



Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi Yıl-Year: 2017 Sayı-Issue: 1

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Kazanımlarının Rokeach Değerler Envanterine Göre İncelenmesi

Şadiye KORKMAZ, Tuğrul YÜRÜK, Asım YAPICI, M. Oğuz KUTLU _____ 1 - 10

Okullardaki Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Velilerin Görüşleri

Yakup Ayaydın, Ahmet Katılmış _____ 11 - 28

Okul Temelli Program Geliştirme

Recep KAHRAMANOĞLU _____ 29 - 36

Investigation of The Reasoning Styles of The University

Volkan DURAN, Bayram ÖZER _____ 37 - 61

AB ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi

Bayram Özer, Selçuk Alkan _____ 62 - 95

DİSİPLİNERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH



Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 1 ♦ Sayı/Issue: 1

SAMSUN

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH

Yıl/Year: 2017 Cilt/Volume: 1 Sayı/Issue: 1
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği

Editörler / Editors

Doç. Dr. Bayram Özer

Editör Kurulu / Section Editors

Prof.Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Prof.Dr. Nik Ahmad HİSHAM ISMAİL

Doç. Dr. İsmail Gelen

Yrd.Doç.Dr. Elza SEMEDOVA

Yrd. Doç. Dr. Esat Şanlı

Yrd. Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board

Volkan Duran

Kapak Tasarımı / Cover Design

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Eren

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Address

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11
e-posta: bayramozer@omu.edu.tr

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Doç. Dr. Mehmet Turan

Doç. Dr. Murat Gökalg

Doç. Dr. Tuncay Sevindik

1. SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Doç. Dr. İsmail Gelen

Doç. Dr. Murat Gökalg

Doç. Dr. Sedat Gümüş

Doç. Dr. Mehmet Turan

Yrd. Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu

Yrd. Doç. Dr. Sibel Güzel Yüce

Yrd. Doç. Dr. Bülent Döş

Yrd. Doç. Dr. Ayşin Kaplan Sayı

İÇİNDEKİLER

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Kazanımlarının Rokeach Değerler Envanterine Göre İncelenmesi

Şadiye KORKMAZ, Tuğrul YÜRÜK, Asım YAPICI, M. Oğuz KUTLU _____ 1 - 10

Okullardaki Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Velilerin Görüşleri

Yakup Ayaydın, Ahmet Katılmış _____ 11 - 28

Okul Temelli Program Geliştirme

Recep KAHRAMANOĞLU _____ 29 - 36

Investigation of The Reasoning Styles of The University

Volkan DURAN, Bayram ÖZER _____ 37 - 61

AB ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi

Bayram Özer, Selçuk Alkan _____ 62 - 95

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Kazanımlarının Rokeach Değerler Envanterine Göre İncelenmesi

Şadiye KORKMAZ¹
Tuğrul YÜRÜK²
Asım YAPICI³
M. Oğuz KUTLU⁴

ÖZET

Çoğu ülkede olduğu gibi, ülkemizde de eğitim ve öğretim dedeğerler konusu oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle bireylere kazandırılması gereken ahlaki davranışların ve değerlerin, insanların değer yönelimleri dikkate alınarak, öğretim programlarında nasıl yer verildiğinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmada 2011-2012 öğretim yılında, uygulanmak üzere 2010 yılında hazırlanan (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Ortaöğretim (lise) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (ODKAB) programı, Rokeach tarafından geliştirilen ve Çalışkur ve Aslan (2013) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan Rokeach Değerler Envanterinde bulunan değer maddelerine göre incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda ODKAB Programının 7 öğrenme alanını kapsadığı, 7 öğrenme alanına ait bütün öğretim programını kapsayan toplam 214 kazanım cümlesinin olduğu analiz edilmiştir. Rokeach Değerler Envanterinde bulunan değer maddeleri dikkate alınarak yapılan içerik analizi sonucunda, 7 öğrenme alanına ait 214 kazanım cümlesinden 84 kazanım cümlesinin Rokeach değerler envanterinde bulunan değer maddelerini kapsadığı ve Rokeach değerler envanterinde bulunan değer maddeleri ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler eğitimi, Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi (ODKAB) öğretim programı, Rokeach değerler envanteri

Review Of The Unit Gains of The Second Religious Culture And Moral Knowledge Course According To Rokeach Inventory

ABSTRACT

In our country, as in many countries, values is very important in education issues. Therefore moral (ethics) behavior and values should be given to the students with taking into account the people's values orientation, these issues how to place in the curriculum, so that, the curriculum needs to be examined for moral (ethics) and value. Religious Culture and Ethics Course program was prepared in 2010 to be implemented in 2011-2012 academic year in 2010 (9, 10, 11 and 12. Classes) Religion and Ethics Course curriculum was analyzed by Rokeach and Çalışkur & Aslan (2013) who adapted validity and reliability of Turkish version of Rokeach Values Inventory. Values were analyzed according to content analysis. As a result of the content analysis by considering Rokeach Value Inventory items, 214 acquisition sentences which includes all curriculum were analyzed. As a result of content analysis by considering the value of items in the Rokeach Value Inventory, 84 acquisition sentences, in 214 acquisition sentences covered and related the items of Rokeach Value.

¹Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Adana, Türkiye, sadiyekorkmaz@gmail.com.

²Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Adana, Türkiye, tyuruk79@gmail.com

³Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Adana, Türkiye, asimyapici@cu.edu.tr

⁴Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana, Türkiye, okutlu@cu.edu.tr

Keywords: Value, values education, Religious culture and ethics course curriculum for secondary education, Rokeach values inventory

GİRİŞ

"Değer" in, etiğin ayırt edici yönünü oluşturduğu belirtilmektedir. Bu ilke ya da ölçüt gündelik hayatımızda ahlaklılığın oluşmasının temel koşullarından birisidir. Etik, ahlak felsefesi demektir. Felsefenin ahlak alanıyla ilgilenen dalıdır. Ahlak, genel anlamda açıklandığı takdirde iyi-kötü değerlendirmesine tabi olan her durumu ve alanı ifade eder (Türkeri, 2014). Felsefi boyutta ahlakın, nazari ve ameli ahlak olmak üzere iki bölümde incelenmekte olduğu belirtilmektedir. Bunlardan ameli ahlak, değer yargıları ortaya koyar ve bunlara uymanın gerekliliğini vurgular. Bireyin kendini ve ötekileri ilgilendiren davranışlarını ilgi alanına alır. Ülken (2013) ise değerleri içkin değerler (teknik, sanat, fikir), aşkın değerler (ahlak, din) ve normatif değerler (dil, hukuk, iktisat) olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bu üç değer alanında birincisi duyulara, ikincisi duyular ve duygulara, üçüncüsü onlar yardımı ile kavramlara dayanır. Değerlerin kazanılma süreci, aile ile başlar, okulda da devam eder. İlgili kaynaklarda yapılan tanımlardan hareketle ahlakta üç unsur olduğunu görmekteyiz. Birincisi, insanda var olan yapı ile ilgilidir. İkincisi, tamamı ile hayat felsefesini ifade etmesidir. Üçüncüsü ise davranışı yöneten ilkeler ve kurallar anlamındadır. Bu üç unsur "ahlak" kapsamına girmektedir. O halde ahlak felsefesi olan etik bu üç alan ile ilgili rasyonel, tutarlı, sistemli olan bir alanı ve incelemeyi ifade etmektedir. Etiğin ayırt edici özelliklerinden ilki, irade (istenc) özgürlüğüdür. Diğerleri ise saptanabildiği kadarı ile rasyonellik, objektiflik, özgecilik (diğergamlık), analiz-sentez, tutarlılık, ilkeye bağlılık, evrensellik, niyet, yanlış yapma model almamak, fiile yansıma veya yansıtma, bilinçlilik, iyiye yönlendirme şevki (melyorizm), kendimize yönelik ödev çıkarma ve değer vurgusudur. Bu özellikler birlikte düşünülmelidir. Herhangi bir konuda ahlaklılıktan söz edebilmek için ilk önce "irade özgürlüğünün" olması gerekir. İrade özgürlüğü, özgürce seçim yapabilmeyi, tercihte bulunabilmeyi ifade etmektedir. İrade diğer canlı türlerinde de bulunabildiğinden insan söz konusu olduğunda irade özgürlüğünün "rasyonellekle" (mantıklı olma ile) birlikte düşünülmesi gerekmektedir (Türkeri, 2014). Davranışlar belli bir ahlaki ilkeye bağlı olarak sergileniyorsa bu durumda *ilkeye bağlılık* özelliğinden söz edilir. İlkeler tutumları yönlendirir ve içselleştirir. İlkeye bağlılık tutumun evrensel olmasını beraberinde getirmektedir. Evrensellik ilkesine sahip olunup olunmadığı tutarlılık ilkesi ile ölçülebilir. Tutarlılık benzer koşullar oluştuğu benzer davranmamız gerektiğini ortaya koyan bir ölçüttür. Ahlaklılık bireyin kendi, birey (insan) modelini yaşatması amacı ile oluşmasını gerektirir. Bize yanlış yapıldığını düşündüğümüzde bize yanlış yapan kişiye kızar, onu eleştiririz. Biz de ona aynı şekilde davranarak *yanlış yapma model almış* oluruz. Melyorizm ise kötü ve yanlış durumları düzeltmeye, iyi davranışlar ortaya koymaya motive edecek anlayışı savunmayı sağlar. Kelime olarak "iyiye yönlendirme yolu" anlamına gelen melyorizm iyi davranışlar sergilememizi, bu inanca bağlı bir anlayışı ifade eder. Bu anlayış etik açıdan gerekli bir tutumdur. Niyet ise davranışı ahlak bakımından değerli yapan husustur. Niyet iyi olursa davranış iyi, niyet kötü olursa davranış kötüdür. Bu etiğin temel ilkelerinden fiile (edime, işe) yansımanın bir gereğidir. Bir birey benimsediği ilkeleri ve iddia ettiklerini sürekli anlatıyor ama bu durum ile ilgili herhangi bir şey yapmıyorsa, bu durum o kişinin ahlaken iyi olduğunu göstermemektedir. Fakat, ahlaklılık için iyi veya kötü bir davranışın ortaya konulması gerekmektedir. Bu ilke iyi olan davranışların ortaya konulmasını gerektirmektedir. Etik tutumun bir diğer özelliği ise özgeciliktir (diğergamlık/altruizm). Ahlakta asıl olan özgeciliktir. *Değer vurgusu*, etiğin ayırt edici yönünü oluşturmaktadır. Bu ilke ahlaklılığın oluşmasının temel koşullarından birisidir. *Değer vurgusu*, davranışın, şu veya bu şekilde değil en iyi şekilde yapılmasını beraberinde getirmektedir. *Değer* verilen davranışlar en

iyi şekilde yapılmaya çalışılır. Bir şekilde yapıp kurtulmak istenilen davranışlar da vardır. Bu tür durumlar genellikle değer vurgusu ile değil sorumluluk ile ilgilidir. İş bir şekilde yapıp o işin sorumluluğundan kurtulmak istenir. *Değer* kurulur, inşa edilir. *Değer* ilişkilerle ilgilidir. *Değerin* hayata geçirilebilmesi için *ilişkilere* ihtiyaç vardır.

Gözlenebilen ve ölçülebilen değerlerden hareket edildiği zaman tutumlar üzerinde daha rahat inceleme yapılabileceği tespit edilmiştir. Bu süreç de insanın tutum ve davranışlarının anlaşılması için değerlerin incelenmesinin gerekliliğini göstermektedir (Yapıcı & Zengin, 2003). Rokeach (1973), yapmış olduğu değerler sınıflamasında değerleri *amaç (gaye)* ve *araç (vasıta)* değerler olarak iki gruba ayırmıştır. Bu sınıflandırmada *amaç (gaye)* değerler, güvenlik, mutluluk, eşitlik gibi ana unsurları içerirken *araç (vasıta)* değerler ise asli değerlere, arzulanan sonuçlara ulaşmada kullanılan değerleri ihtiva etmektedir. Rokeach'ın 1973 yılındaki çalışmasına göre değerler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. *Gaye (amaç) değerler (terminal values)*; aile güvenliği, ahiret mutluluğu, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, olgun sevgi, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir hayat, iç huzur, mutluluk, kendine saygı, özgürlük, rahat bir hayat, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk alma. *Vasıta (araç) değerler (instrumental values)* ise; bağımsız olma, bağışlayıcılık (affedici olma), cesaretli olmak, dürüstlük, entelektüel olma (aydın olma), geniş görüşlü olma, hırslı (azimli) olmak, hayal gücü kuvvetli olma, itaatkar olma, kendini kontrol etme, nazik olma (kibar olma), mantıklı olma, muktedir olma (yapabilme), neşeli olma, sevecenlik, sorumluluk sahibi olma (sorumluluk bilinci), temizlik, yardımseverlik (Ulusoy & Dilmaç, 2014).

Rokeach'ın değerler envanteri Çalışkur ve Aslan (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır ve Rokeach'ın (1973) *amaçve araç* değerler olarak yaptığı sınıflama üzerinde çalışan Schwartz (1992) değerleri *bireysel ve kültürel* olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Bu incelemesinde Schwartz tespit ettiği 56 değeri motiv (güdü) yönünden 10 temel tipe ayırmıştır. Schwartz'ın kuramındaki motiv tipleri *güç, başarı, hazcılık, uyarılm, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik* şeklindedir. Schwartz&Bilsky (1987) çeşitli kuramcılarının üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerleri şu şekilde betimlemiştir.

1. Değerler inançtırlar. Ancak, tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla içi içe geçerler.
2. Değerler bireylerin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler.
3. Değerler özgür eylem ve durumların üzerindedirler.
1. 4.Değerler, davranışların insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
2. 5.Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

Slater (2003), Değerler eğitimi'nin manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü eğitim; program ötesi temalar, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terim olduğunu belirtmektedir (Hökelekli, 2011). Değerler eğitimi veya değerler eğitimi ile ilgili temel sorunlardan birisi, öznel ve bir ölçüde yerellik tarafı bulunan değer yargılarının toplumca ortaklaştırılmasının zorluğudur. Kişilerin ve toplumların doğru, güzel, faydalı algıları farklılık arz edebilir. Böyle bir durumda değerler eğitimi sağlıklı bir zemine oturmak bir hayli zorlaşmaktadır. Bu sorunu aşabilmek için anne-baba, bir birey olarak

öncelikle bilgiye, bilgeliğe yönelik pozitif bir tutum geliştirmeli, bunu yalnızca sözle belirtmeyerek ve davranışla da göstermelidir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi “değer yargılarının toplumca ortaklaştırılmasının zorluğu” problemini aşmada önemli bir basamak oluşturabilir. Çünkü toplumdaki değer yargılarının önemli bir kısmı dinden kaynaklanmaktadır. Bu dersin, öğrencilerin ortak değer yargılarına sahip olması noktasında önemli katkılar sağlayabileceği düşünülebilir. Özellikle orta öğretim dönemi öğrencilerinin gelişim özellikleri arasında değer yargılarının önceki dönemlere göre daha da netleştiği göz önünde bulundurulursa ortaöğretim döneminin ahlak ve değer öğretimi açısından ne kadar önemli olduğu ortaya çıkacaktır. Bu bağlamda araştırmamızın temel problemi, “Ortaöğretim DKAB dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) öğretim programında yer alan ahlak ve değer öğrenme alanındaki ünite kazanımlarının Rokeach Değerler Envanteri esas alınarak incelenmesidir. Yapılan araştırmada Ortaöğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı ODKAB programı şeklinde ifade edilecektir.

Değerler Eğitimi

Bireyler, gerek yaygın gerekse örgün eğitim sürecinde yaşadıkları sosyokültürel çevrenin dilini, dinini, ahlak anlayışını, sanatını, kültürünü, âdetlerini, gelenek ve göreneklerini dolayısıyla değerlerini çok çeşitli vasıtalarla öğrenmektedir. Kuşkusuz okul dışı ortam, kişilerin değer tercihlerinde kayda değer öneme sahiptir. Ancak örgün eğitim ya da daha geniş anlamda formel eğitim sürecinin değer tercihlerinin gerek oluşumunda gerekse değişiminde oynadığı belirleyici rolü özellikle vurgulamak gerekir (Yapıcı & Yürük, 2015). Değerler davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır. Eylem ve davranışlarımızın yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlaklılığını belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlardır. Bir davranışın veya amaç hedefin diğerinden daha üstün olduğunu, kabul ettiğimizi sahip olduğumuz değerlerimizle karar veririz. Seçimlerimizi bağlı olduğumuz değerler doğrultusunda yaparız. Değerler; olgun, iyi ve uyumlu bir insan ve vatandaş olmak için olmazsa olmazlardır. Esasen önce eğitim sonra öğretim ilkesinin benimsenmesi önemlidir. Eğitim, tutum ve davranışları içerirken öğretim, ise daha akademik ve bilişsel süreçleri içerir. Eğitilmiş bir birey er ya da geç akademik ve bilişsel öğrenme süreçlerini de geliştirmek için elinden geleni yapacaktır. Bir toplumun geleceği ve varlığını sürdürebilmesi iyi yetişmiş, sağlam, üstün karakterli kişilerin varlığına bağlıdır. İyi bir ahlaki karakter kendiliğinden ortaya çıkmaz. Bunun için de çocukların ve gençlerin öğrenmeye, rehberliğe, yönlendirmeye ve uygun rol modellerle karşı karşıya kalmaya ihtiyaçları vardır. Çocukların ve gençlerin iyi insan, iyi vatandaş; kendi kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyumlu kişilikler, sağlam karakterli bireyler olarak yetişmeleri esasen okul başarısından daha fazla önem taşıyan bir konudur. Eğer iyi karakter sahibi insanların toplumda daha çok olmasını, huzurlu ve mutlu bir toplumumuz olmasını arzuluyor isek, okullarda değerler eğitimine önem vermeliyiz. Gençlerimize de eğitimciler, aileler ve yetişkin bireyler olarak doğru ve uygun olan ahlaki davranışlar açısından rol model olmalıyız. Ekşi (2003), okulun akademik bilgi kadar doğru davranış ve hissedişin yollarını da öğretmek zorunda olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Ekşi (2003), öğretmenlerin sınıfta, idarecilerin okulda oluşturdukları kültürün, neye önem verip neye önem vermediğinin, neyi iyi veya kötü olarak algıladıklarının, örtük olarak öğrencilerin değerler eğitimini oluşturduğunu ifade etmektedir. İyi bir karakter yapılanması için okulda yapılması gereken *değerler eğitimi* en genel anlamıyla "örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır." (Hökelekli, 2011).

AMAÇ

Bu çalışmada Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan ünite kazanımlarının, Rokeach Değer Envanterindeki maddelere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan ünite kazanımlarının, Rokeach Değer Envanterindeki maddelere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Çalışmada, Schwartz ölçeği ile daha da geliştirilen Çalışkur ve Aslan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Rokeach Değerler Envanteri kullanılmıştır. Bu envanterin kullanılma nedeni temel değerleri amaç ve araç değerler şeklinde kapsamı, net olması ve araştırmanın sınırlılıklarına uygun olmasıdır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik yinelenen bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik olarak yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Kılıç, Akgün, , Karadeniz, ., Demirel, 2008; Gökçe, 2012). Yapılan içerik analizinde öncelikle 2010 ODKAB öğretim programındaki "Ahlak ve Değerler" öğrenme alanına ait olan kazanımlar tespit edilmiştir. Daha sonra, Rokeach tarafından geliştirilen, Çalışkur ve Aslan tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak, Türkçeye uyarlanan Rokeach'ın değer envanterinde yer alan değerlerin varlığının ODKAB öğretim programında tespitine çalışılmıştır. Nitel bir modelde yapılan çalışmada literatür taraması araştırmacının çalışma için önemli değişkenlerinin ve literatür arasındaki ilişkiyi betimlemeye yardımcı olur. (Strauss ve Corbin, 1998; Bogdan, Knopp Biklen, 2006).

Analiz sürecindeki gruplamalar için kazanımlar ve envanterdeki değerler arasındaki ilişkiyi gösteren veriler ilgili ünite kazanımları ve öğrenme alanlarına göre belirlenmiş. Tema ve alt temalara göre gruplanmış ve kazanımlar kodlanmıştır. İlgili tablolar temalar ve kodlar oluşturularak hazırlanmıştır (Strauss ve Corbin, 1998). Nitel araştırmanın veri analizinde belirli bir ölçüde kuvvetlendirmek için sayısal ifade kullanımı yapılabilmektedir (Strauss ve Corbin, 1998; Kutlu ve Korkmaz, 2013).

BULGULAR

2010 ODKAB öğretim programındaki üniteler, öğrenme alanları Rokeach envanterinde ilgili değerler tablo 1'de verilerek sunulmuştur.

Tablo 1. Ünitelerin ve İlgili Oldukları Öğrenme Alanlarının Rokeach Envanterinde İlgili Değeri

Ünite	Öğrenme Alanı	Rokeach Envanterinde İlgili Değer
9. sınıf-2. Ünite: Temizlik ve İbadet	İbadet	Temizlik
9. sınıf-3. Ünite: Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'in hayatı	Barış içinde bir dünya, Sosyal onay (Topluluk içinde kabul edilme, itaatkarlık
9. sınıf-5. Ünite: Değerler	Ahlak ve Değerler	Kendini Kontrol etme, İç huzur
9. sınıf-7. Ünite: Değerler	İslamiyet ve Türkler	Bilgelik (Bilge olma), Entelektüel (Aydın) olma
10. sınıf-2. Ünite: İslam'da	İbadet	Yardımsızlık

İbadetler		
10.sınıf-5. Ünite:Haklar,Özgürlükler ve Din	Ahlak ve Değerler	Eşitlik, Vatanseverlik, Özgürlük, Ulusal güvenlik (Milli güvenlik)
10. sınıf-7. Ünite:İslam ve Bilim	Din, Kültür ve Medeniyet	Bilgelik (Bilge olma), Entelektüel (Aydın) olma, Mantıklı olma
11.sınıf-2.Ünite: İslam ve Estetik	Din, Kültür ve Medeniyet	Güzellikler içinde bir dünya
11.sınıf-3.Ünite: Hz. Muhammed'in Örneği	Hz. Muhammed	Sorumluluk sahibi olma
11.sınıf- 5.Ünite: Aile ve Din	Ahlak ve Değerler	Aile güvenliği
12.sınıf-1.Ünite:Dünya Hayatı ve Ahiret Mutluluğu	İnanç	Bağışlayıcılık (Affedici olma değeri), Ahret mutluluğu, Sorumluluk
12.sınıf-2.Ünite:Tövbe ve Bağışlama	İbadet	Bağışlayıcılık (Affedici olma değeri), İç huzur, Güzellikler içinde bir dünya
12.sınıf-4.Ünite:İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar	Vahiy ve Akıl	Geniş görüşlü olma
12.sınıf-5.Ünite:İslam ve Barış	Ahlak ve Değerler	Barış içinde bir dünya, İç huzur
12.sınıf-7.Ünite:Yaşayan dinler ve özellikleri	Din, Kültür ve Medeniyet	Barış içinde bir dünya, Temizlik, Güzellikler içinde bir dünya, Sorumluluk sahibi olma

Tablo 1'deki veriler ve ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi (ODKAB) dersinin kazanım cümlelerinin içerik analizi incelemesi sonucunda ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (ODKAB) öğretim programının 7 öğrenme alanına ait 214 kazanım cümlesi incelendiğinde 9. sınıf ODKAB öğretim programının, öğrenme alanı: ibadet olan, 2. Ünite: "Temizlik ve İbadet" ünitesinin 8. ,9. ve 4. kazanım cümlesinin ibadet ile ilgili olduğu görülmektedir. Programda ilgili kazanımlar, **K.8.** "Temizlik bilincinin yerleşmesi için çaba gösterir."**K.9.** "İslam dininde temizliğe verilen önemi fark eder" ve **K.4.** "İbadetlerin yapılmasında temizliğin ön şart olduğu bilincine varır", şeklinde kazanım cümlesi olarak ifade edilmiştir (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.33). Öğrenme alanı: Hz. Muhammed olan, 3. Ünite: "Hz. Muhammed'in hayatı" ünitesinin **5. kazanım cümlesi** barış ile ilgilidir. Programda ilgili kazanım, **K.5.** "Hz. Muhammed'in Medine'de toplumsal barışa yönelik faaliyetlerini yorumlar", şeklinde kazanım cümlesi olarak yer almıştır (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.34). Öğrenme alanı: Vahiy ve Akıl olan, 4. Ünite: "Kur'an ve Ana konuları" ünitesinin **6. kazanım cümlesi**, "Kur'an-ı Kerim'in temel konularına (inanç, ibadet, ahlak) örnekler verir", olarak sunulmuştur (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.35). Öğrenme Alanı: Ahlak ve *Değerler*'e ait olan 5. Ünite: "Değerler"ün kazanımları ise şu şekilde programda sunulmuştur; **K.1.** "Değerleri oluşturan süreçleri sıralar ve kendi değerlerini fark eder." **K.2.** "Örf ve âdet ve ahlaki değerlerin oluşumuna dinin etkilerine yönelik çıkarımlarda bulunur." **K.3.** "Ahlaki değerlerin dinle ilişkisini açıklar." **K.4.** "Dinî değerleri doğru anlamının önemini açıklar." **K.5.** "Kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerlerin etkisini açıklar." **K.6.** "Kendi değerleri ile eylemleri arasında ilişki kurar." **K.7.** "Toplumu birleştiren değerleri korumaya özen gösterir." Bu ünite de değerlerin oluşumunda dinin yeri ve önemi vurgulanmaktadır. Öğrenciye ilgili ünite de sunulan değerler; dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve güvendir (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.36). Öğrenme alanı: Din, Kültür ve Medeniyet, 7. Ünite: "İslamiyet ve Türkler" ünitesinin **3. kazanım cümlesi**, "Türk bilginlerinin İslam medeniyetine katkılarını örneklerle açıklar", şeklinde sunulmuştur (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.38). 10. sınıf öğrenme alanı: ibadet olan, 2. Ünite: "İslam'da İbadetler" ünitesinde **K.5.** "İyi işler

yapma, güzel davranışlar geliştirme ve çalışmanın da bir ibadet olduğu bilincine varır”, şeklindeki kazanım cümlesi, güzellikler içinde bir dünya değeri ile ilgilidir (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.40).

10. sınıf ODKAB programının, öğrenme alanı: ahlak ve değerler olan, 5. Ünite: “Haklar, Özgürlükler ve Din” ünitesine ait olan kazanım cümleleri şu şekilde sunulmuştur. **K.1.** “Hak ve özgürlük kavramlarını irdeler.” **K.2.** “Temel hak ve özgürlüklerin birey ve toplum için önemini açıklar.” **K.3.** “İslam dininin temel hak ve özgürlüklere verdiği önemi kavrar.” **K.4.** “Başkalarının özel yaşamının gizliliği hakkına saygı duyar.” **K.5.** “Hak ve özgürlüklerin kullanım sınırlarını açıklar.” **K.6.** “Temel hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği durumlarda ortaya çıkabilecek sorunları ön görerek bunlara çözüm önerileri geliştirir.” **K.7.** “Kendi hak ve özgürlüklerinin farkında olur, gerekli durumlarda hakkını arar.” **K.8.** “Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyar.” **K.9.** “Alkol, uyuşturucu, kumar, sigara vb. zararlı alışkanlıkların, hak ve özgürlüklerin kullanımını engellediğini fark eder.” **K.10.** “İslam dininin hukukun üstünlüğüne verdiği önemi fark eder.” **K.11.** “İslam dininin kul hakkına verdiği önemi açıklayarak bunun ihlalinin doğuracağı sonuçları kestirir.” **K.12.** “Kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olur.” **K.13.** “Vatandaşlık görevlerini yerine getirmeye istekli olur.” **K.14.** “Temel hak ve özgürlükler, vatandaşlık görevlerimiz ile ilgili Atatürk’ün sözlerinden örnekler verir.” **K.15.** “Devlete karşı görevler yerine getirilmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları fark eder (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.43)” Öğrenme alanı: Din, Kültür ve Medeniyet olan, 7. Ünite: “İslam ve Bilim” ünitesinin 5. Kazanım cümlelerinin 4’ü “Bilgelik” değeri, **kazanım 5** ise hem mantıklı olma hem de bilgelik ile ilgilidir. **K.1.** “Bilimin insan ürünü olduğuna örnekler verir.” **K.3.** “Din ve bilimin insanların mutluluğuna katkı sağladığını fark eder.” **K.4.** “İslam’ın bilimi, teşvik ettiğine örnekler verir.” **K.7.** “Müslüman bilginlerin din bilimlerinin yanı sıra sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri gibi alanlarda sağladığı katkıları örnek vererek açıklar” ve **K.5.** “İslam’ın, sorunları çözmede ve doğru bilgi üretmede akli kullanmaya verdiği önemi kavrar”, şeklinde ilgili programda sunulmuştur (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.45).

11. sınıf öğrenme alanı: ibadet olan 2. ünite: “İslam’da İbadetlerde İlkeler ve İbadetlerin Faydaları” ünitesinin **K.8.** “İbadetlerin ahlakın güzelleşmesine katkısına örnekler verir”, şeklinde sunulan kazanım cümlesi ahlak ile ilgilidir (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.47). Öğrenme alanı: Hz. Muhammed (S.A.V) olan 3. ünite “Hz. Muhammed’in Örnekliliği” ünitesinde **4. kazanım cümlesi** sorumluluk değeri ile ilgilidir. **K.4.** “Hz. Peygamberin kendisine verilen görevi yerine getirmedeki sorumluluk bilincini örneklerle açıklar”, şeklinde programda yer almaktadır. Bu ünite, özellikle Hz. Muhammed’in bizim ahlakî yönden gelişmemizde örnek olduğu vurgulanmakta ve onun güvenilirliği, merhameti, adaleti, kolaylaştırıcılığı, hoşgörüsü, sabrı ve kararlılığı üzerinde durulmaktadır. Öğrenciye sunulan değerler ise; güven, merhamet, adil olma, hoşgörü, sabır, sevgi, dürüstlük, samimiyettir (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.48). Öğrenme Alanı: “Ahlak ve Değerler”e ait olan 5. ünite: “Aile ve Din” ünitesinin kazanımları ise, şu şekilde programda sunulmuştur; **K.1.** “Ailenin, birey ve toplumun temeli olduğunu kavrar.” **K.2.** “Dinlerin evliliğe verdiği önemi örneklerle açıklar.” **K.3.** “Ailenin kurulması, korunması, aile içi iletişim ile ilgili Kur’an’ın ve Hz. Muhammed’in öğütlerinden örnekler verir.” **K.4.** “Ailenin kurulması, korunması ve aile içi iletişimle ilgili sorunları gözlemleyerek çözüm önerileri geliştirir.” **K.5.** “Aile içi görev ve sorumluluklarını yerine getirme bilinci taşır.” **K.6.** “Kur’an’ın öğütleri ve Hz. Peygamberin örnek davranışları çerçevesinde hısım, akraba ve komşularla ilişkilerin gelişmesine, toplumsal birlik ve huzurun sağlanmasına katkıda bulunur (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.50).” Öğrenme alanı: Din, Kültür ve Medeniyet olan 7. ünite: “İslam ve Estetik” ünitesinin kazanımlarının ise güzellikler içinde bir dünya ile ilgili olduğu görülür. **K.1.** “Evrende varlıklar arasındaki uyum ve ahengi gözlemler.”

K.2. “Evrendeki varlıkların belli bir ölçü, denge ve düzende yaratıldığını örneklerle açıklar.” **K.3.** “İnsandaki estetik duygusunun hayata yansıyan somut özelliklerine ilişkin örnekler verir.” **K.4.** “Kur'an'daki güzellik vurgusunu, estetiğin bir değer olarak önemsendiğini ayetlerden yararlanarak açıklar.” **K.5.** “Hz. Muhammed'in her durumda estetik olanı hayatına taşıma çabasına örnekler verir.” **K.6.** “Güzel sözlerle iletişim kurmanın İslam'ın temel amaçlarından biri olduğunu ayet ve hadislerle açıklar.” **K.7.** “Güzel davranışta bulunanların ve güzel iş yapanların ödüllendirileceğine ilişkin ayet meallerini yorumlar.” **K.8.** “Söz ve davranışlarında güzel ve estetik olmaya özen gösterir.” **K.9.** “İslam medeniyetinde, mimari, edebiyat, musîkî, hat, tezhip, minyatür ve ebru sanatlarından, hayatın çeşitli alanlarına yansıyan güzelliklere örnekler verir(ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.52). ”, şeklinde programda sunulmuştur.

12. sınıf ODKAB programının, öğrenme alanı inanç olan 1. ünite: “Dünya Hayatı ve Ahiret Mutluluğu” ünitesinde sorumluluk değeri, **K.3.** “Yapılan iyilik ve kötülüklerin karşılığı olduğunu kavrayarak sorumluluk bilinciyle hareket eder (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.53).”, olarak yer almıştır. Öğrenme alanı: İbadet olan, 2. ünite: Tövbe ve Bağışlama ünitesi kazanımları olarak programda yer alan ve bağışlama (affetme) değeri ile ilgili olan kazanım cümleleri ise şu şekildedir. **K.8.** “Bağışlamayı başaran bireylerin oluşturduğu bir toplumda, hoşgörünün hâkim olacağını fark eder.” **K.6.** “Tövbe ve bağışlamanın sevgi temelli bir eylem olduğunu fark eder.” **K.7.** “Tövbe ve bağışlamanın Allah'a, insanlara ve bütün varlıklara karşı sevgi ve yakınlık kazandıracığı sonucuna varır.” **K.9.** “Tövbe ve bağışlamanın verdiği huzur ve mutluluk duygusunu yaşar.” **K.10.** “İyiliklerin kötülükleri giderdiğini fark ederek güzel davranışlar geliştirir (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.54).” Öğrenme Alanı: Vahiy ve Akıl olan 4. ünite: “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesine ait olan hoşgörü değeri ve ahlak ile ilgili kazanım cümleleri;**K.3.** “Tasavvufi düşüncede ahlakın yerini ve önemini kavrar” ve **K.9.** “Birlikte yaşama ve hoşgörü bilincini kazanır ve bununla ilgili tasavvuf anlayışından örnekler verir (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.56).”, şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenme Alanı: Ahlak ve Değerler olan 5. ünite “İslam ve Barış” ünitesinin kazanımları ise şu şekildedir. **K.1.** “Barışın insanlık için önemini açıklar.” **K.2.** “İslam'ın bir barış dini olduğu gerçeğini Kur'an ve hadislerden örneklerle destekler.” **K.3.** “İslam'ın barışsever bir kişilik öngördüğünü fark eder ve buna uygun davranışlar sergiler.” **K.4.** “Hoca Ahmet Yesevî, Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Cabbar Kulu vb.nin barışla ilgili mesajlarından ve yaşantılarından örnekler verir.” **K.5.** “İslam'ın yaşama hakkına verdiği değeri yorumlar.” **K.6.** “İslam'ın sosyal çevresiyle uyumlu ve barışık bireyler yetiştirmeyi hedeflediğini açıklar.” **K.7.** “Hz. Muhammed'in barışçı kişiliğini örneklerle açıklar.” **K.8.** “Atatürk'ün barışa verdiği önemi örneklerle açıklar.” **K.9.** “Zorunlu olmadıkça savaşın bir insanlık suçu olduğunu kavrar (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.57).” Öğrenme Alanı: Din, Kültür ve Medeniyet olan 7. ünite. “Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri” ünitesine ait olan "barış içinde bir dünya değeri" ile " ahlak ilkesine ve evrensel ahlak ilkesine" ait olan kazanım cümleleri programda, **K.6.** “Dinlerin inanç, ibadet ve ahlak özellikleri bulunduğunu fark eder.” **K.12.** “Dinlerin ortak evrensel ahlak ilkelerinin neler olduğunu belirler.” **K.13.** “Toplumsal barış ve huzurun sağlanmasında inanca saygının önemini kavrar”, olarak sunulmuştur. **K.14.** “Dinlerin çevrenin korunmasına gösterdiği önemi fark eder ve örneklendirir (ODKAB 9,10,11 ve 12. Sınıflar öğretim programı, s.59).”olarak sunulan kazanım cümlesi ise Rokeach değerler envanterinde yer alan “temizlik” ve “güzellikler içinde bir dünya” değer maddesi ile ilişkilendirilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan içerik analizi sonucunda, 2010 yılında uygulanmak üzere hazırlanan Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (ODKAB) öğretim programının “*Inanç, İbadet, Hz. Muhammed (s.a.v.), Vahiy ve Akıl, Ahlak ve Değerler, Din ve Laiklik, Din, Kültür ve Medeniyet* olmak”üzere 7 öğrenme

alanını kapsadığı, 7 öğrenme alanına ait 214 kazanım cümlesi olduğu, programda yer alan 84 kazanım cümlesinin Rokeach değerler envanterindeki ilgili maddelerle ilişkili olduğu görülmektedir. Rokeach değerler envanterinde bulunan değerlerden *Gaye (amaç) değerler (terminal values)*; aile güvenliği, ahiret mutluluğu, barış içinde bir dünya, bilgelik, iç huzur, güzellikler dünyası, özgürlük, ulusal güvenlik, *vasıta (araç) değerler (instrumental values)* ise; bağımsız olma, bağışlayıcılık (affedici olma), entelektüel olma (aydın olma), geniş görüşlü olma, mantıklı olma, sorumluluk sahibi olma (sorumluluk bilinci), temizlik ve yardımseverlik değer maddelerini kapsadığı analiz edilmiştir. Kazanım cümlelerinin Rokeach değerler envanterinde yer alan "*gerçek dostluk, rahat bir yaşam (hayat), Zevk alma, Cesaretli olmak, Dürüstlük, Hırslı olmak, hayal gücü kuvvetli olma, nazik olma, muktedir olmak, neşeli olmak, sevecenlik*" maddelerini içermediği görülmüştür. Programda Hak ve Özgürlük kavramının tanımları yapıldığı gibi bu kavramların bireyler ve toplumlar için ne kadar önemli olduğu belirtilmiş ve "barış değeri" vurgulanmıştır.. Bununla birlikte yardımseverlik, eşitlik, sorumluluk, temizlik gibi Değerlerin öncelikle ailede kazanıldığı ailelerin huzur ve mutluluğunun birey ve toplum için oldukça önemli olduğu öğretim programında sunulmuş ve "aile güvenliği" değeri vurgulanmıştır. Programda, insanların birbirlerinin haklarına, düşünce ve inançlarına, yaşama biçimlerine saygı göstermedikleri takdirde toplumsal barış ortamı sağlanamayacağı belirtilmektedir ve İslam dininin, farklı ırk ve milletlere mensup olmanın ayrılık unsuru olarak görülmemesi gerektiğini ifade ettiği belirtilmiştir. Bununla birlikte ulusal değerleri de kapsayan toplumsal değerlerin önemi de kazanımlarda yer alarak, Rokeach değerler envanterinde ifade bulan "ulusal güvenlik" ve "barış içinde bir dünya" değer maddesinin de öğretim programı kapsamında olduğu analiz edilmiştir. Programda bilgili olmanın, bilginin değerli olduğu vurgulanarak, mantıklı düşünme üzerinde durulmuştur.

KAYNAKÇA

- Aydın, Z, M, (2008), Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. (Geliştirilmiş 3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bogdan, R, C. & Knopp, Biklen, S,(2007). Qualitative Research for Education An Introduction to Theories and Methods (5th Ed.). Boston: Pearson International Edition.
- Büyüköztürk Ş, Çakmak, Kılıç, E., Akgün Ö. E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F, (2008), Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Çalışkur, A. ve Aslan, A, E, (2013), "Rokeach Değerler Envanteri Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması", Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute, 16(29), 81-105.
- Çiftçi, N, (2003), "Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi", Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1), 43-77.
- Eksi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1), 79-96.
- Gökçe, B, (2012). Toplumsal Bilimlerde Araştırma (Genişletilmiş 6. Baskı). Ankara: Savaş Yayınevi.
- Hökelekli, H, (2011), Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi, İstanbul: Timaş Yayınları.
- MEB (2010), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. Journal of Personality and Social Psychology 53 (3), 550-562.
- Slater, M. D. (2003). Alienation, aggression, and sensation-seeking as predictors of adolescent use of violent film, computer and website content. Journal of Communication, 53, 105-121.
- Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York: The Free Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Thousand Oaks, California, CA: Sage.
- Türkeri, M, (2014), Etik Bilinç Kaynak Sizsiniz, İstanbul: Lotus Yayınevi.
- Ulusoy, K, ve Dilmaç, B, (2014), Değerler Eğitimi, Ankara: Pegem Akademi.

Ülken, H, Z, (2013), Eğitim Felsefesi, 3.baskı. Ankara, Doğu Batı Yayınları.

Yapıcı, A, ve Zengin, Z, S, (2003), "İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği", Değerler Eğitimi Dergisi, 3(9), 177-206.

Yapıcı, A, ve Yürük, T, (2015), "Yüksek din öğretimi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları: Çukurova üniversitesi ilâhiyat fakültesi örneği", Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 15(1), 118.

Okullardaki Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Velilerin Görüşleri

Yakup Ayaydın¹

Ahmet Katılmış²

ÖZET

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak velilerin okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte farklı okul türleri, okulun ikili ya da tam gün eğitim yapma durumu, velilerin okulla ilgili olma durumu dikkate alınmıştır. Okuldan ve öğrenciden kaynaklanan bir takım nedenlerle velilerin cinsiyetleri dengelenememiş 8 kadın ve 2 erkek olmak üzere toplam 10 veli araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrenci velilerinin görüşlerinde farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Velilerinden yarısı okulda verilen eğitimin MEB amaçlarına uygun olduğunu fakat okullarda verilen eğitimi çocuklar için yeterli görmediklerini belirtmiştir. Velilerin çoğu öğretmenlerin derslerde farklı yöntemlere yer vermediğini vurgulamıştır. Veliler öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili sorumluluklarını yerine getirme durumunun öğretmenlerden öğretmene geçtiğini belirtmiştir. Velilerin okulların yönetimine ilişkin görüşlerinde de farklılıkların olduğu okullarının iyi yönetildiğini düşünen velilerin yanında iyi yönetilmediğini düşünen velilerin de olduğu tespit edilmiştir. Velilerin çoğu okullarda disiplinin şiddet içermemesini, davranış bozukluğu gösteren öğrencilerle ilişkin sorunların çözümünde öğrenci ve ailesi ile iletişim kurulması gerektiğini belirtmiştir. Velilerin katıldığı okullara, cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine ilişkin bazı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okul, Veli, Öğrenci, Öğretmen

The Views of Parents Considering the Educational Activities at Schools

ABSTRACT

In this survey it is aimed to identify the views and expectations of parents considering the educational activities at schools via qualitative research methodology. Easily accessible sampling method was used in choosing of participants. In addition to this, different school types, the condition of school having dual education or full time schooling as well as parents' relevancy with school were also taken into consideration. Due to some reasons generating from school and student, totally 10 parents consisting of 8 women and 2 men participated the research voluntarily. Semi structured interview form was used by researcher with the opinion of an expert in order to collect datas. In analyzing of datas obtained from interviews, descriptive analysis was used. As a result of analysis of datas obtained from interviews, there obtained differences between the opinions of parents. Half of the parents stated that the education given in school is suitable to the aims of Ministry of National Education (MEB) however they consider the education at school is not sufficient for students. Most of the parents emphasized that the teachers do not use different methods in their lessons. They also said that discharging their responsibilities regarding education differs from teacher to teacher. In their opinions regarding school management, it was obtained there are parents thinking that the schools are well-managed as well as there are others thinking the

¹ Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul yakupts61@hotmail.com

² Doktor, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, akatilmis@marmara.edu.tr

opposite. Most of the parents also stated that discipline at school should not involve violence, a contact should be made with students and parents in solving of problems regarding students showing behaviour disorder. Some differences are identified considering the schools, genders, education level of parents

Key words: Education, School, Parents, Student, Teacher

GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki gelişmeler toplum hayatını her yönden etkisi altına almaktadır. 21. Yüzyıla kadar okullardaki eğitimin en önemli işlevleri iyi vatandaş yetiştirmek ve kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarmak iken, yaşadığımız yüzyılda okulların işlevleri çağın koşullarına göre değişiklik göstermiştir (Özkan ve Arslantaş, 2013). Eğitim sürecinin birçok boyutu olmakla birlikte eğitimin temeli, öğrenmeye dayanmaktadır. Öğrenme ise ailede başlayarak planlı ve programlı bir şekilde okulda devam eder. Bu durumda bireyin gelecekteki yaşamında ve toplumun kalkınmasında okulun belirleyici rolü olmaktadır. Bu nedenle okulların geliştirilmesi ve tüm ilgililerin eğitim sürecinde aktif bir rol almaları gerekmektedir (Gökçe, 2000). Okulun eğitim programları, öğrenci öğretmen, yönetici bina ve araç-gereçler olmak üzere beş temel ögesi bulunmaktadır. Tüm bu öğeler okulun niteliğini etkilemektedir. Bu öğelerden birinde yaşanan bir aksaklık diğerlerini etkileyerek okulun niteliğinin azalmasına ya da eğitsel amaçlarına ulaşmasında olumsuz etkide bulunabilir Bu yüzden okulun etkili özelliklere sahip olması için birçok yönden gelişmiş olması gereklidir.(Erden, 2001). Okulların amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirme için sınıfta yapılan etkinliklerin ötesinde okullarda sosyal alanlar, spor alanları, kütüphaneler, laboratuvarlar etkin bir şekilde kullanılmalı, öğrencilere farklı etkinlikler yapabilecekleri alanların sağlanması gereklidir (Esen, 2009). Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) etkili okulun profesyonel liderlik, vizyon ve amaç paylaşımı, etkili öğrenme çevresi oluşturma, öğrenme ve öğretme motivasyonu sağlama, maksatlı öğrenmeyi sağlama, yüksek beklenti oluşturma, pozitif destekleme yapma, öğrenme sürecini denetleme, öğrenci hakları ve sorumluluklarını gerçekleştirme, okul aile işbirliğini sağlama ve öğrenme organizasyonu düzenleme olmak üzere on bir faktörünün olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler okulun bir bütün olarak düşünülmesi gerektiğini ve birçok faktörün birbiriyle etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Potberg (2014), Shannon and Bylsma (2007) tarafından belirlenen etkili okulun dokuz niteliğini revize ederek etkili okulun açıkça paylaşılan hedefinin olmasını, herkes için yüksek standart ve beklenti sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca etkili okulun etkili liderliğin ve denetlemenin olduğu, işbirliği-takım çalışması ve iletişim olduğu, etkili öğretim ve gelişim sağlayan, öğrenmeyi destekleyen bir yer olması gerektiğini belirtmiştir. Okulun etkili özelliklere ulaşması hem yeterli altyapıya sahip olmasını hem de okulun tüm paydaşlarının etkin bir şekilde eğitim öğretime katılmasıyla mümkün olabilir. Bu doğrultuda okulun etkililiğini sağlayacak bu unsurlardan en önemlisi öğretmenlerdir. Bir öğretmenden beklenen en önemli görev, uygulanan eğitim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Öğretmenin bu görevi yerine getirebilmesi için genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenin hoşgörülü ve sabırlı olma, açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olma, sevecen anlayışlı ve esprili olma, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde olma, öğrenciyi cesaretlendirici ve destekleyici olma gibi kişisel özellikleri öğrencilerin okulda başarılı olmasını olumlu yönde etkilemektedir (Erden, 2001). Öğretmenin yanı sıra okulun etkililiğini etkileyen en önemli unsurlardan biri de okul yöneticileridir (Erden, 2001). Okul yöneticileri yönetim sorumluluğunun yanında öğretme-öğrenme süreci ile ilgili etkinliklerin planlanması ve uygulanmasına etkin bir şekilde katılmaları da gerekmektedir (Gökçe, 2000). Başka bir anlatımla okul yönetimi okulun bir bütün olarak gelişmesini sağlayacak gerekli tüm çalışmaları yapmalıdır. Okulun çevreden bağımsız bir şekilde düşünülmesi mümkün değildir. Çünkü okul çevre işbirliğinin sağlanması okulun etkililiğini artırarak öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir (Çalık, 2007). Bu yüzden okullar etkili bir eğitim sağlamak için çevre ve öğrenci velileriyle etkin bir iletişim kurmalıdır. Bu unsurların yanında okulda uygulanan eğitim

programı, rehberlik hizmetleri, değerler eğitimi çalışmaları, okul dışı etkinlikler, okul kursları, sosyal faaliyetler, okul disiplini vb. okulların verimli eğitim yapmasını etkileyen en önemli unsurlardandır. Bu unsurların gerektirdiği uygulamalar etkili bir şekilde yapılarak verimli bir eğitimin gerçekleştirilmesi okullardan beklenmektedir. Okullardan öğrenci, öğretmen, veli kısacası toplum olarak birçok beklenti içerisindeyiz. Okulların bu beklentileri karşılayıp karşılamadığını tespit etmek için birçok araştırma yapılmıştır. Bu kapsamda Bakioğlu ve Bahçeli (2010) veliler okuldan beklentileri üzerine Özbaş (2014)'in okula ilişkin veli memnuniyeti ile ilgili, Çubukçu, Özenbaş, Çetinkaya, Satı ve Şeker(2012)'in velilerin öğretmenlere bakış açılarını, Dilekmen (2008)'nin etkili öğretmenin özelliklerini incelediği araştırmalar bulunmaktadır. Bunların dışında Selvitopu, Bora ve Taş (2014) ve Yiğittir (2010)'in velilerin okulun kazandırması gereken değerlere ilişkin çalışmaları vardır. Çengelci ve diğerleri (2013)'nin okulun kazandırmaya çalıştığı değerlere ilişkin, Altun (2009)'un öğrenci başarısızlığının nedenlerine ilişkin çalışmaları bulunmaktadır. Gökçe (2000)'nin okul yönetimi, öğretmenler ve velilerin üstlenmesi gereken rollere ilişkin, Özdemir ve Akkaya (2013)'nin öğretmen ve öğrencileri okula karşı bakış açılarına ilişkin, Helvacı ve Aydoğan (2011)'in etkili okulların özelliklerine ilişkin yaptıkları araştırmalar bu kapsamda yapılan çalışmalardır.

Araştırmanın Amacı

Okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin veli, öğretmen, öğrenci görüşleri ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Son yıllarda yaşanan gelişmeler sonucu 2015 dershanelerin kapatılmasından sonra yeni bir süreç başlamıştır. Bununla birlikte yeni süreçte velilerin okuldan beklentilerine ilişkin çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Yeni süreçte velilerin okuldan ne beklediğinin tespitinin önemli bir durumdur. Bu bağlamda araştırmanın amacı, velilerin okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve beklentilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Velilerin okuldaki eğitim-öğretime ilişkin görüşleri ve beklentileri nelerdir?
2. Velilerin öğretmenlere ve okul yönetimine ilişkin görüşleri ve beklentileri nelerdir?
3. Velilerin okulda yapılan faaliyetlere ilişkin görüşleri ve beklentileri nelerdir?
4. Velilerin okulun öğrencilere değer kazandırma durumuna ve kazandırdığı değerlere ilişkin görüşleri ve beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden Fenomonolojik/Olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. *“Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırma öğrenci velilerinin okullardaki eğitime ilişkin farkında oldukları fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadıkları görüşlerin tespit edilmesini sağlayacaktır.

Katılımcılar

Araştırmada, katılımcılar farklı ortaokul türlerinde öğrenim gören öğrenci velilerinden seçilmiştir. Katılımcıların seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte farklı okul türleri, okulun ikili ya da tam eğitim yapma durumu, velilerin okulla ilgili olma durumu dikkate alınmıştır. Okuldan, velilerden ve öğrenciden kaynaklanan bir takım nedenlerle velilerin cinsiyetleri dengelenememiş 8 kadın ve 2 erkek olmak üzere toplam 10 veli araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların kimliklerini korumak için kendilerine ve okullara rumuzlar verilmiştir. Katılımcı 1-Katılımcı 8 arası rumuzlar kadın katılımcılara, Katılımcı 8-Katılımcı 10 arası rumuzlar ise erkek katılımcılara verilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Eğitim düzeyi	Okulun Türü	Okulun Eğitim Durumu
Katılımcı 1	Kadın	Lisans	A Ortaokulu	İkili eğitim
Katılımcı 2	Kadın	Lise	A Ortaokulu	İkili eğitim

Katılımcı 3	Kadın	Lise	A Ortaokulu	İkili eğitim
Katılımcı 4	Kadın	Ortaokul	A Ortaokulu	İkili eğitim
Katılımcı 5	Kadın	Lise	A Ortaokulu	İkili eğitim
Katılımcı 6	Kadın	Lise	A Ortaokulu	İkili eğitim
Katılımcı 7	Kadın	Ortaokul	B Ortaokulu	İkili eğitim
Katılımcı 8	Kadın	Ortaokul	C İmam-Hatip Ortaokulu	Tam gün eğitim
Katılımcı 9	Erkek	Ortaokul	A Ortaokulu	İkili eğitim
Katılımcı 10	Erkek	Lisans	D Ortaokulu	Tam gün eğitim

Veri Toplama Yöntemleri

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme soruları geliştirilirken konu üzerinde uzman öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Bu öğretim elemanları nitel araştırma yöntemlerini kullanarak araştırmalar yapan aynı zamanda bu dersin öğretimini yapan kişilerdir. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda yapılmıştır. Katılımcıların çoğu görüşmenin ses kayıt cihazına kayıt edilmesine izin vermediğinden görüşmeler yazılarak kayıt altına alınmıştır. Sadece bir katılımcı ses kayıt cihazı kullanılmasına izin vermiştir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden görüşmeye ilişkin kayıtlar yazıya dökülmüştür. Görüşmelerden elde edilen metinler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler araştırma sorularından yola çıkarak oluşturulan temalara göre sunulmuştur. Veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanarak araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Velilerin Eğitim-Öğretime İlişkin Beklentilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada velilerin okulda verilen eğitim-öğretime ilişkin beklentilerinin ne olduğunu saptamak amacıyla velilere "Okulunuzda Milli Eğitimin amaç ve ilkelerine uygun olarak eğitim yapıldığını düşünüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Velilerin Okuldan Eğitim-Öğretim Olarak Beklentileri

Görüşler	f	Katılımcılar
Eğitim MEB'in amaçlarına uygun	5	Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 6, Katılımcı 8, Katılımcı 10
Eğitim MEB'in amaçlarına uygun değil	4	Katılımcı 1, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 4,
Eğitim MEB'in amaçlarına kısmen uygun	1	Katılımcı 9
Okuldaki eğitimi yeterli bulmuyorum	8	Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 9, Katılımcı 10
Ekstra eğitime ihtiyaç duyuyorum	9	Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 9, Katılımcı 10
Yeterli kalitede değil	4	Katılımcı 1, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 6
Kaliteli buluyorum	2	Katılımcı 8, Katılımcı 10
Kalite daha da artırılabilir	3	Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 9
Ders kitapları yetersiz	5	Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 7
Seçmeli dersler kaldırılmalı	2	Katılımcı 6, Katılımcı 9
Branşlarda öğretmenler eksik	1	Katılımcı 5
Çocuklar hazır bilgi alıyorlar	1	Katılımcı 7
Bireysel farklılıklar önemsenmiyor	1	Katılımcı 8
Fiziki alt yapı yeterli değil	1	Katılımcı 1
Sadece bilgi depolamayı sağlıyor	1	Katılımcı 1
Farklı materyallerle desteklenmiyor	1	Katılımcı 4
Ezbere dayalı bir eğitim var	1	Katılımcı 4
Sanatsal ve bilimsel yönden yetersiz	1	Katılımcı 10
Sınıflarımız çok kalabalık	1	Katılımcı 8

Tablo 2’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde velilerin çoğu okullardaki eğitimin MEB’in amaç ve ilkelerine uygun olduğunu, fakat yeterli kalitede olmadığını ve çocuklarının yeterli eğitimi alamadığını düşünmektedir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 *“Uygun olarak yapıldığını düşünmüyorum. Hayır, yeterli kalitede bulmuyorum. Eğitim, öğrencilerin hayal gücünü yaratıcılığını kullanmaya elverişli değil. Sadece bilgi depolamaya yarıyor. Okulların fiziki yapısı yeterli değil. Örneğin dil laboratuvarları, spor salonları, resim-iş atölyeleri yok ya da çok eski.”* ifadesini kullanarak okullardaki eğitimin MEB’in amaç ve ilkelerine uygun olduğunu bununla birlikte okullardaki eğitimin yeterli kalitede olmadığını belirtmiştir. Katılımcı okullardaki eğitimin öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmediğini bilgi depolamaya yaradığını ve fiziki koşullar olarak yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Katılımcı 1 okuldaki eğitimin yeterliliğine ilişkin *“Yeterli bulmuyorum. Ders kitapları içerik açısından çok zayıf, iyi kötü öğrenciyi ayırt edecek kalitede değil, kitapların çoğu kısmı resimlerle dolu. Etkinlikler basit. Ekstra eğitime ihtiyaç duyuyor ve bunu çocuğumuza veriyoruz. Çünkü okulda yeterli eğitim sağlanamıyor.”* ifadesini kullanarak okuldaki eğitimin yeterli olmadığını bu yüzden ekstra eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Katılımcı özellikle ders kitaplarının yetersizliğine vurgu yapmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 5 *“Hayır, kesinlikle düşünmüyorum. İlk olarak kitapları yetersiz buluyorum. Öğretmen atamaları daha fazla olmalı, branşlarda eksiklik olmamalı, tüm okulların eşit imkânlarla sahip olması lazım. Bazı okulların imkânları çok iyiysen bazıları çok kötü”* ifadesini kullanarak okullardaki eğitimin MEB’in ilke ve amaçlarına uygun olmadığını, eğitimin yeterli kalitede olmadığını ifade etmiştir. Katılımcı ders kitaplarının yetersizliği, öğretmenlerin branşlarındaki eksiklikler ve okullar arasındaki imkân eşitsizliğine de vurgu yapmıştır.

Araştırmaya katılan 4 katılımcı ise okullardaki eğitimin MEB’in amaç ve ilkelerine uygun olduğunu fakat yeterli kalitede eğitim sağlayamadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 2 *“Düşünüyorum, ellerindeki imkânlarla göre bu kadar eğitim yapılabilir. Daha iyi kalitede olabilir diye düşünüyorum. Örneğin dışardan bir kitap alarak okula bir kitap bile getiremiyor, başka kaynaklar kullanılabilir.”* ifadesini kullanarak okullardaki eğitimin MEB’i amaç ve ilkelerine uygun olduğunu fakat daha kaliteli olabileceğini ifade etmiştir. Katılımcı 2 *“Yani çok yeterli bulmuyorum. Öğretmenin elinde bulunan imkân bu kadar iyisi de olabilir diye düşünüyorum. Hafta içi eğitim yeterli gelmiyor. Özellikle yazılı zamanları destek alma ihtiyacı duyuyorum. Öğrencinin defteri karıştırdığımda yeterli bilgi bulamıyorum.”* ifadesini kullanarak okuldaki eğitimin yeterli olmamasından dolayı ekstra eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 3 *“Müfredat doğrultusunda evet. İlke ve amaçlarına uygun yapıldığını düşünüyorum açıkçası. Ama tabii kalite olarak ne kadar yeterli bilmiyorum. Eğitimin kalitesi biraz daha artırılmalıdır. Genel olarak tüm okullarda yeterli kalite sağlanamıyor diye düşünüyorum.”* ifadesini kullanarak eğitimin MEB’in ilke ve amaçlarına uygun olduğunu fakat kalitesinin daha da artırılabilceğini vurgulamıştır. Katılımcı *“Müfredata baktığımız zaman evet. Sınıfların kalabalık olması olumsuz etkiliyor. Ekstra eğitime ihtiyaç duyuyorum. Örneğin öğrenci öğretmenine soru soruyor öğretmen bu soruyu bazen geçiştiriyor. Çünkü yetiştirmesi gereken bir müfredatları var. Ek bir eğitim gerekli.”* ifadesini kullanarak okullardaki eğitimin yeterli olmamasından dolayı ekstra eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların 5’i ise okullardaki eğitimin MEB’in amaç ve ilkelerine uygun olarak, yeterli kalitede olduğunu belirtmekle beraber çocuğunun yeterli eğitim alamadığını vurgulamıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 8 *“Genelde, Uygun olduğunu düşünüyorum. Evet buluyorum. Örneğin okulumuz sürekli bizimle iletişim halinde, öğrencimizin genel durumu ile ilgili bilgi sahibi olabiliyoruz. Çocuklarımızın daha başarılı olması için kurs imkânları sunuluyor.”* ifadesiyle okullarındaki eğitim MEB’in amaç ve ilkelerine uygun ve yeterli kalitede olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Katılımcı 8 *“Okulda verilen eğitimi yeterli bulmuyorum. Çünkü sınıflarımız çok kalabalık ve bundan dolayı öğrenme tam ve etkili olamamaktadır. Hafta sonları kurs imkânı sunulsa da yeterli olmamakta ve çocuğumuz dersane eğitimine ihtiyaç duymaktadır.”* ifadesiyle okulda yeterli eğitim alamadıkları için ekstra eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 10 ise *“Evet, uygun olarak yapıldığını düşünüyorum. Evet, buluyorum; fakat imkânlar daha farklı olsaydı daha faydalı olurdu özellikle mevcutlar çok fazla.”* ifadesiyle

okullarındaki eğitim MEB'in amaç ve ilkelerine uygun ve yeterli kalitede olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Katılımcı 10 "Hayır, bulmuyorum. Çok standart bir uygulamaları var. Özellikle sanatsal ve bilimsel yönden doyurucu değil. Gezi, proje gibi uygulamalar yok. Çocuk yeterli bilgiyi okuldan alamıyor." ifadesini kullanarak okullarındaki eğitimin yeterli olmadığını belirtmiştir. Velilerin okullardaki eğitimi MEB'in ilke ve amaçlarına uygun ve yeterli kalitede bulmasına rağmen çocuğunun yeterli eğitimini alamadığını düşünmeleri velilerin görüşlerinde çelişkinin olduğunu velilerin görüşleri değerlendirildiğinde bu çelişkiler beklentilerinin yüksek olmasıyla açıklanabilir. Katılımcıların okullarına göre değerlendirme yapıldığında MEB'in amaç ve ilkelerine uygunluk, kalite ve yeterli eğitim sağlama açısından farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine ve eğitim düzeyine göre herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Velilerin Okul Kurslarına İlişkin Görüş ve Beklentilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada velilerin okul kurslarına ilişkin görüş ve beklentilerinin ne olduğuna ilişkin de veriler "Okul kurslarını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilerek toplanmıştır. Bu soru ile toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Velilerin Okul Kurslarına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri

Görüşler	f	Katılımcılar
Okul kurslarını destekliyorum	4	Katılımcı 4, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 9
Okul kurslarından memnunum	3	Katılımcı 2, Katılımcı 5, Katılımcı 6
Okul kurslarını yeterli bulmuyorum	2	Katılımcı 8, Katılımcı 10
Okul kurslarını başarılı bulmuyorum	2	Katılımcı 1, Katılımcı 10
Okul kurslarının açılmasını desteklemiyorum	1	Katılımcı 3
Eksik yönlerini bilmiyorum	1	Katılımcı 1
Kalite artırılırsa kursa gerek kalmaz	1	Katılımcı 3
Kursların eksik yönleri		
Birkaç dersten açılması	5	Katılımcı 2, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 8
Ek kitap alınmaması	1	Katılımcı 5, Katılımcı 9
Verimli olması öğrenciye bağlı	1	Katılımcı 6, Katılımcı 9
Eksikler var zamanla düzelir	1	Katılımcı 4
Kurslara etüt mantığı ile yaklaşıyor	1	Katılımcı 10

Tablo 3'deki bulgular değerlendirildiğinde velilerin çoğu okul kurslarını desteklediğini, okul kurslarından memnun olduğunu fakat kursların eksik kalan yönleri olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 4 "Okul kurslarını destekliyorum. Çünkü ben çocuklarıma sürekli destek aldırıyorum. Maddi gücü olmayanlar için güzel. Her zaman bir sıfırdan iyidir diyorum. Eksikler olacaktır. Zaman içinde bu eksiklerin giderileceğini düşünüyorum." ifadesiyle okul kurslarını desteklediğini fakat kursların eksikleri olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 5 "Güzel buluyorum memnunum. Keşke 3 ders değil de daha fazla olsa fen İngilizce olsa daha iyi olurdu. Temel derslerin hepsinin olması gerekli, Sabah 3 ders öğleden sonra 3 ders olsa iyi olur. Yardımcı kitap alınmadı bu yönden eksik buluyorum." ifadesiyle okul kurslarından memnun olduğunu, kaynak kitap ve temel derslerin tümünden açılmamasının kursların eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 8 "Okul kurslarının olmasından oldukça memnunum fakat yeterli bulmuyorum. Kurs saatleri biraz daha fazla olabilirdi." ifadesiyle kurslardan memnun olduğunu fakat yeterli bulmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin 3'ü ise okul kurslarını başarılı bulmadığını ve desteklemediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 "Okul kurslarını başarılı bulmuyorum. Kurslara giden öğrencilerde herhangi bir farklılık hissetmedim. Çocuğum kursa gitmediği için eksik yönlerini bilmiyorum." ifadesini kullanarak kurslara giden öğrencilerde herhangi bir farklılık hissetmediğini vurgulamıştır. Katılımcı 10 "Yeterli bulmuyorum. Öğrencilere önemi kavratılamadı. Kurslara etüt gibi bakılıyor. Etüt mantığından uzaklaşılması gerekli diye düşünüyorum." ifadesiyle okul kurslarını yeterli bulmadığını, kurslara etüt gözüyle bakıldığını belirtmiştir. Katılımcı 3 ise "Benim çocuğum gitmiyor, beşinci sınıfta açılmadı. Açılışta da

vermezdim. Aslında okul kurslarına karşıyım. Çünkü öğretmen kaliteyi artırırsa zaten kursa gerek kalmayacaktır.” ifadesini kullanarak eğitimde kalite artırılınca kurslara gerek kalmayacağını ifade etmiştir. Eğitim düzeyine göre kurslara bakış açısı değerlendirildiğinde lisans mezunu olan iki katılımcının da kursların yeterli olmadığını düşündüğü tespit edilmiştir.

Velilerin Öğretmenlerin Mesleki Çalışmalarına İlişkin Görüş ve Beklentilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada velilerin öğretmenlere ilişkin görüş ve beklentileri katılımcılara “Öğretmenlerin dersleri olması gerektiği gibi anlattığını, sorumluluklarını tam olarak yerine getirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilerek toplanmıştır. Bu soru kapsamında elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan sonuçlar betimlenerek Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Velilerin Öğretmenlerin Meslek Çalışmalarına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri

Görüşler	f	Katılımcılar
Farklı bir yöntem uygulanmıyor	7	Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 9, Katılımcı 10
Öğretmenler eğitim-öğretimle ilgili sorumluluklarını yerine getirmiyor	4	Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 7, Katılımcı 8
Eğitim-öğretimle ilgili sorumlulukları yerine getirmeye öğretmene göre değişiyor	4	Katılımcı 2, Katılımcı 4, Katılımcı 6, Katılımcı 9
Öğretmenler sorumluluklarını yerine getiriyor	2	Katılımcı 5, Katılımcı 10
Derslerde cep telefonları kullanılmamalı	2	Katılımcı 3, Katılımcı 6
Çocuğa her konuda destek olmalı	2	Katılımcı 2, Katılımcı 6
Derslere zamanında girmeli	2	Katılımcı 1, Katılımcı 4
Öğretmen-öğrenci ilişkisi düzeyli olmalı	2	Katılımcı 2, Katılımcı 5
Bilgileri uygulamaya dökmeli	2	Katılımcı 1, Katılımcı 2
Çocuk öğretmenini sevmeli	1	Katılımcı 3
Dersleri zamanında anlatmalı	1	Katılımcı 7
Ödev-araştırma yaptırmalı	1	Katılımcı 7
Öğretmen güler yüzlü olmalı	1	Katılımcı 5
Öğrenciyi iyi tanımalı	1	Katılımcı 4
Ödev takipçisi olmalı	1	Katılımcı 2
Veliyi bilgilendirmeli	1	Katılımcı 2
Öğrencilerle iyi ilişkiler kurmalı	1	Katılımcı 1
Arada bir oyun oynatan öğretmenimiz var	1	Katılımcı 2
Farklı materyaller kullanan öğretmenlerimiz var	1	Katılımcı 4
Farklı etkinlikler motivasyonu artırır	1	Katılımcı 2

Tablo 4’te yer alan bulgular değerlendirildiğinde velilerin çoğu öğretmenlerin derslerde farklı yöntemlere yer vermediğini belirtmiştir. Veliler öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmesinin öğretmenden öğretmene değiştiğini vurgulamıştır. Veliler öğretmenlerden birçok konuda beklenti içerisindedirler. Velilerin çoğu öğretmenlerin derslerde farklı yöntemlere yer vermediğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 1 “Bilgim var fakat dikkatimi çeken bir yöntem duymadım.” ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 7 “Genelde düz anlatım kullanılıyor. Çocuğun ilgisini çeken ve anlatmak isteyeceği farklı bir yöntem kullanılmıyor.” diyerek öğretmenlerin genelde düz anlatımı tercih ettiğini belirtmiştir. Katılımcı 10 ise “Kullandıkları yöntemlerle ilgili pek fazla bilgim yok, ders anlatımı dışında ekstra bir yöntem veya uygulama duymadım.” ifadesini kullanarak öğretmenlerin kullandıkları ekstra bir yöntem veya uygulama duymadığını vurgulamıştır. Katılımcı 6 ise “Herhangi bir bilgim yok.” ifadesiyle öğretmenin kullandığı yöntemlerden haberdar olmadığını belirtmiştir. Velilerin öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere ilişkin bilgileri öğrencilerin aktardıklarıyla sınırlıdır.

Velilerin öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili sorumluluklarını yerine getirme durumu ile ilgili farklı görüşte olduğu tespit edilmiştir. Veliler öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirme durumunun öğretmenden öğretmene değiştiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 7 öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmediğini şu ifade ile açıklamıştır: “Hayır, düşünmüyorum. Örneğin bu sene sosyal bilgiler öğretmeni neredeyse bir ay okula gelmedi. Geldiğinde konuları hızlı bir şekilde işledi. Çocuğum anlayamadığı için konuyu ben anlatmak

zorunda kaldım.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 6 ise “Öğretmeninden öğretmene değişiyor, bazı öğretmenler çok ilgiliyken bazıları yeterince ilgilenmiyor. Çocuklara yeterince ders verilmiyor. Bu durum öğretmenden kaynaklanıyor. İlla müfredata bağlı kalınmamalı.” ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 2 öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmesinin öğretmenden öğretmene değiştiğini “Her öğretmen için aynı şeyi düşünmüyorum. Bazı öğretmenler daha çok işini benimserken bazıları daha rahat davranabiliyor. İsim veremeyeceğim fakat bir öğretmenimiz derste anlatıyor ödev vermiyor. Benim görevim bu diyor. Deftere yeterli bilgi yazılmıyor. Bu durum her öğretmen için geçerli değil.” ifadesiyle vurgulamıştır. Katılımcı 10 diğer velilerden farklı olarak “Evet, öğretmenler sorumluluklarını yerine getiriyor, işlenmesi gereken konuları takip ediyorum. Bir sorun görmüyorum.” ifadesini kullanarak öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirdiğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 5 “Bütün öğretmenlerden memnunum fakat bazen sorular ağır gelebiliyor. Herhangi bir sorun yaşamadım.” ifadesini kullanmıştır.

Velilerin öğretmenlerden birçok beklentisi olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı1 “Örneğin okulumuzda müzik öğretmeni var ama enstrüman çalan bir öğrenci yok. Okul korosu yok maalesef hepimiz ders kitaplarına mahkûmuz. Öğretmen derse zamanında girmeli her şey öğretim değil. Öğretmen öğrencilerle sohbet etmeli iyi iletişim kurmalıdır. Bilgileri uygulamaya dökmelidir. Örneğin Reşat Nuri'nin hayatını araştırın yerine hepimiz bu hafta “çalıkuşu” okuyoruz diyebilmeliyiz.” ifadesini kullanarak öğretmenlerin öğrencilerle iyi iletişim kurmasını, derslerine zamanında girerek derslere farklılık katması gerektiğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Bununla birlikte katılımcı 7 “Öğretmen dersleri zamanında ve çocukların anlayabileceği sürede anlatmalı, anlayamadığında yardımcı olabilmeli, ödev-araştırma yaptırmalı. Türkçe öğretmenimizin çocukları okul dergisi için yazmaya teşvik etmesi.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı6 “Öğretmen ilk başta derste cep telefonu kullanmamalı. Bizim sınıfta sorunlu bir çocuk var öğretmen ilgilenmiyor, idareye gitmemizi söylüyor.” ifadesiyle öğretmenlerin derste cep telefonlarını kullanmamasını ve sorunlu öğrencilerle de ilgilenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı 2 ise “Öğretmenler çocukları her konuda bilinçlendirmeli, yeri geldiği zaman dini, yeri geldiği zaman özel hayatı anlatmalı sadece fen dersi ise fen anlatması gerekmiyor. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi daha düzeyli olsun. Öğrenciler öğretmenlerden ve idarecilerden çekinmelidir.” ifadesini kullanarak öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarına daha fazla dokunması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların okullarına ve cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre değerlendirme yapıldığında herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Velilerin Okul Yönetimine İlişkin Görüş ve Beklentilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada velilerin okul yönetiminden beklentilerini saptamak amacıyla katılımcılara “Okulunuz iyi yönetiliyor mu? Okul yönetimi ile herhangi bir problem yaşadınız mı? Bahseder misiniz? Okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlar Tablo 5’te betimlenerek verilmiştir.

Tablo 5. Velilerin Okul Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Okul Yönetiminden Beklentileri

Görüşler	f	Katılımcılar
İdare ile bir problem yaşamadım	7	Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 6, Katılımcı 8, Katılımcı 10
Okul iyi yönetiliyor	4	Katılımcı 2, Katılımcı 6, Katılımcı 7, Katılımcı 8
Okul iyi yönetilmiyor	3	Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 9
Okul daha iyi yönetilebilir	2	Katılımcı 5, Katılımcı 10
İdare ile problem yaşadım	2	Katılımcı 7, Katılımcı 5
Veli ile iletişim sağlanmalı	3	Katılımcı 1, Katılımcı 6, Katılımcı 5
Okulun fiziki imkânları iyileştirilebilir	2	Katılımcı 9, Katılımcı 10
Öğretmenlerin kurallara uyması sağlanmalı	2	Katılımcı 3, Katılımcı 6
Sanatsal ve sportif faaliyetler artırılabilir	1	Katılımcı 10
Toplantılar daha fazla yapılmalı	1	Katılımcı 5
İyi bir eğitim ortamı sağlanmalı	1	Katılımcı 1
Veli gelir kaynağı olarak görülmemeli	1	Katılımcı 7

Disiplin daha etkin bir şekilde sağlanmalı	1	Katılımcı 2
Okul çevresinin güvenliği sağlanmalı	1	Katılımcı 8

Tablo 5'teki buğular değerlendirildiğinde velilerin 4'ü okullarının iyi yönetildiğini ifade ederken okul yönetimiyle herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 2 *"Evet, gördüğüm kadarıyla idare elinden geleni yapıyor. Bir problem yaşamadım akşam çıkış saatleri değiştirilebilir. Çocuklar eve gelene kadar yemek saati geliyor. Okulda disiplin daha etkin bir şekilde sağlanmalıdır."* ifadesiyle okulun iyi yönetildiğini, herhangi bir problem yaşamadığını vurgulamıştır. Ayrıca Katılımcının idareden beklentisi okul giriş-çıkış saatlerini değiştirilmesi ve disiplinin daha etkin sağlanmasıdır. Buna benzer olarak Katılımcı 6 *"İyi yönetiliyor, kadro sistemi oturmaya çalışıyor. Herhangi bir problem yaşamadım. Beklentim yan taraftaki ilkokul gibi olması. Hem okulun görünümü açısından daha iyi olmasını hem de öğretmen veli ilişkisinin daha iyi olmasını bekliyorum. Duyurular daha fazla olmalı, sınav notları bile e-okulda eksik bu sağlanmalı."* ifadesiyle okulun iyi yönetildiğini belirtmiştir. Katılımcı idareden okulun görünümünün daha güzelleştirilmesini, veli öğretmen ve idare iletişiminin sağlanmasını beklemektedir. Katılımcı 7 ise *"Şuan ki yöneticimizin okul için elinden geleni yapmaya çalıştığına inanıyorum. Ama veliye karşı olan davranışlarını beğenmiyorum. Müdür yardımcısıyla karşı karşıya geldim. Geziye giden çocuğumu özürsüz yok yazmalarına karşı çıkmama rağmen durum düzelmedi. Aynı sorunu tekrar yaşadım. Beklentim okulun veliyi gelir kaynağı olarak görmemesidir."* ifadesiyle yöneticilerinden memnun olduğunu fakat müdür yardımcısıyla birçok kez sorun yaşadığını belirtmiştir. Katılımcı idareden veliyi gelir kaynağı olarak görmemesini beklemektedir.

Araştırmaya katılan velilerin 3'ü okullarının iyi yönetilmediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 *"İyi yönetilmiyor. İdarede çalışan öğretmenler var fakat genel olarak okul kötü yönetiliyor. Bir problem yaşamadım. Beklentim okulun imkânlarının düzeltilerek daha iyi bir eğitim ortamının sağlanması ve velilerle iletişimin sağlanmasıdır."* ifadesiyle okulun iyi yönetilmediğini fakat okul yönetimiyle bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Katılımcı idareden okulun imkânlarının düzeltilerek, velilerle daha kolay iletişim sağlanması gerektiğini beklemektedir. Buna benzer olarak Katılımcı 3 *"İyi yönetilmiyor, bunda okul müdüründen kaynaklandığını düşünüyorum. Elinden geleni yapıyor fakat yeteli gelmiyor. Herhangi bir problem yaşamadım fakat çevremden duyuyorum. Örneğin öğretmenlerin çocuklara vurduğunu duyuyorum. Öncelikle idare öğretmenlere uyması gereken kuralları hatırlatmalı, gereksiz raporların önüne geçilmesi lazım. Öğretmenlerin kurallara uyması sağlanmalı. Gereksiz ödevler verilmemeli. Öğretmenin kitaptakinin aynısını defterinize yazın şeklinde ödev vermesi bana saçma geliyor."* ifadesiyle okulun iyi yönetilememesinin okul müdüründen kaynaklandığını ve idare ile herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcı idareden öğretmenlere uyması gereken kuralları hatırlatılmasını ve gereksiz raporların önüne geçilmesini beklemektedir. Katılımcı 9 ise *"Yönetilmiyor, daha iyi yönetilebilir, aidatlar daha düzenli toplanabilir, eksikler tamamlanabilir, asansör yapılabilir, destek odası düzenlenebilir ve akıllı tahtalar çalıştırılabilir."* ifadesiyle okulun iyi yönetilmediğini, aidatların düzenli toplanarak okulun eksiklerinin tamamlanması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin 2'si ise okullarının daha iyi yönetilebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 5 *"Bence daha iyi yönetilebilir. Veli ve idare arasında daha güçlü bir bağ kurulabilir. İlk geldiğimde karne almada erken almak istediğimde tepki ile karşılaştım. Şuan daha iyi durumda, kurslar açılması, toplantıların daha fazla yapılması gerekli"* ifadesiyle okul daha iyi yönetilebileceğini belirterek, veli ile idare arasında güçlü bir bağın kurulmasını ve toplantıların daha fazla yapılmasını beklemektedir. Katılımcı 8 *"Kısmen iyi yönetiliyor diye bilirim. Herhangi bir problem yaşamadım. Okul yönetimi okulda ve okul çevresinde uygunsuz davranışlar sergileyen öğrenci veya kişiler üzerinde önlem almalı."* ifadesiyle kısmen iyi yönetildiğini, bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Katılımcı okul yönetiminin okul çevresinde uygunsuz davranışlar sergileyenler için önlem alması gerektiğini beklemektedir. Katılımcı 10 ise *"Standartların dışına çıkılmıyor. Okul çok kalabalık sınıflar elli kişiye yakın. İdare ile bir problem yaşamadım. Sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde çalışılabilir, sanatsal ve sosyal faaliyetler artırılabilir."* ifadesiyle yönetimde standartların dışına çıkılmadığını, idare ile bir sorun yaşamadığını

belirtmiştir. Katılımcı okul yönetiminden sınıf mevcutlarının azaltılması ve sanatsal ve sosyal faaliyetlerin artırılmasını beklemektedir. Katılımcıların okullarına göre farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre değerlendirme yapıldığında ise herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Velilerin Okuldaki Disipline İlişkin Görüş ve Beklentilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin verileri toplamak amacıyla katılımcılara “Okulda ve sınıf ortamında disiplin nasıl olmalı? Sizce okul yönetimi ve öğretmenler disiplini nasıl sağlamalı? Öğrenci bir istenmeyen davranış sergilediğinde nasıl önlem alınmalı?” soruları yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular betimlenerek Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Velilerin Okuldaki Disipline İlişkin Görüş ve Beklentileri

Görüşler	f	Katılımcılar
Öncelikle konuşulmalı	7	Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 7, Katılımcı 8
Sonra aile bilgilendirilmeli	5	Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 8
Çocuk azarlanmamalı, şiddet uygulanmamalı	4	Katılımcı 1, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 9
Disiplin tatlı sert olmalı	3	Katılımcı 1, Katılımcı 5, Katılımcı 8
İdare daha baskın ve sert olmalı	3	Katılımcı 2, Katılımcı 4, Katılımcı 9
Öğrenci öğretmene saygı duymalı, öğretmenden korkmamalı	2	Katılımcı 1, Katılımcı 3
Suç işleyen öğrenci cezalandırılmalı	2	Katılımcı 4, Katılımcı 9
Sonra çocuğa sert tepki verilmeli	2	Katılımcı 2, Katılımcı 6
Disiplin toplumsal bir sorundur	1	Katılımcı 10
Çocuklar öğretmenden korkmalı	1	Katılımcı 6
Kurallar kişiye göre değişmemeli	1	Katılımcı 7
Önce çocuk kazanılmaya çalışılmalı	1	Katılımcı 4
Disiplin cezaya dayanmamalı	1	Katılımcı 3
Rehberlik öğretmeni ile görüşülmeli	1	Katılımcı 3
Öğretmen soğukkanlı olmalı	1	Katılımcı 10
Sorunların temeline inilmeli	1	Katılımcı 10

Tablo 6’daki bulgular değerlendirildiğinde velilerin çoğu okullarda disiplinin olmasını fakat öğrencilerin şiddet kullanılarak korkutulmamasını ve davranış bozukluğu olan öğrencinin önce kendisiyle sonra ailesiyle konuşulmasını vurgulamıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 1 “*Disiplin tatlı sert olmalı, öğrenci öğretmenden korkmamalı, öğretmene saygı duymalı. Öğrenci istenmeyen davranış sergilediğinde öncelikle çocukla konuşulmalı, hemen tutanak tutmak, çocuğa kızmak, vurmak etik değil. Daha sonra aile bilgilendirilmeli.*” ifadesini kullanarak disiplinin sağlanırken çocuğun korkutulmaması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı davranış problemi olan çocukla azarlanmadan konuşulması ve daha sonra ise ailesinin bilgilendirilmesinin gerektiğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 3 “*İdare ve öğretmenler sınıfta disiplin kurayım derken çocukları korkutuyorlar. Disiplin korkutmaya olmaz. Önce çocuk karşısındaki sevecek zaten sevdiği zaman her şekilde kurallara uyacaktır. Cezaya dayanmamalı. Öncelikle çocukla konuşulmalı, disiplinle korkutulmamalı, baktınız ki olmuyor aile ile görüşülür, rehberlik öğretmeni ile görüşülür.*” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı disiplinin korkutmaya değil sevgi ile sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan velilerin 3’ü ise okuldaki disiplinin daha sert olması gerektiğini ve öğrencilerin öğretmenlerinden ve idarenden çekinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 6 “*Sınıfta öğretmenin sözü geçmeli, öğrenciler öğretmenden korkmalı, disiplin benim okuduğum zamandaki gibi olmalı, örgütsüz saç olmamalı, kontroller daha sık yapılmalı. Disiplin olursa çocuk herkesten korkar. Bu konuda MEB öğretmene vuramaz, şunu yapamaz diyor, Bence öğretmen gerekiyorsa dövebilir. Önce ikaz edilerek velisi haberdar edilmeli, devam ediyorsa veli idare ile konuşmalı.*” ifadesiyle öğrencilerin öğretmenden korkması gerektiğini, okulda disiplin sağlandığında çocukların herkesten korkacağını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenin istenmeyen

davranış ortaya çıktığında öğrenciyi dövmebileceğini ayrıca öğrenci ve velisiyle görüşülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 2 “*Disiplin olmalı idari kadronun daha baskın ve sert olması gerekiyor. Öğretmenlerle öğrenciler arasında hem mesafe olmalı hem de saygı sevgi olmalı. Çocuk babasına annesine davrandığı gibi öğretmeniyle konuşmasın. Önce konuşulmalı bire bir uyarıları dikkate almıyorsa daha sert tepki verilmeli. Arada bir az da olsa eline vurabilir kulağını çekebilir.*” ifadesiyle okul yönetiminin daha baskın ve sert olması gerektiğini ve çocukların öğretmenlerden çekinmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı 10 ise diğer velilerden farklı olarak disiplinin toplumsal bir sorun olduğunu ve birçok faktörün etkili olduğunu, sorunların temeline inilmesi gerektiğini şu ifadelerle vurgulamıştır: “*Disiplin, toplumsal bir sorundur. Sadece okuldaki çalışmalarla başarıya ulaşamaz. Yetiştirilen çevre, aile, medya vb. birçok etken var. Öğretmenlerin daha soğukkanlı olması gerekli, sorunların temeline inilmelidir.*” Katılımcıların okullarına ve cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre değerlendirme yapıldığında herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Velilerin okul gezilerine ilişkin görüşleri ve beklentilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada velilerin okul gezilerine yönelik görüş ve beklentilerini saptayabilmek amacıyla katılımcılara “*Okulunuzda yeterli gezi yapıldığını düşünüyor musunuz? Sizce okulda geziler ne sıklıkla ve nasıl olmalı? Nerelere geziler düzenlenmeli?*” soruları yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular betimlenerek Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Velilerin Okul Gezilerine İlişkin Görüşleri ve Beklentileri

İfadeler	f	Katılımcılar
Yeterince gezi yapılmıyor	8	Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 10
Yeterli gezi yapılıyor	2	Katılımcı 3, Katılımcı 9
Tarihi yerler	8	Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 8, Katılımcı 9, Katılımcı 10
Müzeler	3	Katılımcı 2, Katılımcı 6, Katılımcı 8
Bilim merkezleri	2	Katılımcı 1, Katılımcı 10
İstanbul tanıtımlı geziler	2	Katılımcı 3, Katılımcı 7
Eğlenebilecekleri yerler	2	Katılımcı 2, Katılımcı 5
Kitap fuarları	1	Katılımcı 1
Doğal güzellikler	1	Katılımcı 4
Ayda bir gezi olmalı	3	Katılımcı 2, Katılımcı 6, Katılımcı 7
Her dönem 2-3 gezi	2	Katılımcı 4, Katılımcı 9
Her dönem birkaç gezi yapılmalı	2	Katılımcı 1, Katılımcı 10
Yılda en az iki gezi olmalı	1	Katılımcı 8
2 ayda bir gezi olmalı	1	Katılımcı 3

Tablo 7’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde velilerin çoğu okullarda yeterli gezi yapılmadığını her dönem özellikle tarihi yerlere birkaç gezi yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 “*Düşünmüyorum. Her dönem birkaç kez gezi düzenlenmeli. Örneğin kitap fuarlarına, bilim merkezlerine, yazarların imza günlerine katılabiliriz. İstanbul’un tarihi turistik yerlerini bilen öğrencilerimiz çok az buralara geziler yapılmalı.*” ifadesiyle okulda yeterli gez yapılmadığını her dönem birkaç gezi yapılmasının gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcı kitap fuarlarına, bilim merkezlerine, tarihi yerlere gezilerin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı 6 “*Çok fazla gezi yapılmıyor. Çünkü pahalı olduğu için velilerin katılımı sağlanamıyor. Geziler olmalı her ay bir yere gidilerek çocuklara bir yerleri göstermek güzel olur. Anıtkabir, müzeler başka aklıma gelmiyor.*” ifadesiyle yeterince gezi yapılmadığını bunun nedeninin ise gezilerin pahalı olmasından dolayı katılımın sağlanamamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 10 “*Okula bu yılbaşında başladık bir dönem boyunca herhangi bir gezi yapılmadı. Tarihi, turistik, bilimsel yerler gezilmeli özellikle üniversitelerin proje sergileri gezilmeli. Her dönem en az birkaç gezi yapılmalı diye düşünüyorum.*” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 7 ise “*Yapılmıyor, ayda bir geziler düzenlenmeli, gezilerin çocuğa yaşadığı şehri ve tarihi anlatacak düzeyde olmasını isterim. İstanbul gibi kültür ve sanat etkinliklerinin fazla olduğu bir şehirde yaşamamıza rağmen oturduğu semtin dışına çıkamayan çocukların olduğunu görüyoruz. Bu gezilerin çocuklar için ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.*” ifadesiyle yeterince gezi

yapılmadığını ayda bir gezilerin düzenlenerek çocuklara İstanbul'un tanıtılması gerektiğini vurgulamıştır. Velilerin 2'si ise okullarında yeterli gezinin yapıldığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 9 *"Çoğunlukla yapılıyor diyebilirim. Bence geziler dersleri aksatmayarak olmalı. Her dönem 2 ya da 3 gezi yapılabilir. Daha çok tarihi yerler olmalı, çocukların tarihlerini öğrenmelerini sağlar."* ifadesiyle yeterince gezi yapıldığını belirterek gezilerin dersi aksatmayarak tarihi yerlere her dönem 2 ya da 3 defa yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların okullarına ve cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre değerlendirme yapıldığında herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Velilerin Okulda Yapılan Sosyal Faaliyetlere, Projelere vb. İlişkin Görüş ve Beklentilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu amacı için gerekli verileri toplamak gayesiyle katılımcılara *"Okuldaki egzersizler, konferanslar, projeler, sosyal faaliyetler gibi etkinlikleri önemsiyor musunuz? Bu etkinlikler okulda olmalı mı? Nasıl olmalı? Bu etkinlikler çocuğunuza neler katabilir?"* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular betimlenerek Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Velilerin Okulda Yapılan Sosyal Faaliyetlere, Projelere vb. İlişkin Görüşleri

İfadeler	f	Katılımcılar
Çeşitli etkinlikleri önemsiyorum	9	Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 10
Bu etkinlikler olmalı	7	Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 7, Katılımcı 8
Bilgilenmelerini sağlar	3	Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 8
Güven duygusunun gelişmesi sağlar	3	Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 7
Bu etkinlikler yeterli değil	2	Katılımcı 1, Katılımcı 10
Verimli olmuyor	2	Katılımcı 1, Katılımcı 10
Daha sistemli hale getirilmeli	2	Katılımcı 1, Katılımcı 10
Sinema, folklor, tiyatro olmalı	2	Katılımcı 2, Katılımcı 3
Sosyalleşme sağlar	2	Katılımcı 4, Katılımcı 8
Sorumluluk duygusunu artırır	2	Katılımcı 2, Katılımcı 7
Kültürel bir değeri kazanmasını sağlar	1	Katılımcı 2
Benim için pek önemi yok	1	Katılımcı 9
Bir şey katacağını düşünmüyorum	1	Katılımcı 9
Bir şeye katılma isteği doğabilir	1	Katılımcı 6
Birlikte çalışmayı öğrenir	1	Katılımcı 7

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde velilerin tamamına yakını okuldaki sosyal faaliyetleri ve projeleri önemseyerek, okullarda bu tür etkinliklerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Veliler bu etkinliklerin çocukların kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 2 *"Önemsiyorum, olmalı, bu etkinliklerin yanı sıra sinema, tiyatro, folklor gibi etkinliklerde olabilir. Bu etkinlikler çocuğumda sorumluluk duygusunu artırır veya kültürel bir değeri kazanmasını sağlayabilir."* ifadesini kullanarak sosyal faaliyetleri, projeleri, konferansları önemseydiğini bu etkinliklerin okulda yapılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı çocuklarda sorumluluk duygusunu ve bir kültürel değeri kazanmasını sağlayacağını vurgulamıştır. Katılımcı 3 *"Bu etkinlikleri önemsiyorum. Tabi ki olmalı, bu faaliyetlerin çocukların kendine güven duygusunun gelişmesinde, kendisinin neler yapabileceğini görmesinde büyük rol oynadığını düşünüyorum."* ifadesiyle benzer bir görüş dile getirerek bu faaliyetlerin çocuklarda güven duygusunu artıracığını vurgulamıştır. Katılımcı 5 *"Tabi ki önemsiyorum, evet olmalı, gördükleri eğitim bağlamında bazı farklı sosyal etkinlikler olabilir, çocuklara değişik ortam iyi gelebilir, çocuklara ergenlikle ilgili sağlıkla ilgili, okul içi davranışlarla ilgili konferanslar düzenlenebilir. Öğrencilerin bilgi açısından kendilerini geliştirmeleri ve genel kültürleri açısından iyi olur."* ifadesiyle bu faaliyetleri önemseydiğini ve bu faaliyetlerin okullarda yapılması gerektiğini belirterek çocuklara değişik ortamların iyi geldiğini, özellikle ergenlikle ve sağlıkla ilgili

konferansların yapılabileceğini bu faaliyetlerin çocukların bilgilerini artırması ve genel kültürlerini geliştirmesi açısından etkili olacağını vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan velilerin 2'si bu etkinliklerin okullarda yapılmasını önemsemekle beraber etkili ve verimli bir şekilde yapılmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 "Önemsiyorum. Ama bu faaliyetler çok az. Bu faaliyetleri yapan öğretmenlerde sadece maddiyat için yapıyor. Elinde satranç takımı kurs saati öğretmeni arayan birçok öğrenci görmüşümdür. Bu faaliyetler olmalı fakat daha sistemli bir hale getirilmelidir." ifadesini kullanarak bu faaliyetleri önemsemediğini fakat bu faaliyetlerin daha sistemli bir şekilde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı 9 ise "Benim için pek önemi yok. Bu tür faaliyetlerin çocuklara pek fazla bir şey katacağını düşünmüyorum. Derslere daha çok ağırlık verilsin seçmeli dersler kaldırılın." ifadesini kullanarak bu faaliyetleri önemsemediğini, bu faaliyetlerin çocuklara çok fazla bir şey kazandırmayacağını belirterek derslere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların okullarına göre bir değerlendirme yapıldığında herhangi bir farklılık tespit edilmezken, Erkek katılımcıların her ikisinin de bu faaliyetlerin yeterince verimli olmadığını belirttiği tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre değerlendirme yapıldığında ise üniversite mezunu olan iki katılımcının diğer katılımcılar gibi bu faaliyetleri önemsemediği fakat bu faaliyetlerin yeterince verimli olmadığını düşündüğü tespit edilmiştir.

Velilerin Okulun Kazandırdığı Değerlere İlişkin Görüş ve Beklentilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada velilerin okulun kazandırdığı ve kazandırması gereken değerlere ilişkin görüşlerini tespit edebilmek amacıyla katılımcılara "Okulunuz çocuğunuza saygı, sevgi, yardımseverlik gibi değerleri kazandırıyor mu? Okul çocuğunuza hangi değerleri kazandırmasını istersiniz?" soruları yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara betimlenerek Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Velilerin Okulun Kazandırdığı Değerlere ve Kazandırması Gereken Değerlere İlişkin Görüşleri ve Beklentileri

Okulun Değerlerin Kazandırılmasındaki Rolü	f	Katılımcılar
Değerleri kazandıramıyor	6	Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 10
Kazandığı değerlerin bozulmasına neden oluyor	5	Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 9
Aile ve çevresel faktörler etkili	5	Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 10
Değerleri kazandırmaya çalışıyorlar	2	Katılımcı 7, Katılımcı 9
Değerleri kazandırabiliyor	1	Katılımcı 8
Okulun Kazandırması Gereken Değerler	f	Katılımcılar
Saygı	7	Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 9, Katılımcı 10
Hoşgörü	5	Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 8
Sevgi	3	Katılımcı 5, Katılımcı 8, Katılımcı 9
Yardımlaşma	3	Katılımcı 2, Katılımcı 6, Katılımcı 10
Dayanışma	2	Katılımcı 1, Katılımcı 8
Vatan-millet-bayrak sevgisi	2	Katılımcı 1, Katılımcı 10
Ahlak kuralları	2	Katılımcı 4, Katılımcı 3
İnsan sevgisi	2	Katılımcı 2, Katılımcı 4
Dürüstlük	2	Katılımcı 2, Katılımcı 3
Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı	1	Katılımcı 5
Sorumluluk	1	Katılımcı 7
Özgüven	1	Katılımcı 4

Tablo 9'daki bulgular değerlendirildiğinde velilerin 6'sı değer kazanma üzerinde sosyal çevrenin etkili olduğunu, okulun değerleri kazandıramadığını aksine çocuklarda var olan değerlerin bozulmasına neden olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Bununla birlikte veliler okulun çocuklarına saygı, sevgi, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma gibi değerleri kazandırması

gerektiğini düşünmektedir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 “Kazandıramıyor, değerleri kazandıramamasında temel etken okul değil, aile ve çevresel faktörler. Çocuklar son derece bencil ve hiçbir manevi değere önem vermiyorlar.” ifadesini kullanarak okulun değer kazandıramadığını, değer kazanma üzerinde aile ve çevrenin etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 1 “Dayanışma, vatan, millet, bayrak sevgisi, arkadaşlık ve hoşgörü gibi değerleri kazanmasını isterim.” ifadesini kullanarak okulun çocuklara dayanışma, vatanseverlik, arkadaşlık ve hoşgörü gibi değerleri kazandırmasını istediğini belirtmiştir. Katılımcı 2 de okulun değerleri kazandırmadığını, değer kazanmada çevrenin ekili olduğunu belirterek şu ifadeyi kullanmıştır: “Şu ortamda kazandırmıyor. Yaşadığımız ortam çocukların serbest olması saygıyı sevgiyi öldürdü. Şimdiki gençlik ortamının, mahallenin, arkadaş çevresinin çocuğun üzerinde büyük etkisi var. Fakat okulda katkı sağlayamıyor. Okuldaki arkadaş ortamı çocuğun davranışlarının bozulmasına neden oluyor.” Katılımcı 2 okulun kazandırması gereken değerlere ilişkin olarak “Saygıyı kazandırmalı, yardımlaşmayı bilsin, dürüst olmayı öğrensin, insan sevsin ve değer versin, sadece velinin aşılması yetmiyor çocuklar birazda okulda bazı değerleri kazanmalı.” ifadesini kullanarak okulun çocuklara saygı, yardımlaşma, dürüstlük ve sevgi değerlerini kazandırmasını istediğini belirtmiştir. Katılımcı 5 ise “Hayır, bilakis çocuğumun bazı yönlerden bozulduğunu düşünüyorum. Çocuğum argo kelimeler kullanmaya başladı. Kılık kıyafetlere daha çok dikkat edilmeli.” ifadesini kullanarak okulun çocuğun sahip olduğu değerleri bazı yönlerden bozduğunu ifade etmiştir. Katılımcı 5 okulun öğrencilere kazandırması gereken değerlere ilişkin olarak “Öncelikle saygı, sevgi, hoşgörü, Atatürk ilke ve inkılaplarına daha açık bağlı olarak yetiştirilmesini istiyorum. Örneğin cumhuriyet bayramında çok güzel kutlama oldu. Böyle etkinlikler olmalı.” ifadesini kullanarak okulun saygı, sevgi, hoşgörü değerlerini kazanmasını ve Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olarak yetişmesini istemektedir.

Araştırmaya katılan velilerin 2’si okulun değerleri kazandırmak için müfredat dışında herhangi bir çaba sarf etmediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 10 “Okulda dersler kazanımlara bağlı olarak işleniyor, bu değerler vurgulanıyor fakat bu değerleri çocuklar daha çok aile ve yakın çevresinde alıyor. Okulun ve müfredatın değerleri kazandırmak için pek fazla çaba sarf ettiğini düşünmüyorum.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 10 okulun çocuklara kazandırması gereken değerlere ilişkin olarak şu ifadeyi kullanmıştır: “Paylaşım, çocuk hakları, vatanseverlik, saygı, çalışmanın önemi değerlerini kazandırsın isterim.” Buna benzer olarak Katılımcı 6 “Çocuklar için dersin dışında değerleri kazandırmak için bir etkinlik yok. Belli şeyler derslerde var fakat okulda ayrıca bir şey uygulanmıyor. Erkek çocuğu açısından bakarsak bozulma yaşanabiliyor. Üst sınıflara çıkınca bu durum daha da artıyor.” ifadesini kullanarak çocuklara değerleri kazandırmak için okullarda bir etkinliğin olmadığını sadece müfredat bağlamında ele alındığını belirtmiştir. Katılımcı 6 okulun çocuklara kazandırması gereken değerlere ilişkin olarak “Disiplin ders çalışma disiplini, yardımseverlik kazandırılabilir. Bu huzurevi ziyareti yapılarak sağlanabilir. Kardeş okul projesi ile başka okulun ihtiyaçları karşılanabilir. Okulumuzda bu tür etkinlikler yok.” ifadesini kullanarak ders çalışma disiplini, yardımseverlik gibi değerlerin kazandırılmasını, huzurevi ziyareti, kardeş okul projesi gibi etkinliklerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan velilerin 2’si ise okulların çocuklara değerleri kazandırmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 7 “Kazandırmaya çalışıyorlar. Bu sene kardeş okul projesi yapılıyor. Çocuğumda onlara göndereceği eşyaları ayarladı. Eşyalarını onlarla paylaşarak paylaşmanın nasıl bir duygu olduğunu kavradı.” ifadesini kullanarak okulun çocuklara değerleri kazandırmaya çalıştığını, bu bağlamda kardeş okul projesinin yapıldığını belirtmiştir. Katılımcı 7 okulun çocuklara kazandırması gereken değerlere ilişkin olarak “Sorumluluk, saygı, hoşgörü kazandırmasını isterim. Bu sayede öğretmenleri, arkadaşları ve çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim kurabilir. Çünkü çocukların sosyal alanları zaten sınırlı zamanının çoğunu okulda geçirdiği için okuldan bu değerleri kazandırmasını beklerim” ifadesini kullanarak okulun çocuklara sorumluluk, saygı, hoşgörü değerlerini kazandırmasını istediğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 8 “Kazandırıyor, örn, sınıfımızda down sendromlu kaynaştırma eğitimi olan bir çocuk var. Çocuklar ona nasıl davranmaları gerektiğini biliyor. Çocuklarımız saygı, sevgi ve

hoşgörü içerisinde eğitim alıyor. Çocuklara gerekli durumlarda nasıl davranmaları gerektiği anlatılıyor." ifadesini kullanarak okulun değerleri kazandırdığını, çocuğunun saygı, sevgi ve hoşgörü içerisinde eğitim aldığını belirtmiştir. Katılımcı 8 okulun çocuklara kazandırması gereken değerlere ilişkin olarak *"Öncelikle, arkadaş, aile ve çevresindekilere karşı sevgi, saygı içinde olmasını, hoşgörü, yardımsever, paylaşımcı bir birey olarak değer kazandırmasını isterim."* ifadesini kullanmıştır. Velilerin cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre değerlendirme yapıldığında herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan araştırmanın bu boyutuyla ilişkili olarak katılımcılara *"Çocuğunuzun TEOG sınavında başarılı olmasını mı, yoksa temel değerleri kazanmasını daha fazla önemsiyorsunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Her ne kadar bu soru katılımcıları iki seçenektan birini tercih etmeye yönlendiriyor gibi de görünse katılımcılarla yapılan görüşmede farklı görüşlerin olduğu görülmüştür. Bu kapsamda elde edilen bulgular betimlenerek Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Velilerin Değerleri ya da TEOG'un Önemliliğine İlişkin Görüşleri

Görüşler	F	Katılımcılar
TEOG daha önemli	6	Katılımcı 1, Katılımcı 9, Katılımcı 4, Katılımcı 6, Katılımcı 7, Katılımcı 10
Her ikisi de önemli	5	Katılımcı 4, Katılımcı 6, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 9
Değer ve davranışlar daha önemli	3	Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 5

Tablo 10'da verilen bulgular değerlendirildiğinde velilerin değerlerin mi TEOG'un mu önemli olduğuna ilişkin olarak ikilemede kaldıkları ve TEOG'da başarılı olmayı ön plana çıkardıkları tespit edilmiştir. Velilerin yarısı her ikisinin de önemli olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 8 *"Her ikisi de oldukça önemli. Çünkü sınavda başarılı olup ilerde meslek sahibi olduğunda kazandığı değerleri çevresindeki kişilere sergileyecektir."* ifadesini kullanarak hem değerlerin hem de öğrenci başarısının önemli olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 9 *"Her ikisi de önemli daha çok TEOG'da başarılı olmasını isterim. Aslında davranış ve değerler daha önemli olması gerekiyor diye düşünüyorum."* ifadesini kullanarak her ikisinin de önemli olduğunu fakat daha çok TEOG'da başarılı olmasını istediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin 3'ü değer ve davranışların daha önemli olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 2 *"İlk önce kazandığı davranışlar önemli davranışları düzgün olursa TEOG'da da başarılı olacağına inanıyorum."* ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 3 *"Öncelikle davranışları önemli, önce düzgün bir insan olmalı sonra eğitim olmalı. Düzgün bir eğitim alırsa başarılı olur diye düşünüyorum. İnsan olmak kâfidir diyorum."* ifadesini kullanarak öncelikle davranışlarının düzgün olmasını vurgulamıştır. Katılımcı 5 ise *"Tabi ki öncelikle benim için davranış kazanılmalı, çocuk davranışları ve değerleri kazanınca diğer derslerinde de başarılı olur diye düşünüyorum."* ifadesini kullanarak çocuğun öncelikle davranış ve değerleri kazanması gerektiğini bunları kazandığında başarılı olacağını vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan velilerin 6'sı ise TEOG'un önemli olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 6 *"Normalde kazandığı davranışlar olması gerekiyor. Ama biraz eğitim sisteminden birazda velilerin hırından dolayı TEOG daha ön planda. Biz hiç çocuğun davranışına bakmıyoruz yeter ki notu iyi olsun istiyoruz. Tabi ki yanlış bir yol izliyoruz."* ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 7 *"Bana göre tabi ki davranış ve değerler fakat çocuğun gideceği okulu TEOG puanı belirlediği için puanı ön plana almak zorunda kalıyoruz."* ifadesini kullanarak aslında davranış ve değerlerin önemli olduğunu fakat TEOG'u daha ön plana aldıklarını belirtmiştir. Katılımcı 10 *"Elbette ki kazandığı değerler önemli fakat TEOG'dan dolayı bu değerler yok sayılıyor. Yani öncelikler farklılaşmış durumda."* ifadesini kullanarak kazandığı değerlerin daha önemli olduğunu fakat TEOG'dan dolayı önceliklerinin değiştiğini vurgulamıştır. Katılımcıların okullarına ve cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre değerlendirme yapıldığında herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmada velilerin yarısı okullardaki eğitimin MEB'in amaç ve ilkelerine uygun olmakla birlikte nitelik açısından yetersiz olduğunu ve çocuklarının okulda yeterli eğitimi alamadığını belirtmiştir. Okullardaki eğitimin MEB'in ilke ve amaçlarına uygun olduğunu fakat yeterli kalitede olmadığını düşünen velilerin görüşlerinde çelişki bulunmaktadır. Velilerin ifadeleri incelendiğinde bu çelişkinin velilerin okuldan beklentilerinin yüksek olmasıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Velilerin çoğu okul dışında ekstra eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Okuldaki eğitimin yeterli kalitede olmamasının ders kitaplarının yetersizliği, öğretmen eksikliği, fiziksel altyapının eksikliği, ezbere dayalı bir eğitim sistemini, bireysel farklılıkların önemsenmemesi, çocukların hazır bilgi almaları, farklı materyallerle desteklemenin sağlanmaması gibi nedenlerden kaynaklandığını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar Özdemir ve Akkaya (2013) ve Altun (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Çünkü adı geçen araştırmacılar Özdemir ve Akkaya (2013)'nin yaptıkları çalışmada öğretmen ve öğrencilerin okulun daha iyi fiziki koşullara sahip olması, teknolojinin daha fazla kullanılmasını, spor salonu gibi sosyal aktivitelere müsait yerlerin olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Altun (2009) ise yaptığı araştırmada okulla ilgili yetersizlikler, nitelikli öğretmen eksikliği ve öğretmenlerin monoton öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarısızlığına neden olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada velilerin çoğu okul kurslarını desteklediğini, okul kurslarından memnun olduğunu fakat kurslarının birkaç dersten açılması, ek kitap alınmaması gibi eksik kalan yönleri olduğunu saptanmıştır. Bununla birlikte okul kurslarını yeterli ve başarılı bulmayan velilerde bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre velilerin çoğu, öğretmenlerin derslerde farklı yöntemlere yer vermediğini belirtmiştir. Veliler öğretmenlerin eğitim-öğretime ilişkin sorumluluklarını yerine getirme durumlarının kişiden kişiye değiştiğini vurgulamıştır. Veliler öğretmenlerin derslere zamanında girmesini, öğrencilere her konuda destek olmasını, derslerde cep telefonu kullanmaması gerektiğini, öğrencilere karşı güler yüzlü olmasını, öğrenciyi iyi takip ederek veliyi bilgilendirmesini ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara benzer sonuçlar Çubukçu ve diğerleri (2012) ve Dilekmen (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da elde edilmiştir. Bu kapsamda Çubukçu ve diğerleri (2012) yapmış oldukları araştırmada etkili eğitim ve öğretim için öğretmenlerin yol göstermesi ve rehber olmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Dilekmen (2008) tarafından yapılan araştırmada ise etkili öğretmenin öğrencilerin ilgilerini, amaçlarını, tutumlarını bilmesi, öğrenci ile iletişim ve etkileşim içinde olması, doğal tavırlar sergilemesi ve ödüllendirme yapması, samimi, anlayışlı ve tüm öğrencilere eşit davranması gerektiği tespit edilmiştir.

Araştırmada velilerin 4'ü okullarının iyi yönetildiğini ve okul yönetimiyle herhangi bir problem yaşamadıkları sonucuna belirtirken, Velilerin yarısı ise okullarının iyi yönetilmediğini daha iyi yönetilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca veliler katılımcıların okul idaresinden veliler ile iyi iletişim kurmasını, okulun fiziki koşullarını iyileştirmesini, öğretmenleri yönlendirmesini, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılım sağlamasını, okul güvenliğini sağlamasını, daha fazla toplantı yapılmasını ve etkin disiplin sağlanmasını bekledikleri görülmüştür. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Bakioğlu ve Bahçeli, 2010; Gökçe, 2000; Özbaş, 2014). Bu kapsamda Bakioğlu ve Bahçeli (2010) tarafından yapılan çalışmada velilerin, okul yöneticilerinden okulun fiziki şartlarını iyileştirmesini bekledikleri, Özbaş (2014) tarafından yapılan çalışmada okulun imkân ve şartlarını okuldaki eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla işe koşması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Gökçe (2000) tarafında yapılan araştırmada ise etkili okul aile işbirliğinin kurulması için etkili bir iletişimin gerekli olduğunu saptanmıştır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, velilerin çoğunun okullarda etkin bir şekilde disiplin sağlanmasını, disiplinin tatlı-sert olmasını, öğrencilerin şiddet kullanılarak korkutulmamasını ve davranış bozukluğu olan öğrencinin önce kendisiyle sonra ailesiyle konuşularak problemin

çözülmesi gerektiğini düşünmesidir. Bununla birlikte velilerin, okulda yeterince gezi yapılmadığını, okullarda her dönem 2-3 gezi, ayda bir veya her dönem birkaç kez gezi yapılması gerektiğini bu çerçevede tarihi yerlere, müzelere, bilim merkezlerine ve İstanbul'un tanıtımına yönelik gezilerin yapılması gerektiğini dile getirdikleri saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlara benzer sonuçlar Bakıoğlu ve Bahçeli (2010) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Bu çerçevede adı geçen araştırmacılar yaptıkları çalışmada, velilerin eğitimin sportif etkinliklerle desteklenmesini, okul disiplinin artırılmasını, sosyal alanların artırılmasını, öğretmenlerin kültürel ve hayat görüşlerini zenginleştirecek etkinliklere yer verilmesini, öğrencilerin teknoloji olanaklarından daha fazla faydalandırılması gerektiğini saptamışlardır.

Araştırmada velilerin tamamına yakını okuldaki sosyal faaliyetleri, projeleri vb. etkinlikleri önemseydiğini bu etkinliklerin okullarda yapılması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Bununla birlikte etkinliklerin yeterli verimlilikte olmadığını ifade eden veliler de olmasına rağmen genel de katılımcıların bu tür etkinliklerin daha sistemli hale getirilmesini düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca veliler bu etkinliklerin öğrencilerde sorumluluk bilincini, güven duygusunu artıracığını, öğrencilerin bilgilenmesini ve sosyalleşmesini sağlayacağını belirtmiştir. Bu sonuçlar, Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından gerçekleştirilen ve eğitimin bir bütün olarak ele alınmasını, sosyal-kültürel-sportif alanlardaki başarının da önemsenmesi gerektiğini tespit eden araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularında katılımcıların çoğu okulların öğrencilere değerleri kazandıramadığını, öğrencilerin ailede kazandığı değerlerin bozulmasına sebep olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bunun yanında katılımcılar öğrencilerin değerleri kazanmasında okulun yanında aile ve çevresel faktörlerin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Veliler çocuklarının okulda daha çok arkadaşlık, hoşgörü, saygı, sevgi, yardımlaşma, dayanışma, vatanseverlik, dürüstlük gibi değerleri kazanmasını beklemektedir. Bununla birlikte velilerin öğrencinin okulda kazandığı değer ve davranışlardan ziyade TEOG başarısını önemseydikleri saptanmıştır. Bu duruma neden olarak katılımcılar sistemi göstermişlerdi. Başka bir anlatımla katılımcılar okullarda uygulanan mevcut başarı değerlendirme sisteminin kendilerini akademik başarı odaklı tercihler yapmaya ittiğini belirtmişlerdir. Öte yandan araştırmada katılımcıların 3'ü ise değer ve davranışların daha önemli olduğunu düşündükleri de saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar literatürdeki bazı araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Selvitopu, Bora ve Taş, 2014; Çengelci ve diğerleri, 2013 ve Yiğittir, 2010). Bu çerçevede Selvitopu, Bora ve Taş (2014) yaptıkları çalışmada veliler okulun çocuklara sağlıklı sosyal ilişkiler kurma, büyüklere karşı saygı duyma gibi insani; vatan, millet tarih sevgisi gibi milli; din ve aile kavramının daha derinlemesine işlenmesini manevi değerler bağlamında kazandırması gerektiği belirtmiştir. Çengelci ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk değerlerinin okulda öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yiğittir (2010) tarafından yapılan çalışmada ise *aile* birliğine önem verme, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk, çalışkanlık, saygı, bayrağa ve İstiklal Marşına saygı, yardımseverlik, vatanseverlik vecesaret değerlerinin veliler tarafından en çok tercih edilen değerler olduğu saptanmıştır.

Araştırmada velilerin çoğunun okul dışında ekstra eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitim-öğretime ilişkin tüm ihtiyaçlarının okulda karşılanmalı böylece okul dışında ekstra eğitime ihtiyaç duymasının önüne geçilmelidir. Veliler okullarda yeni açılmaya başlanan okul kurslarında eksikliklerin olduğunu belirtmiştir. Okul kurslarında verilen eğitim daha nitelikli hale getirilerek öğrencilerin okul dışında ekstra eğitime ihtiyaç duymalarının önüne geçilebilir. Veliler okullardaki eğitimin başarılı olamamasında ezbere dayalı bir eğitim sistemi, bireysel farklılıkların önemsenmemesi, çocukların hazır bilgi almaları, farklı materyallerle desteklemenin sağlanmaması gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu bağlamda ders müfredatlarının yeniden gözden geçirilmesi ve okulların olanaklarının artırılması gerekmektedir. Araştırmada veliler okulların öğrencilere değerleri kazandıramadığını, öğrencilerin ailede kazandığı değerlerin bozulmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda okullar öğrencilere değer kazandırma açısından daha etkin bir hale getirilmelidir. Araştırmada

velilerin çoğu öğretmenlerin derslerde farklı yöntemlere yer vermediğini belirtmiştir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin farklı yöntem tekniklere yer vermeleri sağlanmalıdır. Araştırmada velilerin tamamına yakını okuldaki sosyal faaliyetleri, projeleri vb. etkinlikleri önemseydiğini bu etkinliklerin okullarda yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda okullarda sosyal faaliyet, projeler ve etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 8(2). 567-586.
- Bakioğlu, A., & Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 31, 25 – 55.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3). 123-139.
- Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çubukçu, Z., Özenbaş, D. E., Çetinkaya, N., Satı, D., & Şeker, Ü. Y. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 25-38.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2).213-221.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Esen, E. (2009). Öğrenci Mevcudu 1000 ve Üzeri Olan Resmi İlköğretim Okullarında Yaşanan Yönetim Sorunları, *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/2, 41-60.
- Özbaş, M.(2014). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aile Memnuniyetini Karşılama Düzeyine İlişkin Veli Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, Uluslararası e-dergi, 4/1, 243-258.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özdemir, S., & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 295-322.
- Potberg, C. A. (2014). Factors contributing to school effectiveness in a disadvantaged community in the Western Cape: A case study (Doctoral dissertation, Cape Peninsula University of Technology). Mowbray
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995) Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.
- Shannon, G. S., & Bylsma, P. (2007). Nine characteristics of high-performing schools. Office of Superintendent of Public Instruction.
- Selvitopu, A., Taş, A., & Bora, V. (2015). Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldaki beklentileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*,23(3), 979-994.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Temelli Program Geliştirme

Recep KAHRAMANOĞLU¹

Öz

Bu çalışmada, Okul Temelli Program Geliştirme (OTPG) kavramının tanımı, işlevi, OTPG süreci ve süreci etkileyen faktörler incelenmiştir. OTPG genel olarak bir okulun bazı ya da bütün üyelerinin dâhil olduğu okul toplumunun, okulun önerdiği programı planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi işlemi olarak tanımlanır. Farklı bir ifadeyle okul çalışanları arasında işbirliği çerçevesinde ortak karar alma süreci olarak ifade edilmektedir. Bu işbirliği sadece okulla sınırlı değil okul dışı paydaşları da (veliler, sendikalar, yerel yöneticiler vb.) sürece dâhil etmektedir. OTPG sistemli ve planlı bir karar alma sürecidir ve bu karar alma sürecini etkileyen faktörler; eğitimin ulusal hedefleri, ulaşılabilir ders sayısı seçenekleri, öğrenen, kaynak ulaşılabilirliği, okul çevresindeki insanların kültürü, okul çevresi ve değerlendirme sistemi ve stratejileridir. Ayrıca OTPG sürecinin tasarlanması aşamasında takip edilmesi gereken adımlar; ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların oluşturulması, içeriğin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme deneyimlerinin seçimi, öğrenme deneyimlerinin oluşturulması ve değerlendirme olarak ifade edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Temelli Program Geliştirme, OTPG Süreci, Okul Paydaşları.

School-Based Curriculum Development

ABSTRACT

In this study, the definition and function of the concept of School-Based Curriculum Development (SBCD), SBCD process and factors affecting SBCD process was examined. As general SBCD is defined as the process of planning, applying, and evaluating of the proposed program by included of a school in some oral members of the school community. Differently, It is stated as the decision-making process between school employees within the framework of joint cooperation. This cooperation is not limited only school but also outside of school stakeholders (parents, tradeunions, localauthoritiesetc.) are involved in the process. SBCD is a systematic and planned decision-making process and factors affecting the decision-making process; The national objectives of education, the number of available courseoptions, learning and resource availability, the culture of the people around the school, the school environment and evaluation system and strategy. In addition, steps should be followed when designing the SBCD process is expressed as; determination of the requirements, stating objectives, determining the content, regulation of the content, selection of the learning experience, the creationan devaluation of the learning experience.

Keywords: School-Based Curriculum Development, SBCD Process, School Stakeholders.

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin merkezinde bireylerin yer alması sistemleri dinamik bir yapı haline getirmektedir. Sürekli değişen ve gelişen bu dinamik yapı eğitimle ilgili unsurların hızlı bir değişim sürecine girmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentileri de bu değişim sürecinden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir. Eğitim sistemlerine düşen görev, bu değişime öncü olmaktır. Yani okullarda uygulanan eğitim programlarını, sistematik

¹ Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye, recepkaahramanoglu@gmail.com

bir şekilde toplumun ihtiyaçlarına yönelik sürekli olarak geliştirmektir. Bu doğrultuda geliştirilen eğitim programları, bireylerin istenilen niteliklerle donanmasına hizmet edeceği söylenebilir.

Eğitim aracılığıyla bireylerde davranış değişikliği oluşturmak ve bu davranış değişikliğinin istendik olması toplumun eğitimden beklediği önemli görevlerden biridir. İstendik yönde davranış değişikliği oluşturmak için ülkemizde ve dünyada değişen şartlara paralel olarak okullarda uygulanan eğitim programlarının toplumun beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu güncellemede ise öğretmen, öğrenci ve çevre başlıca öğelerdir (Akpınar ve Özer, 2008). Eğitim programları, ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilgili kurumları tarafından hazırlanmaktadır. Bu kurumlar; İlgili Müdürlükler (Temel Eğitim Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü) ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığıdır. Bu kurumlar kendilerine bağlı okullarda uygulanan programların hazırlanmasından ve geliştirilmesinden sorumludur. Hazırlanan programların uygunluğu Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından denetlenmekte ve yürürlüğe girmesi için başkanlığın onayı gerekmektedir (MEB, 2011).

Ülkemizin (Türkiye'nin), demografik ve coğrafik yapısına bağlı olarak kültürel farklılıkların olduğu bir gerçektir. Eğitim programlarının hazırlanmasında bu durum göz ardı edilmektedir. Türkiye'de eğitim programları MEB tarafından merkeziyetçi bir anlayışla hazırlanmaktadır. Eğitim programlarını geliştirmede yerel okullara, eğitimcilere ve program geliştirme uzmanlarına aktif bir rol verilmemektedir (Akpınar, 2012: 63). Bu durum gerek demografik nedenlere bağlı, gerekse coğrafi koşullara bağlı olarak oluşan farklılıkların var olduğu bir ülkede, merkeziyetçi anlayışla oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında bir takım sorunlar yaşanabilir ve yaşanmaktadır. Dolayısıyla eğitim programlarından beklenen sonuçlara ulaşmakta sıkıntı yaşanabilir. Çünkü merkezi bir yapıyla hazırlanan programlar bölge şartlarına uygun olarak hazırlanamamaktadır. Bu durum okulun bulunduğu bölgede yaşayan insanların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini yeterince karşılayamamasına sebep olmaktadır (Yüksel, 1998). Hazırlanan programlar ülkenin ihtiyaç ve taleplerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlarken diğer yandan toplumun, okulun, bölgenin, vs. ihtiyaçlarını, taleplerini ve beklentilerini göz ardı edemez. Dolayısıyla merkeziyetçi bir yapı ile hazırlanan ve geliştirilen programlar bu talep ve ihtiyaçları ne ölçüde karşılamaktadır, bu konu tartışılabilir. Brooker ve MacDonald (1999), merkeziyetçi otorite yapıları tarafından toplumun ve öğrencilerin varlıklarının program geliştirme sürecinde sistemli bir şekilde bastırıldığını öne sürmektedir. Ayrıca öğrencilerin ve toplumun görüşleri alınsa bile bu durumun odak noktası, öğrencilerin ve toplumun program geliştirme sürecine nasıl katkı sağlayacaklarından ziyade onların programı nasıl bulduklarını öğrenmeye yönelik olduğunu iddia etmektedir (Brooker ve MacDonald, 1999). Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için eğitim programları için ulusal düzeyde politikalar, stratejiler, ilkeler ve genel amaçlar oluşturulurken, yerel düzeyde de bu unsurlara göre bölge şartlarına uygun diğer unsurların (bölgenin kültürel, ekonomik, coğrafi koşulları, sosyolojik yapısı vs.) eklenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede belirlenen esaslar doğrultusunda resmi programın okul düzeyine göre şekillenmesi daha sağlıklı olabileceği gibi programın uygulanabilirliğini de arttırabilir. Çünkü okullar, günümüz toplumlarının önemli sorunlarının üstesinden gelmelerinde öğrencilere yardımcı bir kurumdur (Tyler, 2014: 5). Bu bağlamda çalışmanın amacı, Okul Temelli Program Geliştirme (OTPG) kavramının tanımının, işlevinin, OTPG sürecinin ve süreci etkileyen faktörlerin irdelenmesidir.

Okul Temelli Program Geliştirmenin Tanımı ve İşlevi

Okulun, bulunduğu toplumsal çevrenin eğitim ihtiyacını karşılayabilmesi için okul çevresindeki toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılaması gerekmektedir. Toplumun bu beklenti ve

ihtiyaçlarının gerçekleşmesi için, okullarda öğrenciye yalnız bazı derslerin (matematik, fizik, kimya vb.) öğretilmesi yeterli olmaz (Dewey, 1988: 155). Dolayısıyla ulusal ve yerel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda hazırlanan eğitim programlarının okul çevresinin şartlarına uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü her okulun kendi kültürü (kendine özgü değerler sistemi, pekiştiren ve ödüllendiren davranış ve düşünce yolu) vardır (Ornstein ve Hunkins, 2014: 224). Tutkun ve Aksoyalp (2010) 21. yüzyılda eğitim programları geliştirilmesine dönük yapmış olduğu araştırmada yeni geliştirilen programlarda kültürel çeşitliliklere önem verilmesi, sosyo-ekonomik eşitsizlik ve demokratik haklardan yararlanma, ülkenin iç huzurunu koruma, birlikte yaşamayı öğrenme ve programın hazırlanmasında merkezîyetçilikten kurtulup daha geniş toplumsal katılımı programların hazırlanmasını gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda bir eğitim programı geliştirilmesi için programların MEB aracılığıyla merkezi anlayışla değil, yerel düzeyde okulları baz alarak geliştirilmesi ve uygulanması gerekir (Yüksel,1998). Bu durum literatürde "Okul Temelli Program Geliştirme - School-based Curriculum Development" (OTPG) olarak adlandırılmaktadır.

OTPG, "ademi merkezîyet" ve "okul odaklı" gibi çeşitli biçimlerde birçok ülkedeki politikacılar tarafından yeni bir yaklaşım olarak uygulanmak üzere eğitim bakanlıklarına önerildi (Marsh, 2009). Şu anda Singapur, Çin, Hong Kong ve Tayvan gibi bir dizi Asya ülkesinde rağbet görmektedir (Juang, Liu & Chan, 2005). OTPG, 1970'lerden sonra merkezi olarak belirlenen program geliştirmede karar verme süreci düşüncesinden ayrılarak, yerine okulların ve öğretmenlerin özgün olarak başlı başına karar verme süreci oluşturma düşüncesi uluslararası bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır (Eggleston, 1980; Marsh, 1989, 1997; OECD, 1979; Sabar, 1985; Skilbeck, 1984). Bu eğilim ilk önce, Avustralya ve İngiltere gibi öğretmenlerin daha güçlü bir mesleki özerkliğe sahip olduğu bazı adem-i merkezîyetçi eğitim sistemlerinde ön plana çıktı ve daha sonra Hong Kong ve Çin gibi diğer merkezîleştirilmiş sistemlerde etkili olmaya başladı. Adem-i merkezîleşme yönündeki bu eğilim, öncelikle öğretmenlerin program geliştirmeye katılımlarının kendi profesyonellik düzeylerini artıracak ve daha önemli ve uygulanabilir program yenilikleriyle sonuçlanacak varsayımına dayanmaktadır (Li, 2006: 223). OTPG'nin daha fazla öğretmen özerkliği, profesyonelleşme, çocukların ve toplumların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için daha iyi tasarlanmış program takibi ile ilişkili olduğuna yaygın bir şekilde inanılmaktadır (Lo, 1999).

Okul Temelli Program Geliştirme (OTPG) literatürde çok farklı şekilde tanımlanmaktadır. Marsh, Day, Hannay ve McCutcheon (1990)'ne göre; OTPG yerel seviyede bir eylemi akla getirmeyi, katılımı, kaynak kontrolünü ve genel halkın beklentilerini karşılayan ya da onlara yakın olan birçok başka özellikleri de ifade eder (Marsh, Day, Hannay ve McCutcheon, 1990;47).

Brady (1992), OTPG'yi, zorunlu eğitim programlarının tamamen zıttı olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda "Okul Temelinin" "Okulla Sınırlı" olmadığını da vurgulamıştır. Burada, OTPG çalışması içerisinde yer alan paydaşların sadece okul sınırları içerisindeki üyelerden oluşmadığı buna ilaveten okul dışı kişilerin ve kurumlarında (örneğin veliler, sivil toplum kuruluşları, yerel yöneticiler vb.) süreç içerisinde yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

Bezzina (1991) ise OTPG' yi; bir okulun bazı ya da bütün üyelerinin dâhil olduğu okul toplumunun, okulun önerdiği programı planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi işlemi olarak ifade eder veya OTPG' nin tanımlayıcı bir özelliği olarak okul çalışanları arasındaki işbirliğini tanımlar. OTPG, öğretmenlerin veya yöneticilerin bireysel çabalarıyla karıştırılmaması gereken işbirlikçi bir çabadır. Aynı zamanda yöneticiler okul dışı paydaşları da yönetirler (Bezzina, 1991: 40). Bezzina (1991) ile birlikte Skilbeck (1984)'in de üzerinde durduğu nokta paydaşlar arasında ortak karar alma mekanizması oluşturmaktır. Ayrıca Skilbeck (1984) OTPG'yi, öğrenci öğrenme programının planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan program geliştirme ile ilgili merkezi olmayan karar alma kavramını ifade eder (Skilbeck, 1984, Akt: Juang, Liu ve Chan, 2008: 152).

OTPG, sadece yeni bir programı oluşturmayı ifade etmemektedir (Brady, 1992; Marshvediğ, 1990). Bezzina (1991) OTPG'nin en az üç çeşit aktiviteyi içermesi gerektiğini söyler:

- yeni bir program geliştirme,
- var olan bir programı uyarlama
- ve hatta değiştirilmemiş var olan bir programı uyarlama.

Bezzina (1991) için çalışanlar arasında işbirlikçi bir seçimi sunduğu sürece var olan programı uyarlama OTPG'yi oluşturur. OTPG şekillerinin ne olduğu hakkındaki görüşler kişisel ve ulusal farklılıklara göre değişiklik göstermektedir. Örneğin İngilizler OTPG' yi bütün okul programını planlama olarak görürken, İsrail bir ya da birkaç ders ile ilişkili okul programının bir kısmını planlama olarak görürler (Sabar, Rudduck ve Reid, 1987: 2).

OTPG'yi tanımlamanın diğer bir yolu ise programda karar verme gücünün ve merkezden dışarıya doğru otoritenin değişimi şeklindedir. Çünkü merkezietçi bir yapı içerisinde programlar için karar verici organ eğitim bakanlıklarının kendi içerisinde oluşturduğu bir grup otorite iken, OTPG ile bu otorite dışarıya doğru yani halkın da okul programları noktasında karar verici güç arasına girmesidir. Bu bağlamda karar verme gücü ve otoritede değişme meydana geldiği ifade edilebilir.

Genel olarak OTPG, ulusal amaç ve hedeflere bağlı kalarak yerel bazda okula ve okul çevresine etkin bir eğitim-öğretim hizmeti verebilecek program oluşturma süreci olarak ifade edilebilir. Bu program oluşturulurken okul paydaşlarının ve okul çevresinin aktif olarak sürece dâhil olması sağlanmalı ve paydaşlar arasında sıkı bir işbirliği oluşturulmalıdır. Dolayısıyla bu süreç sadece okul yöneticilerinin veya öğretmenlerin bireysel çabaları ile olacak bir durum değildir. Ama çoğunlukla yöneticilerin ve öğretmenlerin içerisinde bulunduğu bir kurulla süreç yönetilir. Eğer bu kurullar, bireysel kimliği şekillendiren bir araç olarak görülüyor ise Reid (1987)'e göre program için sorulması gereken sorular şunlardır:

- Nasıl insanlar olmak istiyoruz?
- Ne tür bir toplumda yaşamak istiyoruz?
- Bu tür insan ve toplum olmamıza ne tür bir eğitim sistemi yardım edebilir?

Belirlenen kurulların bu tür sorunlara karşı, ülkenin eğitim politikasına, eğitimin genel ve özel amaçlarına bağlı kalarak süreci devam ettirmeleri gerekmektedir. Böylece, oluşturulan kurullar ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen ilke ve standartlar doğrultusunda çalışmalarını planlarlar ve eğitim programlarının toplumsal şartlara uygun hale getirilmesi için kararlar verir; öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini uygun bir şekilde organize eder (Casciano-Savignano, 1978: 64). Bu noktada yöneticilerin ve öğretmenlerin görev yaptığı okulu ve okulun şartlarını bilmeleri gerekmekte, daha sonraki aşamada ise felsefenin, psikolojinin ve sosyolojinin OTPG üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Brady, 1992). Okul yöneticileri, öğretmenlerle birlikte öğrencileri ve okul çevresini de yönetmek ve sürece dâhil etmek durumundadır. İhtiyaç dâhilinde sürece dışarıdan uzmanlar da katılabilir. Okuldaki üyelerle birlikte okul çevresindeki üyeleri kapsayan okul toplumu, OTPG konusunda karar verme gücünü ve alanını oluşturmaktadır (Elliot, 1997).

Okul Temelli Program Geliştirme Tasarımını Etkileyen Faktörler

OTPG, okul toplumunun oluşturduğu işbirlikçi bir süreçtir. Bu süreç içerisinde okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve okul çevresindeki üyeler yer almakta ve karar verme gücünü oluşturmaktadırlar. Bu karar verme sürecinde yöneticilerin eğitimin ulusal amaç ve hedeflerini

ve okulun bulunduğu bölgenin özelliklerini göz önüne almaları gerekir. Bu yüzden OTPG sürecine etki edebilecek birçok faktör mevcuttur. Bu faktörleri SADC (2000: 8-10) şöyle ifade etmektedir:

a) Eğitimin ulusal hedefleri

Herhangi bir ülkede öğrenme, o ülkenin ulusal hedefleri ve felsefesi tarafından yönlendirilir. Ülkenin hedefleri ve felsefesi ulusal kimliği sürdürmek için politik düşüncelerden etkilenir. Program geliştirme ulusal seviyede merkezileştirilebilir ya da yerel seviyede bağımsızlaştırılabilir.

b) Ulaşılabilir ders sayısı seçenekleri

Program tasarımının merkezi deseni ulusal programdaki ders sayısından etkilenir. Normal olarak bir okul ulusal programda olmayan bir dersi listesinde bulunduramaz. Bu yüzden okul programı ulusal listenin sunduğu ile sınırlıdır.

c) Öğrenen

Ulusal programa ilaveten okul programı büyük ölçüde çocuğun zihinsel, fiziksel ve duygusal gereksinimlerinden etkilenir. Okul program geliştirmecileri çocuğun gelişim ve olgunluk düzeyine bakarlar. Çocuklar derinlik ve nitelik bakımından üstesinden gelebilecekleri amaçlar oluşturulmalıdır.

d) Kaynak ulaşılabilirliği

Program geliştirenler okul için dersi seçmeden önce kaynakların ulaşılabilir olup olmadığına bakmak zorundadırlar. Örneğin beden eğitimi öğretmeni yoksa okul voleybol takımı kuramazsınız. Okulda fen laboratuvarı mevcut değilse laboratuvar araç gereçlerini aktif olarak kullanacak kazanımlara yer veremezsiniz.

e) Okul çevresindeki insanların kültürü

Bir okulun amaçları, genel amaçlar çerçevesi içerisinde, okulun yetiştireceği insan tipinin niteliği göz önüne alınarak belirlenen amaçlardır (Kir, 2013: 143). Bir okul tarafından sağlanan içerik ve öğrenme deneyimleri öğrenenler için kültürel ilgiye sahip olmalıdır. Aynı zamanda içerik ve öğrenme deneyimleri, bölgenin veya okul çevresinin kültürel özelliklerini yansıtmalıdır.

f) Okul çevresi

Planlayıcıların çevrenin öğrencilere ne verebileceğini ve öğrenme-öğretme işlemini hızlandırmak için çevreden nasıl faydalanılacağını düşünmeleri gerekir. Eğer bir okul kurak bir yere kurulmuşsa, okul bireylere ürün bilimi ve kurak bölgelerde çiftçilik dersini önermeyi düşünmelidir.

g) Değerlendirme sistemi ve stratejiler

Okul program geliştirmecileri programın değerlendirilmesi için gerekli sistem ve stratejiyi de düşünmelidir. Kimya, fizik gibi bazı okulların karşılayamayacağı özel araç gereç gerektiren dersler vardır. Bu gibi durumlarda değerlendirme yapılması mümkün değildir. Değerlendirmenin yapılamayacağı durumlarda derse devam eden öğrenenler hayal kırıklığına uğrarlar çünkü değerlendirmenin olmadığı yerde diploma da yoktur. Hem öğretmenin hem de öğrencinin sorumluluğu olmaksızın bu dersleri öğretmek zaman ve para kaybıdır.

Okul Program Tasarımının Süreci

Taba (1962: 12) program tasarımı sürecinde aşağıdaki adımların takip edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

1. İhtiyaçların belirlenmesi

OTPG, okul toplumunun okulun önerdiği programı planlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi işlemi olarak ifade edilmektedir. Okulun önerdiği program ise paydaşların sürece aktif olarak katılımıyla oluşturulduğundan, okul programını oluşturma sürecinde öncelikle süreç içerisinde yer alan paydaşların beklentilerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu bir nevi gerçekleri bulma bölümüdür. Böylelikle ulaşılabilir kaynaklara ve toplumun ihtiyaçlarına değer verilmelidir. Bu yüzden şu sorulara cevap vermek gereklidir:

- Öğrenenler kimlerdir?
- Öğretmenler kimlerdir?
- Program niçin gereklidir?
- Program nerede uygulanacak?
- Program nasıl uygulanacak?

Bu soruların cevapları ilkeleri oluşturmada ve amaçları formüle etmede temel olacaktır.

2. Amaçların oluşturulması

Amaçlar oluşturulduğu zaman çıktıların ne olması gerektiğini de belirlemek gereklidir. Bu aşamada amaçlar, program çalışmasının bir sonucu olarak bireyden sergilemesi beklenen davranışları tanımlayan ifadeler olarak yazılır. Bu aşamadan sonra içeriğin belirlenmesi gerekir.

3. İçeriğin belirlenmesi

Planlanan çıktılar belirlendikten sonra örneğin araştıran sorgulayan bireyler yetiştirmek için, bu hedefin başarılmasına yardımcı olacak içerik belirlenmelidir. Fizik, matematik ve coğrafya gibi dersler seçilebilir. Bu dersler araştırma temellidir.

4. İçeriğin düzenlenmesi

Üçüncü aşama, büyük ölçüde içeriğin tanımlanmasıyla ilgilidir. Bu aşamada belirlenmiş içerik öğrencilerin gelişim düzeylerine ve uygunluklarına cevap verecek şekilde düzenlenir. İlgili içerik gruplandırılır ve bütün olası ilişkiler kurulur. İçerik düzenlendiği zaman öğrenme deneyimlerini seçmek daha kolay olacaktır.

5. Öğrenme deneyimlerinin seçimi

Bu aşama, öğrencilerin içeriği anlayıp kavramalarını sağlayacak öğrenme deneyimlerinin tanımlanmasıyla ilgilidir. Bunlar herhangi bir sırayla ve yazıya dökülerek belirlenir. Bütün seçilmiş dersler gözden geçirildiğinde bu deneyimlerin sıralamasına bakılması gerekir.

6. Öğrenme deneyimlerinin oluşturulması

İçeriğin belirleniş tarzıyla aynı şekilde öğrenme deneyimleri de düzenlenir. Belirlenen deneyimler, öğrenme deneyimlerinin karmaşıklığına göre düzenlenir. Basit konular önce gelir, zor konular sonra gösterilir. Bu öğrencinin derse kolaylıkla katılmasını sağlar. Bu nokta da bir okulun içerik ve öğrenme deneyimlerini derecelendirmesi/sınıflandırması gerektiğinin farkında

olunmalıdır. Bu sebepten dolayı konu her aşamada, her standartta ya da formda belirtilmelidir. Bu aşamalar neyin hangi düzeyde ve nasıl öğretileceğini belirler.

7. Değerlendirme

İçerik, öğrenme deneyimleri ve yaşantıları belirlendikten sonra değerlendirme okul program tasarımı sürecinin son aşamasıdır.

Bu aşamada istenilen çıktıların karşılanıp karşılanmadığı göz önüne alınır. Bunu başarabilmek için öğrencilerin başarılarını ölçmek ve programı planlama işleminin başındaki amaçlarla onları karşılaştırmak gereklidir. Değerlendirme sonuçları programın iyileştirilmesi için kullanılacaktır.

TARTIŞMA

Hazırlanan eğitim programlarının belirlenen hedeflere etkili bir şekilde ulaşabilmesi temel amaçlardan biridir. Temel amaca ulaşabilmek için ise eğitim programlarının uygulandığı yerler olan okulların şartlarına uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Böylece eğitim programları öğrenci, veli, öğretmen ve toplumun taleplerini büyük ölçüde yerine getirebilecektir. Bunu sağlamanın yolu ise programların okul şartlarında geliştirilmesidir. Dewey'in (2010a: 23) bütün toplumlar, kendisi için meydana getirdiği kazanımları okul aracılığıyla bütün bireylere (yeni nesillere) kazandırmaya çalışır, ifadesi bu durumu özetler. Okul şartlarında geliştirilen program ise ulusal ilke ve standartlara uygun olmak zorundadır. Böylelikle ulusal ilke ve standartlara bağlı kalarak yerel düzeyde okul şartlarına göre eğitim programlarının hazırlanması ancak okul toplumunun (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, toplum vs.) program geliştirme sürecine aktif olarak katılması ile mümkün olabilmektedir. Bu program geliştirme sürecinde okul toplumunun aktif olarak yer alması sağlamak için ise paydaşların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine odaklanmak ve bunları süreç içerisinde dikkate almak gerekmektedir. Çünkü her okulun ve okulda çalışan her bir çalışanın okul bazında tanımlanmış görevleri farklıdır ve bu farklılıklar profesyonel sorumluluklar, beklentilerle giderilebilir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 28-36). Ayrıca okula yönelik program geliştirmede okul toplumunun oluşturacağı bir kurulla eğitim programlarını geliştirilecektir. Genel olarak ifade edilen bu durumlara "Okul Temelli Program Geliştirme" denmektedir.

OTPG, okul toplumunun da içerisinde bulunduğu bir işbirliği sürecidir ve okul toplumu OTPG konusunda karar verme alanını ve gücünü oluşturur. Böylece OTPG, öğretmeni, önceden belirlenmiş amaçları ve öğrenme deneyimlerini yeniden düzenlemeye mecbur bırakmaktadır. Programın amaçları bölgenin ihtiyaç ve beklentilerine göre yeniden düzenlenmelidir. Tüm okullar öğrenci özellikleri, toplum yapısı, bölgenin özellikleri ile birbirinden farklı özellikler taşımaktadırlar. Bu konuda Dewey (2010b: 148), öğrencilerin yaşamlarına yönelik kaynaklara ekleme yapan okulların değerlerin daha da artacağını belirtmektedir. Bunun için program geliştirme, okul seviyesinin detaylı bir şekilde incelenmesi ile başlar. Böylelikle oluşturulan program, okul bölgesinin özelliklerine göre şekilleneceği için uygulanabilir ve işlevsel olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2012). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: Data Yayınları
- Akpınar, B., & Özer, B. (2008). Genel Ortaöğretimde Yapılan Öğretim Planlarının Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 121 – 145.
- Bezzina, M. (1991). Teachers' Perceptions Of Their Participation İn School-Based Curriculum Development: A Case Study. *Curriculum Perspectives*, 11 (2), 39–47.
- Brady, L. (1992). *Curriculum Development: Fourth Edition*. Sydney: PrenticeHall.
- Brooker, R., & Macdonald, D. (1999). Did we hear you?: issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of curriculum studies*, 31 (1), 83–97.
- Casciano-Savignono, C . J. (1978) *Systems Approach to Curriculum and Instructional Improvement Middle School-Grade 12*. Columbus , Ohio: Belland Hovvell Company.
- Dewey, J. (1988). *Özgürlük ve Kültür* (Çev. Vedat Günyol). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dewey, J. (2010a). *Okul ve Toplum* (2. Baskı, Çev. H. Avni Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2010b). *Yeni okullarda Özgürlüğün Derecesi ne Olmalıdır?, Günümüzde Eğitim* (Çev. Ed. Bahri Ata ve Talip Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.
- Eggleston, J. (Eds.) (1980). *School-based curriculum development in Britain: A collection of case studies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Elliot, J. (1997). *School-Based Curriculum Development and Action Research in the United Kingdom*. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A case book for educational reform* (pp.17–28). London: Falmer Press.
- Juang, Y.R., Liu, T.C. & Chan, T.W. (2005) *The web-based performance system for enhanced school-based curriculum development*. *Proceedings of the 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, Taipei.
- Juang, Y.R., Liu, T.C., & Chan, T.W. (2008). *Computer-Supported Teacher Development of Pedagogical Content Knowledge through Developing School-Based Curriculum*. *Educational Technology & Society*, 11 (2), 149-170.
- Kir, İ. (2013). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. (139-170). Dördüncü baskı. (Ed: Fatih Töremen) *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Li, H. (2006). *School-Based Curriculum Development: An Interview Study of Chinese Kindergartens*. *Early Childhood Education Journal*, 33, (4), DOI: 10.1007/s10643-006-0061-7
- Lo, Y. C. (1999). *School-based curriculum development: the Hong Kong experience*. *The Curriculum Journal*, 10(3), 419–442.
- Marsh, C. (1989). *Reconceptualizing school-based curriculum development: Decision at the school level*. London: McGraw-Hill.
- Marsh, C. (1997). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press.
- Marsh, C. J. (2009). *How School-Based Curriculum Development (SBCD) Can Facilitate Curriculum Differentiation (CD)*. *Proceedings of the International Conference on Primary Education*. Hong Kong.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., ve McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualising School-Based Curriculum Development*. London: The Falmer Press.
- MEB, (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, Yayınlandığı Resmi Gazete 14.09.2011, No:28054.
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. Paris: CEM/ OECD.
- Ornstein, A., C. ve Hunkins, F., P. (2014). *Eğitim Programı Temeller, İlkeler ve Sorunlar* (Çev. Edit. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Reid, W. (1987). The Functions of SBCD: A Cautionary Note. In N. Sabar, J. Rudduck, & W. Reid (Eds.), *Partnership and Autonomy In School-Based Curriculum Development* (pp. 115–124). University of Sheffield: Division of Education.
- Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 452–456.
- Sabar, N., Rudduck, J., ve Reid, W. (Eds.). (1987). *Partnership and Autonomy In School-Based Curriculum Development*. University of Sheffield: Division of Education.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Southern African Development Community (SADC), (2000). *Module 14 Curriculum Practice, The Common wealth of Learning*.
- Taba, H. (1962) *Curriculum Development: Theory and practice*, New York: Harcourt Brace and World.
- Tyler, R., W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*(Çev. M. Emir Rüzgar ve Berna Aslan). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S.,(1998). *Okul Temelli Program Geliştirme*, Filiz 1998.

Investigation of The Reasoning Styles of The University Students

Volkan DURAN¹
Bayram ÖZER²

ABSTRACT

Humans mostly don't perceive reality as it is in some cases. The educational background, learning readiness, motivations, selective memory, cultural background, environmental, biological factors may affect the perception and interpretation of the data from surroundings in this sense. Creative thinking can be regarded among these factors for the interpretation of the data and converting them into ideas in this respect. Creativity can be defined as an ability to change, combine or use ideas or products in different situations, contexts to produce original outcomes with respect to the context, culture or history of creative individual that are located. Creative thinking skill has dimensions such as developing detailed ideas and enrichment, finding unique solutions to the problems, and having a holistic view.

The research is qualitative research based on case study design. The data collection technique was focus group interview and the data collection tool is a semi-structured interview forms consisting from pictures about the warriors. In the first part of the research participants were briefly informed about the aim of the research. In the second part the questionnaire was delivered students. The questionnaire consisting of pictures regarding those three warriors in which participants choose one picture among different representations for each warriors. Hence they chose the warrior image fitting their own previous knowledge and image of them. The population was selected by simple random sampling. The population of this research consists of 157 students from 4th grade from Psychological Counselling and Guidance Department. A qualitative descriptive analysis approach was used to analyse the data obtained from this research. In the analysis of data, answers are classified based on the dimensions of perceptions as concrete or abstract. Finally, the pictures they chose from the last part of the sheets and their descriptions are categorized under similar themes. The results of the analysis of pictures are compared and analysed in terms of the answers from survey questions at the end.

Keywords: Descriptions, Culture, Perception, Reasoning Styles

Üniversite Öğrencilerinin Akıl Yürütme Stillерinin İncelenmesi

ÖZET

İnsanlar gerçekliği bazı durumlarda çoğunlukla olduğu gibi algılayamazlar. Eğitел arka plan, hazırbulunuşluk, motivasyonlar, seçici dikkat, kültürel arka plan, biyolojik etkiler çevreden gelen verilerin yorumu ve algılamasını etkileyebilir. Akıl yürütme stilleri de verilerin yorumlanması ve fikirlere dönüşmesini etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Bu bağlamda akıl yürütme stillerinin incelenmesi bir bakıma insan algısına ilişkin bir ipucu verebilir. Literatür incelendiğinde, öğrenme, düşünme stili gibi birçok kavram çalışılmış olduğu halde akıl yürütme stiliyle ilgili çalışmaların az olduğu ve bunların daha çok bilim tarihi alanında olduğu görülmektedir. Bu yüzden bu çalışma alan yazına bu bağlamda katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırma, örnek olay incelemesine dayalı bir nitel araştırma niteliğindedir. Veri toplama tekniği odak grup görüşmesi ve veri toplama aracı, çeşitli kültürlerle ilişkili savaşçılar hakkında resimlerden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme

¹ Arş. Gör. Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun, Turkey, volkan.duran@omu.edu.tr

² Doç. Dr. Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun, Turkey, ozer.bayram@gmail.com

formudur. Araştırmanın ilk bölümünde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. İkinci bölümde anket öğrencilere teslim edilmiştir. Katılımcıların her savaşçı için farklı sunumlar arasından bir resim seçmeleri istenmiş üç savaşçıyla ilgili resimlerden oluşan anketi doldurmaları söylenmiştir. Dolayısıyla, katılımcılar savaşçı imajını kendi önceki bilgi ve imgelerine uyarak seçmişlerdir. Örneklem, basit rasgele örneklemeyle seçilmiştir. Araştırmanın evrenini, 4. sınıftan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'nden 157 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen verileri analiz etmek için nitel bir içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, cevaplar somut veya soyut olarak algı boyutlarına dayalı olarak sınıflandırılmıştır. Son olarak, sayfaların son bölümünden seçtikleri resimler ve açıklamaları benzer temalar altında kategorize edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Betimleme, Kültür, Algılama, Akıl yürütme Stilleri

INTRODUCTION

Modern educational theories and approaches view learning processes as a much more holistic manner which has many deep layers dynamically interacting with each other. There are different levels and degrees for what we have learned before and our selective memory and behaviours are influenced by the general heterogeneous structure of our cognition in this sense. In this regard, learning is not a concept that can be restricted just by once concept like "behavioural change" or "something happens in our black box (cognition). There are some levels in our learning processes which was mentioned by many scholars and philosophers like Plato, Freud, Karl Popper, Roger Penrose etc. Hypothetico-Creative reasoning skills can be defined as a reasoning skill based on six inner dimension of Lawson's hypothetico-deductive reasoning skills as inner dimension and creative thinking skills as outer dimension (Duran, 2014). Hypothetico-deductive reasoning skills encapsulate hypothetical reasoning skills, proportional reasoning, controlling variables, probabilistic reasoning, correlational reasoning and combinatorial reasoning (Lawson, 1995). Creative reasoning skills encompass and six outer dimensions which are analogical thinking, convergent thinking, divergent thinking, metaphorical thinking, vertical thinking) and lateral thinking skills. The distinction between the logical thinking skills and creative thinking skills can be understood through data-information-doxa (convictions)-knowledge-episteme conversion and extraction processes in order to construct epistemological beliefs (briefly episteme) about scientific or general concepts. As indicated by Bloom's Taxonomy of Learning Domains creativity and evaluation can be regarded as the higher dimensions of thinking but remembering can be taken as the lower dimensions of thinking skills. In this regard it may be a significant step to distinguish learning levels based on information units as data, information, knowledge, wisdom, ideas. Data as auditory, visual and tactual forms of knowledge unit can be converted into bigger and meaningful clusters which are called as information corresponding to comprehension level in Bloom's taxonomy. Data can be defined as the information unit belonging to sensations. Information, knowledge, wisdom and ideas can be defined as the information unit in perceptions. Information can be defined as the meaningful clusters of data regarding the content of the data where it is located and related.

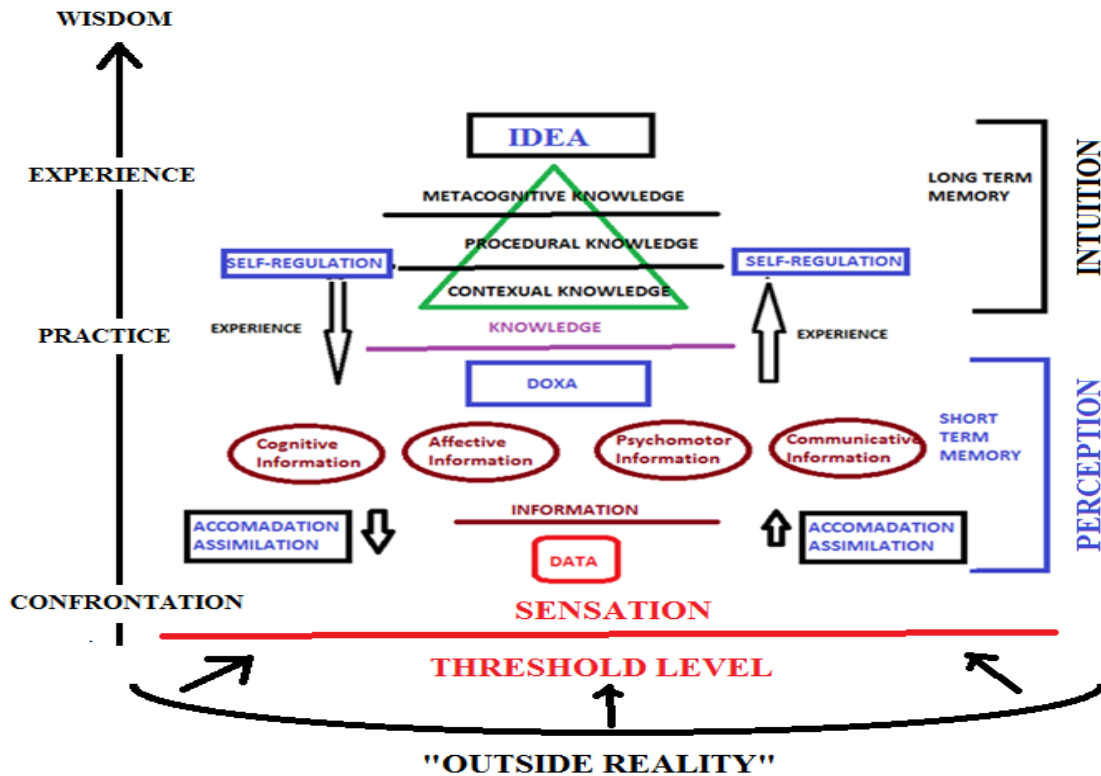


Figure 1. Hierarchy of information, knowledge and episteme and the flow of data through many levels (Duran, 2014).

Knowledge is the form of information processed through the dimensions of logical thinking skills which is mainly related with concepts that can be acquired through thinking, reasoning or experiences. Wisdom is defined as the ability to discern or make decisions about what is true, right based on insight, knowledge and it corresponds the sub-level in Bloom’s revised taxonomy. Finally ideas (episteme) corresponds to the extended abstract level where individuals makes connections in which they use their previous knowledge and wisdom to create new perspectives, to design original outcomes as well as to create new visions to direct themselves into the future. Humans don’t perceive reality as it is as well as they doesn’t learn new information just as an empty container. Human descriptions can be analysed in many ways. Data, content, concepts, scenarios and fictions related with descriptions can be used to analyse descriptions. As seen figure 1, wisdom corresponds to mental scenarios and maps which was shaped through experiences for decision making processes and ideas corresponds to fiction in the dimensions of descriptions.

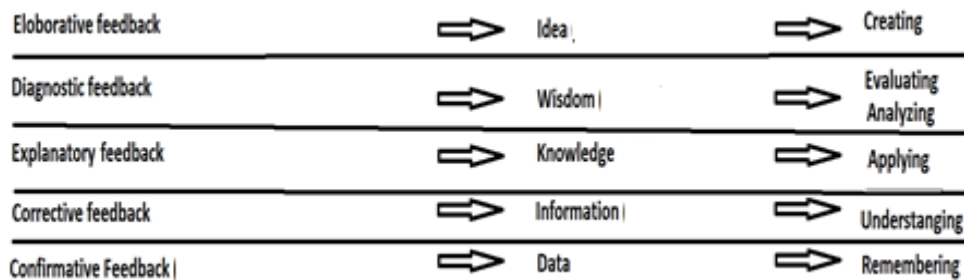
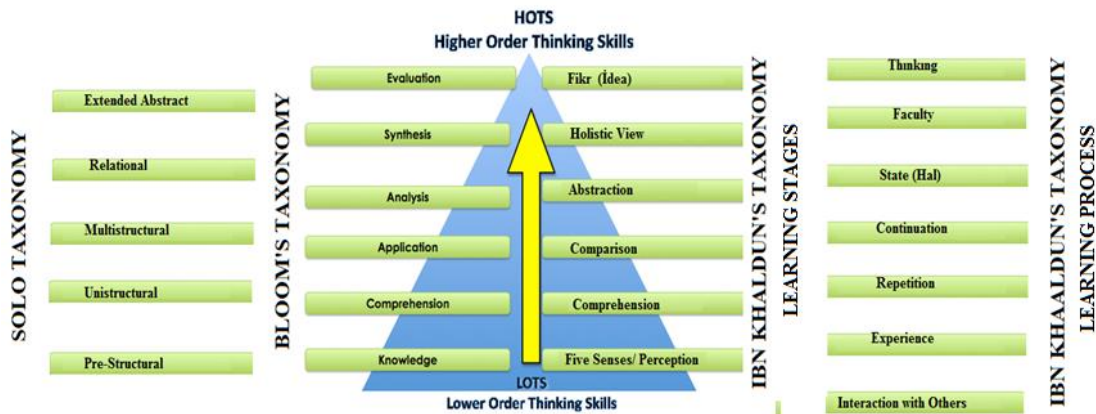


Figure 2. Data, information, knowledge, ideas and their relationship with Bloom’s taxonomy and the levels of feedback.

Data, information, knowledge, wisdom, idea classification can be adapted into many different theoretical situations. For example, feedbacks can be classified as confirmative feedback (teyit edici dönüt), corrective feedback (düzeltici dönüt), explanatory feedback (açıklayıcı dönüt), diagnostic feedback (teşhis edici dönüt), and elaborative feedback (genişletici ve eklemleyici dönüt). Confirmative feedback (teyit edici dönüt) refers the data regarding the accuracy of the result as right or wrong. Corrective feedback (düzeltici dönüt) provides correct information as well as providing the data related with the result. Explanatory feedback (açıklayıcı dönüt) stressed the relevant knowledge about how to reach correct solution or response. Diagnostic feedback (teşhis edici dönüt) identifies the source of misconceptions and evaluating the various aspects of the response therefore it is related with wisdom because of decision making and evaluation. Elaborative feedback (genişletici ve eklemleyici dönüt) makes new connections among ideas and related previous knowledge with the new knowledge forms. At an additional level, laboratory feedback provides related information designed to enhance and extend the learner's knowledge acquisition. These feedback types can be matched by the revised Bloom's cognitive domain as well as data-information-knowledge-wisdom-idea hierarchy (Anderson, 2005; Duran, 2014; Gelen, Duran, Ozer, 2016; Senemoğlu, 2009: 394).

Actually the classification of knowledge in accordance with a hierarchy dates back the Plato's idealism which can simply interpreted as the reality based on the pure forms of knowledge which are ideas. Aristotle, for example, categorized cognitive states as arts or crafts (techne), scientific knowledge (episteme), practical wisdom (prognosis), Sophia and nous. Two of these, technic and prognosis, are in the category of practical science, while another two, episteme and Sophia, are in the category of theoretical science. Ibn Khaldun repeatedly uses the term *fikr* (*idea*) to depict the understanding level of humans which is used to satisfy their needs of their lives. The ability to think enables the human being to find ways of making a living and to establish co-operation. Similarly, Ibn Khaldun believes that the human intellect has several levels or degrees as follows: The discerning intellect is an intellectual understanding of the order of things that exist in the outside world in a natural or arbitrary order. It consists mostly of perceptions. The experimental intellect mostly conveys apperception, which is obtained through experience in a gradual way until it reaches a stage where it becomes "really useful. The speculative intellect provides knowledge or hypothetical knowledge of an object beyond sense perception without any "interference" of practical activity. It consists of both perception and apperception which is arranged according to a special order following special conditions. The end of the process is the perception of existence together with its various kinds, differences, reasons and causes. By completing this process, man achieves perfection and becomes pure intellect and perceptive soul. We can summarize Ibn Khaldun's learning theory in the following order:1. (a) Five senses → (b) Material sense (perception) → (c) Holistic comprehension → (d) Comparison → (e) Abstraction → (f) Holistic image. According to Ibn-i Khaldun, human mind is firstly a tabula rasa which can be filled with information in a social context. Human knowledge is shaped through interaction with others and then it reached a level that is called as "hal (state)" in which knowledge is emerged as a permanent quality in behaviors and mind and gain continuity. Finally those permanent qualities become a faculty of soul and mined and are converted into thinking and reasoning (Oruç, 2010; Ahmad, 2003). Although Ibn Khaldun didn't explicitly propose taxonomy as we understand today in educational sense, we can revise them and convert them into our modern understanding.

Figure 3. Comparison of some taxonomy from ancient times to modern age.



Similar classifications were made in our modern time. Piaget for example classified stages of human development as sensorimotor (from birth), preoperational. Toddlerhood (18-24 months) through early childhood (age 7), concrete operational (ages 7 to 12), formal operational. (Adolescence through adulthood). Marzano's taxonomy, Guilford's Taxonomy, Ramizowski's taxonomy, cognitive domain classification developed by Bloom and colleagues, Simpson's dynamic domain taxonomy, Karthwohl's affective domain taxonomy can be given as modern examples for his ancient search for human knowledge. Bloom's taxonomy of educational objectives: cognitive domain. Bloom's taxonomy consists of six major categories and has a varying amount of detail in the form of sub-categories as knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis or evaluation. According to Solo taxonomy there are five dimensions for learning. Pre-structural phase is a state in which students are simply acquiring bits of unconnected information, which have no organization and make no sense. Unstructured phase is a state where simple and obvious connections are made, but their significance is not grasped. Multistructural dimension is a state in which a number of connections may be made, but the meta-connections between them are missed, as is their significance for the whole. Relational state is a phase in which the student is now able to appreciate the significance of the parts in relation to the whole. Extended abstract is a state that the student makes connections not only within the given subject area, but also beyond it, and is able to generalize and transfer the principles and ideas underlying the specific instance. (Moseley, Baumfield, Elliott, Gregson, Higgins, Miller, Newton, 2005).

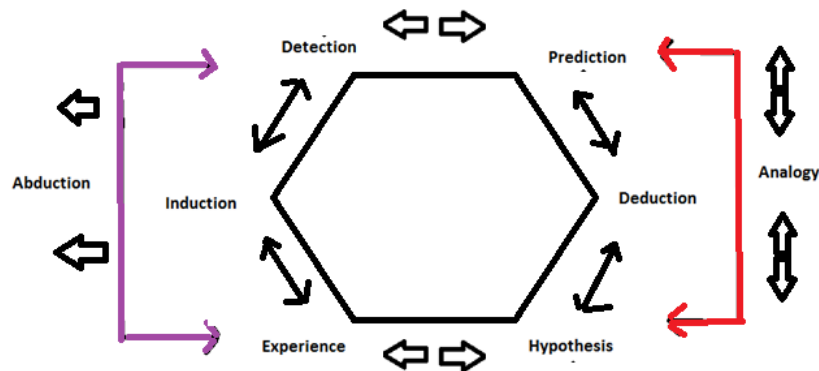


Figure 4. Reasoning skills are mainly classified as deductive, inductive, abductive and analogical (Duran, 2015).

Although thinking skills can be classified in many ways reasoning skills can mainly be classified as mainly inductive and deductive but analogical, abductive reasoning skills can be added those

two main reasoning skills. Abduction in this scheme is simply defined as to infer the best explanation among the products of inductive and deductive reasoning and analogy is simply defined as to make analogy among the products of induction and deduction. Elements of reasoning can be given as concepts, perspectives, assumptions, inferences, purposes, problems, and information as data, facts, observations, experiences, implications and consequences. In this respect, thinking can be understood as the reflection of learning outcomes in conscious but reasoning is to use to combine different thinking modes if needed and use those thinking media effectively mainly based on premises in a coherent logic and order. As seen figure 2 problem solving for example, can be classified as analogical, deductive, inductive or adductive or the mixture of those reasoning skills as well as other mixture of thinking skills like creative problem solving or creative decision making based on deductive reasoning.

The terms style is very broad term and whether it is situation-dependent inclination for choosing something or it is more permanent trait for selecting preferences is still debated in scientific community for the term thinking and intellectual styles. Style of reasoning came into agenda of scientific community especially in the field of history of science by the term of style of scientific reasoning developed by Ian Hacking. According to Hacking styles have three characteristics as (1) constructing possibilities of truth, (2) self-authenticating, and (3) stability (Ruphy, 2011; Winter, 2012; Zhang, 2001; Zhang, Sternberg, Rayner, 2002; Zhang, Sternberg, 2005; Zhang, Sternberg, 2006). In the 1980s and 1990s, A. C. Crombie and Ian Hacking developed the notion of styles of scientific thinking. Crombie identifies six main styles in the European tradition of scientific thinking which can be classified also as axiomatic, experimental, hypothetical-analogical, taxonomic, probabilistic, genealogical (Winter, 2012). Hacking adds a seventh style defined as the laboratory style characterized by the construction of apparatus intended to isolate and purify existing phenomena and to create new ones.

A style of reasoning is a pattern of inferential relations that are used to select, interpret, and support evidence for scientific results or specific phenomena (Bueno, 2012). This can be categorized as many ways. According to Bueno (2012) narrow style of reasoning is explicitly focusing on providing information transfer procedures (specific to particular subfields) that allow for inferential relations to be established within the domain of investigation. However broad styles of reasoning specify the range of what is true or false within the boundaries of that style. Sylvan et al. (1994) identify three distinctly different types of reasoning styles as case-based, explanation-based, and model-based. Case-based reasoning based on the reference to previous specific 'cases' or events when providing a justification for a particular choice. Explanation-based reasoning consists of an explication that includes causal assertions. Model-based reasoning is 'prepackaged' into a 'law or theory' (Ishiyamaa, Wingoa, Arteagab. Hernandezc, 2001).



Figure 5. The dimensions of reasoning styles

In this paper reasoning styles are modeled similarly to the thinking styles. Firstly just as in thinking styles, it can be categorized as abstract and concrete types. Abstract reasoning mostly depend on inferential assumptions, ideas and wisdom in DIKWE classification whereas concrete reasoning depend the on the image of the phenomena itself corresponding to data, information in DIKWE. Furthermore, reasoning styles can be understood based on their orientations as inferences seeking the main causes and predictions seeking the probable results. Hence reasoning styles can be modeled as Figure 3 based on the perception dimensions as concrete and abstract, the process dimensions as deductive and inductive and orientation dimensions as prediction and inferences.

METHODOLOGY

In this study it is thought that pictures can be used to analyse the creativity of students in terms of their attitudes toward different cultures. The research is qualitative research based on case study design. The data collection technique was focus group interview and the data collection tool is a semi-structured interview forms. The In the first part of the research participants were briefly informed about the aim of the research. The questionnaire consisting of pictures regarding those three warriors in which participants choose one picture among different representations for each warriors. Hence they chose the warrior image fitting their own previous knowledge and image of them. The population was selected by simple random sampling. The population of this research consists of 157 students from 4th grade from Psychological Counselling And Guidance Department. The scope of this research is limited by the questionnaire consisting of pictures and answers of students from 4th grade from Psychological Counselling And Guidance Department in Ondokuz Mayıs University in 2016-2017 educational period.

Internal validity can be defined as the credibility of the results and research process with respect to the real phenomena itself. Internal validity can be achieved by making the data coherent and logical within itself, supporting the data with different methods and strategies as well as different sources, methods and data collection tools and previous studies and theoretical frameworks, the opinions of the experts. Namely, description of a table should be very close to what researcher is trying to figure out in terms of internal validity, this can be achieved by using different senses (data sources) and different tools such as dividers, glasses (methods).

External validity can be defined as transferability of the data into other contexts or settings. In other words, description of a table can be used and understood in other contexts such as if it is moved into another room it can be described similarly by other researchers and the idea of table can be also generalized to other tables in similar character. External validity can be achieved by detailed descriptions and the similar procedures done for the internal validity.

Internal reliability can be defined as the conformability of the data. Conformability refers to the degree to which the results could be confirmed or corroborated by others. For example it a table can be described similarly by different observers, the internal reliability is achieved. Internal reliability can be achieved by using different coding methods, different measurement tools, coding of different observers.

External reliability can be defined as the replicability or repeatability of the qualitative data. For example, if the table described by a researcher can be produced or observed in the same conditions, the external reliability can be achieved. It is very difficult to replicate especially qualitative research in this regard. The external reliability can be achieved partially by describing the changes that occur in the setting and context (İşcan, 2007). In this study internal validity is thought to be provided by using different pictures for each category. External validity is thought to be provided by the detailed descriptions of participants. Internal reliability is

thought to be provided by the interpretation and coding of different researchers and the agreement of their similar judgments.

Data was analyzed in terms of the dimensions of of reasoning styles given in Figure 3 and compared and interpreted across the participants. Firstly the data of the participants are coded accordingly and secondly interpreted.

The Development of Questionnaire

Firstly 10 pictures for samurais, janissaries, knights are randomly selected on the web. 7 of them were selected in accordance with the opinions of M.S students (10) in sociology and curriculum and instruction departments as well as the suggestions of assistant professors (n=2)

Coding Procedure for Analysis

The coding procedure of the analysis based on Figure 3 of the data can be given as below:

If a participant seeks causes or draw conclusions based on the hypothetical past of the picture, s/he is labeled as inferential thinker and labeled as I for each interpretation.

If a participant make predictions for the on the hypothetical future of the picture, s/he is labeled as predictive thinker and labeled as P for each interpretation.

If a participant disciple the picture based on a premise or belief, s/he is labeled as deductive thinker and labeled as D for each interpretation.

If a participant disciple the picture based to reach a generalization for specific concept or thing, s/he is labeled as inductive thinker and labeled as In for each interpretation.

If a participant give answers to all three pictures based on his/her ideas s/he is a dominant abstract thinker (a-a-a).

If a participant gives answers to all three pictures based on the information in pictures s/he is a dominant concrete thinker (c-c-c)

If a participant give answers to some of three pictures based on his/her ideas s/he is a abstract thinker (a-a-c/ a-c-a/c-a-a)

If a participant give answers to some of three pictures based on the information in pictures s/he is a dominant concrete thinker (c-c-a/c-a-c/c-c-a)

RESULTS

The Analysis of Images In Terms of Thinking Styles

In the first part of the study, it is demanded from students to produce metaphors for samurai, knight, and janissary figures and only 6 of them can produce visual depictions and 144 of them produce metaphors. The ability of creating metaphors is related with higher intellectual skills. Therefore, it can be inferred that students are in formal operation stage in Piagets' Stages of Development Model. Hence they approach problems in a systematic and organised manner and use hypothetico deductive reasoning skills (Lawson, 1995).Therefore it can be concluded that participants are suitable to conduct a research to investigate the reasoning skills.

69 individuals dominantly chose, interpreted, and described pictures based on their ideas rather than the content of the picture.40 individuals dominantly chose, interpreted, and described pictures based on the data, information content or their knowledge related with pictures.44 individuals chose, interpreted, and described some pictures based on the data, information content or their knowledge related with pictures or their ideas. In table 1, the distribution of the

number of individuals interpreting pictures based on information or ideas for the categories of samurai, knight, and janissary was given.

Table 1. The number of individuals interpret pictures based on information or ideas.

	Samurai	Janissary	Knight	Dominant
Abstract	91	106	80	67(a-a-a)
Concrete	66	51	77	38(c-c-c)
Deductive	50	70	61	34 (d-d-d)
Inferential	59	47	54	32 (inf-inf-inf)
Inductive	43	37	38	21 (in-in-in)
Predictive	5	3	4	1 (pre-pre-pre)

As can be seen Table 1 and Table 1, individuals are more prone to interpret pictures based on the ideas rather than the information content present in the picture. They are more likely to interpret what is inside them rather than analysing it based on the information. When Turkish students confront with knight pictures, surprisingly it can be inferred that they use their ideas less about the figure of knight rather than the information presented in the pictures. It can easily be seen that there are significant differences for samurai and Janissary pictures than the Knight figures. As can be seen in Table 2 individuals are more prone to use deductive reasoning overall than the inductive and inferential ones. Deductive reasoning is mostly used in janissary pictures whereas inferential and inductive ones are used in samurai pictures.

Results Regarding Samurais



Figure 6

Seven participants choose the Figure 6 as the best match for the figure of Samurai and five of them interpret the picture based on the information content, two of them interpret it based on their previous ideas. It can be easily understood whether the answers of participants are based on information content or the idea they had as given in Table 3. Participant 3 can be regarded as dominant inferential thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture. Participant 39 can be regarded as both inferential thinker and deductive thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture as well as his beliefs about Japanese people. Participant 49 can be regarded as both deductive and predictive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and predictions.

Table 2. Interpretation of the participants choosing figure 4.

Participant	Comments
Participant 6 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Dominant Inferential Thinker)	«Samurais are wearing those bandages and use this kind of swords. In this picture we can see both of them»

Participant 39 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Inferential and Deductive Thinker)	The faces of the warriors look like Japanese people because their eyes are slanted. Japanese people are very advanced in terms of technology and these people look liked very equipped and it reminds me the Japanese samurai connection.
Participant 49 (Dominant Abstract Thinker a-a-a):(Deductive and Predictive Thinker)	It reminds me brave samurai Japanese soldier who is fearless from nothing, swearing to destroy all enemies



Figure 7.

85 participants choose the Figure 7 as the best match for the figure of Samurai and 42 of them interpret the picture based on the information content, 43 of them interpret it based on their previous ideas. It can be easily understood whether the answers of participants are based on information content or the idea they had as given in Table 3.

Table 3. Interpretation of the participants choosing figure 5.

Participant	Comments
Participant 1 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)	«They are showier. When I saw a samurai, it reminds me power and ambition. This picture stands for power for me.»
Participant 19 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Deductive and Predictive thinker)	This represents the power of the samurai because they are an army by alone themselves and we can't understand when they come.
Participant 16 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Inferential and Deductive Thinker)	The samurai impressions are always related with swords for me. That is why I chose it.

Participant 1 can be regarded as dominant deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs about samurais. Participant 19 can be regarded as both deductive and predictive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and predictions. Participant 19 can be regarded as both inferential thinker and deductive thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture as well as his beliefs about Samurais.



Figure 8.

16 participants choose the Figure 8 as the best match for the figure of Samurai and five of them interpret the picture based on the information content, 11 of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 4.

Table 4. Interpretation of the participants choosing figure 6.

Participant	Comments
Participant 8 (Abstract Thinker a-a-c): (Dominant Deductive Thinker)	«These people looks like people who are serving and samurais are the serving people in Japanese culture»
Participant 45 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)	It reminds me the respect and loyalty to their masters.
Participant 34 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)	It reminds me the flexibility and mastery of them.

Participant 8 can be regarded as both dominant deductive thinkers because s/he draws conclusions based on his/her beliefs, knowledge and predictions. Participant 45 can be regarded as dominant deductive thinker because s/he draws conclusions based on his beliefs about Samurais. Participant 34 can be regarded as dominant deductive thinker because s/he draws conclusions based on his beliefs about Samurais.



Figure 9.

22 participants choose the Figure 9 as the best match for the figure of Samurai and 13 of them interpret the picture based on the information content, nine of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 5.

Table 5. Interpretation of the participants choosing figure 7.

Participant	Comments
Participant 18 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Inductive Thinker)	«Samurais are mostly moving by themselves alone in nature.»
Participant 42 (Concrete Thinker c-a-c): (Inferential and Deductive thinker)	They are elites. It reminds me the power. He also has swords and other equipment's used by samurais.
Participant 62 (Concrete Thinker a-a-c): (Dominant Deductive Thinker)	They are the masters in the art of fight. They use their swords adroitly.

Participant 18 can be regarded as dominant inductive thinker because s/he draws conclusions based by making generalizations. Participant 42 can be regarded as both inferential thinker and deductive thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture as well as his beliefs about Samurais. Participant 62 can be regarded as dominant deductive thinker because s/he draws conclusions based on his beliefs about Samurais.



Figure 10.

22 participants choose the Figure 10 as the best match for the figure of Samurai and 13 of them interpret the picture based on the information content, nine of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 6.

Table 6. Interpretation of the participants choosing figure 8.

Participant	Comments
Participant 14 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Inferential Thinker)	«The name of movies is samurai, the armour....»
Participant 2 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Inferential and Deductive Thinker)	I always see samurais with swords and swords stand for justice for me. They always root for the underdog. Another reason why I chose this picture is that they always have schools in nice places like this having a good scene and nice places for practice.
Participant 15 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Inferential Thinker)	It reminds me the samurais in Gladiator movie. They are the similar houses in the movie.

Participant 14 can be regarded as inferential thinker because seek causes or draw conclusions based on the hypothetical past of the picture. Participant 2 can be regarded as both inferential thinker and deductive thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture as well as his beliefs about Samurais. Participant 5 can be regarded as inferential thinker because seek causes or draw conclusions based on the hypothetical past of the picture.



Figure 11.

Six participant choose the Figure 11 as the best match for the figure of Samurai and one of them interpret the picture based on the information content, five of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 7.

Table 7. Interpretation of the participants choosing figure 8.

Participant	Comments
Participan 76 (Concrete Thinker c-a-c): (Inferential Thinker)	«The most dominant features of them are their swords and their bellicose souls. This picture depicts these two dimensions for me»
Participan 9 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Deductive Thinker)	Samurais are brave people and do everything to protect their country even in the hard conditions.
Participan 97 (Dominant Abstract Thinker a-a-a):(Deductive Thinker)	They use their body power and they are fast and actives. They fight for their last breathes and they are agile.

Participant 76 can be regarded as both inferential thinker and deductive thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture as well as his beliefs about Samurais. Participant 9 and 97 can be regarded as dominant deductive thinker because s/he draws conclusions based on his beliefs about Samurais.



Figure 12.

Eight participant choose the Figure 12 as the best match for the figure of Samurai and one of them interpret the picture based on the information content, seven of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 8.

Table 8. Interpretation of the participants choosing figure 10.

Participant	Comments
Participan 31 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Inductive Thinker)	«Samuraies are beautiful models to many different nations in terms of education, discipline and authority as well as their power »

Participan 90 (Dominant Abstract Thinker a-a-a):	It looks like very close to samurai image for me because it represents silence and dignity and they protect themselves rather than attack and this is very closely related for this style.
Participan 152 (Dominant Abstract Thinker a-c-a):	Samurais remind me honourable, respectful and humanist warriors and it reminds me their inner calm for me

Participant 31 can be regarded as dominant inductive thinker because s/he makes generalizations about Samurais. Participant 90 can be regarded as both deductive and predictive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs, knowledge and predictions. Participant 152 can be regarded as dominant deductive thinker because s/he draws conclusions based on his beliefs about Samurais.

The Results for Janissary Pictures



Figure 13.

27 participants choose the Figure 11 as the best match for the Janissary figure and 12 of them interpret the picture based on the information content, 15 of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 9.

Table 9. Interpretation of the participants choosing figure 10.

Participant	Comments
Participant 2 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Inferential and Deductive Thinker)	«Janissaries put their heart and soul into the war rather than their desires and powers. They protected the Muslims for centuries and İslam. Hence if there is a minaret in any place, there is a tomb of janissary in there.»
Participant 94 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Inferential Thinker)	The tools and symbols representing Turkish culture exist in there that is why it is the most appropriate one.
Participant 84 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Deductive Thinker)	They are the ones takes power from their faith in order to spread Islam

Participant 2 can be regarded as both inferential thinker and deductive thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture as well as his beliefs about Janissaries indicating that there is a style pattern in there. Interestingly similar pattern exist for the comments of participant 2 for the Samurais. Participant 94 can be regarded as inferential thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture. Participant 84 can be regarded as dominant deductive thinker because s/he draws conclusions based on his beliefs about Janissaries.



Figure 13.

49 participants choose the Figure 13 as the best match for the Janissary figure and 10 of them interpret the picture based on the information content, 39 of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 10.

Table 10. Interpretation of the participants choosing figure 11.

Participant	Comments
Participant 9 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Inductive Thinker)	« Jannisaries are warriors. They can overcome all situations successfully. They are brave and do everything to achieve what they want»
Participant 74 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Deductive And Predictive Thinker)	It seems that there is a victory or at least there is a posture indicating that victory will come. They seem to be very certain of something. I sense the “power” in this picture.
Participant 76 (Concrete Thinker c-a-c): (Inductive Thinker)	The most notable aspects of them are that they are fearless from nothing and their Strong stance. Those two of them exist in the picture.

Participant 9 can be regarded as inductive thinker because s/he makes generalizations about Janissaries. Participant 74 can be regarded as both deductive and predictive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs about Janissaries and makes predictions about them. Participant 76 can be regarded as inductive thinker because s/he makes generalizations about Janissaries.



Figure 14.

Eight participants choose the Figure 14 as the best match for the Janissary figure and five of them interpret the picture based on the information content, three of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 11.

Table 11. Interpretation of the participants choosing figure 12.

Participant	Comments
Participant 100 (Concrete Thinker a-c-c): (Dominant Inferential Thinker)	The clothes and the order of them

Participant 112 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)	Janissaries are the ones representing Ottoman army. They work together and it reminds me their cooperative spirit.
Participant 88 (Abstract Thinker a-a-c): (Dominant Deductive Thinker)	It shows how confident they are. They show their bravery even they can resist against government authority.

Participant 100 can be regarded as can be regarded as dominant inferential thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture. Participant 112 can be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Janissaries. Participant 88 can be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Janissaries.



Figure 15.

16 participants choose the Figure 15 as the best match for the Janissary figure and nine of them interpret the picture based on the information content, seven of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 12.

Table 12. Interpretation of the participants choosing figure 13.

Participant	Comments
Participant 22 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Dominant Inferential Thinker)	The Turkish style standing, clothes and hoodas well as sword
Participant 89 (Concrete Thinker c-c-a): (Dominant Inferential Thinker)	I can see the characteristics of a Turkish man in this picture
Participant 91 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)	Janissary is the one representing nobility as well as tolerance, loyalty and he is a heroic figure with those characteristics. He struggled for the last times of Ottoman Empire and he had an active role for his nation.

Participant 22 can be regarded as can be regarded as dominant inferential thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture as well as the present concrete materials. Participant 89 can be regarded as dominant inferential thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture as well as the present concrete materials. Participant 91 can be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Janissaries.



Figure 16.

26 participants choose the Figure 16 as the best match for the Janissary figure and six of them interpret the picture based on the information content, 20 of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 13.

Table 13. Interpretation of the participants choosing figure 13.

Participant	Comments
Participant 7 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Dominant Inferential Thinker)	This pictures are the exact scene in the magnificent century (TV Series)
Participant 32 (Dominant Abstract Thinker a-a-a) (Dominant Deductive Thinker)	Their figures stand for our culture. This culture encompass many different cultures together and required to live in harmony. They are the individuals helping to develop this cultural climate.
Participant 33 (Concrete Thinker c-a-a) (Dominant Deductive Thinker)	Because they are warriors and they fight for the sake of sultans and it depicts their royalty to him.

Participant 7 can be regarded as can be regarded as dominant inferential thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture as well as the present concrete materials. Participant 32 can be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Janissaries. Participant 33 can also be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Janissaries.



Figure 17.

22 participants choose the Figure 16 as the best match for the Janissary figure and four of them interpret the picture based on the information content, 18 of them interpret it based on their ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 14.

Table 14. Interpretation of the participants choosing figure 15.

Participant	Comments
Participant 90 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)	They trust on their faith rather than their swords. They fight for the sake of their faith. They never disrupt their honor, nobel standing even they left alone. This pictures remind me

	their faith and power that is why I chose it.
Participan 6 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)	This is the picture representing the character of Janissary figure as indestructible, resistant. They accomplished many achievements in many national wars. However they also rebel the sultans when the proper and required conditions occurred. Sultans were also failed in order to suppress them.
Participant 8 (Abstract Thinker a-a-c): (Dominant Deductive Thinker)	It reminds me the panislamic and nationalist movement in the last times of the Ottoman empire. It also reminds me the force of the Janissary.

Participant 90, Participant 6 and Participant 8 can be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Janissaries.



Figure 18.

Nine participants choose the Figure 18 as the best match for the Janissary figure and five of them interpret the picture based on the information content, four of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 15.

Table 15. Interpretation of the participants choosing figure 16.

Participant	Comments
Participant 29 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Inductive And Predictive Thinker)	Ottoman soldiers drives this type of horses, they are nobles warriors, they are always preparing wars for attack by driving those horses
Participant 7 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Dominant Inductive Thinker)	The clothes, horse and other equipment's belong to Turkish culture and it reminds me Janissary figure
Participant 51 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)	I always think Janissary figure someone riding a horse wearing Ottoman style clothes. They scared their enemies through their majestic posture with their eagle eye

Participant 29 can be regarded as can be regarded as both inductive and predictive thinker because s/he draws conclusions based on generalizations and predictions. Participant 7 can be regarded as inductive thinker because s/he draws conclusions based on generalizations. Participant 51 can also be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Janissaries.

The Results for Knight Pictures



Figure 19.

35 participants choose the Figure 19 as the best match for the Knight figure and five of them interpret the picture based on the information content, 30 of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 16.

Table 16. Interpretation of the participants choosing figure 17.

Participant	Comments
participant 12 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Inferential Thinker)	The mask, steel shield and armour is the belongings for knights.
Participant 112 (Dominant Abstract Thinker a-a-a):(Dominant Deductive Thinker)	Knights are the ones representing nobility and warrior spirit in European culture. They wear helmets like this one and that's why it reminds me.
Participant 88 (Abstract Thinker a-a-c): (Dominant Deductive Thinker)	The figure of knight always remind me those kind of clothes and helmets. The helmets and their posture reflecting power make me to choose this picture.

Participant 12 can be regarded as can be regarded as inferential thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture. Participant 112 can be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Knights just as his/her similar comments on Janissaries. Participant 88 can be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Knights just as his/her similar comments on Janissaries.



Figure 20.

20 participants choose the Figure 20 as the best match for the Knight figure and 10 of them interpret the picture based on the information content, five of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant concrete and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 17.

Table 17. Interpretation of the participants choosing figure 18.

Participant	Comments
Participant 10 (Dominant Concrete Thinker c-c-c): (Inferential Thinker)	«They wear armours to all of your body. They do exercises on the horses and the clothes and flags are the similar objects in the movies»
Participant 32 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)	They are the part of a very ancient culture. They are the ruthless warriors defending and protecting Christianity and the ones who can get what they want.
Participant 31 (Concrete Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)	They have so powerwul posture and swords scaring their enemies

Participant 10 can be regarded as can be regarded as inferential thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture. Participant 32 and 31 can be regarded

as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Knights.



Figure 21.

23 participants choose the Figure 21 as the best match for the Knight figure and 16 of them interpret the picture based on the information content, three of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 20.

Table 20. Interpretation of the participants choosing figure 19.

Participant	Comments
participant 3 (Concrete Thinker c-c - a): (Dominant Deductive Thinker)	«They respect their beliefs as long as they stick them and have a faith»
Participant 8 (Abstract Thinker a-a-c):	There are images belonging to a knight such as knife, shield.
Participant 7 (Dominant Concrete Thinker c-c-c):(Inferential Thinker)	The clothes, symbols, helmet, cloak and other equipment's reminds me Knights.

Participant 3 can be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Knights. Participant 8 and Participant 7 can be regarded as inferential thinker because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture.



Figure 22.

30 participants choose the Figure 22 as the best match for the Knight figure and 17 of them interpret the picture based on the information content, 13 of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 21.

Table 21. Interpretation of the participants choosing figure 20.

Participant	Comments
Participant 6 (Dominant Abstract Thinker a-a-a):	They are indestructible forces. They are very sheltered. They have armor, body armor, sword and they manage the army by this.
Participant 28 (Dominant Abstract Thinker a-a-a):	Knights are the noble and respected people in middle ages. Horses and those types of clothes are showing their prestige. That's why I

	chose it.
Participant 35 (Dominant Abstract Thinker a-c-c):	Because knights wear those types of clothes and helmets to protect themselves and others.

Participant 6 can be regarded as deductive thinker because s/he draws conclusions based on his/her beliefs and knowledge about Knights. Participant 28 and 35 are inferential and inductive thinkers because s/he draws conclusions based on the hypothetical past of the picture and the generalization that they made.



Figure 23.

10 participants choose the Figure 23 as the best match for the Knight figure and two of them interpret the picture based on the information content, eight of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 22.

Table 22. Interpretation of the participants choosing figure 21.

Participant	Comments
Participan 37 (Dominant Abstract Thinker a-a-a):	«They have a powerful personalities attracting everyone around them. They are like the representative of god. They have a leader soul that can command the armies just by one statement»



Figure 24.

6 participants choose the Figure 24 as the best match for the Knight figure and interestingly none of them interpret the picture based on the information content, all of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 23.

Table 23. Interpretation of the participants choosing figure 22.

Participant	Comments
Participan 11 (Dominant Abstract Thinker a-a-a):	«They always bow on powerful elites. Although they are sometimes right they are mostly used by others. The order they use is the imitation of the order Turkish Forces (Mete Han). I don't know how

		but I correlate the fire with knights»
Participant 91 (Dominant Abstract Thinker a-a-a): (Dominant Deductive Thinker)		It is very qualitative picture in terms of tactic and technique. They are like actors that's why I chose it.



Figure 25.

2 participants choose the Figure 25 as the best match for the Knight figure and interestingly none of them interpret the picture based on the information content, all of them interpret it based on their previous ideas. The distinction between dominant and abstract reasoning can be seen in their interpretation as given in Table 23.

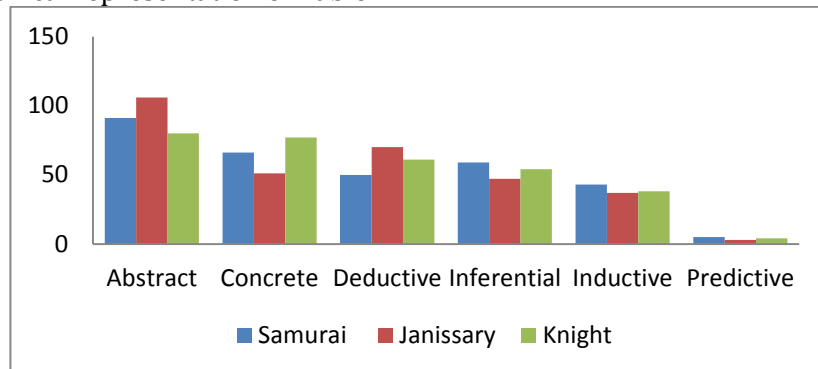
Table 24. Interpretation of the participants choosing figure 24.

Participant	Comments
Participant 138 (Dominant Abstract Thinker a-a-a):	«The things as far I know from history is that they had religious identities and they fight for their religious purposes and this picture is correlated the things that I know about them in this regard.

RESULTS and DISCUSSIONS

As for the quantitative data, it can be seen Table 1 and Table 2, individuals are more prone to interpret pictures based on the ideas rather than the information content present in the picture because 277 pictures are interpreted in abstracted sense and 194 pictures are interpreted in concrete sense. 67 of pictures are dominantly interpreted in abstract sense whereas 38 of them are interpreted dominantly in concrete sense. Individuals are more prone to interpret samurai and janissary pictures in abstracted sense whereas there is no significant difference for the interpretation of knight pictures in terms of abstract- concrete difference. Individuals are mostly use deductive reasoning skills especially for Janissary pictures and less use predictive reasoning for the interpretation of the pictures. As for the qualitative analysis, deductive, inductive and inferential reasoning skills can be useful dimension emerging in the analysis of qualitative data of the interpretations.

Table 25. Graphical representation of Table 2.



It should be noted that whether a participant is dominant in his/her reasoning style might be situational. This situational character of reasoning styles can be seen in the Table 25 and Table 2. For example, deductive reasoning is mostly preferred for the interpretation of Janissary pictures whereas inferential reasoning was preferred for the interpretation of samurai pictures. Their reasoning might work differently in different cases and it can be affected by their previous experiences, knowledge or attitudes toward the image they confront. For subsequent studies, it is recommended to investigate whether reasoning styles are situational or content depended.

The concept of “perception” is a wide range subject that is studied ranging from psychology to engineering. Many studies regarding this issue are investigated by the scales, surveys or inventories in educational area in Turkish literature. Hence this study was aimed to investigate the perception levels of the students in a different method in the context of reasoning and reasoning styles. Perception is not direct correspondence of the outputs of external reality into our mental schemes but rather it is moulded with our previous information, knowledge, ideas and wisdom. Hence this study is thought to contribute the literature in this regard. As for the suggestions for the subsequent researches, this type of study can be done with the different population groups in different experimental designs.

REFERENCES

- Akkoyunlu, B. Altun, A. Soylu, M. Y. (2008). Öğretim Tasarımı, Maya Akademi, Ankara.
- Ahmad, Z. (2003). The Epistemology Of Ibn Khaldun, RoutledgeCurzon, London.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies In Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113.
- Bueno, O. (2012). Styles of reasoning: A pluralist view, *Studies in History and Philosophy of Science* 43, 657-665
- Duran, V. (2014). The Investigation of the hypothetic-creative reasoning skills of the teacher trainees in terms of their scientific epistemological beliefs, learning styles and their demographic characteristics, Master's Thesis, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla
- Duran, V. (2015). The Development of Hypothetico-Creativite Reasoning Skills Inventory, Presented in International Congress on Education for Future: Issues and Challanges, (ICEFIC), Abstract Book 227-228, Ankara University Publishing, https://www.academia.edu/19775202/The_Development_of_HypotheticoCreative_Reasoning_Skills_Inventory (Accessed, 09.07.16)
- Gelen, İ. Duran, V. Ozer, B. (2016). Investigation of Hypothetico-Creative Reasoning Skills of Teacher Trainees in Terms of Their Thinking, *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 19(3), 82-110.
- Lawson, A.E. (1995). *Science Teaching and Development of Thinking*. Belmont, CL: Wadsworth Publishing Company, New York.
- McCarthy, B. (1982). “Improving Staff Development Through CBAM and 4MAT”. *Educational Leadership*. 40 (1), (20-25).
- Moseley, D. Baumfield, V. Elliott, J. Gregson, M. Higgins, S. Miller, J. Newton, D. (2005). *Frameworks for Thinking A Handbook for Teaching and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oruç, C. (2010). İbn Haldun'un Mukaddime'sinde Öğrenme, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 129-142.
- Ishiyamaa, J.T., Wingoa, K.T., Arteagab, S. S., Hernandezc, C.M.(2001). Liberal undergraduate education and reasoning styles: using political scenarios in student assessment, *The Social Science Journal* 38, 125-135

- İşcan, C. D. (2007). İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara
- Ruphy, S. (2011). From Hacking's Plurality of Styles of Scientific Reasoning to "Foliated" Pluralism: A Philosophically Robust Form of Ontologico-Methodological Pluralism, *Philosophy of Science*, 78(5), 1212-1222
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Pegem Akademi, Ankara.
- Sylvan D. A., Ostrom, T. M., & Gannon, K. (1994). Case-based, model-based and explanation-based styles of reasoning in foreign policy. *International Studies Quarterly*, 38:61-90.
- Winter, R. G. (2012). Interweaving categories: Styles, paradigms, and models, *Studies in History and Philosophy of Science Part A* Volume 43, Issue 4, Pages 628-639
- Zhang, L. (2001). Do Thinking Styles Contribute to Academic Achievement Beyond Self-rated Abilities?. *The Journal of Psychology*. Provincetown, Kasım, 135 (5), 547-561.
- Zhang, L. F., Sternberg, R. J., Rayner, S. (2002). Culture and Intellectual Styles Milestones, and Agenda, *Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition, Learning, and Thinking* (Edts. Zhang, L.F., Sternberg, R. J., Rayner, S.) New York: Springer Publishing Company
- Zhang, L. F., and Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53.
- Zhang, L. ve Sternberg, R. J. (2006). *The Nature of Intellectual Styles*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.

AB ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi¹

Bayram Özer²
Selçuk Alkan³

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, AB ülkelerindeki öğretmen yetiştirme modelleri ile Türkiye'deki Öğretmen yetiştirme modellerinin karşılaştırması sonucunda elde edilen veriler ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda Türkiye için bir model önerisi belirlemektir. Bu modelde, öğretmen adaylarının üniversitelerdeki eğitim fakültelerine seçilmeleri, eğitim fakültelerinde alacakları eğitimin düzenlenmesi ve öğretmen atama kriterlerinin belirlenmesi olmak üzere üç farklı alan belirlenmiştir.

Araştırma, genel tarama türünde betimsel ve doküman analizini bir arada kullandığından çeşitleme de denilen zenginleştirilmiş desen (triangulation design) modeli kullanılmıştır. Bu amaçla tarama boyutuyla ilgili verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Yetiştirme Sistemi İle İlgili Görüş Anketi” yardımıyla, 2010-2011 öğretim yılında 12 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan 368 öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Nitel boyutla ilgili olarak, 6 farklı AB ülkesinin öğretmen yetiştirme sistem dokümanları içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler öğretmen adaylarının üniversitelerdeki eğitim fakültelerine seçilmeleri, eğitim fakültelerinde alacakları eğitimin düzenlenmesi ve öğretmen atama kriterleri olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının seçimi için yapılacak sınavlar merkezi bir yapı yerine, eğitim fakülteleri tarafından düzenlenmeli ve yapılmalıdır. Bu sınavda yazılı ya da test sınavlarının yanında mülakat teknikleri de uygulanmalıdır. Öğretmen yetiştirme programında işlenecek dersler ve derslerin içerikleri eğitim fakülteleri, MEB'e ait okullar, sivil toplum kuruluşlarının işbirliği ile belirlenmelidir. Özellikle ders içerikleri belirlenirken öğretmenlerle sürekli işbirliği içinde olunmalıdır. Eğitim fakültelerine başvuran öğretmen adaylarının ilk yılı deneme süresi olmalıdır. Öğretmen adayları dört yıllık lisans eğitimi sonrasında iki yıl süren staj eğitiminden sonra öğretmen olarak atanmalıdırlar.

Anahtar Kelimeler: AB Ülkeleri, Öğretmen Yetiştirme, Öğretmen Yetiştirme Modeli, Eğitim Fakülteleri

Comparison of Teacher Training Programmes of EU and Turkey and A Model Suggestion for Turkey

ABSTRACT

The main purpose of this study is to find a model suggestion for Turkey by comparing the teacher training models of EU and Turkey and consulting the opinions of academicians from faculty of education. In this model, these three fields were described: Selection of teacher candidates to faculties of education in universities, regulation of training that will be provided to teacher candidates, and definition of teacher appointment criteria.

The research uses enriched design model of triangulation design which utilizes descriptive and documentation analysis together, also called as diversification. In this purpose, in order to acquire data

¹MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünde Selçuk ALKAN tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun, Türkiye, ozer.bayram@gmail.com

³Arş. Gör. MKÜ, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hatay, Türkiye, selcukal4401@hotmail.com

pertaining to screening, with the help of the “Opinion Survey About Teacher Training System” that was developed by the researcher himself, opinions of 368 faculty members from 12 different universities in 2010-2011 education year were collected. As for qualitative aspect, system documents of 6 different EU nations were analyzed for their content. Obtained data were categorized in three separate titles: Selection of teacher candidates to education faculties of universities, regulation of training they are going to be subjected, and teacher appointment criteria.

As a result of the study, instead of a central structure for the exams to select teacher candidates, education faculties should bear the responsibility of regulation. In this process, apart from written examinations and tests, interviews techniques should be applied as well. Courses and curriculum of teacher training programs should be described by the cooperation of education faculties, schools of Ministry of National Education, and civil society organizations. Especially when determining the curriculums of courses, teachers should be consulted continuously. The first year of teacher candidates applying education faculties should be the probation year. After 4 years of undergraduate education, teacher candidates should be appointed as teachers following the completion of 2 year lasting internship period.

GİRİŞ

Ülkelerin gelişmesi ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde ve toplumun kültür ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrol oynamaktadırlar (Özden, 1999: 21). Bir başka deyişle yeni nesillerin niteliği hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. Bilimsel araştırmalarla kalkınmada önem taşıyan nitelikli insan gücünün ve meslek elemanlarının başında öğretmenlerin yer aldığı ve toplumların gelişmesinde öğretmenlerin önemli rolünün bulunduğu ortaya konulmuştur (Alkan ve Kavcar, 1998: 9). Kaya'nın (1984) belirttiği gibi öğretmenler bir ülkenin kalkınması için gerekli en önemli unsur olarak tanımlamakta ve bundan dolayı öğretmenlerin istenilen kalitede yetiştirilmesi ülkenin geleceğinin de istenilen yönde ve seviyede olmasını sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca tüm bu görevlerin yanında toplumun değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında ve toplumsal barışı sağlamasında gibi öğretmenlerin kültürel, sosyal görevleri de bulunmaktadır (Özden, 1999: 23). Bunlar ve bunlara benzer diğer görevlerinden dolayı öğretmen adayının seçilmesi çok önemlidir. Eğitim fakültelerine alınacak öğretmen adaylarının seçilmesinde kişilik özelliklerine dikkat edilmeli ve öğretmen adaylarına eğitimleri boyunca öğrencilerinin kişiliklerini geliştiren etkinlikler öğretilmelidir. Ayrıca öğretmenin bu görevinde başarılı olabilmesi için geniş bir genel kültüre sahip olması da gerekmektedir. Tüm bu koşullarla birlikte öğretmenin yeterli alan bilgisinin yanında bu alan bilgisini nasıl daha iyi öğreteceğini bilmesi bir başka deyişle öğretmenlik mesleğine ait bilgi birikimine sahip olması da gerekmektedir (Erden, 1998: 44).

Tüm bu bilgiler ışığında öğretmen eğitimine ülkelerin tarafından çok önem verilmekte ve değişen teknolojik, siyasi, ekonomik ve felsefi düşünce sistemlerine göre sürekli reformlara tabi tutulmakta, aynı zamanda daha iyi bir eğitim sistemi ortaya konmaya çalışılmaktadır. Ülkemizde benzer çalışmalar yapılmakta ancak öğretmen yetiştirme sisteminde birçok eksiklikler bulunmaktadır.

Problem Durumu

Öğretmenlerin kendilerine yüklenen toplumsal görevlerini başarıyla yerine getirmesi ve daha nitelikli bir eğitim sürecini gerçekleştirmesinde gereksinimleri olan yeterlikleri, öğretmenlik eğitimi sırasında kazanmaları gereklidir. Bu durum öğretmenlik eğitiminin sürekli iyileştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Örneğin, öğretmenin toplumsal ve ekonomik gelişmenin sağlanmasında en önemli öge olarak görüldüğü Avrupa Birliği ülkelerinde, daha nitelikli bir öğretmen eğitiminin gerçekleştirilmesi için, son 20-30 yılda öğretmen eğitiminde oldukça kapsamlı yapısal değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Sağlam ve Kürüm, 2005).

AB ülkelerinin PISA puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve bundan dolayı yapılmış ve yapılmakta olan tüm bu reformlar amacına ulaştığı görülmektedir. Türkiye Cumhuriyetinde ise

son dönemlerde eğitim alanında ve özellikle öğretmen eğitiminde yapılan reformlar sonucunda 2009 yılındaki PISA değerleri 2006 yılındaki puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüş ancak bununla birlikte ülkemizin puanının ortalama ya da ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca AB ülkeleri ile bazı Uzak doğu (Singapur, Japonya, Güney Kore...vb) ülkelerinin PISA değerlerinin ülkemizin puanlarından yüksek olduğu da görülmektedir (PISA, 2009).

Öğretmenler eğitimin en önemli ögesidir. Ülkelerin eğitim alanında yapılan uluslararası standart testlerden elde ettiği başarılarında öğretmenlerin ve dolayısıyla da öğretmen eğitiminin katkısı çok büyüktür. AB ülkeleri elde edilen PISA verilerinin sonuçlarına göre genel olarak eğitim sisteminde ve özellikle öğretmenin eğitimi alanında reformlar yapmaya ve sürekli yenilenmeye ihtiyaç duymuştur. Ülkemizde de ülkelerin eğitim seviyesini gösteren ve karşılaştırma imkânı sunan uluslararası standart testlerden istenilen düzeyde bir başarı elde edilebilmesi ve eğitimin kalitesinin artırılması için öğretmen eğitimine önem verilmelidir.

Bu bağlamda AB ülkelerinin yapmış olduğu reformlar ve uyguladıkları öğretmen eğitim sistemlerinin incelenmesi ve ülkemizle karşılaştırılması gereklilik arz etmektedir. Ayrıca ülkemizdeki öğretim elemanlarının görüşlerinin de alınarak ülkemiz için uygun bir model önerilmesi ile bu çalışma literatüre katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, AB ülkelerindeki öğretmen yetiştirme modelleri ile Türkiye Cumhuriyeti'ndeki Öğretmen yetiştirme modellerinin karşılaştırması sonucunda elde edilen veriler ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti için bir model önerisi belirlemektir. Bu modelde, öğretmen adaylarının eğitim fakültesine seçilmeleri, eğitim fakültelerinde alacakları eğitimin düzenlenmesi ve öğretmen atama kriterlerinin belirlenmesi olmak üzere üç farklı alan belirlenmiştir.

Çalışmanın başında AB ülkelerindeki öğretmen eğitiminin yapısı, öğrenim düzeyi, öğrenim süresi, öğrenim kurumu, uygulanan öğrenim modeli ve öğretmen eğitimi programlarına giriş bakımından ülkemizdeki öğretmen yetiştirme modelinden farklı yada benzer yönlerini belirlemelidir. Bununla birlikte AB ülkelerinde öğretmen eğitimi programlarını bitiren adayların mesleğe atanmalarında ülkemize olan benzerlikler veya farklılıkları tüm yönleriyle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci basamağında ise eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen bu bilgiler ışığında ülkemiz için uygun bir öğretmen yetiştirme model önerisi sunulmaya çalışılmıştır.

Alt Amaçlar

- 8 farklı AB ülkesindeki öğretmen yetiştirme sistemlerinin
 - Öğrenim düzeyi,
 - Öğrenim süresi,
 - Öğrenim gördükleri kurumlar,
 - Uygulanan öğrenim modelleri,
 - Programlara giriş koşulları ve
 - Öğretmen adaylarının atanma koşullarının belirlenmesi.
- Türk üniversitelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi,
- Türk üniversitelerindeki öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde verilen eğitimin içeriği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi,
- Türk üniversitelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının atanması hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi,

- Öğretim elemanlarının görüşleri ve 8 farklı AB ülkesindeki öğretmen eğitim sistemlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda yeni bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde eğitim politikalarında istenilen süreklilik sağlanamamıştır ve bundan dolayı istenilen başarıya ulaşılamamış bunun başlıca nedeni eğitim programının dönemden döneme farklılık göstermesidir, bu problemi çözmek için hükümetler üstü bir eğitim politikasına ya da eğitimde özerk bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır (Gediklioğlu, 2005: 67). Bunun için de eğitim konusunda yapılacak değişiklikler önceden planlanarak uzun dönemli ihtiyaçlar göz önüne alınmalıdır. Bir değişiklik yapılmadan önce daha önce yapılan çalışmaların incelenmesi ve başka ülkelerin nasıl yenilikler yaptığının da incelenmesi yararlı olacaktır.

Milli eğitim şuralarında ve benzer toplantılarda yabancı ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili karşılaştırmalar genellikle somut verilere dayandırılmadan yapılmaktadır (Kilimci, 2006). Bu çalışmada bazı AB ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemleri ile Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemini karşılaştırmak için yabancı ülkelerin eğitim sistemleri ve bu sistemlere eleştiriler sunan www.eurydice.com gibi sitelerden faydalanılmıştır. Elde edilen verilerde bu ülkelerin öğretmen yetiştirme tarihi, öğretmen yetiştirme modelleri, öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu kurumlara başvurmak için gerekli şartlarla birlikte öğretmen olabilmeleri için gerekli yeterlilikler belirlenmiş ve tanıtılmıştır. Ayrıca elde edilen bu verilerden yola çıkarak Türkiye ile bu ülkelerin öğretmen yetiştirme alanında ne tür benzerliklerinin ya da farklılıklarının olduğu incelenmiştir.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim veren veya araştırma yapan öğretim elemanlarının düşünceleri ve tercihleri, yapılacak olan yeniliklerin hem hayata geçirilmesinde hem de karşılaştıkları problemleri belirleme ve bu problemlere çözüm üretme bakımından önemlidir. Bu amaçla Avrupa ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemleri incelenmiş ve literatürden elde edilen veriler doğrultusunda anket hazırlanmıştır. Ülkemizin çeşitli bölgelerinde öğretmen yetiştiren kurumlarda (13 farklı üniversitenin eğitim fakülteleri) çalışan 368 öğretim elemanının görüşleri anket aracılığıyla alınmıştır. Bu anket ile öğretim elemanlarına öğretmen yetiştirme sistemi için 32 farklı yenilik sunulmuş ve eğitim fakültelerinde görmek istedikleri yenilikler belirlenmiştir. Ayrıca aynı öğretim elemanlarından öğretmen yetiştirme ile ilgili açık uçlu soru ile tavsiyeleri alınmıştır. Elde edilen bu veriler ile ülkemizdeki öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi (öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine seçimi, eğitimi ve atamaları) için yapılacak yenilikler konusunda düşünceleri ve istekleri belirlenmiştir. Bu verilerle öğretim elemanlarına göre öğretmen yetiştirmede ne tür ihtiyaçların olduğu belirlenmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Elde edilen tüm bu veriler ışığında öğretmen eğitimi için yeni bir model önerisi hazırlanmıştır. Çeşitli AB ülkeleri ve ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan uzman öğretim elemanlarının görüşleri alındığı için ihtiyaçlar doğrultusunda yenilikçi çözümler getirmesi bakımından çalışma önemlidir. Yapılan bu çalışma öğretmen adayların niteliğini artırma ve sistemde yenilik yapacak uzmanlar için yardımcı kaynak olacaktır.

Öğretmenlik Mesleği

Eğitimin genel amacı, uygulanan ülkenin sosyal, politik ve felsefi görüşlerine uygun vatandaş ve ülkenin ekonomik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak iş gücüne uygun insan modeli yetiştirmektir (Karagözoğlu, 2003: 10-12). Bununla birlikte tarihin hiçbir devrinde ülkenin gelişmesi ve varlığını devam ettirmesi için eğitime duyulan ihtiyaç hiç bu kadar artmamıştır (Altan, 2001: 210). Bir başka deyişle eğitimin en temel hedeflerinden bir tanesi insanı yaşadığı çağın gerektirdiği bilgilerle donatmaktır (Yılmaz, 2010). Bunun için iyi tasarlanmış ve her yönüyle değerlendirilmiş bir eğitim programının olması beklenmelidir. Eğitim programının hazırlandıktan sonra bunu uygulayan eğitimcilerin bir başka deyişle öğretmenlerin en kapsamlı

şekilde yetiştirilmesi programın uygulanması için önemlidir. Bu durum öğretmeni eğitimin en önemli unsurlardan bir tanesi haline getirmiştir (Görgeç,2003: 56-59). Bir başka deyişle öğretmenler bir ülkenin kalkınmasında ve bu ülkedeki insanların sosyalleşmesinde, toplumdaki hayata hazırlanmasında ve nitelikli bir eğitim almasında çok önemli rol oynadığı gibi bulunduğu toplumun kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarılmasında da çok önemli bir rol oynar (Özden,1999: 25). Bunun için de öğretmenlerin gerek üniversite eğitimi sırasında, gerekse üniversiteden sonra nitelikli bir şekilde eğitilmeleri gerekmektedir (Kılıç,2007: 136).

Kaya (1984)'nın da belirttiği gibi "*Öğretmenler önemli bir insan sermayesini temsil ederler ve onların eğitim sürecine katkıları kalkınma yönünden en önemli etkidir*". Öğretmenlerin eğitiminde bilgi, beceri ve tutumun yanında eğitim bilimlerine ait derslerin verilmesi önemlidir (Kahramanoğlu, 2010: 15). 1998 yılına kadar öğretmenlerden beklenen rol "her şeyi bilen" olmasıydı (Üstüner, 2004: 9). Ancak 1998 yılından sonra düzenlenen öğretmen yetiştirme sistemi ile bu durum değiştirilmiş ve öğretmenlerden belirli alanlarda uzmanlaşmaları beklenmiştir (Üstüner, 2004: 15). Bu amaçla 2005-2006 yıllarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kredileri yükseltilmiştir (ÖSYM,2008-2009). Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmen eğitiminin en önemli parçasıdır. Bu dersler ile öğretmen okuldaki öğrencilerine bilgi ve becerilerinin geliştirme hedeflenmiştir.

Öğretmenin sınıftaki görevi öğrencilerinin bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanında davranışlarında da istenilen iyileşmeyi sağlamaktır. Bunun için öğretmenlerin genel kültür alanında kendini geliştirilmeleri beklenmelidir. Çok iyi bir alan bilgisi ve genel kültüre sahip olmak yeterli değildir. Bunlarla birlikte öğretmen olabilmek için gerekli becerilere sahip olmak gerekir (Erden, 1999: 44). Bir başka deyişle öğretmenin bildiği konuyu organize bir şekilde nasıl öğreteceğini bilmesi beklenmektedir (Kahramanoğlu, 2010: 25; Demirel, 1999: 92). Öğretmenlerin bu yeterlilikleri yerine getirmeleri için öğretmen eğitimi önem verilmeli ve çağın gerekliliğine göre düzenlenmelidir.

Öğretmen eğitiminin açık, dinamik ve sürekli bir süreç olduğuna dair genel bir görüş vardır. Bir başka deyişle öğretmen eğitimi öğretmenin hayatı boyunca devam eden ve eğitim veren ya da işveren kurumların sürekli takip etmeleri gereken bir yapısı vardır. Bu yapıyı öğretmen adaylarının seçimi, eğitimi, atanması ve hizmet içi eğitimi şeklinde sıralayabiliriz (Kavcar, 2002).

Genel olarak öğretmen eğitimi alanında sorunların oluşmasının temelinde (program, eğitim ve öğretim temel bilgisi, kalite kontrol, eğitim personelinin eğitiminin şartları ve kaynakları) sürece katılan aktörlerin farklı bakış açıları, ilgileri veya sürece farklı güçlükte etkileri bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi öğretmenlik mesleği boyunca öğretmenliğin her basamağında desteklenmelidir. Zira öğretmenlik mesleği sürekli gelişim göstermelidir. Öğretmenlik mesleği, mesleğe giriş eğitimi, meslek içi eğitim ve daha ileriki eğitimle yakın bağlantılıdır. Öğretmenlik mesleğindeki sürekli gelişim eğitimsel yenilikler (okul gelişimi ve ilerleme) ve eğitim araştırmalarına bağlı olmalıdır (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2009).

Zaman içerisinde program geliştirme ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı artmasına rağmen bu çalışmaların programa gelişimin teorik alana katkı sağlayamamış ve yeni bir model önerisi getirememiştir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015). Özellikle eğitim programlarının önemli öğelerinden biri olan içeriklerin düzenlenmesi ve farklı kademeler için program uygulamaları ve model önerisi konularında doktora düzeyinde yeterli çalışma olmadığı görülmüştür (Bıkmaz ve diğerleri, 2013). Tutarlı ve sürekli bir gelişim sağlamak için öğretmen eğitimi hakkında son zamanlarda yapılan teorik ve uygulamalı çalışmaların incelenmesi ve akademisyenlerin görüşlerinin belirlenmesi öğretmen eğitiminin gelişimine katkı sağlayabilir. Çalışmalar bu şekilde düzenlenmediği takdirde okullardaki eğitim ile akademisyenlerin yaptığı çalışmalar arasında hiçbir ilişki kurulamaz (Houston, 1990: 9).

Türkiye Cumhuriyeti'nde Öğretmen Eğitimi

Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihi Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat Dönemine kadar

gitmektedir. Bu tarihten önce eğitim medreselerde verilmiştir (Akyüz, 1994: 64). 1773 yılında kurula ve sayıları zamanla artan Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için Darülmualimin-i Rüşdi açılmış ve sadece erkek öğrenciler bu okullara kabul edilmiştir (Öztürk, 1998). 1870 yılında kız öğrencilerine yönelik benzer bir okul açılmıştır (Koçer, 1983: 575).

1868 yılında dönemin ilkokullarına (İptidai mektebi) öğretmen yetiştirmek için İstanbul'da Darülmualimin-i Sıbyan kurulmuştur. Ayrıca bu okulun amacı ileride açılması planlanan öğretmen yetiştirme kurumlarına öğretmen yetiştirmektir. Bu okullarda öğretim süresi başlangıçta bir yıldır. Ayrıca taşrada bu tür okullar 1875'ten sonra açılmaya başlamıştır (Akyüz, 1994: 129). Mutlakiyet döneminde eğitim sisteminde yapılan reformlar devam etmiştir. Ancak bu dönemde öğretmen yetiştirme genellikle ilköğretime yönelik olmuştur (Akyüz, 1994: 214).

Cumhuriyetten sonra köylerde öğretmen açığı çok fazla olduğu için 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı yasa ile Köy Muallim Mektepleri kurulmuştur (Akyüz, 1991: 125). Bu okullar Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul öğretmeni yetiştirmek için kurulmuşlar ancak istenilen sayıda öğretmen yetiştirememişlerdir (Kaya, 1984). Bu okullar, ilkokul mezunu öğrencilere dört yıl eğitim vererek öğretmen olarak atamışlardır. 1932 yılından sonra bu eğitim dört yıldan altı yıla çıkarılmış ve bu eğitimin ilk üç yılında alan ve genel kültür derslerine, son üç yılında ise mesleki eğitim ile ilgili dersler verilmiştir (Eşme ve Karaçay, 2003: 16).

Köy muallim mekteplerinden sonra öğretmen ihtiyacı gidermek ve cumhuriyetin getirdiği yenilikleri en ücra yerlere taşımak amacıyla köy enstitüleri kurulmuştur. Köy enstitüleri ile çok az bütçeyle nitelikli öğretmen yetiştirilmek hedeflenmiştir (Akyüz, 1978: 88). Köy enstitülerinde eğitim, ilköğretimden sonra beş yıl sürmüştür ve 1940-1953 tarihleri arasında 21 okulda 15 bin öğretmen ve 2000'i aşkın sağlık memuru yetiştirilmiştir (Öztürk, 1998: 299).

1948 tarihinde kurulmuş olan bu okullar, 1974 tarihine kadar ilköğretim öğretmeni yetiştirmiştir. 1924 yılına kadar ilköğretimden sonra 4 yıl, 1924-1933 tarihleri arasında 5 yıl, 1932 yılından itibaren eğitim 6 yıla çıkarılmıştır (Eşme ve Karaçay, 2003: 16).

1954 yılında 5. Eğitim şurası aldığı bir kararla tüm ilköğretim öğretmeni yetiştiren kurumlar (köy enstitüleri) ilköğretim okulları adı altında birleştirilmiştir. Bu tarihte genel kültür ve tarım dersleri müfredata eklenmiştir (Kepenek, 1995). 1970 yılında bu okullarda eğitim 7 yıla çıkarılmıştır. Daha sonra bu okullara, liselere denklik statüsü verilerek öğretmen liseleri haline getirilmiştir.

1974-1975 öğretim yılında liselerden sonra 2 yıl eğitim veren eğitim enstitüleri açılmıştır (Ataunal, 1987: 23). 1982 yılında öğretmen yetiştirme, üniversiteler çatısı altında toplanmıştır (Kavcar, 2002: 18).

1982 yılından itibaren kurulan eğitim yüksekokulları 1989-1990 öğretim yılında eğitim süresi 4 yıl olarak değiştirilmiştir (YÖK, 1999). Daha sonra 1992-93 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinin bünyesine aktarılmıştır. Ortaokullara öğretmen yetiştirmek için ise Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır (Eurydice, 2016). Eğitim süresi üç buçuk yıl olan Eğitim Enstitüleri daha sonra 1979'da ismi değiştirilerek "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak isimlendirilmiştir. Bu okullar, 1982 yılında mevcut üniversitelere veya yeni açılan üniversitelere bağlanıp eğitim fakültesine dönüştürülmüşlerdir (Eurydice, 2012).

1923-1982 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede iki kaynaktan söz edilebilir. Bunlar Yüksek Öğretmen Okulu ve üniversitelerdir. Yüksek Öğretmen Okulları Öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla 1954-55 öğretim yılına kadar kendi türünde tek okul olarak öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüştür. Ancak, 130 yıl gibi oldukça uzun bir süre lise öğretmeni yetiştirmede ülkenin en köklü eğitim kurumu olma özelliğini koruyan Yüksek Öğretmen Okulları 1978 yılında kapatılmıştır (Eurydice, 2016). Daha sonra bu görev üniversitelere verilmiştir.

Günümüzde ise üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından eşzamanlı model yürütülmektedir. Bununla birlikte başta fen-edebiyat ve diğer fakülte mezunları için düzenlenen "Ortaöğretim

Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı” ile ardışık model yoluyla öğretmen eğitimi yapılmaktadır (Eurydice, 2016). Eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümünde eğitim 4 yıl sürmektedir. Ortaöğretim öğretmenliklerinin eğitimi ise 5 yıl sürmekle birlikte fen edebiyat ve diğer fakültelerden mezun olan öğrenciler lisans eğitiminden sonra 1 yıl formasyon eğitiminden sonra ortaöğretim alanında öğretmen olmaktadır.

Öğretmen eğitiminde, öğretmenlik meslek derslerine (teorik ve pratik) ayrılan süre, hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenlik programlarında, toplam öğretim zamanının %25-30'u arasında değişmektedir. Öğretmen olarak atanan her üç kademedeki (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) öğretmen adayları, en az bir yıl en fazla iki yıl süreli “adaylık-stajyerlik” dönemi geçirmektedirler. Bu dönemde başarılı olanlar “asil öğretmen” olarak atanırlar (Eurydice, 2016).

Öğretmen Eğitimi Kurumlarına Giriş Koşulları

Öğretmen adayları, ortaöğretim başarı puanları ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)’dan aldıkları puanlarla yükseköğretim kurumlarına başvurabilirler. Ayrıca resim, müzik, beden eğitimi ve spor gibi öğretmen yetiştirme programlarına kabul için, YGS ve LYS puanının yanında her eğitim fakültesi Özel Yetenek Sınavı yaparak öğrenci kabul eder. Özel yetenek sınavlarıyla ilgili düzenlemeler, fakülteler tarafından belirlenir (Eurydice, 2016).

Öğretmen Eğitimi Programları, Özel Beceriler, Uzmanlaşma

Genel olarak öğretmen yetiştirme programları genel kültür, alan eğitimi ve pedagojik formasyon olmak üzere üç alanı kapsamak zorundadır. Öğretmen eğitimi programlarının belirlenmesinde nihai yetki YÖK’ündür. Eğitim fakültelerinin kısmi özerkliği vardır (toplam programın %25’i oranında). Hem ilköğretime hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programları genel kültür (%15-20), alan eğitimi (%50-60) ve öğretmenlik meslek dersleri (%25-30) olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Eurydice, 2016).

Öğretmen adaylarından sınıf öğretmenliği dışındaki adaylar, belli bir alanın uzmanı olarak mezun olurlar. Sınıf öğretmenleri ise “genel” alan sahibi olarak tanımlanırlar. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki ve teknik eğitim okullarının akademik nitelikli dersleri için 27 çeşit program uygulanmaktadır (mesleki ve teknik eğitim programları hariç) (Eurydice, 2016).

Öğretmen Eğitiminde Değerlendirme ve Sertifikalar-Diplomalar

Öğretmen adayları; öğretim üyeleri ve öğretmenlik uygulaması yaptıkları okullardaki öğretmenleri tarafından izlenmekte ve değerlendirilmektedirler. Öğrencilerin derslerdeki başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi için yazılı sınavlar, ödevler, portfolyo değerlendirmeleri, öğretme performansının gözlenmesi gibi farklı yöntemler uygulanmaktadır. Fakültelere göre farklı olmakla birlikte öğrenciler, her ders için en az bir ara sınav ve final sınavına girmek zorundadırlar.

Mezun olabilmek için, toplam kredinin elde edilmesi ve öğretmenlik uygulaması dersinden başarılı olunması beklenmekle birlikte bir bitirme sınavı yoktur. Mezunlar, aldıkları diplomalarla öğretmenlik yapma hakkına sahip olurlar ve diplomalarda mezun oldukları alanlar (örneğin; sınıf öğretmenliği, tarih öğretmenliği vb.) belirtilir (www.eurydice.com).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen yetiştirme sisteminin değerlendirmesi ve bazı AB ülkelerinin öğreten yetiştirme sistemlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen verilere dayanarak model geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bilimsel araştırmalarda

verileri ve araştırma desenini güçlendirmek için kullanılan temel yollardan biri çeşitlemedir. Çeşitleme bir araştırmada tek bir yöntem yerine birleştirilerek birbirini destekleyen iki yada daha fazla yöntemin beraber kullanımınıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel; 2008;261). Bu amaçla araştırmada, genel tarama türünde betimsel ve doküman analizini bir arada kullandığından çeşitleme de denilen zenginleştirilmiş desen (triangulation design) modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2005: 79). Bu amaçla 2010-2011 öğretim yılında eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, Türkiye Cumhuriyeti'nde bulunan 51 eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Evreni temsil edecek olan eğitim fakülteleri, yansızlık ilkesi doğrultusunda rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Örneklemi oluşturan 12 üniversite ve bu üniversitelerdeki öğretim eleman sayıları Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1: Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı

Sıra	Üniversite	N	%
1	Adıyaman Üniversitesi	10	
2	Ankara Üniversitesi	27	
3	Anadolu Üniversitesi	18	
4	Atatürk Üniversitesi	19	
5	Çukurova Üniversitesi	44	
6	Dicle Üniversitesi	10	
7	Fırat Üniversitesi	20	
8	Gazi Üniversitesi	62	
9	Gaziantep Üniversitesi	15	
10	İnönü Üniversitesi	30	
11	Mustafa Kemal Üniversitesi	55	
12	ODTÜ Üniversitesi	58	
Toplam		368	

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak 2 farklı bölümden oluşan "Öğretmen Yetiştirme Sistemi İle İlgili Görüş Anketi" kullanılmıştır.

Öğretmen Yetiştirme Sistemi İle İlgili Görüş Anketi: Araştırmacı tarafından, öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili olarak öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış ve kullanılmıştır. Beşli likert tipi ölçme aracı olan ölçek 55 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler "5 kesinlikle katılıyorum", "4 katılıyorum", "3 kararsızım", "2 katılmıyorum" ve "1 kesinlikle katılmıyorum" şeklinde puanlanmıştır.

Ölçek hazırlanırken madde havuzu oluşturmak için Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerini sunan EURYDICE sitesi incelenmiş ve ilgili literatür taranmıştır. 86 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Anketin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Eğitim Bilimlerinden üç, Türkçe Eğitiminden üç, Fen Bilimleri Eğitiminden iki ve Özel Eğitimden bir olmak üzere toplam 9 öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünden sonra soru sayısı 55'e düşürülmüştür. Ankette öğrencilerin eğitim fakültelerine seçilmesiyle ilgili 7 soru, öğrencilerin eğitim fakültelerindeki eğitimi ile ilgili 23 soru ve öğretmenlerin atanma kriterleri ile ilgili 15 soru ve bir açık uçlu soru bulunmaktadır.

Doküman analizi

Nitel boyutla ilgili olarak, 9 farklı AB ülkesinin öğretmen yetiştirme sistem dokümanları içerik analizine tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizleri

Öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme sistemine yönelik görüşlerini ve önerilerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları hesaplanarak yorumlanmıştır. Ölçek dört boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili;

- 1- Öğrencilerin eğitim fakültelerine seçilmesi (7 madde)
- 2- Öğrencilerin eğitim fakültelerindeki eğitimi (23 madde)
- 3- Öğretmenlerin atanma kriterleri (15 madde)
- 4- Öğretim elemanlarının önerileri (1 açık uçlu soru)

Araştırmada elde edilen bulgularla ilgili olarak aritmetik ortalama hesaplanırken ölçekte ki maddelerde yer alan maddeler; 1. Hiç katılmıyorum (1.00-1.80), 2. katılmıyorum (1.81-2.60), 3. kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Tamamen katılıyorum (4.21-5.00) şeklinde derecelendirilmiştir.

Açık uçlu bir sorudan oluşan dördüncü boyuttan elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın tarama boyutunu oluşturan anket verilerinden elde edilen bulgular, üç bölüm altında toplanarak verilmiştir. Bu bölümler (1) öğrencilerin eğitim fakültelerine seçilmeleri (2) eğitim fakültelerindeki eğitim (3) öğretmenlerin atanma kriterlerinden oluşmaktadır.

Öğrencilerin eğitim fakültelerine seçilmeleriyle ilgili öğretim elemanlarının görüşleri

Öğrencilerin eğitim fakültelerine seçilmeleriyle ilgili öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Eğitim Fakültelerine Seçilmeleriyle İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Sıra	Öğrencilerin Eğitim Fakültelerine Seçilmeleriyle İlgili Görüşler	X	ss
1.	Eğitim fakülteleri, öğrencilerini seçerken iletişim becerilerine dikkat etmelidir.	4,32	,877
2.	Eğitim fakültelerine arz talep ihtiyacına göre öğretmen alınmalıdır.	4,27	1,066
3.	Eğitim fakültelerinin her bölümü için öğretmen adaylarının seçilmesinde farklı ölçütler ve sınav içeriği olmalıdır.	4,19	1,027
4.	Eğitim fakülteleri, öğrenci seçiminde öğrencilerin kişiliklerine dikkat etmelidir.	4,12	1,092
5.	Eğitim fakülteleri, öğrencilerini kendileri seçmelidir.	3,29	1,358
6.	Eğitim fakülteleri, fakülteye alınacak öğretmen adaylarını seçmek için uygulanacak yöntemi kendileri belirlemelidir.(mülakat, sınav, lise notları ...)	3,27	1,318
7.	Eğitim fakülteleri, öğrencilerini merkezi bir sınavla almalıdır.	3,24	1,235

Tablo 2 incelendiğinde; öğretim elemanlarının “Eğitim fakültelerine öğrenci seçimi, ihtiyaç miktarı her bölümü için farklı seçim kriteri, eğitim fakültelerinin, öğrencilerini kendilerinin seçmesi fakülteye alınacak öğretmen adaylarını seçmek için uygulanacak yöntemi fakültelerin belirlemesi ve eğitim fakültelerinin öğrencilerini merkezi bir sınavla almaları gerektiği” gibi düşünceleri belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim fakültelerindeki eğitimleriyle ilgili öğretim elemanlarının görüşleri

Tablo 3: Öğrencilerin Eğitim Fakültelerindeki Eğitimleriyle İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Sıra	Öğrencilerin Eğitim Fakültelerindeki Eğitimleriyle İlgili Görüşler	X	SS
1	Eğitim fakültelerinin ders programı sadece devlet tarafından belirlenmelidir.	2,08	1,038
2	Öğretim elemanlarının ders içeriğine karar verme özgürlükleri bulunmalıdır.	3,93	0,996
3	Öğretmen eğitimi programı üniversiteler ve MEB ortaklığı ile oluşturulmalıdır.	4,14	0,936
4	Eğitim fakülteleri eğitim programlarını kendileri hazırlamalıdır.	3,32	1,084
5	Eğitim fakültelerinde ilk yıl deneme süresi olmalı ve öğretmen olmak istemeyenler için başka bir alana geçiş hakkı verilmelidir.	4,01	1,049
6	Eğitim fakültelerinde ilk yıl ortak dersler olmalı ve tüm öğrenciler bu ortak derslerden sonra hangi branşta öğretmen olmak istiyorsa o tarafa kendileri yönlendirilmeli.	3,60	1,174
7	Eğitim fakültelerinde genel kültür derslerinin (Tarih, vatandaşlık, İngilizce...vb) ağırlığı artırılmalıdır.	3,17	1,183
8	Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının sosyalleşmesini sağlayacak etkinlikler yapmalıdır.	4,45	0,797
9	Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına eğitim alanında yapılmış bilimsel çalışmaları takip etme alışkanlığını kazandırmalıdır.	4,60	0,716
10	Pedagojik eğitimi her bölüme bölümün ihtiyaçlarını dikkate alınarak farklı olarak verilmelidir (okulöncesi ve ilköğretim için ayrı).	4,27	0,924
11	Eğitim fakültelerindeki eğitim AB ülkelerindeki gibi haftada 40 saat olarak uygulanmalıdır.	3,43	0,994
12	İlköğretim alanındaki tüm öğretmenlikler birleştirilmeli ve öğrenci eğitim fakültesini kazandıktan ve bir süre okuduktan sonra branşlara ayrılmalıdır.	3,26	1,101
13	Eğitim fakültelerinde ilköğretim öğretmenlikleri 3 yıl olmalıdır.	2,22	1,076
14	İlköğretim ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde diğer bölümlerden daha fazla pedagoji derslerine önem verilmelidir.	3,58	1,191
15	Sınıf öğretmenliği 1, 2. ve 3. Sınıf öğretmeni ve 4-5. Sınıf öğretmeni olmak üzere iki bölümden oluşmalıdır.	3,35	1,088
16	Eğitim fakültelerinde bitirme tez uygulaması olmalıdır.	3,63	1,147
17	Eğitim fakültelerinde öğrenciler eğitim ile ilgili uygulamalı projelerde çalışmalıdır.	4,47	0,731
18	Orta öğretim öğretmenlerinin branş dersleri üniversitede ilgili fakültenin ilgili bölümünde verilmelidir. (matematik dersinin fen edebiyat fakültesi matematik bölümünde verilmesi gibi)	3,04	1,347
19	Öğretmen adayları son sınıfta yarım günde sözleşmeli öğretmen olarak çalıştırılmalıdır.	3,70	1,049
20	Okullarda staj yapan öğretmen adaylarına maaş verilmelidir.	3,61	1,073
21	Stajlar sadece merkez okullarda yapılmamalıdır, bunun yanında köy okullarında da staj yapılmalıdır.	4,20	0,981
22	Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamalarına 3. Sınıfta başlamalıdır.	3,83	1,074
23	Okullardaki staj uygulamalarında öğretmen adayları haftada iki saat rehber öğretmenden ders almalıdır.	3,81	0,913

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının "Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına eğitim alanında yapılmış bilimsel çalışmaları takip etme alışkanlığını kazandırmalıdır, öğrenciler eğitim ile ilgili uygulamalı projelerde çalışmalı, öğretmen adaylarının sosyalleşmesini sağlayacak etkinlikler yapmalı, Pedagoji eğitimi her bölümün ihtiyaçları dikkate alınarak verilmelidir." şeklinde düşünmektedirler. Ayrıca "stajlar köy okullarında da yapılmalı, öğretmen eğitimi programı üniversiteler ve MEB ortaklığı ile oluşturulmalı, eğitim fakültelerinde ilk yıl deneme süresi olmalı ve öğretmen olmak istemeyenler için başka bir alana geçiş hakkı verilmelidir, öğretim elemanlarının ders içeriğine karar verme özgürlükleri bulunmalıdır, öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamalarına 3. Sınıfta başlamalıdır vb." şeklinde görüşleri bulunmaktadır.

Öğretmenlerin atanma kriterleriyle ilgili öğretim elemanlarının görüşleri

Tablo 4: Öğretmenlerin Atanma Kriterleriyle İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Sıra	Öğretmenlerin Atanma Kriterleriyle İlgili Görüşler	X	ss
1.	Öğretmen adaylarının atanması için KPSS veya benzer sınav uygulanmalıdır.	2,89	1,404
2.	Öğretmen adayları hiçbir sınava tabi tutulmadan mezun olur olunmaz atanmalıdır.	2,49	1,353
3.	Öğretmen adayları son sınıfta sadece kendi alanlarından (pedagoji ve alan bilgisi) sınav yapılarak	3,65	1,200

4.	Öğretmen atamaları sınav ile olunmalıdır. Birinci sınav teorik bilgilerden ve lisans eğitimi bittikten sonra, ikinci sınav ise iki yıllık staj eğitiminden sonra olmalıdır ve performans değerlendirmeye yönelik olmalıdır.	3,68	1,113
5.	Öğretmen adaylarının atanmasını sağlayacak sınavlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmalıdır.	2,64	1,160
6.	Öğretmen atamalarında yazılı sınavın yanında, sözlü sınavda kullanılmalıdır.	3,36	1,263
7.	Dışarıdan başka bir kurumun etkisi olmadan (YÖK, MEB...vb) okullar çalıştıracakları öğretmenleri kendileri işe almalıdır.	2,56	1,206
8.	Öğretmenlerin atanma kriterlerinin belirlenmesinde öğrencilerin velilerinde söz hakkı olmalıdır.	2,66	1,160
9.	Bir lisans mezunu olup ortaöğretim öğretmeni olmak isteyen bir öğretmen adayına iki yıl süreyle yüksek lisans yapma şartı getirilmelidir.	2,94	1,163
10.	Öğretmenler atandıktan sonra nitelikli öğretmen olduklarına dair bir değerlendirmeye tabi tutulmalıdır.	3,91	1,010
11.	Üniversiteyi bitirdikten sonra iki yıl stajyerlik eğitimi verilmelidir.	3,55	1,049
12.	Stajyerlik eğitiminde başarısız olan öğretmen işe başlamamalıdır.	3,59	1,090
13.	Mezun olan öğretmenler için kısmen yeterlilik sertifikası verilerek, tam yeterliliklerini kazanıncaya kadar kendi alanları ile ilgili daha fazla çalışmaları zorunlu hale getirilmelidir.	3,75	0,990
14.	Öğretmen adayları, öğretmenliğe başlamadan önce, sağlık eğitimi sertifikası zorunlu olarak almalıdır.	3,72	0,962
15.	Öğretmen adayları, öğretmenliğe başlamadan önce ileri düzey bilgisayar sertifikası zorunlu olarak almalıdır.	3,59	1,036

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim elemanları, öğretmenlerin atandıktan sonra da sınav olmaları gerektiğini, son sınıfta sadece kendi alanlarından (pedagoji ve alan bilgisi) sınav yapılmasını, üniversiteyi bitirdikten sonra iki yıl stajyerlik eğitimi verilmesini gerekli görmektedirler. Ayrıca öğretmen atamalarında yazılı sınavın yanında sözlü sınavın da yapılmasını, ortaöğretim öğretmeni olmak isteyen bir öğretmen adayına iki yıl yüksek lisans yapma şartı getirilmesini, öğretmen adaylarının atanması için KPSS veya benzer sınavların uygulanmasını ve öğretmen adaylarının atanmasını sağlayacak sınavların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmasını desteklemedikleri bu ifadelerde kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 5: Eğitim Fakültelerine Öğrencilerin Seçilmesi Boyutu Altına Giren Kategoriler ve Frekansları

Sıra	Eğitim Fakültelerine Seçilmeyle İlgili Görüşler	Frekans
1	Eğitim fakültelerine giriş sırasında bazı becerilere sahip kişilerin (sosyal, fiziksel, iletişim ve psikoloji...vb) seçilmesi gerekir.	34
2	Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerine alımda mülakat, yetenek sınavı... gibi farklı sınavlara da yapılmalıdır.	26
3	Öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen, seven bireylerin (tanıyarak, bilerek seçen) eğitim fakültelerine gelmesi öncelikli gerekliliktir.	7
4	Öğretmen liselerinde verilen ek puanlar kaldırılmalıdır.	2
5	Eğitim fakültelerinin puanları artırılmalı.	2
6	Öğretmen liselerinden mezun olanların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları daha olumlu hale getirilmeli.	1
7	Öğretmen okullarının programı ile Eğitim fakültelerinin programı uyumlu hale getirilmeli.	1
8	YGS sınavından sonra öğretmen yeterlilik sınavı olmalıdır.	1
9	Öğretmen adayları öğretmen liselerinden seçilmelidir.	1
10	Eğitim fakültelerine öğrenci seçerken sadece öğretmen liselerini bitirme esas alınmalıdır.	1
11	Öğretmen liselerinin daha nitelikli olması yönünde yenilikler yapılmalıdır.	1
12	Öğretmen liselerin öğretim programlarında düzenlemeler yapılmalıdır.	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretim elemanlarının eğitim fakültelerine öğrencilerin seçilmesiyle ilgili olarak daha çok "Eğitim fakültelerine giriş sırasında bazı becerilere sahip kişilerin (sosyal, fiziksel, iletişim ve psikoloji...vb) seçilmesi gerekir." (n=34), "Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerine alımda mülakat, yetenek sınavı... gibi farklı sınavlara da yapılmalıdır." (n=26) ve "Öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen, seven bireylerin (tanıyarak, bilerek seçen) eğitim fakültelerine gelmesi öncelikli gerekliliktir." (n=7) görüşünde oldukları görülmektedir. Bunun yanında az sayıda da olsa "Öğretmen liselerinde verilen ek puanlar kaldırılmalıdır." (n=2), "Öğretmen liselerinden mezun olanların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları daha olumlu hale getirilmeli." (n=1), "Öğretmen okullarının programı ile Eğitim fakültelerinin programı uyumlu hale getirilmeli." (n=1), "YGS sınavından sonra öğretmen yeterlilik sınavı olmalıdır." (n=1), "Öğretmen adayları öğretmen liselerinden seçilmelidir." (n=1), "Eğitim fakültelerine öğrenci seçerken sadece öğretmen liselerini bitirme esas alınmalıdır." (n=1), "Öğretmen liselerinin daha nitelikli olması yönünde yenilikler yapılmalıdır." (n=1), "Öğretmen liselerinin daha nitelikli olması yönünde yenilikler yapılmalıdır."

(n=1) ve “Öğretmen liselerin öğretim programlarında düzenlemeler yapılmalıdır.”(n=1) görüşlerinde olan öğretim elemanları bulunmaktadır.

Tablo 6: Öğrencilerin Eğitim Fakültelerindeki Eğitimi Boyutu Altına Giren Kategoriler Ve Frekansları

Sıra	Eğitim Fakültelerinde Eğitim	Frekans
1	Öğretmen adaylarının eğitimi sırasında daha çok uygulamalara ve stajlara yönelik aktivitelere ağırlık verilmelidir.	53
2	Öğretim üyesi kalitesi artırılmalıdır.	19
3	Öğrenciler kendi alanları ile ilgili özel öğretim yöntemleri dersinin saati artırılmalı.	9
4	Üniversiteler ve MEB arasındaki koordinasyon artırılmalıdır.	8
5	Öğretmen adaylarına daha fazla teorik bilgi verilmelidir.	8
6	Eğitim fakültelerindeki eğitime belirli bir standart getirilmelidir.	6
7	Eğitim fakültelerinde teknolojiye daha fazla yararlanılmalıdır.	5
8	Eğitim fakültelerindeki eğitim programının ve materyalleri zenginleştirilmelidir ve geliştirilmelidir.	5
9	Öğretmen adaylarına proje ve performans ödevleri verilmelidir.	4
10	Staj uygulamalarına 1. sınıftan başlamak üzere dört yıl boyunca gitmelidir.	4
11	Öğretmen eğitimi için uygulama okulları olmalıdır.	3
12	Öğretmen Adaylarına akademik becerilerini arttırmalıdır.	3
13	Eğitim fakültelerinde eğitim sırasında teorik bilgi ile alan bilgisinin entegre bir şekilde verilmesi.	3
14	Uygulama okullarındaki deneyimli öğretmenlere danışmanlık (mentorship) eğitimi verilmelidir.	3
15	Sadece öğretmen yetiştirilmeden sorumlu üniversiteler kurulmalı.	2
16	Öğretmen yeterliliklerinde süreç değerlendirme kullanılmalıdır.	2
17	Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerine uygulama sınavı(seminer...vb) yapılmalıdır.	2
18	Öğretmen adayları genel kültür ve görgü açısından daha donanımlı yetiştirilmeli.	2
19	Öğretmen adayları eğitim sırasında yazılı sınavların yanında sözlü sınavlarda uygulanmalıdır.	1
20	Ders içerikleri esnek olmalı ve öğretim elemanları tarafından belirlenebilmelidir.	1
21	Öğretmen yetiştirme sürecinde fakülte ve fakülte sonrası farkların ortadan kaldırılarak süreklilik kazandırılması gerekir.	1
22	Öğretmen yetiştirecek insanların en az iki yıl öğretmen olmak şartı getirilmelidir.	1
23	Uygulama derslerinde öğrencilerle planlarını tartışma, uygulama sırasında, izleme ve uygulama sonunda geri bildirim verme işlemleri yapılmalıdır.	1
24	Daha bağımsız ve özgün düşünmeye teşvik edilmeli, özgün düşünen zihinler, yaratıcı, renkli yeni nesillerin yetiştirilmesine katkı sunacaktır.	1
25	Eğitim dersleri bölümlere(Türkçe, Fen,...vb) göre düzenlenmeli.	1
26	Üniversite I. sınıf hazırlık formatında olmalı öğretmen yeterliliği görülmeden öğrenciler başka programlara geçiş yapabilmeli.	1
27	Eğitim fakülteleri 5 yıl olmalı.	1
28	Öğrenciler son yıl okullarda çalışarak eğitimlerini tamamlamalıdır.	1
29	Öğretmenlerin eğitimi sırasında çağdaş anlayışla mutlaka çok etkin denetlenmelidir. Denetime yönetici, vali, STK gibi taraflarda denetlemeye katılmalıdır.	1
30	Öğretmen adaylarının eğitim kalitesinin artırılması için lisans öğrenimi öğrenci merkezli olmalıdır.	1
31	Öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin geliştirilmesi için derslerde aktif olmaları sağlanmalı ve stajlar işlevsel hale getirilmeli.	1
32	Öğretmen yetiştirme ile ilgili geniş bir planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır.	1
33	Öğretmen uygulamasının (en az) iki farklı okulda yapılabilirdir.	1
34	Danışman öğretmenlere daha fazla ücret ödenmelidir.	1
35	Öğretmen adaylarına mutlaka yurt dışı deneyimi verilmelidir.	1
36	Öğretmen adaylarına tarihsel ve kültürel değerler kazandırılmalıdır.	1
37	Değerler eğitimi her öğretmene kazandırılmalıdır.	1
38	İlköğretimden başlamak üzere meslek seçimine yönlendirme yapılmalı.	1
39	Eğitim fakültelerinin tercih edilmesi için özendirilmeli.	1
40	Sadece sınav sonucuna bakılarak değerlendirme yapılmamalıdır, öğretmen adayları farklı yönlerden de değerlendirilmelidir.	1
41	Eğitim fakültelerinde ortaöğretim programına devam etmelidir.	1
42	Öğretmen mesleğine hazırlık sürecinde özyönetim, özdenetim bilinç ve alışkanlıklarının kazandırılmalıdır.	1
43	Her üniversitenin uygulama okulu olmalıdır.	1
44	Her bir bölümün uygulama sınıfı olmalıdır.	1
45	Eğitim fakültesi öğrencilerine diksiyon (düzgün konuşma) dersleri açılmalıdır.	1
46	Eğitim fakültelerinde sınıf mevcutlarında 25 ile sınırlandırılmalıdır.	1
47	Staj uygulaması son yıl haftada 2-3 gün veya son dönemin tamamını kapsayacak şekilde ve daha ciddi bir denetimle yapılmalıdır.	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretim elemanlarının eğitim fakültelerine öğrencilerin seçilmesiyle ilgili olarak daha çok “Öğretmen adaylarının eğitimi sırasında daha çok uygulamalara ve stajlara yönelik aktivitelere ağırlık verilmelidir.” (n=52), “Öğretim üyesi kalitesi artırılmalıdır.” (n=19), “Öğrenciler kendi alanları ile ilgili özel öğretim yöntemleri dersinin saati artırılmalı.” (n=9), “Üniversiteler ve MEB arasındaki koordinasyon artırılmalıdır.”(n=8), “Öğretmen adaylarına daha fazla teorik bilgi verilmelidir.”(n=8), “Eğitim fakültelerindeki eğitime belirli bir standart

getirilmelidir.” (n=6), “Eğitim fakültelerinde teknolojiden daha fazla yararlanılmalıdır.” (n=5), “Eğitim fakültelerindeki eğitim programının ve materyalleri zenginleştirilmelidir ve geliştirilmelidir.” (n=5), görüşünde oldukları görülmektedir. Bunun yanında “ Öğretmen adaylarına proje ve performans ödevleri verilmelidir.” (n=4), “Staj uygulamalarına 1. Sınıftan başlamak üzere dört yıl boyunca gitmelidir.” (n=4), “Öğretmen eğitimi için uygulama okulları olmalıdır.” (n=3), “Öğretmen Adaylarına akademik becerilerini arttırmalıdır.” (n=3), “Eğitim fakültelerinde eğitim sırasında teorik bilgi ile alan bilgisinin entegre bir şekilde verilmesi.”(n=3),“Uygulama okullarındaki deneyimli öğretmenlere danışmanlık (mentorship) eğitimi verilmelidir.”(n=3),“Sadece öğretmen yetiştirmeden sorumlu üniversiteler kurulmalı.” (n=2), “Öğretmen yeterliliklerinde süreç değerlendirme kullanılmalıdır.” (n=2, “Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerine uygulama sınavı(seminer...vb) yapılmalıdır” (n=2), diğer maddeleri ise birer öğretim elemanı tarafından işaretlenmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Atanması Boyutu Altına Giren Kategoriler Ve Frekansları

Sıra	Öğretmenin Ataması	Frekans
1	Öğretmen adayları kendi alanlarından sınava tabi tutularak atanmalıdırlar.	17
2	Öğretmen aday sayılarının düşürülmesi (ihtiyaç kadar aday olması).	12
3	Sadece eğitim fakültesi mezunları öğretmen olmalı.	8
4	Öğretmen atamaları mülakat ile yapılmalı.	4
5	Öğretmen yetiştirmede köy enstitüleri öğretmen yetiştirmede model alınmalıdır.	3
6	Öğretmen adaylarının, öğretmenliğe ilişkin alguları düzeltilmelidir.	2
7	Öğretmen atamalar sınav ile olmamalı.	2
8	Öğretmen atamalarında sınav yapılmadan yapılmalıdır.	2
9	Bir öğretmeni nitelendiren somut özellikler belirlenmeli ve atamalarda bu belirlenen niteliklere göre yetenek sınavları yapılmalı.	2
10	Yeterliliğe dayalı atamalar yapılmalıdır.	2
11	Öğretmen adaylarına mezun olduktan sonra iletişim becerisi konusunda yeterlilik sınavı yapılmalıdır.	2
12	Öğretmen adaylarına mezun olduktan sonra yazma becerisi konusunda yeterlilik sınavı yapılmalıdır.	2
13	Üniversitedeki not ortalaması öğretmenlik atamasında etkili olmalıdır.	2
14	Öğretmen atamasının ilk 2-3 yılı sözleşmeli olmalı belli standartları yakalayan öğretmenler kadroya atanmalıdır.	1
15	Öğretmen atama sınavları alan ve pedagojik bilgiye yönelik olarak yeniden düzenlenmelidir.	1
16	KPSS’de de eğitim fakültelerindeki programlara paralel bir sınama biçimi oluşturulmalıdır.	1
17	Öğretmen adayları atandıktan sonra en az iki yıl performansları değerlendirilmeli.	1
18	Öğretim elemanları atanmadan önce en az 1 yıl asistan öğretmenlik ve üç yıl öğretmenlik tecrübesi olması gerekmektedir.	1
19	Öğretmen adayın kendi alanına yönelik bir sınav uygulanmalı ve son sınıftaki staj uygulanmasındaki başarısıyla birlikte değerlendirilmesi düşünülebilir.	1
20	Adayların fakültelerde ciddi eğitimden geçirilmesi ve fakültelerin önerdiği adayların içerisinde öğretmen ataması yapılmalıdır.	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretim elemanlarının öğretmenlerin atanmasıyla ilgili olarak daha çok “Öğretmen adayları kendi alanlarından sınava tabi tutularak atanmalıdırlar.” (n=17), “Öğretmen aday sayılarının düşürülmesi (ihtiyaç kadar aday olması). “ (n=12) ve “Sadece eğitim fakültesi mezunları öğretmen olmalı.” (n=7) görüşünde oldukları görülmektedir. Bunun yanında “ Öğretmen atamaları mülakat ile yapılmalı.” (n=4), “Öğretmen yetiştirmede köy enstitüleri öğretmen yetiştirmede model alınmalıdır.” (n=3), “Öğretmen adaylarının, öğretmenliğe ilişkin alguları düzeltilmelidir.” (n=2), “Öğretmen atamalar sınav ile olmamalı.” (n=2), “Bir öğretmeni nitelendiren somut özellikler belirlenmeli ve atamalarda bu belirlenen niteliklere göre yetenek sınavları yapılmalı.”(n=2),“Yeterliliğe dayalı atamalar yapılmalıdır.”(n=2),“Öğretmen adaylarına mezun olduktan sonra iletişim becerisi konusunda yeterlilik sınavı yapılmalıdır.”(n=2), “Öğretmen adaylarına mezun olduktan sonra yazma becerisi konusunda yeterlilik sınavı yapılmalıdır.” (n=2), “Üniversitedeki not ortalaması öğretmenlik atamasında etkili olmalıdır.”(n=2), diğer maddeleri ise birer öğretim elemanı tarafından işaretlenmiştir.

Bazı AB ülkelerinin öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması

(www.eurydice.com)

Almanya'da Öğretmen Eğitimi

İlkokul öğretmenleri için, öğretmen yetiştiren enstitülerde iki ya da üç yıl devam eden yapılandırılmış eğitim ilk defa 1820'lerin ortalarında başlamıştır. Lise öğretmenlikleri üniversitelerde verilmektedir.

Öğretmen Yetiştirme Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme Modelleri

- Yükseköğretimin temel yönetmelikleri tarafından kısıtlanmasına rağmen öğretmen yetiştirme sistemleri eyaletler arasında birçok farklılıklar göstermektedir. Bundan dolayı her öğretmenin herhangi bir yerel yönetimde iş bulma imkânı daha kısıtlıdır.
- Öğretmen eğitimi kursları; üniversitelerde, teknik yüksekokullarda, pedagoji yüksekokullarında ve müzik ve sanat kolejlerinde sağlanmaktadır.

Almanya'da Öğretmen Yetiştirme Kurumlarına Başvuru Şartları

- Öğretmen eğitimi kurslarına girmek için istenilen temel şart, 12-13 yıllık okul eğitiminin bitirilmesi, lise bitirme sınavlarından başarılı olunması ve ardından üniversitenin öğrenciye giriş yeterliliğini vermesidir.

Almanya'da Öğretmen Eğitimi Programı

- Almanya'da öğretmen eğitimi, ilkökul ve ortaöğretim kademeleri için iki kısımdan oluşmaktadır.
- Birinci öğretmen eğitimi, teorik düzeyde yüksek eğitim enstitülerinde yapılmaktadır. Öğretmen yetiştirmede kalitenin arandığı bu bölüm, birinci devlet sınavına kadar 8 ya da 9 dönem sürmektedir.
- İkinci aşamada sadece uygulama eğitimi olup (deneme öğretmenliği) okullarda uygulanır ve fazladan uygulama dersleri bulunmaktadır. 18 ile 24 ay kadar sürer ve ikinci devlet sınavı sonucuyla bu dönem biter.
- Öğretmenlerin kendi kariyerleri için seçebileceği çok fazla alternatifleri vardır. Bunlar en sade biçimde aşağıda belirtilmeye çalışılmıştır:
- 1. Kademedeki sınıf öğretmenliği ya da 1. düzey öğretmenliği.
- İkinci seviye için genel eğitim ya da ikinci seviye (ortaokul) öğretmenliği.
- Düşük düzeyde ikinci seviye (ortaokul) öğretmenliği
- İkinci düzeyde (ortaokul) üst kısımlar ya da lise için genel eğitim öğretmenliği
- Meslek liselerinde öğretmenlik.
- Özel eğitim için öğretmenlik.

Almanya'da Atanma Şartları

- Öğretmen adayı 1. devlet ve 2. devlet sınavlarından başarılı olduktan sonra öğretmen olarak atanmaktadır.
- Birinci devlet sınavı öğretim dersleri, bitimi ve hazırlık devresine kabul için verilmektedir. Bu sınav Öğretmen Sınav Kurumu ile üniversiteler tarafından ortaklaşa yapılmaktadır.
- Hazırlık dönemi (okul uygulamaları), ikinci devlet sınavı sonunda tamamlamaktadır. Bu sınav devamlı olarak bir öğretmen olarak atanmak için ön şarttır ama bu kadro hiçbir zaman garanti değildir. Bu sınav devlet sınav komisyonu tarafından yapılmaktadır.

Fransa'da Öğretmen Yetiştirme

- 1833 yılında itibaren Fransa'da ilköğretim eğitim sistemi Guizot diye bilinen kanunlara göre düzenlenmeye başlanılmıştır.

- 1887 yılında öğretmen eğitimi ulusal bir hal almış ve öğretmen eğitiminin bakanlık düzeyinde yeterlilikleri tanımlanmıştır. Öğretmen eğitimine alınacak öğrenciler 16-18 yaşında bir sınava tabi tutulacak, seçilen öğrencilere, başlangıç öğretmenlik statüsü verilecek ve bunlar 3 yıllık eğitim alacaklardı. Üç yılın sonunda üstün öğretmen statüsü olmak isteyen adaylar ise yine bir sınava tabi olacaklardı.
- 1940 yılında, öğretmenler için meslek eğitim enstitülerini kurulmuş, enstitülere başvuru şartı olarak da lise programı mezuniyeti istenmiştir.
- 1947’li yıllarda eğitim 4 yıl sürmektedir; iki yıl lisede eğitim almaktaydılar ve iki yıl mesleki eğitim daha sonra bu bir yıla düşürülmüştür. Aslında, eğitim temel olarak mesleki olmakta ve iki yıl sürmektedir.
- 1956 yılında öğretmen ihtiyacı artmış ve bu nedenle açığın giderilmesi için lise mezunları bir yıl öğretmen yetiştirme programlarında eğitildikten sonra atanmışlardır. 1968 yılında iki yıllık mesleki eğitim sistemi standardı getirildi.
- 1979 yılında öğretmen eğitimi üç yıla çıkarılmıştır. 1984’ün başlarında ise, öğretmenler yüksek eğitimi bitirenler arasından atanıyorlardı.
- 1991 yılının başında eski eğitim programı (écoles normales) yerine IUFMS (üniversite öğretmen yetiştirme enstitüleri) getirilmiştir. Bu sistem ile 3 yıllık genel üniversite eğitiminden sonra iki yıl üniversite eğitim enstitülerinde eğitim verilmekteydi.

Ortaöğretimde Öğretmen yetiştirmenin Tarihçesi

- 1808 yılında Fransa’da öğretmen olabilmek için Agrégation (KPSS gibi) adlı bir sınavdan başarılı olunması gerekmektedir.
- II. Dünya savaşına kadar birçok ortaöğretimin üst kısımlarında lise öğretmenleri bu sistemle yetiştirildi. 1941 yılında ise tüm liseler kolejlere çevrildi. Bu sistemde adaylar yerel eğitim enstitülerinde 1 yıllık teorik eğitim almaktadır.
- Lise mezunlarına seviyesinde öğrencilere, lisans eğitimi almadan öğretmen adayları işe alındı ve onların çalışmaları sırasında bir maaş, ve on yıllık bir süre için öğretmenlik görevi karşılığında lisans diploma sınavının katılmaktan muaf edildi.
- 1970’li yıllarda ilköğretim öğretmenleri kolejlerde eğitim verme hakkı elde etmişlerdir.
- Daha sonra PEGC (Genel Kolejlerde Öğretmen Yetiştirme Sertifikası) ile 1987 yılına kadar oldukça fazla ortaöğretim öğretmeni yetiştirilmiştir.
- 1990’lı yıllarda UIMF’le kurulmuş ve üç yıllık üniversite eğitiminden sonra 2 yıl UIMF’de eğitim vermeye başlanılmıştır.

Fransa’da Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Öğretmen Yetiştirme Modelleri

- IUMF (Üniversite Öğretmen Yetiştirmek Enstitüleri) 10 Temmuz 1989 tarihindeki Eğitim Yönlendirme Kanunu ile ilk ve ortaöğretimde öğretmen yetiştirmeden sorumlu olarak ve daha önceki enstitülerin yerine kurulmuştur.
- 2005 yılındaki programda yapılan kurallar ve genel çerçevelere göre, IUMF (Üniversite Öğretmen Yetiştirmek Enstitüleri) üniversiteye bağlı birer kurum olmuşlardır.
- CFPPs (özel eğitim merkezleri) özel eğitim kurumları için öğretmen yetiştiren kurumlar olup IUMF (Üniversite Öğretmen Yetiştirmek Enstitüleri) ile aynı statüye sahiptirler.

Fransa’da Öğretmen Yetiştirme Kurumlarına Başvuru Şartları

- Öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetiminin önerileri ve sınavlardan aldıkları sonuçlarla birlikte değerlendirilir. Böylelikle öğrenciye verilen eğitim ve rehberlik faaliyetleri ile öğrencinin gelecekteki mesleğinin nasıl belirleneceği konusu değerlendirmeye alınır.

- Okul öğretmenleri seçiminde yapılan giriş sınavları ulusal program temelinde organize edilmekte ve bu sınavların temel amacı, seçilen adayların ilköğretim, lise ve kolejlerde yeterli öğretim kapasitesine sahip olmasının garanti altına alınmasıdır.

İlköğretim öğretmenliği için giriş koşulları

- 1992 yılından itibaren, yeni ilköğretim öğretmenliği (sınıf ya da ana sınıfı öğretmenliği) lisans mezunları ve sertifika sahipleri, lisansa denk olan sertifikalar ya da en az üç yıl lise sonrası eğitim aldıklarını onaylayan sertifikaya sahibi olmak şartı aranmaktadır.
- IUFM'de öğrencilerin atanmaları için gerekli olan sınavlarda zorunluluk bulunmamaktadır. Bir başka deyişle öğrenciler sınavlara CNED (ulusal uzaktan eğitim merkezi) yardımıyla hazırlanmayı seçebilir ya da bağımsız adaylar olarak sınavlara kayıt yaptırabilirler.
- UIMF'de ve özel eğitim merkezlerinde eğitim alan adaylar ya mülakat ya da çok seçenekli testlerden veyahut da çeşitli soru türlerinin bulunduğu sınavlardan sorumlu olmaktadır.

Ortaöğretim öğretmenliği için giriş koşulları

- Genel ortaöğretim, mesleki ve teknik liselerde öğretmen olabilmek için çeşitli diplomalara sahip olunması gerekmektedir. Ortaokullar ve liselerde öğretmen olabilmek için CAPES, mesleki liselerde CAPLP ve teknik liselerde de CAPET adlı sınavlarda başarılı olmak ve daha sonrasında ise 2 yıllık IUFM'leri başarıyla tamamlanmış olmak şartı aranmaktadır.

Fransa'da Öğretmen Eğitimi Programı

- Ortaöğretim ve ilköğretim öğretmen eğitimine katkı sağlamak amacıyla ardışık (consecutive) sistem yürürlüğe konulmuştur. Bu sistem ile birlikte, liseden mezun olan öğretmen adaylarına, üç yıllık olan yükseköğretimi başarıyla bitirdikten sonra öğretmen olabilmek için iki yıllık ikinci bir eğitim almaları şartı getirilmiştir.
- Birinci yılında işe alım sınavları için başvuruda bulunan adaylar, sözlü yazılı ve/veya uygulamalı testler için hazırlanmak için eğitim alırlar. Öğrenciler sınavlara istedikleri zaman girebilirler.
- İkinci yılında sınavlardan başarılı olan öğrencilere, mesleki ve üniversite eğitiminde kendilerini geliştirecek eğitim verilmektedir. Öğretmen adayları, öğretim yılı boyunca devlet tarafından stajyer (sivil çalışan memur) olarak her işi yapmaktadır.

Fransa'da İlköğretim Öğretmenlerinin Değerlendirilmesi ve Diplomalari

- İlköğretim öğretmenlerinin atama sınavları için 10 Mayıs 2006 tarihinde çeşitli kanunlar hazırlandı.
- Adayların ilköğretim ortamında eğitim için gerekli becerilerin harekete geçirme veya işlenmesi değerlendirmelidir.
- Yapılacak sınavlar için hazırlanan soruların, adayların bilgisini derinlemesine ölçmesine, bunun yanında adayların sınıf ortamında uygulama ile teorileri birleştirme yeteneğini ortaya çıkarmasına imkân sağlayacak şekilde olmasına dikkat edilmelidir. Sınavlar, her bir adayın kendi branşında başarılı olup olmayacağını göstermelidir. Yapılan bu eleştiriler doğrultusunda 23 Temmuz 2007 tarihinden itibaren ilköğretim öğretmenleri için birinci dışsal sınav, ikinci dışsal sınav, üçüncü atanma sınavı ve yetenek sınavı uygulanmaktadır. Bu sınavlarda sorulan matematik, Fransızca, coğrafya, tarih, fen bilimleri ve mülakat soruları bu sınavın ilk kısmını oluşturmaktadır. Beden eğitimi öğretmenliği ve yabancı diller öğretmenliği için ise giriş sınavları yoktur.

- Adaylar atama sınavını verdikten sonra bir yıl mesleki staj eğitimi almaktadır. Bu staj eğitiminden sonra ise tam teşekküllü bir ilköğretim öğretmeni olmaktadır.

Ortaöğretim Öğretmenlerin Değerlendirilmesi ve Diplomalari

Ortaöğretim öğretmenliği için, adayların isteğine bağlı olmakla birlikte disiplin farklılığından kaynaklanan 5 farklı diploma bulunmaktadır.

- CAPES (ortaöğretimde öğretme yeterliliği sertifikası) genel eğitim için.
- CAPEPS (Beden eğitimi ve spor öğretmenliği yeterlilik sertifikası)
- CAPET (liseler teknoloji eğitimi için yeterlilik sertifikası) teknoloji disiplinleri için.
- CAPLP (meslek liselerinde eğitimi için yeterlilik sertifikası)
- Diplomalari UIMF'deki ikinci yılın sonunda verilmektedir.
- Staj öğretmenlerin mesleki yeterliliği ve stajlarının değerlendirilmesini akademik kurul tarafından onaylanmaktadır. Kurulun görüşleri, stajyer öğretmenin beceri dosyasındaki durumuna dayanmaktadır. Bu dosya, öğretim otoritesi (UIMF), stajın yapıldığı kurumun başında bulunan kişi ve ulusal eğitim müfettişinin görüşleri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu görüşler, duruma bağlı olarak, mesleki yeterlilik sınavına girecek lise ya da beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanmadan önce değerlendirilmesinde de etkili olabilmektedir.

İspanya'da Öğretmen Eğitimi

- İspanya'da 1971 yılında Franco rejimi sırasında öğretmen yetiştirme kurumları oluşturulmuş ve bu kurumlar İspanya'da 1972 yılından itibaren geleceğin öğretmenleri üniversitede bünyesinde eğitmeye başlamıştır.
- Bu kurumların kurulması ile birlikte LGE kanununun yürürlüğe girmesiyle birlikte, üniversiteler muhtemel Básica (6-14 yaş arasında olan okul öğrencilerinin temel eğitim aldıkları bu tür okullara İspanya'da verdikleri isim, ilköğretim gibi) öğretmenlerinin eğitilmesi hedeflenmiştir.
- LGE kanununa göre, bu okullarda öğretmen olmak için en azından kısa dönem üniversite eğitimi bir diğer deyişle üç yıllık üniversite bölümlerinden başarılı bir şekilde mezun olmaları istenmektedir. Öğretmenlerin uzman olabileceği alanlar Okulöncesi Eğitim, Fen, İnsani Bilimler, Filoloji ve Özel Eğitim olarak söylenebilir.
- 1990 yılına kadar yapılan birkaç başarısız reformlarından sonra Eğitim Sistemlerinde Organizasyonu kanunu (LOGSE) ile eğitim sistemleri meydana gelen yeniliklere adapte etmek amacıyla, öğretmen yetiştirme sistemlerinin içeriği ve organizasyonunda yeniden tanımlandılar.
- Öğretmen yetiştirme hala kısa süreli üniversite eğitimi verilmekte ve bu eğitim sonunda alınan sertifikaya Maestros(uzman) denilmektedir ayrıca bu kanun ile İspanya'da eğitim konusunda geniş bir mutabakat ve eğitimde yerel yönetimlere söz hakkı verildi.
- 2002 yılında Eğitim Kalitesi (LOCE) kanunu ile okul öncesi eğitim, okul öncesi (0-3 yaş) ve ilköğretim öncesi (3-6 yaş) olmak üzere ikiye ayrılmıştır.
- 2006 yılındaki Eğitim (LOE) Kanunu ile daha önceki kanunlar yürürlükten kaldırılmış ve öğretmen eğitimi Avrupa Yüksek Eğitim Alanında (EHEA) lisans ve lisans sonrasında uygun hale getirilmiştir. Şu anda bu sistem uygulanmaya devam edilmektedir.

Ortaöğretim Öğretmenliği

- İlk başlarda ortaöğretim öğretmenleri üniversitede yüksek eğitimi derslerini farklı fakültelerde ya da kolejlerde tek ya da farklı alanlarda eğitim veriliyordu. Ama bu dönemlerde eğitim ile ilgili özel eğitim verilmiyordu.

- 1970 yılında yapılan eğitim kanunu ile bu alanda öğretmen olmak isteyen adaylarından fazladan CAP sertifikası (Pedagoji yeterlilik sertifikası) istenmekteydi.
- Ortaöğretim genel veya akademik derslerde öğretmen olmak için uzun süreli üniversite eğitimi almak şartı vardır.
- Mesleki eğitim enstitülerinde öğretilecek konuya göre farklı yeterlilikler istenmektedir. Devlet sektöründe çalışan meslek liseleri öğretmenleri, mesleğe ait uygulamalı staj ve teorik dersler verilmektedir. Bunun yanında bu öğretmenlerden kısa süreli üniversite eğitim diploması istenmektedir.
- 1990 yılında Eğitim Sistemlerinde Organizasyonu kanunu (LOGSE) ile ortaöğretim öğretmenlerinden Mesleki Uzmanlaşma Eğitim Sertifikası istenmeye başlanmıştır. Bu yeni sertifika Pedagoji uygunluk sertifikasının yerine verilmektedir. Bu sertifikayı almak için en az bir akademik yıl süren bir eğitim döneminden geçmek gerekmektedir. Ayrıca bu kanunla birlikte uygulamalı staj eğitimi verilmekteydi. Bu eğitime katılabilmek için ikinci dereceden üniversite eğitimi bitirilmesi gerekmektedir.
- Daha sonra 2002 yılında Eğitim Kalitesi (LOCE) kanunu ile 1970 yıllarda yürürlüğe giren LGE kanununa göre tasarlanmış ortaöğretim yeterlilikleri tekrar belirlenmiştir.
- En sonunda 2006 yılındaki Eğitim (LOE) Kanunu ile daha önceki kanunlar yürürlükten kaldırılmış ve öğretmen eğitimi Avrupa Yüksek Eğitim Alanında (EHEA) lisans ve lisans sonrasına uygun hale getirilmiştir.

İspanya'da Öğretmen Yetiştirme Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme Modelleri:

İlköğretim-öncesi ve ilköğretim Eğitimi

- İlköğretim-öncesi ve ilköğretim öğretmenleri, eğitim programlarını üniversite öğretmen yetiştirme kolejleri, escuelas universitarias (eskiden kısa dönemli eğitim verilen üniversiteler şimdi lisans ve lisansüstü eğitim sağlayan okullardır.) ve öğretmen yetiştirme enstitüleri taraflarından sağlanmaktadır.
- Maestro lisansı üniversite eğitiminin ilk kısmını oluşturmakta (3 yıl süren eğitim) ve 7 farklı alanda eğitim programı vardır. Bu programlar şunlardır; okul-öncesi, ilköğretim, müzik eğitimi, beden eğitimi, yabancı diller eğitimi ve özel eğitim ile ilişkili 2 farklı branş.
- İspanya'da öğretmen eğitiminde, eşzamanlı eğitim modeli uygulanmaktadır. Bundan dolayı en başından itibaren teorik ve uygulamalı eğitim birbiriyle ilişkili bir şekilde verilmektedir.

Ortaöğretim Eğitimi

- Ortaöğretimde öğretmen olabilmek için uzun süreli üniversite eğitimi (4-5 yıl) veya buna eşdeğer lisans eğitimi veya eşdeğer öğretim için yeterlilik derecesine sahip olması gerekmektedir.
- Eğitim modeli olarak sıralı eğitim modeli kullanılmaktadır. İlk önce öğretmen olmak isteyen belirli bir alanla ilgili genel eğitim almaktadır, daha sonra ikinci olarak ilişkili dereceyi kazandıktan sonra adaylara didaktik ve pedagojik eğitim programı uygulanmaktadır.
- Bu eğitime karşılık gelen toplam ders yükü bir yıl kadar olmalıdır. Son yönetmeliklerin ışığında, pedagojik ve didaktik öğretmen eğitimi üniversitelerin sorumluluğuna verilmiştir.

İspanya'da Öğretmen Yetiştirme Kurumlarına Başvuru Şartları

- Üniversite eğitim programına ortaöğretimde ve meslek liselerde öğretmen olabilmek için başvurulmaktadır. Aynı ilköğretim ve ilköğretim-öncesi öğretmenliklerde olduğu gibi yeni üniversiteye giriş sınavına (PAU) girilmesi ve bu sınavdan belirli bir puan alınması gerekmektedir.

İspanya'da Öğretmen Eğitimi Programı

İlköğretim-öncesi ve İlköğretim derecelerinde

- Kısa dönemli üniversite eğitimi ve Avrupa uyum süreci kapsamında verilen derslerde yedi farklı program verilmektedir. Bunlar; ilköğretim-öncesi, ilköğretim, yabancı dil (İngilizce, Fransızca...), beden eğitimi, müzik eğitimi, özel eğitim.
- Okulda uzman olacağı alana göre, kısa dönem üniversite (maestro) ilk eğitim öncesi seviyesi veya ilköğretim öğretmen olmak için gereken eğitimi sağlar. Eğer daha farklı alanlarda çalışmak isteseler, öğretmen adaylara bazı özel gruplara nasıl eğitim verecekleri (özel eğitim, konuşma veya duyma terapileri) veya branşlaşacakları alanlara göre (müzik, yabancı dil veya beden eğitim) eğitim verilmektedir.

Ortaöğretim

- Ortaöğretimde öğretmen olmak isteyen adaylar üniversite derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Adaylar bunun yanında öğretmen eğitimiyle ilgili dersler almalıdırlar.
- 2009-2010 akademik yılında Pedagoji davranış ve pedagoji yeterlilik kursları daha fazla uygulanmamaktadır. Bu uzman (maestro) eğitiminde üç farklı alanda eğitim verilmektedir. Bunlar, genel eğitim, alan eğitimi ve uygulama eğitimidir. Uzmanlaşmanın sonunda proje yapma zorunluluğu vardır.

İspanya'da Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Yeterlilikleri

- Öğretmen atamaları iki aşamalı olarak yapılmaktadır.
- Birinci aşamada Öğretim için gerekli olan alan bilgisi ve adayların pedagojik tutumları değerlendirilir. Bu aşamada öğretmen adayından bir dersin ders planının hazırlamasından ve bir dersin bir ünitesinin sözel olarak sunulmasından oluşmaktadır.
- İkinci aşamada birinci aşamayı geçen öğretmen adayları bir devlet okuluna gönderilerek buradaki öğretim becerileri ve tutumları değerlendirilir.

Belçika Flaman Bölgesinde Öğretmen Eğitimi

- Aynı dönemlerde Öğretmen adayları anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretimin ilk kısmı aynı öğretmen yetiştirme kurumlarında eğitim alırken üst ortaöğretim öğretmenliği farklı bir branşmış gibi farklı bir kurumda eğitim alıyorlardı.
- 1970'lerde tüm bu kurumlar yüksek eğitim kurumları çerçevesinde ilişkilendirilmeye başlandı.
- 1995 yılındaki birleşme kanunları ile birlikte, Tüm bu kurumlar üniversite kolejleri tarafından tek bir çatıda toplandı.
- 1996 yılından sonra öğretmen eğitiminin güncellenmesi, hizmet içi eğitimi artırmak ve öğretmen eğitimi yapan kurumlar arasında işbirliğini artırmak amacıyla tekrardan reform uygulanmıştır.
- 2003 ve 2004 eğitim-öğretim yıllarında yüksek eğitimde düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeler genellikle lisans ve yüksek lisans programlarının ayarlanması ve kredilerinin esnek bir yapıda olmasını sağlamak amaçlanmaktaydı.
- 1 Eylül 2007 tarihinde öğretmen yetiştirme sistemi köklü reformlara uğradı. Mevcut program aşamalı olarak bırakılmaya başlandı ve yerine iki tür program, ilişkili ve özgün programlar, getirildi.

Belçika Flaman Bölgesinde Öğretmen Yetiştirme Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme Modelleri:

- Üç farklı eğitim modeli bulunmaktadır:
- Birincisi, eğitim alanında lisans eğitimi veren yüksek eğitim kolejleri tarafından uygulanan ilişkili eğitim programı ve bu eğitimi alan öğretmen adayları bakanlık (okul

- öncesi), ilköğretim ve alt ortaöğretim alanlarda öğretmen olabiliyorlar. Bu programda alan eğitimi, eğitim bilimleri ve genişletilmiş uygulama dersleri bulunmaktadır.
- İkinci olarak kullanılan eğitim programı özel eğitim programıdır. Bu eğitim programı yüksek eğitim kolejleri, üniversiteler ya da yetişkin eğitim merkezleri tarafından sağlanmaktadır. Bu eğitim programı alan eğitimden sonra ya da sırasında verilmektedir. Bu program kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır; lisans eğitimden sonra, lisans eğitimi sırasında veya belli bir işte çalıştıktan sonra öğretmen olmaya karar verenler için verilen eğitim.
 - Üçüncüsü, bütünlük eğitim programı, buna örnek olarak, özel bir konuda uzmanlaşma; üniversite ya da üniversite kolejleri tarafından verilen 120 kredilik lisans sonrası programına 30 kredilik bu öğretmen yetiştirme programına dahil edilmesidir.

Belçika Flaman Öğretmen yetiştirme Kurumlarına Başvuru Şartları:

- Belçika Flaman toplumunda ilişkili öğretmen yetiştirme programına başvurabilmek için ortaöğretim diplomasına sahip olunmalıdır. Eğer öğrenci istenilen diplomaya sahip değilse hazırlık devresinde eğitim almalıdır.
- Belçika Flaman toplumunda özgün öğretmen Mesleki lisans programı mezun öğrenciler, 120 kredilik dersi aşan mesleki lisans mezunları, dans sanatlarından mezunu ve beş yıl profesyonel olarak bu işi yapmış olan kişiler dans öğretmeni olabilmek için bu programa başvurabilmek için gerekli özellikteki öğrencilerdir.

Belçika Flaman Bölgesinde Öğretmen Yetiştirme Programları:

- Flaman Bölgesinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarında Eğitim iki farklı öğretmen yetiştirme programı kullanılmaktadır bunlardan biri ilişkili öğretmen yetiştirme programıdır ve özellikleri aşağıda belirtilmiştir.
- Bu program ile alan bilgisini, pedagoji bilgisini tüm üç yıllık eğitim boyunca birbiriyle bütünleştirir. Bu eğitimin sonunda öğretmen adayları anaokulu, ilköğretim veya ortaöğretim öğretmen olabilmek hakkı verilmektedir.
- Özgün öğretmen yetiştirme programı aşağıda belirtilmiştir:
- Bu program, alan çalışmalarına ek olarak ya da alan çalışmalarından veya mesleki deneyimi stajlarından sonra veya ek olarak uygulanmaktadır.
- Bu eğitimi, üniversite kolejleri, üniversiteler ve CVO (yetişkin eğitim merkezi) tarafından verilmektedir. Üniversite kolejleri özgün öğretmen eğitimini mesleki lisans programı mezunlarına sunmaktadır. Bunun yanında daha önce bir alanında belirli bir konu üzerinde çalışmış olan yüksek lisans programı mezunlara sunmaktadır çalıştıkları konu hakkında özgün öğretmen eğitimi verilebilir.

Belçika Flaman Bölgesinde Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Yeterlilikleri:

- Flaman bölgesinde öğretmenlerin atanması bir devlet okulunda öğretmen ihtiyacı olduğu zaman okul müdürü, Eğitim Bakanlığının Resmi gazetesine ilan verir. İlan edilen okuldaki öğretmenlik görevi için yeni mezun öğretmen adayları, özgeçmişlerini de kapsayan bir dilekçe ile ya Eğitim Bakanlığına ya da doğrudan okul müdürlüğüne başvurabilirler.

Belçika Fransız Toplumunda Öğretmen Eğitimi

- İsteyen herkes kendini okul öğretmeni olabiliyorlardı ancak Belçika devleti kurulduğunda okul ile ilgili reformlar yapılmaya başlandı.
- 1842 yılındaki kanunun maddelerine göre, bir belediye okul sistemi oluşturulma kararı alındı. Bir kişi öğretmen olabilmek için devlet okullarından veya yetkili özel okuldan verilen bir diplomaya ihtiyaç duymaktadır.

- 1945 yılında öğretmen olabilmek için sınav uygulanmaya başlandı.
- 1957 yılına kadar öğretmenlik için üst ortaöğretim (öğretmen olabilmek için gerekli eğitim, école normale diye adlandırılır.) geleneksel beşeri programlardan mezun olmaları isteniyordu.
- 1957 yılına kadar bölümlere ait dersler yoktu ancak bu tarihten sonra Latince dersi yerine psikoloji, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili çeşitli dersler müfredata konmaya başlandı
- 1962 yılından sonra 3 yıllık ortaöğretimden sonra 4 yıllık üst ortaöğretim (école normale), ondan sonra 1974 yılından sonra 6 yıllık ortaöğretim eğitiminden sonra 2 yıllık üst ortaöğretim (école normale) eğitimi verilmekteydi.
- 1974 yılından itibaren yüksek eğitim kurumlarında (IESP, Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique) eğitim vermeye başlanmıştır.
- 1984-1985 akademik yılında ön-lisans eğitimi 2 yıldan, 3 yıla çıkartılmıştır.
- 1996-1997 akademik yılında IESP'lere bağlı olmakla olan hautes écoles kurulmuştur. Bu enstitüler, eğitim düzenlendiği kuruluşlar olmuşlardır.
- 2000 yılında öğretmen eğitimi okulların görevi adlı kararname ışığında tekrar gözden geçirilmeye başlanılmış ve geçen birkaç yıl içerisinde hautes écoles ile üniversiteler arasında karşılıklı işbirliği mekanizması oluşturulmuştur.
- 31 mart 2004 yılında Bologna kararnamesinde, Belçika Fransız Toplumunun ön-lisans eğitimi tanımlanmış ve Avrupa Yüksek Eğitimine uyum sağlamasına teşvik edilmiş ve üniversitenin sağladığı katkı yeniden düzenlenmiş, ilişkili ön-lisans eğitimi yapısının ve yeni branşların kurulacağı açıklanmıştır. Sonuç olarak bu kararname ile ilköğretim ve ilköğretim-öncesi eğitimde ortak lisans üzerinde durulmaktadır.

Alt ortaöğretim

- Alt ortaöğretim öğretmenliğinin eğitilmesi, 1935 yılından itibaren ön-lisans seviyesinde yapılmaktadır. Neredeyse 40 yıldır alt ortaokul sınıflarının derslerini ilköğretim öğretmenleri tarafından veriliyordu.
- 1957 yılına öğretmenlerinin eğitimi üç yıllık ortaöğretim eğitiminden (ortaokul) sonra dört yıl olarak ve eğitim genel eğitim odaklı ve eğitim psikolojisi destekli dersler olarak veriliyordu.
- 1967 yılında, öğretmen eğitimi iki bölümden oluşmaktaydı, bunlardan birincisi ortaöğretimin üst kısımlarında verilen eğitim (beşeri bilimler) ve ikinci kısmı ise iki yıl süren ortaöğretim sonrası eğitim ve bu eğitime başlamak için kabul sınavından başarı ile geçilmesi beklenmekteydi.
- 1984 yılında öğretmen eğitimi 2 yıldan üç yıla çıkarılmıştır. Yapılan bu reform ile genel eğitime nasıl başlanacağı ve gelecek öğretmenlerin öğreteceği alan derslerinin destekleneceği açıklanmıştır. Ardışık modele göre, staj eğitimi, öğretmenin bulunduğu branşın eğitiminin sonrasında verilmektedir, daha sonra öğretim yöntemleri verilmektedir. Staj eğitimi ile eğitimin diğer birimleriyle tanışmaları sağlanmaktaydı.
- 31 mart 2004 yılında Bologna kararnamesinde, Belçika Fransız Toplumunun ön-lisans eğitimi tanımlanmış ve Avrupa Yüksek Eğitimine uyum sağlamasına teşvik edilmiş ve üniversitenin sağladığı katkı yeniden düzenlenmiş, ilişkili ön-lisans eğitimi yapısının ve yeni branşların kurulacağı açıklanmıştır.

Üst Ortaöğretim

- 20. yüzyılın başından beri ortaöğretimin son üç yılında öğretmeni olabilmek için gerekli olan eğitimi üniversiteler tarafından verilmektedir.
- 2001 yılında, tüm ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi reforma uğramıştır. Bologna kararnamesi sonucunda, ortaöğretim orta öğretmenliği için yüksek lisans programı uygulanmaya başlandı. 2009 yılında söz konusu alanda ilk eğitim vermeye başlandı.

Belçika Fransız Toplumunda Öğretmen Yetiştirme Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme Modelleri:

Temel Eğitimi

- İlköğretim ve ilköğretim-öncesi öğretmen adaylarına eğitim Hautes Écoles (üniversite eğitimi olmamakla birlikte ön-lisans gibi bir eğitim veren kurumdur.) tarafından verilmektedir. İdari açıdan, Hautes Écoles'ın eğitim birimi, tam zamanlı kısa türlü ön-lisans eğitimin bir parçasıdır.
- Eş zamanlı eğitim modelinde eğitim alan öğretmen adayları, üç yıl boyunca staj deneyimi dersi alırlar. İlk yıllarında öğretmen adayları staj danışmanın varlığında sınıfta sadece gözlem yapmalarına izin veriliyor. Ancak 2. ve 3. yıllarında öğrenciler sınıfın tamamından bir başka deyişle öğretmenlik mesleğinin tüm gerekenlerinin yapmalarından sorumludur.

Alt Ortaöğretim

- Alt Ortaöğretim öğretmen adaylarına eğitim Hautes Écoles (üniversite eğitimi olmamakla birlikte ön-lisans gibi bir eğitim veren kurumdur.) tarafından verilmektedir.
- Üst-ortaöğretim, Sıralı eğitim programı uygulayan üniversiteler ve bazı durumlarda uzun türden ön-lisans programında ders veren Hautes Écoles tarafından verilmektedir.
- Bu bölüme ait tüm öğrenciler toplam 300 saatlik ders verilmektedir, bu 300 saatin %70'i genel derslere ait olmakla birlikte, geri kalan saatler tamamen özerk kurumların karar verecekleri etkinlikler için tahsis edilmiştir.

Belçika Fransız Öğretmen yetiştirme Kurumlarına Başvuru Şartları

Temel Eğitimi

- İlköğretim-öncesi ve ilköğretim bölümlerine başvurabilmek için öğrencinin ilk önce üst ortaöğretim ya da eşdeğer bir diplomasına sahip olması beklenmektedir. Bunun dışında devlet tarafından onaylanmış hiçbir diploması olamayan öğrencilerin gerekli yeterliliklere sahip olduklarını göstermeleri için üniversiteler tarafından yapılan başvuru sınavları vardır.

Alt Ortaöğretim Eğitim

- Alt ortaöğretim bölümlerinde öğretmenlik yetiştirme programına başvurabilmek için öğrencinin ilk önce üst ortaöğretim ya da eşdeğer bir diplomasına sahip olması beklenmektedir.

Üst Ortaöğretim Eğitimi

- Üst ortaöğretim eğitiminde öğretmen eğitimine başvurabilmek ilk önce üst ortaöğretim ya da eşdeğer bir diplomasına sahip olması beklenmektedir.
- Hautes Écoles mezunlarının başarılı olmaları halinde 2. döngü üniversitedeki bir programa geçiş ve bu bölümden mezun olma hakkı bulunmaktadır.

Belçika Fransız Toplumunda Öğretmen Eğitimi Programı:

- Temel eğitim, alt ortaöğretim ve üst ortaöğretim için eş zamanlı eğitim modelinde eğitim alan öğretmen adayları, üç yıl boyunca staj deneyimi dersi alırlar. İlk yıllarında öğretmen adayları staj danışmanın varlığında sınıfta sadece gözlem yapmalarına izin veriliyor.
- Temel ve alt ortaöğretim için eğitim üç ya da dört yıl sürmektedir. Üst ortaöğretim için beş yıl sürmektedir.

Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Yeterlilikleri

- Temel ve alt ortaöğretim eğitiminde öğretmen adaylarına özetleyici(summative) değerlendirme yapılmaktadır. Bu alanlarda okuyan öğrencilere yılsonu sınavları yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının çalışmalarının bulunduğu bir dosyada incelenmektedir.
- Fransız Bölgesinde Öğretmen Atamaları bir devlet okulunda öğretmen ihtiyacı olduğu zaman okul müdürü, Eğitim Bakanlığının Resmi gazetesine ilan verir. İlan edilen okuldaki öğretmenlik görevi için yeni mezun öğretmen adayları, özgeçmişlerini de kapsayan bir dilekçe ile ya Eğitim Bakanlığına ya da doğrudan okul müdürlüğüne başvurabilirler.

Avusturya'da Öğretmen Eğitimi

Genel Zorunlu Eğitim Öğretmenlerinin Eğitimi

- Zorunlu Eğitim veren okullardaki öğretmenlerin eğitiminin yapısı ve öğretmen adaylarına eğitim veren kurumları (pedagoji akademileri) 1962 yılındaki okul kanunu ile kurulmuş ve belirlenmiştir.
- İlköğretim öğretmen adaylarının eğitimi, 1985 yılında, iki yıldan üç yıla çıkarılmıştır.
- 1 Ekim 2007 tarihinde, Pädagogische Hochschulen adlı yeni eğitim kurumları kurulmuştur. Bu kurumlar şu anda ilköğretim, okul öncesi, özel eğitim ve politeknik (meslek okulu, meslek hazırlık) öğretmen adaylarının eğitilmelerinde sorumludur.

Akademik Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimi

- Üniversitede eğitim alan öğretmenler, ağırlıklı olarak alan bilgisi üzerinde eğitiliyorlardı. Üniversite eğitiminde çok az pedagojik, öğretim metotları dersleri ve staj dersleri yoktu. Öğretmen adayları mezun olduktan sonra 1 yıl uygulamalı eğitimi tamamlamak gerekmekteydi.
- 1988 yılına iki alan bilgisi öğretildiği üniversitelerdeki öğretmen eğitimi, artık pedagojik ve öğretim metot dersleri ile ilişkili bir biçimde değiştirilmeye başlandı.
- Yapılan bu değişiklikler dışında günümüze kadar öğretmen eğitimi içeriği hakkında herhangi bir reform uygulanmamıştır.

Meslek Liselerindeki Öğretmenlerin Eğitimi

- 1964 yılında, meslek liselerinde öğretmen yetiştirmek için okullar kurulmuştur.
- 1970'den itibaren bu alanda öğretmen olmak isteyen öğretmenlerin bu eğitimi almaları zorunlu hale getirilmiştir.
- 1976 yılında, meslek derslerinin sayısının artması ve verilen eğitimin süresinin artırılması gibi beklentilerden dolayı yeni meslek okullarına öğretmenleri yetiştirme (Berufspädagogische Akademien) kurumları kurulmuştur. Viyana'da bulunan yani meslek okullarına öğretmen yetiştirme kurumları teknik ve mesleki liselerine ait her tür alana ait dersler uygulamalı olarak verilmektedir.
- 1 Ekim 2007 yılından itibaren, öğretmen eğitim kolejleri (Pädagogische Hochschulen) kurulmuştur. Bu kurumlar, orta meslek okulları ve meslek liseleri, ticaret liseleri için, beslenme, bilgi ve iletişim, moda ve tasarım alanlarında öğretmen yetiştirmektedir.

Avusturya'da Öğretmen Yetiştirme Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme Modelleri:

- 1 Ekim 2007 tarihinde öğretmen eğitimi kolejleri (Pädagogische Hochschulen) kurulmuştur.
- Devlet öğretmen eğitimi kolejlerinin (Pädagogische Hochschulen) yanında özel üniversite kolejlerinde öğretmen eğitimi verilmektedir. Bunun yanında özel kurumlar tarafından sağlanan eğitim kanunlarına uygun olduklarına dair onaylanmaktadır.

Akademik Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitilmeleri

- Akademik ortaöğretim öğretmenlerinin ve genel eğitim konularında orta seviyede meslek okulları ve yüksek seviyede meslek liselerindeki öğretmenlerin eğitimi üniversitede verilmektedir.

Avusturya'da Öğretmenlik Eğitimi Veren Kurumlara Başvuru Şartları

Genel zorunlu eğitim seviyesindeki öğretmen adaylarının eğitimi için başvuru koşulları

- Bu seviyedeki eğitim için öğrencinin lise bitirme ve üniversite giriş sınavlarından başarılı olma şartı vardır.

Teknik ve meslek liselerdeki öğretmen adaylarının eğitimi için başvuru koşulları

- Bu seviyedeki eğitim için öğrencinin lise bitirme ve üniversite giriş sınavlarından başarılı olma şartı vardır.
- Bunun yanında ticaret liselerinde öğretmen ve meslek liseleri alanında teorik veya uygulamalı alanlarda uzman olmaları için birkaç yıl kendi alanlarda çalışmış olmak şartı beklenmektedir.

Akademik ortaöğretim öğretmenlerinin üniversiteye eğitimine başvuru koşulları

- Üniversite eğitimine başvuru için ön koşul öğretmen adayının akademik ortaöğretileri tamamladıktan sonra lise bitirme sınavından ya da 12 yıllık okuldaki eğitimden sonra ortaöğretim teknik ve meslek lisesi diplomasını aldıktan sonra lise bitirme ve diploma sınavından ya da üniversite giriş sınavından başarılı olmaktır.

Avusturya'da Öğretmen Eğitimi Programı

Zorunlu eğitiminde görevli öğretmenlerin eğitim programları

- Bu alanda eğitim 6 dönem bir başka deyişle 3 yıl sürmektedir. Eğitim 180 ECTS kredisi kadar iş yükü getirmektedir. 3 yıllık bu eğitim ile ilköğretim, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimi konusunda ve politeknik okullarda öğretmen olabilmek için onay belgesi verilmektedir. Eş zamanlı eğitim modeli uygulanmaktadır.

Teknik ve meslek liselerindeki öğretmenlerin eğitim programları

- Bu alanda eğitim 6 dönem bir başka deyişle 3 yıl sürmektedir. Eğitim 180 ECTS kredisi kadar iş yükü getirmektedir. Eş zamanlı eğitim modeli uygulanmaktadır.

Zorunlu eğitim alanında din (Katoliklik, Protestanlık, Ortodoksluk, Eski Katoliklik, İslam, Yahudilik alanlarında) öğretmenliğinin eğitim programı

- Bu alanda eğitim 6 dönem bir başka deyişle 3 yıl sürmektedir. 6 dönemlik bu eğitimin programının sonunda öğretmen adaylarına zorunlu eğitim kısmında din eğitimi alanında eğitimci olarak ders vermesine onayı verilmektedir. Eş zamanlı eğitim modeli uygulanmaktadır.

Akademik ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim programı

- Ortaöğretim öğretmeni olmak isteyen adayların eğitimini üniversiteler üstlenmiştir. Üniversitelerde, gelecekte öğretmen olmak isteyenlere akademik ya da güzel sanatlar alanında eğitim verilmektedir. Alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve pedagoji alanlarında teorik bilginin öğretilmesinin yanında okul merkezli uygulamalar yapılmaktadır. Bu öğretmenlik eğitimi 9 dönem sürmektedir.

Teknik ve meslek liselerinde üniversitelerde öğretmenlerin eğitim programları

- Orta-seviyede ve yüksek seviyede teknik ve meslek okullarında öğretmenlerin alan eğitimini 9 dönem sürmektedir. Eğitim iki kısma ayrılmaktadır, öğretmen adayları 4 dönem kendi branşlarıyla ilgili akademik eğitimi almaktadırlar geri kalan 5 dönem

boyunca kendi branş eğitiminin yanında öğretim yöntemi ve branşıyla ilgili yöntem, eğitim bilimleri ve 12 hafta Schulpraktikum (4 haftası hazırlık evresi ve geri kalan 8 haftada uygulama eğitimi) dersleri uygulanmaktadır. Sıralı eğitim programı uygulanmaktadır.

Avusturya’da Öğretmen Adaylarının Değerlendirmesi ve Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmen yetiştirme kolejerinde öğretmen adaylarının değerlendirilmesi ve diplomaları

- Öğretmen adayları, program tarafından tanımlanan zorunlu derslerin tamamını aldıktan sonra ve tüm sınavlardan başarılı olduktan sonra öğretmen yetiştirme kolejlerinden tamamlamış sayılıyorlar.
- Anaokulu, zorunlu eğitim alanında öğretmen olmak isteyen öğretmen yetiştiren kurumdan mezun olduktan sonra ihtiyaca göre sözü edilen okullara atanır.

Ortaöğretim öğretmenler adaylarının değerlendirilmesi ve diplomaları

- Zorunlu ve seçmeli dersler üniversitede görev yapan öğretim elemanları tarafından değerlendirilmektedirler. Değerlendirme kişisel olarak sözlü, yazılı, test, sunu veya akademik makaleleri inceleme...vb şeklinde olmaktadır.
- Akademik ortaöğretim öğretmen adayları üniversiteden mezun olduktan sonra bir yıl okullarda staj eğitimi aldıktan sonra atanırlar.
- Zorunlu meslek okulu öğretmen olabilmek için o alanlarda deneyime sahip olunması beklenmektedir.
- Orta ve üst dereceli meslek okullarında üniversite eğitimden sonra bir ya da iki yıl kendi alanlarında ya da stajlarda çalışmaları beklenmektedir.

İtalya’da Öğretmen Eğitimi

İlköğretim Öğretmenliği

- 1970 'li yıllardan itibaren İtalya’da öğretmen eğitimi alanına yönelik çalışmalar yapılmaya başlandı. Ancak yapılan bu çalışmalar çağın getirdiği sorunlarla yüzleşmiyor ve tüm reformların uygulanması için belli bir süreç geçmesi gerekmektedir.
- 1973 yılında öğretmen yetiştirmenin tüm sorumluluğu üniversitelere verilmişti ancak bu kanun ancak 1990’lı yıllara kadar tam anlamıyla uygulanamamıştır. İlköğretim ve anaokulu öğretmenlikleri lisans derecesinde (Laurea), ortaöğretimden sonra ve 3 yıl sürmektedir) ve ilköğretim bölümü altında bulunmaktadır.

Ortaöğretim Öğretmenliği

- Ortaöğretim kademesinde öğretmen olmak isteyen öğretmen adaylarına eğitim veren özel bir kurum bulunmamaktaydı. İsteddiği alanda öğretmen olmak isteyen ortaöğretim öğretmen adayları o alanda lisans eğitimi aldıktan sonra daha fazla eğitim almadan kendi kendilerine hazırlandıkları ve devlet tarafından, öğretmenlik yeterliliklerini belirlemek için yapılan bir sınavdan başarılı olmaları beklenmektedir.
- 1990’lılardan sonra üniversitelerde öğretmen yetiştirmeden sorumlu olmaya başlamıştır. Bunun sonucunda üniversitede yeni özel eğitim programları tanımlanmaya başlanmıştır. Bu sistem günümüzde kullanılan sistemle aynıdır.

İtalya’da Öğretmen Yetiştirme Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme Modelleri

Okul-öncesi ve ilköğretim

- İlköğretim eğitim bilimlerinde eğitim 4 yıl sürmektedir. Başvurabilmek için öğrencinin, beş yıllık ortaöğretim eğitiminden elde ettiği, üst ortaöğretim okul diplomasına sahip olmaları beklenmektedir.

- Okul-öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin eğitim modeli eş zamanlı eğitim modelidir. Eğitim üniversiteler tarafından uygulanmaktadır.

Ortaöğretim

- Ortaöğretim okul öğretmenlerinin eğitilmesinde sıralı eğitim modeli kullanılmaktadır. Bu alanda öğretmen olabilmek için uzmanlaşma okulu (SSIS) tarafından verilen üniversite sonrası eğitim alınmalıdır.
- Üniversite eğitimi ilk kademesi üç ya da dört yıl sürmektedir. Üniversite eğitimi bittikten sonra öğretmen adayları ortaöğretim öğretmeni olabilmek için uzmanlaşma okullarına başvurmaktadır. Uzmanlaşma okullarında eğitim iki yıl sürmektedir (Eurodice, 2017b).

İtalya'da Öğretmen Yetiştirme Kurumlarına Başvuru Şartları

Okul-öncesi ve ilköğretim

- Lisans programına başvurabilmek için 5 yıllık ortaöğretim eğitiminden sonra üst-ortaöğretim diplomasına sahip olmak gerekir.
- Okullardaki öğretmenlerin eğitimini ulusal düzeyde karşılayan kurumların az olmasından dolayı lisans programına başvurularına sınav ile yapılmamaktadır.

Ortaöğretim

- Uzmanlık okuluna (SSIS) başvurabilmek için Laurea (üniversite eğitiminin ilk kademesi genellikle 3 yada 4 yıllık eğitimi) başarıyla tamamlamış olmak şartı vardır. Sınav yapılmakta ve sıralamaya giren öğrenciler okula kabul edilmektedir.

İtalya'da Öğretmen Eğitimi Programı

- Okul-öncesi ve ilköğretim öğretmenleri eğitim kolejlerinde eğitilmektedirler ve eğitim 4 yıl sürmektedir. Okul-öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin eğitim modeli eş zamanlı eğitim modelidir. Eğitim iki yıllık devrelere ve iki farklı bransa ayrılmıştır. Bu branşlardan biri okul-öncesi diğeri ilköğretim olmak üzere iki tanedir. Uygulama stajları ilk yıl başlamaktadır. İkinci akademik yılın sonunda öğretmen adaylarından kendi branşlarını seçmeleri istenmektedir.
- Ortaöğretim okul öğretmenlerinin eğitilmesinde sıralı eğitim modeli kullanılmaktadır. Bu alanda öğretmen olabilmek için iki yıl süren uzmanlaşma okulu (SSIS) tarafından verilen üniversite sonrası eğitime kabul edilmek için gereklidir. Uzmanlaşma okulları fakülteler ve enstitüler tarafından desteklenen üniversiteye bağlı bir kurumdur.

İtalya'da Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Yeterlilikleri

- Her bir üniversite öğretim kanunlarına göre değerlendirme kriterleri, aşamaları ve yöntemleri kendileri belirlerler.
- Lisans veya uzmanlık okulu diploması diplomalarını aldıktan sonra öğretmen adaylarının okul-öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim alanlarında öğretmen olarak atanmaları için gerekli olan bir sınava (KPSS sınavı gibi) başvuru hakkı elde ederler.

TARTIŞMA

Eğitim fakülteleri, öğrencilerini seçerken iletişim becerilerine dikkat etmelidir

Eğitim fakültelerine öğrencilerin seçilmesiyle ilgili olarak yapılan taramada öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun *"Eğitim fakülteleri, öğrencilerini seçerken iletişim becerilerine dikkat etmelidir."* *"Eğitim fakülteleri, öğrenci seçiminde öğrencilerin kişiliklerine dikkat etmelidir."* Görüşünde olmaları, bu görüşü açık uçlu maddeden elde edilen *"Eğitim fakültelerine giriş sırasında bazı becerilere sahip kişilerin (sosyal, fiziksel, iletişim ve psikoloji...vb)*

seçilmesi gerekir.” desteklemesi ayrıca doküman analizi sonucunda Birleşik Krallık’ta ve Portekiz’de öğrencilerin öğretmen yetiştiren kurumlara alınırken yetenek sınavı yapıldığı ve bu şekilde öğrencilerin becerilerinin değerlendirildiği belirlenmiştir (referans) bununla birlikte Fransa’da ve İngiltere’de öğretmen yetiştirme kurumlarına başvuru testinde öğrencilerin resmi dilleri doğru bir biçimde kullanmalarına dikkat edilmektedir. Bu bulgular öğretmenlik mesleğinde iletişimin, sosyal gibi becerilerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca yapılan makaleler incelendiğinde Durmaz (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının aile fertlerinin eğitim düzeyi ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş. Acar (2009) yapmış olduğu çalışmada günümüzde kullanılan üniversite giriş sınav yönteminin eksik olduğu ve adaylarının iletişim becerilerin değerlendireceği yeni bir modelin kullanılmasını önermiştir. Atalay (2005) yılında yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin liselerde yetenek ve ilgi alanlarına göre bölüm seçilmesi ve kişisel yönden istenilen şekilde değiştirilmesi ile istenilen düzeyde öğretmen yetiştirilebileceği belirtilmiştir. Özsarı (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlik mesleğine alınacak öğrenciler belirlenirken ÖSS’nin yetersiz olduğu bununla birlikte diksiyon ve kişisel bozuklukları olan kişilerin eğitim fakültesine alınmadan önce elenmesi gerektiğini belirtmiştir. Kahramanoğlu ve Bay (2016) çalışmalarında ise eğitim fakültelerine alınacak öğrencilerde ilgi, tutum, kişisel özellik, beceri ve entelektüel düzey gibi özelliklerin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden Türkiye cumhuriyeti öğretmen yetiştirme programında da eğitim fakültelerine öğrenci alımı sırasında bu tür farklı özellikler dikkate alınmalıdır.

Eğitim fakülteleri, öğrencilerini kendileri seçmelidir

Öğretim elemanları *“Eğitim fakültelerinin her bölümü için öğretmen adaylarının seçilmesinde farklı ölçütler ve sınav içeriği olmalıdır.”*, *“Eğitim fakülteleri, öğrencilerini kendileri seçmelidir.”* ve *“Eğitim fakülteleri, fakülteye alınacak öğretmen adaylarını seçmek için uygulanacak yöntemi kendileri belirlemelidir.(mülakat, sınav, lise notları ...)”* görüşlerine sahiptir. Kuzey İrlanda’da öğretmen eğitime giriş için başvuru koşulları eğitim fakülteleri tarafından sağlanmaktadır. Belçika Fransız toplumundaki bazı öğretmen yetiştirme kurumları öğrencilerini alırken mülakat yapmaktadır. Ülkelerindeki uygulamalar desteklemektedir. Bu görüş ve uygulamalar, öğretmen seçiminde eğitim fakültelerinin de görüşlerinin ve kriterlerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Açık uçlu madde de verilen *“Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerine alımda mülakat, yetenek sınavı... gibi farklı sınavlara da yapılmalıdır.”*, *“YGS sınavından sonra öğretmen yeterlilik sınavı olmalıdır.”* bulguları desteklemektedir. Ayrıca ilgili çalışmaları incelediğimizde, Ülkemizde öğretmen yetiştirme programına öğrencilerin seçiminde eğitim fakültelerine ya da üniversitelere söz hakkı verilmelidir.

Eğitim fakülteleri, öğrencilerini merkezi bir sınavla almalıdır.

Öğretim elemanları *“Eğitim fakülteleri, öğrencilerini merkezi bir sınavla almalıdır.”* görüşüne kararsız oldukları ve nitel bulgularda öğretim elemanları bu konuya değinmedikleri belirlenmiştir. İncelenen ülkelerden sadece İspanya’da merkezi bir sınav yapılmakta diğer ülkelerden ise lise bitirdikten sonra sınav yapılmadan ya da öğretmen eğitimi veren kurum tarafından düzenlenen bir sınav ile öğrenciler seçilmektedir.

Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına eğitim alanında yapılmış bilimsel çalışmaları takip etme alışkanlığını kazandırmalıdır

Öğretim elemanları *“Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına eğitim alanında yapılmış bilimsel çalışmaları takip etme alışkanlığını kazandırmalıdır.”* görüşlerine sahip olmaları ve bu görüşü açık uçlu elde edilen *“Öğretmen Adaylarına akademik becerilerini arttırmalıdır.”* desteklemesi ve ayrıca doküman analizi sonucunda neredeyse incelenen tüm ülkelerde öğretmen yetiştirme sistemlerinde yetiştirilen öğretmen adaylarında bilimsel alışkanlık, yenilikleri açıklık ve araştırmacı olarak yetiştirilmek istenmektedir. Yapılan çalışmalar bakıldığında Övet’e (2006) öğretmen adaylarının bilgiyi kullanma ve bilgiye ulaşma becerisi verilmesi gerektiğini önermektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme programını oluştururken bu yeterlilikler göz

önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim fakültelerinde öğrenciler eğitim ile ilgili uygulamalı projelerde çalışmalıdır.

Öğretim elemanları *“Eğitim fakültelerinde öğrenciler eğitim ile ilgili uygulamalı projelerde çalışmalıdır.”* ve *“Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının sosyalleşmesini sağlayacak etkinlikler yapmalıdır.”* görüşlerine sahip olmaları ve bu görüşü açık uçlu ile elde edilen *“Öğretmen adaylarına proje ve performans ödevleri verilmelidir.”* verilerle desteklemeleri ve bununla birlikte araştırılan ülkelerden özellikle Almanya, Birleşik Krallık, İspanya ve Belçika’da projelerin önemi vurgulanmakta ve öğrencilerin eğitim sırasında çeşitli projeler yapmaları veya katılmaları istenmektedir. Ayrıca Almanya’da gelecekte öğretmen eğitimi ile ilgili yapılacak reformlarda öğretmen adayların projede çalışma veya yapma becerisine özel önem verilecektir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme programı oluşturulurken proje yapma veya çalışma becerileri geliştirilmeleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirecek etkinlikler yapmalıdır.

Öğretim elemanları *“Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının sosyalleşmesini sağlayacak etkinlikler yapmalıdır.”* Görüşüne sahip olması ve yapılan doküman analizi sonucunda Almanya, Fransa, İspanya, Avusturya ve Belçika Fransız toplumlarının bu konuya önem verdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte Belçika Fransız toplumunda öğretmen adaylarının sosyal yönünü geliştirecek dersler verildiği belirlenmiştir. Yapılan makale taramaları sonucunda iletişim becerilerin eğitim fakültelerinde 1. sınıftan 4. sınıfa arasında son sınıfların lehine anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir (Pehlivan,2005). Ayrıca Şıraman (2006), yapmış olduğu çalışmada etkili eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Ağca (2009), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin dersi daha etkili bir şekilde işlemeleri için öğrencilerle iyi bir iletişimde olmasının önemini vurgulamıştır. Ayrıca Levent (2011), yapmış olduğu çalışmada öğretmen-öğrenci ilişkisinin yakın, korkudan uzak olması iyi bir öğrenme ortamının oluşmasına etki etmemedir. Akçadağ (2008) yapmış olduğu çalışmada ders programlarında anaokulu öğretmen adaylarının kişiliğini özelliklerini ya da liderlik özelliklerini konu alan etkinlikler yapılmadı şeklinde öneride bulunmuştur. Ülkemizde öğretmen adaylarının sosyal yönlerini geliştirecek derslerin veya etkinliklerin verilmelidir.

Pedagojik eğitimi her bölüme bölümün ihtiyaçlarını dikkate alınarak farklı olarak verilmelidir (okulöncesi ve ilköğretim için ayrı gibi)

Öğretim elemanları *“Pedagojik eğitimi her bölüme bölümün ihtiyaçlarını dikkate alınarak farklı olarak verilmelidir (okulöncesi ve ilköğretim için ayrı gibi)”, “İlköğretim ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde diğer bölümlerden daha fazla pedagoji derslerine önem verilmelidir.”* görüşüne sahip oldukları ve bu görüşü açık uçlu maddeden elde edilen *“Öğrenciler kendi alanları ile ilgili özel öğretim yöntemleri dersinin saati artırılmalı.”* verilerle desteklemesi ve bununla birlikte yapılan doküman analizinde incelenen tüm ülkelerde ilköğretim ile ortaöğretim programlarındaki ders saati ve derslerin içeriği bakımından çok farklı olduğu görülmüştür. Özellikle Almanya’daki öğretmen eğitim programlarında ilköğretim, ortaokul ve lise seviyelerindeki öğretmenlerin eğitilmelerinde eğitim bilimleri, teorik ders saatleri ve staj saatlerinde çok büyük farklılıklar görülmektedir. Bu elde edilen veriler ışığında ülkemizde öğretmen eğitimi programında her bölüm için eğitim bilimlerine ait ders saatleri farklı olmalıdır. Özellikle okul-öncesi ve sınıf öğretmenliği alanlarında eğitim bilimlerine ait derslere daha fazla önem verilmelidir.

Öğretmen Eğitiminde Uygulamalara Önem Verilmelidir

Öğretim elemanları *“Stajlar sadece merkez okullarda yapılmamalıdır, bunun yanında köy okullarında da staj yapılmalıdır.”*, *“Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamalarına 3. Sınıfta başlamalıdır.”*, *“Okullardaki staj uygulamalarında öğretmen adayları haftada iki saat rehber öğretmenlerden ders almalıdır. Ve “Okullarda staj yapan öğretmen adaylarına maaş verilmelidir.”*

görüşüne sahip oldukları ve bu görüşü açık uçlu maddeden elde edilen “Öğretmen adaylarının eğitimi sırasında daha çok uygulamalara ve stajlara yönelik aktivitelere ağırlık verilmelidir.”, “Öğretmen eğitimi için uygulama okulları olmalıdır.”, “Staj uygulamalarına 1. sınıftan başlamak üzere dört yıl boyunca gitmelidir.”, “Uygulama okullarındaki deneyimli öğretmenlere danışmanlık (mentorship) eğitimi verilmelidir.”, “Her bir bölümün uygulama sınıfı olmalıdır.” ve “Staj uygulaması son yıl haftada 2-3 gün veya son dönemin tamamını kapsayacak şekilde ve daha ciddi bir denetimle yapılmalıdır.” desteklenmektedir. Bununla birlikte elde edilen doküman analizinde sonucunda Almanya, Birleşik Krallık, İspanya, Belçika Flaman Toplumunda, İtalya ve Portekiz’de stajların her yıl yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde Övet’e (2006) göre fakülteler ile uygulama okulları arasında sürekli bir işbirliği olmalı ve fakültedeki öğretim elemanları okuldaki öğretmenlere rehberlik yapılmasını önermektedir. Jones’a (2012) göre stajlar okuldaki öğretmenlere yeni yaklaşımların ve eğitim bilgilerinin öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemiz için hazırlanacak olan öğretmen yetiştirme programında her yıl stajların olması ve staj derslerine girecek öğretmenlerin daha özenli seçilmesi veya eğitilmeleri gerekmektedir.

Öğretmen eğitimi programı üniversiteler ve MEB ortaklığı ile oluşturulmalıdır.

Öğretim elemanları “Öğretmen eğitimi programı üniversiteler ve MEB ortaklığı ile oluşturulmalıdır.”, “Öğretim elemanlarının ders içeriğine karar verme özgürlükleri bulunmalıdır.” ve “Eğitim fakülteleri eğitim programlarını kendileri hazırlamalıdır.” görüşlerine sahip oldukları ve “Eğitim fakültelerinin ders programı sadece devlet tarafından belirlenmelidir.” Maddesine katılmadıkları tespit edilmiştir. Bu görüşü açık uçlu maddeden elde edilen “Üniversiteler ve MEB arasındaki koordinasyon artırılmalıdır.”, “Ders içerikleri esnek olmalı ve öğretim elemanları tarafından belirlenebilmelidir.” desteklenmektedir. Bununla birlikte yapılan doküman analizi sonucunda incelenen ülkelerin tamamında merkezi, yerel ya da özerk yönetimler tarafından kredilerin, ders saatlerinin belirlendiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte özellikle Almanya ve Birleşik Krallıkta Öğretmen yetiştiren kurumlar ile ilköğretim veya ortaöğretim okullar arasında iletişimin olduğu ve ders programları hazırlanırken bu kurumlardan tavsiye alındığı belirlenmiştir. Yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde Övet’e (2006) göre MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri arasında sürekli bir iletişim bulunmalıdır özellikle öğretmenlerin atamaları konusunda. Aubusson ve diğerleri (2006) ve Ceng ve So (2012) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenler ile üniversite öğretim elemanlarının sürekli olarak iletişim halinde olmaları öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacakları ve işe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine alışma dönemlerini daha kolay atlatacakları belirlenmiştir. Yılmaz (2010) yapmış olduğu çalışmada öğretim elemanlarına Sosyal bilgiler öğretmenliğinin eğitim soruları sorulmuştur. Elde edilen sonuçlarından bir tanesi YÖK ile MEB arasındaki iletişim artırılmasıdır. Ayrıca öğretim elemanları okullarla ilgili olan sorunları Ülkemiz için öğretmen yetiştirme programı hazırlanırken eğitim fakültelerinin tamamının katılımıyla ve MEB tarafından oluşturulan bir kurul ile ortaklaşa hazırlanabilir.

Eğitim fakültelerinde ilk yıl deneme süresi olmalı ve öğretmen olmak istemeyenler için başka bir alana geçiş hakkı verilmelidir.

Öğretim elemanları “Eğitim fakültelerinde ilk yıl deneme süresi olmalı ve öğretmen olmak istemeyenler için başka bir alana geçiş hakkı verilmelidir.”, “Eğitim fakültelerinde ilk yıl ortak dersler olmalı ve tüm öğrenciler bu ortak derslerden sonra hangi branşta öğretmen olmak istiyorsa o tarafa kendileri yönlendirilmeli.” maddelerine katıldıkları ama “İlköğretim alanındaki tüm öğretmenlikler birleştirilmeli ve öğrenci eğitim fakültesini kazandıktan ve bir süre okuduktan sonra branşlara ayrılmalıdır.” maddesinde ise kararsız oldukları tespit edilmiştir. Bu görüşü açık uçlu sorudan elde edilen “Üniversite I. sınıf hazırlık formatında olmalı öğretmen yeterliliği görülmeyen öğrenciler başka programlara geçiş yapabilmeli.” maddesiyle desteklenmektedir. Yapılan doküman analizi sonucunda öğretmen eğitimini üniversitelerde veren AB ülkelerinin tamamında bu sistemin işlendiği görülmüştür.

Orta öğretim öğretmenlerinin branş dersleri üniversitede ilgili fakültenin ilgili bölümünde verilmelidir (matematik dersinin fen edebiyat fakültesi matematik bölümünde verilmesi gibi).

Öğretim elemanları *“Orta öğretim öğretmenlerinin branş dersleri üniversitede ilgili fakültenin ilgili bölümünde verilmelidir. (matematik dersinin fen edebiyat fakültesi matematik bölümünde verilmesi gibi)”* maddesinde kararsız oldukları ve açık uçlu soruda *“Eğitim fakültelerinde ortaöğretim programına devam etmelidir.”* maddesi ile çelişmektedir. Eğitim fakültelerine ortaöğretim programlarına devam ettirilmesi ve yapacağımız öğretmen yetiştirme modeline uygundur.

Öğretmenler atandıktan sonra nitelikli öğretmen olduklarına dair bir değerlendirmeye tabi tutulmalıdır.

Öğretim elemanları *“Öğretmenler atandıktan sonra nitelikli öğretmen olduklarına dair bir değerlendirmeye tabi tutulmalıdır.”* ve *“Mezun olan öğretmenler için kısmen yeterlilik sertifikası verilerek, tam yeterliliklerini kazanıncaya kadar kendi alanları ile ilgili daha fazla çalışmaları zorunlu hale getirilmelidir.”* Maddelerine katıldıkları ve açık uçlu soruda *“Öğretmen adayları atandıktan sonra en az iki yıl performansları değerlendirilmeli.”* ve *“Öğretmen atamasının ilk 2-3 yılı sözleşmeli olmalı belli standartları yakalayan öğretmenler kadroya atanmalıdır.”* maddeleri ile desteklenmektedir. Yapılan doküman analizi sonucunda özellikle Almanya ve Fransa’da benzer bir yapının bulunduğu görülmüştür. Yapılan ilgili çalışmaya bakıldığında öğretmenlerin ilk yıllarında özellikle öğrencilere motivasyon, sınıf yönetimi ve kendi alanlarında bilgi eksikliği olduğu gözlemlenmiştir. Bunların giderilmesi için hizmet içi eğitime önem verilmesi önerilmiştir (Gergin, 2010).

Öğretmen atamaları sınav ile olmalıdır. Birinci sınav teorik bilgilerden ve lisans eğitimi bittikten sonra, ikinci sınav ise iki yıllık staj eğitiminden sonra olmalıdır ve performans değerlendirmeye yönelik olmalıdır.

Öğretim elemanları *“Öğretmen atamaları sınav ile olunmalıdır. Birinci sınav teorik bilgilerden ve lisans eğitimi bittikten sonra, ikinci sınav ise iki yıllık staj eğitiminden sonra olmalıdır ve performans değerlendirmeye yönelik olmalıdır.”*, *“Öğretmen adayları son sınıfta sadece kendi alanlarından (pedagoji ve alan bilgisi) sınav yapılarak atanmalıdır.”*, *“Üniversiteyi bitirdikten sonra iki yıl stajyerlik eğitimi verilmelidir.”* ve *“Stajyerlik eğitiminde başarısız olan öğretmen işe başlamamalıdır.”* maddelerine katıldıkları ve *“Öğretmen adaylarının atanması için KPSS veya benzer sınav uygulanmalıdır.”* maddesinde kararsız kaldıkları belirlenmiştir bununla birlikte açık uçlu soruda elde edilen *“Öğretmen adayları kendi alanlarından sınava tabi tutularak atanmalıdırlar.”* maddesi ile desteklenmektedir. Yapılan doküman analizi sonucunda Almanya’da teorik sınavdan sonra iki yıllık staj eğitimi verilmektedir. Fransa ve Avusturya’da bir yıl meslek liseleri için iki yıl staj eğitimi yapılmalıdır. Belçika ve Portekiz hariç incelenen tüm ülkelerde sınavla atama yapılmakta ve bu sınavlarda alan bilgisi sorulmaktadır. İlgili çalışmalar incelendiğinde Özşarı (2008) göre KPSS sınavı öğretmenlik atamaları için yetersiz bulmakta ve tek sınav yerine birden fazla sınavın yapılmasını önermektedir. Sezgin ve Duran (2011) yapmış oldukları çalışmalara göre eğitim fakültelerine alınacak öğretmen adayları liselerde ilk olarak elenmeli ve daha sonra merkezi bir sınav yapılmalıdır. Merkezi sınavdan sonra uygun olmayan adaylar öğretim elemanlarının topluca aldıkları karar sonunda okuldan atılmalıdırlar ayrıca aynı çalışmada lisans not ortalamaları atamalarda önemli olması gerektiğini ve dikkate alınmasını önermişlerdir. Ayrıca Yılmaz (2010) yapmış olduğu çalışmada öğretim elemanlarına Sosyal bilgiler öğretmenliğinin eğitim soruları sorulmuştur. Çalışmanın sonucuna göre öğretim elemanlarının KPSS’yi öğretmenlerin atanması için kullanılmasının yanlış olduğu vurgulanmakta ve atamalarda performansların değerlendirmeleri yapılmalıdır. Bizim ülkemizde öğretmen adayı eğitim fakültesini bitirdikten sonra alan bilgisi ve eğitim bilimlerinden sınav yapılmalı sınavdan başarılı olduktan sonra bir ya da iki yıl staj eğitimi almalı staj eğitiminde değerlendirilmeli ve bunun sonucunda başarılı olan öğretmen adayları atanmalıdır.

Öğretmen atamalarında yazılı sınavın yanında, sözlü sınavda kullanılmalıdır.

Öğretim elemanları “*Öğretmen atamalarında yazılı sınavın yanında, sözlü sınavda kullanılmalıdır.*” maddesinde kararsız kaldıkları ancak açık uçlu sorudan elde edilen “Öğretmen atamaları mülakat ile yapılmalı.” maddesiyle bazı öğretim elemanlarının destekledikleri belirlenmiştir. Yapılan Doküman analizinde Almanya ve İspanya’da öğretmen atamalarında mülakat yapıldığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının atanmasını sağlayacak sınavlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmalıdır.

Öğretim elemanları “*Öğretmen adaylarının atanmasını sağlayacak sınavlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmalıdır.*” maddesinde kararsız oldukları ve açık uçlu soruda bu konudan bahsetmedikleri belirlenmiştir.

Dışarıdan başka bir kurumun etkisi olmadan (YÖK, MEB...vb) okullar çalıştıracakları öğretmenleri kendileri işe almalıdır.

Öğretim elemanları “*Dışarıdan başka bir kurumun etkisi olmadan (YÖK, MEB...vb) okullar çalıştıracakları öğretmenleri kendileri işe almalıdır.*” Maddesine katılmadıkları ve açık uçlu soruda bu konudan bahsetmedikleri belirlenmiştir. Yapılan doküman analizi sonucunda Belçika ve Portekiz’de öğretmen atamaların okullar tarafından yapıldığı belirlenmiştir.

Sonuç öğretmen Yetiştirme Sistemi Model Önerisi

Öğretmenlerin Seçilmesi

Öğretmen adaylarının seçimini için yapılacak sınavlar merkezi bir yapı yerine eğitim fakülteleri tarafından düzenlenmeli ve yapılmalıdır. Eğitim fakülteleri tarafından yapılan bu sınavlarda öğretmen adayları için gerekli yeterlilikleri ve becerilerin çözümlenmek daha kolay olacaktır. Ayrıca bu sınavda sadece yazılı ya da test sınavların yanında mülakat teknikleri de uygulanmalı bu şekilde öğrencinin iletişim ve kendini ifade etme gibi becerileri de değerlendirilmelidir. Tüm bu kriterlerin yanında öğrencilerin kişiliklerini değerlendirebilecek çeşitli testler de uygulanmalıdır. Sınavlar sadece üç saate sığdırılmadan birkaç gün sürmeli ve öğrenciler okumak istediği eğitim fakültelerine kendileri doğrudan başvurmalıdır.

Öğretmen Yetiştirilen Kurumlarda Eğitim

Öğretmen yetiştirme programında işlenecek derslerin ve derslerin içerikleri eğitim fakülteleri ve öğretim elemanları tarafından belirlenmelidir. Ayrıca bu ders programının hazırlan aşamalarında MEB’e ait okullardan, sivil toplum kuruluşlarında işbirliği yapılmalı ve tavsiyeler alınmalıdır. Özellikle ders içerikleri belirlenirken öğretmenlerle sürekli işbirliği içinde olunmalı ve okullarda karşılaşılan problemlere yönelik dersler belirlenmelidir.

Eğitim fakültelerine başvuran öğretmen adayları ilk yıl deneme süresi olmalıdır. Bu dönemde öğretmenlik ile ilgili öğretmen adaylarına genel bilgiler verilmeli ve okul uygulamaları ilk yıl başlanılmalıdır. Bu ilk yılda öğrenci öğretmenlik mesleği hakkında genel bir düşüncesi olması sağlanır ve öğretmenlik mesleğini sevmeyen ve eğitim fakültesine geldiği için pişman olan öğrenciler başka bölümlere geçiş hakkı verilmelidir.

Eğitim fakültelerinde eğitim dersleri bölümlere göre farklılık gösterilmelidir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliklerinin eğitim bilimlerine ait derslerin kredileri ve saatleri diğer bölümlerden daha fazla olmalıdır. Hatta sınıf öğretmenliği 1, 2, 3. sınıf öğretmenliği ve 4, 5. sınıf öğretmenliği olmak üzere ikiye bölünmeli. 1. dönem ile 2. dönem sınıf öğretmenliklerinde eğitim dersleri ve alan dersler farklı olmalıdır. Her eğitim dersinin uygulama kısmı olmalı ve öğrencilerin uygulama yapabilecekleri uygulama okulları olmalıdır. İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeylerinde ise alan dersleri ve alan öğretimi derslerine ağırlık verilmeli.

Eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde genel kültür dersleri olmalıdır. Genel kültür derslerinde

öğretmen adaylarına tarih, vatandaşlık ve kişilik geliştirici dersler verilmelidir. Bu dersler ile birlikte öğretmenlere güzel konuşma ve yazma dersleri de verilmelidir. Ayrıca öğretmen adaylarına her yıl eğitim sırasında kullanacakları teknolojinin kullanımına yönelik dersler verilmeli bu dersler ile öğretmen adayları ileri derecede bilgisayar kullanıcısı olmaları sağlanmalıdır.

Okul deneyimi ve uygulama derslerine ayrıca önem verilmelidir. Her yıl düzenli bir şekilde öğretmen adaylarına okullarda staj imkanı sağlanmalı ve fakülteler ile okullar işbirliği içerisinde hareket etmelidirler. Okullarda bulunan rehber öğretmenlere her yıl fakültede belirli miktarda ders verilmeli ve düzenli olarak maaş bağlanmalıdır. Ayrıca bu öğretmenlere diğere normal öğretmenlerden zorunlu ders saatleri daha az olmalıdır. Bununla birlikte bu öğretmenler öğretmen adaylarına her hafta iki saat danışmanlık dersi vermelidir. Okul deneyimi dersleri merkezi okulların yanında köy okullarında da uygulanabilir. Bu şekilde köy okullarında birleştirilmiş sınıflarda eğitimin nasıl olacağı konusunda öğretmen adaylarının fikirleri oluşur.

Öğretmenlerin Atanması

Öğretmenler dört yıllık lisans eğitiminden sonra iki yıl süren staj eğitiminden sonra atanmalıdırlar. Bu iki yılda öğretmen adayı öğretmenlik mesleğinin tüm gerekliliklerini yapmak zorunluluğu olmalı ve eğitim sonunda uygulamalı sınavlardan başarılı olmaları beklenmelidir. Başarılı olan öğretmen adayları öğretmen olarak atanmalıdır. Ayrıca atamalarda yalnızca yazılı sınavlar uygulanmamalı bunların yanında mülakat gibi öğretmen adayların iletişim becerilerini ölçecek sınavlar da uygulanmalıdır. Öğretmenler atandıktan sonra belli bir süreç içerisinde tekrardan değerlendirilmelidirler. Bunun için öğrencilerin başarıları gözlenebilir ve iki yılda bir yazılı ve sözlü sınavlar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1994) Türk Eğitim Tarihi, Kültür Kolejlere yayınları, İstanbul 1994.
- Alkan,C., Kavcar, C. ve Sever, S. (1998). Bilgi çağında eğitimde öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılanması. Bilgi çağında öğretmenimiz sempozyumu. (8-9 Ekim 1998). Ankara: ANAÇEV.
- Altan, M. Z. (2001) Teknoloji Yardımıyla Öğretmen Yetiştirme. Fırat University Journal of Social Science, 11(2), 209-216.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., ve Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). Eğitim ve Bilim, 38(168).
- Demirel, Ö. (1999). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: ALKIM yayınları.
- European Commission (Aralık 2011). Belgium French Community:Teachers and Education Staf. Erişim: 26 Nisan 2017, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-French-Community:Teachers_and_Education_Staff.
- European Commission (Eylül 2015a).England:Teachers and Education Staf. Erişim: 26 Nisan 2017, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/England:Teachers_and_Education_Staff
- European Commission (Aralık 2015b).France:Teachers and Education Staf. Erişim: 26 Nisan 2017, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Teachers_and_Education_Staff.
- European Commission (Mart 2015c). Belgium Flemish Community:Teachers and Education Staf. Erişim: 26 Nisan 2017, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-Flemish-Community:Teachers_and_Education_Staff.
- European Commission (Aralık 2016).Portugal:Teachers and Education Staf. Erişim: 26 Nisan 2017, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Teachers_and_Education_Staff.

- European Commission (Aralık 2017a).Spain:Teachers and Education Staf. Erişim: 26 Nisan 2017, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Teachers and Education Staff>.
- European Commission (Mart 2017b).Italy:Teachers and Education Staf. Erişim: 26 Nisan 2017, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Teachers and Education Staff>.
- European Commission (Mart 2017c).Austria:Teachers and Education Staf. Erişim: 26 Nisan 2017, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teachers and Education Staff>.
- European Commission (Nisan 2017d). Germany: Teachers and Education Staf. Erişim: 20Mayıs 2017, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Teachers and Education Staff>.
- Eşme, İ., Karaçay Timur. (2003), Öğretmen Yetiştirme Genel Değerlendirme ve Yeni Model Önerisi, Milli Eğitim Dergisi, 16.
- F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (eds.) (2000). Green Paper on Teacher Education in Europe. Sweden: (http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf, Erişim tarihi 20 Kasım 2012).
- Gediklioğlu, T. (2005) Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Mersin University Journal of the Faculty of Education,1(1), 66-80.
- Görgeç, İ. (2003). Mikroöğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 56-63.
- Kahramanoğlu, R. (2010). Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahramanoğlu, R. ve Bay, E. (2016). Öğretmen Yetiştiren Kurumlar İçin Giriş Standartlarının Belirlenmesi: Delphi Çalışması, Eğitim ve Bilim, 41 (187), 115-136.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (2002) Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,35(1-2),7-14.
- Kaya, Y. K., (1984). İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika / Eğitim / Kalkınma. Geliştirilmiş (4. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Kılıç, A. (2007). SınıfÖğretmeni Yetiştirme Programında Yer Alan Derslerin Öğrenilme Düzeyleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6/19, 136-145.
- Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Koçer, H.Ali. (1983), İlkokul Öğretmenin Yetiştirilmesi 1923-1980, Cumhuriyet Döneminde Eğitim MEB Yayını No: 91, Ankara.
- Kozikoglu, I.,ve Senemoglu, N. (2015). The Content Analysis of Dissertations Completed in the Field of Curriculum and Instruction (2009-2014). Eğitim ve Bilim, 40(182).
- ÖSYM, 2008-2009 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, www.osym.gov.tr/belgegoster.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pegem A Yayınları, 9.
- PISA (2009). PISA 2009 Results: Executive Summary.http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf (Erişim Tarihi: Mart, 2012).
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve öğretmen Adaylarının Seçimi. TC Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı. URL:<http://yayim.meb.gov.tr>.

-
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Ve Günümüz Sorunları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5,7.
- W. Houston, Editor (1990). Handbook of Research on Teacher Education. New York: Teachers College Press.
- Yılmaz, K. (2010) Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Sorunlar Ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(4), 839-867.
- YÖK, (1999), Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon, Öğretmen Eğitimi Dizisi. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php