

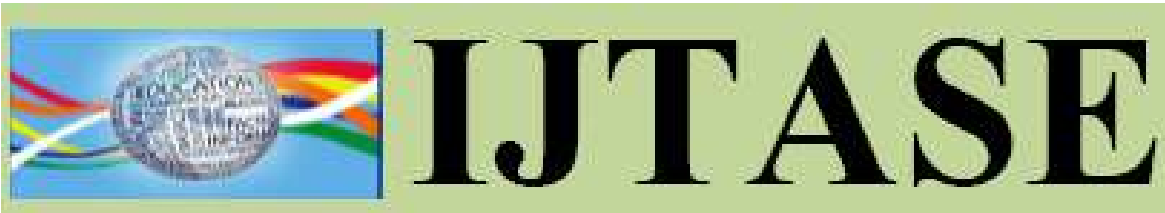
ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 8 - Issue 4



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

OCTOBER 2019

Volume 8 - Issue 4

Editor in Chief

Assoc.Prof.Dr. Erdal ASLAN

Editors

Prof.Dr. Bedri KARAYAĞMURLAR

Prof.Dr. Oğuz SERİN

Prof.Dr. Rana VAROL

Associate Editors

Prof.Dr. Fahriye ATINAY

Prof.Dr. Zehra ALTINAY

Ms Umut TEKGÜÇ

Message from the Editor

I am very pleased to publish fourth issue in 2019. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Assoc. Prof. Dr. Erdal Aslan
Editor in Chief

Copyright © 2019 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Published in TURKEY

Contact Address:

Assoc. Prof. Dr. Erdal ASLAN - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey

Editorial Team

Editor in Chief

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editors

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Associate Editors

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Classroom Management

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Canan Çetinkanat, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Mehmet Durdu Karşlı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Nejdett Konan, (İnönü University, Turkey)

Curriculum Development in Education

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Özcan Demirel, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Veysel Sönmez, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Hasan Guner Berkant, (Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Turkey)

Computer Education and Instructional Technologies

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Grace Azumi Chollom, (University of Jos, Nigeria)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Educational Drama

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Fatoş Giritli, (Near East University, North Cyprus)

Educational Psychology

PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Christina Athanasiades, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

PhD. Muhammad Sabil Farooq, (Nankai University Tianjin, P.R. China)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)

PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)

PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Thanos Touloupis, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Fine Arts Education

PhD. Ayfer Kocabaş, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Süreyya Çakır, (Okan University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Foreign Language Teaching

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoğlu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

Guidance and Counselling

PhD. Alim Kaya, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Gürcan Seçim, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Engin Deniz, (Yıldız Teknik University, Turkey)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Şafak Öztürk Aynal, (Ondokuz Mayıs university, Turkey)

Mathematics Education

PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Elif Beymen Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Joakim Samuelsson, (Linköping University, Sweden)

PhD. Sinan Olkun, (Final International University, North Cyprus)

PhD. Süha Yılmaz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Measurement and Evaluation

PhD. Emre Çetin, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Gürol Zırhoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)

Music Education

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Gulsen G. Erdal, (Kocaeli University, Turkey)

PhD. H. Hakan Okay, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)

PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Sezen Özeke, (Uludag University, Turkey)

Science

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)

PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)

PhD. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)

PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Valerio De Rossi, (Safety Management Research Consultant, Italy)

Pre-School Education

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)

PhD. Sezai Koçyiğit, (Adnan Menderes University, Turkey)

Science Education

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nilgün Yenice, Adnan Menderes University, Turkey), Turkey
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Salih Çepni, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman KESERCİOĞLU, (Dokuz Eyköl University, Turkey)

Social Sciences

PhD. Ali Bavik, Institute for Tourism Studies, Macao
Ph.D. Erdogan Ekiz, (King Abdulaziz University, Tourism Institute, Saudi Arabia), Saudi Arabia

Social Sciences Education

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

Special Education

PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)

Sports Education

PhD. Erkut Konter, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Turkish Language Teaching

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Hülya Yeşil, (Cyprus International University, North Cyprus)

Table of Contents

Research Articles

IJTASE- Volume 8 - Issue 4 2019

BİR OKUMA OLARAK, GÖÇ FOTOĞRAFI
Mustafa Cevat ATALAY, Sevtap KANAT

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**
*Münür VİLDA, Kazım İRDEM, Filiz USTAM, Ayşe ÇAMLICA, Özlem DEVECİOĞLU
GÖZÜGÜZEL, Berna BAYRAKTAR CELLATOĞLU, Özge AKDENİZLİ, Kemal
DERVİŞOĞULLARI*

**AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ, JAPONYA, SİNGAPUR VE FİNLANDİYA’NIN
SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMLERİ**
Mehmet GÜLTEKİN, Gözde ÖZENÇ İRA

OKUL YÖNETİŞİMİ VE ÖZ LİDERLİK
Nejat İRA, Murat GÜL

ISSN: 2146-9466

BİR OKUMA OLARAK, GÖÇ FOTOĞRAFI MIGRATION IMAGES AS A READING

Mustafa Cevat ATALAY

Doç.Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, GSTM Fakültesi, Resim Bölümü, Tekirdağ, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7498-4722>

atalaymustafac@gmail.com

Sevtap KANAT

İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü, Malatya, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9182-0244>

sevtap_4444@hotmail.com

Received Date: 22-7-2019

Accepted Date: 28-9-2019

Published Date: 31-10-2019

Öz

Bu çalışmanın amacı, tarihin her döneminde önemli nedenleri ve sonuçları olan göç olgusunu fotoğraflar aracılığıyla nasıl ifade bulduğunu araştırarak, göç olgusunu fotoğraflar üzerinden okumaktır. Özellikle günümüzde, insanlık adına kötü sebep ve sonuçlarına yakından tanıklık ettiğimiz göç olgusu birçok alanda araştırma ve tartışma konusu olmuştur. Bugün pek çok sanatçı, göç olgusundan etkilenmiş ve göçün beraberinde getirdiği insanlık dramını sanatsal bir ifade aracına dönüştürerek, düşüncelerini ve sorgulamalarını sanat aracılığıyla yapmaktadırlar. Bu sanat alanlarından biri de evrensel bir anlatım gücüne sahip fotoğraftır. Fotoğraf göç olgusunu sadece belgelemekle yetinmez. Göç olgusunu tartışmaya açarak önemli bir işlevi de yerine getirir.

Anahtar terimler: Göç, Fotoğraf, Göçmen, Mülteci, Belge

Abstract

This study aims to examine how the phenomenon of migration, having significant causes and consequences throughout the history, is expressed by means of photography and read the phenomenon of immigration through images. Especially in the present day, the phenomenon of migration which we have witnessed its bad causes and consequences on behalf of humanity has been the subject of research and discussion in many fields. Today, many artists are influenced by the phenomenon of migration. They transform this human tragedy brought by migration into an artistic means of expression and articulate their thoughts and questions through art. One of these art fields is photography which has a universal power for expression. A photograph does not only documents or records the phenomenon of migration. It also carries out an important function by opening up the phenomenon of migration for discussion.

Keywords: Migration, Photography, Migrant, Refugee, Document

GİRİŞ

Fotoğraflar, imgenin yansıması olarak anlığı gösteren bir belge niteliğindedir. Fotoğraf izleyen için gerçekliğe ait bir görünümün kayıdır. Fotoğrafı izleyenler iki boyutlu görüntüye dayanarak üç boyutlu gerçeklikle ilişki kurarlar. Bu nedenle fotoğraf sanatının bir yansıma olduğu gerçekliğe dair bir kayıt olduğu söylenebilir. Fotoğraf birçok görsel sanat türü gibi izleyenler için evrensel bir belge niteliğine sahiptir. Ancak, fotoğrafların okunmasında da izleyenlere ait önceki bilgiler fotoğrafları yorumlamamız için gereklilik arz eder. Fotoğraflar hangi türde olurlarsa olsunlar, kurgusal ya da tesadüf, birçok bilgi içerirler. Bunlar izleyenlerin daha önce görmüş olduğu nesnelere ait bilgileri içeren tanıdık formlar da olduğunda daha fazla irdelenerek yorumlanabilir.

Fotoğrafların okumasında önceki bilgilerimizin çok büyük etkisi ve kuvveti vardır. Herhangi bir tanımsız yüzeye ait detay fotoğrafının okunması ya da bir nesneye ait fotoğraf önceki bilgilerimiz fotoğrafı izleyen fotoğrafı irdemesini sağlamaktadır.

Fotoğraf sanatı, Resim sanatının bir kurgu, sağaltma, ayıklama yönleri bakımından ayrılmaktadır. Ancak bu fotoğraf sanatında kurgunun ve izleyen tarafından seçimin olmadığı anlamına gelmemektedir. Resim sanatında kurgunun ve sanatçının birçok güçlü yönü kişisel olarak yapıtlarda bulunmaktadır. Fotoğraf sanatçıları da bazı temalarda kurgularla hareket eder. Berger'e göre, fotoğraf sanatında düzenleme bir konuyu oluşturma, stüdyo dışında tamamıyla mümkün değildir (2015: 37).

Buradan hareketle, fotoğraf olarak sanatsal niteliği olan çalışmaların resimsel bir kurgu ile değil doğal argümanların birleştirilerek bir seçme anından oluşturulabildiği söylenebilir.

Fotoğraflar insanlar tarafından çekilmektedir. Güzel sanatlar dalına giren fotoğraflar diğer fotoğraflardan ayrılarak, kurgu, ışık ve tema bakımından izleyicide duygulanım oluşturlar. Açık ya da gizli mesaja sahip fotoğraf türleri, izleyenlerde daha fazla etkide bulunarak merak ve duyumsama isteğimizi harekete geçirir. Fotoğrafların hangi türde ve nitelikte olmasına bakılmaksızın izleyenlerde farklı etkiler uyandırdığı bilinmektedir. Fotoğraflar da insanların gördükleri okumalara dair birçok görüntü bulunmaktadır. Örneğin fotoğraftaki yer, konum, coğrafya ve topografyası, gündüz gece ya da akşam saatlerine ait olması, zaman, içinde bulunan canlı varlıklar ve cinsiyetleri, çeşitli göstergeler; yazılar, insan yapım eşyaları, insanda fotoğrafa ait bilgileri anlamlandırarak bunlar arasındaki ilişkileri kurmasını sağlamaktadır. Zamanına ait fotoğraflar belge olarak bulunduğu zamana ait göstergeleri üzerinde taşımaktadır.

“Fotoğraf iletisinin içeriği nedir? Fotoğraf neyi aktarır? Tanımı gereği, sahnenin kendisini, harfi harfine gerçeği.” (Barthes: 2017: 10). Fotoğrafın gerçekliği yansıtmaması bir belge niteliğinin olmasını gösterir. Ancak bu gerçekliğe ait bir görüntüdür. Gerçeklik algımız birçok duyumuzla günlük yaşamımıza dair bilgilere de sahiptir. Bu nedenle, gerçekliğin kendisi iki boyutlu bir yüzey üzerine aktarılamaz. İzleyicinin gördüğü ışık ve gölge üzerinden alınmış gerçekliğe dair bizde temsil imkânı bulan lekelerdir.

Şimdi ye ait fotoğrafların hepsi geçmiş göstermektedir. Kurgu bilime ait fotoğraflar ya da diğerleri yaşanan gerçeklik üzerinden kurgulanmıştır. Bu nedenle fotoğrafların birer soyutlama olduğu düşünülebilir. Fotoğraflarda duygusal anlamı kuvvetli ve izlenimin daha önce fark etmediğimiz ya da görmediğimiz bir boyutta olması dikkat çekicidir.

“Fotoğraf, insanın anlık ve rasgele durumlarını saptar.” (Ziss, 2011: 77). Fotoğraflarda insanın her haline dair anları görebileceğimiz gibi herhangi zamana dair görüntüler bulunabilir. O nedenle fotoğrafın içindeki nesneler paradoksal olarak nedensiz bir arada bulunabilir. Aynı zamanda kurgusal özelliklerde çok sayıda fotoğraf arasından seçilen temaları daha iyi betimleyen fotoğraflar seçilebilir. Güzel Sanatlar dalına girecek fotoğrafların belirli ve yüce konuları almadan da iyi bir fotoğraf olabilir. Sıradan konular çok etkili fotoğraflar olabilmektedir.

Güzel sanatlara dahil edebileceğimiz fotoğraflar sanatçının özgürlük alanından beslenerek özel bir yaratıcı betimlemeyi gösterirler. Fotoğraflar anın daha önceki görmediğimiz anının dondurarak çeşitli biçimleri sanatçı tarafından ayıklanarak, daha önce hiç tasarlamadığımız biçimde gerçekleştirmemizi sağlayabilir. “Fotoğraf bir tür “kalıba dökme” dir: Kalıp, şeyin içsel kuvvetlerini belli bir anda denge durumuna ulaştıracakları şekilde düzenler (hareketsiz kesit).” (Deleuze, 2004: 40).

Bu makalenin konusu olan fotoğraflar, insanlık tarihi kadar eski, yaşamın ayrılmaz bir parçası olan göç olgusuna dairdir. Hem hayvanlar hem de insanlar tarih boyunca yer yer göç eyleminde bulunmuşlardır. Geçmişte göçün ana nedenleri daha iyi gıda kaynakları ve daha elverişli bir ortam bulmak gibi çoğunlukla hayatta kalma ile ilgili daha basitken günümüzde, nedenler genellikle basit bir hayatta kalma meselesinin ötesine geçer (Jelekäinen, 2015: 13).

İnsanların kalıcı veya geçici hareketi olan göç, ekonomik, coğrafi, hastalık gibi koşullarla, kentler veya ülkeler arasında olabilmektedir. İnsanlar çok büyük sayılarda göç edildiği gibi daha küçük gruplar olarak da göç edebilirler. İnsanlar, her dönem farklı birçok sebeplerle isteyerek veya zorunda bırakılarak göç etmişlerdir.

İnsanların topluluklar halinde son derece sarsıcı ve trajik bir biçimde yer değiştirdiklerini görebiliyoruz. Göçe ait belge niteliği taşıyan kurgulanmamış birçok fotoğrafı basında, sosyal medyada sürekli izliyoruz onlara maruz kalıyoruz.

Afetler, siyasi olaylar, savaşlar da göçe neden olabilecek güçlü etmenlerdir. Göç eden insanların yeni bir yerleşim yerinde daha iyi yaşama istekleridir. Başka daha iyi bir yer isteği ile yapılan göçlere ilaveten savaşlar nedeniyle zorunlu göçler, ekonomik ve çevre kaynaklarının tükenmesinden kaynaklı göçler de vardır.



Fotoğraf 1: Mübadele dönemine ait bir fotoğraf, 1923-1924

Kaynak:

<https://www.google.com.tr/search?q=eski+mübadele+dönem+ine+ait+foto&tbm=>



Fotoğraf 2: Mübadele dönemine ait bir fotoğraf

1923-1924, Ünye Gazetesi

Kaynak:

<https://www.google.com.tr/search?q=eski+mübadele+dönem+ine+ait+foto&tbm=>

Göç fotoğraflarının belgesel ve haber niteliğinin hayal gücüne hitap edemediği düşünülebilir. Bu fotoğraflar anlıkta çekilmiştir. Ve gerçekliğin acılarına dair birçok insani öge barındırmaktadır.

Göç fotoğrafları anlık gerçeğin bir yansıması olarak trajedileri birçok açıdan çok güçlü betimlemekte, yaşanan acıların imgelerini zihinlere kazıyacak güçtedir. Bu imgeler üzerinden hangi süre geçerse geçsin izleyicilere doğrudan etkilerde bulunurlar. Tarihsel metinler ve açıklamalar içinde yaşanan trajik olayların kuvveti insan zihninde çağrışımlarla yaşamağa devam eder. İmgeler ise unutulmayacak şekilde güçlü etkiler sağlayarak unutulmazlar. “fotoğraf, sanatsal bir niteliğe erişse bile, belgesel özelliğini yitirmez; gerçek bir nesnenin dosdoğru verilışı olmakta devam eder.” (Kagan, 1993: 241).

Göç fotoğrafları son derece sürükleyici, sarsıcıdır. Kullanımı son derece zordur. Bütün, insanlığın kendini sorgulayabileceği çok rahatsız edici öğeler, anlamlar içerir. Göç fotoğrafları diğer birçok fotoğraf konusundan çok daha fazla duygulanma neden olabilmektedir. Göç fotoğraflarını bu açıdan özellikle incelemek gerekir.

Göç fotoğraflarının içindeki betimlemelerin rahatsız edici tavrı bizi bu fotoğrafları daha fazla incelememize ve üzerinde tartışmamıza neden olmuştur. Bu fotoğraflar son derece rahatsız edici mesajları bize iletmektedirler. İzleyicilere büyük bir suçluluk duygusu ve utanma hissi verebilecek güçtedir. Bizleri düşünceler içinde bırakmaktadır. Bu fotoğrafların dondurulmuş ve trajik anlara ilişkin gerçekliği son derece kuvvetli birer temsil olmuştur. Üstelik bu gerçeklik çoğu zaman kurgulanmamış anlıkta yakalanan bir ana aittir.

Özellikle kendi ülkesinden başka ülkeye yapılan göçler son derece trajik ve olumsuzluklarla noktalılabilmektedir. Göçmenler yaşadıkları deneyimlerde birçok kötü durumla karşılaşmışlar çok çeşitli zorlukların üstesinde gelmeğe çalışmışlardır.

İşte bu trajik olayları gösteren göç fotoğrafları çıplak gerçekliğin bir rahatsız edici ve utanç verici özelliği olarak bizleri derinden sarmaktadır.



Fotoğraf 3: Nilüfer Demir, Aylan Kurdi Bebek, Tarih: 2015

Fotoğrafı çeken Doğan Haber Ajans muhabiri N. Demir'i derin etki altında bırakan fotoğraf son derece çarpıcıdır. Dünya medyasında da geniş yankı bulan fotoğraf, göçmen krizini bir kez daha çarpıcı şekilde ön plana taşımıştır. Time tarafından yılın en iyi 10 fotoğrafından birisi olarak seçilmiştir. Geniş çapta bütün dünyada yankılanan ve yayınlanarak çok geniş kitlelere ulaşan fotoğraf hayatını kaybetmiş bir çocuk fotoğrafı olması ve herhangi bir kurguya sahip değildir. Dehşetli fotoğraf bize derinden sarsmaktadır. Fotoğrafın psikolojik ve sosyolojik kitlesel etkisi sosyal medyaya da taşınarak, ilgili görselle dayanan birçok görsel de üretilmiştir.

Hayatını kaybetmiş bir çocuğun fotoğrafını paylaşmak, yayınlamak basın sektöründe tercih edilmeyen bir yöntemdir. Fakat olayın trajikliği ve yatan çocuğun bütün insanlığa ait utanç dolu bir görsel olması bir utanç vesikası olarak basında yer bulmuştur. Bu fotoğraf basit olarak çıplak gerçekliği göstererek izleyenlere ulaşmıştır. Ayrıca görsel benzer göç fotoğraflardan farklıdır. Fotoğraf 'da tek bir çocuk bedeni cansız olarak yerde yatmaktadır. Göç fotoğraflarında genellikle gördüğümüz kitleler ve insan toplulukları bir yerden bir yere göçer biçimdedir. Trajedi, dehşet, umutsuzluk gibi kavramlarla izleyenlere koşulsuz ve sansürsüz şekilde ulaşmıştır.

Fotoğraftaki acının gözüken en yüksek boyutu izleyende hissedilir. Göçte yaşanan acıları gösteren bu fotoğraf, insanları tepki sergilemeğe zorlamış, toplumsal kamuoyunu etkilemiştir. Sanatçılar üretilen bir çok resim, illüstrasyon, çizim, heykel, metin vb. sanatsal göndermelerle hissedilen acıyı yansıtmışlardır.



Fotoğraf 4: Çinli sanatçı Ai Weiwei, Suriyeli Alan Kurdi'nin fotoğrafı üzerinden eleştirel performans yapmıştır. Tarih: 2016

Bizim gördüğümüz gerçekliği dondurup soyutlaşmasına neden olan fotoğraf, soyutlama ile algıladığımız gerçekliğe benzer önemli bir farkındalık yaratabilmektedir. Fotoğrafların büyük bir iletişim gücü bulunuyor. İletişim güçleri sayesinde sözlü anlatımdan daha güçlü etkiler uyandırabileceği, farklı etkiler yaratabileceği düşünülebilir.

Ayla fotoğrafından etkilenen Fin heykel sanatçısı Pekka Jylhä tarafından yapılan Aylan çalışması üç boyutlu heykel bir çalışmadır.

Finlandiya Helsinki modern sanat galerisinde sergilenen çalışma fotoğraftan alıntılanmıştır. Fotoğraftaki detayları üç boyutlu olarak yansıtmaya amacı taşıyan çalışma cam bir muhafaza içine konulmuştur. Hayatını kaybeden Aylan bebeğin orijinal ölçülerini yansıtan heykel, fotoğraftaki pozisyonunun aynı biçiminde yansıtılmağa çalışılmıştır.



Fotoğraf 5: Aylan Bebek, Pekka Jylhä details, Photo: Reuters, Tarih:2016

Fotoğrafın resimle olan yakınlığı iki boyut üzerinde gerçekliğe veya sanatçı imgesine ait görüntülerin yansıtılmasıdır. Resimsel kurgudan farklı bir işlevi olan fotoğraf genellikle üzerinde hiçbir yorum yapmadan anlığı görüntü olarak bütün çıplaklığıyla ve çarpıcılığıyla ortaya koyabilmektedir. Ayrıca, fotoğraf resim gibi bizim algımızla fark etmediğimiz birçok görüntüyü kurgu, tesadüf, veya seçimle kaydederek farklı detay ve unsurları bize farketmek için özelliklere sahiptir.

Aylan bebek fotoğrafından etkilenen Organizatör Faslı oyuncu Latifa Ahrar tarafından jest tepkileri göstermek için birlikte gerçekleştirilmiştir. Fas'ın sahilinde Aylan Bebeğin elbiselerini giymiş 30 kişi kum üzerinde performans oluşturarak tepkilerini dile getirmişlerdir.



Fotoğraf 6: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-3227703/Thirty-people-recreate-death-Aylan-Kurdi-laying-sand-Moroccan-beach-dressed-clothes-drowned-Syrian-boy.html> Tarih: 2015

Fotoğrafların estetiği resim sanatından estetiğinden farklılaşır. Bazı görüntülerdeki acıya dair rahatsız edici gerçeklikler o kadar çarpıcıdır ki bizi rahatsız edecek boyutlara ulaşır.

Toplumsal göç fotoğraflarının kurgu olsun olmasın temeli insan figürüdür. Betimlemede güçlü bir trajik etki yaparak yansımali özdeşleşeceğimiz bir etkide bulunur. Figür büyük oranda bir duygusal ifadenin ıstırabın ve trajedisinin betimlemeleri ile yüklenmiştir. Otobiyografilere de dayanan görüntülerde kılık kıyafet ve duygu halini yansıtan görüntüler son derece açıklayıcı ve belgeseldir. Genellikle kurgudan uzak göç fotoğrafları, Sosyo ekonomik durum, gizlenme, saklanma, korunma, evsizlik, aidyetsizlik vb. gibi birçok göstergeye sahip giysiler göç fotoğraflarında son derece etkili olarak gösterilmektedir.

Günümüz dünyasında mülteci krizi sorunu büyük boyutlara ulaşmış durumdadır. Çeşitli medyalarda ürettikleri ürünlerle yer alan sanatçıların göç krizi, mülteci sorunları gibi bir duruma kayıtsız kalması beklenmemelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Fotoğraflar sayesinde olanlar hakkında kendi görüşlerimiz dışında göremediklerimizi, algılayamadıklarımızı fark ederek farklı bir algılama ortamına dâhil oluruz. Fotoğraf fark etmediğimiz görüntüler için çok güçlü bir görme, odaklanma aracıdır. Herhangi göç olayını tek bir fotoğrafta zihinlere çok güçlü imlemek mümkün olabilmektedir. Göç fotoğraflarında bulunan trajik durum, betimleme yazılı metinlerden çok daha zengin bir alıcı gruba daha hızlı, doğrudan ulaşabilmektedir. Göç fotoğraflarını çeken sanatçı ve diğer kamera arkası kişiler, kendilerini olayın dışına bırakarak görevlerini yaparlar. Buna rağmen tümüyle olayın dışına çıkabilmeleri de mümkün değildir. Göç fotoğrafları özellikle durumundan memnun kitle için tatsız bir durum ve sessiz bir acıya neden olmaktadır. Mültecileri anlatan fotoğraflar, görsel yollardan etkilenen bilincimize müdahaleler yapmaktadır. Fotoğraf izleyicileri durumu değiştiremedikleri için vicdan azabı çekerken Mülteci fotoğrafları bir resimden farklıdır. Son derece çarpıcı ama zaman zaman bir o kadar da donuktur. Fotoğraf mültecilerin deneyimlerini belirli bir anlığa dondurarak belgeselleştirir. Fotoğrafta mültecileri çekerken bu anı belgeselleştirmenin duygusuyla acısını biraz hafifleterek fotoğraf ile mültecileri tecrübe etmek olabilir mi? Eğer kurgu bir fotoğraf değilse dışarı kalmakla açıklanabilir. Fotoğraf sanatı yalnızca iyi bir kurgu, kadraj, kompozisyon ve anlık ve mekanın seçim olarak görülemez. Aynı zamanda kültürün en önemli geçmiş, gelecek belleklerindenidir. En güçlü olduğu yer ise göçleri belgeleme niteliğidir.

KAYNAKÇA

Barthes, R. (2017). *Görüntünün Retoriği Sanat ve Müzik*, YKY yayınları, İstanbul.

Berger, J. (2015). *Bir fotoğrafı anlamak*. Metis Yayınları.

Deleuze, G. (2004) *Sinema 1 Hareket-İmge*, Norgunk yayınları, Çev: Özdemir, S. İstanbul.

Jelekäinen, E. (2015). *Immigrant Artists' Intercultural Identity Formation And Development Process Through Art Making*, Master's Thesis, University of Jyväskylä.

Kagan, M. (1993). *Eстетik ve Sanat Dersleri*, Çev: Çalışlar.A. İmge Kitabevi. Ankara

Ziss, A. (2009). *Gerçekliği Sanatsal Özümsemenin Bilimi, ESTETİK*, 2. Baskı, Çev: Şahan, Y. İstanbul.
Yararlanılan internet kaynakları:

<https://www.haberturk.com/kultur-sanat/haber/1129329-afgan-kizini-goren-gozden-suriyeli-aylan-bebek-yorumu#>
20.11.2018 Tarihinde yararlanılmıştır.

GÖRSELLER

Fotoğraf 1- 2: Mübadele dönemine ait bir fotoğraf:

<https://www.google.com.tr/search?q=eski+m%C3%BCbadele+d%C3%B6nemine+ait+foto%C4%9Fraflar&tbm=isch&to=u>

&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjyMDvk_zeAhUwqIsKHeOpAE4QsAR6BAGEEAE&biw=1280&bih=585#imgsrc=IPeCAKNgxBhEjM:&spf=1543582227117 internet adresinden 26.11.2018 tarihinde alınmıştır.

Fotoğraf 3: Nilüfer Demir, Aylan Kurdi Bebek, (<https://www.haberturk.com>) 20.11.2018 Tarihinde indirilmiştir.

Fotoğraf 4: <https://tr.sputniknews.com/avrupa/201602011020574567-aylan-aiweiwei-yunanistan/22.11.2018> Tarihinde indirilmiştir.

Fotoğraf 5: Pekka Jylhä artwork, sculptor, <https://en.prothomalo.com/photo/gallery/97011/TODAY-IN-PICTURES-04-March-2016>, A sculpture created by Finnish artist Pekka Jylhä portraying drowned Syrian refugee Alan Kurdi, is seen on display at the Helsinki Contemporary gallery in Helsinki, Finland March 3, 2016. Photo: Reuters 25.11.2018 Tarihinde indirilmiştir.

Fotoğraf 6: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-3227703/Thirty-people-recreate-death-Aylan-Kurdi-laying-sand-Moroccan-beach-dressed-clothes-drowned-Syrian-boy.html> 28.11.2018 Tarihinde indirilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to examine how the phenomenon of migration, having significant causes and consequences throughout the history, is expressed by means of photography and read the phenomenon of immigration through images. Especially in the present day, the phenomenon of migration which we have witnessed its bad causes and consequences on behalf of humanity has been the subject of research and discussion in many fields. Today, many artists are influenced by the phenomenon of migration. They transform this human tragedy brought by migration into an artistic means of expression and articulate their thoughts and questions through art. One of these art fields is photography which has a universal power for expression. A photograph does not only documents or records the phenomenon of migration. It also carries out an important function by opening up the phenomenon of migration for discussion. The proximity of the photograph to the picture is the projection of the images of reality or the image of the artist on two dimensions. The photograph, which has a different function from pictorial editing, can often reveal the nudity and strikingness of the image as an image without any comment on it. In addition, many images that we do not realize with our perception of the image, such as pictures, fiction, coincidence, or by saving the selection of different features and features to make us noticeable. On the coast of Morocco, 30 people dressed in Aylan Baby's dresses expressed their reactions by creating a performance on the sand. The aesthetics of photographs differ from the aesthetics of painting. The disturbing realities of the pain in some images are so striking that they reach dimensions that disturb us. The basis of social migration photographs, whether fiction or not, is the human figure. It makes a strong tragic effect in the description, and an effect that we will identify with reflective. The figure is largely loaded with depictions of the pain and tragedy of an emotional expression. The images that are based on autobiographies reflect the disguise and emotion and are very descriptive and documentary. Photographs of immigration away from fiction, socio-economic situation, hiding, hiding, protection, homelessness, lack of belonging etc. Garments with many indicators are shown to be highly effective in migration photographs. In today's world, the problem of refugee crisis has reached great dimensions. The artists involved in the products they produce in various media should not be expected to remain indifferent to a situation like migration crisis and refugee problems. With the help of the photographs, we become aware of what we cannot see and cannot perceive, except for our own view of what is happening. Photography is a powerful sight and focus tool for images we don't notice. It is possible to mark any migration event very strongly to the minds in a single photo. The tragic situation found in the migration photographs can reach a richer recipient group faster and more directly than the written texts. The artist and other behind-the-scenes people who take photos of immigration do their duty by leaving themselves out of the scene. However, it is not possible for them to go completely out of the event. The photos of immigration cause an unpleasant situation and a silent pain especially for the satisfied population. The photos depicting the refugees interfere with our consciousness, which is visually affected. Refugee photographs are different from a picture when photo viewers are remorseful for not being able to change the situation. It is extremely striking but at times it is also dull.

Photographs document the refugees' experiences by freezing them for a certain moment. Is it possible to experience the refugees with photography by alleviating the pain and feeling of documenting this moment while photographing refugees? If fiction is not a photograph, it can be explained by staying out. The art of photography can not only be seen as a good fiction, framing, composition and instant and the choice of space. At the same time, culture is one of the most important past, future memories. The most powerful one is the documentation of migration.

IJTASE

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON COOPERATIVE LEARNING

Münür VİLDA¹

Uzman, 19 Mayıs Türk Marif Kolejinde Sosyal
Bilgiler Öğretmeni, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6371-7725>

mvilla@gmail.com

Kazım İRDEM²

Cengiz Topel Endüstri Meslek Lisesinde Beden
Eğitimi Öğretmeni, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4605-8609>

kazim_irdem@hotmail.com

Filiz USTAM³

Doğancı İlkokulunda Sınıf Öğretmeni, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9155-8020>

ustamfiliz@hotmail.com

Ayşe ÇAMLICA⁴

Doğancı İlkokulu'nda Sınıf Öğretmeni, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2655-4012>

ccamlica74@gmail.com

Özlem DEVECİOĞLU GÖZÜGÜZEL⁵

Değirmenlik Lisesinde Bilgisayar Öğretmeni, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1326-8893>

odevecioglu@yahoo.com

Berna BAYRAKTAR CELLATOĞLU⁶

Güzelyurt Barış İlkokulunda Sınıf Öğretmeni, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9658-9320>

berna.bayraktar@hotmail.com

Özge AKDENİZLİ⁷

Doğancı İlkokulunda Sınıf Öğretmeni, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2585-8305>

ozge.ozakdenizli@yandex.com

Kemal DERVİŞOĞULLARI⁸

Değirmenlik Lisesi Felsefe Öğretmeni, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1503-6797>

kemaldervisogullari@gmail.com

Received Date: 03-6-2019

Accepted Date: 19-10-2019

Published Date: 31-10-2019

Öz

Bu araştırmanın amacı ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır ve elde edilen görüşler içerik analizi tekniği yorumlanmıştır. Çalışma grubunu ise KKTC'nin Lefkoşa ilçesinde yer alan ilköğretim birinci kademedeki görev yapan toplam 20 sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin sürece aktif olarak katılımının sağlanmasında, davranış kazandırmada, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli katkısı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yöntemin en fazla fen bilgisi derslerinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ancak işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerini kullanırken de öğrencilerin her göreve eşit katkı sağlamaması ve grup içi çatışmaların olması en fazla karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir.

Anahtar terimler: İşbirlikli öğrenme, öğretmen, ilköğretim, görüşme.

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of primary and secondary teachers in the first level of primary education on cooperative learning. In this research, semi-structured interview form was used as a data collection tool and the opinions obtained were interpreted as content analysis technique. The study group consists of a total of 20 primary school and branch teachers who work in the first level of primary education in Nicosia, TRNC. As a result of the research, teachers think that the cooperative learning methods have an important role in ensuring the active participation of students in the process, in gaining behavior and in developing positive attitudes towards the course. However, they stated that the method can be used most in science classes. On the other hand, when using cooperative learning techniques, the fact that students do not contribute equally to each task and that there are intra-group conflicts is one of the problems they face most.

Keywords: Cooperative learning, teacher, primary school, interview.

GİRİŞ

İşbirlikli öğrenme eğitim bilimlerinde yeni ortaya çıkan bir kavram değildir, 1970'li yılların öncesinde, öğrencilere grup projeleri, çalışmaları, tartışmaları ile beraber birbirlerinin öğretiminde birlikte çalışmalarına olanak sağlanmış ve yol gösterilmiştir. Ancak bu stratejiler bir düzen içerisinde gerçekleştirilmemiştir (Demirel, 2016). 1970 li yılların sonlarına doğru işbirlikli öğrenme yöntemleri

farklı öğrenme ortamlarında uygulanmaya ve geliştirilmeye başlanmıştır. 1979 yılında kurulan 'International Association for the Study of Cooperation in Education' işbirlikli öğrenmenin gelişimi için gerekli olan araştırmalara, uygulama alanlarına ve bunların paylaşımına olanak sağlamıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi, John Dewey'in problem çözme yaklaşımı göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Dewey'in eğitim ve öğretim süresince, öğrencilere bilginin kazandırılması yönünde gerçekleştirdiği sosyal etkileşim işbirlikli öğrenme yaklaşımlarının öne çıkmasını sağlamıştır (Cooper, 2005). İşbirlikli öğrenme teorisi, Deutsch'un 1940'lardaki işbirliği ve yarışma kuramına dayandığı görülmektedir. Bu bağlamda yöntem 1970'li yıllardan sonra daha da önem kazanmıştır (Binbaşıoğlu, 2005). Slavin ise 1990'lı yıllarda Johnson ve arkadaşlarının ortaya koyduğu davranışsal kuramları güdülenme kuramları adı altında toplamıştır (Bayrakçı, Dikel, Akar, Karadeniz, Doğan, Doymuş, 2011).

İşbirlikli öğrenme anlayışı kapsamında başta ABD olmak üzere, bazı okullarda sistem değişikliğine gidilerek, uygulamaya elverişli ortamlarında hazırlanması için gerekli düzenlemeler yapılmakla birlikte bu yöntemin 1900'lü yılların başından itibaren ABD'de kullanıldığı görülmektedir (Çil, 2005). İşbirlikli öğrenme pragmatizm felsefesine dayanmaktadır. Bu bağlamda yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim felsefelerinden yararlanmaktadır. İlerlemecilik akımına göre öğrenci, sürekli araştırma yapan, sorgulayan, inceleme yapan birey rolündeyken, öğretmen ise yol gösteren birey rolünü sahiplenerek eğitim ortamının demokratik bir şekilde oluşmasını sağlar (Sönmez, 2008). Bu bağlamda ilerlemecilik akımı eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğunu savunur ve eğitimin esas amacının bireylerin deneyimleyerek sürekli olarak yeniden inşa edilmesi olduğunu kabul eder (Demirel, 2007). Yeniden kurmacılık akımı ise ilerlemecilik akımının devamı olarak görülmektedir. İlerlemecilik akımı, pragmatizmde savunulan sürekli değişim ilkesi esas alınarak toplumun yeniden düzenlenmesi gerektiği üzerine odaklanır. Bu bağlamda yeniden kurmacılık akımının savunucularına göre sorumluluk okulların üzerindedir ve okullar demokrasi eğitimi esas alarak yeniden düzenlemeyi gerçekleştirmelidirler (Sönmez, 2008).

Öğrenciyi merkeze alan işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin oluşturdukları grup içinde birbirleriyle olan iletişimi artırmakla birlikte, düşüncelerini birbirlerine aktarmalarını, çalışma düzeninin ve planının organize edilmesi ve her grup üyesinin öğrenmesinin sorumluluğunun alınmasını kapsamaktadır (Sharan ve Sharan, 1987).

İşbirlikli öğrenme ile birlikte öğrenciler, hem kendilerinin hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en iyi seviyeye taşımak için daha fazla sorumluluk alırlar. Bu bağlamda öğrencilerin başarıyı paylaşma amacıyla birlikte çalışmalarını işbirlikli öğrenme yönteminin temelini oluşturur (Johnson ve Johnson, 2005).

Günümüzde bütün öğretim yöntemlerinin etkin bir şekilde kullanılmasında en büyük sorumluluk öğretmenlerin üzerindedir. Herhangi bir öğretim yönteminin verimli ve başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin söz konusu yöntemi etkin olarak yürütebilmesi ile mümkündür (Ünlü, 2008).

İşbirlikli öğrenme de öğretmenler belli yönergeleri öğrencilere zorla uygulamazlar. Bundan ziyade öğrencileri amaçlarına ulaştıracak yöntemleri belirlemeleri için serbest bırakırlar. Böylece öğrenci bilgiyi edinme sürecinde aktif olarak katılım sağlar. Bu yöntem ile öğretmenlerin, öğrenci merkezli sınıflar oluşturmalarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmalarını sağlar (Sharan ve Sharan, 1987). İşbirlikli öğrenme yöntemini kullanan bir öğretmen süreç boyunca öğrencilere rehberlik yapmalı, öğrenci grupları arasında meydana gelebilecek aksaklıklara zamanında müdahale etmeli ve öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlamalıdır. Böylece öğrencilerin hem akademik anlamda başarılarının hem de özgüvenlerinin artmasına yarar sağlayacaktır (Demirtaş, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin dört görevinden bahsedilmektedir. Bunlar; öğretimin amaçlarını belirlemek v

açıklamak, öğretim öncesi kararlar almak, değerlendirme süreci için kriterleri belirlemek ve grup çalışmalarının etkili bir şekilde çalışmasını sağlamaktır (Şaban, 2005).

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken sorumlulukları yanı sıra öğrencilerin de üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeleri sürecin verimli bir şekilde işlemesi açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Öğrencileri süreç içerisinde aktif rol almalarını olanak tanıyan, birlikte başarabilmek için birbirleri ile etkileşim halinde çalışmalarını ve motivasyonlarını sağlayan işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin süreç içerisindeki iletişim becerilerini ve özgüvenlerini artırmaktadır (Gelici, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin grup içerisinde birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olmaları yöntemin en önemli özellikleri arasında yer almaktadır. Öğrenciler sorumluluğu paylaşmakla birlikte, süreç sonundaki başarıyı ya da başarısızlığı da paylaşırlar (Slavin, 1982).

Öğrencinin başlıca görevi gruptaki arkadaşlarıyla birlikte işbirliği içinde çalışarak görevin tamamlanmasını sağlamaya katkıda bulunmasıdır. Aynı zamanda öğrenciler süreç boyunca kendi öğrenmelerinin yöneticileridir (Bayat, 2004).

Açıkgöz, (1992), bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için sağlanması gereken koşulları

1. Grup ödülü
2. Olumlu bağımlılık
3. Ferdi sorumluluk
4. Yüz yüze (destekleyici) etkileşim
5. Sosyal beceriler
6. Grup sürecinin değerlendirilmesi
7. Eşit başarı fırsatı olarak sıralamaktadır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi her yaş grubunda, her sınıf düzeyinde, her ders ve konu alanının öğretiminde başarı ile uygulanabilecek bir öğrenme metodu olarak kabul edilebilir (Sönmez, 2005).

İşbirlikli öğrenmenin; başarı, kalıcılık, derse ve okula yönelik olumlu tutum, motivasyon, transfer, üst düzey bilişsel stratejiler, özyeterlilik algısı, benlik saygısı, iletişim becerisi gibi birçok bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünü üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Akademik başarının yanı sıra sosyal ve psikolojik yararları, işbirlikli öğrenmenin önemini arttırmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin de diğer öğrenme yöntemlerinde olduğu gibi bazı sınırlılıkları ve zorlukları bulunmaktadır. Tüm öğretim yöntemleri içinde geçerli olan en önemli unsur söz konusu eksikliklerin ya da zorlukların önceden tespit edilip sınıf ortamlarına yansımalarının önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ilgili yöntemi uygulayacak kişinin zorluklarla karşılaşmamak amacıyla önceden öğrenme ortamları düzenlenmeli ve hazırlıklar bu amaç doğrultusunda yapılmalıdır (Taşdemir, 2004). Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Hazıra konma etkisi
2. Sömürülme etkisi
3. Sorumluluğun karışması
4. Zengininin daha zenginleşmesi
5. Toplumsal çekilme
6. Grupta başatlık
7. İşlevsel olmayan iş bölümü
8. Öğrencilerin işbirliği yapma isteğinde olmamaları

Zaman içinde geliştirilmiş pek çok işbirliğine dayalı öğrenme tekniği bulunmaktadır. Her birinin özelliklerini iyi bilmek; konu alanı, öğrenim düzeyi ve öğrenci grubunun özellikleri gibi değişkenleri göz önüne alarak en uygun tekniğin seçilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı ilköğretim birinci kademede görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda ise aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur;

1. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, işbirliğine dayalı öğrenme sürecine katkılarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin öğrencilere davranış kazandırmadaki etkililiklerine yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, işbirlikli öğrenme yönteminin dersye yönelik olumlu tutum geliştirmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, işbirliğe dayalı öğrenmenin kazanımlara ulaşmadaki etkililiğine yönelik düşünceleri nelerdir?
5. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, işbirlikli öğrenme yönteminin en etkili kullanıldığı derslere yönelik görüşleri nelerdir?
6. Sınıf ve branş öğretmenlerine göre en etkili kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemleri nelerdir?
7. Sınıf ve branş öğretmenlerine göre işbirlikli öğrenme yöntemlerinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerini ayrıntılı bir şekilde belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde asıl amaç, araştırmacılar tarafından toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada ilkökul düzeyine eğitim veren sınıf ve branş öğretmenlerinin seçilmesinin nedeni, öğrencilerinin kendi akranlarıyla birlikte iletişim ve işbirliği içerisinde etkili biçimde çalışmayı öğrenebilecekleri yaş grubuna hitap etmeleridir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcı özellikleri		Frekans	Yüzdelik
Cinsiyet	Kadın	14	%70
	Erkek	6	%30
	Toplam	20	%100
Görev yaptıkları alan	Sınıf öğretmeni	5	%25
	Branş öğretmeni	15	%75
	Toplam	20	%100
Kıdem	0-9 yıl arası	6	%30
	10-19 yıl arası	6	%30
	20-29 yıl arası	6	%30
	30 yıl ve üzeri	2	%10
	Toplam	20	%100

Tablo 1’de görüldüğü araştırmaya katılan katılımcıların 14’ü kadın 6’sı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 5’i sınıf öğretmeni, 15’i ise branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. 6 öğretmen 0 ile 9 yıl arası, 6 öğretmen 10 ile 19 yıl arası, 6 öğretmen 20 ile 29 yıl arası ve 2 öğretmen de 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla literatür taraması yapılarak açık uçlu soru tekniğine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacılar dışında üç eğitim bilimleri alanında çalışma yapan üç öğretim görevlisinden uzman görüşü alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Lefkoşa ilçesinde farklı okullarda görev yapan toplam 20 sınıf ve branş öğretmeniyle araştırmayı gerçekleştirmek için iletişime geçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler ile kendilerine uyan zamanlarda bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından incelenen görüşme kağıtlarının hepsinin araştırmaya katkı sağlayacak nitelikte olduğuna karar verilmiştir. Elde edilen bulguların analizi sürecinde ise verileri kodlama, kategori oluşturma, kod-kategori düzenleme ve raporlama işlemleri adım adım izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu bağlamda görüşlerine başvuru sınıf ve branş öğretmenleri “Ö” harfiyle adlandırılmıştır. Öğretmen görüşlerine olduğu gibi yer verilen alıntılarda ise Ö1,Ö5,Ö7,Ö12,... şeklinde kod adlarına yer verilmiştir. İlk olarak incelenen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ilk kodlar oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan ilk kodları üç kodlayıcı tarafından incelenmiş olup, ortak görüşler doğrultusunda kodlar geliştirilmiştir. Aynı şekilde kodlayıcılar ortak geliştirilen kodları gruplandırarak kategoriler oluşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada KKTC’de ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden; işbirlikli öğrenmenin sürece katkıları, geleneksel yöntemler ile işbirlikli öğrenme yöntemlerinin farklarını, işbirlikli öğrenmenin olumlu tutum geliştirmeye katkıları, öğrencilerin sosyal beceri ve kazanımlara katkısı, en sık hangi derslerde ve hangi tekniklerin kullanıldığına ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş olup, verilerin tekrar sıklıkları tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda yer alan verilerde her öğretmenin birden fazla cevabı dikkate alınmıştır.

Tablo 2. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Sürecine Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema ve alt temalar	Frekans	Yüzdelik
Yardımlaşma	9	%27,28
İletişim	6	%18,18
Öğrenme sürecinin verimliliği	6	%18,18
Sorumluluk alma becerileri	5	%15,15
Düşünce tarzları	3	%9,09
Kendi becerilerini sergileme	3	%9,09
Aidiyet duygusu	1	%3,03

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %27’si işbirliğine dayalı öğrenmenin sürece en önemli katkısı olarak öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşması olarak görmektedir. Öğrencilerin süreç içerisinde birbirleriyle yardımlaşması, birlikte karar almalarına ve birbirlerinin düşüncelerini dinlemeyle birlikte önem vermelerini de sağlamaktadır. Aşağıda yardımlaşma ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö2: “İşbirliğine dayalı öğrenme ile öğrenciler yardımlaşmayı, birbirlerinin fikirlerini dinlemeyi, birlikte karar almayı öğrenirler.”

Ö3: “Öğrencilerin işbirlikçi yönünü güçlendirir. Takım çalışması ile yardımlaşmayı, paylaşmayı ve bencil olmayı öğretir.”

Ö5: “İşbirliğine dayalı öğrenmede gruplar heterojen bir yapıda olduğu için öğrenciler birbirleriyle yardımlaşarak öğrenirler.”

Ö6: “İşbirlikli öğrenme ile işler paylaşılıyor. Böylelikle her öğrenci çalışıyor.”

Ö13: “Öğrenciler arasındaki etkileşim, paylaşma ve dayanış arttığından öğrenme sürecinin kalitesi de artmaktadır.”

Ö20: “Öğrenciler arasındaki paylaşım, farklı fikirlerin ortaya çıkmasına sebep olduğu için sürece olumlu yönde katkı sağlar.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %18'i işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin iletişimlerini arttırdığını, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini bununla birlikte öğrenme sürecinin daha hızlı ve verimli olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Aşağıda ise öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö1: “Öğrenci derse aktif olarak katılır ve iletişimi artırır.”

Ö8: “İşbirlikli öğrenme, öğrenme sürecinde çok etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerinin birbirleriyle olan iletişimlerini artırır.”

Ö16: “Öğrencinin birbirleriyle olan iletişimler arttıkça derste daha aktif olurlar.”

Ö18: “Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve aktif öğrenmeye katılmalarına yardımcı olmaktadır.”

Ö19: “İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenciye kendini özgürce ifade edebilme imkanı sağlamaktadır.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %9'u işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin düşünce tarzlarını geliştirdiğini ve kendi yeteneklerini sergileme olanağı sağladıklarını düşünmektedir. Buna ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %3'ü işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerde aidiyet duygusunu geliştirdiğini belirtmişlerdir. Aşağıda ise öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö6: “İşbirlikli öğrenme ile her öğrencinin kendine uygun becerilerini sergilemesine yardımcı olur. Öğrencilerin sorumlulukları artıyor, işler paylaşıyor ve böylece her öğrenci çalışıyor.”

Ö7: “Bireyler arası güven, saygı ve işbirliğinin gelişimi, bireyin gruba katkısı ve grup içinde bir yerinin olduğu duygusu gelişiyor.”

Ö8: “Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimi arttığından dolayı düşünce tarzları da gelişiyor, yaratıcı düşünme yönleri gelişiyor. Bu da öğrenme süreci olumlu olarak etkiliyor.”

Ö10: “İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve düşünce tarzlarının gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır.”

Ö18: “Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve aktif öğrenmeye katılmalarına yardımcı olmaktadır.”

Ö20: “İşbirliğine dayalı öğrenmede paylaşımcılık, farklı fikirlerin ortaya çıkmasına böylece öğrencilerin düşünce tarzlarının gelişmesine olanak sağlamaktadır.”

Tablo 3. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencilere Davranış Kazandırmadaki Etkililiklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema ve alt temalar	Frekans	Yüzdelik
Öğrenci bilgiye kendisi ulaşır.	7	%25
Öğrenci ön plandadır.	7	%25
Kalıcı öğrenmeyi sağlar.	7	%25
Paylaşmayı, fikir alış verişini sağlar.	5	%17,86
Daha eğlencelidir.	2	%7,14

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilere davranış kazandırmadaki etkililiklerine yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin %25'i öğrencilerin bilgiye kendi çabaları ile ulaşmaları, öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi ve bunları gerçekleştirirken öğrencilerin ön planda olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda ise öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö6: “Klasik yöntemlerde öğrenci işbirliğine dayalı yöntemlerdeki kadar aktif ve ön planda değildir.”

Ö10: “Geleneksel öğretim yöntemlerinde büyük ölçüde öğretmen ön plandadır. Ancak işbirlikli öğrenme yöntemlerinde ise öğrenci ön plana çıkmakta ve bilgiye öğrenci kendisi ulaşmaktadır. Bu durum daha kalıcı bir öğrenmenin meydana gelmesini sağlamaktadır.”

Ö11: “Geleneksel öğrenmede öğrenciler edilgendir, İşbirlikli öğrenmesi ise öğrenciler aktiftir.”

Ö14: “Geleneksel yöntemler öğretmen odaklıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme ise öğrenci odaklıdır. Öğretmen sadece ışık tutar ve öğrenmeyi öğrenci kendisi gerçekleştirir.”

Ö18: “Geleneksel öğretim yöntemleri ezbere dayalı bir yöntemdir. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenci bilgiyi kendisi bulmaktadır.”

Ö19: “İşbirlikli öğrenmede öğrenci bilgiye kendisi ulaşabilmekte ya da bilgiye ulaşma yöntemlerini bilmektedir.”

Ö20: “Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenci pasiftir. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinde öğrenci katılımcıdır.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %17’si işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilere davranış kazandırmada fikir alış verişinde bulunarak paylaşımda bulunmalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık olarak %7’si ise işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilere davranış kazandırmada daha eğlenceli buldukları görüşünü belirtmişlerdir. Aşağıda ise öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö2: “Öğrencilere istenilen davranışları kazandırmada geleneksel öğretimde öğrenciler bir tek kendi öğrenmesinden sorumludurlar. Bu yüzden paylaşmayı, fikir alış verişinde bulunmayı deneyimleyemez. İşbirliği ile öğrenmede bireyler sadece kendinden değil, diğer arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumludur. Böylece yardımlaşmayı ve sorumluluğu öğrenir.”

Ö7: “İşbirliğine dayalı öğrenme geleneksel yöntemlere kıyasla grup çalışmasını öne çıkararak pekiştirir. Birey gruba faydalı olabilmek için yaptığı işe, öğrendiği konuya gönüllülükle yaklaşması gerektiği için grup içinde harcanan her çaba bireyde kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır.”

Ö9: “Geleneksel yöntemler öğrencilere daha sıkıcı gelmektedir.”

Ö13: “Geleneksel yöntemlerde bilgi öğretmenden öğrenciye aktarılır. Ancak işbirlikli öğrenmede bilgi paylaşımı öğrenci ile öğrenci arasında, öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşir. Böylece öğrenciler arasında sosyalleşme gerçekleşirken, bir yandan da öğrenme kalitesi artar. Kendi bilgi ve becerisini paylaşırken aslında kendini gerçekleştirir.”

Ö16: “İşbirliğine dayalı öğrenmede sürekli bir paylaşım söz konusu olduğundan, öğrenciler eğlenerek öğreniyorlar. Bu da kalıcı öğrenmeyi sağlıyor.”

Tablo 4. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Dersye Yönelik Olumlu Tutum Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema ve alt temalar	Frekans	Yüzdelik
Saygı duymayı	8	%26,67
Öğrenmeye karşı istek	8	%26,67
Aktif katılımı	7	%23,33
Aidiyet duygusu	3	%10
Paylaşmayı öğrenme	3	%10
Yeniliklere açık olma	1	%3,33

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemlerinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık %26’sı öğrencilerin birbirlerine saygı duymayı öğrendiklerini ve öğrenmeye karşı daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda ise öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö2: “İşbirlikli öğrenme yöntemleri öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlarının gelişmesine katkıda bulunur. Çünkü grup içinde birçok sosyal etkileşimde bulunan öğrenci, öğrenmeye karşı daha istekli ve heyecanlı olacaktır. Çünkü sadece kendisinden değil, diğer arkadaşlarından da sorumludur.”

Ö4: “İşbirlik öğrenme yöntemlerinde öğrenci hedefe kendi ulaştığı için daha isteklidir. Bu da derse yönelik olumlu tutuma sahip olmasını sağlar.”

Ö6: “İşbirlikli öğrenme yöntemiyle birlikte olumlu davranışlar sergilenir. Çünkü birlikte çalışsan öğrenciler herkesin farklı alanda başarılı olduğunu gördüğünden birbirlerine saygı duymayı ve paylaşmayı öğrenirler.”

Ö14: “Kendisi çaba sarf ederek öğrenen öğrenci bundan haz ve istek duyar. Böylece derse yönelik olumlu tutum gelişir.”

Ö19: “İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin derslere olan ilgisinin ve isteğinin artmasını sağlamaktadır.”

Öğretmenlerin yaklaşık olarak %23'ü işbirlikli öğrenme yöntemlerinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde aktif katılımın önemli olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %10'u öğrencilerde gelişen aidiyet duygusunun ve birbirleri arasında artan paylaşımın da derse yönelik olumlu tutumun gelişmesine katkı sağladığı görüşünü savunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece biri yeniliklere açık olmanın olumlu tutum geliştirdiğini belirtmiştir. Aşağıda ise öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö3: "Takım çalışması söz konusu olduğundan birbirlerine karşı sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar öğrencilerin aidiyet duygularını beslemektedir. Bununla birlikte takım olarak başarıyı olduğu gibi başarısızlığı da sahiplenmeyi ve kendilerini eleştirebilmeyi öğrenirler."

Ö10: "İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenci olayın içinde kendisi olduğu için daha zevkli ve aktif bir öğrenme ortamı oluşmaktadır."

Ö16: "Öğrencileri araştırmaya ve derse aktif katılıma yönlendirdiği için olumlu tutumu sağlar."

Ö17: "İşbirlikli öğrenme yöntemiyle birlikte olumlu davranışlar desteklenir. Çünkü öğrencilerin sürece aktif katılımı öğrenme isteğini ve sürdürülebilirliğini artırır."

Ö18: "İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenci aktif durumda olduğu için olumlu tutum sergilemesine yardımcı olur."

Ö13: "İşbirlikli öğrenme ile öğrenciler derse yönelik olumlu tutum geliştirirler. Matematik dersi soyut düzeyden, öğrenciler arasındaki etkileşim ve paylaşımdan dolayı somutlaşmaya başlar ve matematik korkusu yerini matematik sevgisine bırakır."

Ö9: "İşbirlikli öğrenme derse yönelik olumlu tutum gelişmesine katkı sağlar. Çünkü öğrenciler yeniliklere açık, farklı ilgi çekici ortamlar ve materyallerle daha iyi öğrenirler."

Tablo 5. İşbirliğe Dayalı Öğrenmenin Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema ve alt temalar	Frekans	Yüzdelik
Birlikte hareket etme	7	%30,43
Sorunları kendilerinin çözmesi	6	%26,08
Bilgiye kendilerinin ulaşması	5	%21,74
Farklı kişilik özellikleri	2	%8,70
Liderlik özelliği	2	%8,70
Aile katılımı	1	%4,35

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %30'u öğrencilerin birlikte hareket etmelerinin kazanımlara ulaşmada etkili olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %26'sı ise öğrencilerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar kendilerinin çözmesinin kazanımlara ulaşmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %21'i ise öğrencileri bilgiye kendi çabaları sonucu ulaşmalarının kazanımlara ulaşmada etkili olduğunu savunmuşlardır. Aşağıda ise öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö2: "İşbirlikli öğrenme yöntemleri kazanımlara ulaşmada etkilidir. Çünkü grup, hedefe ulaşmak için birlikte hareket edecek ve yardımlaşarak grup içindeki tüm bireylerin öğrenmesine katkı koyacaktır."

Ö4: "Öğrencilerin birbirlerini daha iyi dinlediği zamanlar olduğundan belirlenen etkinliklerle, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılarak tüm öğrencilere kazanımlar kazandırılabilir."

Ö10: "İşbirliğine dayalı öğrenmede, öğrenci bilgiye kendisi ulaştığı için bir çaba harcamakta ve bunun sonucu olarak bir takım kazanımlar elde edilebilmektedir."

Ö11: "İşbirliğine dayalı öğrenme kazanımlara ulaşmada etkilidir. Çünkü araştırma ve elde edilen bilgileri analiz etme daha verimli bir şekilde gerçekleşmektedir."

Ö12: "İşbirliğine dayalı öğrenme kazanımlara ulaşmada etkilidir. Çünkü uygulamaya dayanan bir öğrenme yöntemidir."

Ö13: "Etkilidir. Öğrenciler işbirliği yaparken birbirlerinin eksik yönlerini tamamlayabilirler. Bu da öğretmen müdahalesinden daha etkilidir."

Ö14: "Etkili olduğunu düşünüyorum. Mesela bilgisayar dersinde öğretilen konuların sadece bir yolu yoktur. Öğrencilere verilecek ipuçları ile birbirlerinin fikirlerini ve becerilerini de kullanarak esas kazanıma ulaşmaları mümkündür."

Ö17: “Evet etkilidir. Çünkü aktif bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler aktif olarak rol aldıkları için iletişim becerileri, problem çözme becerileri kazanırlar.”

Öğretmenlerin yaklaşık olarak %8’i öğrencilerin farklı kişilik özelliklerine sahip olmaları ve bunun farkında olmaları ile liderlik özelliklerinin ortaya çıkması, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kazanımlara ulaşmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık olarak %4’ü ise kazanımlara ulaşmada aile katılımının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda ise öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö5: “İşbirlikli öğrenme yönteminde öğretmen iyi bir lider özelliğine sahipse ve öğrencileri yönlendirebilirse, öğrencilerine de lider olma özelliğini kazandırabilirse etkili olabilir.”

Ö6: “İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenciler kazanımlara kolay bir şekilde ulaşabiliyor. Çünkü her birey kendi başarılı olduğu alanda çalışıyor ve diğer bireylerin de başarısından sorumlu olduğu için çalışmalarına daha fazla özen gösteriyor.”

Ö7: “İşbirlikli öğrenme yöntemleri, öğrencilerin farklı kişilik özelliklerine hitap ettiği için kazanımlara ulaşmada etkilidir. Uyumlu, yarışmacı, uzlaşmacı, katılımcı, lider gibi farklı özellikler taşıyan öğrencilerin tümü bu yöntemden faydalanabilir.”

Ö9: “İşbirlikli öğrenme yöntemleri kazanımlara ulaşmada etkilidir. Çünkü öğrencinin etrafını, ailesini de öğrenme ortamına katarak daha etkili bir şekilde kazanımlara ulaşılır.”

Ö15: “Etkilidir. Çünkü öğrenci kendini daha değerli hatta zaman zaman lider gibi hissedip, derse daha iyi adapte olacaktır.”

Tablo 6. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin En Etkili Kullanıldığı Derslere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema ve alt temalar	Frekans	Yüzdelik
Fen bilgisi	10	%28,57
Tüm dersler	7	%20
Hayat bilgisi	5	%14,28
Teknoloji ve tasarım	4	%11,43
Türkçe	4	%11,43
Beden eğitimi	2	%5,71
Matematik	1	%2,86
Rehberlik	1	%2,86
İngilizce	1	%2,86

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemlerinin en etkili kullanıldığı derslere yönelik görüşleri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin %28,57’si fen bilgisi dersini, %20’si tüm dersleri, %14,28’i hayat bilgisi dersini, %11,43’ü teknoloji ve tasarım dersi ile Türkçe dersini, %5,71’i beden eğitimi dersini, %2,86’sı ise matematik, rehberlik ve İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkili olduğu belirtmişlerdir.

Tablo 7. Öğretmen Görüşlerine Göre En Etkili Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yöntemleri

Tema ve alt temalar	Frekans	Yüzdelik
Sunum	8	%25
Proje	8	%25
Soru-cevap	3	%9,38
Beyin fırtınası	3	%9,38
Ayrılıp birleşme tekniği	3	%9,38
Yarışma (Turnuva)	2	%6,26
Altı şapkalı öğrenme	1	%3,12
Balık kılıcı	1	%3,12
Drama	1	%3,12
İstasyon tekniği	1	%3,12
Münazara	1	%3,12

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin en etkili gördükleri işbirlikli öğrenme yöntemleri yer almaktadır. Öğretmenlerin %25’i sunum ve proje tekniğinin, %9,38’i soru-cevap, beyin fırtınası ve ayrılıp birleşme tekniğinin, %6,26’sı yarışma tekniğinin, %3,12’si ise altı şapkalı öğrenme

teknığının, balık kılçığı tekniğini, drama tekniğinin, istasyon tekniğinin ve münazara tekniğinin en etkili işbirlikli öğrenme yöntemleri arasında yer aldığını belirtmişlerdir.

Tablo 8. Öğretmen Görüşlerine Göre İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinde Karşılaşılan Zorluklar

Tema ve alt temalar	Frekans	Yüzdelik
Eşit katkı sağlayamama	12	%54,55
Grup içi çatışma	5	%22,73
Geleneksel yöntemlere yatkınlık	2	%9,09
Teknolojik alt yapı eksikliği	2	%9,09
Yönetici tutumları	1	%4,54

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinde karşılaştıkları zorluklara yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %54’ü öğrencilerin birlikte yaptıkları etkinliklere eşit katkı sağlamadıkları görüşünde oldukları ve yaklaşık olarak %22’si ise grup içerisinde çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda ise öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö2: “Bu tür yöntemde yaşadığım sorun bazen bazı çocukların grup içinde çok arka planda kalmasıdır. Bu kontrol altına almak için proje sonunda tüm öğrencilerin ne yaptığıyla ilgili ufak bir rapor yazmalarını isteyebilirim.”

Ö5: “Pasif öğrenciler grup içerisindeki çalışmalara yeteri kadar katılmadığı için sorun olmaktadır.”

Ö6: “İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinde bazen bireylerden bazıları görevini yerine getirmediklerinden sıkıntılar çıkabiliyor. Bu yüzden birileri daha fazla iş yapıyor.”

Ö7: “En büyük sorun grupların doğru oluşturulmaması ve grup içi çatışmaların yaşanabilmesidir. Bunun içinde öğrencileri iyi tanımalı ve özelliklerine göre gruplara ayırmak gerekir.”

Ö9: “Sorun olarak sadece oluşturulan küçük grupların birlikte anlaşamama ve problem çözememe gibi olumsuz sonuçları olabilir.”

Ö10: “İşbirliğine dayalı öğrenmede en önemli sorun öğrencilerin isteksizlik göstermesidir. Çalışmaya katılmayan öğrenciler nedeniyle bütün iş tek bir öğrenciye kalabilir.”

Ö12: “Hazıra konma gibi sorunlar yaşanabilir.”

Ö13: “Teknoloji eksikliği, bilgisayar ve internetin sınıflarda olmaması. Hatta bilgisayar odalarında bile olmaması.”

Ö14: “İşbirliği yaparken her öğrenci yeterli duyarlılığı göstermemekte ve üstüne düşeni yapmamaktadır. Bu da diğer derslerde geleneksel yöntemin kullanılmasındandır. Bundan dolayı öğrenciler adapte olamamaktadır. Diğer ders öğretmenleri ile ortak karar alınıp, belli durumlarda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri sınıflarda kullanılmaya başlanmalıdır.”

Ö17: “İşbirliği yapacak olan gruptaki bireylerin sorumluluktan kaçınması, zaman sorunlarının yaşanması ve fikir ayrıcalıklarının yaşanması. Daha planlı ve programlı hareket edilmesi gereklidir.”

Öğretmenlerin yaklaşık olarak %9’u teknolojik olarak alt yapının yetersiz olmasını ve yaklaşık olarak %4’ü yöneticilerin tutumlarının olumsuz olmasının işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorun olarak belirtmişlerdir. Aşağıda ise öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Ö1: “Araştırma ve araştırmayı kolaylaştıracak şekilde, sınıf ortamında bilgisayar, internet, akıllı tahta, projeksiyon gibi teknolojik cihazların yetersiz olması”

Ö4: “Öğrencilerin ve öğretmenlerin geleneksel öğretim tekniklerine alışkın olmaları en büyük sorun olabilir.”

Ö11: “Klasik eğitim sisteminin içselleştirilmesi.”

Ö15: “Genelde üst yöneticilerin tutumlarıdır. Empati kurarak ve anlayış içinde çözülebilir.”

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğrencilere özellikle günümüzde “başarının sırrı” olarak ifade edilen ekip çalışması becerisinin kazandırılmasında, sosyal becerilerin geliştirilmesinde ve iyi arkadaşlık ilişkilerinin oluşturulmasında

oldukça etkili bir metottur. Öğrenci kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatı bulmakla birlikte öğretmen tarafından da ders esnasında ani geri bildirim sağlandığından öğrencinin yeteneği ve performansı hakkında önemli ölçüde fikir vermektedir.

Öğrenme ortamında ölçme ve değerlendirme alanında da eşsiz fırsatlar sunan bir öğretim yöntemidir (Bayraktar, 2002).Günümüz iş yaşamını göz önünde bulundurursak alanında uzman bireylerin bir araya gelerek ortak bir ürün ortaya koyduklarını görmekteyiz. Bu nedenle yetişen bireylerin iş yaşamındaki başarıları da eğitim hayatında aldıkları becerilerden etkilenmektedir. Bunun için de çok kapsamlı bir öğretim yöntemi ve içeriğinde birçok tekniği barındıran işbirlikli öğrenme yöntemi tercih edilmelidir (Bıyıklı, 2015).

Yapılan araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrenme sürecine katkılarının başında öğrencilerin sürekli birbirleriyle yardımlaşması, yardımlaşırken aralarındaki iletişimin güçlenmesiyle birlikte sürecin de daha verimli ve etkili hale geldiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin bilgiye kendi çabalarıyla ulaşması, süreç içerisinde sürekli aktif olarak ön planda olmasıyla birlikte kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencilere davranış kazandırmada en önemli gördükleri etkinliklerdir. 2014 yılında Şimşek ve arkadaşlarının gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Şimşek ve arkadaşlarının gerçekleştirmiş olduğu çalışmadaki benzer sonuçlar bu çalışmada da görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler işbirlikli öğrenme yöntemlerinin derse yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteklerinin artmasıyla birlikte süreç içerisinde birbirlerine saygı duymayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Gerçekleştirilen çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerin işbirliğine dayalı yöntemleri en fazla fen bilgisi derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğu işbirliğine dayalı yöntemleri tüm derslerde kullanılabileceğini savunmuşlardır. Bu yöntemleri kullanırken karşılaştıkları sorunların başında ise öğrencilerin proje veya ödevlere eşit katkı sağlamamaları, oluşturdukları grup içerisinde çatışma yaşamaları ve çoğunluğunun geleneksel yöntemlere alışkın olması gelmektedir. Benzer sonuçlara ise 2007 yılında Gümüş ve Buluç tarafından gerçekleştirilen çalışmada da rastlanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen görüşler değerlendirildiği zaman öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, sürece olan katkılarına önem verdikleri ancak uygulamada bazı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Özellikle öğrenciyi merkeze alan tüm öğrenme modellerinin öğretimin her kademesinde uygulanmasının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Öğrencilerin sürece katılımlarını teşvik etmek amacıyla farklı etkinlik ve seminerler düzenlenebilir. Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin de işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerine yönelik görüşlerine başvurulabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin ve yöneticilerin de uygulayıcılar olarak yöntem ve tekniklere hakim olabilmeleri ve olumlu tutum geliştirebilmeleri adına gerekli önlemler alınabilir veya hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma uygulama*. İzmir: Uğurel Matbaası.
- Bayat, Ö. (2004). *The effects of cooperative learning activities on student attitude towards English reading courses and cooperative learning* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Bayrakçeken, S., Dikel, S., Akar, M. S., Karadeniz, Y., Doğan, A. ve Doymuş, K. (2011, Temmuz). Kimya derslerinin işlenişinde işbirlikli modelinin birlikte öğrenme yönteminin uygulanması. II. Ulusal Kimya Eğitim Kongresinde sunulan çalıştay, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bayraktar, O. (2002). *Ortaöğretim matematik dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Bıyıklı, F. (2015). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Genel Fizik Laboratuvarı-1 Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Laboratuvar Malzemesi Tanıma Ve Kullanma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cooper, M. M. (2005). An introduction to small-group learning. *Chemists' guide to effective teaching*, 117-128.
- Çil, E. (2005). *İlköğretim fen bilgisi dersinde atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun takım oyun turnuva tekniği ve sunuş yöntemi ile öğretiminin öğrenci başarısı ve duyuşsal özellikleri üzerine etkisinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayınevi: Ankara
- Demirel, Ö. (2016). Eğitimde yeni yönelimler. *Pegem Atıf İndeksi*, 2016(5), 1-312.
- Demirtaş, F. (2008). *İşbirlikli Öğrenmede Birleştirme I Tekniğinin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersine İlişkin Tutumların Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gelici, Ö. (2011). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Gümüş, O., & Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 7-30.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Learning groups. *The handbook of group research and practice*, 441-461.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1987). Training teachers for cooperative learning. *Educational Leadership*, 45(3), 20-25.
- Slavin, R. E. (1982). *Cooperative learning: Student teams. What research says to the teacher*. National Education Association Professional Library, PO Box 509, West Haven, CT 06516 (Stock No. 1055-8-00; \$2.00).
- Sönmez, V. (2008) *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Şaban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Şimşek, U., Örtten, H., Topkaya, Y. & Yılar, B. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 231-257.
- Ünlü, M. (2008). *İşbirlikli öğretim yönteminin 8. sınıf permütasyon ve olasılık konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to examine the opinions of primary and secondary teachers in the first level of primary education on cooperative learning. Within the scope of the cooperative learning approach, it is seen that the system has been used in the USA since the beginning of the 1900s, although the system changes have been made in some schools, especially in the USA, and necessary arrangements have been made to prepare them in practical environments (Çil, 2005). The cooperative learning method, which places the student at the center, increases the communication with each other within the group formed by the students and includes the transfer of their thoughts to each other, organizing the work order and plan and taking responsibility for the learning of each group member (Sharan and Sharan, 1987). Today, teachers have the biggest responsibility for the effective use of all teaching methods. In order to use any teaching method efficiently and successfully, it is possible for the teacher to carry out this method effectively (Ünlü, 2008). Cooperative learning method can be considered as a learning method that can be applied successfully in teaching of each course and subject area in every age group, every grade level (Sönmez, 2005). Cooperative learning; It has positive effects on many cognitive and affective learning products such as achievement, retention, positive attitude towards lesson and school, motivation, transfer, high level cognitive strategies, self-efficacy perception, self-esteem, communication skills. In addition to academic success, social and psychological benefits increase the importance of cooperative learning. In the study, content analysis, one of the qualitative research methods, was used in order to determine the opinions of classroom teachers towards cooperative learning in detail. The main purpose of content analysis is to reach concepts and

relationships that can explain the data collected by researchers. While determining the study group of the study, easily accessible situation sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. This sampling method provides speed and practicality to the research (Yıldırım & Şimşek, 2008). The reason for the selection of primary school teachers and branch teachers in the study is that they address the age group in which their students can learn to work effectively in communication and cooperation with their peers. Of the participants, 14 were female and 6 were additional teachers. In this context, the class and branch teachers whose opinions were consulted were named with the letter "O..In the quotations given as in the opinions of teachers, code names like O1, O5, O7, O12, ...are used. Initially, the data were firstly analyzed by the researchers and then, the first codes were examined by three encoders and the codes were developed in accordance with the common opinions. In the same way, coders were grouped into common codes and categories were formed. In this study, one of the class and branch teachers working in the first level of primary education in TRNC; data were collected about the contributions of cooperative learning to the process, the differences between traditional and cooperative learning methods, the contribution of cooperative learning to the development of positive attitudes, the students' contribution to social skills and gains, and which techniques and techniques were used most frequently. The data were analyzed by content analysis and the frequency of repetition of the data was presented in tables. According to the findings obtained from the research, it was stated that the process became more productive and effective with the help of the students' continuous collaboration with each other at the beginning of the contribution of the cooperative learning methods to the learning process. However, the most important activities in providing students with behavior are the collaboration of learning methods with the help of students to reach the information through their own efforts, and the continuous active learning in the process. According to another finding obtained from the research, it was stated that classroom and branch teachers mostly used collaborative methods in science classes. Therefore, the majority of teachers have argued that cooperative methods can be used in all courses. One of the problems they face while using the related methods is that students do not contribute equally to the projects or assignments, they have conflicts within the group they form and the majority of them are accustomed to traditional methods. When the opinions obtained from the research are evaluated, it is seen that teachers have positive attitude towards cooperative learning, they give importance to their contribution to the process but they have some problems in practice. In particular, the application of all learning models centering the pupil at all levels of teaching needs to be expanded. Different activities and seminars can be organized to encourage the participation of students in the process. The opinions of teachers working at different teaching levels regarding cooperative learning methods can be consulted. In addition, necessary measures can be taken or in-service trainings can be organized so that teachers and administrators can master methods and techniques as practitioners and develop positive attitudes.

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ, JAPONYA, SİNGAPUR VE FİNLANDİYA’NIN SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMLERİ¹

CLASSROOM TEACHER TRAINING SYSTEMS IN THE UNITED STATES, JAPAN, SINGAPORE, AND FINLAND

Mehmet GÜLTEKİN

Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5281-1767>

mgulteki@gmail.com

Gözde ÖZENÇ İRA

Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6046-0306>

gozdeozenc@gmail.com

Received Date: 17-6-2019

Accepted Date: 22-10-2019

Published Date: 31-10-2019

Öz

Öğretmenlerin etkili performans gösterebilmeleri ve kendilerinden beklenenleri karşılayabilmeleri için hizmet öncesinde çok iyi yetiştirilmeleri, hizmet içinde de mesleki becerilerini ve yeterliliklerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi üzerinde dikkatle durulması ve öğretmen eğitiminin çağın koşullarına göre sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi beklenmektedir. Öğretmen eğitimi geliştirebilmek ve daha nitelikli duruma getirebilmek için de öğretmen eğitiminde uluslararası yapı, işleyiş ve yönelimlerden yararlanılması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya’nın sınıf öğretmenleri yetiştirme sistemlerini incelemektir. Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri; hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleğine başlama koşulları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalar başlıkları altında incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ülkelerin öğretmen yetiştirme sisteminde benzer yapı ve süreçlerin izlendiği; ancak uygulamalarda farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de sınıf öğretmenleri adaylarının seçimi ile öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri kapsamında düzenlemelere özellikle ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin meslektaşları ile işbirliği içinde gerçekleşmesi ve düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre gerçekleştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar terimler: Öğretmen yetiştirme, sınıf öğretmenleri, hizmet öncesi eğitim, mesleki gelişim.

Abstract

Teachers need to continually update their professional skills and competencies to be able to perform effectively and meet expectations. To make teacher education more qualified, it is important to determine international general structures and orientations in education. The aim of this study is to examine classroom teacher training systems of the United States, Japan, Singapore, and Finland. Teachers’ training systems were included as pre-service teacher education, the structure, and content of the classroom teaching program, conditions for starting the teaching profession, early career teaching, and continuing professional development. As a result of the study, it was found that similar structures and processes were followed in the teacher training system of the countries, but there were differences in the practices. There is a specific need for regulations within continuing professional development among classroom teachers in Turkey as well as the selection requirements of teacher candidates. Teachers’ professional development should be encouraged to take place cooperatively with colleagues. Additionally, in-service training should be planned according to teacher needs.

Keywords: Teacher training, classroom teacher, pre-service training, professional development.

GİRİŞ

Ülkelerin bilimsel, teknolojik, ekonomik açıdan güçlenmeleri ve geleceklerine yön vermeleri üzerinde eğitimin büyük bir rolü olduğu bilinmektedir. Bireylerin aldığı eğitimin niteliği, toplumun niteliği üzerinde de belirleyici olmaktadır (Gültekin, 2014). Bu nedenle tüm dünyada eğitimin sağlayıcıları olan öğretmenleri daha donanımlı duruma getirme çaba ve girişimleri artmaktadır. Bu kapsamda öğretmen eğitiminde uluslararası bakış açısını yakalayabilmek, işlevsel ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturabilmek için ülkelerin uyguladığı öğretmen yetiştirme sistemlerinin

¹ Bu makalenin bir parçası 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda, Ankara’da sunulmuştur.

izlenmesi, ülkelere ciddi katkılar sağlamaktadır. Günümüzde öğretmen eğitiminde, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sırasında edinilen bilgi ve becerilerin yalnızca bir başlangıç olduğu ve öğretmenlere kariyerleri boyunca kendilerini geliştirmelerine yönelik çeşitli uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Bazı ülkelerde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim alırken veya mezun olduktan sonra belirli bir süre okullarda staj yapmaları gerekmektedir. Bazı ülkelerde öğretmen adaylarının lisans eğitimleriyle birlikte lisansüstü eğitim almaları zorunlu olabilmektedir. Ayrıca öğretmen adayları işe başlayabilmek için ulusal veya eyalet sınavına girebilmekte; ayrıca sertifika almaları gerekebilmektedir. Mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin de belirli bir süre mesleki eğitime katılmaları istenebilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Ülkelerin öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki çeşitliliğe rağmen her ülkede öğretmen olmanın ilk yolu öncelikle bir öğretmenlik yeterliliği elde etmektir. Bunun için öğretmenlere ilgili kurumlarda verilen programlar, ardışık veya eşzamanlı modellere göre düzenlenmektedir. Eşzamanlı programlar, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisiyle birlikte verilmesidir. Ardışık modeller ise, belirli bir alanda yükseköğrenim gören öğrencilerin, ardışık bir şekilde öğretmenlik meslek bilgisini öğretmen eğitimi veren programlar yoluyla edinmesidir. Bazı ülkelerde tek bir program modeli uygulanırken bazı ülkelerde iki program modeli birlikte uygulanabilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Öğretmen eğitiminde, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tamamlanmasından sonra öğretmenlere kariyerlerinin ilk aşamasında; okul ortamında daha verimli çalışabilmeleri, mesleki becerilerini güçlendirmeleri ve günümüzün değişen koşullarına ve ortamına uyum sağlayabilmeleri için danışmanlık yapılmakta ve sürekli gelişim programları uygulanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin niteliklerini arttırmak için öğretmenlik mesleğinde genel eğilim, öğretmenlerin mesleki kariyerleri boyunca eğitim alması yönündedir. Mesleki kariyer basamakları ise; hizmet öncesi öğretmen eğitimi, erken kariyer süreci ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimi ve sürekli mesleki gelişimi olarak düzenlenmektedir (The European Parliament's Committee on Education and Culture, 2014). Erken kariyer sürecinde öğretmenlere verilen mesleğe başlama eğitimi (induction), mesleğe yeni başlayan öğretmenler ya da öğretmen adayları için yapılandırılmış bir destek aşamasıdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Bazı ülkelerde bu eğitim zorunlu olabilmektedir. Sürekli mesleki gelişim bağlamında öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimler ise dönemsel, geçici veya uzun süreli gerçekleştirilmektedir.

Öğretmenlik alanları içinde sınıf öğretmenlerinin özel bir yeri bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri, birçok alanın öğretimini yapmaları, öğrencilerle uzun yıllar birlikte olmaları ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunmaları yanı sıra sistemde sayıca en fazla öğretmen grubunu oluşturmaları nedeniyle diğer öğretmen gruplarından ayrılmaktadırlar. Nitekim Dünya Bankası (World Bank) Eğitim İstatistikleri verilerine göre, 2018 yılında dünyada yaklaşık 32.000.000 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bu verilere göre; 2018 yılında Türkiye'de 292.878 sınıf öğretmeni, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1.769.451 sınıf öğretmeni, Japonya'da 417.071 sınıf öğretmeni, Finlandiya'da 26.633 sınıf öğretmeni, Singapur'da 2017 yılında 15.969 sınıf öğretmeni bulunmaktadır (World Bank Group, 2019).

İyi öğretmenler iyi eğitim sistemlerini oluşturur ve öğrencilerin toplumun etkin ve üretken üyeleri olmalarına yardımcı olur. Bu nedenle Dünyada uygulanan sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin incelenmesi, Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme alanında gerçekleşen uygulamaların gözden geçirilmesi ve üzerinde yeniden düşünülmesini sağlayabilir ve mevcut uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Bu çalışmanın amacı, TIMSS ve PISA gibi sınavlarda başarı gösteren Amerika Birleşik Devletleri, Singapur, Japonya ve Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemektir. Bu kapsamda ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri; hizmet öncesi öğretmen eğitimi,

öğretmenlik mesleğine başlama koşulları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalar olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

Ülkelerin Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Eğitimi Sistemlerinin Yapısı

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitiminin yönetiminde eyaletler sorumluluk almaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Öğretmen eğitimi lisans programları için giriş standartları ve uygulamalarında eyaletler ve yükseköğretim kurumları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bazı durumlarda, öğrenciler lisans eğitimine kayıt yaptırdıktan sonra öğretmenlik eğitimine başlayabilmektedir. Diğer durumlarda, öğrenciler genel ya da sanat çalışmalarının iki yılını tamamladıktan sonra öğretmenlik eğitim programına kabul başvurusunda bulunabilmektedir. Bazı enstitüler, öğretmen eğitimi programına kayıt olmadan önce öğrencilerin Praxis I (öğretmen adayları için temel akademik beceri testi), SAT, Akademik Yeterlilik Üniversite Değerlendirmesi [CAAP], ACT sınavlarından birine girmesini zorunlu tutmaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003; Wichita State University, 2019a). Genel olarak, öğretmen eğitimi programlarının çoğunluğu, minimum düzeyde genel not ortalaması, tavsiyeler, mülakatlar ve çocuklarla birlikte çalışma deneyimini şart koşmaktadır. Birçok enstitü, ayrıca adayların temel beceri testi almalarını istemektedir. Programdan mezun olabilmek için; onaylanmış bir lisans programının, sınavların ve kabul edilebilir notların, öğretmenlik deneyimi uygulamalarının tamamlanması gereklidir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Japonya'da ilkökul öğretmenleri ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı [MEXT] tarafından tanınan üniversitelerde ya da yüksekokullarda eğitim almaktadır. Çoğu ilkökul öğretmenleri, üniversitelerdeki 4 yıllık ilkökul öğretmenliği eğitimi programlarından mezun olmaktadır (World Data on Education, 2010). Öğretmen adayları her bir kolej veya üniversiteye, giriş sınavı ile kabul edilmektedir. Devlet üniversitelerinin giriş sınavı iki aşamada yapılmaktadır. İlk aşama standart bir testten geçmeyi gerektirmekte ve Japonya'daki tüm üniversite ve kolejlerde aynı sınav uygulanmaktadır. İkincisi ise, bir öğrencinin öğrenim görmek istediği programa bağlı olarak üniversite tarafından yapılmaktadır (Carpeño ve Mekochi, 2015). Her bir lisans programı belirli konulardan oluşan kendi sınavını yapabilmektedir. Başvuru sahibinin kabul edilip edilmeyeceği, her iki sınav türündeki (ulusal sınav ve üniversitenin kendi hazırladığı sınav) performansları dikkate alınarak belirlenmektedir. Bazı durumlarda mülakatlar da bir giriş şartı olarak kullanılmaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Japonya'da ilkökul öğretmeni olmak için; lisans derecesi diploması (4 yıllık öğretmenlik programı) ve öğretmenlik sertifikasının alınması gerekmektedir. Öğretmenlik için üç düzeyde sertifika söz konusudur. Birinci sınıf sertifika 4 yıllık üniversitede öğrenimi görenler, ikinci sınıf sertifika 2 yıllık üniversiteden mezun olanlar, üçüncü sınıf sertifika ise tezli yüksek lisansını bitirenlere verilmektedir (Ingersoll, 2007).

Singapur'da ise öğretmen adayları hizmet öncesi eğitim programlarına, öğretmen yetiştirme enstitüsü olan Ulusal Eğitim Enstitüsü [NIE] ile geliştirilen ölçütlere göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmektedir (Ingersoll, 2007). Sınıf öğretmenliğine giden üç yol bulunmaktadır; bunlar dört yıl süren lisans derecesi programı (Bachelor of Education), iki yıl süren Eğitim Diploması programı (Ed Dip) ve bir yıl süren Lisans Sonrası Eğitim Diploması programıdır (PGDE-P). Buna göre, A-seviye Politeknik diplomaya sahip olan ilkökul öğretmeni adayı dört yıl süreyle lisans eğitimi alabilmektedir. İkinci yol olarak, A-seviye Politeknik diploması olan ve Sanat, Müzik ve Ana Dili diploma öncesi programlarından mezun olan öğretmen adayları iki yıl Eğitim Diploması programı alarak ilkökul öğretmeni olmaya hak kazanabilmektedir. Son olarak üniversite mezunu öğretmen adayları, bir yıl süren İlkokul Öğretmenleri İçin Lisans Sonrası Eğitim Diploması (PGDE-P) programını bitirerek ilkökul öğretmeni olmaya hak kazanabilmektedir (Low, Lim, Ch'ng ve Goh, 2011).

Finlandiya'da sınıf öğretmeni adaylarının bir yüksek lisans derecesini tamamlaması zorunludur (Finnish National Agency For Education, 2019). Sınıf öğretmeni adaylarının seçimi iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada ulusal sınavdan (articulation exam) geçen adaylar içerisinden

öğretmen eğitimi programlarına mevcut kontenjan sayısının üç ila dört katı kadar aday çağrılmakta ve adaylar ara sınav ve final sınavı notlarına ve sanatsal, sosyal ve sportif başarıları ölçütlerine göre seçilmektedir. Çocuklarla çalışma konusunda deneyimli adaylar ek puan alabilmektedir. İkinci aşama, içeriği pedagoji ile ilgili olan belirli ders kitaplarına dayanan bir sınavla başlayarak, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gözlemlenmesi ve ardından adayların öğretmen olmak için başvurmayı seçtiği nedenlerle ilgili kişisel bir mülakat ile devam etmektedir (Kansanen, 2003; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin yapısı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Ülkelerin Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Yapısı

Ülkeler	Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarına Giriş Koşulları	Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarını Tamamlama Koşulları
A. B. D.	Praxis I (öğretmen adayları için temel akademik beceri testi), SAT, CAAP, ACT sınavları, minimum düzeyde genel not ortalaması, tavsiyeler, mülakatlar, çocuklarla birlikte çalışma deneyimi	Onaylanmış bir programın, sınavların ve kabul edilebilir notların, öğretmenlik deneyim uygulamalarının tamamlanması gerekir.
Japonya	Ulusal giriş sınavı (daigaku nyūshi sentā shiken) ile üniversitelerin kendi hazırladığı sınavlar. Mülakatlar (öğrencilerin yetenekleri ve ilgileri)	Onaylanmış bir programın, sınavların ve kabul edilebilir notların, öğretmenlik deneyim uygulamalarının tamamlanması gerekir.
Singapur	Dört yıllık lisans programına kabul için sınavlardan alınan GCE A derecesi Eğitimde Diploma programı için; GCE A derecesi ile Politeknik diploması Mülakat, yeterlik giriş sınavı, yetenek sınavı	Onaylanmış bir programın, sınavların ve kabul edilebilir notların, öğretmenlik deneyim uygulamalarının tamamlanması gerekir.
Finlandiya	Ulusal sınavlardan (marticulation exam) geçmek, Sosyal, sanatsal ve sportif başarılar, İçeriği pedagoji alanında belirlenmiş kitaplardan oluşan bir yazılı sınav ve mülakatlar.	Lisans ve devamında yüksek lisans çalışmalarının ve öğretmenlik deneyimi uygulamalarının tamamlanması gerekir.

Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmenliği Programlarının Yapısı ve İçeriği

Amerika Birleşik Devletlerinde eyaletlere ve yükseköğretim kurumlarına göre sınıf öğretmeni olmak isteyen öğretmen adaylarına sunulan lisans programlarının içeriği ve yapısı çeşitlilik göstermektedir. Eğitim fakültelerinde yer alan lisans programları; erken çocukluk öğretmen eğitimi programı (early childhood teaching program), orta çocukluk dönemi öğretmen eğitim programı (middle childhood teaching program) veya ilköğretim öğretmenliği programı (elementary school teaching program) olarak yer almaktadır. Erken çocukluk eğitimi lisans programı, okul öncesi üzerine 3 sınıfı, yani 0-9 yaş aralığındaki çocukların eğitimini veren öğretmen adaylarının lisans eğitimini kapsamakta; ilköğretim öğretmenliği lisans programı okul öncesi üzerine 6 sınıfı, yani 5-12 yaş aralığındaki çocukların eğitimini veren öğretmen adaylarının lisans eğitimini kapsamaktadır.

Kansas'ta bulunan Wichita State Üniversitesi'nin ilköğretim öğretmenliği lisans programı (Bachelor of Arts in Elementary Education) Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi [NCATE] tarafından akredite edilmiştir. Wichita State Üniversitesi'nde lisans programı dört yıl sürmektedir ve adayların mezun olabilmeleri için en az 120 kredilik dersleri almaları gerekmektedir. Programda ilk yıl dersleri; İngilizce (I-II), Cebir, Güzel Sanatlar, Genel Psikoloji, Sosyoloji veya Kültürel Antropolojiye Giriş, Topluluk Önünde Konuşma, Sosyal Bilimler Dersleri, Temel İstatistik, Tarih (U.S. Colonial to 1865 veya U.S. since 1865) derslerini içermektedir. İkinci yıl; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Sanat Yoluyla Öğrenmenin Bütünleştirilmesi, Çeşitliliğe Giriş: İnsanlığın Gelişimi ve Büyümesi, İnsan Organizması, 120 saatlik seçimli dersler, Temel Matematik, Enerji, Kaynaklar ve Çevre, Dünya Coğrafyasına Giriş, İlköğretimde Fizik derslerini içermektedir. Üçüncü yıl; Çeşitliliğe Giriş: Öğretmenlik Uygulaması, Çeşitliliğe Giriş: Ayrıcalıklar, Çeşitliliğe Giriş: Kültürel Konular, İlköğretimde Teknoloji Semineri, Sınıf Yönetimi, Matematiksel Sorgulamalar, Konu İçeriği

Alanlarında Okuma-Yazma Stratejileri, Beden Eğitimi ve Sağlıkta Yöntemler, Öğrenme, Ölçme ve Değerlendirme Kuramı: Kanıt Temelli Öğretim, İlköğretimde Erken Okuryazarlık, Sosyal Bilimlere Giriş, Okul Deneyimi, İlköğretim Öğretmenleri İçin Linguistik, 120 saatlik seçimlik derslerini içermektedir. Dördüncü yıl; Okuma ve Yazma Öğretimi (3-6 sınıflar için), İlköğretimde Matematik, İlköğretimde Fen, Okul Deneyimi, Felsefe, Tarih ve Eğitimde Etik, 120 saatlik seçimlik dersleri, Öğretmenlik Uygulaması Ve Sınıf Yönetimi Semineri, Öğretmenlik Uygulaması derslerini içermektedir. Öğretmen adayları dört yarıyıl boyunca öğretmenlik uygulaması yapmaktadır (Wichita State University, 2019b). İlköğretim öğretmenliği lisans programında alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin öğretimi bir arada yapıldığından, programda kaynaşık modelin benimsendiği görülmektedir. Ohio State Üniversitesi'nde erken çocukluk dönemi öğretmen eğitim programında ve orta çocukluk dönemi öğretmen eğitim programında öğretmenlik uygulaması dersleri; iki saatlik Saha Deneyimi, 1-4 saatlik İleri Saha Deneyimi, 1-4 saatlik Yansıtıcı Seminer ile 10 saatlik Denetimli Stajyerlikten oluşmaktadır. Stajyer öğretmenlik (student teaching) öncesinde adayların Ohio Eğitimci Değerlendirme Sınavını geçmeleri gerekmektedir (The Ohio State University, 2019a; The Ohio State University, 2019b).

Japonya'da lisans derecesi programları dört yıl sürmektedir ve adayların mezun olmaları için toplam 124 kredilik dersleri tamamlamaları gerekmektedir (World Data on Education, 2010). Tokyo Üniversitesi'nde lisans eğitim programlarında verilen derslerin çoğu 2 krediden oluşmaktadır. 2 kredilik bir ders genellikle doksan dakikaya denk gelmektedir. Her yarıyıl 15 hafta sürmekte; dersler tanımlanan sürenin yaklaşık üçte birini kapsamakta ve öğrencilerin derslere ek olarak 30 saatten fazla ödev yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlik lisans programındaki derslerin içeriği, Öğretmenlik Lisans Yasası'nda tanımlanmıştır ve 5 ana kategoriye ayrılmıştır. Buna göre; 2 kredilik üç seçmeli dersin *pedagoji* derslerinden, 3-6 kredilik üç seçmeli dersin *eğitimin temel kuramları* derslerinden, 3-22 kredilik beş seçmeli dersin *program ve öğretim yöntemleri* derslerinden, 2-4 kredilik üç seçmeli dersin *öğrenci ve eğitim danışmanlığı* derslerinden ve 2 kredilik *pedagojik uygulama* ve ilkökul öğretmenliği için 4 hafta süren *uygulamadan* (practicum) oluşmaktadır (Carpeño ve Mekochi, 2015). Alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin öğretimi bir arada yapıldığından, lisans programında kaynaşık modelin benimsendiği görülmektedir.

Singapur'da ilkökul öğretmenlerine lisans derecesi, Bachelor of Arts (education) veya Bachelor of Science (education) programları, sanat veya bilim temelli konu içeriklerini içeren 4 yıllık lisans programı yoluyla verilmektedir (Lim, 2013). Bu programlardan birini seçerek mezun olan öğretmen adaylarına, Nanyang Teknoloji Üniversitesi ve Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından ortaklaşa lisans derecesi verilmektedir. Eğitimde lisans programı dokuz farklı çalışma alanından oluşmaktadır. Bu alanlar; *Eğitim Bilimleri Dersleri*, *Program Dersleri*, *Konu Bilgisi Dersleri*, *Temel Dersler*, *Uygulama*, *Dil Geliştirme ve Akademik Söylem Becerileri*, *Hizmet Öğreniminde Grup Çalışmaları*, *Akademik konular*, *Genel Seçmeli Derslerinden* oluşmaktadır (Ministry of Education Singapore, 2018). Aday öğretmenler eğitim bilimleri derslerinde, okullarda etkili öğretim ve yansıtma uygulamaları için temel olacak eğitimin temel kavramlarını ve ilkelerini öğrenmektedir. Program çalışmaları modülleri, okuldaki belirli konuları öğretmek için pedagojik becerileri kazandırmak üzere tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının programa bağlı olarak, 1-10 hafta süresince, okullarda öğretim uygulaması yapması gerekmektedir. Öğretmen adaylarına kendi öğretim becerilerini uygulama fırsatı verilmektedir. Dili geliştirme ve akademik-söylem becerileri, adayların etkili iletişim için gerekli olan sözlü ve yazılı becerileri geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğretmen adaylarına sunulan lisans derslerinde kuram ve uygulama arasında bir bütünlük bulunmaktadır ve program çalışmaları ve uygulama, program yapısı içindeki tüm derslerin % 75'ini oluşturmaktadır (Ingersoll, 2007: 76).

Finlandiya'da sınıf öğretmeni olabilmek için adayların, 5 yıllık lisans ve yüksek lisanstan oluşan Eğitim Çalışmalarında Derece Programını (Degree Programme in Educational Studies) tamamlaması gerekmektedir. Lisans eğitimiyle birlikte sınıf öğretmeni olabilmek için toplam 300 kredinin alınması zorunludur. Bir öğretmen adayının asgari düzeyde, lisans, yüksek lisans, çalışma deneyimi ve 60

kredilik pedagojik çalışmaları tamamlaması gerekmektedir. Tampere Üniversitesi'nde Eğitim Çalışmaları lisans programında; 21 kredilik *genel konu alanı çalışmaları*, 25 kredilik *temel eğitim dersleri*, 50 kredilik *eğitimde çalışmalar*, *erken çocukluk ve temel eğitimde yeterlik çalışmaları* ve *seçimlik çalışmalar* başlıkları altında sunulan içerik kategorileri, sınıf öğretmeni adaylarının temel düzeyde yetkinlik kazanmalarını hedeflemektedir (Tampere University, 2018a). Tampere Üniversitesinin Öğretmen Eğitimi Yüksek Lisans programında verilen dersler; 5 kredilik Finlandiya Eğitimine Giriş, 17 kredilik Uluslararası Öğrenciler İçin Genel Çalışmalar, 5 kredilik Bilimsel Araştırmaya Hazırlık, 80-85 kredilik İleri Düzey Çalışmalar, 10 kredilik Araştırma Yöntemleri, 13-18 kredilik seçimlik derslerden oluşmaktadır ve adayların minimum 180 kredilik dersleri tamamlamaları gerekmektedir (Tampere University, 2018b). Finlandiya'da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları süreci şu şekilde özetlenebilir (Kansanen, 2003): Uygulama genellikle başlangıç düzeyinden ileri çalışma düzeylerine kadar birbirini izleyen stajlardan oluşmaktadır. Çalışmaların başında giriş uygulamanın ardından, önce temel uygulama, daha sonra uygulama okulu uygulaması ve son olarak da öğretmenlik uygulaması bulunmaktadır. Temel uygulamada, öğrenciler farklı konuların öğretimi, temel öğretme biçimleri, öğretme ve öğrenmenin değerlendirilmesinden haberdar olmaktadır. Temel uygulama, üniversite uygulama okulunda tamamlanır ve öğrencileri değerlendiren sınıf öğretmenleri de portfolyo çalışmasından sorumlu olurlar. Düzenlenmiş bir portfolyo, öğrencinin kendi uygulama değerlendirmesi ve oluşturduğu eğitim materyallerini de içerebilmektedir. Öğrenciler ayrıca sınıf arkadaşlarının öğretim süreçlerini gözlemler ve değerlendirmelerini portfolyolarına aktarırlar. Temel uygulama döneminde, öğretmen adayları hazırladıkları portfolyolar üzerinde tartışırlar. Uygulama okulu uygulaması ise öğrencilerin bir meslek olarak öğretmenlik üzerindeki bakış açılarını genişleten çalışma dönemleridir ve genellikle belirli eğitim kurumlarına yapılan uygulama gezileri ile birleştirilmektedir.

Sınıf öğretmenliği programlarının yapısına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği Programlarının Yapısı

Ülkeler	Sınıf Öğretmenliği Programlarının Yapısı
A.B.D.	Üniversiteler dört yıllık lisans programları sunar. Lisans programı süresince minimum 120 kredilik derslerin başarıyla tamamlanması gerekir. Kaynaşık model kullanılır.
Japonya	Üniversiteler dört yıllık programlar sunar. Üniversitedeki derslerin çoğu 2 krediden oluşur. 2 kredilik bir ders genelde 90 dakikaya denk gelmektedir ve bir yarıyılta haftada bir kez işlenmektedir. Her yarıyıl 15 haftaya kadar devam eder, yani dersler tanımlanan sürenin yaklaşık 1/3'ini kapsar. Lisans programı süresince minimum 124 kredilik derslerin başarıyla tamamlanması gerekir. Kaynaşık model kullanılır.
Singapur	Sınıf öğretmenliğine giden üç yolu; dört yıllık lisans derecesi programı, iki yıllık Eğitim Diploması programı ve lisans derecesi programının üzerine bir yıllık Lisans Sonrası Eğitim Diploması programı oluşturmaktadır. Minimum 138 Akademik Ünite (AUS) alınmalıdır. Kaynaşık ve ardışık modeller kullanılır.
Finlandiya	Üniversiteler tarafından beş yıllık bütünleştirilmiş (lisans ve yüksek lisans) programlar sunulmaktadır. Lisans ve yüksek lisans derece programlarını tamamlayabilmek için toplamda 300 kredilik derslerin başarıyla tamamlanması gerekmektedir. Sınıf öğretmenliğinde kaynaşık model kullanılır.

Lisans programlarında öğretmen adayları için öngörülen öğretmenlik uygulamaları Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlik Uygulamaları

Ülkeler	Öğretmenlik Uygulamaları
A.B.D.	2 saatlik <i>saha deneyimi</i> , 1-4 saatlik <i>ileri saha deneyimi</i> , 1-4 saatlik <i>yansıtıcı seminer</i> ile 10 saatlik <i>denetimli stajyerlik</i> uygulamasından oluşur. Stajyerlik uygulamasından önce üniversite sınavından geçmek gerekmektedir.
Japonya	Okullarda 4 hafta uygulama yapılmalıdır. Sertifika almak için ise, 3 haftalık bir öğretim uygulaması ile 1 haftalık hemşirelik stajı (one-week nursing care internship) tamamlanmalıdır.
Singapur	Öğretmen adaylarının, programa bağlı olarak, 1-10 hafta süresince, okullarda staj/öğretmenlik uygulaması yapması gerekir.
Finlandiya	Uygulama genellikle başlangıç düzeyinden ileri çalışma düzeylerine kadar birbirini izleyen stajlardan oluşmaktadır. Çalışmaların başında giriş pratiğinin ardından, önce temel uygulama, daha sonra uygulama okulu pratiği ve son olarak da öğretmenlik uygulaması bulunmaktadır.

Öğretmenlik Mesleğine Başlama Koşulları

Amerika Birleşik Devletleri'nde çoğu eyalet, öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik programı derslerinin tamamlanmasının ardından, öğretmenler için eyalet lisansı sınavının başarıyla tamamlanması ve stajyer öğretmenlik deneyimlerinin tamamlanması sonrasında başlangıç öğretmenlik sertifikası (initial teaching certificate) vermektedir. Başlangıç öğretmenlik sertifikasının gereklilikleri, kabul edilebilir sınav puanları ve lisans sınavının içeriği, özel konu alanlarında gerekli kredi saatlerinin sayısı bakımından çeşitlilik göstermektedir. Başlangıç sertifikası yaklaşık iki yıl için geçerlidir ve bazı eyaletlerde yenilenmemektedir. Süresi dolduktan sonra öğretmenler standart veya düzenli bir sertifikaya başvurmaktadır. Bunun için adaylar performans tabanlı değerlendirmeye alınmakta ve sınıfta belirli öğretim saatlerini doldurması gibi ek gereklilikleri yerine getirmektedir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Öğretmen lisans sınavı (the teacher licensing exam) ise çoğu eyalet tarafından uygulanan Praxis sınavlarını içermektedir. Praxis sınavı, Eğitim Sınav Hizmeti (The Educational Testing Service) tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki değerlendirmesi için geliştirilmiştir. Praxis sınavı üç bölümden oluşmaktadır; akademik beceri değerlendirme (Praxis I) genelde öğretmen eğitimi programlarına giriş için uygulanırken, içerik bilgisinin değerlendirilmesi (Praxis 2) daha çok öğretmen lisans sınavı olarak ve sınıf performans değerlendirme (Praxis 3) de öğretmenliğin ilk yılı için uygulanmaktadır. Çoğu eyalet Praxis 1 ve 2 sınavlarını aynı anda öğretmen lisans sınavı olarak uygulamaktadır. Bir diğer öğretmen lisans sınavı ise Ulusal Değerlendirme Sistemleri (National Evaluation Systems) tarafından geliştirilmektedir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003: 24).

Japonya'da ilkökul öğretmenliği lisans diploması yalnızca "Öğretim Yeterliği Testi"ni (Acknowledgement Test for Teaching Qualification) geçen ve eğitim alanından mezun olanlar için verilmektedir (Carpeño ve Mekochi, 2015). Japonya'da öğretmenlik sertifikaları sürekli ve geçici olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sürekli sertifikaların alınması; adayların ön lisans, lisans ve yüksek lisans programlarından mezun olma durumuna göre değişmektedir. Lisans programını bitirenlere birinci düzey sertifika, yüksek lisans programını bitirenlere ileri düzey sertifika, ön lisans programını bitirenlere ise ikinci düzey sertifika verilmekte ve bu sertifikalar ülke genelinde geçerli olmaktadır. Geçici sertifikalar ise yalnızca verildikleri iller için geçerli olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin alanlarına göre de aldıkları sertifikalar çeşitlilik göstermektedir. İlkokul öğretmenleri için "genel sertifika" verilmektedir. Genel sertifika, ilkökul öğretmenleri için özel konu alanını içermeyen sertifikadır (Ingersoll, 2007). İlkokul öğretmeni olmak isteyen adaylar, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen farklı sertifikaların alınması için bazı şartların yerine getirmesi gerekmektedir. Bunun için aday öğretmenin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından akredite edilmiş bir öğretmen yetiştirme programı olan bir üniversiteden mezun olması gerekmektedir. Ayrıca, hem konu alanı dersleri hem de pedagojik ve rehberlik dersleri için öngörülen tüm kredileri alması, tüm öğretmen sertifikaları için üç haftalık bir öğretim uygulamasına ve ilkökul öğretmenliği sertifikaları için de bir haftalık uygulama stajına katılması beklenmektedir. Bu şartların yerine getirilmesi durumunda, valilik eğitim kurulu tarafından öğretmenlik sertifikaları verilmekte (Alharthi, 2016; Ingersoll, 2007) ve bu sertifika yaşam boyu geçerli olmaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Singapur'da Eğitim Bakanlığı öğretmen eğitimi ve sertifikasyon sürecini yönetmektedir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Singapur'da eğitim ve program gerekliliklerinin ötesinde ek bir sertifika şartı yoktur. Mezuniyet sonrası verilen öğretmenlik sertifikası, yenilenmeye gerek duymadan yaşam boyu geçerlidir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Singapur'da öğretmenlerin seçiminde aşamalı bir yol izlenmektedir. Bu aşamalardan ilki, adayların akademik başarı anlamında ilk %30'luk dilimde olmasıdır. İkinci aşamayı adayların genel kültür testini geçmeleri izlemekte, üçüncü aşamayı ise mülakat oluşturmaktadır. Mülakatta öğretmen adaylarının üç okul müdürü tarafından yapılan bir panel ile yeterlilikleri test edilmektedir. Son aşama ise, adayların Ulusal Eğitim Enstitüsünde [NIE] maaşlı eğitime alınmasıdır (Göçen Kabaran ve Görgen, 2016).

Finlandiya’da ise ilköğretim öğretmeni adayları, üniversiteden mezun olduktan ve yüksek lisans derecesini aldıktan sonra öğretmen olarak çalışabilmek için okullardaki öğretmenlik pozisyonlarına başvurabilmektedirler. Öğretmen seçiminde ve atanmasında yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimler ile okul müdürlerine bırakılmıştır (Kansanen, 2003).

Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya’da öğretmenlik mesleğine başlama koşulları Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlik Mesleğine Başlama Koşulları

Ülkeler	Öğretmenlik Mesleğine Başlama Koşulları
A.B.D.	Öğretmen lisans sınavı (the teacher licensing exam) Praxis sınavlarını içermektedir ve işe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki değerlendirilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin kabul edilen bir programın derslerinin tamamlamaları, öğretmenler için eyalet lisansı sınavını başarıyla geçmeleri, stajyer öğretmenlik deneyimlerinin tamamlanması ardından öğretmenlere başlangıç sertifikası verilmektedir.
Japonya	Adayların yükseköğrenim diploması (4 yıllık öğretmenlik programı) ve genel öğretmenlik sertifikası almaları gereklidir. Eğitim Kurulları tarafından yapılan işe alım sınavlarından geçmeleri zorunludur. Her ilin Eğitim Kurulu, üniversite ders kredilerini onayladıktan sonra öğretmen sertifikaları çıkarmaktadır. Bu sertifika yaşam boyu geçerlidir.
Singapur	Adayların akademik başarı anlamında ilk %30’luk dilimde olmaları, genel kültür testini geçmeleri ve mülakatı geçmeleri gerekmektedir. Adaylar Ulusal Eğitim Enstitüsünde %60 burslu eğitime alınır ve yeni başlayanların mesleğinde üç yıl çalışması gerekmektedir. Ek olarak sertifika şartı bulunmamaktadır.
Finlandiya	Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları çalışmak istedikleri okula şahsen başvurmaktadır. Öğretmen seçiminde ve atanmasında yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimler ile okul müdürlerine bırakılmıştır.

Mesleki Gelişime Yönelik Uygulamalar

Amerika Birleşik Devletleri’nde mesleğine yeni başlayan öğretmenlere, “Yeni Öğretmen Eğitimi Programı” kapsamında 1 yıl boyunca danışmanlık yapılmaktadır. Bu süreçte öğretmen adayına bir rehber öğretmeni atmakta, öğretmen adayı rehber öğretmeni eşliğinde öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapmaktadır (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017). Ayrıca mesleki gelişim programları da öğretmenlerin hizmet öncesi ve sürekli mesleki gelişimleri için uygulanmaktadır. Aykaç (2018), Amerika Birleşik Devletleri’nde Ohio State eyaletinde Mesleki Gelişim Okulları’nın bir hizmetiçi uygulaması olan Kent State Excellence Partnership’in öğretmenleri ile öğretim üyelerinin bir araya getirildiği, öğretmenlerin neyi öğrenmek istediklerine ilişkin kararları kendilerinin aldıkları ve üniversiteler ve diğer okullarla işbirliği içinde kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri etkin bir öğrenme süreci içerdiğini belirtmektedir. Buna benzer mesleki gelişim etkinliklerinin başka eyaletlerde de uygulandığı belirtilmektedir. Bu kapsamda bazı öğretmenler, Mesleki Öğrenme Toplulukları adı verilen uygulamalara katılabilmektedir; bu uygulamalar Japonya’da bir grup öğretmenin beraber çalıştıkları ders araştırması veya imcesi uygulamalarına benzemektedir (Dufour, 2004; Akt., Alharthi, 2016: 14). Öte yandan öğretmenlere verilen sertifikalar da sürekli mesleki gelişimin sağlanması için önemli görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde gelişmiş sertifika (advanced certification), gönüllü bir mesleki sertifika kurulu olan Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurulu [NBPTS] tarafından verilmektedir. Bu sertifika için aday öğretmen tarafından bir portfolyonun hazırlanması ve adayın değerlendirme merkezlerinde isteğe bağlı olan görevlere katılması gerekmektedir. Bazı eyaletler ayrıca yüksek lisans öğretmenlik sertifikası; başka bir deyişle gelişmiş yeterlilik ve başarı sergileyen öğretmenlere bir gönüllülük sertifikası da vermektedir. Bu sertifikayı alan öğretmenler, diğer öğretmenlere danışmanlık yapabilmekte, program geliştirme veya liderlik faaliyetlerinde görev alabilmektedir. Gelişmiş sertifika almak için teşvikler eyalete göre değişmekle birlikte maaş artışı, ikramiye veya özendirme içerebilmektedir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Japonya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi; ulusal düzey, il düzeyi, belediye eğitim kurulu düzeyi, okul düzeyi, gönüllü eğitim dernekleri, gruplar ve öğretmenlerin kendi eğitimini de içeren düzey olmak üzere farklı düzeylerde gerçekleşmektedir. Ulusal düzeyde eğitim, düzenli öğretmen eğitimi ve belirli konuları ele alan geçici eğitim olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Bu programlara katılanların, öğrendiklerini okullarında paylaşmaları beklenmektedir (Ingersoll, 2007). İl düzeyindeki

eğitimlerde, yeni atanan öğretmenler için eğitimler ile deneyimli öğretmenlere yönelik eğitimler verilmektedir. Ayrıca başöğretmenler için liderlik eğitimi semineri bulunmaktadır. Bu programların tümü zorunludur; ancak yerel eğitim kurulu veya eğitim-öğretim merkezi tarafından seçilen ya da gönüllü katılım sağlanabilen geçici programlar da bulunmaktadır (Ingersoll, 2007). Ayrıca ders araştırması (lesson study) uygulamaları, bir grup öğretmenin kendi dersleri üzerinde çalıştıkları ve dersleri geliştirdikleri uzun süreli mesleki gelişim uygulamasıdır. Bu uygulama, hem öğretmenlere mesleki gelişim imkânı vermekte, hem de meslektaşları ile işbirlikli çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır. Bu uygulamada “Öğretmenlik mesleğine araştırmacı bir gözle bakılmakta ve işbirliğine dayalı öğretmenliğe yönelik sorunlara çözüm aranmaya çalışılmaktadır” (Günay, Yücel-Toy ve Bahadır, 2016:1227). Öğretmenler, öğretmen gruplarının ders planlarını gözden geçirerek ve bunların nasıl geliştirileceğini dikkate alarak ders araştırmasına katılmaktadır (Stewart, 2011; Akt., Alharthi, 2016: 14). Japonya’da, Eğitim Bakanlığı ya da her ildeki Eğitim Kurulları, öğretmenler için gönüllü gelişmiş sertifikasyon politikaları da uygulamaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Singapur’da Eğitim Bakanlığı tarafından, “Yeni Başlayan Öğretmenlerin Uyum Programı” ile aday öğretmenlere üç günlük bir eğitim verilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin göreve başlamalarını takip eden iki yıl boyunca Yapılandırılmış Danışmanlık Programı ile kariyer rehberliği hizmeti verilmektedir (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017:26). Singapur’da hizmet içi eğitimler Ulusal Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde düzenlenmektedir ve öğretmenler bu eğitimlere aldıkları öğretmenlik sertifikası sonrasında herhangi bir zamanda katılabilmektedir. Singapur’daki tüm öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen 100 saatlik zorunlu hizmetiçi eğitimlere katılmak zorundadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Finlandiya’da ise mesleğe başlangıç eğitimi zorunlu değildir; ancak okulların desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlere bu eğitimi vermesi önerilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Finlandiya’da öğretmenlere “içeriği ve yöntemleri yerel eğitim otoriteleri ya da okul düzeyinde belirlenen işe başlama eğitimi ve hizmet içi eğitim sağlamaktadır” (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017: 22). Ayrıca “Finlandiya’da öğretmenler için sürekli eğitim bir ölçüt olup, öğretmenler yılda en az üç gün hizmet içi eğitime katılmak zorundadır” (Finnish National Board of Education, 2016; Akt, İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017:23). Birçok hizmet içi öğretmen eğitimi, üniversiteler ve çeşitli kurumlar tarafından sunulmaktadır. Öğretmen sendikaları ve dernekler düzenli olarak eğitimler düzenlemektedir. Öğretmenler yaz üniversiteleri ve Açık Üniversite tarafından sunulan derslere gönüllü olarak katılabilmektedir. Finlandiya öğretmen eğitim sisteminde düzenli olarak hizmet içi öğretmen eğitimine ihtiyaç duyulduğu (Kansanen, 2003) ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen başlangıç eğitimlerinin Finlandiya’da yeni olduğu, ülke genelinde düzenli ve yaygın duruma gelmesi gerektiği (Niemi, 2015) belirtilmektedir.

Tablo 5’te öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar gösterilmektedir.

Tablo 5. Mesleki Gelişime Yönelik Uygulamalar

Ülkeler	Mesleki Gelişime Yönelik Uygulamalar
A.B.D.	“Yeni Öğretmen Eğitimi Programı” kapsamında bir yıl boyunca danışmanlık yapılmaktadır. Mesleki gelişim kapsamında, öğretmenlere gelişmiş sertifika ve gönüllülük sertifikaları verilebilmektedir. Çeşitli eyaletlerde mesleki gelişim okulları gibi kurumların üstlendiği fakülte ve okul işbirliğini sağlayan ortaklıklarla, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik eğitimler verilebilmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları da öğretmenlerin bir araya geldiği mesleki gelişim uygulamalarıdır.
Japonya	Ders araştırması, bir grup öğretmenin kendi dersleri üzerinde çalıştıkları ve dersleri geliştirdikleri uzun süreli mesleki gelişim uygulamasıdır. Hizmetiçi eğitimler; ulusal düzeyde, il düzeyinde, belediye eğitim kurulu düzeyinde, okul düzeyinde ve gönüllü eğitim dernekleri, gruplar ve bireysel olarak öğretmenlerin kendi eğitimini içeren düzeyde uygulanmaktadır. Gelişmiş sertifika programlarına öğretmenler gönüllü olarak başvurabilmektedir.
Singapur	“Yeni Başlayan Öğretmenlerin Uyum Programı” ile aday öğretmenlere üç günlük bir eğitim verilmektedir. Buna ek olarak aday öğretmenlere göreve başlamalarını takip eden iki yıl boyunca “Yapılandırılmış Danışmanlık Programı” ile ilave kariyer rehberliği hizmeti verilmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü ve Eğitim

Finlandiya Bakanlığı istişare içinde öğretmenlere zorunlu 100 saatlik hizmet içi eğitimler verilmektedir. Finlandiya öğretmenlere, içeriği ve yöntemleri yerel eğitim otoriteleri düzeyinde ya da okul düzeyinde işe başlama eğitimi verilmektedir. Öğretmen sendikaları ve dernekler de düzenli olarak bu tür eğitimleri düzenlemektedir. Öğretmenler yılda en az 3 gün hizmet içi eğitime katılmak zorundadır. Öğretmenler, yaz üniversiteleri ve Açık Üniversite tarafından verilen derslere gönüllü olarak katılabilmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarının değişmesi, bilginin hızlı biçimde artış göstermesi, eğitimdeki dönüşüme de yansımaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinin bu ihtiyaca yönelik düzenlenmesi ve planlanmasına yol açmaktadır (Budak ve Demirel, 2003). Nitekim Eğitim ve Öğretim 2020 çerçevesinde, Avrupa Komisyonu ile Avrupa Birliği'ne üye olan devletler; "öğretmenlerin öğrenci öğrenimini başarılı bir şekilde yönlendirmesi ve kolaylaştırması için sahip olmaları gereken yeterlilikler, öğretmen eğitimcileri için destek, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesine destek" boyutlarında iyileştirme çalışmaları başlatmışlardır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018:17). Bu çalışmada, dünyada öğretmen eğitiminde genel olarak öğretmenlerin kariyerlerinin gelişiminde bir süreklilik sağlamaya yönelik uygulamaların olduğu; bu bağlamda ülkelerin öğretmen eğitimi sistemlerinin, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, erken kariyer ve destek eğitimi, sürekli mesleki gelişim eğitimleri olarak benzer bir yapı izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ülkelerin uygulamaları ve uygulama süreçleri farklılık gösterebilmektedir.

Bu çalışmada incelenen ülkelerin öğretmen eğitiminin yönetimi merkezi ya da yerel olabilmektedir. Ancak her ülkede öğretmen yetiştirme belli yasalara göre yürütölmektedir. Öğretmen yetiştirme görevinin genel olarak üniversiteler bünyesindeki eğitim fakölteleri tarafından üstlenildiği ve hizmet öncesi sınıf öğretmeni eğitimi sürelerinin 4-6 yıl arasında değiştii görölmektedir. Bazı ölkelerde lisans sonrası sertifikaların elde edilmesi yoluyla da öğretmen olunabildiği gözlenmektedir.

Hizmet öncesinde sınıf öğretmenliği programına giriş koşulları ölkelere göre farklılaşmaktadır. Her ölkede öğretmen adaylarını hizmet öncesi programına girişte rekabete dayalı bir veya birkaç sınava tabi tutmaktadır. Öğretmen adayları üniversite giriş sınavları puanlarına göre seçilmekte, ayrıca her üniversitenin kendi bünyesinde öğretmen adayları için hazırladığı sınavlar yapılabilmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde bazı eyaletler öğretmen adaylarını temel akademik beceri testi (Praxis I) ile değerlendirmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenliğe olan ilgisi ve yetenekleri yapılan mülakatlarla ortaya çıkarılmaktadır ve adaylar mesleğe uygunluğu yönüyle de değerlendirilmektedir. Türkiye'de öğretmen adayları sadece üniversite giriş sınavları puanlarına göre seçilmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına alınacak öğrenci sayısı belirlenirken öğretmen ihtiyacına göre planlamanın yapılması ve adayların birçok ölçüte göre seçilmesi; mezun olan öğretmen adaylarının doğrudan öğretmen olma yolunu açabilmekte ve yapılacak bu planlama öğrenci sayısı fazlalığını ortadan kaldırarak öğretmen eğitiminin kalitesini de yükseltebilmektedir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Faköltesi, 2017). Sönmez ve Cemaloğu (2017) öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği konuma yükselmesi için; nitelikli kişilerin hizmet öncesi öğretmen programına seçimi, öğretmenlerin adanmışlığı, yapılan istihdam ve kariyer planlamaları, öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumun algısı gibi değerşkenlerin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu bakımdan eğitim faköltelerine girişte nitelikli adayların seçilmesinin ve mesleğe olan ilgilerinin belirlenmesinin, öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajını da olumlu etkileyeceği düşünölebilir. Öğretmenlik mesleğine giden yolda Amerika Birleşik Devletleri, Singapur gibi ölkelerde alternatif seçenekler bulunmaktadır ve bu eğitimlerin sürelerinin uzun olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, Singapur'da sınıf öğretmenliğine alternatif bir yol olarak, iki yıllık Eğitimde Diploma programı beraberinde bir yıllık mezuniyet sonrası eğitimde derece programının (PGDE Primary) da tamamlanmasını gerekli kılmaktadır.

Hizmet öncesi eğitimleri boyunca adayların zorunlu derslerin yanı sıra seçimlik dersler aldıkları, zorunlu öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Hizmet öncesi sınıf öğretmenliği programlarının yapısı incelendiğinde; sınıf öğretmenliği hizmet öncesi programının

Singapur’da hem ardışık hem de kaynaşık modelde, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Finlandiya’da kaynaşık modelde olduğu görülmektedir. Türkiye’de de benzer biçimde hizmet öncesi öğretmen eğitimi 4 yıl sürmektedir ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı kaynaşık modeldedir. Ülkelerin hizmet öncesi programlarında yer alan genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerinin dağılımlarında ve içeriğinde farklılaşma olmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında ülkelerin, öğretmenlik uygulamalarına çok fazla zaman ayırdığı görülmektedir. Öğretmenlik deneyimi uygulamaları genellikle gözlem ve yansıtmaya dayalı olarak başlamakta, sonrasında öğretmenlik becerilerini geliştirmeye dayalı stajyer öğretmenlik ya da uygulamaları ile devam etmektedir. Öğretmenlik uygulamalarının uzun süreli, araştırma ve yansıtmaya dayalı, kuram ve uygulamayı bütünleştirici bir yapıda olduğu belirtilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının programı başarıyla bitirdiklerinde, mesleğe başlama koşulu olarak bir sertifika almaları için de belirli süre stajyer öğretmenlik uygulamaları yapmaları gerekebilmektedir. Bu noktada Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarına daha az zaman ayrıldığı söylenebilir. Çelik ve Bozgeyikli’nin (2019) araştırmaları da birçok OECD ülkesinin öğretmenlik uygulamasına çok daha fazla zaman ayırdığını göstermektedir. Buna karşın Yüksek Öğretim Kurumu’nun [YÖK] 2018 yılında güncellediği sınıf öğretmenliği lisans programında öğretmenlik uygulamaları 7. Yarıyılta “Öğretmenlik Uygulaması I” ve 8. yarıyılta “Öğretmenlik Uygulaması II” olarak verilmektedir (YÖK, 2019).

Öğretmenlerin mesleğe başlama koşulları da ülkeler arasında değişmektedir. Bazı ülkeler bazı şartların yerine getirilmesiyle kalıcı sertifikaya dönüşebilecek başlangıç öğretmenlik sertifikaları verirken, Türkiye’de ise yalnızca programı bitirip öğretmenlik yeterlik (KPSS) sınavını geçmek ve bir süre sözleşmeli öğretmenlik yapmak yeterli olmaktadır. Mesleğe başlayan öğretmenlerin eğitiminde, bütün ülkelerde erken kariyer/stajyerlik eğitiminin verildiği görülmektedir. Bu uygulama Türkiye’de de uygulamaya geçirilmiştir. Ayrıca sürekli mesleki gelişim kapsamında her ülkede öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verildiği; ancak diğer ülkelerde bu uygulamaların daha sistematik ve süreklilik arz ettiği görülmektedir. İncelenen ülkeler arasında Japonya ve Singapur’un sürekli mesleki gelişime yönelik eğitimler gerçekleştirdiği gözlenmektedir. Özellikle Japonya’da öğretmenlerin meslekleri boyunca "çok boyutlu, sürekli ve sistematik" öğretmen eğitimi yoluyla öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye önem verilmektedir (Fujita, 2007; Akt., Alharthi, 2016: 14). Ayrıca sürekli mesleki gelişim kapsamında meslektaşların desteği, okul ve eğitim fakülteleri arasındaki işbirliği ve etkileşim de benimsenen anlayışlar olarak değerlendirilebilir.

Aykaç (2018), hizmetiçi eğitimlerin iyi hazırlanmış olmasının, öğretmenlerin etkin katılımları için çeşitli yöntemler kullanılmasının, hizmetiçi eğitimin niteliğini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Amerika’da Türkiye’den farklı olarak, daha işbirlikli ve etkin katılımın sağlandığı mesleki gelişim programları gerçekleştirilmektedir. Niemi (2015), Finlandiya öğretmen eğitimindeki en zayıf noktanın, öğretmenlik deneyimi olduğunu belirtmiştir. Yeni öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarında çok karmaşık okul koşulları ve talepleriyle karşı karşıya geldiklerini, yüksek kaliteli öğretmenlik eğitime rağmen, öğretmenlik kariyerlerine başlarken öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bu desteğin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Türkiye’de de öğretmenler çeşitli sosyoekonomik düzeye göre çeşitli illere atanmaktadır. Göreve atandıkları bölgelerin kültürel özellikleri, öğrencilerin profili, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçları gibi konularda eğitim almaları ve tecrübeli öğretmenlerden destek görmeleri oldukça önemlidir (Kozikoğlu ve Çökük, 2017). Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için de atılması gereken adımların olduğu görülmektedir. Singapur’da MOE ve NIE öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmaları ortaklaşa yürütmektedir. Türkiye’de de hizmetiçi eğitimlerin MEB (okul) ve fakülte işbirliği ile düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı getirebilir. Bu noktada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, öğretmen yetiştirmeye yönelik yayımladığı raporda (2017); MEB ile Fakülte arasında işbirliğini arttırmaya yönelik, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin izlendiği ve bu alandaki çalışmaların yürütüldüğü fakülte bünyesinde Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezi’nin [YBÖEM] kurulabileceğini önermiştir. Bu

çalışmada incelenen ülkelerde daha sistematik hizmetiçi eğitimler uygulandığı hem de okul ve fakülte işbirliğini güçlendirmeye yönelik uygulamalarda bulunulduğu görülmektedir. Türkiye’de böyle bir merkezin eğitim fakülteleri bünyesinde kurulmasının, sürekli mesleki gelişimi güçlendirme yönünde bir adım oluşturacağı söylenebilir.

İncelenen ülkeler de göz önüne alındığında Türkiye’de öğretmen eğitimi ve dolayısıyla sınıf öğretmenliği eğitimi için şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlik mesleğinde planlamalar, arz ve talep doğrultusunda, ileriye dönük ve uzun vadeli olarak yapılmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu beceriler gerektiren bir meslek olmasından dolayı, sınıf öğretmenliğine girişte/öğretmen adaylarının seçiminde KPSS dışında çok boyutlu özellikler ve ölçütler belirlenmelidir.
- Sınıf öğretmenliği programları genel öğretmenlik becerilerinin yanı sıra sınıf öğretmenliğinin doğasına uygun olarak sınıf öğretmenliğine yönelik bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik olarak düzenlenmelidir.
- Öğretmenlik uygulamalarının süresini arttırmaya yönelik düzenlemelere gidilmeli ve bu kapsamda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin süresi artırılmalıdır.
- Sınıf öğretmenliği eğitiminin lisans düzeyinden lisansüstü düzeye çıkarılmasının yolları aranmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme kapsamında sınıf öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimlerini teşvik eden bir yapıya kavuşturulmalı, meslektaşları ile iletişim ve işbirliğini destekleyen, işlevsel ve süreklilik arz eden ve üniversite-okul-sivil toplum kuruluşları ile işbirliğini öngören bir anlayışla gerçekleştirilmelidir.
- Eğitim fakülteleri bünyesinde MEB (okul) ve fakülte arasında işbirliğini güçlendirmeye yönelik, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çalışmalar yürüten sürekli eğitim merkezleri oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alharthi, N. (2016). *Comparing teacher preparation programs in the United States and Japan* (Order No. 10250204). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1879980048). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1879980048?accountid=16382>
- Aykaç, N. (2018). Investigation of the in-service teacher training programs in the United States and recommendations for Turkey: The case of Kent Education Excellence Partnership (KEEP). *Journal of Education and Future*, 14, 181-197.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Carpeño, E. R. & Mekochi, Y. (2015). Formación inicial del profesorado en Japón y España. Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 101-127.
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019, Mart). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finnish National Agency For Education. (2019). “Finnish education system”. <https://www.oph.fi/en/education-system> adresinden 05.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Göçen Kabaran, G. ve Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2): 478-495.
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745.
- Günay, R., Yücel-Toy, B. ve Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye’de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1224-1237.

- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden 05.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in 6 nations*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme* (Rapor No: SETA: 78). İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85-108). Bucharest: Unesco – Cepes.
- Kozikoğlu, İ. ve Çökük, K. (2017). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimini atandıkları ilden farklı bir ilde tamamlamaları: Aday öğretmenlerin görüş ve deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 167-200.
- Lim, K. M. (2013, September). *Teacher Education in Singapore*. Paper presented at the SEAMEO RIHED Regional Seminar on Teacher Education, Singapore.
- Low, E. L., Lim, S. K., Ch'ng, A. & Goh, K. C. (2011). Preservice teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore, *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 195-210. DOI: 10.1080/02188791.2011.567441
- Ministry of Education Singapore. (2018). “Bachelor of Arts (Education)/Bachelor of Science (Education).” [https://www.moe.gov.sg/careers/teach/teacher-training-programmes/bachelor-of-arts-\(education\)-bachelor-of-science-\(education\)](https://www.moe.gov.sg/careers/teach/teacher-training-programmes/bachelor-of-arts-(education)-bachelor-of-science-(education)) adresinden 04.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294.
- Sönmez E. ve Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2117-2141.
- The Ohio State University. (2019a). “Bachelor of Science in education, early childhood education.” <http://static.ehe.osu.edu/downloads/academics/program-sheets/early-childhood-education.pdf> adresinden 05.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- The Ohio State University. (2019b). “Bachelor of Science in education, middle childhood education.” <http://static.ehe.osu.edu/downloads/academics/program-sheets/middle-childhood-education.pdf> adresinden 05.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tampere University. (2018a). “Bachelor’s Programme in Educational Studies.” <https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=14508&uiLang=en&lang=en&lvv=2017> adresinden 04.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tampere University. (2018b). “Master’s Degree Programme in Teacher Education.” <https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=14508&uiLang=en&lang=en&lvv=2017> adresinden 04.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- The European Parliament’s Committee on Education and Culture. (July, 2014). *Teaching teachers: primary teacher training in Europe-State of affairs and outlook*. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf) adresinden 28.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J. & Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wichita State University. (2019a). “Teacher Education Application Packet”. https://www.wichita.edu/academics/applied_studies/CAS_Advising/documents/TEpacket.pdf adresinden 10.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Wichita State University. (2019b). “Bachelor of Arts in Elementary Education (D21A)”. https://www.wichita.edu/academics/applied_studies/CAS_Advising/Degree_Requirements/Elementary_Degree_Requirements.php adresinden 10.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- World Bank Group. (2019). “Primary education, teachers”. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR> adresinden 05.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- World Data on Education. (2019). “Données mondiales de l’éducation Datos Mundiales de Educación”. Japan. 7th edition, 2010-11. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Japan.pdf adresinden 05.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

It is known that education plays a major role in the scientific, technological and economic strengthening of countries and the direction of their futures. The quality of education received by individuals also determines the quality of society (Gültekin, 2014). Efforts and initiatives to make teachers more equipped are increasing all over the world. To achieve an international perspective in the field of teacher training, it is necessary to follow the countries' teacher training systems. It is important to gain an international perspective to create a collaborative and sustainable model in teacher education. Nowadays, it is seen that the knowledge and skills acquired during pre-service teacher training are only the beginning in teacher training. The practices of countries in teacher training may differ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Despite the diversity of practices, the first step to become a teacher in every country is to first obtain a teaching qualification. Also, it is normative to strengthen the professional skills of teachers in the first stage of their careers through counseling and continuing development programs. In this context, to increase the qualifications of teachers, the general trend in the teaching profession is for teachers to receive education throughout their careers. The career steps include; pre-service teacher training, early career training or the training of new teachers, and continuing professional development (The European Parliament's Committee on Education and Culture, 2014). To make teacher education more qualified, it is important to determine international general structures and orientations in education. The aim of this study is to examine classroom teacher training systems of the United States, Japan, Singapore, and Finland. Teachers' training systems were included as pre-service teacher education, the structure, and content of the classroom teaching program, conditions for starting the teaching profession, early career teaching, and continuing professional development. This study is thought to contribute to the determination of general structures and orientations adopted in the field of teacher training. As a result of the study, it was found that similar structures and processes were followed. During their undergraduate education, prospective classroom teachers take compulsory and elective courses as well as gain field experiences. Field practices in some countries have a longer duration, based on research and reflection, integrating theory and practice. Niemi (2015) stated that the weakest point in Finnish teacher education is field practices. The new teachers faced very complex school conditions and demands when they started their profession, and they needed support. The management of teacher training can be central or local. The length of teacher training varies from four to six years. In some countries, teachers can also become teachers by obtaining post-graduate certificates. Master's education is compulsory in teacher education in Finland. The qualifications and interests of candidate students in each country studied are also taken into account when entering training programs. Students in Turkey are selected according to their success in college entrance examination scores. Since the teaching profession is one that requires multi-dimensional skills, this should be taken into consideration in the selection of students. On the road to teaching, there are alternative options in countries such as the United States and Singapore. The conditions for starting the profession of teaching also vary between countries. In some countries initial teaching certificates can be turned into a permanent certificate of fulfillment if certain conditions are met. In Turkey however, it is enough just to pass a competitive exam to finish the program. It is seen that in all countries, early career training is given in the education of teachers who started to work. Furthermore, it is seen that in-service training of teachers is provided in every country within the scope of continuing professional development, but in other countries, these practices are more systematic. Aykaç (2018) emphasized that well-prepared in-service training and the use of various methods for the active participation of teachers directly affect the quality of in-service training. Unlike Turkey, the United States is more cooperative and actively participates in professional development programs that are provided. There are specific requirements for teachers in Turkey. Teachers' professional development should be encouraged to take place cooperatively with colleagues. Additionally, in-service training should be planned according to teacher needs. Teacher in-service should be based on the active participation of teachers and provide them with meaningful personal development. It may be suggested that teachers should be educational researchers who are seeking solutions to educational problems that they face. The proposals concerning the teacher training system in Turkey are: First of all, planning in the

teaching profession in line with supply and demand should be made on a prospective and long-term basis. Since the teaching profession is a profession that requires multi-dimensional skills, multidimensional characteristics and criteria should be determined in addition to the KPSS when entering pre-service teacher education. Regulations should be made to increase the duration of teaching practices. Classroom teaching programs should be organized to provide general teaching skills as well as skills for classroom teaching by the nature of classroom teaching. Teaching practice should be reserved for a longer period in the program. The continuous professional development of teachers in the context of lifelong learning should be encouraged through communication and collaboration with teachers' colleagues. In-service teacher training should be given according to the needs of teachers and it should be determined how long each teacher will attend this training. Within the faculties of education, a center (Lifelong Teacher Training Center) can be established to strengthen the cooperation between the school and the faculty and conduct studies for the professional development of teachers.

OKUL YÖNETİŞİMİ VE ÖZ LİDERLİK SCHOOL GOVERNANCE AND SELF LEADERSHIP

Nejat İRA

Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı,
Çanakkale, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2271-9353>

nejatira@gmail.com

Murat GÜL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0902-7221>

muratgul1881@gmail.com

Received Date: 10-7-2019

Accepted Date: 26-10-2019

Published Date: 31-10-2019

Öz

Okul yönetişimi kavramı, okul yöneticisi ile okulun önemli paydaşlarından olan öğretmenler, ebeveynler ve diğeri sivil toplum kuruluşları arasında karar verme yetkisini paylaşma yeteneği olarak tanımlanmakta olup genel bir ifade olarak okul yönetişimi (school governance); okul ve çalışanları için kuralların , politikaların geliştirilmesi ve okulun nasıl yönetileceği konusunda karar alma süreci olarak da ifade edilmektedir. Öğrenciler için uygun ve ideal bir öğrenme ortamı oluşturmak için okullar nasıl yönetilmelidir sorusu, uluslararası eğitim araştırmalarının odaklandığı nokta olmaktadır (Darling-Hammond ve Bullmaster, 1997). Öz liderlik ise bireyin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyduğu motivasyonu sağlaması ve böylelikle kendi kendini etkileyerek geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Uğurluoğlu, 2010). Öz liderlik kavramı son yıllarda eğitim bilimleri açısından dikkat çekici bir kavram olarak incelenmeye başlanılmıştır. Öğrenci ve öğretmen sayılarının giderek artması ile birlikte hem okul yönetiminde hem de sınıf yönetiminde öz liderlik kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öz liderlik algılarının yeterince yüksek olması sınıf yönetimini kolaylaştırmakta ve öğrenci motivasyonunu artırmaktadır (Akkuş, 2018).

Anahtar Terimler: Okul yönetişimi, Öz liderlik.

Abstract

School governance is defined as the ability to share decision-making power between teachers, parents, and other members of civil society, who are stakeholders of the school, and in general, school governance, as well as rules and policies for school and staff development and decision-making processes on how to manage the school. The question of how schools should be managed to create a suitable or ideal learning environment for students is the focus of international educational research (Darling-Hammond and Bullmaster, 1997). Self-leadership is defined as providing the motivation needed by the individual to perform his / her duties and responsibilities and thus improving himself / herself by affecting himself / herself (Uğurluoğlu, 2010). The concept of self-leadership has begun to be considered as a remarkable concept in terms of educational sciences in recent years. With the increasing number of students and teachers, the concept of self-leadership has an important place in both school and classroom management. The high self-leadership perceptions of school administrators and teachers both facilitate classroom management and increase student motivation considerably (Akkuş, 2018).

Keywords: School governance, Self leadership.

GİRİş

Günümüz toplumlarının yapısındaki değişimler ve ilerlemeler örgütlere bakış açısında da değişmelere neden olmuştur. Örgütler artık bir tek liderin yönettiği kararları aldığı yerler değil paydaşların her türlü kararlara katıldığı hesap verilebilirliğin, işbirliğinin, müzakerelerin, ağların, ortaklıkların ve paylaşımların olduğu toplumsal yapılar haline gelmiştir. Bu dönüşüm süreci ile işleyen bir örgütün sağlıklı olarak amaçlarını gerçekleştirebilmesi için örgütü oluşturan bireylerin kendine güvenen, fikirlerini, düşüncelerini ifade edebilen ve karara katılma yönünde eğilimler gösterebilen bireyler olması gerekmektedir. Bu davranışları gösterebilen ve yönetişim uygulamalarında etkili olabilen bireyler ancak öz liderlik becerileri gelişmiş kendi kendilerine bağımsız davranabilen ve kararlar alabilen bireyler ile mümkün olabilecektir. Bu çalışmada öncelikli olarak yönetişim ve öz liderlik üzerinde durulacaktır. Daha sonra özellikle okul örgütlerinde yönetişim ve öz liderliğin sağlayacağı katkılar açıklanacaktır.

Yönetişim

“Yönetmek ve karar vermek” anlamlarına gelen “yönetişim” Latince’deki “*guberno*” kelimesinden türetilerek literatüre girmiştir. Kelimenin özgün hali “hedefe ulaşmada birlikte hareket etme”yi ifade etmektedir. (Ergün, 2006).

“Yönetişim”, “yönetme”den farklı olarak kamu kurumları, özel sektör ve sivil toplum örgütlerinin hep birlikte çalışması gerektiğini ifade etmektedir. İlk kez 1989’da Dünya Bankası tarafından hazırlanan “Sahra Altı Afrika: Krizden Sürdürülebilir Büyümeye” adlı rapor ile yasal metinlerde yerini alan yönetim kavramı, ekonomik kalkınma için kurumsal reformlara ve etkili kamu sektörüne olan ihtiyacı ortaya koymak için kullanılmıştır (World Bank, 1989). Öncelikle ekonomik kalkınma modeli olarak ortaya çıkmış olan yönetim, zaman içerisinde sosyal ve idari alandaki yeniliklerin ortaya koyulması gerektiğini savunan bir içerik haline gelmiştir. Yönetişim, yayımlanan raporda “ülkelerin ekonomik ve sosyal kaynaklarının etkin kullanımı için önemli bir yol” olarak gösterilmiştir.

Tekeli (2009: 202)’ye göre önceden belirlenmiş ortak hedefi gerçekleştirmek için, tek özneli, merkezî ve hiyerarşik bir iş bölümü içinde, yapan, üreten, bununla birlikte kaynakları ve yetkileri kendi üzerinde toplayan “**yönetim**” anlayışından (government), önceden belirlenen bir iyiye doğruya değil, insan haklarına dayalı performans ölçütlerini gerçekleştirerek, çok aktörlü ve yönlü, ağsal ilişkiler içinde, kendisi o işi yapmaktan çok toplumdaki diğer aktörlerin yapmasını sağlayacak duruma getiren, yönlendiren, kaynakların yönlendirilmesini kolaylaştıran “**yönetişim**” (governance) anlayışına geçilmektedir.

Yönetim ile yönetim arasındaki farklılıklar aşağıdaki şekilde gösterilmekte ve özetlenmektedir (Leach and Percy-Smith, 2001:5).

Tablo1. Eski Yönetim ve Yeni Yönetişim Karşılaştırılması

(Eski) Yönetim (Government)	(Yeni) Yönetişim (Governance)
Devlet	Devlet ve sivil toplum
Kamu sektörü	Kamu, özel ve gönüllü sektör
Kurumlar	Süreçler
Organizasyonel yapılar	Politikalar, sonuçlar, çıktılar
“Kürek çeken”	“Dümen tutan”
Hükmeden, kontrol eden, yöneten	Öncü, kolaylaştırıcı, işbirlikçi, müzakereci
Hiyerarşi ve otorite	Ağlar ve ortaklıklar

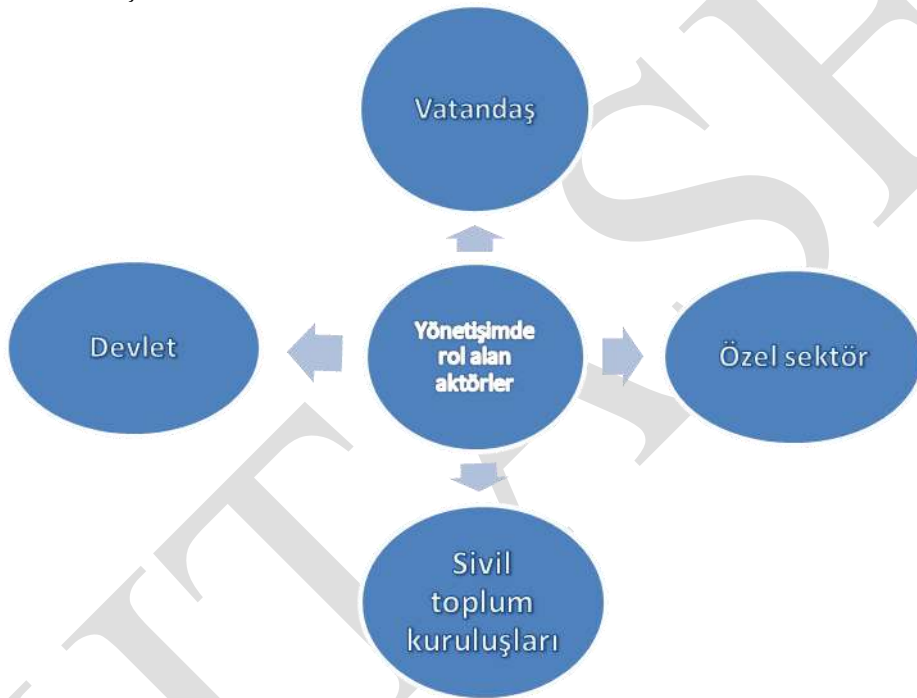
Uluslararası kuruluşlar yönetim kavramını yeniden tanımlayarak bu yeni kavrama katkıda bulunmuşlardır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), yönetim kavramına ilk katkısını 1997 yılında kabul ettiği “Düzenleyici Reform Programı” ile sağlamıştır. OECD, yönetimi “Bir ülkenin ekonomik ve sosyal kaynaklarının yönetiminde sahip olunan güç ve yetkilerin kullanımı” olarak tanımlamıştır (Maliye Bakanlığı, 2013).

Küreselleşme sonucu artarak devam eden ekonomik-teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak, dünyanın farklı yerlerinde birbirlerinden habersiz bir şekilde yaşamını devam ettiren bireylerin ve toplulukların birbirlerine yaklaşması değişimi kaçınılmaz kılmıştır. Bilgiye ulaşmanın bir hayli hızlı olması, günümüzde yönetim ve demokrasi anlayışına ilişkin ortaya çıkan yeni kavramların

gündeme gelmesine neden olmuş ve bu kavramlar tartışılarak geliştirilip dönüştürülmüştür. Yaşanan bu hızlı gelişim, değişim ve dönüşüm hareketleri sonucunda, yöneten-yönetilen ilişkilerinde demokratikleşme ihtiyacı ortaya çıkmış, devletin hizmet sunma kapasitesinin iyileştirilmesi gibi hedefler belirlenmesiyle “yönetim”i meşru kılan koşullar yıpranmış ve yönetimde yeni arayışlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Yönetişim kavramı da bu yeni arayışların başında gelmektedir (Sobacı, 2007; Toksöz, 2008).

Bireylerin, sivil toplum kuruluşlarının ve özel sektörün her bir alanda karar alma süreçlerinde etkin rol almasını, sürece katılmasını, kamusal hizmetlerin etkili, verimli ve hassas bir Tablo 1 de yerine getirilmesini vaat eden yönetim anlayışı, yönetimde yeni bir süreç anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Sobacı, 2007).

1990’lı yılların sonunda alan yazına giren yönetişimin uygulanmasında vatandaş, devlet, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları rol alır.



Şekil 1. Yönetişimde Rol Alan Aktörler (Bozkuş, 2009)

Yönetişim ve Okul

Okul yönetişimi kavramı, okul örgütünü oluşturan yönetici ile öğretmenin yanısıra öğrenciler, veliler, okul çalışanları, okul ikliminde yer alan bölgesel yönetimler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları gibi temsilcilerin kendilerini ilgilendiren konularda karar aşamasında, alınan kararların uygulanmasında ve denetlenmesinde etkin rol almasını, okuldaki görev ve sorumlulukların şeffaf biçimde belirlenmesini, hesap verme mekanizmasının aktif bir şekilde çalışmasını, sadece üstten alta değil çok yönlü iletişim kanallarının açık olmasını, düzenli ve çok aktörlü denetimlerle etkinliğin sağlanmasını, ekonomik ve idari şeffaflığın olmasını ve okul toplumunun talepleri doğrultusunda inisiyatif kullanılmasını ifade etmektedir (Çankaya ve Serin, 2018; Yüner ve Burgaz, 2019).

Diğer kurumlarda olduğu gibi, toplumsal gelişme, topyekûn bir kalkınma ve gelişme için gerekli temel hizmeti karşılayan okullarda da yönetişimin benimsenmesi oldukça önemlidir. Çünkü en temelde “eğitim-öğretim yeri” olarak tanımlanan okul, “öğretim” fonksiyonuyla çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazanılmasında; “eğitim” fonksiyonu ile toplumsal değerlerin genç nesillere aktarılmasında önemli bir işleve sahiptir. 21. yüzyıl demokratik değerlerinin toplumsal olarak

kazanılabilmesi için, genç nesillerin en erken çağlarından itibaren bu değerlerle yetiştirilmesi gerekmektedir.

Yönetişime, insanların sahip olduğu demokratik hak ve özgürlükler gibi kavramları toplumun benimseyerek içselleştirmesi, ülke değerlerine demokrasinin yerleştirilmesi, günümüzün aktif bilgi akışı içerisinde öğrencilere eleştirel ve öz yönetsel düşüncenin öğretilmesi ve küreselleşme ile birlikte hayatımıza giren çeşitlilikleri ve değişimleri birer fırsat olarak gören bir bakış açısının benimsenebilmesi için, tüm okullarda ilk kademedan itibaren ihtiyaç duyulmaktadır.

Özellikle de sosyal devlet anlayışının benimsendiği sistemlerde , eğitim gibi insani hak ve ulusal çıkarlar söz konusu olduğunda, devletin yönlendirme ve denetleme rolünün devri mümkün değildir ve makul görülmemektedir. Bu noktada benimsenecek okul yönetişimi, yönetim ilkeleri doğrultusunda katılımın sağlandığı; demokratik, şeffaf, hesap verebilir, hukukun üstünlüğüne dayalı politika ve süreçlerin izlendiği etkin bir sistem olarak tercih edilebilir.

Yönetişimde vatandaş yönetilen değil önemli paydaşlardan biridir. Diğer kamu kuruluşlarında olduğu gibi okuldaki yönetim faaliyetlerinde de, hesap verebilirlik, etkinlik, adalet, hukukun üstünlüğü, şeffaflık, cevap verebilirlik, ve katılımcılık gibi yönetim ilkeleri geçerlidir. Bäckman ve Traffort (2007) okuldaki yönetim faaliyetlerinin faydalarını şu şekil 1 de sıralamıştır:

- Disiplini destekler ve geliştirir,
- Öğrenme durumlarını geliştirir,
- Çatışmaları azaltır,
- Demokrasi kavramının içselleştirilerek süreklilik kazanmasını sağlar,
- Okulun rekabetçi hâle gelmesini sağlar.

Günümüz örgütlerinde ve özellikle okullarda yönetişimin sağlanması örgütteki bireylerin öz liderlik becerilerinin geliştirilmesi ile mümkün olacaktır.

Öz Liderlik

Öz liderlik, bireyin kişisel ve örgütsel başarıya ulaşması için kendi kendini yönlendirip motive ederek süreci tamamlaması olarak ifade edilmektedir (Manz, 1986). Farklı liderlik stillerinden biri olan öz liderlik, örgütün ve liderin, kendileri tarafından düşünmek ve davranmak için yaptığı yatay hiyerarşik bir yapıya vurgu yapılan bir teori olmakla birlikte kişilerin, kendi içlerindeki potansiyeli ortaya çıkararak becerilerini ve yeteneklerini artırmak için, etkin bilişsel, sosyal ve davranışsal stratejiler oluşturmalarına olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Manz & Sims, 2001).

Öz liderlik, özünde örgütte iş görenlerin kendi kendilerine liderlik yapma yeteneklerini arttırmaya yönelik bir liderlik türüdür ve bireyin kendi performansının daha iyi olmasına yönelik çabalamasını destekleyerek onu etkilemektedir. Öz liderlik özellikleri gösteren bir yönetici etkileme ve yaptıklarıyla, diğerlerinin kendi kendilerine liderlik yapmasını sağlamaktadır. Başkalarına öz liderlik yapabilmek için felsefi olarak liderin ilk önce kendi kendine liderlik yapmayı öğrenmesi gereklidir. Bu sebeple örgütlerin her bir kurumunda çalışanların ve özellikle yöneticilerin öncelikle öz liderliği bilmeleri ve buna uygun olarak liderlik yapmaları sağlanmalıdır (Manz, 1986).

Öz liderliğin temelinde üç tane varsayım vardır;

- 1.) Her birey belli derecelerde kendine yönelik liderlik yapma pratiği yapar fakat her biri etkili değildir.
- 2.) İnsanlar doğuştan öz lider olarak doğarlar. Kendi kendilerini yönetirler, kendi kendilerini motive ederler ve kendi kendilerine başlangıçlar yapabilirler şeklinde düşünmek yanlıştır. Çünkü öz liderlik sonradan öğrenilebilecek bir kavramdır.
- 3.) Öz liderlik üst düzey yöneticiler, yöneticiler, yönetici olmayanlar ve her bir çalışan ile ilgilidir.

Öz liderlik ile ilgili farklı kategoriler vardır. Bu kategorilere değinecek olursak; bir öz liderin hangi eylemlere odaklanması gerektiği, doğal ödül olarak hangi stratejileri kullanması gerektiği ve son olarak da etkili düşünme ile hissetmeyi desteklemesi gerektiğidir. Öz liderliği daha iyi anlayabilmek ve kavrayabilmek için, bireysel ve örgütsel olarak nasıl faydalı olacağını bilmek önemlidir.

Aşağıdaki Tablo 2’de Öz liderliğin bireysel ve örgütsel faydaları sunulmaktadır.

Tablo 2. Öz Liderliğin Bireysel ve Örgütsel Faydaları

Birey için Olan Faydalar	Örgüt için Olan Faydalar
Kişisel farkındalık	Güçlendirilmiş ve birbirine bağlı çalışanlar
Öz güven	Sonuç ve hedef belirlemenin geliştirilmesi
Anlam ve amaç bulabilme	Daha hızlı ve daha iyi karar verme
Stresi azaltmak	Daha yaratıcı ve yenilikçi olma
Mutluluğu artırmak	Çatışmanın azaltılması
Daha iyi iletişim	İşbirlikçi takım çabası

Tablo 2 incelediğimizde aktif ve karışık iş ortamlarına uyum sağlamak için çalışanların da liderlik süreçlerine dahil edilmesi çok önemlidir. Bunun için de çalışanlar öz liderlik özelliklerine sahip olmalı ve öz liderliğin örgüt içinde geliştirilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca öz liderlik, örgüt içinde güvenin gelişmesini ve takım potansiyelinin artmasını sağlamaktadır. Bu durum, örgütlerde her bir bireyin işbirlikçi olmasını, birbirine güvenen, inanan ve etkili takımların oluşmasına yön veren kişilere dönüşmesini sağlayacaktır. Bu bireyler veya takımlar, görevlerini gerçekleştirmek için yönlendirmeye ya da denetime ihtiyaç duymadan iç motivasyonlarını sağlayarak görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmektedirler. Bunlara ek olarak, bireyler görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirirken, öz liderlikleri sayesinde kendilerini gözlemleyerek kendi kapasitelerinin ve öz yeterliliklerinin farkına varacaklardır. Öz liderliğin sağladığı bu farkındalık, çalışanların davranışlarını düzenleyecek, onları performanslarını artırmaları yönünde etkileyecek, düşüncelerini, davranışlarını ve becerilerini geliştirebilmeleriyle birlikte kendi kararlarını kendilerinin verebilmelerine olanak sağlayacaktır.

Öz liderlik, yaratıcılığı ve yenilikçi faaliyetleri örgütün tüm seviyelerine yayarak örgütün her seviyesinde yeniliğin ve yaratıcılığın gerçekleşmesinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Ritchie ve Woods, 2007).

Okul yönetimi ve Öz liderlik

Türk eğitim sisteminde yönetimin ilk uygulaması 1990 yılında Dünya bankası katkısıyla gerçekleştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) olmuştur. Bu proje ile eğitimde OECD ülkeleri seviyesinde başarı sağlamak için öğretmen kalitesini arttırmak, kaynakların etkili ve verimli kullanılması amacıyla işletmecilik anlayışını okullara uyarlamak, eğitimde kullanılan ders kitapları, araç-gereçler, ölçme değerlendirme faaliyetlerinin nitelik yönünden geliştirilmesi gibi hedefler belirlenmiştir (MEB,1990). Bu amaçla yapılan çalışmalarda proje okulları belirlenerek eğitimde kalitenin artırılması hedeflenmiş ve bunun sürekliliğinin sağlanması için okulları çevre ile bütünleştirerek, akademik güçler ile okullar iş birliğine teşvik edilerek Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları oluşturulması çalışmaları yönetimin okula yansıtılan süreci olmuştur (MEB,1999).

Türk eğitim sisteminde kabul görmüş olan yönetim kavramı MEB 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerinde “Açık / Verimli Yönetişim ve Yönetici” başlığı altında aşağıdaki şekilde yer almaktadır

- Veriye Dayalı Karar Alan
- Okulların Gelişim Vizyonuna Her Türlü Desteği Veren
- STK ve Akademik Dünyayla Paylaşan
- İş Dünyasının Önceliklerini Gözetten
- Liyakata Önem Veren
- Bürokrasiyi Azaltmış

Yukarıda bahsedilen hedeflere ulaşmak, yönetim aktörlerinin karar verebilirlik, gelişime açıklık, etkili iletişim becerisine sahip paylaşımcılık ve yaratıcılık gibi öz liderlik vasıflarına sahip olması ile mümkün olabilir. Okul yönetimi kavramı çerçevesinde düşünüldüğünde yönetici, öğretmenler, diğer okul çalışanları, veliler ve sivil toplum kuruluşları aktörlerinin tamamı öz liderlik vasıflarına sahip olduklarında yukarıdaki hedeflere daha kolay, daha hızlı ve daha nitelikli varılabilecektir.

Toplumsal gelişme ve topyekûn bir kalkınma için temel teşkil eden okullarda da yönetimin benimsenmesi zorunludur. Çünkü en temelde “eğitim-öğretim yeri” olarak tanımlanan okul, öğretim fonksiyonuyla çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerin edinilmesinde; eğitim fonksiyonu ile toplumsal değerlerin genç nesillere aktarılmasında önemli işleve sahiptir. 21. yüzyıl demokratik değerlerinin toplumsal olarak kazanılabilmesi için, genç nesillerin en erken çağlarından itibaren bu değerlerle yetiştirilmesi gerekmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Gelecek kuşakların yetiştirildiği ve toplumsal kültürün aktarıldığı yerler olan okulların paydaşlarla ve sağlıklı bir şekilde yönetilmesi öz liderlik becerileri gelişmiş çalışanların olduğu ve yönetim anlayışını benimsemiş yerler olmaları ile mümkün olacaktır. Bunun için okullar bürokrasinin, hiyerarşinin ve otoritesinin egemen olduğu yerler olmamalı. Paylaşımın, işbirliğinin, yaratıcılığın, katılımın, kolaylaştırıcılığın ve güçlü iletişimlerin olduğu yerler olmalıdır. Bunun için de örgütte yer alan bireylerin kişisel farkındalıkları gelişmiş, anlam bulabilen, kendilerine olan güvenleri yüksek ve işbirliğine yatkın bireyler olmaları gerekmektedir. Bu da ancak öz liderlik ile sağlanabilecek bir durumdur. Bu anlamda okul yöneticilerinin liderlik becerileri öz liderliğe yönelik olmalıdır. Böylelikle örgütteki bireylerin de öz liderlik becerileri gelişmiş kendi kendine yeten bireyler olmaları sağlanacaktır. Bu da okulun amaçlarının istenen düzeyde gerçekleşmesine, programdaki hedeflere ulaşılmasına ve okulun gelişimine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkuş, M. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-liderlikleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep.
- Bäckman, E., Trafford, B. (2007). *Okulların Demokratik Yönetişimi*. Strasbourg: Avrupa Konseyi Yayınları.
- Bakanlığı, M. (2013). *Gelir İdaresi Başkanlığı Bakanlığı, Milli Eğitim, 2023 vizyonu*. meb.gov.tr
- Bozkuş, B. (2009). *Türk kamu yönetiminde yönetim tartışmaları ve yönetimin kamu yönetiminde uygulanabilirliği* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Darling-Hammond, L. & Bullmaster, M. (1997). The changing social context of teaching in the United States, in: B. Biddle et al. (Eds) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dor- drecht: Kluwer Academic.
- Ergün, İ. (2006). *Yerel yönetimlerde yönetim kavramı ve avrupa birliği ile kıyaslanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE, İzmir.
- Leach, Robert ve Percy-Smith, Janie (2001). *Local Governance in Britain*, Palgrave.

- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management review*, 11(3), 585-600.
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (2001). *The new superleadership: Leading others to lead themselves*. Berrett-Koehler Publishers.
- Ritchie, R., & Woods, P. A. (2007). Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363-38
- Cankaya, S., & Serin, O. (2018). Analysis of the Relationship Between School Heads' Leadership, Problem Solving and Critical Thinking Skills. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 8(1), 26-40
- Sobacı, Z.M.(2007). Yönetişim kavramı ve Türkiye’de uygulanabilirliği üzerine değerlendirmeler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1). 219-235.
- Tekeli, İ. (2009). *Akılcı Planlamadan, Bir Demokrasi Projesi Olarak Planlamaya*, İlhan Tekeli Toplu Eserleri 7, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Toksöz, F. (2008), *İyi yönetim el kitabı*, TESEV Yayınları, İstanbul.
- Uğurluoğlu, Ö. (2010). Kendi kendine liderlik stratejileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1).
- Yüner, B., & Burgaz, B. (2019). Okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- World Bank. (1989). *Sub-Saharan Africa: From crisis to sustainable development*. Washington, DC: World Bank.

EXTENDED ABSTRACT

Changes and developments in the structure of today's societies have also caused changes in the perspective of organizations. Organizations are no longer the places where a single leader takes decisions, but social structures where accountability, cooperation, negotiations, networks, partnerships and shares are involved in which stakeholders participate in all kinds of decisions. In order for a functioning organization to achieve its goals in a healthy way with this transformation process, the individuals who make up the organization must be self-confident, able to express their ideas and thoughts and tend to participate in the decision. Individuals who can demonstrate these behaviors and be effective in governance practices will be possible only with individuals who have self-leadership skills and can act independently and can make decisions. In this study, governance and self-leadership will be emphasized. The understanding of governance that promises individuals, non-governmental organizations and the private sector to take an active role in each decision making process, to participate in the process and to perform public services effectively, efficiently and sensitively led to the emergence of a new process understanding in management (Sobacı, 2007). School governance is defined as the ability to share decision-making power between teachers, parents, and other members of civil society, who are stakeholders of the school, and in general, school governance, as well as rules and policies for school and staff development and decision-making processes on how to manage the school. The question of how schools should be managed to create a suitable or ideal learning environment for students is the focus of international educational research (Darling-Hammond and Bullmaster, 1997). Self-leadership is defined as providing the motivation needed by the individual to perform his / her duties and responsibilities and thus improving himself / herself by affecting himself / herself (Uğurluoğlu, 2010). Self-leadership is essentially a type of leadership to increase the self-leadership ability of those working in the organization and influences it by supporting the individual's efforts to improve their performance. A manager with self-leadership characteristics influences and enables others to lead by themselves. Philosophically, the leader must first learn to lead by himself in order to lead others. For this reason, it should be ensured that the employees and especially the managers in each institution of the organizations are primarily aware of self-leadership and lead accordingly (Manz, 1986). The concept of self-leadership has begun to be considered as a remarkable concept in terms of educational sciences in recent years. With the increasing number of students and

teachers, the concept of self-leadership has an important place in both school and classroom management. The high self-leadership perceptions of school administrators and teachers both facilitate classroom management and increase student motivation considerably (Akkuş, 2018). The management of the schools, which are places where future generations are raised and where social culture is transferred, with stakeholders and in a healthy way will be possible with the fact that they have employees with advanced self-leadership skills and adopted the understanding of governance. For this, schools should not be places where bureaucracy, hierarchy and authoritarianism are dominant. There should be places where sharing, collaboration, creativity, participation, facilitation, and strong communication exist. The individuals in the organization should have developed personal awareness, find meaning, have high self-confidence and are prone to cooperation. This can only be achieved through self-leadership. In this sense, the leadership skills of school administrators should be directed towards self-leadership. Thus, it will be ensured that the individuals in the organization are self-sufficient individuals with improved self-leadership skills. This will contribute to the achievement of the objectives of the school at the desired level, the achievement of the objectives in the program and the development of the school.