

Frankofon Afrika Ülkelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Gereksinimlerinin Analizi

Analysis of Educational Needs of Teachers Serving in French-Speaking African Countries

Oktay Cem Adıgüzel¹, Rıdvan Elmas², Derya Atik Kara³, Merve Adıgüzel Ulutaş⁴, İrem Nur Akkan⁵

¹Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, ocadiguzel@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-7985-4871>)

²Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, relmas@aku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7769-2525>)

³Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, dakara@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-6890-030X>)

⁴Araş. Gör, Gazi Üniversitesi, merveadiguzel@gazi.edu.tr , (<https://orcid.org/0000-0003-2462-0231>)

⁵Araş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, iremnur.gursoy@omu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3905-2951>)

Geliş Tarihi: 30.08.2023
14.03.2024

Kabul Tarihi:

ÖZ

Frankofon Afrika ülkelerinde eğitim gereksinimlerinin yönetici ve öğretmen görüşleri ile belirlenmesi Frankofon eğitim sisteminin uygulamadaki durumunun anlaşılması bakımından önemlidir. Bu çalışmada da Frankofon Afrika bölgesindeki özel eğitim kurumlarında aktif olarak görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin mevcut eğitim süreçlerine yönelik görüşleri temelinde eğitim sorunları ve gereksinimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada veriler nitel veri toplama araçlarından odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Frankofon 18 Afrika ülkesinden 47 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplanan 47 katılımcının 27'si ilgili ülkelerdeki özel okullarda görev yapan yöneticilerden, 20'si ise okullarda öğretmen olarak görev alan yerel katılımcılardan oluşmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Odak grup görüşmeleri Mali'de gerçekleştirilen çalıştay sürecinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA nitel analiz programıyla betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen eğitimi, uygulamadaki farklılıklar, çok dilli programlar gibi çeşitli sorun alanları ortaya çıkmış ve eğitici eğitimlerinin en önemli gereksinim alanlarından biri olduğu, özellikle öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının geliştirilmesi yönünde eyleme geçilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci merkezli eğitimin gerekliliği ön plana çıkmıştır. Öğrenci merkezli eğitimin yaygınlaşmasında ülkelerde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bir engel olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Frankofon Afrika ülkeleri, eğitim gereksinimleri, öğretmen yeterlilikleri

ABSTRACT

The determination of needs within the educational processes of Francophone African countries, as ascertained from the viewpoints of administrators and teachers, is crucial for comprehending the practical

implementation of the Francophone system. This research endeavors to identify educational problems and needs on the basis of the opinions of the administrators and teachers who are actively working in private education institutions in the Francophone African region. Aligned with the study's objectives, a series of focus group interviews were undertaken to elucidate the perspectives of teachers and administrators, thereby uncovering their respective needs. The sample consists of 47 administrators and teachers from 18 African countries working in a French-medium schools. Out of the 47 participants, 27 were administrators and 20 were local teachers working in private schools in their respective countries. Semi-structured focus group interviews were conducted to collect data. The research data were collected through face-to-face interactions during a workshop in Mali. Descriptive analysis techniques were employed to analyze the data using the MAXQDA software. The research outcomes indicate that various problem areas such as teacher education, differences in practice, multilingual programs have emerged, and teacher training is a critically important domain requiring attention, specifically enhancing teachers' professional knowledge, skills, values, and attitudes. The research also emphasized the significance of student-centered education. It was found that high-stakes examinations implemented in these countries impede the widespread adoption of student-centered educational practices.

Keywords: French-speaking Africa, education needs, teacher competencies

GİRİŞ

Ülkelerin ekonomik büyüme ve kalkınması, refah seviyesinin artırılması ile kaliteli insan kaynağının yetiştirilmesinde büyük önem taşıyan eğitim-öğretim, tüm boyutları ile toplumların şekillenmesinde etkili olmaktadır (Ballantine vd., 2021; Durkheim, 2016). Eğitim programlarının dinamik yapısı, ulusal ve küresel ihtiyaçlara dönük bireylerin gelişimi, kültürel mirasın aktarımı, siyasal ve ekonomik işlevlerin üzerinde çalışmalar yapılmasını ve eğitimin daha nitelikli hale getirilmesini önemli kılmaktadır (Sahlberg, 2006). Nitelikli eğitim, bireylerin becerilerini ve yeteneklerini geliştirerek topluma katkı sağlamalarını ve iş gücünün niteliğini arttırarak yaratıcı fikir ve teknolojilerin gelişmesini sağlamakta (Riddell & Song, 2011), bireylerin, toplumu ve toplumun sorunlarını daha iyi anlamalarına ve çözüm üretmelerine yardımcı olmaktadır (World Bank, 2018; UNESCO, 2015). Eğitim çalışmalarının pek çoğu güncel gelişmeleri takip etmeyi ve yeni yüzyılın gerektirdiği becerileri eğitimle bütünleştirmeyi içerse de eğitimin niteliğinin arttırılması süreci bununla sınırlı olmamaktadır. Hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimler ile öğretmenlik becerileri geliştirilmeye çalışılsa da genellikle teorik eğitimler biçiminde gerçekleştirilen öğretmen eğitimi programlarının etkisi de sınırlı kalmaktadır. Alanyazın incelendiğinde eğitimin niteliğinin artırılmasında; etkili öğretmen eğitimleri, beceri odaklı öğretim programları, öğretim teknolojilerinin kullanımı, öğretim materyallerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, öğretimde sosyokültürel bağlamın kurulması ile güvenilir ve geçerli ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gibi konuların öne çıktığı görülmektedir (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022; Kurt, 2021; Madani 2019; Kim vd., 2019). Tüm bu konu başlıklarının dayandığı yapı ise bilimsel yollarla tespit edilmiş eğitim gereksinimleridir. En genel anlamda eğitimde kalitenin sağlanması ve özelden öğretim programlarının yeniden yapılandırılması için öncelikli olarak mevcut eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretmenlere ve yöneticilere bu gereksinim alanlarıyla ilgili farkındalık kazandırılması gerekmektedir (Bueno, 2018; Adıgüzel, 2016; Doğanay vd., 2014; Kılıç, 2010).

Eğitimde gereksinimlerin belirlenmesi sürecinde birey ve toplumun ihtiyaçları ile ilgili bilim alanındaki güncel gelişmeler merkeze alınmaktadır. Eğitim programlarının etkili olabilmesinin en önemli unsurlarından biri ise bu gereksinimlerin bilimsel yöntemler ile belirlenerek içeriklerin ve yöntemin bu gereksinimler kapsamında yapılandırılmasıdır. Bu nedenle gereksinim belirleme süreci, kapsamlı incelemelerin gerçekleştirilmesini, sadece içeriğe dönük değil aynı zamanda yönetime ve değerlendirmeye dönük unsurların da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Yapılan çalışmalar eğitim gereksinimlerinin bölgesel ve toplumsal olarak farklılaşabildiğini göstermektedir (Akar, 2007; Washburn vd., 2001). Toplumsal dinamiklerin, eğitim sistemlerinin ve bireysel özelliklerin farklı olduğu durumlarda bu gereksinimlerin

değişkenlik göstermesi de olağandır. Günümüz bağlamında, öğrenme araç ve içeriklerinin oldukça çeşitlenmesi ile birlikte, öğrenmeyi öğrenme becerilerinin öne çıkması, eğitimcilerin kendi öğrenme gereksinimleri doğrultusunda bir eğitim programını takip edebilmelerine imkan sağlamıştır. Bu nedenle statik bir yapıda sunulan içerik yerine dinamik ve esnek programlar eğitici ihtiyaçlarına daha uygun bir çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte, ülkelerin kültürel ve sosyal farklılıkları, benimsenen öğretim uygulamalarını da yakından etkilemektedir (Li, 2003). 21. yüzyıl becerilerine bakıldığında da, sosyal ve kültürler arası becerilerin varlığı göze çarpmaktadır (Battelle for Kids, 2019). Bu nedenle bazı ülkelerdeki eğitimciler daha yapılandırılmış programları tercih ederken bazı ülkelerde de eğitimciler daha özerk olarak sorumluluk üstlenmekte ve gereksinimleri doğrultusunda kendi kariyer gelişim programlarını yapabilmektedirler.

Türk eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde de alanyazında yer alan çeşitli beceri çerçeveleri temelinde hazırlanan eğitimler olsa da, öğretmen eğitiminde ağırlıklı olarak bilişsel becerilerin geliştirilmesinin merkeze alındığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin üst bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile mesleki değerlerinin geliştirilmesinde oldukça sınırlı kaldığı gözlemlenen eğitim hizmetlerinin önemli bir eksiklik olarak nitelendirilmesi yanlış olmayacaktır. Özellikle öğretmenler aracılığı ile öğrencilere kazandırılması beklenen duyuşsal özellikler ve değerler dikkate alındığında öğretmenlerin kapsamlı ve uygulama temelli eğitimlere yönelik ihtiyaçları daha büyük önem kazanmaktadır. Türkiye’de 21. yüzyıl beceri modeli incelendiğinde bilişsel ve üstbilişsel becerilerin yanı sıra 11 temel değer de öne çıktığı görülmektedir (Türel vd., 2023). Bu nedenle, gereksinimler belirlenirken sadece bilişsel özellikler temelinde değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal beceriler bağlamında da öğretmenlerin gelişim alanlarını destekleyen tasarımlar dikkate alınmalıdır.

Sosyo-kültürel bağlam birçok davranış biçimlerini içinde barındırmaktadır. Öğretmenler de bu bağlamda eğitim sisteminin bir paydaşı ve öğretim sürecinin yürütücüsü olarak sorumluluk üstlenmektedirler (Yaman vd., 2022). Teorik olarak ortaya konulan ve ideal olanın uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikli eğitiminin gerçekleşmesinde belirleyici rol oynadıkları tartışılmaz bir gerçektir (Amtu vd., 2020). Öğretmenler, öğretim programlarını ve kaynaklarını öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenleyebilmektedirler. Aynı zamanda da öğretim sürecinde yapılacak olan tüm değişikliklerin başarılı olması yine büyük ölçüde öğretmenlerin sorumluluğundadır (Biesta & Tedder, 2016; Lopes Cardozo, 2015; Kirk & MacDonald, 2010). Bununla birlikte öğrenme gereksinimlerini uygunluk, eşitlik ve verimlilik bakımından değerlendirme görevi yine öğretmenlerde ve yöneticilerdedir. Bu bağlamda da öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Güncelliğini koruyan bir konu olması sebebiyle de öğretmen mesleki yeterlikleri ve öğretmen kalitesine yönelik çalışmalar alanyazında yoğun bir şekilde yer almaktadır (Kleinsasser, 2014). Özellikle 21. yüzyılın getirisi olarak teknolojik, ekonomik ve politik değişimler, eğitim alanında da reform gereksinimini gündeme getirmiş ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasını zorunlu kılmıştır (Yue ve Ji, 2020). Caena (2014)’e göre öğretmenler örtük ve açık bilgi, uygulama bilgisi ve bilişsel düşünme becerisi yeterliklerine sahip olmalıdır. Selvi (2010) öğretmen yeterliklerini alan, araştırma, program, yaşam boyu öğrenme, sosyo-kültürel, duygusal iletişim bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) ve çevre yeterlikleri olarak ayırmıştır. Genel olarak ise öğretmen yeterlikleri alan, pedagoji ve kültürel yeterlikler olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Bansal & Tanwar, 2021). Tüm bu yeterlikler öğretmenlerin ve doğrudan eğitimin kalitesinin iyileştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca bu yüzyılın gerektirdiği yeterliklere sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarının artmasına (AACTE, 2010) ve geleceğe daha iyi bir şekilde hazırlanmalarına katkı sağlayacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi ve artırılması için yine öğretmenlerin mevcut durumlarının bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenler uygulanan öğretim programları ile programların tasarımı ve iyileştirilmesi, yönetici ve öğretmen durumları, öğrenci gereksinimleri, öğretim materyalleri ve sosyokültürel yapı hakkında birincil bilgi sahibidirler. Bu nedenle yöneticilerin ve öğretmenlerin

görüşleri eğitim süreçlerinin mevcut durumunun ortaya konması, eğitim politikalarının şekillenmesi ve geliştirilmesinde önemli olacaktır.

Daha önce vurgulanan toplumsal farklılıklar, ülkelerin mesleki yeterlik alanlarını belirleme sürecinde de farklılaşmalarına neden olmaktadır. Her ne kadar küresel gelişmeler ortak bazı hususları öne çıkarsa da alan veya pedagojik yeterliklerin durumu, önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Örnek olarak Anglosakson ve Frankofon anlayışa sahip eğitim sistemlerinde benimsenen paradigmlar farklılaşmaktadır. Avrupa ile birlikte Afrika ve Kuzey Amerika'nın önemli bir bölgesini etkisi altına alan Frankofon sistemde öğretmen yeterlikleri; alan ve yöntem bilgisi, Fransızca'yı öğretimde etkin bir şekilde kullanma, öğretme ve öğrenme durumlarını bireysel farklılıkları dikkate alarak oluşturma, uygulama yapma ve yönetme, öğrencilerin öğrenme ve sosyalleşme süreçlerini teşvik eden bir çalışma düzeni oluşturma ve öğrencilerin ilerlemesini ve kazanımlarını değerlendirme yer almaktadır (MEN, 2021). Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen mesleki yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler boyutlarında ele alınmıştır (MEB, 2017). Ortak noktalar olmakla birlikte her ülkede önceliklenen farklı durumlar söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle bu konu dikkate değer bir konu olup son yıllarda eğitim uzmanları, eğitim sistemlerine yenilikler getirmek, eğitimde niteliği artırmak ve farklı ülkelerdeki eğitim durumlarını karşılaştırmak amacı ile eğitim sistemlerinin incelenmesine yönelik çalışmaları hızlandırmışlardır (Aslam-Orkun vd., 2019). Genel olarak çalışmalarda, farklı eğitim sistemlerinin avantajları ve dezavantajları tartışılmış, aksayan ve güçlü yönler gibi çeşitli özellikler de ortaya çıkarılmıştır (Danhier & Martin, 2014; Giménez vd., 2019).

Bu çalışmada da Frankofon Afrika ülkelerinde eğitim süreçlerine ilişkin bir araştırma yürütülmüştür. Afrika'nın birçok ülkesinde Fransız eğitim sisteminin etkisi görülmekte ve bu eğitim politikalarına yansımaktadır. Fransa'nın yayılmacı politikalarıyla Afrika ülkelerinin eğitim sistemleri üzerinde yoğun bir etkisi olmuştur. Her ne kadar 1990'lı yıllardan sonra Fransızca ikinci dil olarak yaygınlaşmaya başlamış olsa da (Woolman, 2001) günümüzde resmi dil olarak Fransızca'yı kullanmaya devam eden Frankofon Afrika ülkeleri bulunmaktadır.

Fransa'daki okulların yapılanması Türkiye'deki sisteme benzer olarak; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Okulöncesi eğitim zorunlu değildir. Ancak zorunlu olmasa da 3 yaşından sonra çocuklar genellikle anaokuluna gitmektedirler (Eurydice, 2023). İlköğretim genel olarak beş sınıf düzeyinde uygulanmaktadır. Öğrenciler ilkokulu bitirdikten sonra ise merkezi bir sınava tâbi tutulmaksızın ortaöğretim kademesinde eğitime devam edebilmektedirler. Ortaöğretim kademesi ikiye ayrılmaktadır. Birinci (I.) kademe dört yıllık, ikinci (II.) kademe ise üç yıllık bir eğitimi kapsamaktadır. Ortaöğretimde öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirmeler yapılmaktadır (Şahenk, 2009). Ortaöğretimden sonra öğrenciler Bakalorya (BAC) sınavına girmektedirler. Ülke genelinde yapılan BAC sınavının genel, teknik ve mesleki olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Sınav içeriği açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin cevapları bir komisyon tarafından değerlendirilmektedir. Öğrenciler bu sınav ile ortaöğretime başarılı bir şekilde bitirdiğini belgelemekte ve sınav sonucunu yükseköğretime geçişte kullanabilmektedir (Ergun, 2013). Yükseköğretimde eğitime devam eden öğrenciler ise 2 yıllık ön lisans veya 3 yıllık lisans programlarını tercih edebilmektedirler. Fransız eğitim sistemindeki bu şema Frankofon Afrika ülkelerinde de genellikle benzer şekilde uygulanmaktadır. Frankofon Afrika ülkelerinin bazılarında 50'ye yakın yerel dil bulunmaktadır. Ülkeler arasında sosyo-kültürel açıdan da pek çok farklılık bulunmaktadır. Ancak bu ülkelerin gelişimi ve refah seviyelerinin artırılması adı altında eğitimle ilgili kararlarda Fransız etkisi hala sürmektedir. Var olan çeşitliliği de kapsayacak şekilde eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla eğitim-öğretim süreçlerinin nasıl uygulandığının bilinmesi, var olan sorunlar ve eksikliklerin ortaya çıkarılması ve farklılıkları içerecek bakış açılarına sahip olunması gerekmektedir. Halihazırda mevcut sisteme dair bazı çalışmalar bulunmaktadır (Christiansen & Bertram, 2019; Higgs, 2012; Mandyata vd., 2023). Bunlar arasında, Tessitore (2019) çalışmasında, eğitim-öğretim sürecinde öğretmen yetiştirmede ve özel

okul/devlet okulu ayırımındaki sorunlara değinmiştir. Ona göre dezavantajlı gruplar bazen diploma veya sertifika bile almamış öğretmenlerden ders almaktadır ve bu eğitimin niteliğini düşürmektedir. Ancak ebeveynlerin devlet okulundaki kalabalık sınıflardan şikayetçi olması sebebiyle çocuklarını düşük fiyatlı özel okullara göndermelerini de doğru bulmamaktadır. Çünkü bu okulların eğitim-öğretim açısından olumlu bir etki yaratıp yaratmadığı da belirsizdir. Uganda'da ise öğretmen yeterlilik programına katılan öğretmenlerin, yansıtıcı uygulayıcılar yaratmanın önemini anlamış oldukları ancak programlarda yansıtmaya yer verilmediği belirtilmiştir (Akyeampong vd., 2013). Diğer bir örnek çalışmada da Dünya Bankası'nın desteğiyle Nijerya eğitim sistemine yönelik 2000 yılında gerçekleştirilen bir analiz verilebilir. Bu çalışmada eğitim ile ilgili sorunlar genel olarak ortaya konmuş, acil dikkat edilmesi gereken noktalar arasında altyapı eksikliği ve mevcut binaların rehabilitasyonu, insan kaynaklarının geliştirilmesi, sistemde erişim ve eşitlik, kalite, finansman mekanizmaları, okuryazarlık ve halk eğitimi, programların uygunluğu, yükseköğretimde tarikatların varlığı ve toplu kopya eylemleri olduğu vurgulanmıştır.. Buna karşın bu çalışmada genel olarak, eğitim programlarının Nijerya'nın ve uluslararası alanın değişen gereksinimlerine ne kadar uygun olduğu konusu ciddi bir şekilde ele alınmamış olduğu da vurgulanmaktadır (Moja, 2000).

Değinilen tüm bu hususlar, eğitimin sisteminin temel paydaşı olan öğretmenlerin eğitim kurumlarının merkezinde olduğunu ve öğretim programlarının asıl uygulayıcısı olduklarını öne çıkarmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin de doğru tespit edilmesinin eğitim sisteminin tüm unsurlarına olumlu katkı sağlayabileceği açıktır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile her ne kadar farklı eğitim sistemleri analiz edilmeye çalışılsa da bu çalışmaların genellikle doküman incelemesi ile sınırlı kaldığı ve formal bilgilerin karşılaştırıldığı formlarda sunulduğu görülmektedir. Özellikle son yıllarda, Türkiye ile Afrika kıtası arasında artan ekonomik, politik işbirliği eğitim alanına da yansımış ve öğrenci değişim programları ile özellikle lise ve yükseköğretim düzeyinde öğrenci değişimi hızlanmıştır. Bununla birlikte mevcut konjonktürel unsurlar nedeniyle göç hareketlerinin artmasıyla Türkiye Afrika kıtası ülkelerinden de belirli sayılarda göç almaya devam etmektedir. Afrika kıtasında geçmiş yüzyıl sömürge politikalarının etkisi ile frankofon anlayış ise oldukça yaygındır. Ulusal alanyazınımızda ise bu bölge yeterince tanınmamakta ve sınırlı sayıda araştırma ile bu bölgeler analiz edilmeye çalışılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında Frankofon Afrika bölgesinde görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinin mevcut eğitim süreçlerine yönelik görüşleri belirlenerek eğitim sorunları ve öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saha verileri ile incelenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma ile aynı zamanda Afrika kıtasındaki ülkelerin kendi bağlarına özgü, ortaklaşan ve ayrışan eğitim sorunlarına dikkat çekilerek genel bir karşılaştırma yapılması da amaçlanmıştır.

Araştırma Afrika bölgesinden toplanan saha verileri üzerinden gerçekleştirilmesi ve 19 Afrika ülkesini birarada inceleme fırsatı göstermesi bakımından özgün değer kazanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin ortaya konması ve gereksinimlerinin belirlenmesi için veriler nitel veri toplama araçlarından odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Betimsel bir araştırma olarak tasarlanan çalışma kapsamında bir sistemde var olan olgu ve olayların betimlenmesi ve derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Fransızca konuşan 18 Afrika ülkesinden 47 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen çalıştay organizasyonu ile Frankofon Afrika ülkeleri olarak nitelendirilen bu ülkelerin tamamına yakını araştırma kapsamında biraraya getirilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplanan 47 katılımcının 27'si ilgili ülkelerde okullarda

görev yapan yöneticilerden, 20'si ise okullarda öğretmen olarak görev alan yerel katılımcılardan oluşmuştur. Çalışma grubunda öğretmen ve idarecilerin bulunması araştırmada ele alınan süreçlerin farklı bakış açılarından incelenmesini sağlamıştır. Ayrıca veri kaynakları karşılaştırılarak bulguların tutarlılığının sağlanması amaçlanmıştır. Çalışma grubu ile ilgili sayısal bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmanın Katılımcıları*

Ülke Adı	Katılımcı
Burkina Faso	2
Burundi	2
Cibuti	2
Çad	2
Ekvator Ginesi	3
Fildişi Sahili	3
Gabon	2
Gine	3
Gine-Bissau	2
Kamerun	4
Kongo Demokratik	3
Kongo	1
Madagaskar	3
Mali	3
Nijer	4
Senegal	3
Togo	2
Tunus	3
Toplam	47

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, grup içerisindeki etkileşimlere dayalı olarak bir konu hakkında derinlemesine inceleme yapılması esasına dayanır. Bu kapsamda odak grup görüşme sorularının hazırlanması için öncelikle araştırmacılar tarafından Frankofon Afrika ülkesinin eğitim sistemleri ve sorunları hakkında bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taramasının ardından kuramsal çerçeve, araştırmanın amacı ve araştırma soruları dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu, eğitim bilimleri alanında görev yapan doktora ünvanına sahip iki uzman tarafından incelenerek geri bildirim sağlanmış ve sorulara son hali verilmiştir. Odak grup görüşme soruları; okul sistemine ve öğretim programlarının amaçlarına ilişkin sorun ve beklentiler; ders türleri ve ders içeriklerine dönük sorun ve beklentiler; eğitim ortamları ile öğrenme-öğretme süreçlerine dönük sorun ve beklentiler ile ölçme-değerlendirme sürecine yönelik sorun ve beklentiler başlıklarından oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Mali'de gerçekleştirilen çalıştay sürecinde yüz yüze toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri için dört masa oluşturulmuştur. Bu masalar:

- A Masası: Tunus Kamerun, Ekvator Ginesi, Burundi,

- B Masası: Mali, Fildişi, Madagaskar, Cibuti
- C Masası: Nijer, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Gine, Burkina Faso, ÇAD
- D Masası: Senegal, Gabon, /Kongo, Gine Bissau, Togo olarak belirlenmiştir.

Odak grup görüşmeleri sürecinde her masada bir çevirmen, Fransızca konuşan bir moderatör ve not alan yardımcı personel yer almıştır. Moderatörler, araştırma yöntemlerine hâkim, lisansüstü öğrenim gören, iyi düzeyde Fransızca konuşanlardan oluşturulmuştur. Moderatörlere, odak grup görüşmelerinden önce, görüşme tekniği ve görüşmenin içeriği üzerine eğitim verilmiştir. Odak grup görüşmeleri sırasında araştırmacılar düzenli olarak bu dört masa oturumlarına katılarak sürecin önemli bir parçası olmuşlardır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, oturum konularına paralel olacak şekilde ve ilgili ülkelerin hem var olan durumunu hem de eğitim sorunlarını ve gereksinimlerini ortaya koyacak biçimde betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Analiz sürecinde MAXQDA programından yararlanılmıştır. Çalıştay sırasında toplanan ve kayıt altına alınan veriler programa aktarılmış ve verilerin anlaşılması amacıyla okuma süreci gerçekleştirilmiştir. Okuma sürecinin ardından veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlanan veriler birbiriyle ilişkilendirilerek kategoriler haline getirilmiş, alt temalar ve temalar altında toplanmıştır. Bu sürecin ardından diğer bir araştırmacı tarafından analiz süreci kontrol edilmiş, kodlamalar ve kategorilerin alt tema ve temalarla uyumu incelenmiştir. Yapılan incelemeye dayalı olarak uyuşmayan ve örtüşen veriler dikkate alınmış ve analize son hali verilmiştir. Analizi tamamlanan veriler doğrudan alıntı ve görsellerle raporlanmıştır. Doğrudan alıntılarda, veri analizinde yararlanılan analiz programının atadığı satır numaraları verinin sonunda (örn. *Oturum 1, Konum 3*) konum olarak belirtilmektedir.

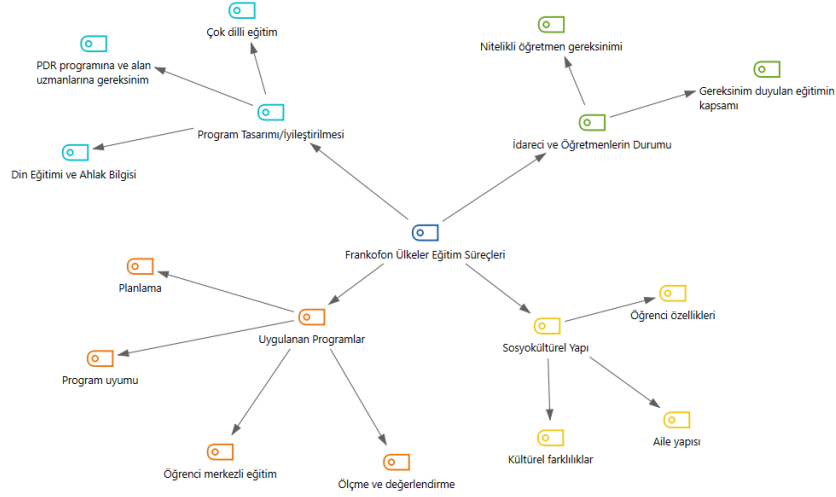
Araştırmanın tutarlılığı ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik olarak, veriler birden fazla uzman tarafından değerlendirilmiş ve kodlamaya yönelik geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Araştırmanın transfer edilebilirliği ve teyit edilebilirliğine yönelik olarak ise araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular “Uygulanan Programlar”, “Program Tasarımı/İyileştirilmesi”, “İdareci ve Öğretmenlerin Durumu” ve “Sosyokültürel Yapı” temaları altında sunulmuştur (Şekil 1).

Şekil 1

Tema ve Alt Temalar

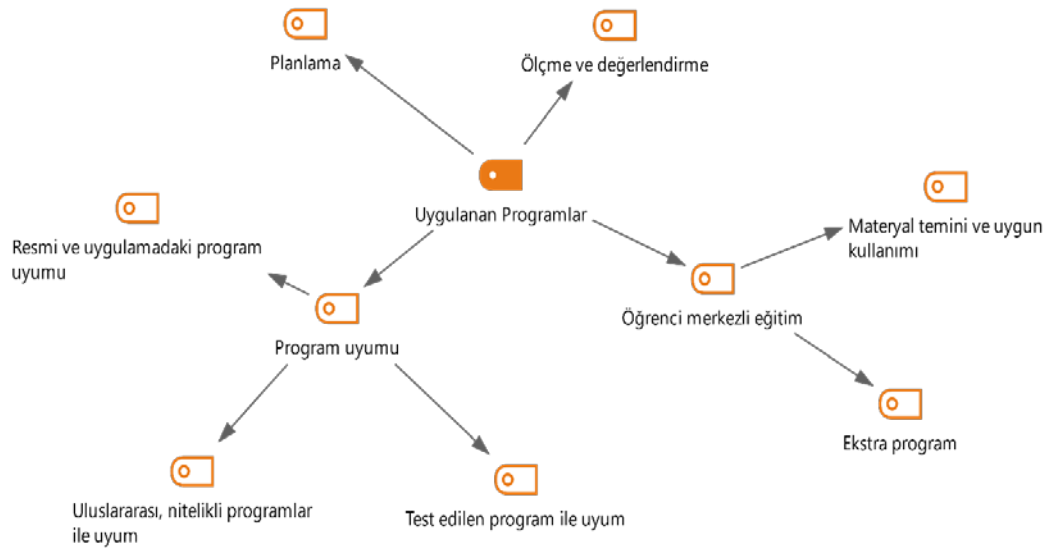


3.1. Uygulanan Programlar

Uygulanan Programlar teması “Planlama”, “Program uyumu”, “Öğrenci merkezli eğitim” ve “Ölçme ve değerlendirme” alt temalarından oluşmaktadır. Bu tema altındaki bulgular, ülkelerin eğitim sistemlerindeki programların uygulama sürecini, bu süreçte yaşanan sorunları ve olması beklenen duruma dair beklentileri içermektedir.

Şekil 2

Uygulanan Programlar Teması ve Alt Temaları



Planlama: Planlama ile ilgili gereksinimlere bakıldığında okul içi görev ve sorumluluklar, yıllık planlar ile ders saatleri ve teneffüs saatlerine dair düzenlemeler yapılması konuları ön plana çıkmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ülkelerin birçoğunda devletin bir zorunluluğu olmasa da alışlagelmiş bir şekilde dersler blok olarak uygulanmaktadır. İki ders arasında 5 dakika sadece öğretmen arası verilmektedir. Pedagojik olarak derslerin 40 dk, teneffüslerin 10 dk olacak şekilde planlanması sağlanmalıdır. Bunun için okulların kurumsal yapılanması, nöbet çalışmaları vb detaylı bir şekilde planlanmalıdır. (Oturum 1, Konum 3)”

“Resmi müfredatın uygulanış teamülündeki ders saat süreleri çok az. Devlet müfredattan çıkartma yapılmadan ekleme yapılmasına izin veriyor. Bunun için müfredatı esnek olan ülkelerin haftalık ders programları bilimsel olarak ele alınıp yapılandırılmalıdır. (Oturum 1, Masa 3)”

Ders saatleri ile ilgili sorunlar çeşitli ülkelerde programların yoğunluğundan, yerel müfredatlarda değişiklik yapılmasına izin verilmemesinden ve programa farklı dersler ekleme isteğinden kaynaklanmaktadır. Bu konuda sorun yaşayan ülke sayısı çok olmakla birlikte bazı ülkelerde ise daha esnek bir program yapısıyla düzenlemeler yapılabilmektedir. Konuyla ilgili şu görüşler belirtilmiştir:

“Ülke milli eğitimlerinde bir ders tanımlı değilse bunu özel okulların kendi programlarına eklemesi bazı ülkelerde esnek bazı ülkelerde ise izne bağlı ve esnek değildir. Esnek olmayan ülkelerde belirli bir limit dahilinde (bu da çok az olabiliyor) eklenebilmektedir. (Oturum 1, Konum 3)”

“Demokratik Kongo Cumhuriyeti haftalık 36 saat ders vermektedir. Ülke programına uymak kaydıyla ders programları ve içerikleri ile oynamak mümkündür. Resmi müfredatta günlük 6 ders saati yapılıyor (tüm kademelerde) biz buna ek olarak 2 saat ekliyoruz. (Oturum 1, Konum 3)”

“Yerel müfredatı takip ediyoruz. Bizim müfredata eklediğimiz dersler devlette yok. Yeteri esneklik yok, istenilen ders eklenemiyor ve ders saatlerinde değişiklik yapmak sıkıntı. (Oturum 1, Konum 3)”

Programa dayalı yıllık planlar dahilinde her bir branşa yönelik aylık ve haftalık da planların yapılmasının okullara bırakıldığı ve bunların yapılması gereksiniminin olduğu katılımcılarca belirtilmiştir:

“Okul kurumsal yapılanmasında devlet yapmasa dahi akademik takvimle hizalanmış aylık haftalık ders programlarına göre konuların anlatılacağı bir plan ve bunun kontrolü zümre ve okul idarecileri tarafından yapılmalıdır. Bu konuda okul iç yönetmeliklerine eklemeler yapılmalıdır. (Oturum 1, Konum 4)”

Program uyumu : Program Uyumu alt teması altında ise resmi programların uygulamadaki program, uluslararası nitelikli programlar ve test edilen programlar ile uyumuna dair kategoriler yer almaktadır. Resmi programların uygulamaya konmasında devletin kontrolü beklenmekte ve bu durumun yokluğunun eğitimin niteliğini etkilediği, eğitimi kesintiye uğrattığı, uygulamada olumsuz anlamda farklılıklara yol açtığı belirtilmektedir. Konuyla ilgili ifadeler şu şekildedir:

“Yerel müfredatın uygulanma sürecinde eksiklikler bulunmaktadır. Devlet yeteri kadar kontrol etmediği için pratik ile müfredatın uygulanması problemlidir. (Oturum 1, Konum 3)”

Vurgulanan bir diğer sorun ise resmi programların özel ve devlet okulları ile taşra ve merkezdeki okullar arasında uygulama farklılıklarıdır. Katılımcılar bu durumun imkansızlıklar ve denetlemenin olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca devlet okullarında sınıfların çok kalabalık olduğu, özel okullarla program uyumunun yüksek olduğu ve bazı köylerden merkeze ulaşım sıkıntılarının olduğu ileri sürülmektedir (Oturum 1, Konum 3). Programların uluslararası, nitelikli programlar ile uyumlu olması kategorisi altında ise yerel müfredat

kullanımının özellikle Fransa tarafından tanınması ve sınavlarda denklik sağlanması, Cambridge programının sağladığı avantajlar, yerel müfredatların nitelikli bulunmaması, okulların uymak zorunda oldukları protokollerin uluslararası programlara uyum sağlaması görüşleri yer almaktadır. Konuyla ilgili katılımcılar şunları ifade etmiştir.

“Yurt dışı Fransız Eğitim Ajansı (AEFE)’ye ye akredite olmayan ve ülkelerin resmi müfredatını takip eden okullarda Fransa yerel Bakalorya sınavları ile kendi ülkelerine öğrenci kabul etmemektedir. Yerel müfredatı takip eden okullar kendi ülkelerinin düzenlediği Bakalorya’ya’a giren bir öğrenci olduğunda ayrıca Fransa’da okumak isterse Fransa Bakalorya sınavına da girmesi gerekiyor. (Oturum 1, Konum 3)”

“Afrika genelinde bizim okulumuz dışındaki diğer özel okullar Fransız programı kullanıyorlar. Ama bizim okullar yerel müfredat okutmaktadır, bu durumda eğitim kalitesi açısından problem oluşturmaktadır. (Oturum 1, Konum 3)”

“Cambridge programı Frankofon bölgelerde kolaylık sağlamaktadır bizim açımızdan da serbestlik oluşturmaktadır. Ülke Eğitim Bakanlıkları da uluslararası bir programın uygulanmasından memnuniyet duymaktadır. (Oturum 1, Konum 3)”

“Yenilenen protokolde yerel eğitim müfredatı ya da uluslararası program uygulanabilir ibaresi bulunmalıdır. (Oturum 1, Konum 4)”

Program uyumu alt teması altında yer alan bir diğer kategori resmi ve test edilen program arasındaki uyumdur. Genel olarak kademeler arası geçişte sınavların önemli bir yeri olduğu ve resmi programların uluslararası programlarla uyumlu hale getirilmesine yönelik çaba olmakla birlikte ülkelerde uygulanan yerel sınavlarla da uyumlu bir program gereksinimi olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili örnek katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Bir ülkenin müfredatı yapılandırılırken mutlaka yerel sınavlara uygun eğitim bakanlığı onayı ve izni ile uluslararası bir program akreditasyonu ile ilerletilmeli. (Oturum 1, Konum 3)”

“Müfredatın öngördüğü programdaki konu ve kazanımlar sınavda çıktığı için resmi olarak çıkarma yapamıyoruz. Fakat devlet bu programları zenginleştirmek için konu, kazanım eklememize izin vermektedir. (Oturum 1, Konum 3)”

“1-8 Matematik-Fen Ülke sınıf geçme sınav kazanımlarına uygun şekilde, program Fransızca olarak yapılandırılırsa ülke eğitim bakanlığı izni alınarak okullarımızda uygulanabilir. (Oturum 1, Konum 3)”

“Senegal’de BAC [Bakalorya]Lise bitirme sınavı değil üniversiteye giriş sınavıdır. Diğer ülkelerde ise BAC lise bitirme sınavı olarak yapılmaktadır. Tüm BAC sınavları aynı değildir. Senegal’de başarılı olan okulların en fazla 5-6 derse yoğunlaşmış olduklarını görüyoruz. Bizim okulumuzda ise 10’dan fazla derse yoğunlaşıyor. Bu da başarımızı diğer okullara nazaran düşük görünmesine sebep oluyor. (Oturum 1, Konum 3)”

Ayrıca katılımcılar, velilerin de bu sınav sistemlerine yönelik hazırlık talep ettiğini belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı üzere ülkeler arasında sınav sistemi açısından bir standart görülmemektedir.

Öğrenci merkezli eğitim: Uygulanan programlara ilişkin diğer alt temalar ise öğrenci merkezli eğitim ile ölçme ve değerlendirmedir. Bazı ülkelerde öğrencilerin aktif olduğu, beceri merkezli, uygulamaya dayanan bir öğrenme sürecine gereksinim duyulduğu vurgulanırken bazılarında ise programların buna uygun olduğu ancak öğretmen eğitiminin eksik olduğu belirtilmektedir. Öte yandan iki grup da kitap ve laboratuvar malzemesi gibi çeşitli materyal eksikliği olduğunu, dijital materyal ve uygulamaların kullanımının ise öğretmenlerin inisiyatifinde bulunduğu ancak yeterince kullanılmadığını belirtmektedirler. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Fildişi'nde [Fildişi Sahili] öğretmenin yaklaşımında, ölçme ve değerlendirmede bazı sorunlar görülüyor. Uygulanan sistemde öğrenciyi çalıştırma metotları bulunmuyor. Frankofon bölgelerin tamamında görülen öğretmen merkezli bir eğitim sistemi Fildişinde de görülmektedir. (Oturum 1, Konum 3)”

“Kamerun' da yeni oluşturulan yerel müfredatta bazı programlar çok güzel ancak uygulamalı eğitim yapılamadığı için desteğe ihtiyaç duyuluyor. (Oturum 1, Konum 3)”

“Genelde öğretmenlerin destekleyici materyalleri yok. Bilimin gelişmesi ile yeni aldığı bilgiyi aktarmakla yükümlü. 2000'de beceri merkezli eğitime geçilmesine rağmen 2010'dan beri öğretmen eğitimi ve formasyon yok. (Oturum 5, Konum 5)”

“Laboratuvarımızın materyal ve donatılarında eksikliklerimiz bulunmaktadır. Okullara sadece materyal ve donanım gönderilerek sistem oturtulmaya çalışılıyor. Ancak Afrika'da atölye çalışması kavramı çok zayıf olduğu için eğitime katkısı olması gerektiği gibi sağlanamıyor. (Oturum 1, Konum 2)”

“Kitap / Materyal: Okullarımızda kitap bulunmamaktadır. Öğrenciler seçilen kitaplardan çalışma notları ile eğitim görmektedir. Buda konu bütünlüğü öğrenme öğretme stratejilerinin kurgulanması açısından problem olmaktadır. (Oturum 1, Konum 3)”

Materyal eksikliği var. Öğretmenlerde hala dijital beceri eksiklikleri var bu yüzden derste teknoloji kullanamıyor ve kitapla kısıtlı kalıyor. (Oturum 7, Konum 6)”

Öte yandan yaşanan çeşitli sorunlara karşın beceri merkezli öğrenme sürecinin uygulamaya konulması için çaba harcandığı, öğrencilerin aktif olduğu bir öğrenme-öğretme süreci tasarlanmaya çalışıldığı da vurgulanmıştır:

“Ülkenin 2018'de yenilenen müfredatında problem çözmeye yönelik uygulanan yöntemlerle beceri gelişimlerini sağlıyoruz. "Örnek Olay Analiz" yöntemlerini de aktif olarak kullandığımız uygulamalarımızdan öğrencilerimiz çok yönlü olarak istifade edebiliyorlar. (Oturum 5, Konum 2)”

“Derslerimizde uygulamaya çalıştığımız yöntemi bir örnek üzerinden aktarmam gerekirse; geçmiş yüzyılın iletişim sistemleriyle bir soruna çözüm üretmesini istediğimiz öğrenciden aynı veya benzer bir soruna güncel iletişim olanaklarını kullanarak en etkin şekilde nasıl aşabileceğinin yollarını sorgulamasını sağlamaya çalışıyoruz. (Oturum 5, Konum 4)”

Diğer ülkelerde de beceri öğrenmeyi destekleyen, süreçte öğrencinin aktif olduğu uygulamalar yapıldığı görülmüştür. Yerel programların sınırlılıklarının atölye ve kulüp etkinlikleri ile tamamlanmaya çalışıldığı ancak bu etkinliklerin bir program dahilinde yürütülmesi gereksinimi olduğu da belirtilmektedir. Çünkü bu kulüp ve faaliyetleri velilere kanıtlayabilecek bir programın olmadığına değinilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme alt temasına ilişkin görüşlere bakıldığında ise daha önce test edilen programla uyum altında da açıklandığı gibi ülkelerde kademeler arası geçiş ve sınav sistemi öğrenci merkezli bir öğrenme öğretme sürecinin önündeki engellerden biri olarak gösterilmektedir. Kademeler arası geçişte ülkelerin yerel sınavları, BAC sınavları, Cambridge sistemine uygun sınavlar kullanıldığı ve dil becerilerinin 4 temel beceriyi ölçecek şekilde değerlendirildiği, yazılı ve sözlü sınavlardan yararlandığı ve sonuç odaklı bir değerlendirme süreci yürütüldüğü belirlenmiştir. Konuyla ilgili örnek katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

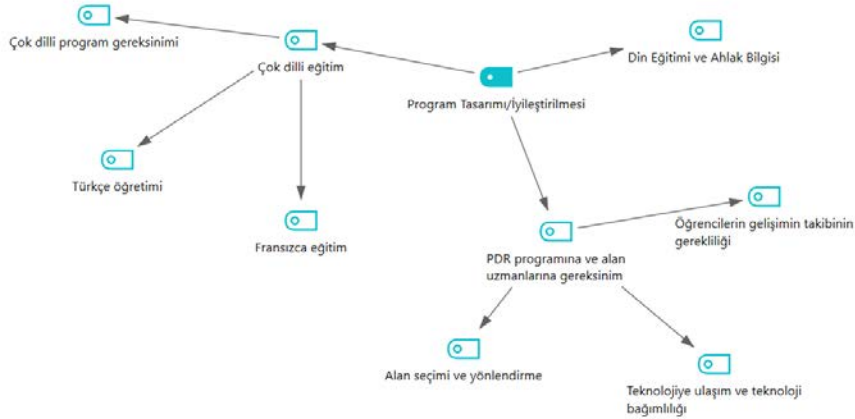
“Ölçme değerlendirme için Fransızca'da her ay yazılı ve sözlü sınav ve yılda iki kez genel sınav (kompozisyon) yapılıyor. Dört beceri programda olmasa bile bu ölçülmeye çalışılıyor. İngilizce ve Türkçe'de dört beceri ölçülüyor. (Oturum 7, Konum 7)”

3.2. Program Tasarımı/İyileştirilmesi

Program Tasarımı/İyileştirilmesi teması “Çok dilli eğitim”, “Din Eğitimi ve Ahlak Bilgisi dersleri”, ile “PDR programına ve alan uzmanlarına gereksinim” alt temalarından oluşmaktadır (Şekil 3).

Şekil 3

Program Tasarımı/İyileştirilmesi Teması ve Alt Temaları



Çok dilli eğitim: Günlük hayatta kullanılan çok sayıda yerel dilin yanında okullarda Fransızca, Arapça, Türkçe ve İngilizce eğitim verilmekte ve bazı ülkelerde kendi anadilleri de örgün eğitim içerisinde yer almaktadır. Bu kadar farklı dil kullanılması öğrencilerin dil öğreniminde zorlanmasına, kademeler arası geçişlerde dil bariyeri yaşanmasına neden olmakta, çok dilliliği dikkate alan bir program tasarımına gereksinim duyulmaktadır. Katılımcılar bu gereksinimleri şu şekilde ifade etmiştir:

“Afrika’da evde yerel diller konuşulduğu ve okulda farklı dille eğitim verildiğinde çocuklar diller arası geçişlerde zorluk yaşıyorlar. Bu bölge için hazırlanacak dil eğitim programlarında bu durum (çok dillilik) dikkate alınmalıdır. (Oturum 1, Konum 3)”

“Tunus’ta okullarda çift dilli eğitim yapılmaktadır (Arapça/Fransızca). Cambridge programı uygulandığı için İngilizce de eğitim dili olarak kullanılmaktadır. Türkçe/Fransızca ve Arapça yabancı dil olarak verilmektedir. Dört temel beceri alanını kapsayan bir eğitim için haftada Türkçe en az 3 saat, Fransızca 4, Arapça 4 saat olarak verilmektedir. (Oturum 7, Konum 2)”

“Devlet okullarında 1. sınıf dil bariyerinden ötürü 2 yıl veriliyor. (Oturum 7, Konum 2)”

“Senegal’de altı tane yerel dil anadil olarak konuşulmaktadır. Fransızca dil eğitimine haftada dokuz saat yer verilmektedir. Eğitim sözlü, yazılı ve iletişim becerileri olmak üzere üç beceriye cevap vermektedir. Müfredatta Arapça, İngilizce ve Türkçe dersleri ilkökulda ve ortaokulda haftada iki saat olarak planlanmış durumdadır ve maalesef öğretmenler tarafından yetersiz olduğu belirtilmektedir. (Oturum 7, Konum 2)”

Çok dilli yapı okullarda dil laboratuvarı ve sınıflarını, dil eğitimini nitelikli şekilde destekleyen kütüphanelerini gerektirmektedir. Ayrıca dil eğitimi için ortak zümre kurullarının oluşturulamaması da önemli bir sorun olarak ifade edilmekte ve bu durumun nedeni öğretmenlerin farklı dilleri bilmemesi olarak gösterilmektedir. Çok dilli program içerisinde özellikle üzerinde durulan konular Fransızca eğitim ve Türkçe öğretimi olarak ortaya konulmuştur. Fransızca tüm ülkeler için öğrenilmesi beklenen bir dildir ve diğer derslerin de Fransızca işleniyor olması dilde yeterli olmayanların başarısız olmasına ve kademeler arası geçişte dil bariyerine neden olmaktadır. Bu durum okul öncesinde Fransızca okuma-yazma

eğitimine başlamayı zorunlu kılmaktadır. Fransızca eğitimindeki zorluk ise materyal ve süre eksikliğine bağlanmaktadır. Benzer şekilde Türkçe öğretimine ilişkin de çeşitli sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Türkçe dersinin zorunlu ya da seçmeli olarak resmi programlarda yer almayışı, not kaygısı olmadığından öğrencilerin bu dile karşı ilgi duymaması yaşanan sorunlar arasında gösterilmektedir. Türkçe dersine karşı öğrencilerin ilgisinin artırılması, programlarda yer bulması, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, resmi kanallar yoluyla bağlantılar sağlanması, ders dışı etkinliklerle dilin günlük hayatın içine girmesinin sağlanması ve Türkçe dersine ilişkin gereksinim oluşturulması ise çözüm önerileri arasında yer almaktadır. Bu çözüm önerilerine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İlgili ülkenin eğitim müfredatına seçmeli ders olarak girmesinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmalı. ... Bu hususta ihtiyaç hâlinde Türkiye Millî Eğitimi ile ilgili ülkenin Eğitim Bakanlığı arasında köprü kurulmasına katkı verilmelidir. ... Türkçenin zorunlu ders arasına girmesine yönelik çalışmalar yapılmalı ve ulusal sınavlarda ya da karnede not değerinin olmasıyla ilgili çalışmalar yapılmalı. ...Türkçeyi sadece ders olarak düşünmemeli, ders dışı etkinliklerle öğrencilerin Türkçeye doğal ortamlarda maruz kalması sağlanmalı. Bu çerçevede sosyal hayatın içinde dil öğrenmeye yönelik etkinlikler, yarışmalar düzenlenmeli. (Oturum 9, Konum 5-7)”,

“Her okulda Türkçe Derslik ve donatı standartlarına uygun Türkçe dersliklerinin oluşturulması. ...Sınıf dışı öğrenme ortamları için standartların belirlenmesi. (Kütüphane, dil sokağı/koridoru/köşesi vb.) Eğitim merkezleri ve kurum dışında yapılan Türkçe öğretiminin sertifikasyon standartlarının belirlenmesi. (Oturum 9, Konum 4-6)”,

“Türkçe öğretmenlerine yönelik performans değerlendirme ölçütlerinin (A, B, C ölçütleri) belirlenmesi ve uygulanması, Türkçe öğretmenleri için alanları kapsamında yükselmeleri için çalışma yapılması, (örneğin uzman öğretmenlik, saha Türkçe koordinatörlüğü vb.) ... Mahallinden istihdam edilen Türkçe öğretmenleri için Türkiye’de iki veya 3 aylık hizmet içi eğitimler verilmesi ...Türkçe Öğretmeni Uyum ve Geliştirme Programı ile alınan öğretmenlerin sahaya gönderilmesine devam edilmesi (Oturum 9, Konum 5-9)”

Din Eğitimi ve Ahlak Bilgisi : Program Tasarımı/İyileştirilmesi teması altında “Din Eğitimi ve Ahlak Bilgisi” yer almaktadır. Bu derse ilişkin görüşlere bakıldığında, seküler sistemi benimsemiş veya benimsememiş ülkelerde farklı uygulamaların var olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim programlarında Din Eğitimi ve Ahlak Bilgisi dersi içeriklerine ayrıca Vatandaşlık, Rehberlik gibi dersler kapsamında dayer verilmektedir. Ancak bu durum ülkeden ülkeye ve benimsenen politikaya göre çeşitlenmektedir. Bu çeşitlilik şu şekilde yansıtılmıştır:

“Ülkelerin Din ve Moral [Ahlak] müfredatları birbirinden farklı olabilmektedir. Laik ülkelerde moral, laik olmayan ülkelerde din ve moral her iki derste bulunmaktadır. Moral müfredatını değerler bağlamında ve ülkelerin resmi müfredatlarını zenginleştirerek verebilecek bir program oluşturulmalıdır. (Oturum 4, Konum 2)”,

“İlkokullarda haftalık 30 dakika zorunlu Moral dersi var. 6. sınıftan itibaren vatandaşlık dersi ile veriliyor. Din eğitimini içermiyor, evrensel değerler hedefleniyor. (Oturum 4, Konum 2)”,

“Haftada 1 saat Moral dersi var. Moral dersi temel dini bilgilerden oluşuyor ve zorunlu dersler arasında. Fransız okulları hariç tümünde uygulanıyor. Kültürel değerler baskın ve sosyal yaşama hâkim durumdadır. Vatandaşlık 3. sınıftan 8. sınıfa kadar veriliyor, evrensel değerler eğitimini içeriyor. ... Evet, ciddi bir denetim var. Diğer dersler Fransızca, içerisinde vatandaşlık içeriği ve değerleri verebiliyor ancak din derslerini Arap hocalar verdiği için içerik kontrol edilemiyor. (Oturum 4, Konum 2-3)”,

“Moral dersler uygulanabilir. Farklı dinlerden insanlar geliyor. Müslüman velilerden gelen bir talep var. Bunun yanında Hindu ve Hristiyan veliler de var. Bu derslerin konulması öğrencilerin davranış ve tutumlarına olumlu katkılarda bulunabilir. Okul kültürüne de

önemli katkısı oluyor. Vatandaşlık ve genel evrensel değerlerin her anlamda işlenebilmesi çok önemli. (Oturum 4, Konum 2-4)”

“Moral ve din dersler yok. Devlet müfredatları serbest bırakıyor başka tanınmış programlar izin veriyor. ... Saygı, sevgi, hoşgörü, dünya vatandaşlığı kavramlarını, misafirperverlik gibi kavramları ele alan bir müfredat uygun olabilir. ... Öğretmenler dindar olduğu için her konu hakkında dini içerikli kendi görüşlerini yaymaya eğilimli olabiliyorlar. Bunu engellemek içinde tek müfredat çerçevesinde konuların ele alınması ve ayrı bir derste okutulması gereklidir. (Oturum 4, Konum 2-4)”

Din ve değerlerin öğretimine ilişkin uygulamada bir çeşitlilik söz konusuysen içerikte de zenginlik sağlanması gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programına (PDR) ve alan uzmanlarına duyulan gereksinim: Program Tasarımı/İyileştirilmesi altından yer alan bir diğer alt tema ise Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programına (PDR) ve alan uzmanlarına duyulan gereksinimdir. Bu alt tema özellikle sosyokültürel yapı temasında yer verilen sorunların çözüm yolları ile de ilişkilendirilebilir. Sosyokültürel yapı çerçevesinde vurgulanan sorunlar, kültürel farklılıklar ve aile yapıları PDR programına olan gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Bu bulguya dair görüşlerden biri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Çok eşlilikten dolayı aile kavramı etkin değildir. Özellikle baba figürü çocukların kişilik ve karakter oluşumunda etkin değildir. Hemen hemen her evde bakıcı olduğu için çocukların öz bakım becerileri, kişilik ve karakter gelişimlerinde bakıcılar etkindir. Özellikle bu ülkelerde oluşturulacak PDR modüllerinde aile kavramı ve önemi detaylı işlenmelidir. (Oturum 3, Konum 2)”

Bu konuya ilişkin bir diğer vurgu alan uzmanlarına gereksinim duyulmasıdır. Ülkelerin resmi programlarında öğrenci merkezli bir dönüşüm gerçekleşmekte ve bu durum öğrencilere dair tanıma ve izleme çalışmalarını, öğrencilerin gelişiminin takibini gerekli kılmaktadır. Ayrıca alan seçimi ve yönlendirme konusunda yaşanan sorunlar, ülkelerde teknoloji kullanımının yarattığı birtakım olumsuzluklar nedeniyle de alan uzmanlarının bulunması ve uygulamaların iyileştirilmesini gerektirmektedir. Bu gereksinim mevcut sorunlarla desteklenerek açıklanmıştır:

“Öğretmen ve müfredat merkezli eğitimden öğrenci merkezli bir eğitime geçiş anlamına gelen yeni kayıt ve mülakat süreci bireysel olarak öğrenciyi ele alan bir sisteme geçiyor olacağız. Tanıma, bireysel danışmanlık ve uygulamalar süreci, kişilik, zekâ, beceri yetenek testleri sizlere gönderilecek, koçluk öğretmen ve akran koçluğu olarak ikiye ayrılıyor. ... Bu programlar için alan uzmanına ihtiyaç olduğu açıktır, ancak bazı ülkelerde bu alan mevcut olmadığı için bu alana yatkın öğretmenler arasından seçilerek yetiştirilmelidir (Oturum 3, Konum 9-10)”,

“Fildişi’nde rehberliğe benzeyen bir konsey var. Öğrenciler bölümlere yönlendiriliyor. Senegal’de de aynı şey var. Sözel sayısal da yanlış yönlendirme yapılsa bile ya da aile ısrarı olsa da notların baz alındığı sistem bu olumsuzluklara engel oluyor. ... Çad’da devlet okullarında ortaokul bittikten sonra yanlış yönlendirmeler oluyor. İdare bu duruma müdahale edemiyor. Sözelde olacak olan öğrenci sayısal gidiyor. (Oturum 3, Konum 2-3)”,

“Gine’de veliler çocukların bilgilerini paylaşmak istemiyorlar. Mali ile benzer sıkıntılar bulunuyor. Öğretmenler yeterli bilgi ve donanıma sahip değil, bu çalışmayı alan uzmanlarının yürütmesi gerekiyor. (Oturum 3, Konum 33)”

Bazı ülkelerde ise bu sorunlara yönelik uygulamaların başlatıldığı belirtilmiştir:

“Öğrencinin psikolojik gelişimini takip eden psikolojik ve rehberlik programının tüm ülkelerde uygulanma imkânı bulunmaktadır. Senegal’deki pilot çalışmanın sonuçları hızlıca takip edilerek bu alanda öğretmen bulabilecek, mevcut öğretmenleri üzerinden

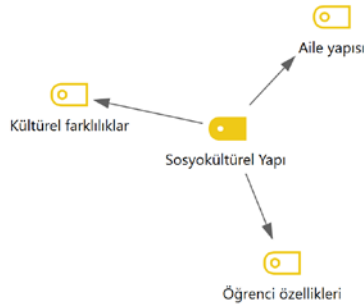
yürütülebilecek ülkelerde eğitim verilerek çalışmalar yaygınlaştırılacak (Oturum 3, Konum 2)”,

“Çad’da kayıt sırasında farklılığı tespit ediyoruz. Ya da sınıfta tespit ediyoruz. Rehberlik servisi var. Form kullanıyoruz. Mesela anne ölmüş baba ilgilenmiyorsa bilgilendirip çözüme geçiyoruz. Meslek gezileri yapıyoruz. TİKA’ya düzenli olarak geziler düzenliyoruz, onun haricinde çok farklı meslek kollarını ziyaret etme şansı oluşturuyoruz. Mesela; Et Üretim Tesislerine gidildi yakın zamanda. Yetenekli olduğu alana yönlendiriyoruz. Üniversite tercihine destek olmaya çalışıyoruz. Öğrencinin özel durumu ve karne sonucuna bakarak doğru yönlendirmeler yapılmaya çalışılıyor. Asıl sorun yapamayacağına oluşmuş olan inanç. Bunun tersini göstermek gerek. Eskiden klasik yöntem varken aile karar verirken şimdi rehberlik yeni oluşuyor ve öğrenci dahil edilmeye çalışılıyor. (Oturum 3, Konum 20)”.

3.3. Sosyokültürel Yapı

Sosyokültürel yapı teması “Kültürel farklılıklar”, “Aile yapısı” ile “Öğrenci özellikleri” temalarından oluşmaktadır (Şekil 4).

Şekil 4. Sosyokültürel Yapı Teması ve Alt Temaları



Kültürel farklılıklar: Kültürel farklılıklar alt teması kapsamında programların ülkelerin kendi kültürleri ile uyuşmaması, etnik köken, kabileler arasındaki farklılıklar yer bulmakta ayrıca kültürel farklılıklara uyumlu bir program gereksinimi vurgulanmaktadır. Programların kendi kültürleri ile uyuşmaması hem toplumun yaşamını sürdürmesi hem de çocukların yaşadığı çevrenin özelliklerinden, kendi kültüründen kopuk bir eğitim almasına neden olmaktadır. Buna yönelik katılımcıların görüşleri özellikle Fransız kültürünün empoze edilmesi şeklindedir:

“Fransa’nın hazırladığı programlar [ülkelerin]kendi kültürleri ile uyuşmadığı için öğrencilerin kişilik ve karakter gelişimine etki etmekte problem oluşmaktadır. Bu dersler tüm ülkelerde zorunlu olarak verilmekte olup içerikleri mutlaka incelenmelidir. (Oturum 1, Konum 3)”,

“Program sömürgeciliğin izlerini taşıyor, yerel kültüre ait olmadığı çok bariz belli oluyor. Yurttışlık dersi kapsamında öğretmenler eski- uygun olmayan içerikleri ve kültürel- öğeleri de çocuklara aktarıyor. Bölgede farklı kültürel yapılar bulunuyor, detay verilmeden ortak konular veriyor, bu nedenle Fransız kültürü baskın hale geliyor, kendi kültürlerine ait zenginliğin yansıtılması gerekiyor. (Oturum 3, Konum 4)”

“Kendi değerlerimize sahip çıkarak dünyaya açılmamız. Geçmişimizi ve güncelimizi tanıyıp kabul ederek dışarıya açılmamız. Dışarıdan geleni de reddetmemeliyiz. (Oturum 3, Konum 24)”

Programların kültürel değerleri içermesi gerekliliğinin yanında materyallerde de bu farkındalığın olmasına yönelik çalışmalar yapılması da önemli görülmüştür. Katılımcılar kitaplarda sadece beyaz çocuk figürlerine yer verilmesini, yerel kabile dillerinin kitaplarda yer almamasını eleştirmektedir. Bu nedenle materyal ve düzenlenecek etkinliklerde yerel özelliklere ve etnik farklılıklara yer verilmesi gereksinimi ön plana çıkarılmıştır. Ancak öğrenme-öğretme sürecinde kültürel farklılıkların yansıtılmamasından doğan sorunlara yönelik önlemler alındığı ve

çeşitli etkinlikler ile farklılıklara saygı duyma ve kabul etmeye yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir:

“Sınıfların kendi kültürlerine ait yemekleri tanıttığı bir yarışma düzenlendi. (Oturum 3, Konum 6)”,

Sınıflar bazında farklı kültürleri tanıtan etkinlikler düzenlendi, çocuklar bu konuya ilgi gösteriyor. Yöresel yemek, kıyafet, müzik, tiyatro, dans vb. etkinlikler düzenleniyor. Tarihi ve önemli mekanlara geziler düzenleniyor. (Oturum 3, Konum 5)”

“Fildişi’nde okul kültürü oluşturulurken öncelik kendi kültürüyle barışık olmayı benimsettikten sonra diğer kültürleri tanıtıyoruz. Mevlana pergel ayağı metaforu örneğinde olduğu gibi. Fildişinde öğrenciler arasında problem yok. Var olan dini bir günü kültürel güne çevirdik ve herkes geleneksel kıyafetini giyiyor. Bu sayede birbirlerini tanıyorlar. Bir de yemek günü yaparak kültürlerin kaynaşmasını ve birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlamaya çalışıyoruz. (Oturum 3, Konum 23)”

Bu çabalara rağmen sorunların etkinlikler ile çözülemeyeceği, programların mutlaka kültürel farklılıklara uygun şekilde geliştirilmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır.

Aile yapısı: Sosyokültürel yapı içerisinde aile özellikleri de eğitim sürecini etkileyen bir nitelik taşımaktadır. Çok eşlilik, evlat edinme, boşanma, ailenin birlikte olmaması, bakıcıların çocuk üzerindeki rolü en önemli sorun kaynakları arasında görünmekte ve bu durumun özellikle rehberlik ve psikolojik danışmanlık programına olan gereksinimi artırdığı vurgulanmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Boşanmalar fazla, çocuklar ve ebeveynler ayrı yaşıyor. Çok eşlilik ve çok evlilikler sonucu farklı ebeveynlerle yaşayan çocuklar var. Çocukları bakıcıya bırakma çok yaygın. Evlat edinilen ve yetim çocukların durumu daha sıkıntılı. Zenginler tarafından evlat edinilip bakıcıya bırakılıyorlar. (Oturum 3, Konum 26)”

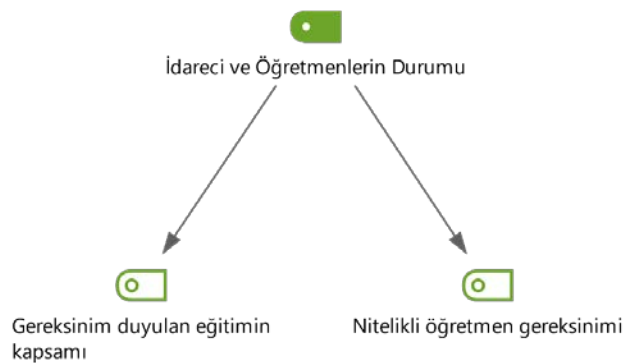
Öğrenci özellikleri: Öğrenci özelliklerinin ise sosyokültürel yapının beraberinde getirdiği birtakım roller ile şekillendiği görülmektedir. Geleneksel aile yapısında çocuğun kendini ifade etme olanağı bulamaması, aile içinde pasif kalması öğrenme ortamlarına da yansımaktadır. Öte yandan sosyoekonomik farklılıklar kendini göstermekte ve bu sorunu daha çok alt gelir grubundaki çocukların yaşadığı vurgulanmaktadır.

3.4. İdareci ve Öğretmenlerin Durumu

İdareci ve Öğretmenlerin Durumu teması altında “Gereksinim duyulan eğitimin kapsamı” ve “Nitelikli öğretmen gereksinimi” olmak üzere iki alt tema yer almaktadır (Şekil 5).

Şekil 5

İdareci ve Öğretmenlerin Durumu Teması ve Alt Temaları



Gereksinim duyulan eğitimin kapsamı: Nitelikli öğretmen eksikliği eğitim sisteminde önemli bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Bu alt temaya yönelik görüşlere bakıldığında ülkelerdeki siyasi istikrarsızlık ve eğitim politikalarının etkisinin yanı sıra sorunun hem hizmet öncesi eğitimin sınırlı olması hem de hizmet içinde öğretmenlerin gelişimine yönelik yeterince çalışma yapılamamasından kaynaklandığı görülmektedir. Katılımcılar bu sorunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Program işleniyor fakat üzerine bir şey katılmıyor. Biz öğretmene bilgiyi nasıl aktarırız diye soruyoruz. İki yıllık üniversite mezunu geliyor genelde çünkü formasyonu olanlar yerel eğitime gidiyor. Bazıları hem yerel eğitimde hem bizde çalışıyor. Uzun süreli bir eğitim verirse işe yarayabilir. Üniversiteden formasyon talebinde bulundum ama fiyatı çok yüksek ve uygun konuları vermedi.” (Oturum 8, Konum 1-7),

“Fen ve Eğitim fakülteleri beraber. Bizde bütün öğretmenler alandan mezun ve lisans ya da yüksek lisansı var. Üniversitede formasyon yok. Referansa önem veriyoruz. Tecrübe sahibi öğretmen arıyoruz” (Oturum 8, Konum 1-5),

“Birçok ülke de geçerli olan durum bu öğretmenler sadece lise mezunudur. Ücretli öğretmen görevlendirme sebebimiz formasyonu var ama ücretli gelebiliyor çünkü devlette de çalışıyor. ... Ücretli öğretmen yapısı sürdürülebilir değil ama şu an için üretilebilen bir çözüm görülüyor. Sözleşmeli de kadrolu olmak istiyor. ... Grev olduğunda okulu kapatmak zorundalar. Bakanlık her zaman tarihi değiştirebiliyor. Biz okulumuzda 180 gün eğitim olacak desek bile öğrenci gelmez. (Oturum 8, Konum 3-4)

Nitelikli öğretmen gereksinimi: Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, ülkeler arasındaki farklı uygulamalar da göze çarpmaktadır. Nitelikli öğretmen gereksiniminin ortaya konulması, öğretmenlerin ve yöneticilerin sahip olması beklenen bilgi, tutum ve becerilere dair görüşleri de ön plana çıkarmaktadır. Bu bilgi, tutum ve beceriler sınıf ve davranış yönetimi, öğrenme-öğretme sürecinde yeni yaklaşımlardan yararlanma, materyal kullanımı, Ahlak dersi özelinde eğitim almış olma ile erdemli olma olarak sıralanabilir. Okullarda ve sosyal çevrede yaşanan çeşitli sorunların da etkisiyle sınıf ve davranış yönetimine dair eğitim gereksiniminin öne çıktığı görülmektedir. Konuyla ilgili katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Okul içi disiplin, öğrenci davranışlarındaki olumsuzluk çok büyük problem olmaya başladı, bununla ilgili ne yapılması gerekiyor? Öğretmen ve Okul Yönetici bilgilendirme kitabı içerisinde yer alan öğrenci davranış değerlendirme formu ve kurul çalışmaları ile ilgili öğretmenlere eğitim verilmeli ve kurul çalışmaları tüm ülkelerde zorunlu olarak uygulanmalıdır. (Oturum 2, Konum 2)”

“Afrika ülkelerinde bilgi merkezli ve sınav odaklı bir eğitim yaygın olduğu için beceri merkezli bir eğitim vermek öğretmen eğitimi olmadan zor. Her okul için verilecek formasyon programlarında bu alanda mutlaka öğrenci yönlendirme, izleme, materyal tasarımı ve üretimi gibi konuları ele alan sınıf yönetimi eğitimi eklenmelidir. (Oturum 5, Konum 2)”

Ancak değişime direnç gösterildiği, yöntem-teknik ya da materyal kullanımının da bazı durumlarda işe yarar olduğu düşüncesi ve var olan durumu sürdürmeye dair isteğin olduğu bunun da çeşitli nedenler ileri sürülerek desteklendiği de eklenmiştir. Erdemli olma değerine ise bir oturumda özellikle vurgu yapıldığı, toplumun ve toplumdaki bireylerin erdemli olmasının eğitimcilerin erdemli olmasına bağlandığı görülmektedir:

“Erdemli insanı yetiştirmek için Erdemli öğretmen ve idareci yetiştirme programına ihtiyacımız var. Teorik bilgiler dışında uygulamalı pratik eğitimlere ihtiyaç bulunmaktadır. (Oturum 2, Konum 2)”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

yönelik bir düzenleme yapılması daha önemli olacaktır. Programların uygulanmasında esneklik talep edilmesinin yanında uygulamanın niteliğine ilişkin devlet kontrolüne de gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu durumun, araştırmanın diğer sonuçları arasında vurgulanan, okulların ve öğretmenlerin yeterlikleri ile çok dilli program ve kültürel farklılıklardan da kaynaklandığı söylenebilir. Frankofon Afrika ülkelerinin bir kısmı uluslararası tanınırlığı olan programları kullanırken bir kısmı ise yerel öğretim programlarını tercih etmektedir. Bu durum özellikle öğrencilerin başarı durumunun belirlenmesi ve uygulanan sınavlarda sorun yaratmaktadır. Resmi program ile test edilen program arasındaki uyumsuzluğa dair ulaşılan sonuçlarda da bu duruma dikkat çekilmekte, uluslararası ve yerel sınavlar arasındaki farkın giderilmesi beklenmektedir. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi, okulların benzer niteliklere sahip olabilmesi, sınavların nitelikli ve amacına uygun düzenlenebilmesi için tercih edilen uluslararası programların niteliklerine sahip fakat bunun yanında yerel kültürle bütünleştirilmiş öğretim programlarının geliştirilmesi sorunların giderilmesi adına gerekli görülmektedir. Bu durum çalışmalarla da desteklenmektedir. Özellikle Afrika ülkelerinde programların sömürge bakış açısından uzaklaştırılması gerekmektedir (Heleta, 2018).

Araştırmada ayrıca öğrenciyi merkeze alan, beceri ve uygulama temelli bir öğrenme-öğretme sürecinin gerekliliği ve önemine dikkat çekildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı ülkelerde bu sürecin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için programların uygun olduğu, programın yetersiz kaldığı durumlarda ders dışı etkinliklerle öğrencilerin desteklendiği görülmüştür. Öğrenci merkezli, aktif öğrenme sürecine duyulan bu gereksinim ve gösterilen çabanın yanında öğretmenlerin uygulamada yetersiz kalması, araç-gereç, materyal ve fiziksel donanım eksikliğinin önemli sorunlar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde karşılaşılan bir diğer sorunun ise ölçme-değerlendirme süreci olduğu söylenebilir. Uluslararası ve yerel sınavların eğitim sistemindeki büyük rolü ve sonuç odaklı değerlendirme anlayışına sahip olunması öğrenci merkezli eğitimin önündeki engellerden biridir. Bu sonuca dayalı olarak geliştirilecek programlarda, gereksinimlerin dikkate alınması ve programın öğelerine yansıtılması gerektiği söylenebilir. Nitekim Leopold ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada Afrika'da öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılığını, duygusal zekâ ve iş birlikçi becerilerin kullanılmasında öğrencileri teşvik etmeleri ve öğretim programları tasarlanırken STEM becerilerinin edinimine yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır (Akarsu vd, 2020; Elmas & Adıgüzel-Ulutaş, 2022). Öğrenci merkezli tasarlanan eğitim programları becerilerin edindirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Elmas, ve diğerlerinin (2022) Afrika (Frankofon) bölgesinin de içinde bulunduğu öğretim programlarına yönelik çalışmalarında uygulanan fen öğretim programının becerilerin desteklenmesi ve öğrencinin rolü bakımından yetersiz olduğu belirtilmiştir. Afrika'da Eğitimi Dönüştürme Raporu'nda ise öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi becerileri teşvik etmek üzere yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır (UNICEF, 2021). Programlar güncel becerilerin aktif bir şekilde aktarılmasında eksik kalmaktadır.

Araştırmanın sonucunda program tasarımı/iyileştirilmesi bağlamında çok dilli eğitim, ahlak ve dil eğitimi ile PDR programlarına ve alan uzmanlarına gereksinim olduğu görülmüştür. Ülkelerin genelinde ise çok dilli bir yapının hâkim olduğu söylenebilir. Okullarda Fransızca, Arapça, Türkçe ve İngilizce olarak eğitim yapılmakta ve bunun yanında yerel dillerde de eğitim sürdürülmektedir. Bu durum ise öğrencilerin dile hâkim olmamasından dolayı programın içeriğini öğrenememesine neden olabilmektedir. Özellikle Fransızca dil eğitiminin yeterli olmayışı, basamaklar arasında geçişlerde dil bariyerine takılma sorununu ön plana çıkarmaktadır. Türkçe dersinin ise resmi programlarda yer almayışı dilin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Afrika'daki örgün eğitim sistemine yöneltilen eleştirilerden biri de eğitim sisteminin ağırlıklı olarak öğrencilerin çoğunluğunun anlamadığı bir dilde olmasıdır. Yani ana dil haricinde ikinci dilin eğitim dili olarak kullanılmasıdır. İkinci dili iyi öğrenemeyen çoğunluğun bulunması öğretimi etkilemekte ve nitelikli eğitim yapılmasının önüne geçmektedir. van Pinxteren (2022) yaptığı çalışmada Afrika ülkeleri için ana dillerin eğitimin her düzeyi için daha fazla kullanılmasının

kaçınılmaz hale geleceğini belirtmiştir. Bununla birlikte eğitim sisteminin Afrika değer ve kültürü ile tam olarak bütünleşik olmaması da sistemin niteliğini azaltmaktadır (Alidou, 2009). Tüm bunlara dayalı olarak resmi programların geliştirilmesinde çok dilliğinin, yerel dilleri de göz ardı etmeyecek biçimde ele alınmasını, ders materyalleri ve öğrenme ortamları ile çok dilli programın uygulanışının desteklenmesi ve öğretmenlere yönelik, çok dilli programı uygulayabilmeleri için gerekli hizmet içi eğitimlerin verilmesini gerekli kılmaktadır. Bunun için de ebeveynlerin ve öğrencilerin yerel dillere karşı önyargısının kırılması, prestijli olarak gördükleri dillere yönelik eğitim alabilmek için ekonomik sermayelerinin artırılması önerilmektedir (Prinsloo vd., 2018).

Ülkeler arasında Din Eğitimi ve Ahlak Bilgisi dersi programlarının farklılaştığı; laik olan ve olmayan ülkelerde derslerin farklı içeriklerle yürütüldüğü; laik ülkelerde din vurgusu olmadığı bunun yerine ahlak ve evrensel değerler üzerinde durulduğu laik olmayan ülkelerde ise bunlar yanında din eğitimine de yer verildiği; bazı ülkelerde resmi bir programın bulunmadığı ve Vatandaşlık, Rehberlik gibi dersler içerisinde din, ahlak ve değer eğitime yer verildiği görülmüştür. Uygulanan programın uluslararası olması durumunda ders içeriklerinin kontrol edilebildiği ancak yerel uygulamalarda kontrolün sağlanamadığı da belirtilmektedir. Bu doğrultuda gereksinimlere dayalı olarak Ahlak ve Din dersi programlarının tasarlanması ve var olan programların iyileştirilmesi beklenmektedir. Araştırmanın önemli sonuçlarından bir diğeri ise PDR programına ve bu alanda görev yapacak uzmanlara duyulan gereksinimdir. Sosyokültürel yapı altında da vurgulanan kültürel farklılıkların dikkate alınmaması, geleneksel aile yapısındaki sorunlar, boşanmış aileler, çok eşlilik vb. sorunlar bu programa olan gereksinimi artırmaktadır. Hatta Ruane (2010) daha özelden psikolojik destek hizmetlerinin öğrenciler tarafından kullanımına engel oluşturan durumları “zihinsel hastalığın damgalanması, bilgi eksikliği, tedavinin maliyeti, güvensizlik, kişisel olmayan hizmet ve kültürel hassasiyetin eksikliği” olarak sıralamıştır. Diğer taraftan öğrenci merkezli bir öğrenme sürecine geçme isteği öğrencilerin izlenmesini, gereksinimlerin belirlenmesini ve doğru yönlendirilmelerini de gerektirmektedir. Öğretmenlerin bu konularda yeterli olamayışı rehberlik alanındaki uzmanlara olan ihtiyacı artırmakta, öğrenci takibinin profesyoneller tarafından yapılması beklenmektedir.

Sosyo-kültürel yapı, tüm ülkelerde hem programların uygulanması hem de öğrenci özelliklerini etkilemesi açısından çok önemli bir etkiye sahiptir. Resmi programların kültürel yapıyı yansıtmaması; çok eşlilik, evlat edinme, boşanma, ailenin birlikte olmaması, bakıcıların çocuk üzerindeki rolü en önemli sorun kaynaklarını içeren aile yapısındaki farklılıkların programlara etkisi ve özellikle alt gelir grubundan çocukların yaşadığı dezavantajlar ulaşılan önemli sonuçlar arasındadır. Bu sorunlara ilişkin çeşitli önlemler alınmaya çalışıldığı, ders içi ve ders dışı çeşitli etkinlikler düzenlendiği ortaya konulmakla birlikte daha kalıcı ve etkili çözümlere gereksinim duyulduğu ortadadır. Bu bağlamda PDR programlarının geliştirilmesi, öğretim programlarında kültürel yapıyı içerecek düzenlemeler yapılması ve sunulan materyallerin kültürel özellikleri göz ardı etmeyecek biçimde geliştirilmesi önemli görülmektedir. Çalışmada sosyokültürel yapı bağlamında ise kültürel farklılıklar, aile yapısı ve öğrenci özellikleri değinilen diğer konulardır. Kirima (2009)'a göre eğitsel aktiviteler sıklıkla kültürel inançlarla karşı karşıya gelebilmektedir. Bu bağlamda kültürün iyi anlaşılması ve eğitimin kültür bağlamından kopuk olmaması gerekmektedir. Aksi takdirde bu durumun okula devam oranlarının düşmesine yol açması muhtemeldir. Bununla birlikte öğrencilerin okuldaki durumları gelenekler ve ekonomik statü gibi sosyal durumlar etkilenmektedir. Afrika ülkelerindeki bölgesel gruplar arasında dil, din, aile yapısı ve gelenekler gibi birçok konuda farklılıklar vardır. Bu durum özellikle okula başlama ve devam etme durumlarının dine ve etnik yapıya göre değişebilmesine neden olmaktadır (Blakemore, & Cooksey, 2017). Ayrıca okuldaki katı disiplinin sebebi olarak da yine velilerin bu konudaki talepleri gösterilmektedir. Bu durum olumsuz okul ikliminin oluşmasına ve buna maruz kalan öğrencilerin performansının düşmesine neden olmaktadır (Muhanguzi, 2011; Ncontsa & Shumba, 2013).

Eğitim sisteminin istenilen düzeye ulaşması ve bu düzeyin sürdürülebilmesi öğretmen ve yöneticilerin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlarda da

öğretmen niteliği ile ilgili sorunlar yaşandığı ortaya konulmuştur. Programın uygulanması, öğrenci merkezli eğitim, sınıf ve davranış yönetimi, öğrenme-öğretme sürecinde yeni yaklaşımlardan yararlanma, materyal kullanımı, Ahlak dersi özelinde eğitim almış olma ile erdemli olma konularında öğretmenlerin eğitim gereksinimleri olduğunu söylenebilir. Mevcudiyeti ortaya konulan bu sorunların yanında daha önce tartışılmış olan öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinin tasarlanması ve uygulanması, çok dilli programların uygulanması ve sosyo-kültürel yapıdan kaynaklanan sorunlara yönelik çözüm üretilebilmesi de nitelikli öğretmenlerin varlığını gerektirmektedir. Bu bağlamda eğitici eğitimlerinin en önemli gereksinim alanlarından biri olduğu, özellikle öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının geliştirilmesi yönünde eyleme geçilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda (UNESCO, 2016) özellikle Sahra Altı Afrika ülkelerinde eğitimcileri iyileştirmenin küresel eğitim hedeflerine ulaşmada önemli katkılar sağlayacağı vurgulanmıştır. Bunmi & Taiwo (2017) yaptıkları çalışmada Nijerya'da eğitim sistemindeki aksaklıkların nedenlerinden biri olarak zayıf öğretmen yetiştirme sistemi gösterilmiştir. Öte yandan gereksinimleri karşılamaya ve yaşanan sorunları gidermeye yönelik çeşitli önlemler alınma yoluna gidilse de değişime direnç ve değişimi sürdürmemeye sorununun da varlığı göze çarpmaktadır. Bu düzenlenecek eğitim ya da yapılacak değişikliklerde mutlaka uygulayıcıların da işin içine katılmasını gerektiren önemli bir sonuçtur.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ve yapılan tartışmalara dayalı olarak aşağıda birtakım öneriler sıralanmıştır:

- Frankofon ülkelerin öğretmen yetiştirme modellerini gereksinimleri de gözeterек geliştirmeleri ve daha nitelikli öğretmen yetiştirme programları oluşturmaları gerekmektedir.
- Sistemin içinde bulunan öğretmenler çevrimiçi ve yüz yüze eğitim modelleriyle sürdürülebilir şekilde desteklenmelidir.
- Afrikadaki ülkeler kendi adanillerinde kendi kültürel ve gelişimsel gereksinimlerine dönük olarak bir eğitim modeli oluşturmalıdır.
- Nitelikli bir dil eğitimi sistemin önemli bir parçası olmalı ve dezavantajlılar finansal olarak desteklenmelidir.
- Düzenli ve sistemli öğretim programları revizyonları yapılmalıdır.
- STEM eğitim yaklaşımı, proje tabanlı öğrenme ve benzeri öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin nitelikli eğitim materyali geliştirmelerine dönük yerinde eğitimler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin dijital yetkinliklerine odaklanılmalı ve öğretmenler sürekli mesleki gelişim programları ile desteklenmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilmelidir.
- Resmi programların, ülkelerin kültürel yapıları da korunarak, çok dilli eğitime uygun, öğrenci merkezli anlayışı içeren bir yapıya kavuşacak biçimde geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalı ve sürekliliği sağlanmalıdır.
- Ülkeler arasında öğretmen mesleki gelişim toplulukları kurulmalı ve iyi uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.
- Yerel dilde eğitime dair teşvikler sunulmalı ve ilave programlar tasarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Akar, E. (2007). Biyoloji Öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve gözlemlenen bölgesel farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 68-79.
- Akarsu, M., Okur-Akçay, N. & Elmas, R. (2020). STEM eğitimi yaklaşımının özellikleri ve değerlendirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37, 155-175.
- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J. & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count?. *International Journal of Educational Development*, 33, 272–282.
- Alidou, H. (2009). Promoting multilingual and multicultural education in francophone Africa: Challenges and perspectives. *Languages and education in Africa: A comparative and transdisciplinary analysis*, 105-131.
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (2010). *An emerging picture of the teacher education pipeline*. Washington D,C: Author.
- Amtu, O., Makulua, K., Matital, J., & Pattiruhu, C. M. (2020). Improving student learning outcomes through school culture, work motivation and teacher performance. *International Journal of Instruction*, 13(4), 885-902.
- Aslam-Orkun, M, Bayırlı, A., & Bayırlı, S. (2019). Fransa eğitim sisteminin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Atuhurra, J. & Kaffenberger, M. (2020). System (in)coherence: quantifying the alignment of primary education curriculum standards, examinations, and instruction in two East African countries. RISE Working Paper Series. 20/057. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/057.
- Ballantine, J. H., Stuber, J., & Everitt, J. G. (2021). *The sociology of education: A systematic analysis*. Routledge. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Bansal, S. K., & Tanwar, A. (2021). Teacher's competencies. *Bhartiya Shodh Patrika*, 2(2), 8-13.
- Battelle for Kids. (2019). Partnership for 21st century learning: Framework for 21st century learning. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> adresinden 26 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Biesta, G., & M. Tedder. (2016). Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132–149.
- Blakemore, K., & Cooksey, B. (2017). *A sociology of education for Africa* (Vol. 8). London: Routledge.
- Bueno, D. C. (2018). Professorial Lecturers' Performance in a Private Graduate School towards Capability Training Program. *International Higher Education Research Forum*.
- Bunmi, A. S., & Taiwo, A. G. (2017). Teachers, curriculum reform for entrepreneurship education in Nigeria: Issues and consequences. *Journal of Current Studies in Comparative Education, Science and Technology*, 4(2), 10-21.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-aspractice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Christiansen, I. & Bertram, C. (2019). Early schooling teachers' learning from a formal teacher development programme in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 66, 78-87.

- Danhier, J. & Martin, E. (2014) Comparing compositional effects in two education systems: the case of the belgian communities, *British Journal of Educational Studies*, 62:2, 171-189.
- de Jager, T. (2013) Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80-94.
- Doğanay, A., Demircioğlu, T., & Yeşilpınar, M. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik bilimin doğası konulu disiplinler arası öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 777-798. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6725>.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (Çev. P. Ergenokon). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Elmas R., Canbazoğlu-Bilici S., Adıgüzel Ulutaş, M. & Yalçın, S. (2022). Fen öğretim programları üzerine uluslararası bir bakış: Özel okullarda görev yapan fen öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Bulletin of Educational Studies*, 1(1), 19-26.
- Elmas, R., & Adıgüzel-Ulutaş, M. (2022). *STEM eğitimi yaklaşımı*. Akarsu, M., Okur-Akçay, N., & Elmas, R. (Ed.). *STEM Eğitimi Yaklaşımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, A. (2021). Fransa eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergun, M. (2013) Fransa, İsviçre ve Türkiye’de Yüksek Öğretime Geçiş Sınavlarındaki Kimya Sorularının Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(199), 147-168.
- Eurydice (2023). Organisation of the education system and of its structure. Erişim adresi: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/overview> 03.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Fang, Y., & Gopinathan, S. (2009). *Teachers and teaching in Eastern and Western schools: A critical review of cross-cultural comparative studies*. Saha, L.J., Dworkin, A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 21. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_36
- Fernandez, T., Ritchie, G., & Barker, M. (2008). A sociocultural analysis of mandated curriculum change: The implementation of a new senior physics curriculum in New Zealand schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 187-213. <https://doi.org/10.1080/00220270701313978>
- Giménez, V., Thieme, C., Prior, D. & Tortosa-Ausina, E. (2019). Comparing the performance of national educational systems: inequality versus achievement? *Social Indicators Research*, 141, 581–609. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1855-x>.
- González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>
- Heleta, S. (2018). Decolonizing knowledge in South Africa: Dismantling the ‘pedagogy of big lies’. *Ufahamu: A Journal of African Studies*, 40(2) 47-65. <https://doi.org/10.5070/F7402040942>
- Higgs, P. (2012), African philosophy and the decolonisation of education in Africa: some critical reflections. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 37-55. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00794.x>

- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1745499919829214>
- Kirima, L. K. (2019). Socio-cultural Factors Affecting Gender Mainstreaming in the Ministry of Education: A Case of Embu and Tharaka-Nithi County. *Business and Economic Research*, 9(3), 38-53.
- Kirk, D. and MacDonald, D. (2010) Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551–567. <https://doi.org/10.1080/00220270010016874>
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179.
- Kurt, O. Y. (2021). Yenilikçi okullar özellikler-beceriler-stratejiler-uygulama örnekleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(2), 319-323.
- Leopold, T. A., Ratcheva, V., Zahidi, S., & Samans, R. (2017). The future of jobs and skills in Africa: preparing the region for the fourth industrial revolution. In *World Economic Forum* (pp. 1-19). <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-and-skills-in-africa-preparing-the-region-for-the-fourth-industrial-revolution/> adresinden 11.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Li, J. (2003). US. and Chinese cultural beliefs about learning. *Journal of Educational Psychology*, 95, 258–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.258>.
- Lopes Cardozo, M. T. (2015). Bolivian teachers' agency: Soldiers of liberation or guards of coloniality and continuation? *Education Policy Analysis Archives*, 23(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1713>.
- Madani, R. A. (2019). Analysis of educational quality, a goal of education for all policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109.
- Mandyata, J., Masaiti, G., Habwanda, E., Kapamba, M., Walubita, S., Zulu, J. & Zuilkowski, S. S. (2023) Theory, policy, and practice: bridging the gap between teacher training and classroom practice in language of instruction in Zambia. *Language and Education*.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Turan, S.) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Ministre de L'education Nationale et de la Jeunesse (2021). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> adresinden 26 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Moja, T. (2000). *Nigeria education sector analysis: An analytical synthesis of performance and main issues*. Washington DC: World Bank.
- Muhanguzi, F. K. (2011). Gender and sexual vulnerability of young women in Africa: Experiences of young girls in secondary schools in Uganda. *Culture, Health & Sexuality*, 13(6), 713–725. <https://doi.org/10.1080/13691058.2011.571290>
- Ncontsa, V. N., & Shumba, A. (2013). The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15.

- Prinsloo, C. H., Rogers, S. C. & Harvey, J. C. (2018). The impact of language factors on learner achievement in Science. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-14. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1438>
- Riddell, W. C., & Song, X. (2011). The impact of education on unemployment incidence and re-employment success: Evidence from the US labour market. *Labour Economics*, 18(4), 453-463.
- Ruane, I. (2010). Obstacles to the utilisation of psychological resources in a South African township community. *South African Journal of Psychology*, 40(2), 214-225. <https://doi.org/10.1177/008124631004000211>
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational change*, 7(4), 259-287.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Şahenk, S. S. (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış, Fransa eğitim sistemi*. Ada, S. ve Baysal, Z. N. (Ed) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tessitore, M. (2019) Bridge international academies: a critical analysis of the privatization of public education in Africa. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41(3), 193-209.
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül-Vautier, C. G., Şimşek, E. & Kızıltepe, F. (2023). 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNICEF. (2021). Transforming Education in Africa. <https://www.unicef.org/reports/transforming-education-africa> adresinden 11.03.2024 tarihinde erişilmiştir
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Paris.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). Global Education Monitoring Report Summary 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Paris
- van Pinxteren, B. (2022). Language of instruction in education in Africa: how new questions help generate new answers. *International Journal of Educational Development*, 88, 1-6.
- Washburn, S. G., King, B. O., Garton, B. L., & Harbstreet, S. R. (2001). A comparison of the professional development needs of Kansas and Missouri teachers of agriculture. In *Proceedings of the 28th National Agricultural Education Research Conference*, Vol. 28, pp. 396-408.
- Woolman, D. C. (2001). Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: a comparative study of four african countries. *International Education Journal*, 2, 27-37.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.
- Yaman, S., İncebacak, B. B., & Tungaç, A. S. (2022). Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesinde Paydaşların Görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 376-397.

Yue, X., & Ji, R. (2020). *Teacher professional competencies in education for sustainable development*. In Sustainable Organizations-Models, Applications, and New Perspectives. Intechopen.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

An inclusive understanding of the pedagogical context is imperative to assess and enhance teachers' professional competencies.. Teachers possess essential expertise in diverse aspects of the educational landscape, encompassing an extensive grasp of the current curriculum, the conception and formulation of educational frameworks, administrative and faculty needs, student proficiencies, instructional resources, and the broader socio-cultural milieu. For this reason, the opinions of administrators and teachers will be important in revealing the current state of education processes and shaping and creating educational policies. In the most general sense, to ensure the quality of education and to restructure the curriculum in particular, it is necessary to determine the current needs and to raise awareness of teachers and administrators on the subject (Adıgüzel, 2016; Bueno, 2018; Doğanay, Demircioğlu & Yeşilpınar 2014; Kılıç, 2010). Though shared elements exist, divergent curricular priorities may be identified among individual countries. Given the importance of this matter, in recent years, educational specialists have accelerated the studies on the examination of education systems to bring innovations, increase the quality of education and compare the educational conditions in different countries (Aslam-Orkun, Bayırlı & Bayırlı, 2019). In general, the advantages and disadvantages of different education systems were discussed, and various features such as failings and strengths were revealed (Danhier & Martin, 2014; Giménez, Thieme, Prior & Tortosa-Ausina, 2019). In this study, research on educational processes were carried out to determine the educational problems and needs based on the opinions of the administrators and teachers actively working in private private schools in the Francophone African region.

Method

Aligned with the study's objectives, a series of focus group interviews were undertaken to elucidate the perspectives of teachers and administrators, thereby uncovering their respective needs. The research adopted a descriptive approach, aiming to comprehensively depict and analyze the various elements and occurrences within the examined system. The sample consists of 47 participants from 18 Francophone African countries. The sample consisted of 27 administrators and 20 teachers from several countries in the Francophone region. The presence of Turkish and local participants in the study group also enables the processes discussed in the research to be examined from different perspectives. Semi-structured focus group interviews were conducted to collect data. To prepare interview questions, first of all, a literature review on the education systems and problems of 18 Francophone African countries was carried out by the researchers. After the literature review, a semi-structured interview form was created, considering the theoretical framework, the research purpose, and the research questions. The interview form was examined by two experts working in the field of educational sciences, feedback was provided, and the questions were finalized. The focus group interview questions consist of the following topics: issues and expectations related to the school system and the objectives of the curriculum; problems and expectations regarding types of courses and course content; issues and expectations concerning learning environments and teaching-learning processes; and issues and expectations related to the assessment and evaluation process. Research data were collected face-to-face during the workshop process conducted in Mali. The collected data were analyzed through descriptive analysis in a way parallel to the session topics revealing the current situation of the education system, the educational problems and the needs of the relevant countries.

Results and Discussion

Findings were presented regarding the current education systems, existing problems, and needs of Francophone African countries. The most emphasized topics were inter-country curriculum differences, cultural diversities, teacher training, multilingual curriculum, the need for Psychological Counseling and Guidance curriculum, its subject matter specialists, and Moral Education/Value Education. Teachers addressed curriculum implementation, alignment, student-centered education, assessment, and evaluation issues. The lack of flexibility in the curriculum hindered the resolution of the encountered problems in practice. In developing an official curriculum, arranging curricular elements that did not ignore the realities of practice and were feasible seemed crucial for arranging the lesson hours of schools and for teachers to regularly prepare annual plans and plan effective learning processes for the course content. On the other hand, in countries where flexibility was allowed in the curriculum, it was observed that this flexibility was performed by adding additional subjects to the curriculum or increasing the number of course hours.

Among the findings, it was observed that the disseminated curriculum did not fully align with the implemented curriculum; there were some differences in curriculum implementation, especially in central and rural schools. It was concluded that government control was needed to implement the curriculum fully. A study on primary school curriculum in Uganda and Tanzania noted that curriculum alignment varied, mainly based on the subject matter. However, the attempt of teachers to implement the same curriculum for large and crowded classes with students of different learning experiences and backgrounds was identified as a hindrance (Atuhurra & Kaffenberger, 2020). Some Francophone African countries used internationally recognized curricula, while others preferred local ones. This situation created problems, especially in assessing students' academic performance and during examinations. The results regarding the inconsistency between the disseminated and tested curriculum emphasized the need to address the disparities between international and local examinations, and the elimination of these disparities was expected. Furthermore, the research highlighted the necessity and importance of a student-centered, skill-based, and application-oriented teaching and learning process. In some countries, it was seen that the curriculum was suitable for this process to be carried out effectively, and students were supported with extracurricular activities in cases where it was insufficient. In addition, it was concluded that teachers' inadequacy in practice and lack of tools, materials and physical equipment were among the critical problems.

The research in the context of curriculum design/improvement results indicated the need for multilingual education, moral and language education, Psychological Counseling and Guidance curriculum and subject matter specialists. The socio-cultural structure had a crucial impact on curriculum implementation and student characteristics in all countries. One of the significant findings was that the disseminated curriculum did not reflect the cultural structure and the differences in family structure, including the essential sources of problems such as polygamy, adoption, divorce, the absence of a cohesive family, and the role of caregivers had an impact on the curriculum. Remarkably, the disadvantages faced by children from low-income backgrounds were found. The achievement of the desired level of the education system and its sustainability were directly related to the quality of teachers and administrators. The research also revealed problems related to the quality of teachers. Based on the findings, teachers need training in curriculum implementation, student-centered education, classroom and behavior management, utilizing new approaches in the teaching-learning process, material usage, and specific training in Moral Education to be virtuous.