



# ÖĞRETMENLERİN PROGRAM TASARIM TERCİHLERİ FELSEFİ İNANÇLARI VE SINIF İÇİ UYGULAMALARINA YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ

A COMPARATIVE OVERVIEW OF TEACHERS' PROGRAM DESIGN PREFERENCES  
PHILOSOPHY BELIEFS AND IN-CLASS APPLICATIONS

Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU<sup>1</sup>

## Öz

Öğretim programlarının işe yararlılığı için öğretmenin sınıf içi uygulamaları önemlidir. Bu uygulamaların mevcut öğretim programlarının felsefesine ve tasarım şekline uygun olması istenen bir durumdur. Çalışmanın amacı 4 farklı ülkede görev yapan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını inceleyerek öğretmenlerin program tasarımı ve felsefi tercihleri ile uygunluğunu karşılaştırmalı olarak tartışmaktır. Çalışma grubu Avrupa Birliği projesi kapsamında bir araya gelen 70 öğretmendir. Karma araştırma metodu ile yürütülen projenin öğretmenleri İtalya, Bulgaristan, Romanya ve Türkiye'deki devlet okullarında görev yapmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin program tasarımı ve felsefi tercih algıları ile sınıf içi uygulamaları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Programda öncelikli tutulan temel öğe, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme yaklaşımları boyutunda da öğretmen uygulamalarında ülkelere göre farklılıklar bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Program tasarımı, eğitim felsefesi, karşılaştırmalı eğitim

## Abstract

Teacher's in-class applications are significant for the effectiveness of curriculum. These applications are to be conducive to the existing philosophy and design of curriculum. The purpose of this study is to explore in-class applications of teachers working in four different countries and to discuss their appropriateness in accordance with their CD (Curriculum design) and philosophy preferences. The sample consists of 70 teachers coming together due to a European Union Project. This mixed method study's participants are the teachers teaching at public schools in Italy, Bulgaria, Romania, and Turkey. The findings revealed that there are significant differences in the participants' program design and philosophy and in-class applications. There are some differences by countries in terms of teachers' practices in the dimensions of the core element in the curriculum, learning-teaching process and measurement and evaluation approaches.

**Keywords:** Curriculum design, education philosophy, comparative education

<sup>1</sup> Dr.Öğr.Üyesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, [sdolapcioglu@mku.edu.tr](mailto:sdolapcioglu@mku.edu.tr), Orcid: 0000-0002-2707-1744

Makale Türü: Araştırma Makalesi – Geliş Tarihi 05-11-2019– Kabul Tarihi: 19-04-2020

DOI:10.17755/esosder.643313

Atf için: Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2020; 19(75): 1108-1121

## 1.Giriş

Öğretim programlarının sınıf pratiklerine dönüşmesi için öğretmenin sınıf içi uygulamaları önemlidir. Bu uygulamaların mevcut öğretim programlarının felsefesine ve tasarım şekline uygun olması istenen bir durumdur. Program tasarımının (PT) temelini, konu alanı, toplum ve bireylerin ihtiyaçlarının analizi oluşturmaktadır (Tyler, 1950). PT, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması süreci olarak tanımlanabilir. İçerik (konu alanı) ögesine ağırlık verildiğinde konu merkezli tasarımlar ortaya çıkmaktadır. Süreç değerlendirme ağırlıklı bir program tasarımında, öğrenme yaşantılarını düzenleme daha çok ağırlık kazanmakta, diğer taraftan ürün değerlendirme ağırlıklı programda ise ölçme teknikleri daha çok ön plana çıkmaktadır (Demirel, 2005). PT modelinin belirleyicisi olan bir gösterge de programın temelini öğrenciyi mi, konu alanını mı ya da problemi mi temel alarak tasarlanacağıdır (Korkmaz, 2007). Bundan dolayı öğretmenin temel aldığı öge sınıf içi uygulamalarını şekillendirmede ana rol oynamaktadır. Diğer taraftan Ornstein ve Hunkins (1993, s.264) program tasarım yaklaşımlarını dayandığı felsefeler bakımından incelemişlerdir. Yazarlara göre konu merkezli tasarım esasicilik, daimicilik felsefesine dayanmaktadır. Öğrenen merkezli tasarımlar öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına dayanır. Sorun merkezli tasarım ise temelinde ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılık felsefelerini barındırmaktadır.

Sınıf içi uygulamaya yansımayan öğretim programlarının katkısı her zaman sınırlıdır. Öğretim programlarına uygun olmayan sınıf içi uygulamaların nedenleri üzerine derinlemesine çalışılması gereklidir. Öğretmen sınıf içi uygulamalarının öğretim programlarına uygun olması üzerinde düşünürken; öncelikle program tasarım ve felsefi temellerle ilgili tercih algısı ile çelişen sınıf içi uygulamalarını incelemesi zorunludur. Konu, birey ya da sorun merkezli PT tercihi sınıf içi ders tasarımlarını doğrudan şekillendirmesi beklenir. Diğer taraftan bazen öğretmenlerin felsefi tercihleri de PT tercihlerini şekillendiren bir öge olabilir. Bu çalışma ile öğretmenlerin sınıf içi ders uygulamaları, felsefi ve PT tercihleri bir bütün halinde ele alınarak pratiğe yansıtılmasının önemi üzerinde odaklanılmıştır. Huizinga (2009)'a göre program tasarım sürecinde öğretmenin etkili olabilmesi için iki ana uzmanlığa sahip olması önemlidir. Bunlardan ilki, gerekli bilgi ve becerileri içine alan genel-süreç tasarım uzmanlığı; diğeri ise programı geliştirmek için gerekli olan bilgi ve becerileri ifade eden özel tasarım uzmanlığıdır. Bu uzmanlık alanları öğretim programlarının sınıf içi pratiğe yansımaları için önemlidir. Yazara göre bir tasarım sürecini başarıyla uygulamak için her iki tasarım uzmanlığı türü de gereklidir. Diğer taraftan PT sürecinde uygulayıcının felsefi eğitimi de önemlidir. Çünkü, öğretmenin zihnindeki farkındalık ve metoforlar öğretmen felsefesinin temel parçasını oluşturmaktadır (Schönwetter, Sokal, Friesen & Lynn, 2002). Öğretmen felsefesi, öğretmenin sınıf içi pratiklerini doğrudan etkilemektedir (Scott, 1994). Her bir felsefe sadece bireysel inançları değil aynı zamanda disipline ait bilgiyi, öğretimsel yapıları ve uygulayıcı beklentilerini yansıtır (Schönwetter vd., 2002). Bundan dolayı, program geliştirici, uzman ve öğretmenlerin toplumda hakim olan felsefeyi yakından tanımaları önemlidir (Doğanay, 2011; Baş, 2013; Doğanay & Sarı, 2002).

Eğitim programları uygulamalarının başarısı toplumda hâkim olan felsefe ile uyumlu olmasına bağlıdır. Ancak ülkede var olan toplum felsefesi mevcut yüzyılın ihtiyaçlarının gerisinde ise bu durumun çözümü için eğitim programlarında değişikliklere gidilmektedir. Sonuç olarak da bu değişim görevi eğitim programına yüklenmektedir. Bu çalışmanın amacı ise eğitim programının felsefesine yüklenen bu görevin programın uygulayıcıları olan öğretmen PT ve felsefi tercihleri ile ilişkilendirerek tartışmaktır. Ülke eğitim programları öğrenen merkezli bir tasarım yaklaşımıyla hazırlansa bile eğer öğretmen konu merkezli bir tasarım yaklaşımını tercih ediyor veya benimsiyorsa eğitim felsefeleri üzerinde de dikkatle durulması gereklidir. Çünkü öğretmenlerin inançları ve benimsedikleri eğitim felsefesi ile öğretim uygulamaları ve eğitime bakış açıları arasında yakın bir ilişki vardır (Cheung &

Wong, 2002; Richardson, Anders, Tidwell, Lloyd, 1991; Shen, 1997; Wooley, Benjamin, Wooley, 2004; Wiles & Bondi, 1993;). Öğretmenlerin felsefi tercihleri, bazı durumlarda sınıf içinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayacağını, hangi öğretim materyallerini kullanacağını ve değerlendirme yaklaşımlarını işe koşacağını yansıtabilir. Felsefi inançlar öğretmenin genel bilgi birikiminde önemli yer tutmaktadır. Öğretmenlerin karar vermesi için sınıftaki bilgileri algıladıkları, işledikleri ve bunlara göre hareket ettikleri görülmektedir. Öğretmenin bu birikimleri ve uygulama arasındaki uyumsuzlukları etkileyen değişkenler arasında öğretmen eğitimi, kültürel faktörler, sınıf yönetimi, teorik ve pratik bilgi arasındaki uyumsuzluk gibi faktörler vardır (Blay & Ireson, 2009; Kabadayı, 2010; Wang, vd., 2008). Öğretim programlarının yazılı doküman halinden sınıf içi pratiklere dönüşmesi ve hayat bulması için bu uyumsuzlukları derinlemesine incelemek önemlidir. İfade edilen boşluklardan dolayı bu araştırmada öğretmen eğitim felsefesi- PT tercihleri ve sınıf içi uygulamaları üzerinde çalışılmıştır. Bu ana amaç etrafında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Avrupa Birliği projesi kapsamında bir araya gelen İtalya, Bulgaristan, Romanya ve Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama göstergesi olarak, sınıf içi uygulamaları nasıldır?
- Bu öğretmenlerin felsefi inanç ve PT tercihleri çalışılan ülkelere göre farklılaşmakta mıdır?

### Öğretmen Felsefesi ile PT Arasındaki İlişki

PT yaklaşımları konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli olarak üç ana noktada incelenebilir. Öğrenen merkezli tasarımlar öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına; konu merkezli tasarım esasicilik, daimicilik felsefesine; sorun merkezli tasarım ise yeniden yapılandırıcılık ve ilerlemecilik felsefelerine dayanmaktadır (Ornstein & Hunkins, 1993). Wilcox-Herzog, Ward, Wong ve McLaren (2013) öğretmenlerin geleneksel öğretim faaliyetlerine daha meyilli oldukları ve bu durumun felsefi inançları ile ilgili olduğunu çalışmasında incelemiştir. Benzer şekilde Wang ve diğ. (2008) yaptıkları çalışmada Çinli öğretmenlerin ABD öğretmenlerine göre daha öğretmen merkezli sınıf içi uygulamalara yönelik öğretim yaklaşımlarını benimsemeye yönelik felsefi eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Rhman, Sign ve Pandian (2018) öğretmen felsefesinin ve uygulamalarının programa uygunluğunu incelemişlerdir. Öğretmenlerin, öğretim programı felsefesi ile ters düşen uygulamaları olduğunu ifade etmiştir. Farrell ve Ives (2014), dil öğretmenlerinin felsefesi ve gözlemlenen sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sınıf içi uygulamalara yönelik farklı felsefelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmalarında öğretmenlere kendi felsefesi hakkında düşündürmenin öğretmenin felsefe ve sınıf içi uygulamalara etkisini daha iyi anladığını vurgulamıştır. Kelly (2018), aday öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmen eğitimi yoluyla aday öğretmen felsefi inançlarını etkilemenin önemini tartışmıştır. Öğretmenlerin PT uygulamalarına katılımının önemli olduğunu ifade eden Huizinga, Handelzalts, Nieveen ve Voogt (2014), öğretmenlerin program tasarım uzmanlığına ilişkin bilgi eksiklikleri olduğunu ve uzmanlar tarafından desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yazarlar, var olan programların başarısının buna bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Strunga ve Bunaiasu (2013), benzer şekilde öğretmenlerin bilgi ve değerlerinin program tercihlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenin bilgisi ve değerleri öğretmenlerin felsefesini oluşturan temel yapıdır. Tüm bu araştırmalar öğretmenlerin program tasarımı ve sınıf içi uygulamaları üzerinde felsefi eğilimin önemini vurgulamaktadır. Ancak öğretmen uygulamalarının öğretim programı yönergelerine uygun olması için daha fazla çalışılmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışma ile hem nitel hem de nicel araştırma modellerini sentezleyerek farklı ülkelerden gelen öğretmenlerle konu üzerinde tartışılmış ve öğretmenlerin konuya ilişkin algıları incelenmiştir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Çalışmanın Modeli

Gerçekleştirilen araştırma bir keşfedici karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Keşfedici karma yöntem araştırmalarında bir olguyu incelemek amacıyla önce nitel veriler toplanıp daha sonra nitel veriler arasındaki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanır (Creswell & Plano Clark, 2011). Çalışmanın nitel boyutunda fenomenoloji, nicel boyutunda ise betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin dersi planlama ve öğretim programını sınıf içi uygulamaya yönelik algılarının araştırıldığı bu çalışmanın nitel boyutu; bireylerin görüşlerini, yaklaşımlarını ve deneyimlerini açıklamak amacıyla tercih edilen, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan fenomenoloji (Yıldırım ve Şimşek, 2008) modeline göre tasarlanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunun Fenomenoloji çalışması olarak tasarlanmasının sebebi öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin öğretim tasarımı göstergesi olarak sınıf içi pratiklerine yansıma durumunu derinlemesine incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji araştırmalarının temelini bireyin tecrübeleri, olaya yönelme felsefesi ve olaylara yüklediği anlam oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı da öğretmenlerin kendi derslerini planlarken neleri öncelikli algıladıkları, öğretim programlarından nasıl bir yaklaşımla yararlandıklarını ortaya koyma ve bu konuda farklı ülkelerin öğretmenlerinin önceliklerini, algı ve düşüncelerini karşılaştırmaktır. Çalışmanın nicel yönü ise farklı bölgelerden gelen öğretmenlerin PT tercihlerini ve felsefi tercihlerini karşılaştırmak amacıyla betimsel tarama modeli tercih edilmiştir.

### 2.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Hatay ilinde bulunan bir devlet okulunun yürüttüğü Avrupa Birliği Projesine katılan, İngilizce dil öğretimi branşında görev yapan 8 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin iki tanesi Türkiye, iki tanesi İtalya, iki tanesi Bulgaristan, iki tanesi Romanya’da devlet okullarında görev yapmaktadır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, bilgi toplama ve analiz yöntemlerinin özelliği, veri miktarı, kaynakların sınırlılığı nedeniyle çok sayıda bireyle çalışmak sağlıklı olmayabileceğinden (Yıldırım ve Şimşek, 2008) her ülkeden iki öğretmenle derinlemesine ve uzun süren görüşmeler yapılmıştır. Bulgular sunulurken her öğretmene kod isim verilmiştir. Elif öğretmen 40 yaşında 14 yıllık bir kıdeme sahip yabancı dil öğretmenidir. Aslı öğretmen 35 yaşında, 13 yıllık kıdeme sahip yabancı dil öğretmenidir. İtalya devlet okulunda çalışan Angelica öğretmen 33 yaşında, 6 yıldır yabancı dil öğretmenliği yapmakta; Anastasia öğretmen 40 yaşında, 10 yıldır yabancı dil öğretmenliği yapmaktadır. Bulgaristan devlet okulunda çalışan Barbara 40 yaşında ve 10 yıllık kıdeme sahiptir; Dimitur 53 yaşında, 25 yıllık kıdeme sahiptir. Barbara ve Dimitur yabancı dil öğretmeni olarak çalışmaktadır. Romanya’da bir devlet okulunda çalışan Fabian 48 yaşında, 20 yıldır yabancı dil öğretmenliği yapmakta ve son olarak Maden, 45 yaşında, 16 yıldır yabancı dil öğretmenliği yapmaktadır. Nicel veriler ise proje okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Türkiye proje okulundan 18, Romanya proje okulundan 14, İtalya proje okulundan 23, Bulgaristan proje okulundan 15 kişi gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. 45 kadın ve 25 erkek olmak üzere toplam 70 kişidir.

### 2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin “sınıf içi ders tasarımlarında odaklandıkları program öğeleri, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci sınıf içi uygulamaları” ile ilgili temel sorular, alternatif ve sonda sorular hazırlanmıştır. Bu

soruların hazırlanma aşamasında öğretmenlerle ön görüşme yapılmış ve uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzmanlar, eğitim programları ve öğretim alanında bilimsel çalışmalar yürütmektedir. Araştırmada elde edinilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken ilk olarak ses kayıtları yazılı doküman haline getirilmiştir. Araştırmacılar her soruya yönelik cevaplar ile ilgili olası kodları seçici kodlama yoluyla ilgili metnin sağ ve sol tarafına yazmıştır. İlgili kodlar bir araya getirilerek ana temalara ulaşılmıştır. Her ülke için iki öğretmen ile görüşme yapıldığından ortak ifade edilen görüşler kodlamalar için temel alınmıştır. Ortak görüşler temel alındığı için tablo yerine simgelerle bulgular ifade edilmiştir. Bu aşamada hangi kodlamaların hangi ana tema içerisinde temel alınacağına karar verilmiştir. Bulgular sunulurken her bir öğretmenin kod ismi ve söylemleri birlikte sunulmuştur. Geçerlilik güvenilirlik çalışmaları için öncelikli olarak tüm çalışmanın planlanması, soruların hazırlanması ve uygulanması, verilerin analizi için iki ayrı uzman ile çalışılmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik = Görüş Birliği/Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı x100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman,1994 ). İki kodlayıcı arası uyum yüzdesi % 91 olarak hesaplanmıştır. Nicel veriler analizleri için dört farklı ülke okulundan görev yapan öğretmenlerin felsefi tercih ve PT tasarım tercihi puan ortalamaları arasında fark Kruskal Wallis (H) testi ile incelenmiştir. Analizler SPSS - 20 paket programıyla yapılmış olup bulguların anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir. Kruskal Wallis (H) testinin tercih edilme sebebi, karşılaştırılan proje okullarının öğretmen sayılarının 30'un altında olması ve testten elde edilen puanların normal dağılım göstermemesidir (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2015).

#### 2.4. Veri Toplama Araçları

**Felsefi Tercih Değerlendirme Formu:** Bu araştırmada veriler, Wiles ve Bondi (1993, 80) tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu” (FTDF) (Philosophy Preference Assesment) kullanılarak toplanmıştır. Doğanay ve Sarı (2012) tarafından Türk diline çevrilen formun içinde yer alan maddelerin orijinal hali (İngilizce dilinde) kullanılmıştır. Formun güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde, iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach alfa değerinin ise .81 olduğu görülmüştür. Ölçeğin iki yarısının tutarlığını incelemek amacıyla yapılan test yarı test analizinde ise, ilk yarıya ait alfa değerinin .63, ikinci yarıya ait alfa değerinin ise .74 olduğu görülmüştür. Guttman Split-half değeri ise .74 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler dikkate alındığında, FTDF'nin öğretmenlerin eğitim felsefesini betimlemede rahatlıkla kullanılabilmesi söylenebilir. Öğretmenlerin beşli bir derecelendirme üzerinden bu maddelere verdikleri yanıtlar toplanarak her bir eğitim felsefesinin toplam puanı ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip eğitim felsefesi öğretmenlerin ilk tercihleri olarak kabul edilmiş ve değerlendirmeler de bunun üzerinden yapılmıştır.

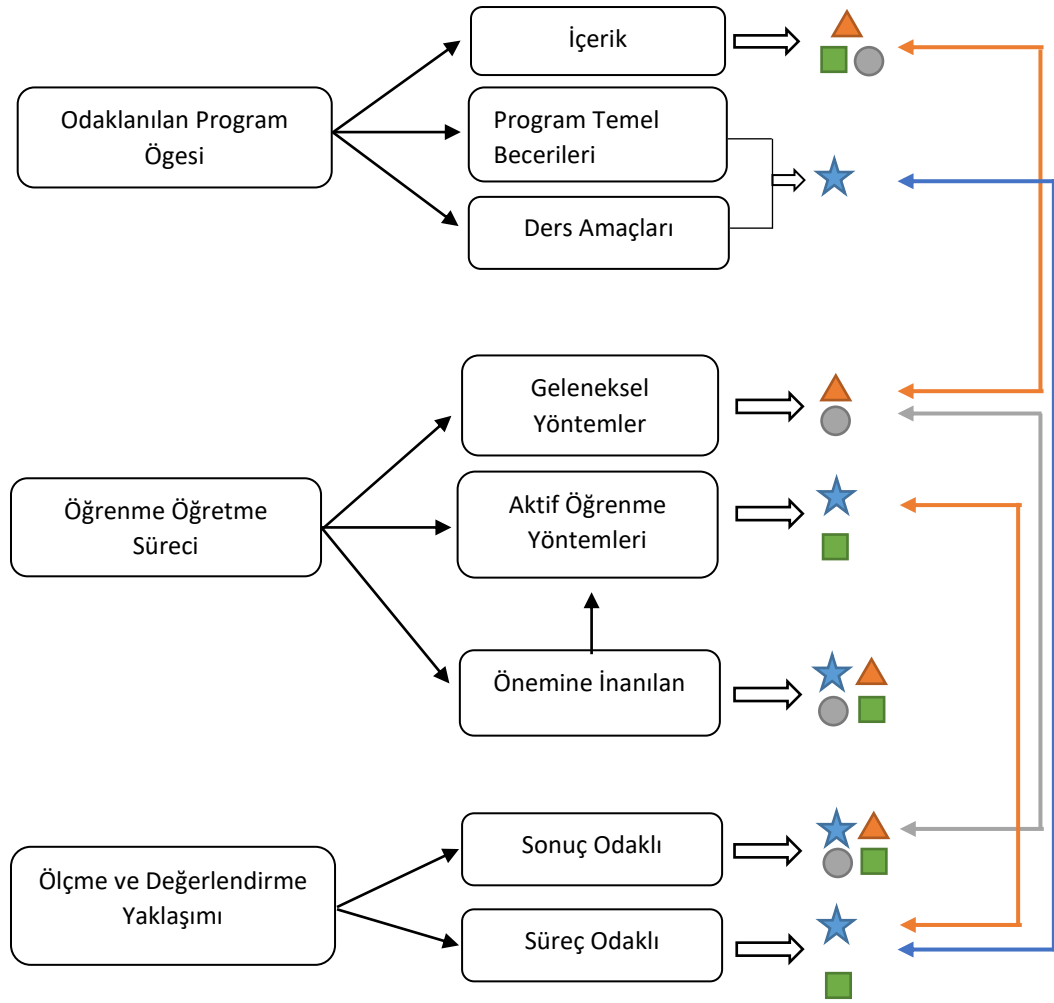
**Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği:** Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Baş (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği” kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçeğin konu merkezli tasarım, öğrenci (öğrenen) merkezli tasarım ve sorun (problem) merkezli tasarım olmak üzere toplam üç boyuttan oluştuğu ortaya çıkarılmıştır. Doğrulamalı faktör analizinde ise elde edilen değerler [ $\chi^2/sd=604.02/402$ ; GFI= 0.83; AGFI= 0.80; RMSEA= 0.05; CFI= 0.90; NFI= 0.77; NNFI= 0.89; RMR= 0.077; SRMR= 0.056] ölçeğin üç boyutlu yapısını doğrulamıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94, Spearman-Brown iki yarı testi sonucu ise 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise 0.89 ile 0.87 arasında değişmektedir. Alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ise konu merkezli program tasarımı

alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı 0.84; öğrenci merkezli program tasarımı alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı 0.79 ve son olarak da sorun merkezli program tasarımı alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin dil geçerliliğini sağlamak için her ülkenin İngilizce öğretmeninin içinde bulunduğu bir kurul kurulmuştur. İlk olarak orijinal halleri incelenen maddeler dört farklı dilde çevrilmiştir. Ardından pilot çalışma yapılarak dil anlaşılabilirliği bakımından incelenmiştir. Öğretmenlerin ve program geliştirme uzmanlarının önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

### 3.Bulgular

#### 3.1. Nitel Bulgular

Farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin öğretim programı tasarımı tercihlerinin pratiğe yansımaları üzerine algıları incelenmiştir. Çalışmada bulgular sırasıyla Türkiye, İtalya, Bulgaristan ve Romanya ülkelerinde görev yapan öğretmen görüşlerine ve algılarına bağlı olarak sunulmuştur. Ders içi uygulamalarına dayalı olarak görüşler analiz edildiğinde ortaya çıkan bulgular şekil 1’de verilmiştir. Bu sorular kazanım, içerik, öğretme süreci uygulamaları ve ölçme değerlendirme olmak üzere program öğelerine yönelik öğretmen çalışmalarına yöneliktir.



- ▲ Türkiye
- Romanya
- ★ İtalya
- Bulgaristan

Şekil 1. Ders uygulama tasarımlarına yönelik öğretmen görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde Türkiye’de devlet okulunda görev yapan öğretmenler, öğretim programında yer alan içeriğe odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Aslı öğretmen, “LGS sınavında yer alan konulara odaklanıyorum. Yaş dönemini ve öğrenci seviyelerini de göz önünde bulundurarak programda yer alan konuları sıralıyorum. Konuya denk gelen kazanımlar da önceliğim oluyor” ifadesini kullanırken Elif öğretmen, “programda yer alan konuları sırasıyla takip ediyorum. Daha çok dil bilgisi içeriğini öğretmeye çalışıyorum. Konuya denk gelen kazanımlar haliyle detaylı inceleyemiyorum.” şeklinde görüşlerini sunmuştur. Sonuç olarak öğretmenler öğretim programlarının içerdiği konu bilgisini öncelik verme algısına sahip olduklarını ve ders uygulama tasarımlarına bu durumu yansıtma eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenler, derste kullandıkları yöntemleri belirlerken en çok yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemlerini kullanmayı önemsediklerini ifade etmişlerdir. Fakat sınıf içinde her iki öğretmen de en çok kullandıkları yöntemlerin düz anlatım ve soru-cevap olduğunu belirtmişlerdir. Elif öğretmen ek olarak gösterip-yaptırma yöntemini de kullandığını belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak Elif öğretmen, “Öğrencilerin aktifliği önemli ancak sınıfta daha çok anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanıyorum. Bazen gösterip-yaptırma yöntemine de başvurduğum oluyor.” Benzer şekilde Aslı öğretmen, “Yeni işleyeceğim dersle ilgili olarak ‘o içeriği nasıl en iyi verebilirim’ diye düşünüp ona göre tekniği seçiyorum. Benim en başından beri çok severek kullandığım bir yöntem altı şapkalı düşünme yöntemi...bu yöntemi öğrenciler de çok ilgi çekici buluyorlar. Ancak sınıfta en çok anlatım, soru cevap gibi yöntemleri kullanıyorum.” şeklinde görüşlerini sunmuştur. Bu görüşlere bağlı kalarak öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerini önemsedikleri ancak en sık kullandığı yöntemlerin anlatım ve soru-cevap olduğunu söyleyebiliriz.

Ölçme-değerlendirme durumunu değerlendirdiğimizde Aslı ve Elif öğretmenin sınav sonuçları ve sınıf içi performansla bakarak öğrencinin başarısını değerlendirdiğini görüyoruz. Ancak ders içi performansı için herhangi bir değerlendirme aracı (rubrik, gözlem değerlendirme formu vb..) kullanmadıkları çıkarımına ifadelerine bakarak ulaşabiliriz. Aslı öğretmen, “Öğrenci başarısını değerlendirirken öğrencilerin başladıkları seviyeye bakıyorum, kritik dediğim kazanımları elde etmiş mi yazılı sınavlar ile belirliyorum. Diğer taraftan sınıf içinde aktif olup olmadıklarını ile ilgili performanslarını dikkate alıyorum.”; Elif öğretmen, “Öğrencilerin seviyelerindeki gelişmeye bakarak karar veriyorum, 5 hedeflenen bilgiden 3 ünü elde etmişler mi yazılı sınav sonuçlarına bakarak karar veriyorum” ifadesini kullanmıştır. Sonuçlar bu gruptaki öğretmenlerin sonuç odaklı değerlendirme araçlarını kullanmakta süreç değerlendirmeye yönelik herhangi bir ölçme aracından bahsetmediklerini söyleyebiliriz.

İtalya proje okulunda görev yapan öğretmenler planlama yapılırken ders amaçlarının hazır olarak merkezi program içinde yer aldığını ve bu programa uygun planlama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kazanımları seçerken tamamı alanları için önemli olan temel becerileri hedef aldıklarını belirtmişlerdir. Bu beceriler ile ilgili Angelica, “Konuşma, ifade gücü gibi beceriler, benim alanımda önemli ... zaten bize sunulan program bu becerileri içeriyor. Ben de bu beceriler üzerine odaklanarak dersimi tasarlıyorum” şeklinde görüşünü sunarken Anastasia “Öğrencilerin konuşması benim için önemli, doğru cümle düzeni ve kelime seçimi ile mesela. ... daha çok iletişim becerilerini geliştirici kazanımlara odaklanıyoruz.” şeklinde ifade etmişlerdir. Yöntem belirlerken her iki öğretmen de öğrencileri aktif kılacak yöntemleri kullandıklarını ifade etmiştir. Anastasia “her derste farklı yöntem kullanmaya çalışıyorum. Grup çalışması en çok kullandığım yöntem fakat rol alma, drama teknikleri de kullanıyorum ki konuşma-dinleme durumlarında olsunlar.” diyerek her derste farklı yöntem kullanılmasının önemini ve dersin konuşma-dinleme becerisine odaklandığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Angelica konuya çok önemli bir vurgu yaparak “Biliyorsunuz öğretmenler çok konuşuyor

normalde sınıfta fakat ben sürenin tamamında konuşmamaya çalışıyorum, öğrencilerim yüzde 70 ben ise 30 olacak şekilde ayarlıyorum” ifadesini kullanarak öğrencilerin aktif olmasını sağlayan yöntemleri kullandığı ifade etmiştir. Bu gruptaki öğretmenlerin konuşma-anlatım-dinleme gibi temel dil becerilerini ders tasarımlarında dikkate aldıklarını ve kullandıkları yöntemleri belirlerken aktif katılım ilkesine odaklandıklarını söyleyebiliriz.

Ölçme değerlendirme durumu incelendiğinde dikkat çeken en önemli durum her iki öğretmenin de alanın gerektirdiği becerileri yine ön planda tutmasıdır. Beceri odaklı değerlendirmelere odaklanan öğretmenlerin sınıf içi öğrenci performansına dayalı rubrik araçları, açık uçlu sorular, sözlü ve yazılı sınavları kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Angelica, “Birçok farklı şeyi göz önüne alıyorum; performansları, süreçteki durumları davranışları, yazılı sınavlar.... Sınavlarda daha açık uçlu sorular veriyorum mesela yazma gibi, ayrıca sözlü sınav yaptığımda onların ilerleyişini ve katılımlarını göz önüne alıyorum aktif olup olmadıkları önemli, ayrıca ders içi performansına dayalı rubrik sonuçlarını öğrenciler ile paylaşıyorum.” Diğer taraftan Anastasia, “yazılı testleri göz önüne alıyorum. Ayrıca konuşma becerilerine dayalı ders içi performansları da önemli tabii ki.” şeklinde görüşlerini sunmuştur. Öğretmenlerin sonuç odaklı değerlendirmeler yanında süreç değerlendirmeyi de kullandıklarını ve önemsediklerini söyleyebiliriz.

Bulgaristan proje okulundaki öğretmenler okullarında belirli bir öğretim programının olduğunu ve bu programa bağlı kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu programdaki ders amaçlarının verilen sıra ile ele aldıkları ve öğrencilerin ihtiyacı olduğunu düşündükleri içeriğe odaklanarak planlama yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Eizabeth, “Her dersin kendi kazanımları vardır. Temel kazanımlar vardır. Kazanımlara biz karar vermiyoruz onlar bize veriliyor zaten. Kazanımın içerdiği konuyu temel alarak uygulamalarımı yapıyorum” ifadesini kullanırken, Dimutur, “Kazanımlar yazılı zaten, bunların içinde onların gelecekteki hayatlarında ihtiyaç duyacakları konulara uygun kazanımlar üzerinde daha çok duruyorum” şeklinde görüşlerini sunmuştur. Çalışma içerisindeki Bulgaristan proje okulunda görev yapan öğretmenler de Türk proje okulunda görev yapan öğretmenlere benzer şekilde konu odaklı ders tasarımı eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz.

Yöntem belirlerken Bulgaristan proje okulunda görev yapan öğretmenler öğrencilerin aktif olmasını temel aldıkları ve en çok işbirliğine dayalı grup çalışmasına derste yer verdikleri söylenebilir. Konu ile ilgili olarak Elizabeth öğretmen, “Öğretme rolünün yüzde 30’undan biz sorumluyuz geri kalanından öğrencinin kendisi sorumlu. Onları harekete geçirecek aktif öğrenme sağlayacağını düşündüğüm işbirlikli öğrenmeye dayalı grup çalışmalarını ders içinde çok kullanıyorum” ve Dimutur öğretmen, “Grup çalışmalarını en çok kullanıyorum, işbirlikli öğrenme yöntemleri kullanıyorum.” şeklinde görüşlerini sunmuştur. Ölçme ve değerlendirme durumu olarak her iki öğretmeninden proje görevleri gibi alternatif ölçme yanında sözlü-yazılı sınavlara göre değerlendirme yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elizabeth, “Sözlü ve yazılı testler yapıyorum, bireysel görevler ve projeler var. Araştırma yapmalarını istiyorum bunlara not veriyorum. Projeler sunumlar vs.” ve Dimutur öğretmen, “sözlü ve yazılı sınavlarımız var, projeler kullanıyorum teslim tarihi vererek, yapıp getirip daha sonra projeleri sunuyorlar biz de bunları değerlendiriyoruz.” şeklinde görüşlerini sunmuşlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin süreç ve sonuç odaklı değerlendirmelerin her ikisini de kullandıkları söylenebilir. Ancak proje görevlerini değerlendirme aracı olarak rubriği kullanmamaları ve öğrencilere gelişimleri ile ilgili geri bildirimler verme vurgusunu yapmamaları süreç değerlendirme özelliklerine yönelik eksiklikler olduğunu söyleyebiliriz.

Romanya proje okulundaki öğretmenlerin var olan programa bağlı kalarak planlama yaptıkları, kazanımları bu programdan seçtikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Kazanımları seçerken sınıfın seviyesi ve konu bilgisine odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili Fabian,



“Kazanımlar öğrencilere uygun olmalı. Benim kazanımları inceleme ölçütüm, öğrencilerim neyi, nasıl bilecek ve ben bunu öğrendiklerini nasıl anlayacağım...” ve Maden, “Öncelikle sınıfın ön bilgilerini belirlerim. Seviye benim için önemli.... Bu seviyeyi dikkate alarak öğretim programının hedeflediği konuları öğrencilere aktarmaya çalışırım.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Yöntem seçiminde her iki öğretmen de öğrencinin dikkatini çekmeye yönelik yöntemleri önemsedikleri ancak sınıf içinde en çok düz anlatım tekniğini kullandıkları ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Fabian, “öğrencilerin ilgisini nasıl daha çok çekerim diye düşünüp kullanacağım öğretim yöntemine karar veriyorum. Eğer dikkatlerini materyallerle çekebilirsek daha çabuk öğrenirler, eğer motive olmamışlarsa öğretimden bahsetmek imkansız.” ve Maden, “Ders konularımı kazandırmak için en çok düz anlatım tekniğini kullanıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yazılı sınavların merkezi yetkili birim tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Fabian, “bizim ülkemizde bir çok ortaokul dersi için sözlü ya da yazılı sınavları artık biz yapmıyoruz. Yıl sonunda tüm ülkede öğrencilerimizin katıldığı merkezi bir değerlendirme sınavı yapılıyor. Okulda testler yapıp kazanımları elde ettiler mi diye bakıyorum, öğrenci seviyeleri ile ilgili bana yol gösteriyor”. Maden, “ölçme ve değerlendirme yaparken becerilerin nasıl değerlendirileceği benim için çok net değil... Bazı durumlarda sunum ya da uygulamalar yaptırıp not veriyorum. Ama becerilerin değerlendirmesi zor, bilgi ölçmek ve değerlendirmek ise sınavlar aracılığıyla yapılıyor” ifadesini kullanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında “konu” temelli bir yaklaşıma sahip olduğu, genel olarak geleneksel öğretim yöntem-tekniğini kullandığı ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmaların daha çok sonuç odaklı olduğunu ifade etmişlerdir.

### 3.2. Nicel Bulgular

Farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin felsefi görüşlerine yönelik algılarının farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla Kruskal Wallis (H) Testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

1116

Tablo 1. Ülkelerin felsefi görüş değerlendirme ölçeği alt boyutu puanlarına göre farklılaşma düzeyini gösterir Kruskal Wallis (H) testi bulguları

Değişken	Ülkeler	n	$\bar{X}$	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Daimicilik	1. Türkiye	18	40,47	3	5,62	1,32	
	2. Romanya	14	32,39				
	3. İtalya	23	28,93				
	4. Bulgaristan	15	42,50				
İdealizm	1. Türkiye	18	39,48	3	13,42	.004	1-3
	2. Romanya	14	41,43				
	3. İtalya	23	23,00				
	4. Bulgaristan	15	44,00				
Realizm	1. Türkiye	18	59,22	3	34,28	.000	1-2
	2. Romanya	14	22,82				
	3. İtalya	23	27,48				
	4. Bulgaristan	15	31,17				
Deneyselcilik	1. Türkiye	18	59,00	3	36,70	.000	1-2
	2. Romanya	14	36,43				
	3. İtalya	23	22,46				
	4. Bulgaristan	15	26,43				
Varoluşçuluk	1. Türkiye	18	50,17	3	16,00	.001	1-2
	2. Romanya	14	36,00				
	3. İtalya	23	24,72				
	4. Bulgaristan	15	33,97				

Dört farklı ülkenin felsefi görüş değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarından aldığı puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ilk olarak Kruskal Wallis (H) testi yapılmış ardından anlamlı farkın olduğu alt boyutta hangi gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu belirlemek için Mann Whitney U yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Daimicilik alt boyutundan alınan puanların ülkelere göre anlamlı bir farklılık göstermediği ( $\chi^2 = 5,615$ ;  $p > .05$ ), İdealizm ( $\chi^2 = 13,420$ ;  $p < .05$ ); Realizm ( $\chi^2 = 34,284$ ;  $p < .05$ ), Deneyselcilik ( $\chi^2 = 36,705$ ;  $p < .05$ ) ve Varoluşçuluk ( $\chi^2 = 16,005$ ;  $p < .05$ ) alt boyutlarından alınan puanların ise ülkelere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farkın hangi ülkeler arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizlerde Türkiye proje okulunda görev yapan öğretmenlerin Realizm, Deneyselcilik ve Varoluşçuluk felsefi alanlarındaki ortalaması İtalya, Bulgaristan ve Romanya okullarında görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. İtalya proje okulu öğretmenleri ise idealizm felsefi alanında diğer üç ülkeden anlamlı düzeyde en düşük puan ile farklılaşmaktadır.

Farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin *eğitim programı tasarım yaklaşım tercihlerine* yönelik algılarının farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla Kruskal Wallis (H) Testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2. Ülkelerin öğretmen eğitim programı tasarım yaklaşım tercihleri ölçeği alt boyut puanlarına göre farklılaşma düzeyini gösterir Kruskal Wallis (H) testi bulguları

Değişken	Ülkeler	n	$\bar{x}$	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Konu Merkezli T.	1. Türkiye	18	36,33	3	2,09	1,32	
	2. Romanya	14	33,25				
	3. İtalya	23	32,30				
	4. Bulgaristan	15	41,50				
Öğrenci Merkezli T.	1. Türkiye	18	59,58	3	42,70	.004	1-2
	2. Romanya	14	39,07				1-3
	3. İtalya	23	19,02				1-4
	4. Bulgaristan	15	28,53				2-3
Sorun Merkezli T.	1. Türkiye	18	58,61	3	31,64	.000	1-2
	2. Romanya	14	26,04				1-3
	3. İtalya	23	27,00				1-4
	4. Bulgaristan	15	29,63				

Dört farklı ülkenin öğretmen eğitim programı tasarım yaklaşım tercihleri ölçeği alt boyutlarından aldığı puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis (H) testinde ülkelerin konu merkezli tasarım puanları arasında anlamlı fark bulunmazken ( $\chi^2 = 2,086$ ;  $p > .05$ ); öğrenci merkezli tasarım ( $\chi^2 = 42,701$ ;  $p < .05$ ), ve sorun merkezli tasarım ( $\chi^2 = 31,638$ ;  $p < .05$ ), puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın bulunduğu alt boyutlarda farkın hangi ülkeler arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testinde Türkiye proje okulunda görev yapan öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım tercihlerinin İtalya, Bulgaristan ve Romanya proje okullarında görev yapan öğretmenlerden ortalaması anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan İtalya proje okulunda görev yapan öğretmenlerin her iki alt boyutta da (öğrenci-sorun merkezli tasarım tercihi) diğer gruplardan ortalamasının anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf içi uygulamaları ülkelerarası karşılaştırmak için ilk olarak nitel bulguları incelediğimizde İtalya proje okulundaki öğretmenlerin ders tasarımlarında, kazanımlar ve temel dil becerileri öncelikli odaklanılan program ögesi iken; Türkiye, Romanya ve Bulgaristan proje okulu öğretmenleri için ise bu öge “içerik” tir. Sınıf mevcutları yakın olan çalışma grubu öğretmenlerin tamamı aktif öğrenme yöntemlerinin önemli olduğunu kabul ederken derste uyguladıkları yöntemler bakımından farklılaşmaktadır. Diğer taraftan ölçme-değerlendirme yaklaşımları arasında da önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Nicel bulgulara baktığımızda Türkiye proje okulunda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları Realizm, Deneyselcilik ve Varoluşculuk felsefi alanlarında; İtalya, Bulgaristan ve Romanya proje okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek iken; İtalya proje okulu öğretmenlerinin ortalamaları, idealizm felsefi alanında diğer üç ülkeden anlamlı düzeyde en düşük puan ile farklılaşmaktadır. Sonuç olarak proje okulunda yer alan öğretmenlerin tamamına yönelik elde edilen felsefi tercih durumuna uygun beklenen sınıf içi uygulamalara yer vermediklerini söyleyebiliriz. Bu sonucun birçok sebebi olabilir. Sebeplerinden biri, öğretmenlerin var olan felsefi yaklaşımlarını sınıf içi uygulamalara yansıyamaması olabilir. Diğer taraftan felsefi tercihler karmaşık bir yapıdadır ve öğretmenlerin kendi felsefelerine yönelik algıları net olmayabilir. Çünkü her bölge kendi içerisinde değerlendirildiğinde farklı felsefe dallarında benzer ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde Farell ve Ives (2014), yaptıkları çalışmada dil öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve felsefelerinin karmaşık bir yapıya sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Literatürde konunun çalışmada önerildiği şekilde az sayıda öğretmenle ve derinlemesine çalışıldığında daha iyi anlaşılabilirdiği, her öğretmenin kendi içinde ayrı incelenmesi gerektiğini vurgulayan birçok çalışma vardır. Bunları incelediğimizde, Becker (2000), 5 bilgisayar öğretmeni ile yaptığı çalışmada yapılandırmacı felsefeye sahip olan öğretmenlerin bilgisayarı daha çok sınıf içinde kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Huizinga ve diğ. (2014), 6 öğretmen ve 6 program tasarımcısı uzman ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin program tasarımı ile ilgili farklı fikirleri olduğunu ve bu durumda sınıf pratiklerine her biri için farklı yansıdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu fikirler öğretmenlerin eğitim felsefelerinden ayrı düşünülemez. Diğer taraftan unutulmamalıdır ki çok az öğretmen ders planlama çalışmalarını sitemli olarak yürütmektedir (Berr, 1981). Gales ve Yan (2001), davranışçı ve yapılandırmacı öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine yönelik algılarını incelediği çalışmasında davranışçı felsefeye sahip iki öğretmenin de yapılandırmacı yaklaşıma sahip öğretmenlere göre daha çok öğrenci başarısı ile ilgilendiği bulgusuna ulaşmıştır. Scott (1994), öğretmen felsefeleri ve sınıf pratikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada felsefenin dört ana temada etkin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunlar: kendini sadece konu öğretici görmeyen işbirlikli öğretici; eleştirel düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı, değişim için öğrenme, sınırlılıklarla baş etme. Schönwetter ve diğ. (2002), öğretici felsefesinin nasıl gelişebileceği üzerine model ve rubrik sunduğu araştırmasında, felsefenin sınıf pratiklerini, öğretme işinin tanımı, öğrenmenin tanımı, öğretmen-öğrenci ilişkisi, beklenti ve hedefler; öğretme metotları ve değerlendirme boyutlarını etkilediğini sunmuştur. Yapılan çalışmada da İtalya proje okulu dışındaki üç ülkenin konu öğretimi öncelikli odaklanan öge olduğu; öğretmen gruplarının kullandığı öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme biçiminin birbirine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının program tercihleri üzerinde çalışan Strunga ve Bunaiasu (2013), çalışmada, adayların ilgi ve bilgi seviyesi, sahip olduğu değerler ve programın kullanılabilirliği program tercihlerini etkilemekte olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Hatta adayların program tasarım önceliklerinin mevcut ülke politikaları öncelikleri ile benzer olmamasının da sınıf içi pratikleri farklı yansıdığı elde edilen bir diğer bulgudur. Öğretim tasarımı ile ilgili modeller gerçek ihtiyaçlarla tutarlı olduğunda sınıf içi pratiklere yansıma oranı yükselmektedir (Berr, 1981).

PT tercihlerini değerlendirdiğimizde ise Türkiye proje okulunda görev yapan öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım tercihlerinin İtalya, Bulgaristan ve Romanya proje okullarında görev yapan öğretmenlerden ortalaması anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan İtalya proje okulunda görev yapan öğretmenlerin her iki alt boyutta da (öğrenci ve sorun merkezli tasarım tercihi) diğer gruplardan ortalamasının anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Durumu anlamak için nitel bulguları incelediğimizde ise PT tercihlerinden beklenen uygulamaları pratiğe yansıtma yönünde eksiklikleri olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin, Türkiye-Bulgaristan-Romanya proje okullarında yer alan öğretmenlerin daha çok ders uygulamalarına konu merkezli şekillendirme eğiliminde olduğu görülmektedir. İtalya proje okulunda görev yapan öğretmenler ise uygulamalarında sınıf içi aktif katılım ve dil becerilerine odaklanma eğilimindedirler. Bu durumun sebebi öğretmenlerin program tasarımı hakkındaki kendileri ile algılarının, program tasarımı sınıf içi uygulamasını farklılaşması (Cheung, Hattie, Bucat & Douglas, 1996) ile ilgili olabilir. Ayrıca program uyum süreçlerinde öğretmen tercihin nasıl etkilendiğini anlamak ve uygulamaları tartışmak zordur (Jenkins, 2009). Rhman, Sign & Pandian (2018), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğretim programı ile de ters düşen uygulamaları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma grubunun aldığı öğretmen eğitim programları öğretmenlerin öğretimi tasarlama ve uygulama çalışmalarını şekillendirmede bir etken olabilir. Modern öğretmen eğitimi Kuzey Avrupa’da oturmuş olan sistem gibi hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin olduğu, teorik ve uygulamayı bir arada götüren bir sistem olmalıdır (Antikainen, 2005). Bu açıdan incelediğimizde projede yer alan ülkelerin Bologna süreci içerisinde öğretmen eğitimi şekillendirme ve geliştirme aşamasındadır. Romanya ve İtalya 3+2 öğretmen eğitimine sahipken, Türkiye’de 4 yıllık öğretmen lisans eğitimi şeklinde öğretmen eğitimi mevcuttur (Meriç & Tezcan, 2005; Baurer & Prenzel, 2012). Diğer taraftan ülkelerdeki eğitim sorunları öğretmenlerin öğretimi tasarlama ve uygulama çalışmalarını şekillendirmede bir etken olabilir. İlgili literatürde bu ülkelerin öğretim programlarını uygulayamama sorunları karşılaştırıldığında en çok tartışılan konular İtalya’da öğretmen eğitimi (Baurer & Prenzel, 2012), Romanya da öğretmenlik mesleğine ilginin az olması, öğretmenlik gelirinin az olması ve atamaların mezun sayısına göre az olması gelmektedir (Camelia & Elisabeta, 2013).

Öğretmen felsefesi ve sınıf içi uygulamaları karşılaştıran araştırma konularından bir diğeri de öğretmenin inançları üzerinedir (Buehl & Beck, 2015; Farrell & Ives, 2015; Saracho, 2012; Raths & McAninch, 2003). İnançlar kapalı ve açık olarak iki türdür. Kapalı inançlar bilinçaltına yerleşen ve değişmeyen inançlardır (Saracho, 2012). Kapalı inançlar öğretim programlarına uygun felsefi ve PT tercihi olsa bile bu tercihlerin gerektirdiği uygulamaların sınıf içi uygulamalara yansıtamamasına sebep olabilir. Öğretim programlarının uygulanabilirliğini üst düzeye çıkarmak için öğretmen inançlarını da geliştirmek gereklidir. Bunu sağlamanın bir yolu da, öğretmenlerin sahip olduğu inançların açık ya da kapalı olup olmadığının belirlenmesidir. Brownlee & Berthelsen (2006), insanların derinden tutulan (veya örtülü) inançları olduğunu ve terk etme de isteksiz olduğunu ifade etmiştir. Profesyonel hazırlık programları gelecekteki uygulayıcılara hem inançların hem de duyuşsal-bilişsel bileşenlerini keşfetme fırsatı sunmak gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Rath’ın (2001) öğretmen inançları ile ilgili başka bir önerisi öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişim alanlarında aktifliğe teşviki ile olabilir. Öğretmenleri öz yeterliliklerini geliştirmeye teşvik etmek bu bileşende önemlidir. Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmen felsefi ve PT tercihi ile sınıf içi uygulamalarının paralel olması için öz yeterlilik, inançlar vb.. değişkenler açısından daha fazla çalışma yapılmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışma durumun PT-felsefi tercihler ile öğretmen pratikleri arasındaki uyumsuzluğu ortaya koyma ile sınırlıdır. Ancak öğretmenlerin algıları ve pratikleri arasındaki bu uyumsuzluğu azaltılması ve uyumsuzluğun nedenlerinin ortaya çıkarılması üzerine daha çok çalışma yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

- Antikainen, A. (2005). *Transforming a Learning Society: The case of Finland*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 965-992.
- Bauer, J., & Prenzel, M. (2012). European teacher training reforms. *Science*, 336(6089), 1642-1643.
- Blay, J. A., & Ireson, J. (2009). Pedagogical beliefs, activity choice and structure, and adult-child interaction in nursery classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1105-1116.
- Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years*, 26(1), 17-29.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 66-84.
- Camelia, S., & Elisabeta, P. M. (2013). Initial teacher training in Romania-a critical view. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 780-784.mcmu
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum journal*, 13(2), 225-248.
- Cheung, D., Hattie, J., Bucat, R., & Douglas, G. (1996). Measuring the degree of implementation of school-based assessment schemes for practical science. *Research in Science Education*, 26(4), 375-389.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (8. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-337
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 332-348.
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41-50.
- Ennis, C. D., Ross, J., & Chen, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(1), 38-47.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Farrell, T. S., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610.
- Firat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. [Online]: www.enadonline.com, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Firat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1).

- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, 20(2), 103-120.
- Kabadayi, A. (2010). Investigating demographic characteristics and teaching perceptions of Turkish preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 180(6), 809-822.
- Kelly, L. B. (2018). Preservice teachers' developing conceptions of teaching English learners. *TESOL Quarterly*, 52(1), 110-136.
- Korkmaz, İ. (2007). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (2. bs., s. 2-34). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Meriç, G., & Tezcan, R. (2005). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri). *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 62-82.
- Olson, J. (1981). Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation. *Instructional Science*, 10(3), 259-275.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). Curriculum: Foundations, principles and issues (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.
- Raths, J., & McAninch, A. C. (2003). Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education. IAP.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge University Press.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American educational research Journal*, 28(3), 559-586.
- Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teachers' beliefs. *Early Child Development and Care*, 182(1), 35-44.
- Shen, J. (1997). Structure of the theoretical concept of educational goals: A test of factorial validity. *The Journal of experimental education*, 65(4), 342-352
- Tang, E. L. Y., Lee, J. C. K., & Chun, C. K. W. (2012). Development of teaching beliefs and the focus of change in the process of pre-service ESL teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(5), 8.
- Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.
- Wilcox-Herzog, A., McLaren, M., Ward, S., & Wong, E. (2013). Results from the quality early childhood training program. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(4), 335-349.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (1984). Curriculum development: A guide to practice (2.nd ed.). New York: Charles E.Merrill Publishing Company.
- Woolley, S. L., Benjamin, W. J. J., & Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 319-331.