T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER ANABİLİM DALI
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM REFORMLARI BAĞLAMINDA POLİTİKA UYGULAMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ: BİÇİMLENDİRİCİ ÖĞRENME MODELİ

FURKAN İLKER AKIN
19716004

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MUSTAFA ŞEKER

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER ANABİLİM DALI
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM REFORMLARI BAĞLAMINDA POLİTİKA UYGULAMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ: BİÇİMLENDİRİCİ ÖĞRENME MODELİ

FURKAN İLKER AKIN
19716004

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MUSTAFA ŞEKER

İSTANBUL
2021

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER ANABİLİM DALI
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM REFORMLARI BAĞLAMINDA POLİTİKA UYGULAMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ: BİÇİMLENDİRİCİ ÖĞRENME MODELİ

FURKAN İLKER AKIN
19716004

Tezin Savunulduğu Tarih: ……

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	**:**	
Jüri Üyeleri	**:**	

İSTANBUL
……. 2021

BEYAN

Eğitim Reformları Bağlamında Politika Uygulama Stratejilerinin İncelenmesi: Biçimlendirici Öğrenme Modeli adlı yüksek lisans tezinin hazırlık ve yazımı sırasında bilimsel ahlak kurallarına uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlandığım bölümlerde bilimsel kurallara uygun olarak atıfta bulunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin herhangi bir kısmını Yıldız Teknik Üniversitesi veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Furkan İlker AKIN

İmza

BİLİMSEL ETİĞE ve YÖNERGEYE UYGUNLUK YAZISI

Tez çalışmamda kullandığım tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Yıldız Teknik Üniversitesi Lisans Üstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırladığımı bilgilerinize sunarım. Çalışmamı akademik ve bilimsel etik kurallarına uygun bir şekilde hazırladığımı, çalışmamın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Furkan İlker AKIN

İmza

ÖZET

EĞİTİM REFORMLARI BAĞLAMINDA POLİTİKA UYGULAMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ: BİÇİMLENDİRİCİ ÖĞRENME MODELİ

Hazırlayan: **Furkan İlker Akın**

……, 2021

Öğrenme modelleri, öğretme teknikleri ve öğrenme becerisi arasındaki boşluğu doldurduğu için günümüzde uygulanan eğitim sistemleri içerisinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin, öğrenim performanslarını artırmada öğrenme stilleri etkin bir rol oynamaktadır (Albert, 2012; Tollefson, 2000). Bu nedenle öğrenciler, bilgi ve öğrenme becerilerini nasıl geliştirecekleri ve daha yüksek yeterlilikleri nasıl kazanacakları konusunda yapıcı geri bildirim almalıdır. Ayrıca bu süreçte eğitimciler, öğretim, denetleme ve iyi örnekleri modellemede etkin bir rol oynar. Diğer yandan, öğrenme beklentisi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme yönünden öğretim modelleri uygulamalarında farklılıklar oluşmaktadır.

Bu çalışma, öğrenci öğrenmesini teşvik etme ve motive etme konusunda biçimlendirici öğrenmenin etkisini anlamak için yapılandırmacı bir paradigma kullanmaktadır. Aynı zamanda, bu çalışma öğrenme motivasyonu konusunda sosyo kültürel yaklaşımları kullanmak suretiyle öğrenci başarılarının artırılmasını hedeflemektedir. Sosyal etkileşimler ve iletişim, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamak için kendilerini değerlendirmeleri ve akranlarını değerlendirmeleri için temel kanaldır. Nitekim, Biçimlendirici Öğrenme Modeli öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini güçlendirmek suretiyle öğrenme özerkliğinin nasıl geliştirileceği konusunda eğitimcilere yol göstermektedir.

Bu araştırmada, farklı öğrenme ortamlarında verimli bir şekilde çalışabilen öğretme ve öğrenme süreci içindeki etkili biçimlendirici öğrenme metodunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, mülakat tekniği esas alınarak çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin ‘’biçimlendirici öğrenme

modeli'' konusunda görüş ve düşüncelerine başvurulmuş, ''biçimlendirici modeli'' ile ilgili ifadeleri değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, Biçimlendirici Öğrenme Modelinin ülkemiz eğitim sistemi açısından yeni bir öğrenme modeli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Biçimlendirici Öğrenme Modelinin etkin ve yaygın bir kullanım alanına sahip olmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Biçimlendirici Öğrenme Modeli, Eğitim, Eğitim Politikası, Eğitim Programları, Politika

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF POLICY IMPLEMENTATION STRATEGIES IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORMS: THE MODEL OF FORMATIVE LEARNING

Prepared by **Furkan İlker Akın**

…… ….th, 2021

Learning models play an important role in today's education systems as they fill the gap between teaching techniques and learning skills. Learning styles play an active role in increasing students' learning performance (Albert, 2012; Tollefson, 2000). Therefore, students should receive constructive feedback on how to develop their knowledge and learning skills and gain higher competences. Also, in this process, educators play an active role in teaching, supervising and modeling good examples. On the other hand, there are differences in the practices of teaching models in terms of learning waiting, peer assessment and self-assessment.

This study uses a constructivist paradigm to understand the impact of formative learning on encouraging and motivating student learning. At the same time, this study aims to increase student achievement by using socio-cultural approaches in learning motivation. Social interactions and communication are the main channels for students to evaluate themselves and evaluate their peers to identify their strengths and weaknesses. As a matter of fact, the Formative Learning Model guides educators on how to improve learning autonomy by strengthening students' own learning experiences.

In this study, it was conducted to examine the effective formative learning method within the teaching and learning process that can work efficiently in different learning environments. In the study, based on the interview technique, the opinions and thoughts of the academicians working in the education faculties of various universities on "formative learning model" were consulted and their expressions about "formative model" were evaluated.

As a result, it is seen that the Formative Learning Model is a new learning model for the education system of our country. Therefore, it is seen that the Formative Learning Model does not have an effective and common usage area.

Keyword: Formative Learning Model, Education, Educational Policy, Education Programs, Policy

TEŞEKKÜR

Bu çalışma gerçekleştirilirken çalışmanın her aşamasında, kendisine her danıştığımda değerli bilgilerini benimle paylaşan, bilgi ve tecrübesini bana en doğru şekilde aktarmak için elinden gelenden fazlasını yapan, her sorunumla gerçekten ilgilenip çözüm bulmaya çalışan ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağım kıymetli hocam Doç. Dr. Mustafa ŞEKER ve danışman hocam kadar benimle ilgilenen, yol gösteren kıymetli hocalarım Doç. Dr. Şahin ORUÇ ve Prof. Dr. Mehmet Akif OKUR'a teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimimim boyunca bana desteklerini esirgemeyen Yıldız Teknik Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümünün tüm hocalarına teker teker teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her safhasında bana yol gösterdiği gibi tez çalışmamda bilgisini ve tecrübesini esirgemeyen babam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AKIN başta olmak üzere bu hayattaki en büyük şansım olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Furkan İlker AKIN

İÇİNDEKİLER

BEYAN ..... **iii**
BİLİMSEL ETİĞE ve YÖNERGEYE UYGUNLUK YAZISI ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
TEŞEKKÜR ..... **ix**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**
KISALTMALAR ..... **xiv**

1. GİRİŞ **1**

1.1. Araştırmanın Önemi 3
1.2. Problem Cümlesi 4
1.3. Araştırma Yöntemi 4

2. EĞİTİM KAVRAMI **6**

2.1. Eğitimin Tanımı 9
2.1.1. Öğrenme, Öğretme ve Eğitim Kavramları Arasındaki İlişki 13
2.1.2. Eğitimin Toplumsal Kurumlarla İlişkisi 15
2.1.3. Eğitimin Yönetim ve Siyaset Bilimindeki Yeri 17
2.2. Türk Milli Eğitim Sistemi 20
2.2.1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı 21
2.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Politikaları Yaklaşımı 25

3. EĞİTİM POLİTİKALARININ UYGULANABİLİRLİĞİ **36**

3.1. Politika Nedir? 39
3.1.1. Politika Çeşitleri 43
3.1.2. Eğitim ve Politika İlişkisi 45
3.1.3. Eğitim Politikası Kavramı 48
3.1.4. Eğitimde Uygulanabilir Politikalar 49
3.1.5. Türkiye'de Eğitim Politikalarının Aktörleri 57
3.2. Eğitim Politikalarında Dönemsel Dinamikler 63
3.2.1. Küreselleşme Bağlamında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi 63
3.2.2. İktisadi Dönüşümler Bağlamında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi 69
3.3. Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi 76

4. BİÇİMLENDİRİCİ ÖĞRENME MODELİ 82

4.1. Biçimlendirici Öğrenme Modelinin Eğitimdeki Yeri 89
4.2. Eğitim Programlarında Biçimlendirici Öğrenme Modeline Duyulan İhtiyaç. 92
4.3. Biçimlendirici Öğrenmenin Öğrenmeyi Teşvik Etmedeki Rolü..... 98

5. YÖNTEM VE BULGULAR..... 105

5.1. Yöntem..... 105
5.2. Bulgular..... 106

6. SONUÇ VE ÖNERİLER..... 122

KAYNAKÇA 130

EKLER..... 156
Ek 1. Görüşme Formu..... 156
Ek 2. Bilimsel Etiğe Uygunluk Belgesi 158
Ek 3. İntihal Raporu 159

ÖZGEÇMİŞ..... 165

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Üçgenleme Modelleri 52
Tablo 2: Kıyaslama Süreci 55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Okul Öncesi Eğitimden Doktora Eğitimine Türk Eğitim Sisteminin Şematik Gösterimi 23
Şekil 2: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması 25
Şekil 3: 15 Yaşındaki Öğrencilerin Okuma Performansı ve Öğrencinin Performansı ve Ekonomik, Sosyal Ve Kültürel Statüleri Arasındaki İlişki 29
Şekil 4: 25-34 yaş arasında üst orta ve yüksek öğrenim başarı oranları, 2011 30
Şekil 5: 15 Yaşındaki Öğrenciler İçin Ulusal Modal Puanlama Kapsamında Okul Müdürleri Tarafından Bildirilen Ölçümlerin Yapıldığı Okullardaki Öğrencilerin Yüzdesi 32
Şekil 6: Okuma Performansı Ortalama Puanı ve Düşük ve Yüksek Performans Gösteren Öğrencilerin Yüzdesi, 15 Yaşındakiler İçin 33
Şekil 7: Eğim seviyelerine göre, GSYİH yüzdesi olarak eğitim kurumlarına yapılan harcama miktarı, 2010 35
Şekil 8: Kıyaslama Döngüsü 56
Şekil 9: Katılımcı akademisyenlerin çalıştığı süreler 107
Şekil 10: Katılımcıların yeni öğrenme stratejilerine duydukları ihtiyaç 109
Şekil 11: "Biçimlendirici Öğrenme Modeli" bilinirliliği 111
Şekil 12: Biçimlendirici Öğrenme Model'inin uygulanabilirlik düzeyi 112

KISALTMALAR

DTÖ	: Dünya Ticaret Örgütü
EARGED	: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi
ECEC	: Okul öncesi eğitim
ESCS	: Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu
GSYİH	: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
IMF	: Uluslararası Para Fonu
MMPALT	: Çok Modelli Eşleşmeli İlişkisel Öğrenme
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TALIS	: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
VET	: Mesleki Eğitim ve Öğretim
World Bank	: Dünya Bankası
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Toplumların, eğitim sistemlerindeki içerik ve uygulama farklılıkları yeni yeni öğretim modellerinin ortaya çıkmasının ana nedeni olmuştur.

Eğitim programları, öğretici ve öğrenicilerin ilgileri, yetenekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bütüncül ve kapsamlı bir şekilde hazırlanmalıdır. Nitekim, bu durum nitelikli ve destekleyici bir öğretim programının başarılı olmasını sağlamaktadır (KKTC MEB, 2016).

Öğreticiler, yetiştirdikleri öğrenicilerin öğrenme becerisinin gelişimini, öğrenicilerinin öğretime katılım performansını ve öğretim programında kazandığı yetenekleri her zaman fark edemeyebilir. Bu nedenle, öğretim modelleri eğitim programlarında önemli bir yer teşkil etmektedir. Çünkü, öğretim programları süreklilik sergileyen ve öğrenicilerin öğretime katılım performansını takip eden bir süreçtir (McAfee ve Leong, 2012). Eğitimde kullanılan öğretim modelleri öğrenicilerin ve öğreticilerin öğretim becerisinin geliştirilmesini ve öğrenmenin kapsamlı ve nitelikli bir şekilde uygulanmasını amaçlamaktadır. Dolayısıyla etkili ve kalıcı öğrenme için vazgeçilmez bir unsurdur. Eğitim ve öğrenim sürecine dahil olan bireylerin eğitimle ilgili temel davranış özellikleri sağlıklı bir öğretim programıyla ilişkilidir (Atılgan, 2017). Bu nedenle, iyi bir eğitim ve öğretim programı yenilenebilir, güncel ve sürdürülebilir olmalıdır. Eğitim programlarının kalitesi, hedeflenen kazanımların ne kadarının gerçekleştiğiyle, eğitim sürecindeki uygulamalarda ne kadar başarılı olduğuyla ve öğrenicilerin öğretilenleri ne kadar kavradığıyla yakından ilişkilidir (Çalışkan ve diğ., 2013; Kanatlı, 2008). Öğretim modelinin öğretici tarafından doğru olarak seçilmesi ve uygulanması öğreniciler açısından önem arz etmektedir (Bayhan, 2017). Eğitim modelleri, öğreticilerin iş yükünü artıran bir etken olmayıp öğrenicilerin etkili öğrenme becerilerini kuvvetlendiren bir faaliyettir (Bredekamp, 2015). Doğru bir öğrenme modeli seçimi, sadece öğrenicinin başarı düzeyini artırmakla kalmaz aynı zamanda öğrenicilerin hayata hazırlanmasını sağlar (Bekiroğlu, 2004). İyi bir öğrenme modeli güvenilir olmalı ve aynı zamanda farklı öğrenme süreçlerinde ve öğrenme

faaliyetlerinde tekrarlanabilir olmalıdır. Diğer yandan iyi bir öğrenme modeli, eşitlikçi ve objektif bir biçimde uygulanmalıdır (McAfee ve Leong, 2012). Nitelikli bir eğitim ve öğretim sürecinde öğrenme modelinin önemli bir rolü vardır. Doğru seçilmiş bir öğrenme modeli eğitim öğretim sürecinin nitelikli olmasını ve başarıya ulaşmasını sağlamakta olup eğitim öğretim sürecinin kalitesini de artırmaktadır (Gültekin, 2011; Kılıç, 2016).

Davranışçı ve geleneksel eğitim kuramlarının yetersiz ve eksik kaldığı noktalarda alternatif olarak ortaya çıkan biçimlendirici öğrenme kuramı çağdaş eğitimde giderek yerini almaya ve önemini artırmaya başlamıştır. Bu yaklaşım ile davranışçı ve geleneksel eğitim kuramındaki öğreticinin tek başına sorumlu olması ortadan kalkmak suretiyle bu süreçte öğreticinin yanında öğrenicinin de sorumluluk almasının önü açılmıştır. Dolayısıyla, eğitim öğretim sürecinin odak noktasında öğreniciler yer almıştır. Öğrenicilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak geliştirilen uygulamalarla eğitim öğretim süreci değer kazanmıştır (Ozan, 2017).

Günlük yaşamda etkili olan biçimlendirici öğrenme kuramı, öğrenen bireyi öğrenme faaliyeti sürecinde pasif bir öğrenici olmaktan çıkararak bireyin sürece bizzat katılımını sağlayan bir eğitim ve öğretim süreci oluşturmuştur (Sakız, 2014). Bu yöntemle birey, kendi yaşantısı yoluyla istendik davranışları benimseyebilme fırsatı yakalamıştır. Biçimlendirici öğrenme modeline göre, öğrenme sırasında kavram gelişimi ve derin anlayışlar eğitsel algılamalar ürün veya sonuca değil sürece odaklanmaktadır. Bundan dolayı, sonuç ve ürüne odaklı geleneksel öğrenme modellerine alternatif olarak ortay çıkmıştır (Kılıç ve Aydın, 2014; Küçüktepe, 2010). Biçimlendirici öğrenme modeline göre eğitim ve öğretim faaliyetleri iç içe ve uyumlu olmalıdır (Bekiroğlu, 2006; Karadüz, 2009; Maeroff, 1991). Farklı gelişim ve öğrenme modellerinin ve süreçlerinin uygulanması oldukça sistematik ve öğretim süreci ile iç içe olan bir faaliyeti ortaya koymuştur. Öğrenme modelleri öğretmenlerin mesleki niteliklerini ve becerilerini artıran ve eğitimci yeteneklerini geliştiren bir durumdur. Öğreniciler gelişim ve öğrenme deneyimlerini oluştururken öğretici de yaptığı gözlemler sonucunda öğrenicilerden etkili geri bildirimler alır, onlara konuyla ilgili uygun sorular yönlendirir. Böylece etkili öğrenmelerini destekler (Black ve William, 1998a).

Öğrenicilerin öğrenmelerini pekiştirmek için, eğitimciler değerlendirmenin biçimlendirici boyutuna odaklanmalıdır. Çünkü iyi uygulanan bir biçimlendirici

öğrenme modeli, en etkili öğretim araçlarından biridir (Stiggins ve DuFour, 2009). Eğitimciler, öğrenciler ile ilgili bilgileri kayıt altına alırlar. Sonrasında kendi gözlem ve deneyimleri ile bu bilgileri birleştirerek objektif bir şekilde elde ettikleri bulgulara ihtiyaç duyduklarında başvurmak için muhafaza ederler. Ancak bu şekilde en doğru değerlendirmeyi gerçekleştirmiş olurlar. Karar verme esnasında çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek, geliştirmek ve öğretim stratejilerinde yenilik yapmak için eğitim ve öğretim stratejilerini geliştirirler. Bu sürecin içinde biçimlendirici öğrenme modelini de göz önünde bulundururlar (McAfee ve Leong, 2012).

Edinilen bilgiler doğrultusunda ülkemizde biçimlendirici öğrenme modeline ilişkin araştırmalarda yapılan tespitlere göre, biçimlendirici öğrenme modeliyle ilgili çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Bu çalışma, ülkemizdeki eğitim öğretim faaliyetlerinde biçimlendirici öğrenme modelinin konumunu saptamak ve önemini vurgulamak amacıyla yapılmıştır.

Biçimlendirici öğrenme modelinin değerlendirme tekniği, hedeflenen öğretim uygulamaları üzerinde düşünmeye, araştırmaya ve geliştirmeye olanak tanır (Bell ve Cowie, 2001; Buck ve diğerleri, 2008; Duschl ve Gitomer, 1997; Ruiz-Primo ve Furtak, 2007). Bu modelde öğreticiler öncelikle öğrencilerin ilgi alanlarını belirleyerek, öğrenicilerin öğrenme motivasyonlarını artırmak için uygulama yapmalıdırlar (Elibol, 2018).

Literatürde yer alan çalışmalar öğreticilerin öğrenme sürecini daha etkili bir hale getirmek için başvurdukları biçimlendirici öğrenme modelini başarılı kullanılacak şekilde yeterli alt yapıya sahip olmadıklarına dikkat çekmektedir. (Buck ve diğerleri, 2008; Stiggins, 1988; Wininger ve Norman, 2005). Öğretmen eğitimi programlarında teorik olarak biçimlendirici öğrenme modelinin öneminin sıkça üstünde durulmasına rağmen, literatür çalışmaları incelendiğinde öğretmenlerin uygulamada yetersiz kaldığını vurgulamaktadır (Black ve William, 2005; Yin ve Buck, 2019).

Bu tez çalışması bu noktada literatüre katkı sağlanması açısından önemlidir.

1.1. Araştırmanın Önemi

Öğrenici bireylerin eğitim ve öğrenim süreciyle ilgili öğretim teknikleri tek başına yeterli bir bilgi vermemektedir (Airasian, 2001: McAfee ve Leong, 2012).

Biçimlendirici öğrenme modeli, öğrenmedeki boşlukları doldurmak suretiyle istenilen hedefe ulaşılmasını sağlayan ve öğrenicilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırıcı yönde katkı sağlayan bir modeldir. Bu model, eğitim ve öğretim süreci tek boyutlu olmaktan çıkarak çok boyutlu ve daha bir genel bir yapıya kavuşur (Stiggins, 2017).

Bu öğrenme modeli ile öğreticiler öğrenicilerinin öğrenme konusundaki ihtiyaçlarını, ilgilerini ve meraklarını objektif bir şekilde tespit eder. Tespit edilen bu gözlemler doğrultusunda öğretici öğrenicilerini aktif hale getiren etkinliklerin ve uygulamaların hazırlamasında yardımcı olur. Biçimlendirici öğrenme modeli, eğitim süreci içinde düzenli olarak kullanılırsa geri bildirimler sayesinde bir öğrenim metodu olarak fayda sağlamaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışma, eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki metot uygulamalarından hangisinin günümüz eğitim sisteminin temel unsuru olan öğrenici ve öğretmenlerin performansını değerlendirmede daha etkin ve uygulanabilir olduğunu ve konsepti, biçimlendirici öğrenme modeli özelinde incelemek amacıyla yürütülmüştür.

Bu metotla ilişkili olarak, eğitim fakültelerinde hali hazırda görev yapan eğitim bilimcilere mülakat soruları yönlendirilmiş ve konuya ilişkin birebir görüşme yapılmıştır. Sonuç olarak, değişik üniversitelerdeki eğitim bilimcilerin ‘Biçimlendirici Öğrenme Modeli’ hakkındaki görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

1.3. Araştırma Yöntemi

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan metot uygulamalarının etkinliğini ve uygulanabilirliğini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma, nitel araştırıma yöntemleri ve tekniklerinden örnek olay incelemesi (case study) kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, sosyal çevreye ve bireye dair konuların özgün yöntemlerle sorgulanması, bu aşamada elde edilen kazanımlarla da bu konuların anlamlandırılması şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell 1998).

Bu düşünceyle yürütülen araştırma tasarımı sürecinde; öncelikle ilgili literatür incelenmiş, sonrasında çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümünde en az doktora derecesine sahip olan ve fiilen akademisyen olarak çalışan

on (10) akademisyenin ‘Biçimlendirici Öğrenme Modeli’ hakkındaki fikirlerine başvurularak veri toplamak üzere mülakatlar planlanmıştır. Bu mülakatlarda, katılımcıların verdikleri cevaplardan edinilen verilerle, akademisyenlerin yeni bir eğitim öğretim modeli konusunda duydukları ihtiyaca değinilerek, yeni bir öğretim modelinin uygulanma aşamasında karşılaşılan ve/veya karşılaşılması muhtemel zorluklar hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Mülakat yöntemi, en az iki kişi arasında, soru cevap yöntemi kullanılarak yapılan bir veri toplama aracıdır. Mülakat yöntemi, araştırmada cevap aranan sorular aracılığıyla veri toplanması şeklinde ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Patton’a (1987) göre mülakat yönteminin, bir konu hakkında farklı kişilerden elde edilecek çeşitli görüşlerin sağlanması hususunda önemli bir yeri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Diğer yandan, bu çalışma bir durum araştırması olmak suretiyle var olan bir durumun tespiti ve sürdürülebilirliği hakkında bilgi vermektedir

2. EĞİTİM KAVRAMI

Her toplum, kendi insanını geleceğe hazırlamak ve karşılaştıkları hayat problemlerine akılcı çözüm yolu bulmak maksadıyla toplum hayatında eğitimi birinci etken unsur olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle her milletin bir eğitim anlayışı ve dolayısıyla da bir eğitim felsefesi vardır.

Genel anlamda eğitim denilince; karşımıza çeşitli kültürlerdeki eğitim anlayışları ve kavramları çıkmaktadır. İnsanoğlu tarih sahnesine çıktığı andan itibaren, eğitim ve öğretimle ilgili kavramlar, sürekli onun hayatının bir parçası olmuştur. Konuyla ilgili literatür gözden geçirildiğinde; Türkçe'de Eğitim kavramının eş anlamlısı olarak, "Görgü" kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Nitekim TDK'ye göre eğitim kavramı 'Bir kimsenin, bilgisini artıracak nitelikte karşılaştığı ve kişiliği üzerinde olumlu etki yapan, deneyerek elde ettiği bilgi ve deneyimlerin tümü' şeklinde tanımlanmıştır.

Yine, Arapça kökenli "Terbiye" kelimesinin Selçuklu ve Osmanlı dönemi eğitim anlayışında eğitim kavramının yerine sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda 'Terbiye' kavramı 'istenilen şekilde yetişmesini sağlamak için bir kimseye gerekli bilgi ve nitelikleri kazandırma, eğitme işi' olarak tanımlanmıştır.

Türkçe de ise eğitim kelimesi; 'eğ' emir kipinden ve 'eğmek' fiilinden türetilmiştir (Sezgin, 1991, 6). Türkçe sözlüklerde eğitim, 'belirlenen bir konuda, bilimsel bir alanda yetişmesini ve gelişimini sağlama, toplumsal yaşayışta yer almaya hazırlanan çocukların ve gençlerin istenilen bilgi ve becerileri kazanmalarına, kişilik gelişmelerine destek olarak, terbiye etme' (TDK, 1992, 435), bireyin yönlendirilmesi anlamlarına gelmektedir.

Eğitim kavramsal olarak incelendiğinde bireyin davranışları üzerinden hareket eden ve bireyin davranış yapısını toplumsal geleneklere uygun bir şekilde yönlendirmeyi esas alan bir şekilde hareket eder. Hareket noktasını oluşturan iki farklı seçenek vardır. Bunlar formal ya da informal olmak üzere ikiye ayrılır. Formal eğitimde, eğitimcinin

bireye yol göstermesi ve bireyi denetlemesi üzerine şekillenmiş bir yapı mevcuttur. Bu bağlamda, bilinçli bir şekilde bireyin davranışlarının değiştirilmesi söz konusudur. İnformal eğitimde ise bireye öğrenme süreçleri boyunca refakatçilik eden bir eğitimci yoktur. Diğer bir ifadeyle bireyden kendi kendisini eğitmesi ve kültür düzeyini artırması beklenir (Senemoğlu, 2003, 7-8).

Seyyid Ahmet Arvasi'ye göre eğitimin temelini kültür oluşturmaktadır (Özdemir, 2004, 6). Bu bağlamda öncelikle Arvasi'ye göre kültür tanımını ele almak yerinde olacaktır. Arvasi'ye göre kültür, her ne şekilde kazanılmış olursa olsun bir milletin toplumsal değerlerini taşıyan maddi ve manevi olguların bütünüdür (Arvasi, 58). Bu minvalde incelendiğinde, kültür kavramının kapsamı sadece manevi değerlerden ibaret değildir. Aynı zamanda bir milletin veya bir milleti oluşturan manevi ve beşerî değer olgularının tamamıdır (Arvasi, 1990).

Kültür, bir milletin tarih boyunca kendi çabasıyla, sosyal temaslarıyla ve tecrübeleriyle yarattığı maddi ve manevi olgular bütünüdür (Arvasi, 1965).

İnsanın birey ve toplumla olan ilişkileri ilim, sanat, din, ahlak, hukuk ve eğitim gibi olgular üzerinden hareket etmektedir. Bu bağlamda insanın zihni ve toplumsal değerlerle kendisini yetiştirmesinin bir sonucu olarak manevi sosyal çevrenin bir parçası olacak ve toplumsal kültürün manevi bir unsuru olacaktır (Arvasi, 253-254).

Diğer yandan Arvasi kültür olgusundaki kavramsal değişmelerin iki unsuru olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre;

1- Manevi yönleri keşfedilmesine rağmen maddi değeri olan ve değişmesi kolay olmayan veya değişimi hemen fark edilemeyen dil, din, töre, ahlak olguları

2- Fikir, sanat, kılık- kıyafet modası gibi kültürel değişimin hızlanmasına yardımcı faktörlerdir.

Bir diğer açıdan Arvasi, eğitimle milli bir kültürün arasında yakın bir ilişki olacağını görmektedir. Milli eğitim sisteminde göz ardı edilemeyecek bir karakteristik olgusallığın olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda bir Türk eğitimcisi eğitim etkinliklerini sürdürürken en büyük desteği milli kültürden almaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak her toplum milli birliğini sağlayan değerleri korumak zorundadır. Kendi yeteneklerini referans almayan milletler sistem belirlemelerinde referans aldıkları milleti taklit etmeye mahkumdur. Bundan dolayı, milli eğitimin amaçlarının belirlenmesinde, müfredatların hazırlanmasında ve eğitimin

yapılandırılmasında tarihimiz, coğrafyamız, törelerimiz, ahlak değerlerimiz ve milli kültürümüz temel alınmalıdır.

Eğitim kelimesi kavramsal boyutlarda ele alındığında çok çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Özellikle Emile Durkheim tarafından yapılan tanım eğitim kelimesinin kapsamını çok geniş bir ölçek üzerine kurgulamıştır (Ergün, 1992, 1-3). Emile Durkheim'e göre eğitim, ''tabiatın, sosyal kurumların ve diğer insanların bizim zekâmız veya irademiz üzerinde etkin olmalarıdır'' şeklinde yorumlamaktadır (Akyüz, 2004, 1). Eğitim kavramı bu tanım üzerinden ele alındığında odak noktasında birey olan bu olguyu şekillendiren ve/ veya etkileyen sadece birey faktöründen meydana gelmediği görülmektedir. Diğer taraftan, toplumsal, siyasal, ekonomik ve doğa kuralları eğitim kavramının içeriğini etkileyen faktörlerdir. Eğitim bir değişim ve gelişim süreci olduğu için daima değişkenlik ve dinamiklik içerir. Ana prensibi bireylerin toplumsal kurallara ve sosyal çevreye adaptasyon süreçlerine bilimsel ve akılcı yollar kullanmak suretiyle onların çözüm yolu üretmelerini sağlamaktır.

Eğitim olgusu kavramsal olarak ele alındığında, önemli özelliklerinden birisi de bireyin kişiliği üzerinde işlevsellik göstermesi ve bu yönde ona toplum içerisinde bir yer kazandırmasına yönelik bir yaklaşım sergiler. Çünkü eğitimin temel unsuru insandır. Diğer bir ifadeyle eğitim, insan ve insanların birbiriyle etkileşimini ele alır. Kısaca genel anlamıyla eğitim kavram olarak, kuşaklar arasılık, toplumlar arasılık ve bireyler arası ilişkileri kapsamaktadır. Tanili'ye göre eğitim; günümüzde üç farklı anlamda kullanılmaktadır. Birinci anlamı, eğitim sistematik bir metodoloji içerisinde hareket eden kendi kuralları, kendi işlevi ve kendi sistemi olan kurumsal bir yapıdadır. İkinci olarak, eğitim herhangi bir eylemin sonucu olup değerlendirilebilir. Nitekim, iyi veya kötü eğitim, teknik veya klasik eğitim gibi değerlendirilmesi bu durumun bir sonucudur. Son olarak, eğitim bir ifade etme sürecidir. Eğitim bu tanımıyla kullanıldığında sadece bir eğitim kurumu içinde değil hayatın her kesiminde kullanılan bir değerdir. (Tanilli, 1998, 11-33). Eğitimin bir kurum olarak ele alınması onun politik ve siyasi bir alanın konusu olmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda eğitim politikalarında birey boyunun öne çıktığı görülmektedir. Diğer yandan, eğitim politikalarının informal özellikte olduğu görülebilir. Eğitim kavram olarak ele alındığında, çok boyutlu bir yapıda olup örgütlenmesi çok boyutlu olan ve kurumsal temelini bireyin oluşturduğu bir girişimdir (Leonard, 1979).

Eğitimin çok boyutlu bir yapısının olması farklı beklentilere sahip olan ve amacı eğitim olgusundan düzenli bir şekilde yararlanmak isteyen hedef kitlelerin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının karşılandığı bir politika güdülmesini sağlar. Çeşitli toplumsal kesimlere hitap eden eğitim kurumunun sorumluluğunu toplum paylaşır (Alkan, 1977, 31-47).

Diğer yandan Özdemir ve Yalın'a göre eğitim, kasıtlı olarak ve yaşadığı çevrenin göz önüne alınmasıyla bireyin tutumlarında değişiklik yapılması süreci olarak tanımlanır (Özdemir ve Yalın, 1999, 2). Bunun için, birey kendisine devredilmiş olan toplumsal yargıları alır, sentezler ve kendinden sonraki nesile aktarmak suretiyle toplumsal değerleri nesilden nesile aktarır. Bunun doğal bir sonucu olarak, eğitim yeni neslin geçmişte benimsenmiş toplumsal değerlerle arasında bağ kuran bir araçtır. Aynı zamanda sadece toplumsal bağların kopmasını engellemez kişileri toplumsal açıdan geliştirir. Diğer yandan kişilerin zihinsel, duygusal ve bilişsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca, eğitim bireye vatandaşlık bilinci ve insan haklarıyla ilgili bir düşünce oluşturmada yönetimlerin politikalarını da belirler.

Sonuç olarak, toplumların eğitim anlayışları izledikleri yönetim politikalarıyla yakından ilişkilidir. Çünkü her toplumun kendi geleceğini garanti altına alabilmesi için mevcut yönetim ve gelecekteki politik stratejilerini belirleme noktasında eğitimin ilkelerinden yararlanmak zorundadırlar. Dolayısıyla da eğitime yön vermek isterler.

2.1. Eğitimin Tanımı

İnsanlık tarihi ile başlayan eğitim, çeşitli toplumların kendi gelecek kuşaklarını ileriye dönük ve hayata hazırlanma noktasında değerlendirmeye çalışmıştır. Dolayısıyla eğitimi her millet kendi kültürünü, yaşama tarzını devam ettirecek bir biçimde sürdürmüş ve algılamıştır. Örnek verilecek olursa, eski Yunanda eğitim; insanları sınıf ayırımı esasına dayandırılarak, soyluların eğitimi biçimine dönüştürülmüştü. Yani Grek kültüründe eğitim; sözde ahlaki değerlerin ön plana çıkarıldığı bir yaklaşım biçimi olarak, gençlerin özgüven oluşturması ve yetiştirilmesi noktasında hırsızlık yapmayı bile, takdir edilen bir davranış olarak sunmuştur.

Eski çağların köklü kültürlerinden olan Mısır ve Mezopotamya da ki eğitim anlayışına gelince, Matematik ve Biyoloji öğretimi ağırlıklı yapılırdı. Ayrıca, çocuk ve gençlerin yetiştirilmesinde spor eğitimi de önemli bir yere sahipti. Üniversite düzeyinde eğitimin

temellerini atan eski Mısır medeniyeti, yazı yazma eğitiminde de etkin bir kültür oluşturmuştur (Hornung, 2008).

İslamiyet öncesi Türk toplumlarında hayat şartlarının ve doğal çevrenin belirlediği bir eğitim anlayışının egemen olduğunu görüyoruz. Gelenek ve törenin belirlediği sürecin sonucu "savaş ve yöneticilik" eğitimi ön plana çıkmıştır. Böylece yetiştirilmek istenen insan tipi cesur, kahraman ve bilge anlamına gelen "alp" insan kişiliği olmuştur.

Filozof, düşünür ve eğitim bilimcilerin, eğitimle ilgili görüş ve düşünceleri ise şöyle değerlendirilebilir;

Platon; İnsan eğitilebilen ve eğitime ihtiyaç duyan bir varlıktır, derken "**İnsanın insana ihtiyacı vardır, insanı yeniden kurmak için insan gereklidir. Öğrenmenin sonu yoktur**" demektedir (Demirci, 2007).

Sokrates; Yaşadığı dönemde site tanrılarına karşı çıkan, bir ahlak kahramanı, bazı rivayetlere göre de peygamber olduğu ifade edilen Sokrates eğitimle ilgili olarak "H**er bir insan birey olarak değerlidir. Her insan eğitimle kendini geliştirebileceği ve ruhsal yetkinliğe ulaşabileceği yönde bir potansiyele sahiptir. Bilgiye ulaşmak, kendini geliştirmek her insanın hakkıdır.**" fikrini savunmaktadır (Demirci, 2007).

Mete; Güçlü devlet teşkilatını kurmak için, güçlü orduya sahip olmak gerekir, felsefesinden yola çıkar. Türk hükümdarı eğitimle; "devlet yönetiminde son derece akılcı davranılması gerektiğini, savaştan ve kan dökmekten mümkün olduğu ölçüde kaçınılmasını, savaşa ancak gerçek millî davalar için ve başka yol kalmadığı zaman başvurulması gerektiğini söylemektedir" (Akyüz, 2018).

Konfüçyüs'e göre eğitim; Ahlakın ana temeli ve erdemli olmanın şartıdır. Ona göre eğitim insana "Ağırbaşlılık, cömertlik, samimiyet, doğruluk ve nezaketli olmayı öğretmelidir. Öğrenmek ve sonra bunu başkalarına öğretmek zevk ve mutluluk verir" (Arslanbenzer, 2018). Eğitimde ahlak esaslarına dayalı sevgiyi öneren Konfüçyüs, toplumu geniş bir aile olarak tasavvur etmektedir.

Aristo; eğitim anlayışını diyalog tekniğine dayandırarak, akılcı davranışın eğitimle insanlara öğretileceğini savunur.

J. Dewey'e göre eğitim; hayat boyu süren bir faaliyettir. Birey, öğrenme yoluyla yaparak ve yaşayarak eğitilir. "Yaşayarak öğrenme modeli" nin temsilcisi olan filozofa

göre, okulun eğitim sürecinde birey için hayatın asli unsuru olduğunu söylemektedir. (Başman, 2008).

Eğitim sosyolojisinde klasik akıma (işlevselci paradigma) göre eğitim, 1970 yılına kadar geçerliliğini sürdüren işlevselci paradigma görüşü ile eğitim kurumlarının toplum üzerinde rolü olduğunu savunuyor ve bu durumu meşrulaştırıyordu (Ergün, Ankara, 1994). Bu görüşe göre, eğitim, ekonomi, aile, toplumsal sınıf, toplumsal hareketlilik gibi toplum kurumlarıyla yakından ilişkiliydi. Tümevarımsal bir metodoloji izleyen bu kuramda işlev kavramı, belirli bir sistemin varlığını, gereksinimini veya geçerliliğini ifade etmektedir. İşlevselci paradigmaya göre, toplumda düzenli işleyen bir yapı mevcuttur. Diğer yandan, oluşabilecek sorunlara çözüm odaklı yaklaşımlar sergileyen parçalar 'kurum' olarak adlandırılır. Açıklamalar incelendiğinde, toplumun işleyişinin mekanizmalara dönüştürüldüğü gözükmektedir (Blackledge, 2018).

Emile Durkheim, toplumu insan vücuduna benzetir. Bu benzetmenin temel sebepleri arasında toplumun tıpkı organlar gibi birbirine bağlı bir şekilde çalışması ve tıpkı her organın belirli fonksiyonları olduğu gibi toplumun her kesiminin de belirli işlevlerinin olması gösterilebilir. Durkheim'e göre eğitimin çağdaş toplumlarda iki temel fonksiyonu vardır. Bunlardan ilki, eğitim bireyleri yeteneklerine, azimlerine, bilgi ve becerilerine göre ayırır. Bu sav aynı zamanda, Davis ve Moore'un tabakalaşma kavramının temelini oluşturmaktadır. Böylelikle eğitim kurumları bireyleri aile kökenlerinden ziyade yeteneklerine göre ayırmak suretiyle toplumun her kesimine fırsat eşitliği sağlama amacı güder. İkinci olarak, gelişmiş olan toplumlarda yetişkin bireylerin rollerinin gerçekleştirilmesi ve bilişsel yetenekleri ve normlarının belirlenmesi için tabakalaşma kaçınılmazdır (Davis ve Moore, 1984). Durkheim eğitime toplumsal bir olgu olarak incelemiştir. Eğitim, toplumların bir düzen içerisinde kalmasını sağlayan bir olgudur. Eğitim olgusu, toplumsal kavramlardan uzak düşünülemeyeceği için sosyolojiyle çok sıkı bir ilişki içerisindedir. Eğitim olgusu, toplumlararasında farklılık gösterir. İşlevselci paradigmanın bu noktadaki ortak görüşü; toplumu dengeli bir sistem olarak nitelendirmeleridir. Durkheim eğitim-toplum ilişkisine önem vererek genç kuşağın toplumsal sorunlar karşısında eğitimin bir çözümleyici unsur olduğunu savunarak toplumdaki sosyal problemlerin çözülmesi gerektiğini savunmuş. Bu anlamda Mill, Kant, Herbart ve Spencer gibi düşünürlerden ayrılmıştır. Çünkü bu düşünürler, eğitimi bireyin kişisel gelişimine katkı sağlayan

önemli bir unsur olarak görür (Durkheim, 1956). Özetle, Durkheim'e göre eğitimin, toplumu koruyan, geliştiren, toplumun ihtiyaçlarına çözüm bulan, bireyleri bulundukları çevrenin koşullarına hazır hale getiren ve bireylerin bilgi ve becerilerini hem kişisel gelişimleri açısından hem de toplumsal gelişimleri açısından ele alan işlevleri vardır.

Türk-İslam dünyasındaki mütefekkir ve yöneticilerin eğitimle ilgili düşünceleri ise, tamamen insanda güzel ahlak ve iman esaslarını oluşturmaya yöneliktir.

Farabi: Eğitim, bireyin sağlam bir iradeye sahip olabilmesi için, zihnî melekelerini geliştirip güçlendirmeye çalışmalıdır. Onun eğitim anlayışı; insan merkezlidir ve insanın mutluluğunu hazırlamalıdır. Erdemlerin en büyüğü bilimdir (Arslan, 2018).

İbn-i Sina; Eğitimi, Felsefi ve bilimsel bağlamda, çocuğun ahlaki açıdan eğitilmesi yönünde değerlendirir. Ayrıca, eğitimcinin pedagojik yönden bilgili aynı zamanda da mesleki yönden deneyimli olması gerektiğini vurgular (Hanoğlu, 2019).

Gazali eğitimin; İnsanın kişiliğine ve mizacına uygun olarak verilmesi gerektiği görüşündedir. "Gazali'ye göre eğitim-öğretim (taallüm), her şeyden önce bir 'kemal'e erme meselesidir. Eğitim, İnsanda kuvve halinde bulunanı fiili aktif hale çıkarma amacı gütmelidir" (Oruç, 2009).

İbn-i Haldun, eğitimi toplumun temel yapı taşı olarak nitelendirir. Çünkü insanın toplum için eğitimin de insan için gerekli olduğunu savunmuştur. İbn-i Haldun'a göre eğitim, kişilere mesleki bilgi birikimi kazandırmasının yanı sıra entelektüel bir kültürel sermayede kazandırır. Diğer yandan, eğitimde çevresel etmenlerin önemine de değinen İbn-i Haldun, kır ve kent yaşamını kıyaslamış ve kentlilerin kırsalda yaşayan insanlara göre eğitimde yararlanma açısından daha şanslı olduklarına değinmiştir. İbn-i Haldun, eğitim kurumunda vazgeçilmez faktörün öğretmenler olduğunu savunmuştur. Nitekim Mukaddime kitabındaki değerlendirmelerinde, o dönemde mesleki eğitimlere toplumun büyük bir kısmı ihtiyaç duymadığı için öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük problemin yetersiz ücret konusu olduğuna değinmiştir. Özetle İbn-i Haldun, eğitim konusuna çok yönlü bir yaklaşım göstermiştir. Eğitimi toplumsal bir olgu olarak görmüştür ancak eğitimin kurumsallaşması açısından herhangi bir sav sunmamıştır. Fakat yaptığı gözlemler ve sunduğu fikirler kendi yaşadığı dönem açısından incelendiğinde zamanının çok ötesinde olduğu söylenebilir. Özellikle çocuğun kişiliğinin kalıtsal yollarla değil eğitim, toplum, töre ve çevre gibi

faktörlerden etkilendiğini belirtmesi önemli bir husustur. Diğer yandan İbn-i Haldun, çocuk gelişimiyle ilgili savunduğu fikirlerde 'Yararcılık' akımını benimsemiştir. Eğitimi toplumsal bir olgu olarak ele alması, öğretimde ileri sürdüğü ilkelerden pek çoğunun günümüzde halen benimsenmiş olması ve akılcılığa ve tecrübeye önem vermesi açısından eğitim bilimine katkısı olan büyük bir düşünürdür (İbn-i Haldun, Mukaddime II, 351-449).

Atatürk'e göre eğitim; milletin kültürünü oluşturan sağlam ve kalıcı değerleri genç kuşaklara aktarmak suretiyle, milletin sürekliliğini sağlamalıdır. Ona göre; Eğitimin işlevi, toplum un gelişmesini, ilerlemesini ve çağdaşlaşmasını gerçekleştirmek olmalıdır (Arsan, 1989, 18).

2.1.1. Öğrenme, Öğretme ve Eğitim Kavramları Arasındaki İlişki

Öğrenme; canlıların davranış biçimlerinde yaşam tecrübeleri sonucunda elde ettikleri kalıcı ve köklü değişikliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, öğrenmenin bir davranış değişikliği olduğunu söylemek mümkündür. Ancak her davranış değişikliğinin öğrenme olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü davranış değişikliklerinin yaşantı yoluyla gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Diğer yandan, davranış değişikliklerinin öğrenme olarak kabul edilebilmesi için diğer bir şart ise davranış değişikliklerinin kalıcı olmasıdır. Bu bağlamda öğrenilen davranışın kalıcı olabilmesi için öğrenen bireyin öğrenmeye duyarlı olması da bu hususta önem arz etmektedir. Bireyin öğrenmesi ailesi, yakın çevresi ve arkadaş gruplarından etkilenebileceği gibi iletişim araçlarıyla da geliştirilebilir. Bu sürecin gerçekleşebilmesi için en uygun ortamın genelde okullar olduğunu görmek mümkündür. Nitekim Küçükahmet'e göre, okul gerçek bir eğitim ortamıdır. Birey böyle bir ortamda planlı ve programlı bir şekilde öğrenme amacına erişir. Diğer yandan, buradaki en temel amacın bireyin topluma yararlı hale getirilmesi olduğu söylenebilir. Bireyin eğitiminden resmi olarak sorumlu olan eğitim kurumu okuldur. Bu bağlamda okulun, bireyin çevresinden ve toplumdan aldığı negatif etkileri pozitife çeviren ve pozitif etkilerinde pekiştirmeye yönelik faaliyetleri olan bir eğitim kurumu olduğunu söylemek mümkündür. Bireyin edinilmesi istenmeyen tecrübeleri fazlaysa okulun bu anlamdaki görev yükü artmaktadır (Küçükahmet, 2006, 205).

Eğitim kurumlarında incelenen temel konu, topluma yararlı bireyler yetiştirmektir. Bu amacın gerçekleştirilmesi toplumun iyi bir şekilde analiz edilmesi açısından önem taşır. Bu anlamıyla toplum, sosyolojik ve kültürel olarak iki yönden ele alınabilir.

Sosyolojik yönden toplum, bireylerin yetişmesinde bulundukları toplumdaki kurumlar gelmektedir. Bu kurumlardan en önemlileri aile ve okuldur. Bunları iktisadi kurumlar, siyasi kurumlar ve dini kurumlar izlemektedir.

Kültürel yönden toplum, insanoğlunun var olduğu tüm tarihsel süreçlerde geliştirdiği, bulduğu ve icat ettiği tüm örfler, adetler, gelenekler ve inançları kapsar. Bu bağlamda, kültür kavramının bir kısmı tesadüfi olarak öğrenilir. Burada okulun temel görevi, kültürün birikmiş kısmını planlı ve düzenli bir şekilde öğretilmesini sağlamaktır. Lawton'a göre, toplumların kültürel unsurlarının genel bir kısmı bireyler tarafından oluşturulmamıştır. Buna göre, dinamik bir kültürel olgu içerisinde okulun görevi mevcut olan kültür dokusunu bireylere aktarmak suretiyle bireylere kültürel gelişim yeteneği kazandırmaktır (Lawton, 2003).

Öğretim kavramı, eğitim olgusunun eğitim kurumlarında planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanır. Bu bağlamda, öğretim konusu eğitim kurumlarında belirlenmiş olan müfredatın öğrenilmesi ve sonrasında uzmanlık kazanılması amacıyla kullanılır.

Bilhan'a göre öğretim, bireyin kişiliğinin bir parçası olan ve bireye bilgiyi keşfetme fırsatı veren işlemler bütünüdür. Eğitim, öğretim programından farklı olarak bireyin davranışlarını, hayat felsefesini, görev sorumluluklarını belirli bir müfredata ve belirli bir eğitim kurumuna tabi olmadan değiştirmesini sağlayan bir süreçtir. Genel anlamda, eğitim ve öğretim kavramları birbirinin yerine aynı anlamda kullanılmış olsa da eğitim, öğretim faaliyetine göre daha geniş kapsamlı ve bireyin hayatında yaygın bir yer tutması nedeniyle daha soyut bir süreçtir. Genelde eğitimin konuları sübjektiftir. Oysaki öğretim belirli bir plan ve program dahilinde gerçekleşir. Öğretimin bir mekân ve bir takım araç gereçlere ihtiyacı vardır. Bireyin öğretimle elde ettiği kazanımlar günlük hayatın pratikleridir. Ancak önemli olan bu pratikleri yaparken öğrenen bireyi ezbercilikten kurtarıp uygulamaya yönlendirmektir (Bilhan, 1991).

Senemoğlu, öğrenmeyi, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış olarak tanımlamıştır. Gelişimin sağlanması için çevreyle belli bir düzeyde etkileşim, öğrenme gereklidir. Düşünme ve

problem çözme yeteneği sınırlı bir çocuk uygun şartlar sağlandığında pek çok şeyi öğrenebildiği gibi, normal kalıtsal yeteneklerle doğan çocuklar öğrenme olanaklarından yoksun bırakıldıklarında zihinsel olarak alt düzeyde görünebilir (Senemoğlu, 2003, 8).

Eğitim kavramı öğrenme ve öğretme kavramlarıyla iç içe geçmiş bir kavramdır. Bu kavram profesyonel anlamda ele alındığında, planlı ve organize bir yapıdan bahsedilir. Bu bağlamda eğitim her aşamada bir programa bağlanan bir yapıdadır.

Eğitim programı; belirli bir eğitim kurumunda çocuk, genç ve yetişkin kitleler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik faaliyetlerin bütünüdür. Daha açık bir ifadeyle, eğitim programı öğrenme ve öğretim süreçlerini kapsayan öğretim ve öğrenme programı dışındaki faaliyet ve programların bütünüdür. Eğitim programı içerisinde en büyük paya sahip kesim öğretim programlarıdır.

Öğretim programı, belirli bilgi kategorilerinden oluşmak suretiyle eğitim kurumları içerisinde bir kısım beceri ve uygulamaya yönelik fırsatlar sunan bilgi ve yetilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir şekilde yapılanmasını sağlayan öğretim ve öğrenim süreçleri bütünüdür.

Eğitim ve öğretimin temel amacı öğrenim kavramıyla eğitim olgusu arasındaki kavram haritasının çıkartılmasını sağlamaktır. Diğer bir ifadeyle, temel amacı öğrenme olmayan bir eğitim modelinden bahsetmek olanaksızdır. Bu bağlamda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel prensiplerinin sağlanması için sağlıklı bir öğrenme ortamına ihtiyaç vardır (Bilhan, 1991, 121).

2.1.2. Eğitimin Toplumsal Kurumlarla İlişkisi

Eğitim olgusunun toplumsal kurumlarla olan ilişkisini açıklamadan önce toplum kavramına değinmek gerekir. Toplum bilimi diğer adıyla sosyoloji kavramı insanlar arası ilişkilerin bilimsel bir şekilde incelenmesidir (Fitcher, 1994, 1). Kelime anlamı olarak, Latince kökenli ve anlamı toplum olan ‘socius’ ile yine latince kökenli anlamı bilgi demeti olan ‘logos’ sözcüklerinden türetilmiştir. Sosyolojik fikir ve idealarıyla bu bilimde önemli fikirler ortaya koyan August Comte’a göre, fizik bilimi kurallarını doğada inceleyip ortaya koyuyorsa toplum bilimi de toplumu inceler kurallarını ve idealarını bu gözlemlere dayandırarak ortaya çıkarır (Sayın, 1993, 17; Tolan, 1988, 192).

August Comte'dan bu yana yapılmış olan sosyoloji tanımlarının ortak bir özelliği vardır. Bu hususta, toplum kavramı onu meydana getiren bireylerin dışında kurgulanmış ve geliştirilmiş başka bir olgudur. Yapıtaşını bireyler oluşturmasına rağmen bireylerden farklı olan bir bütünlüktür (Erdoğan, 1987, 25).

Toplum yapısal bağlamda incelendiğinde, toplumsal ilişkiler bağlamında toplumsal olayların ortaya çıktığı bir yapıdır. Bu yapı, toplumsal kurumlardan, toplumsal gruplardan, demografik ölçütlerden ve coğrafik mekanlardan etkilenir. Toplumsal yapının temelini tüm bireyler, parçalar ve dinamikler oluşturur. Yani aslında bir bütünlüğü veya bir ahengi ifade eder. Toplumsal yapıyı oluşturan tüm etmenler arasında bir bağıntı vardır. Bu bağıntı toplumsal yapının hiçbir parçasının tek başına dinamik bir olgu oluşturmayacağının bir göstergesidir (Kösemihal, 1968, 222).

Toplum, doğal bir çevrede sınırları belli olan, belirli ortak amaçlar için hareket eden, karşılıklılık esasına dayanan sosyal bir yapıdır (Başaran, 1983, 48). Her toplum varlığını sürdürme amacı güder. Bunun için ise eğitim olgusuna ihtiyaç duyar. Toplum, toplum yaşamının düzenli ve sürdürülebilir olması için olmazsa olmaz argümanlardan birisidir. Bu bağlamda, eğitim ve toplum olguları birbirini tamamlayıcı özellik göstermektedir. Eğitim kurumunun işlevsellik kazanması için öncelikle hitap edeceği beşerî bir kitleye ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda ele alındığında eğitimin toplum olgusunun temellerini atan bir araç olduğunu ve asıl amacın toplum olgusunu olduğunu söylemek mümkündür (Murphy, 2013).

Eğitimin en belirgin özelliklerinden birisi toplumsal yönünün ağır basmasıdır. Diğer bir ifadeyle eğitim, insan ilişkilerinin ve etkileşiminin var olduğu durumlarda sürdürebilir bir nitelik kazanır. Çünkü eğitim olgusu toplumsal faktörler bağlamında farklılık gösterir.

Tarihsel süreçlerde eğitim, aynı toplumda bile farklı zamanlarda farklı karakteristik özellikler sergilemiştir. Eğitim olgusunun bu şekilde farklılık göstermesi, eğitim sistemi, eğitim süreci ve siyasi, ahlaki değer kurumları başta olmak üzere toplumun tüm kurumlarının o dönemki özelliklerini yansıtır. Eğitim sistemi toplumun yapısından etkilenen bir olgudur. Eğitimin, eğitim kurumları vasıtasıyla toplumsal değerlerden etkilenmeden uygulanması mümkün değildir.

Eğitimin toplum olgusuna faydası olması ve toplum olgusuyla birlikte ahenk sağlaması için, günün gereksinimlerine uygun bir politika izlemesi, toplumun

değerlerine ve bireylerin yaşama biçimlerine uyum sağlaması gerekmektedir. Bu uyum sürecinde karşılaşın iki tür değer vardır. Bunlardan ilki, kazanılması istenen değerler, diğeri ise gerçek değerlerdir. Bir toplumun sahip olduğu norm ve değerler gerçek değeridir. Toplumda kazanılması istenen değerler ise bazı ideal toplum arayışlarının bir sonudur. Bu olgu dinamik, ilerlemeci ve beklentileri etkileyen bir süreçtir. Burada önemli olan husus şudur; toplum eskilerden beri süregelen dinamiklerinden kopmadan arzuladığı ideal düzen arayışlarına çözüm aramaktadır. Bu bağlamda toplumun yepyeni bir sentez yaparak istikrar ve düzen arayışı sergilediği aşikardır (Tezcan, 1992, 39). Sonuç olarak, toplum- eğitim ilişkisinde temel amacın, toplum kültürünün ve değerlerinin eğitim kurumları aracılığıyla yeni kuşaklara aktarılması olduğu söylenebilir.

2.1.3. Eğitimin Yönetim ve Siyaset Bilimindeki Yeri

Siyaset kurumunun temelini, toplumsal örgütlenmelerin kurumsallaşmış yapılamaları oluşturur. Arapça kökenli siyaset kelimesi, en genel tanımıyla toplumsal örgütlerin yönetimi ve denetimi olarak tanımlanabilir. Belirli bir uygarlık seviyesindeki toplumlarda uzmanlaşma, iş bölümü, nüfusun etkin kullanımı gibi faktörlerden dolayı siyaset kurumunun ihtiyaç olduğu görülmüştür. Devletin bu noktadaki rolü toplumsal gelişmelerin denetlenmesi aşamasında ortaya çıkmıştır.

Eğitim kurumu ile siyaset birbiriyle yakından ilişkili kavramlardır. Siyasetten bağımsız, ideolojisi olmayan, tarafsız bir eğitim sistemini bulmak olanaksızdır. Tarihsel süreç içerisinde eğitim felsefesi siyasal ideolojilerden etkilenmiştir (Şişman, 2011).

Antik Yunan toplumlarında köleci devlet anlayışı hâkim olduğu için eğitim felsefeleri bu nokta baz alınarak şekillenmiştir. Antik Yunan toplumlarında devletler kölelerin olası başkaldırılarına karşı hazır olmak amacıyla örgütlenmelerini küçük şehir devletleri şeklinde yapmışlardır. Şehir devletlerinin öncelikli prensibi dışta bağımsızlık ilkesiydi. Bundan dolayı, toplumsal olarak savaşa her zaman hazırdılar. Bu dönemlerde eğitim olgusu, siyasal gücün bir aracı olarak görülmek suretiyle devlet ideolojisi bağlamında kurumsallaştırılmış bir yapıdadır. Bu dönemde, özgür vatandaşlara eğitim verilirken köleler savaşmaya hazır hale getirilmişlerdir. Bu bağlamda, küçük şehir devletlerinde iç ve dış tehditlere karşı savaşçı eğitimden geçirilmiş bir toplum yapısı mevcuttur. Bağımsızlıklarına önem veren küçük şehir

devletlerinde eğitimin temel felsefesi savaşçılık olmuştur. Nitekim, bu dönemde savaşa hazırlık okulları vardır (Elmas, 2019).

MÖ 8. ve MÖ 6. Yüzyıllar arasında antik şehir devletlerinde özgür düşünme tartışmaları başlamıştır. Dünyayı, evreni ve tinsel olguları fizik ötesi güçlerle değil maddelerle tanıma çabası özgür düşünme tartışmalarını başlatmıştır. Bu dönemde siyasi ve toplumsal kurumlar dinsel dogmaların etkilerinden arındırılmaya çalışılmıştır. Bu durum, özgür düşünmenin yaygınlaştırılmak istediğinin en açık kanıtıdır. Nitekim, dini dogmalar, siyasi ve kişisel otoritelerle özgür düşünme ve tartışma ortamı sağlanması olanaksızlaşmaktadır. Özgür düşünme ortamının sağlanmasıyla dönemin eğitim felsefesine demokratik olgular kazandırılması amaçlanmıştır. Eğitim felsefesinin özgür bir ortamda, sorgulanabilir olması insanın bir değer olarak görülmesini sağlamıştır. Çünkü demokratik toplumlarda insan gerek aklı gerek kişiliği ile değerli olmuştur. Antik Yunanda eğitimin amacı hem bedensel hem de zihinsel açıdan çok yönlü bireyler yetiştirmektir. Antik Yunan eğitim anlayışında insan akıl ve estetik yönleriyle geliştirilmek istenmiştir. Bu bağlamda, müzik ve jimnastik eğitimlerinin önem kazandığını görmek mümkündür.

Orta Çağ toplumlarında, merkezi siyasi güç bulunmamaktadır. Dinsel kavramlar siyasal iktidarı etkiler. Bu bağlamda, dini temellere dayalı iktidar, toplumsal örgütlerden daha önemlidir. Diğer yandan, siyasal güce yön veren olgunun dini otoriteler olduğu söylenebilir. Orta Çağ eğitim anlayışının odak noktasında Tanrı yer almaktadır. Orta Çağ döneminde insanın kendini yetiştirmesine inanılan hatta kendisini yetiştirmesi beklenen bir olgu olmamıştır. Aksine, itaat eden, ezik ve suçlu olan bir varlık olmuştur. Orta Çağ'da müzik, estetik, astronomi ve matematik gibi bilimsel derslerden ziyade dini eğitimlere ağırlık verilmiştir. Nitekim, matematik eğitiminin astronomi gibi alanlarda kullanılmayarak takvimlerin hesaplanmasında kullanılması bu durumun bir örneğidir. Aytaç'a göre manastırlar bu bilim dallarını 'kafir eğitimler' olarak nitelendirmişlerdir.

Aydınlanma Çağı ile birlikte toprak aristokrasisi ve din adamları dışında ticaretle uğraşan burjuvazi kesiminin oluşmasıyla birlikte dini temellere dayanan iktidar olgusu akıl ve bilim ile yeniden inşa edilmiştir. Aydınlanma dönemi eğitim felsefesi toplumsal sınıfların ortak çıkarlarına göre düzenlenmiştir. Ortak akıldan uzak eğitim felsefesi toplumun bilincinden kazınmaya çalışılmıştır. Bu dönemde estetik, müzik, matematik, astronomi gibi bilim dallarının yanı sıra fizik, kimya ve biyoloji eğitimlerine de önem

verilmiştir. Diğer yandan dil öğretimi önem kazanmıştır. Batı toplumların için Latince, doğu toplumları için Arapça ve Farsça öğretimine ağırlık verilmiştir. 19. ve 20. yüzyıllarda eğitim felsefesi, millete yararlı yeni nesiller yetiştirmeyi amaçlayan bireyler yetiştirmektir. Bundan önceki dönemlerle kıyaslandığında 'milliyetçi' bir eğitim felsefesi olmadığı görülmektedir.

Sosyalist toplum tanımı, 20. Yüzyılın başında ortaya çıkmıştır. Sosyalist devrimlerle, ülkelerdeki işçi ve köylü sınıfın üretim araçları üzerinde mülkiyet hakkı edinebilmesi suretiyle sınıfsız bir toplum kurulması amaçlanmıştır. Sosyalist toplumlardaki eğitim olgusu da işçi ve köylü sınıfın ihtiyaçları doğrultusunda biçimlendirilmiştir. Eğitimin sınıfsız bir topluma hizmet etmesi amaçlanmıştır. Parasız eğitim, çok yönlü eğitim ve halkçı eğitim ilkeleri benimsenmiştir. Bu dönemde politeknik (çok yönlü) bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu bağlamda, zihinsel ve bedensel çalışmayı ayıran görüş reddedilmiştir. Marksist kurama göre, kapitalist toplumlarda bireyler tek yönlü uzmanlaşmışlardır. Halbuki insan doğası itibariyle, gelişme potansiyeli yüksek bir varlıktır. Tek bir alanda uzmanlaşmak bireyin diğer yeteneklerini sınırlar ve köreltir. İnsan ürettikçe kendisini gerçekleştirebilir. Marks, eğitim üretimle birleştirilmelidir anlayışını savunmaktadır (Kaymak, 2018, 8-17).

Küreselleşme sürecinde incelendiğinde ise, kapitalizm olgusu emperyalizme dönüşmüştür. Burjuvazinin siyasal gücü devletlerin burjuvazisi haline gelmiştir. Gelişmekte olan toplumlarda burjuvazi yerini çok uluslu şirketlere bırakmıştır. Siyasal otoritede de bu güç değişimi etkisini göstermiştir. Ulus devletler çökmüş bu devletlerin yerini uluslar üstü yapılar almıştır. Bu dönemde eğitim felsefesinin temel amacı milli amaçlar doğrultusunda insan yetiştirmekten çıkarak uluslararası iş gücünün gereksinimleri doğrultusunda ulusal ekonominin amaçlarına uygun nitelikli insanlar yetiştirmek olmuştur. Yabancı dil öğretimini yerli dil öğretiminden daha önemli hale gelmiştir. Nitekim az gelişmiş ülkelerde bile eğitim yabancı dille yapılır hale gelmiştir.

Çağdaş demokratik ideolojilerde eğitimle birey, kendi duygu, düşünce ve kişiliğini koruyan, kendi haklarını koruyan ve başkasının haklarına saygı gösteren, kendisini ülkesine ve toplumuna da sorumlu hisseden, kendi vicdanına hesap verebilen, sorumluluk duygusu taşıyan, düşüncesini özgürce aktarabilen ve başkasının düşüncelerini saygıyla karşılayan hatta bu düşünceleri sentezleyen, dogmatik düşüncelerden kendini soyutlayan, araştıran, sorgulayan, tartışan, toplumsal

faaliyetlere kayıtsız kalmayan, katılım gösteren, girişken, üretken bir varlık olma becerisi kazanmıştır (Hotaman, 2010).

2.2. Türk Milli Eğitim Sistemi

Türk Milli Eğitim sistemi tarihsel açıdan incelendiğinde bakanlık düzeyinde ilk teşkilat yapısı 17 Mart 1857 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti adıyla kurulmuştur. Eğitim yapısı ile ilgili ilk düzenlemenin ise 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) şeklinde ortaya çıktığını görmek mümkündür (MEB, 1999).

Millî Eğitim Bakanlığı kronolojik olarak, 1923 yılından 1953 yılına kadar "Maarif Vekâleti", 1935 yılından 1941 yılına kadar "Kültür Bakanlığı", 1941 yılından 1946 yılına kadar "Maarif Vekilliği", 1946 yılından 1950 yılına kadar "Millî Eğitim Bakanlığı", 1950 yılından sonra "Maarif Vekâleti" şeklinde varlığını sürdürmüştür. 27 Mayıs 1960 tarihinden sonra bakanlık düzeyinde teşkilatlanmıştır. Resmi adı "Millî Eğitim Bakanlığı" olarak değiştirilmiştir (MEB, 2001).

1992 yılında çıkarılan 3797 sayılı yasa Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, Bakanlık makamı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ana Hizmet Birimleri, Danışma ve Denetim Birimleri ve Yardımcı Birimlerden oluşan bir örgüt yapısı halini almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında mevcut olan merkeziyetçi yapı, bu yapının örgütlenme biçimi ve bu örgüt yapısının ulaşmak istediği hedeflerin bir problem etkisi oluşturduğu yıllarca dile getirilmiştir (MEB, 2006). Akademik çalışmalar başta olmak üzere kalkınma planlarında, hükümet programlarında, Millî eğitim şuralarında, sivil toplum örgütleri tarafından yayımlanan raporlarda Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatındaki problemlerin çözüme kavuşturulması beklentisiyle hareket edilmiştir (MEB, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında uygulanan yapının değiştirilmesinin bir zorunluluk olduğu birçok kez vurgulanmıştır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı'nda yapılan değişiklikler yapısal reform niteliği taşımaktan ziyade biçimsel nitelik taşımıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat yapısında bu bağlamda planlama ve düzenleme yapılırken ilk olarak göz önünde bulundurulan durum hiyerarşik yapı olmuştur. Aynı işleri yapan birçok birim olmasına rağmen birimler arası görev karışıklığı ortaya çıkmıştır. (Başaran, 2004; Bursalıoğlu, 2012; MEB, 2009). Bu bağlamda ele alındığında, teşkilatta personelleri arasında senkronizasyon, birlikte hareket edebilme yetisi ve çalışanlar arası iletişimin

etkin olmadığını söylemek mümkündür. Bu durumun temel sebebinin çalışanların görevinin ne olduğunun tam belirlenememesi yani görev karmaşası sorunu olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim görev karmaşası sorunundan dolayı karar verme süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durumda dikey örgütlenme yapısı meydana gelmekte ve uzmanlaşma ihmal edilmektedir (Uluğ, 2000).

Sonuç olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın teşkilatlanması, birimler arası etkileşimin aksatılmasını sağlayacak, karar etkinliklerinin yitirilmesini sağlayacak ve hatta birimler arası etkili bir senkron yapının oluşmamasını etkileyecek kadar büyüktür edilmektedir (MEB, 2009).

2.2.1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Türk Milli Eğitim Sistemi temelde iki ana kol üzerinden şekillenmiştir. Bunlar, örgün eğitim ve yaygın eğitimdir.

Örgün eğitim, okul öncesi eğitim süreçlerinden itibaren sırasıyla ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının temelini oluşturur. Diğer yandan, Türk Dil Kurumunun tanımına göre örgün eğitim, bireylerin hayata atılmadan, iş ve meslek dallarında çalışmaya başlamadan önce okul veya okul niteliği taşıyan her yerde bireylerin bilgi birikimini artırmaya, mesleki tecrübe kazanmalarına yönelik belli bir amaç güden, kuruluşu ve işleyişi belirli hukuki yapıya bağlı olarak düzenlenen eğitim olarak tanımlanmıştır.

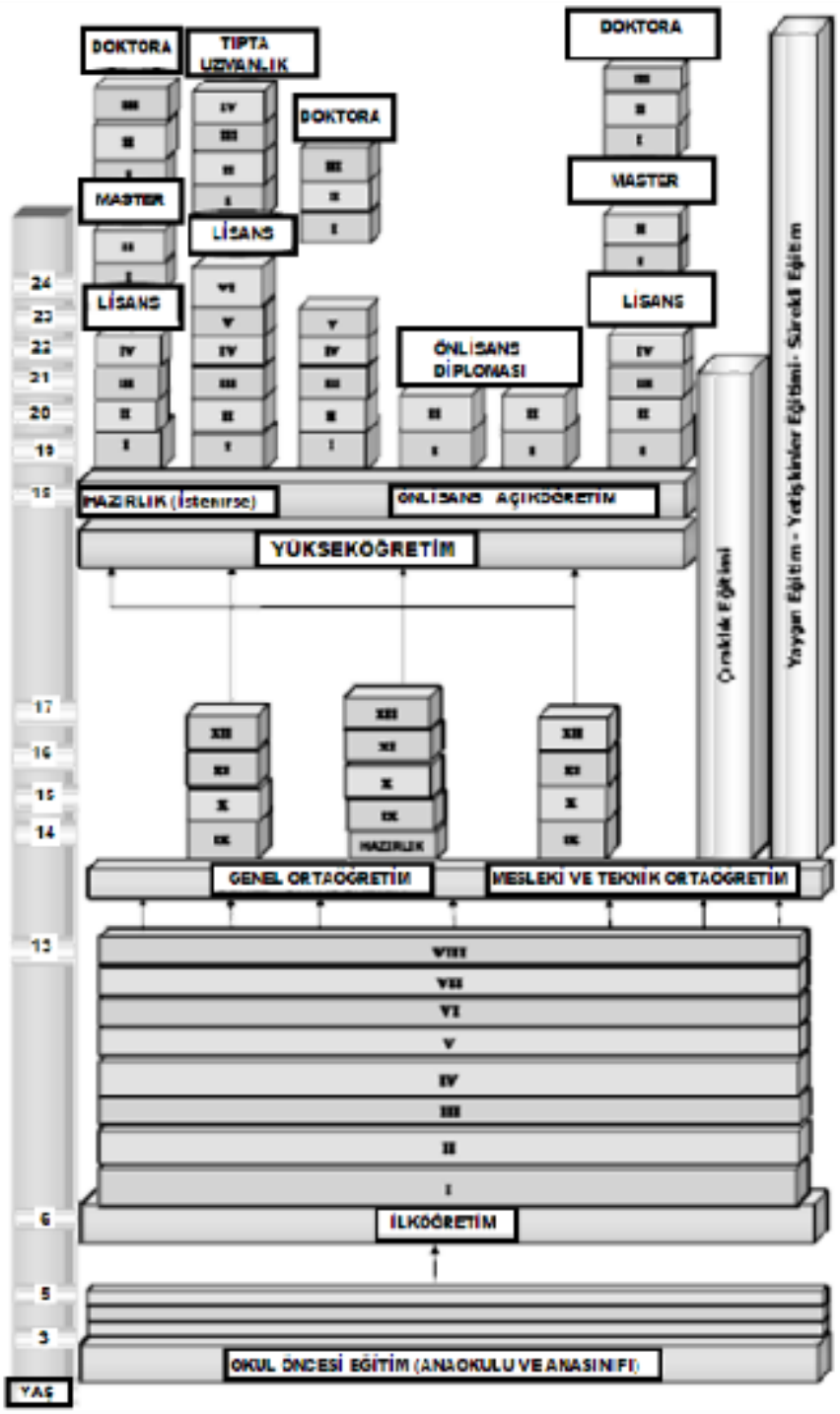
Yaygın eğitim ise 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, örgün eğitim yapısına destek olmak amacıyla yapılan eğitim olarak tanımlanmıştır (MEB, 2009).

Okul öncesi eğitim, henüz ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların toplumsal yaşama adapte olmalarının sağlanması ve ilköğrenimde kazanacakları bilgi altyapısının temelinin oluşturulmasının sağlanması amacı güden isteğe bağlı bir eğitim dalıdır.

Okul öncesi eğitim, çocukların zihinsel, bedensel ve duygusal bağlamda gelişmesine yardımcı olmasının yanı sıra çocukların iyi alışkanlıklar kazanarak topluma iyi birer birey yetiştirme amacı güder. Diğer yandan, çocukları ilk öğrenime hazırlar. Mali olarak yeterli imkana sahip olmayan ve şartları yeterli elverişliliği sağlayamayan ailelerin çocukları ortak bir yetiştirme alanı oluşturmak suretiyle çocuklarda ortak bir toplum bilinci kurma noktasında elzem bir görev üstlenir. Çocukların güzel konuşmalarını sağlamak, iyi ve saf Türkçe kullanımına teşvik eder (MEB, 2009).

İlköğrenim 6-14 yaş aralığındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim kız veya erkek fark etmeksizin tüm bireyler için zorunlu olup devlet okullarıyla sınırlı kalmak üzere ücretsizdir. İlk öğrenim toplamda sekiz yıllık bir süreci kapsamaktadır. İlk öğrenimde kesintisiz eğitim yapılır ve mezuniyet için asgari şartlayan bireylere 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu uyarınca ilköğretim diploması verilir. İlköğretimini tamamlayan her öğrenci istediği takdirde ortaöğretim eğitimine devam edebilir, ortaöğretim eğitiminin imkanlarından ilgi, kabiliyetlerinden ve istidatlarından faydalanma hakkına sahiptir.

Lise ve dengi okulları bitiren bireyler yüksek öğrenim hakkını elde etmeye aday bireylerdir. Diğer bir ifadeyle, yüksek öğrenim hakkını elde etmek için aday olmaya hak kazanır. Adayların yüksek öğrenim kurumlarına yerleşmelerine ilişkin olarak hangi kuruma yerleşecekleri, hangi eğitim düzeyinden yararlanacakları, giriş koşulları gibi temel bilgiler Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) arasında yapılan protokollerle belirlenir. Bu bağlamda yüksek öğretim kurumlarının hangileri olduğuna değinmek yerinde olacaktır. Yüksek öğretim kurumları fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksek okulları, uygulama ve araştırma merkezleri ve üniversitelerdir (MEB, 2009).



Şekil 1: Okul Öncesi Eğitimden Doktora Eğitimine Türk Eğitim Sisteminin Şematik Gösterimi

MEB, Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2008- 2009, MEB, Ankara, 2009, s. XX.

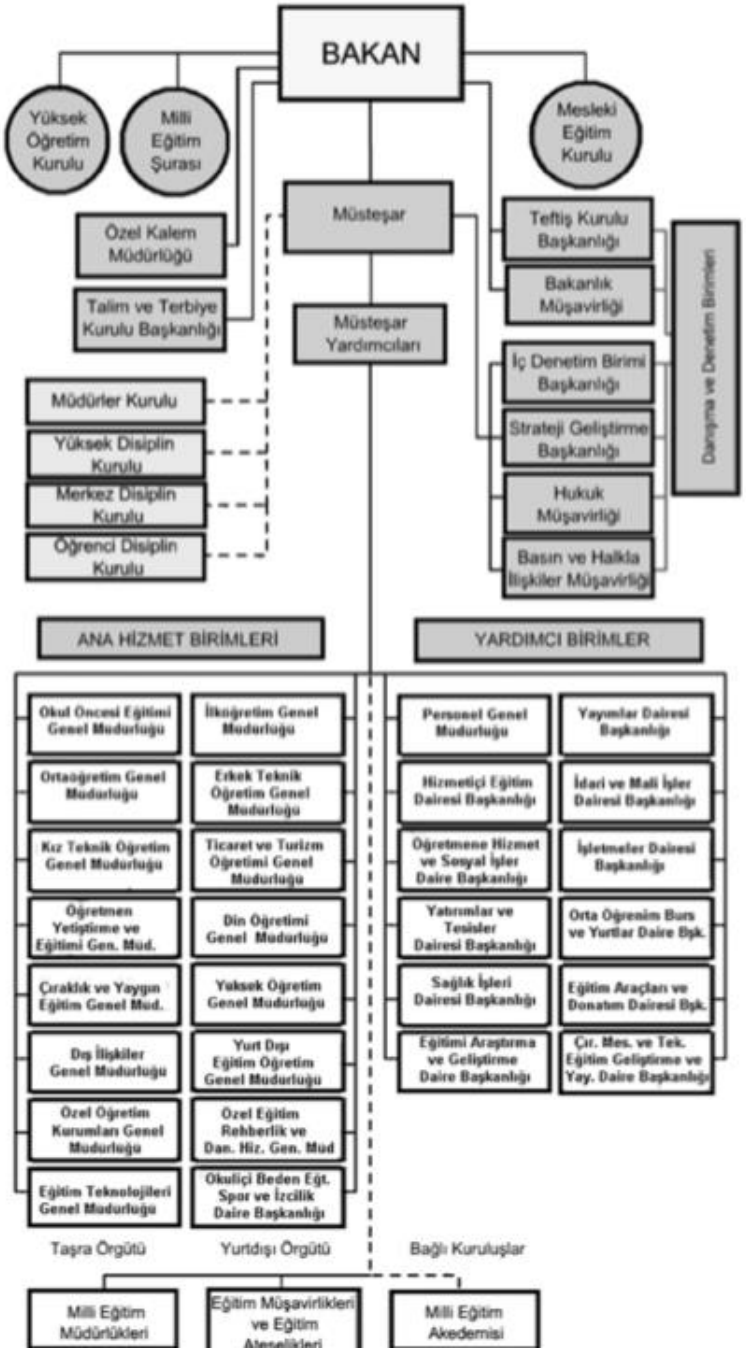
Millî Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat yapısı 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunla düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı

Teşkilatının yapısını Merkez Teşkilatı, Taşra Teşkilatı, Yurtdışı Teşkilatı ve bağlı birimleri oluşturur (MEB, 2009).

Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, Ana Hizmet Birimleri, Danışma ve Denetim Birimleri ile bu birimlere bağlı yardımcı birimler Bakanlık Merkez Örgütünün yapısını oluşturur (MEB, 2009).

Bakanlığın Taşra Teşkilatlarının kurulmasında, görev yapısının belirlenmesinde ve taşra teşkilatının işleyişinin belirlenmesinde yetkilidir. Bu bağlamda, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri görev ve sorumlulukları bağlamında İl Müdürlüklerine karşı sorumlu olup Bakanlığa karşı müteselsilen sorumludur. İl ve ilçe teşkilatları kurulurken il ve ilçelerin sosyo- ekonomik durumları, nüfusları ve öğrenci birimleri gibi faktörler göz önüne bulundurularak kurulur. Diğer yandan İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri farklı statülerde kurulabilir, Bakanlıkça belirlenmiş işler haricinde kullanılabilir, yetki kapsamları değiştirilmek suretiyle farklı yetkiler verilebilir. İş ve nüfus yoğunlukları gözetilerek Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri kurulabilir (MEB, 2009).

Yurtdışı teşkilatının kurulmasında Bakanlık yetkili olup Yükseköğretim Kurulu ile ortak hareket ederler. Türkiye'de eğitim veren veya Yurtdışında eğitim faaliyetlerine devam edip Yükseköğretim Kurulu'nca denklik verilen üniversitelerin eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olan bireylerin bakanlık teşkilatında çalıştırılmasına ilişkin süreçlerden Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu müteselsilen sorumludur (MEB, 2009).



Şekil 2: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması

MEB Teşkilat şeması, http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html, (8 Ocak 2020).

2.2.2. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Politikaları Yaklaşımı

Türkiye'nin eğitim konusunda belirlediği politikaları incelemeden önce eğitimdeki paydaşlarına değinmek yerinde olacaktır.

Türkiye'de eğitim öğrenciler açısından incelendiğinde PISA tarafından gerçekleştirilen matematik ve fen bilimleri alanlarında yapılan değerlendirmelerde geçmişe kıyasla önemli ilerlemeler kaydetmişse de, okuma- anlama, matematik ve fen bilimleri alanlarında OECD ortalamasının gerisinde kalmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti tarafından çocukların eğitime katılımı artırılmaya çalışılmış ancak bu çalışmalar yetersiz kalmıştır. Türkiye'de okul öncesi eğitim ve bakıma katılım oranı OECD ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye'de öğrencilerin beklenenin altında performans göstermesi dikkat çeken bir durum olup bu durumu sergileyen öğrencilerin oranı ortalamanın üstündedir. Diğer bir deyişle, Türkiye'de birçok öğrenci gerekli performansı gösterememektedir. Bu durumun en önemli nedeni düşük sosyoekonomik altyapıdır. Çünkü düşük sosyoekonomik altyapıya sahip öğrencilerin performansı göreceli olarak daha iyi sosyoekonomik yapıya sahip öğrencilerin performansı ile kıyaslandığında daha düşük kalmaktadır (Bursalıoğlu, 1987, 11-16).

Türkiye'de uygulanmakta olan eğitim politikalarından birkaçı öğrenciler arasında eşitliği engellemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin erken yaşta belirli sınavlar veya benzeri değerlendirmelerle seçime tabi tutulmaları, sınıflandırılmaları ve yeterli yönlendirilmeleri gibi faktörler örnek olarak gösterilebilir. Özellikle bir üst dereceye geçişte kullanılan sınıflandırma yöntemi orta ve yüksek öğrenim kurumlarına geçiş aşamalarında seçici nitelik taşıması açısından daha keskindir. Bu durum ister akademik odaklı ister mesleki odaklı programlar açısından incelendiğinde orta ve yüksek öğrenim kurumlarında mezuniyet oranları 2005 yılına kadar OECD ortalamasının altında kalmaktaydı. Ancak 2005 yılında bu oran önemli bir ölçüde artış göstermiştir (Education at a Glance, OECD, 2013).

Kurumlar açısından eğitim kavramı ele alındığında, eğitim kurumları ve içinde barındırdıkları öğrenme ortamları birçok açıdan zor durumda olmalarına rağmen, Türkiye'de öğrenim gören yerli ve yabancı öğrenciler ile eğitim veren yerli ve yabancı eğitmenler öğretim ortamları hakkında olumlu görüş bildirmektedirler. Okul yöneticileri ile eğitmenlerin okulların ihtiyacına cevap verebilme kapasiteleri, öğretmenlerin mesleki öğrenim ve eğitimlerinin yetersizliği ile tecrübe eksiklerine ek olarak denetim yapısı içerisinde okullara esneklik tanınmaması ve eğitim kurumlarında aşırı bürokrasi beklenmesi gibi sebeplerden dolayı eğitim kurumları yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarının yeterliliğini sadece

öğrencilerin kaydettikleri ilerlemeler belirlemez. Aynı zamanda belirlenen çerçeve yönetmeliklere adapte olunması açısından kalitenin anlaşılması amacıyla hem sistem açısından hem de eğitim kurumu düzeylerinde ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Son yıllarda eğitim alanında izlenen politikalar ve geliştirilen stratejilerle eğitim eskisine göre öğrenci odaklı bir nitelik kazanmıştır (Education at a Glance, OECD, 2013).

Denetim ve finansman açısından incelendiğinde Türkiye'de eğitim için oldukça merkezileşmiş bir denetim yapısı mevcuttur. Türkiye'de eğitim politikaların belirlenmesinde rol alan iki önemli aktör vardır. Bunlar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kuruludur (YÖK). Okulların özerkliği sınırlıdır. İhtiyaca cevap verebilme kapasiteleri de sınırlı düzeydedir. Eğitimin finansmanı kamu kaynaklarından sağlanmaktadır. Fakat okullar harçlar, okul aile birliği aidatları gibi ücretlerle ebeveynlerden ek finansman sağlayabilirler. Okulların personel ve mali yönetiminden sorumlu olan kurum yerel ve merkezi idarelerdir. Son on yıllık süreç incelendiğinde, merkezi bütçeden okullara ayrılan pay artmış olsa da özellikle ilk ve orta öğrenimin finansmanında OECD ülkelerine kıyasla yetersiz kaldığımız bir gerçektir. Bu anlamda yüksek öğrenim kurumları ilk ve orta öğrenime göre daha fazla olsa da yüksek öğrenim kurumlarında finansman ve öğrenci alımı merkezi idarenin denetimindedir (Education at a Glance, OECD, 2013).

Türkiye OECD ülkeleri arasında 15 yaş altı genç nüfus oranı açısından en yüksek orana sahip ülkelerden birisidir. Bu gençlerin eğitimlerini tamamlamaları ve ilerleyen süreçlerde iş gücüne katılımlarının sağlanması elzemdir. Bu alanda ilerlemeler sağlanmıştır. Fakat ister kalite açısından ister eşitlik açısından sorunlar yaşanmaya devam etmektedir.

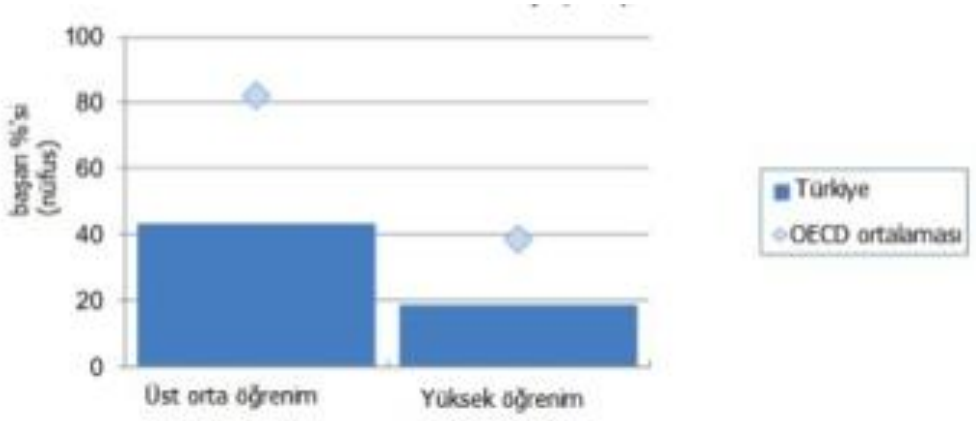
Eğitim politikasının temel meseleleri birisi de, kırsal alanda yaşayanların kentsel alanlarda yaşayanlara göre daha dezavantajlı olduğu konusudur. Bu durum sadece kentsel ve kırsal yaşam arasındaki farklılıklarla sınırlı kalmayıp bölgeler arasında bile bir kıyas konusu olmuştur. Bu bağlamda dezavantajlı gruplar için eğitimde eşitsizliğin azaltılması, dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına çözüm odaklı bir yaklaşım sergilenmesi, öğretmen ve okul yöneticilerinin seçimlerinde daha nitelikli ve alanında uzman kişilerin paydaş yapılması, öğretmenlik, eğiticilik ve benzeri statüde çalışacak bireyler için nitelikli eğitim verilmesi, özellikle üst ve orta öğrenim düzeylerinde mesleki ve teknik öğrenimin desteklenmesi ve yaygınlaştırılması, yüksek öğrenime

erişen ve tamamlamayan öğrencilerin oranının artırılması, eğitim kurumlarıyla sektör arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesi ve eğitim sistemi için gerekli finansmanın sağlanması konuları çözüme kavuşturulması gereken öncelikli konulardır (Education at a Glance, OECD, 2013).

Eğitim politikalarında son yıllarda çözümlenmeye çalışılan birçok konu olmuştur. Özellikle uluslararası kuruluşlarla da iş birliği yapılarak birçok reform desteklenmiş ve uluslararası alanda öne çıkan reformların milli eğitim politikalarına adapte edilmesi amacı güden pilot projeler başlatılmıştır. Dünya Bankası'nın desteğiyle 1997 yılında başlatılan Temel Eğitim Programı ve 2006- 2011 yılları arasında sürdürülmüş olan Ortaöğretim Projesi ile farklı seviyelerdeki eğitim kalitesinin iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Diğer bir yandan, UNICEF tarafından hem eşitliğin hem de kalitenin yükseltilmesi amacıyla 2001- 2005 yılları arasında Esas Uygulama Planı'nın desteklenmesi amacıyla çeşitli projeler desteklenmiştir. Avrupa Birliği müzakere süreçlerinde eğitim politikalarında uyumun sağlanması amacıyla mesleki eğitim ve öğretimin (VET) ve yüksek öğrenimin desteklenmesine ilişkin projeler ortaya konulmuştur. Ancak ortaya konulan projelerden çok azı desteklendiği için belirlenen hedeflere ulaşılamamış, amaçların tamamı gerçekleştirilememiştir. Bu bağlamda, pilot bölgelerde uygulanmak istenen projelerin milli eğitim politikalarına uyum sağlama süreci zorlaşmış, beklenen verim düzeyine erişilememiştir. Eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve öğrenci katılım oranının yükseltilmesi amacıyla zorunlu eğitim yılının sekiz yıldan on iki yıla çıkartılmasına izin veren bir düzenleme yapılmıştır. Buradaki diğer bir amaç, ilk, orta ve üst öğrenim düzeylerinde her biri dört yıllık üç seviyeye hitap eden bir eğitim sisteminin geliştirilmesidir. 2012 yılında yasalaşan bu politika ile zorunlu eğitim 4+4+4 olmak üzere toplamda on iki kapsamıştır (Education at a Glance, OECD, 2013).

Türkiye'de eğitim politikalarına yer veren üç tane kilit kalkınma planı vardır. Bunlardan birincisi, 2010-2014 yılları arasında uygulanmış olan Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı, 2014-2018 yılları arasında uygulanmış olan 10. Kalkınma Planıdır, üçüncüsü ise Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesidir. Bu bağlamda siyasi iktidar eğitim politikalarında hem ek finansmana destek olunması amacıyla hem de öğrencilerin ilerleyen eğitim düzeylerinde sektörde iş tecrübesi amacıyla özel sektörle iş birliğine girmiş ve özel sektöre bu bağlamda sağlayacağı katkılar için teşvikler vermiştir (Education at a Glance, OECD, 2013).

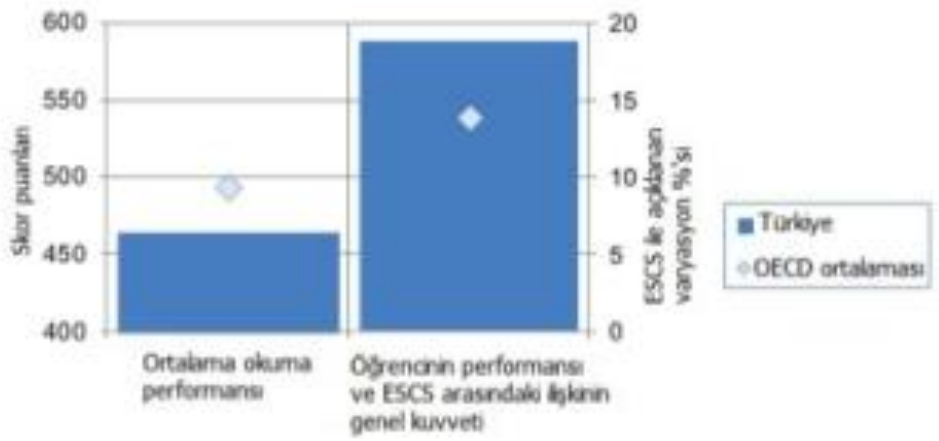
Türkiye'de eğitim gören 15 yaş grubu öğrencilerin 2009 yılındaki PISA okuma değerlendirilmesinde aldıkları puanlar OECD ülkelerinin altında kalmaktadır. Nitekim OECD ortalaması 493 puan iken Türkiye'de okuyan 15 yaş grubu öğrenciler 464 puan almışlardır. Yine aynı yaş grubu öğrencilerin hem matematik hem de fen bilimleri alanında gösterdikleri performans 2009 yılındaki PISA endeksinde OECD ortalamasının altındadır. Türkiye 2003- 2009 yılları arasında PISA matematik ve fen bilimleri alanlarında en fazla performans gösteren üç ülke arasında iken şu durumda OECD matematik ve fen bilimleri alanında OECD ortalaması %19 iken Türkiye'nin performansı %14 civarındadır.



Şekil 3: 15 Yaşındaki Öğrencilerin Okuma Performansı ve Öğrencinin Performansı ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statüleri Arasındaki İlişki

OECD (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I) [PISA 2009 Sonuçlar: "Öğrenciler Ne Biliyor ve Ne Yapabilir: Okuma, Matematik ve Fende Öğrenci Performansı (Cilt 1), OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en (18/11/2020).

Türkiye'de orta ve yüksek öğrenimdeki başarı oranları OECD ortalamasının altında kalmasına rağmen her iki veride de oranlar kayda değer bir şekilde artış göstermiş ve birçok OECD ülkesinden daha fazla artmıştır. Nitekim, 25-34 yaş grubundaki öğrencilerin %43'ü ortaöğrenime başlarken yüksek öğrenime başlayan öğrenci oranı %19 olmuştur. 25-34 yaş grubundaki öğrencilerde OECD ortalaması %82 olmuş, diğer yandan yükseköğrenime başlayan öğrencilerin oranı %39 olmuştur.



Şekil 4: 25-34 yaş arasında üst orta ve yüksek öğrenim başarı oranları, 2011

OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators [OECD (2013), Bir Bakışta Eğitim 2013: OECD Göstergeleri], OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en (18/11/2020).

Eğitim politikaları açısından önem arz eden diğer bir konu, ölçme ve değerlendirme araçlarının doğru bir şekilde kullanılmasıdır. Milli Eğitim emel Kanunu'na göre eğitim kurumlarında, ölçme ve değerlendirme araçlarının doğru bir şekilde kullanımından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumludur. OECD tarafından yapılan araştırmaya göre, eğitim kurumlarında uygulanan ve eğitim kurumlarının verimliliğinin artırılmasını amaçlayan ölçme ve değerlendirme çalışmaları öncelikle eğitimsel hedefler gütmek suretiyle eğitimsel hedefler ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedefleri arasında bağlantı kurmalıdır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme hedefleri ile eğitim sisteminin muhtemel sonuçları arasında adaptasyon sağlamalıdır (Education at a Glance, OECD, 2013).

Eğitim sisteminin baz aldığı değerlendirme modeli not verme ölçütlerini, milli müfredatın geliştirilmesini ve genel ilkelerin belirlenmesini sağlamalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Durum Değerlendirme Çalışması, çeşitli sınıflarda ve farklı ders alanlarında eğitim gören öğrencilere uygulanmış olan ve öğrencilerin sosyoekonomik ekonomik durumlarının belirlenmesi, derslerdeki başarı durumlarının izlenmesi ve öğrencilerin hedeflerinin saptanması gibi bilgilerin toplanması amacıyla yapılan ve örnek bir anket çalışmasıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı, bu anketin sonuçlarını eğitim politikalarını geliştirmek için kullanabilmektedir. Diğer yandan, bu anketin sonuçlarına göre okullar arasında kıyaslamalar yapılabilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan anketlerin yanı sıra, PISA endeksi gibi uluslararası geçerlilik taşıyan çalışmalar da başarı düzeylerinin belirlenmesinde bir sistematik oluşturmak için kullanılabilir. Okulların değerlendirilmesi uzun yıllardan beri merkezi yönetmelikler çerçevesinde uygulanır (Education at a Glance, OECD, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2010- 2014 Stratejik Planında merkezi ve yerel düzeyde bir kültürün oluşturulması ve bir kalite güvence sisteminin kurulması amaçlanmaktadır (Education at a Glance, OECD, 2013).

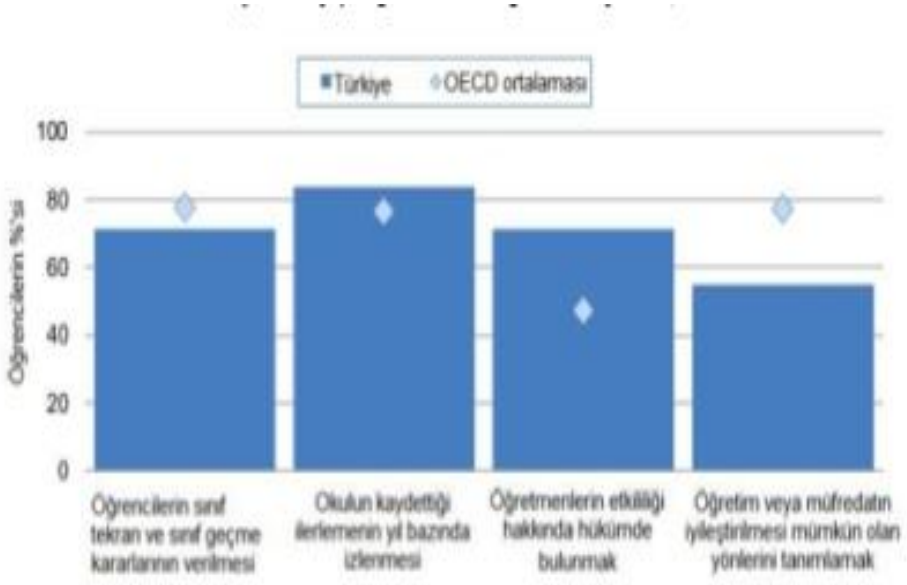
Okul Geliştirme ve Kalite Bürosu'na bağlı bağımsız ilkokul müfettişleri bakanlığın merkez teşkilatında yer alan Teftiş Kurulu'nun sevk ve idaresinde bulunan ilköğretim okullarının performanslarının değerlendirilmesinden sorumludur. Bakanlığa bağlı müfettişler ise orta okulların değerlendirilmesinden sorumludur. Bu bağlamda, ilkokulların değerlendirilmesi yılda bir kereye mahsus yapılırken orta okulların değerlendirilmesi yılda üç kereye mahsus yapılmaktadır. Birimlerin iç değerlendirmeleri kurum amirleri diğer bir ifadeyle okul yöneticileri tarafından yapılır. Yapılan çalışmalar eğitim kurumlarının öz değerlendirmeleri için kullanılmasının yanı sıra okulların kapasitelerinin geliştirilmesine de katkı sağlayabilir (Education at a Glance, OECD, 2013).

Okul yöneticilerinin diğer bir sorumluluğu da kapsamı genel yönetmeliklerle belirlenen ve yerel ve bölgesel idareler tarafından öğretmenlik mesleğinde temel yeterliliklerinin belirlenmesi suretiyle öğretmenlerin değerlendirilmesidir.

OECD tarafından gerçekleştirilen TALIS 2008 anketlerinden elde edilen sonuçlara göre, öğretmen değerlendirmeleri çerçeve bir yönetmelik dahilinde yapıldığında öğretmenlerin profesyonellikleri artmakta ve böylece öğreticilerin gelişimlerini teşvik etmektedir (Education at a Glance, OECD, 2013).

Eğitim uzmanlarının ve öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi için kullanılan birçok ölçme tekniği vardır. Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına ve yükseköğrenim seçilmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

2007 yılında yayımlanan OECD raporuna göre, öğrencileri okullarla ilgili sorunlarının çözüme kavuşturulması açısından öğrenci ölçümleri, öğrenci odaklı olmalı ve tek bir ölçüm aracından yararlanılmamalıdır (Education at a Glance, OECD, 2013).

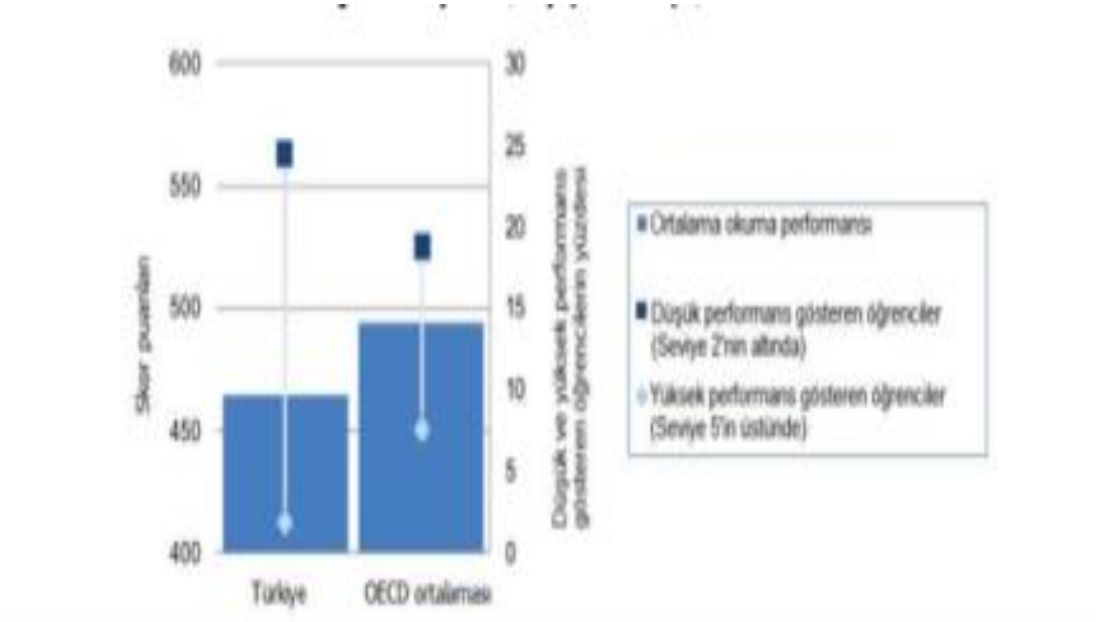


Şekil 5: 15 Yaşındaki Öğrenciler İçin Ulusal Modal Puanlama Kapsamında Okul Müdürleri Tarafından Bildirilen Ölçümlerin Yapıldığı Okullardaki Öğrencilerin Yüzdesi

OECD (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I) [PISA 2009 Sonuçlar: "Öğrenciler Ne Biliyor ve Ne Yapabilir: Okuma, Matematik ve Fende Öğrenci Performansı (Cilt 4), OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en (19/11/2020).

Eğitimde katılımı artırmak, eşitliği sağlamak ve kaliteyi artırmak eğitim politikalarını etkileyen faktörlerden bir diğeridir. Eğitimde eşitlik açısından yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde Türkiye'de eğitim sisteminin hem kalite açısından hem de eşitlik açısından geliştirilme potansiyeli vardır. Nitekim, 2003- 2009 yılları arasındaki PISA matematik verileri ve 2006- 2009 yılları arasındaki PISA fen bilimleri verileri incelendiğinde eğitime eşit katılım düzeyleri önemli bir ölçüde artış göstermiştir. Lakin, okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında OECD ülkeleri arasında beklenen performansı gösterememiştir. PIAS 2009 verilerine göre Türkiye'de eğitim gören 15 yaş grubu öğrencilerin okuma yetenekleri değerlendirildiğinde öğrenci performanslarının OECD ülkelerinin üstünde kaldığı görülmektedir. Diğer yandan, erkek ve kız öğrenciler arasındaki akademik performans değerlendirme göstergeleri incelendiğinde Türkiye'nin OECD ortalamasının üzerinde görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyoekonomik statülerinin performansa etkilerinin olumlu yönde olduğu söylenebilir. Okulöncesi eğitim ve bakıma (ECEC) katılmayı tercih eden kesim ekonomik olarak dezavantajlı olan kesimdir. Özel eğitim uygulamasında okulöncesi eğitim ve bakım 3- 6 yaş grubu çocuklar için zorunludur. Devlet kurumları ve mesleki eğitim kurumlarında ücretsiz olup özel eğitim kurumlarında ücretlidir.

Diğer yandan, akademik seçim gibi sistemsel politikalar eğitimde eşitsizliğin uç boyutlara ulaştığını göstermektedir. Özellikle Türkiye'de yasalaşan on iki yıl zorunlu eğitimle öğrencilerin farklı eğitim düzeylerine geçişte yaşadıkları adaptasyon sürecinin asgari düzeye indirilmesi sağlanabilir olsa da sistem iyi yönetilmediği takdirde okullar arası farklılaşmalar yaşanabilecektir. Bu durum ele alındığında, dezavantajlı öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük olsa bile ortalamanın üzerinde bir başarı yüzdeleri vardır. Türkiye'deki eğitim kurumlarının hem öğrencilerin sosyoekonomik statüleri açısından hem de akademik performansları açısından homojen bir yapıda olması önem arz etmektedir. Nitekim PISA 2009 sonuçları incelendiğinde, okullar arasındaki akademik performans farklı %51,7'dir. Bu durumun en temel sebebi okullar ve öğrenciler arasındaki sosyal, kültürel ve ekonomik farklardır. Ancak dezavantajlı öğrenciler tüm olumsuzluklara rağmen daha iyi performans sergilemektedirler. Nitekim, düşük sosyoekonomik statüye sahip 15 yaş grubundaki öğrencilerde akademik başarı performans oranında OECD ortalaması %30,8 iken Türkiye ortalaması %42 düzeyindedir. Bu bağlamda, eğitim konusunda öngörülen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin toplumun her düzeyine yayılabilmesi için okulların kapasitesinin sistemli bir şekilde güçlendirilmesi gerekmektedir.



Şekil 6: Okuma Performansı Ortalama Puanı ve Düşük ve Yüksek Performans Gösteren Öğrencilerin Yüzdesi, 15 Yaşındakiler İçin

OECD (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I) [PISA 2009 Sonuçlar: "Öğrenciler Ne Biliyor ve Ne

Yapabilir: Okuma, Matematik ve Fende Öğrenci Performansı (Cilt 1), OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en (19/11/2020).

Eğitim politikalarının sürdürülebilir olmasının en temel ön koşulu eğitimin finanse edilebilirliğidir. Finansman konusu satın alma gücü paritesi bağlamında incelendiğinde 2010 yılında öğrenci başına yıllık harcama okulöncesi eğitim için 2490 Amerikan Dolarıdır. İlköğretimde 1860, ortaöğretimde 2470 Amerikan Dolarıdır. Aynı veri için OECD ortalaması ise 6742 Amerikan Dolarıdır. Yine Aynı veri düzeyi için OECD ortalamaları; ilköğretimde 7947, ortaöğretimde 9014 Amerikan Dolarıdır.

Merkezi yönetim tarafından ayrılan milli bütçe ile okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitim faaliyetleri, eğitim materyalleri ve çalışanların giderleri sübvanse edilir. Diğer yandan özel eğitim öğrencilerinin eğitim materyalleri ve eğitim faaliyetleri milli bütçe içerisinden karşılanmaktadır. Ancak özel eğitim kurumları içerisinde çalışan personelin giderleri bağlı oldukları özel kuruluşlarca karşılanmaktadır. Eğitim politikalarının finansmanına uluslararası örgütler, özel kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri de destek olabilmektedir.

2010 verileri baz alındığında yüksek öğrenim hariç tüm eğitim düzeylerinde yapılan harcamaların GSYİH içerisindeki payı %2,5'sini oluşturur. Aynı veri düzeyinde OECD içerisindeki payı ise %3,9'dur. Devlete bağlı eğitim kurumlarında ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası (yüksek öğrenim hariç) eğitim düzeylerinde 2010 yılı için öğrenci başına yapılan yardım miktarı 2008 Amerikan Doları iken OECD ortalaması 8412 Amerikan Dolarıdır. Nitekim aynı veriler özel eğitim kurumları açısından ele alındığında Türkiye'de öğrenci başına yapılan yardım 241 Amerikan Doları iken OECD ortalaması 5029 Amerikan Dolarıdır.

Türkiye'de eğitimin finansmanı merkezi bütçe tarafından yapılırken kamu kaynaklarına ek olarak özel sektörden, uluslararası kuruluşlardan ve sivil toplum kuruluşlarından da destek alınabilmektedir. Lakin, okulların finansal yönetimleri bazı istisnai durumlar dışında özerkliğe sahip değildir. Ancak artan öğrenci ve personel sayısı göz önüne alındığında okulların iç finansmanı ciddi bir sorun haline gelmektedir. Diğer yandan yüksek öğrenim haricindeki eğitim kurumlarına, okul aile birlikleri vasıtasıyla ek finansman sağlanabilir (Tan, 2019).

Yükseköğrenim kurumlarında finansman kaynakları incelendiğinde ise, en büyük kaynağı milli bütçeden ayrılan pay oluşturmaktadır. Diğer yandan kayıt ücretleri, harçlar ve üniversitelerin diğer gelir kaynakları oluşturmaktadır. Yüksek öğrenime

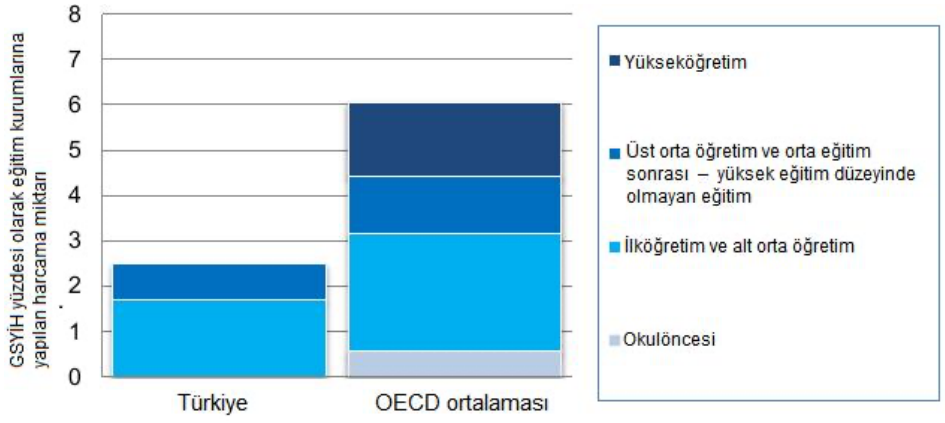
kayıtlı normal öğretim okuyan öğrencilerin yaklaşık %25'i burs veya hibelerden yararlanmaktadır. Devlet üniversitelerinin bütçeleri Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde ilgili komisyonlar tarafından kontrol edilip Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu tarafından onaylanmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının finansal özerkliği Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına göre daha fazladır. Mali denetim merkezi idarenin gözetimindedir.

Kâr amacı gütmeyen yükseköğrenim kurumları mevzuatta belirtilen koşulları sağlarlarsa merkezi bütçeden pay alabilirler.

Finansmanın etkin kullanımının sağlanması ve eğitim kurumlarında verimliliğin artırılması için dezavantajlı okulların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve ödeneklerin tahsisinde dengeli olunması gerekmektedir. Nitekim mali kaynakların tahsisinde öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlaması ve okulların eğitim ihtiyaçlarına cevap verir hale gelmesi önem arz etmektedir.

Türkiye'de eğitim kurumlarına tahsis edilen bütçelerdeki farklar öğrencilerin öğrenmeye ve bilgiye erişme fırsatlarını etkilemektedir. Nitekim 2007 yılında yayımlanan OECD raporunda, bölgeler ve okullar arasında mali kaynakların tahsisi arasındaki fark mali kaynakların tahsisinde izlenen politikaların gözden geçirilmesi gerektiği belirtmiştir.



Şekil 7: Eğim seviyelerine göre, GSYİH yüzdesi olarak eğitim kurumlarına yapılan harcama miktarı, 2010

Not: Türkiye'de yükseköğretimle ilgili veriler mevcut değildir.

Kaynak: OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators [OECD (2013), Bir Bakışta Eğitim 2013: OECD Göstergeleri], OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en (20/11/2020).

3. EĞİTİM POLİTİKALARININ UYGULANABİLİRLİĞİ

Jacques Le Goff 'Orta Çağ'da Entelektüeller' kitabında aktarılan bu imgelem, disiplinler arasında devamlılık olgusu üzerine şekillendirilen ve eğitim politikalarını da kapsayan bir fikir olarak karşımıza çıkmaktadır (Le Goff, 2006). Bilimin ardışık bir şekilde ilerlemesi, diğer bir ifadeyle kümülatif bir şekilde devamlılık arz etmesi olgusu doğa bilimleri ile toplumsal bilimler açısından benzerlik gösterdiği kadar farklılıklarda taşımaktadır (Bakioğlu ve Korkmaz, 2019). Bu farklılıkların temelinde ontolojik ve epistemolojik birçok neden yatmaktadır. Abraham Moles'a göre ardışıklılık kavramı ile disiplinler arası çalışma alanlarının aynı gerçeklikte bilimsel bilgi üretmesini ifade etmektedir. Nitekim Weber eğitim politikalarına fenomolojik bir olgu ile değil bilimsel sistematikle yaklaşılması gerektiğini savunmuştur. Diğer bir ifade ile, Weber'e göre toplumsal olguların anlaşılabilmesi açısından diğer bilim dallarının katkısı araştırma bakımından önem arz eden rasyonel harekettir (Weber, 2002).

Weber, eğitim gibi süreklilik arz eden toplumsal olguların değerlendirilirken süreklilik arz eden başka olgular ve olaylardan katkı sağlanmasını savunmuştur. Eğitim konuları incelenirken tarihsel süreç, yinelemeler analojiler ve koşutlukluklar aramak tek başına yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda, Weber'e göre toplumsal olguların anlaşılmasında nedensellik bağının incelenmesinde toplumun ekonomik, politik, dini, sınıfsal ve örgütsel yönleriyle birlikte bütüncül olarak ele alınması gerektiğini savunmuştur. Nitekim, bilim alanları arasındaki bu karmaşanın temel sebebi bu durumdur.

Eğitimin kendisine has nitelikteki bütün özelliklerini taşıyan bir sistem olarak eğitim politikalarının bir yönü üst sistemini devlet olarak tanımlayan uzun vadeli, ardışık ve devamlılık arz eden bir yapısı vardır. Süreklilik arz eden bu yapının üst sistemi olan devlet tek başına bir olgu olarak karşımıza çıkmamaktadır. Bu bağlamda devlet, yönetim, politika ve eğitim olgusuna özgü yanları ele alan bir üst örgütlenme biçimi olarak yapılanmaktadır. Bu kapsamda ele alındığında, bu örgüt yapısını oluşturan bütün unsurların, çoğunluk veya azınlık tarafından alınmış olması fark etmeden belirlenmiş ve benimsenmiş amaçlar doğrultusunda hareket ettiğini ve faaliyetlerini sürdürdüğünü söylemek mümkündür. Örgütlü yapılarda, yapının tüm unsurlarının ve

yapının bütün mevcut maddi kaynaklarının belirlenmiş amaçlar doğrultusunda senkronize edilmesi sürecinde örgütü amaçlarına eriştirecek birtakım kararlar alınır. Nitekim bu yapıların amaçlarına ulaşabilmesi için kararlar alınması yükümlülükleri arasındadır (Usta, 2013).

Eğitim alanında devletin üst birim olarak kavramsallaştırılması büyük önem arz etmiştir. Çünkü yirmi birinci yüzyıl eğitim sistemi önceki dönemlere göre ne tam anlamıyla fen, matematik ve aritmetik bilimlerini içermektedir ne de tam anlamıyla sosyal bilimler alanlarında disipline edilmiştir. Bilgiyi sunması yeterli görülmemiş çok daha fazlası beklenmiştir (Heck, 2008).

Eğitim ile birçok toplumsal hedefin uzun vadede sürdürülmesi ve aktarılması hedeflenmiştir (Kraft ve Furlong, 2012). Diğer yandan, toplumun elde etmek istediği yaşam standartlarına erişilebilmesi için devletin elindeki etkili bir araç olarak kabul edilmiştir (Adolino ve Blake, 2001). Bu kapsamda incelendiğinde, devletin eğitimle ilgili izleyeceği, oluşturacağı ve yöneteceği tüm politikalar günlük siyasi söylemlerin merkezinde kalmıştır. Özellikle son yıllarda uygulanan eğitim politikaları kamusal bir politika niteliğinde olmuş ve daha fazla ilgi duyulan bir fenomen haline gelmiştir (Dye, 2011). Eğitim politikalarının kendine özgü nitelikleri olduğu için diğer politikalardan ayrılmış ve bu özgün niteliklere farklı anlamlar da yüklenmiştir. Eğitim politikalarının özgün bir sosyo- politik zeminde gelişmiş olan karmaşık, çok katmanlı ve dinamik yapısı vardır. Bir eğitim politikasını anlamak için öncelikle eğitim politikasını anlama sürecini ve içinde yer aldığı bağlamı anlamak gerekir (Aschenberger, 2012).

Devletin ilgi odağında olan eğitim politikaları, esas olarak politika biliminin genel yapısına benzemekte olup ancak kendisine has özellikleri ve söylemleri olan bir yapıdadır. Bu farklılığın temel kaynağı, eğitim politikalarının kendisine özgü amaçlarıdır. Nitekim Âdem (1997)'e göre eğitim, kültürel, toplumsal, siyasal ve ekonomik amaçlar taşımaktadır. Bu minvalde ele alındığında, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması, toplumsal deneyimin kazanılması, kültürel bilgi ve felsefenin gelecek nesillere aktarılması hususunda önemli bir olgudur. Eğitim politikasını Laswell'in (2005) önerdiği üç temel özellik ve Adem'in (1997) belirttiği kendine özgü amaçları bağlamında ele almak gerekir. Eğitim politikasının da diğer politika disiplinlerindeki gibi çok disiplinli bir anlayış hakimdir. Ancak eğitim politikası, diğer politika disiplinlerinde olduğu gibi eksen noktasına problemi koymaz. Diğer bir ifadeyle, eğitim, toplumun ihtiyaç duyduğu gelişimin sağlanması için bir araçtır.

Herhangi bir problem oluşmasını beklemeden alternatif yollar keşfedebilir. Diğer yandan eğitim politikasında normatiflik bağlamında süregelen bir tartışma söz konusudur. Buna göre, eğitim politikalarında alınan kararlar ve uygulanan politikalar toplumun tüm kesimlerine hitap etmeli ve bireylerden soyutlanmalıdır. Diğer yandan eğitim, toplumun değer yargılarını yeniden inşa etmeli ve yeni nesillere aktarma hedefi gütmelidir. Bu iki farklı bakış açısı bir paradoks çatışmasına sebep olmaktadır.

Eğitim politikasının süreçleri toplumsal, ekonomik ve siyasi temellere dayandırılan önleyici ve normatif bir yapıdadır. Bundan dolayı, neo pozitivizm ya da diğer bir ifadeyle mantıksal pozitivizm kurallarına ve varsayımlarına göre eğitim politikası süreci her aşamada belirli bir sistematik üzerine kurulmalıdır. Ancak bu şekilde oluşturulan eğitim politikası süreci klasik yaklaşım (rasyonel politika modeli) minvalinde değerlendirildiğinde herhangi bir eğitim probleminin veya iyileştirme fikrinin tanımlanıp devlet için bir çözüm aracı yöntemi haline getirilmesi ve analiz edilmesi için sistemin tekrar tanımlanması gerekmektedir (Hekim,2013).

Herbert Simon'ın tanımladığı ve rasyonelliği kısıtlayan etkenlerin istisna olmadığı aksine bireyin temel özelliği olduğunu ileri sürdüğü sınırlı rasyonalite kavramı eğitim politikalarının üretim ve analiz edilme süreçlerinde çoklu akış modeli, politika yayılım ve yenilik modeli, kesintili denge modeli ve işbirlikçi tarafgirlik modelini ön plana çıkarmıştır (Hekim, 2013). Eğitim politikasını rasyonel olarak görmeyen görüşe göre ise birey tercihlerini halihazırda mevcut olan kişisel, kültürel, mesleki ve ahlaki değerlerinin altında gerçekleştirir. Bu bireysel etkinin doğal bir sonucu olarak bireyler genelde rutin ve miyopik davranışlar sergiler (Howlett ve Romesh, 2003). Post pozitivizm siyasi ve toplumsal yaşamda karşı karşıya kalınan gerçekliklerin sosyal yapı içerisinde yeniden inşa edildiğini ve aynı zamanda sosyal yapı tarafından özgün bir biçimde yorumlandığını ileri sürmektedir. Bu nedenle eğitim gibi toplumun tüm kesimlerini ilgilendiren konularda politikalar tasarlanırken ve analiz edilmek suretiyle değerlendirilirken toplumdan soyutlanmış olmaları beklenmez (Fischer, 2003).

Diğer yandan, rasyonel politika modeli eğitim politikalarını analiz etmekte yetersiz kalmaktadır. Bu durumun sonucu olarak, eğitim politikasına etki eden grupların yapılarını, göreceli olarak kabiliyetlerini, etki alanlarını, baz aldıkları değer ve inançlarını mümkün oldukça kapsamlı bir biçimde ortaya koyabilmek için politik alt gruplar ve politik ağlar gibi modellerden yararlanılmaktadır (Sabatier, 1997).

Eğitim politikası aktörlerinin eğitim ile ilgili konularda tasarlanan politikalara hangi yönde etki ettiklerinin belirlenmesi oldukça karmaşık ve belirsiz bir süreçtir (Ripley ve Frankin, 1991). Eğitim politikası da diğer politika disiplinleri gibi kurumların, baskı ve çıkar gruplarının ve birbiri ile rekabet halinde olan fikirlerin ortak ekseninde var olan karmaşık bir süreçtir. Eğitim politikası aktörleri, içinde bulundukları grupların ve politika yapıcıların fikirlerinin yönünü değiştirmek için rekabeti, mevcut sınırlı kaynakları ve farklı normatif değerleri karmaşık bir sürecin odak noktasında ele almaktadır (Demirci, 2013). Bunun yanı sıra, farklı grupların problemleri ve fikirleri bir takım olası çözüm önerileri eğitim politikalarında alternatif bir yol olarak kullanılmaktadır. Farklı politika alanlarında önemli etki güçlerinden birisinin o alanın yöneticilerinin elinde bulunduğunu söylemek mümkündür (Birkland, 2001).

Çelik'e (2002) göre, Türkiye'de eğitim politikasına yönelik çalışmalar, ilk günden bugüne kadar bilimsel bir yöntemle entegre edilememiştir. Buna ek olarak, Türkiye'de eğitim politikasındaki aktörlerin sahip olduğu eğitim ve yönetim alanındaki bilgi, beceri ve tecrübeler etkin eğitim politikalarının belirlenmesinde yetersiz kalmış olup halihazırda mevcut olan politikaların, tasarlanma, uygulanma ve analizinde istenildiği etkinlik düzeyine ulaşamamıştır.

Siyaset kurumlarında eğitim politikalarında veya eğitime yönelik diğer politikalarda siyasal etkinin araştırılması eğitim politikalarının doğası gereği kaçınılmaz olarak politik eksenden ayrılmamış olduğunun bir kanıtı niteliğindedir (Mead, 2013).

3.1. Politika Nedir?

'Politics' ve 'Policy' kavramları sadece Türkçe 'de değil Batı dillerinde de iç içe geçmiş olan kavramlardır. Bu nedenle karmaşıklığa neden olurlar. Iki kavramın köküde Yunanca Apodeiknya kavramından türemiştir. Bu karam İngilizce 'de policy ve politics, Almanca 'da politik ve Fransızca 'da poltique şeklinde karşımıza çıkmıştır (Moutsios, 2010). 'Policy' kavramı, etimolojik olarak incelendiğinde, temellerinin 14. Yüzyılda Fransızca kökenli 'policie', Eski İtalyanca '-polizza' ve Orta Çağ Latince'sinde 'apodixa' kelimelerine dayandırıldığı görülmektedir. 'Politics' kavramının ise Latince kökenli 'polis' kavramından şekillendiği görülebilir (Hoad, 1993).

Türkçe'deki karşılığı politika olan 'policy' kavramı devletin hedeflerine ulaşmak amacıyla yürürlükte bulundurduğu kapsayıcı ve genel bir planı ifade etmektedir. Uzun vadeli olan bilgi, teori, deneyim ve uygulama esaslarına dayanan bir yapılandırma sürecidir. Bu özelliği ile politika uzmanlık ve uzmanlaşma gerektirir. Uzmanlaşma esaslı bu eylem, araçsal ve hiyerarşik bir süreci ifade etmektedir (Moutsios, 2010).

Politika bir sürecinin içeriğini, gündemin belirlenmesi, uygulama yollarının seçilmesi, sonuçların yeniden değerlendirilmesi ve ulaşılmak istenen hedeflerin yeniden düzenlenmesi oluşturur (Colebatch, 2002).

Diğer yandan, 'policy' kavramının içeriğine devletin yazılı yasaları ve kamu bürokrasisindeki karar alma süreçleri de dahil edilebilir. Habermas'a (1986) göre, politika rasyonel 'araçsal bir rasyonalite' sürecidir. Bu bağlamda ele alındığında, 'policy' kavramı uzun vadeli bir karar alma mekanizmasıdır. Genel geçer bir olgu değildir, kalıcıdır. İçeriği ve amaçlarının yeniden düzenlenmesi sürecinde devlet önemli bir aktördür. Etkileri günlük yaşamda doğrudan gözlemlenebilir. Politika biliminin ilgi alanını devlet düzeyinde karar alma süreci ve ortaya çıkardığı etkiler oluşturmaktadır. Politikanın teknik yönleri olduğu için yapısal olarak nötr olması gerekir. Ancak politik bir bakış açısı içerir (Moutsios, 2010).

'Politics' kavramı Türkçe'de genel olarak 'politika' kavramına karşılık gelse de birtakım kaynaklarda da 'politik' kavramına eşdeğer olarak nitelendirilmiştir.

Kavram özü itibarı ile Yunan şehir devletleri olan 'polis'lerdeki güç ve iktidar mücadelelerini ve daha iyi bir iktidar anlayışı çerçevesinde ortaya konulan 'yönetsel davranış' sürecini ifade etmektedir.

Daha basit bir ifadeyle, demagoji yapma, kumpas kurma, kamunun algısını manipüle etme ve medya araçları bilgiyi yönlendirme olarak tanımlanmaktadır. Politikanın değişken ve geçici bir yapısı vardır. Aynı zamanda kişilere ve şartlara göre değişkenlik gösterebilmektedir. Günlük hayatta etkileri doğrudan gözlemlenemeyebilir. Aslında politika, vatandaşların mevcut veya yeni bir bürokrasinin işleyişini eleştiri yapabilmesini ve değerlendirmesini sağlayan bir olgudur (Moutsios, 2010). Politika karar alıma süreçlerinde yaşanan güç ve iktidar mücadelesini ve bireylerin tercihlerine yön verme süreçlerini kapsayan bir olgudur (Hoad, 1993). Politika bilinçli, eleştirel ve nadiren irrasyonel bir harekettir. Bu eylem, direkt olarak toplumun kurumsallığına

ilişkin bir yönde hareket eder. Diğer bir ifade ile, politika toplumsal kurumsallaşmayı sorgulayan bir oluşumdur (Castoriadis, 1991).

Diğer yandan politika kavramının birçok tanımı vardır. Bu tanımlar genel olarak incelendiğinde, eksenine hükümet faaliyetlerini ve toplumsal kararları yerleştirir. Hükümeti eksenine alan politika tanımlamaları davranışçı politika bilimine atıfta bulunur. Politika kavramının davranışçı politika bilimine bakış açısı sayısal verilere ve istatistiksel analize odaklanarak politikayı yorumlama niteliğindedir (Shively, 2005). Dye (2011), politikayı devletin yapmayı veya yapmamayı tercih ettiği etkenler bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre, politika toplumsal davranışları düzenleyen ve bürokrasiyi organize eden ve devletin etkinliklerinin nedenlerini ve sonuçlarını betimleyen bir olgudur. Laswell'e gore politika, amaçların, değerlerin ve uygulamaların projelendirilmiş bir biçimidir (Laswell ve Kaplan, 1970, 71'den aktaran Huang, 2002). Cibulka (2003), politikayı 'devletin resmi ve resmi olmayan uygulamalarının toplamıdır' biçiminde ifade etmiştir. Cochran, Meye, Carr ve Cayer'e (2009) göre, politika hükümet eylemlerini şekillendiren ve belirleyen eylemler bütünüdür. Wilson (2006) politikaya hükümetlerin hedefleri ve aldıkları kararlardaki bir neden sonuç ilişkisi bağlamında yaklaşım sergilemiştir.

Yorumsamacı politika bilimi olarak nitelendirilen bu tanımların içeriği sayısal verilerden ziyade politikayı tarihsel ve felsefi temelleri esas alarak tanımlamaktadır. Bu anlamda, politika karar alma mekanizmalarından ayrı tutulmuştur. Easton'a (1965)'e göre politika, toplum içerisindeki değer bölüşümlerinden ibarettir. Bu bağlamda politika yöneticiler tarafından yorumlandığı için karar alıcılar sistemdeki tüm sorumluluğu üstlenen kişilerdir. Sistemde üstlerine düşen rolleri yerine getirmekle yükümlü olurlar. Bu anlamıyla politika, içeriğini toplumsal uzlaşının oluşturduğu bağlayıcı kararlar bütünüdür. Nitekim Anderson'a (2006) göre politika, belirli bir kişi veya grubun herhangi bir problem veya konuyu incelerken izlediği tutarlı ve amaçlı eylemler bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre politikanın yapılan bir eylem üzerine yoğunlaştığı ve karar mekanizmasından ayrıldığını görmek mümkündür.

Pal'a (1992) göre politika toplumsal problemlerin fark edilmesi sürecinin bir sistematik üzerine konumlandırılmış halidir. Kapani (2008), politika bilimine ilişkin söylemleri çatışmacı ve faydacı olarak iki farklı boyutta incelemiştir. Çatışmacı kurama göre politika, toplumu oluşturan bireylerin sahip olduğu değer, düşünce ve çıkarlar bütünüdür. Faydacı kurama göre politika, toplumda bütünlüğü sağlamayı

amaç edinmiştir. Bireysel çıkar ve faydalardan ziyade genel çıkar faydayı yani genel yararı ve toplumun tümüne yararlı olacak bir düzeni savunmaktadır. Bu anlamıyla, bir çatışma ve iktidar mücadelesi olup aynı zamanda toplumun bütün üyelerine bir düzen oluşturma aracıdır (Duverger, 1967).

Politika bilimi, kimin neyi, nasıl ve ne zaman elde etmek istediğinin bir ön çalışmasıdır (Dye, 2011). Bu bağlamda politikayı tanımlayan özellikle şu şekilde sıralanabilir (Çevik ve Demirci, 2008; Smith ve Lariner, 2009; Steward, Hedge ve Lester, 2008; Yıldız ve Sobacı, 2013):

1- Politika rastlantısal bir model değildir. Belirli amaç ve hedefler barındırır.

2- Politika bir süreçten oluşmaktadır.

3- Politika karar mekanizmalarının içerisinde yer alan bir araç değildir. Karar mekanizmalarının hedeflerine ulaşmasını sağlayan bir amaçtır.

4- Politika sadece eylemler süreci değil aynı zamanda eylemsizlikler sürecidir.

5- Politika toplumsal taleplerin bir sonucudur.

Anderson (2006) ise, politikanın belirli varsayımlarını açıklamıştır. Buna göre, politika amaçlılık varsayımı altındadır. Diğer bir ifadeyle, politika belirli amaçlara ulaşılması için yararlanılan belirli eylemlerin bir hipotezi niteliğindedir. Politikanın diğer bir varsayımı tutarlılıktır. Bu bağlamda, politikanın birbirini tamamlayan bir eylemler zinciri olduğunu söylemek mümkündür.

Politikanın en son varsayımı talebe karşılılıktır. Politika toplumun belirli taleplerinin karşılanması amacıyla ortaya çıkar. Toplumsal taleplerdeki ihtiyaçların giderilmesini ve bu taleplerin şekillendirilmesini sağlayan bir mekanizmadır. Politika uygulaması varsayımı, politik kararların günlük yaşamda uygulanmasını ifade eder. Politika çıktısı varsayımı, uygulanan politikaların toplumsal süreçlerde ortaya çıkardığı etkilerinin gözlemlenmesi sürecini ifade etmektedir.

Politika kavramı etimolojik olarak incelendiğinde, Türkçe'de bu kavramı karşılayan bir tek kavramın olmadığı görülebilir. Eğitim politikası kavramı bu bağlamda incelendiğinde, 'Politics of Education' kavramına ve 'Education Policy' kavramına tekabül eden iki ayrı anlamda ele alınabilir. Eğitim politikası ile eğitim politiği veya siyaseti kavramı arasındaki ilişkinin ve farklılıkların belirlenmesinde ve bu alanda yapılan çalışmaların sınırlarının belirlenmesinde önem arz etmektedir (Codd, 1995).

Eğitim politikası, toplumdaki bireylerin eğitime duyduğu ihtiyaçları, eğitimin amacını ve pedagojik formasyonun gerekliliklerini sorgulayan düşüncelerin yansıtılmasını sağlayan eylemler bütünüdür (Moutsios, 2010).

Eğitime ilişkin alınan kararlarda veya karar alma süreçlerinde yaşanan güç ve iktidar mücadeleleri sürecinde karar alıcılar olarak tanımlanan egemen gücün toplumun tercihleri olarak tanımlanan genel sistemi yönlendirme sürecinin etkinlik çabaları önem arz eden bir gereksinimdir. Eğitim politikası kişilere ve şartlara göre değişkenlik gösterebilir, günlük hayata etkileri açık bir şekilde gözlemlenemeyebilir (Monchinski, 2007). Eğitim, gereklilik arz eden ortak bir politik alandır. Bu yönüyle, sürekli politik tartışmaların odak noktasında kalmıştır (Kincheloe ve Berry, 2004). Grannam'a (2007) göre, eğitim politikası, toplumun tamamının tercihlerini etkileyebilmek amacıyla tartışma, müzakere, ikna etme ve güç kullanımı araçlarına başvurmaktadır.

Codd (1995) eğitim politikasını; eğitim kurumlarının veya uygulanabilir politikaların özünün korunması veya değiştirilmesi sürecinde güç kullanımı içeren politika kararlar bütünü olarak yorumlamıştır. Ozga (2000) ise eğitim politikasının içeriğinin sadece eğitim kurumları, eğitmenler, eğiticiler ve eğitim uzmanları, hükümetler veya devletler arasındaki formal ilişki ağlarıyla sınırlandırılmaması gerektiğini eğitim politikası kavramının politik, sosyal ve ekonomik yönleriyle ele alınması gerektiğini savunmuştur. Eğitim politikası kavramının odak noktasını eğitim ile ilgili kurumlar ve eğitim politikalarının uygulanmasını sağlayan detaylı eylemler bütününü yer almaktadır (Clarke, Gewirtz, McLaughlin, 2000).

Weber'in (1958) klasik modern bürokrasi anlayışı bağlamına göre ise, hiyerarşi, kişiler üstülük, uzmanlık ve süreklilik varsayımına dayandırılan eğitim politikası rasyonel ve resmi bir otoriteyi temsil eder. Bu bağlamda incelendiğinde, bilgiyi kullanabilme ve yorumlayabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Moutsios, 2010). Bu anlamıyla, hükümet, bakanlık, resmi ve yarı resmi kuruluşlar, yerel yönetim idareleri ve istatistik ve değerlendirme merkezleri eğitim politikasının temel mekanizmalarıdır (Moutsios, 2010).

3.1.1. Politika Çeşitleri

Politika modelleri en temelde rasyonel ve rasyonel olmayan modeller olmak üzere iki başlıkta şekillenir.

Majone (1992), rasyonel politika modelini sınırlı siyasi aktör tarafından ortaya konulmuş olan tüm alternatifleri değerlendirmek suretiyle yine siyasi aktörler tarafından tercih yapılması sürecini ifade etmektedir şeklinde tanımlamıştır. Bu politika modeli basit, yalın ve anlaşılabilir bir zemin üzerine inşa edilmiştir. Ancak rasyonel olmayan modeller için aynısını söylemek mümkün değildir.

Rasyonel olmayan politika modellerinde gerçeklik olgusunun anlaşılması böyle anlaşılır değildir. Bundan dolayı, politikanın bazı sınırlar çerçevesinde sınıflandırılmasının karmaşık bir yapının anlaşılır hale getirilebilmesi için gerekli olduğu açık bir şekilde görülmektedir (Fischer, 2003). Politika türleri hakkında çalışmak, politikaların hangi amaçlar güdülerek ve hangi araçlar kullanılarak yapıldığı hakkında bilgi vermesinin yanı sıra belirli politik alanlarda belirli baskı ve çıkar gruplarının diğerlerine kıyasla daha belirleyici rol oynadıklarının anlaşılmasına imkân verecektir (Birkland, 2005). Çağdaş anlamda politika alanında ilk sınıflandırmayı Lowi (1964) yapmıştır. Lowi'ye (1964) göre politika; dağıtıcı (distributive), düzenleyici (regulatory), öz düzenleyici (self- regulatory) ve yeniden dağıtıcı (redistributive) olmak üzere dörde ayrılır. Sınıflandırmalar yapılırken ele alınan temel unsur farklı baskı veya çıkar gruplarının elde ettiği avantajların çeşitliliği ve farklılıkları ile maliyetleri üstlenmeleridir. Bunun yanı sıra, Anderson (2006) baskı veya çıkar gruplarının elde ettikleri faydaya göre politika türlerini sembolik politikalar (symbolic policies) ve maddi politikalar (materyal policy) olarak iki grupta inceler.

Dağıtıcı politikalar, bir mal, hizmet veya faydanın belirli kişiler, gruplar, topluluklar veya örgütlerin lehine dağıtılmasına yönelik politikalardır (Anderson, 2006). Bu tür politikalar yararlanmayan kesime fazla yük getirmediğinden dolayı çatışma alanı azdır (Yıldız ve Sobacı, 2013).

Düzenleyici politikalar, bireylerin veya grupların davranışlarını sınırlandırmak veya düzenlemek amacıyla uygulanan politika türüdür. Düzenleyici politikaların dağıtıcı politikalardan temel farkı düzenleyici politikaların birey veya grupların özerk davranmalarını sınırlandırırken dağıtıcı politikaların bu özerklik düzeyini arttırmasıdır (Anderson, 2006). Düzenleyici politikalar kendi içerisinde rekabetçi düzenleyici politikalar ve korumacı düzenleyici politikalar olarak iki grupta tanımlanır. Rekabetçi düzenleyici politikalar, belirli bir çıkar grubunun veya örgütün belirli bir işi yürütmek amacıyla politik alana girmesine sınırlar koyan politika türüdür (Yıldız ve Sobacı). Bu tür politikalarda temel amaç belirli bir kalite standardının altına düşülmek istenmez.

Korumacı düzeyde politikalar ise, kamusal alanlarda uygulanan kamu hizmetlerinin korunması için izlenen politikalardır (Anderson, 2006).

Öz düzenleyici politikalar, içeriği açısından rekabetçi düzenleyici politikalarla benzerlik gösterir. Bu tür politikalar politika uygulayıcıların kendi üyelerini korumak için politikalara müdahale etme arzularına dayanır (Anderson, 2006).

Yeniden dağıtıcı politikalar, toplum içerisindeki mal, mülkiyet, hak ve zenginliklerin devletin kasti müdahalesi yoluyla yeniden dağıtılmasını ifade etmektedir (Anderson, 2006). Ancak bu türden politikaların sonuçları bir grubun lehine olduğu gibi diğer grubun aleyhinde ciddi sonuçlar doğurmaktadır (Yıldız ve Sobacı, 2013). Dolayısıyla, gruplar arası yoğun politik çatışmaların görüldüğü bir politika dalıdır. Bakioğlu ve Kirişçi Sarıkaya'ya (2016) göre, yaşanan bu güç mücadelelerinin doğal bir sonucu olarak karar verme mekanizmasına yön veren kişi formal lider değil baskın ittifakın yöneticisidir.

Maddi politikalar, özellikle politikalardan doğrudan etkilenecek kişilere somut bir fayda veya avantajlar sağlamak amacıyla geliştirilen politika dalıdır (Anderson, 2006).

Sembolik politikalar, bireylerin ya da grupların sembolik olarak anlamlı bazı kazanımlar edinmesine olanak sağlayan politikalardır. Ancak izlenen politikaların tamamen maddi veya sembolik olduğunu söylemek güçtür. Çünkü politikalar, biraz sembolik biraz da maddi bir değer taşırlar (Anderson, 2006).

3.1.2. Eğitim ve Politika İlişkisi

Eğitim politikasının farklı boyutları ve farklı biçimleri olsa bile felsefi açıdan bir bileşeni içermektedir. Doğrudan felsefeye ilişkin atıfta bulunmasa da, eğitim politikalarının felsefeyle ilişkili olduğu bir çok varsayım, kavram, inanç ve değer vardır (McLaughlin, 2000).

Scheffer'e (1991) göre, bir eğitim politikası oluşturulurken birçok paydaşın çabasının, deneyiminin, ortak amaçlarının ve ihtiyaçlarının bir araya gelmesiyle oluşturulur. Bundan dolayı, eğitim politikası, normatif bir alandan ibaret olup insana özgü algılayış gerektirir.

Felsefe olgusu, genelde entellektüel birikimi ve kültürel ikliminden dolayı eğitim politikasına önemli ölçüde katkı sağlamak ve etki etmek suretiyle zeminini oluşturur. Felsefeyi temel alan ve bilgi odaklı analizler, tartışmalar, araştırmalar ve deneyimler

etkili, tutarlı ve meşru eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim politikası alanına taşınılacak felsefi bir bilginin eleştirel kaynaklarının oldukça fazla olması beklenir. Bu türden kaynakların eleştirel bir bakış açısıyla ele alınması, muhalif bir tavırla irdelenmesi ve eğitim politikası yapıcıları tarafından göz ardı edildiğinde 'bağıntısız' bir şekilde eğitim politikası alanında yerlerini alabileceklerdir. Bu durumda, eğitim politikasının felsefi temelleri ön plana çıkmış olacaktır (McLaughlin, 2000).

Eğitim politikaları felsefi bir bakış açısıyla incelendiğinde, içerik ve uygulama açısından farklılıklar bulundurur. Bu farklılıkları ifade edebilmek için eğitim politikasını farklı türden izafi düzlemler üzerine konumlandırmak gerekir.

Kogan'a (1975) göre, eğitim politikasının temel felsefesini değerlerin paylaştırılması oluşturmaktadır. Değerlerin paylaştırılması kavramı, eğitim politikası bağlamında incelendiğinde, güç ve seçimin merkeziyetçi bir yapıda olduğunu işaret etmiştir (Prunty, 1985). Ancak eğitim politikası sadece baskın veya egemen görüşün belirlediği bir süreçten ibaret değildir (Ball, 1994). Eğitim politikası, tek bir sosyal sınıfın görüşlerinden etkilenmez. Daha ziyade heterojen ve karmaşık bir yapısı olan eğitim politikası, toplumun her kesiminin genel isteğinin bir ürünüdür (Shapiro, 1980). Foucault'nun kendisine karşı hiçbir potansiyel direnme olmayan hiçbir güç yoktur şeklindeki ifadesi eğitim politikası kavramındaki güç ve seçim arasındaki karşılıklı ilişkinin tabiatını ve karmaşıklığını ifade etmektedir (Christie, 2006). Bu bağlamda, Foucault'nun ileri sürdüğü yönetimsellik kavramı ile eğitim politikasının içeriğinin güç ve seçim odaklı iki temel faktör üzerinde temellendirildiği söylenilebilir. 18. Yüzyılda ortaya çıkmış olan yönetimsellik kavramı, modern devletin nüfuz üzerindeki kontrolünü sağladığı gibi aynı zamanda bu uygulamaları meşru kılacak rasyonelliği ortaya koymuştur (Foucault, 2000a). Bu durum, her ulus devletin tesis etmeye çalıştığı merkez- çevre ilişkisinin bir sonucu olarak nitelendirilebilir. Foucault'nun yönetimsellik kavramı esasında tarihsel bir düzlem içerisinde yönetim kavramını açıklamaya çalıştığı için 18. Yüzyıl kavramı olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda, modernite öncesi dönemde birey yönetimin bir nesnesi olarak tanımlanmış olup sadece insan kavramına değil insanı ilgilendiren tüm kavramlara gönderme yapılmıştır. Nitekim bu dönemde hükümdarlığın sürdürülebilir kılınması için hükmediyor olmak başlıca bir düşünce şekli olmuştur. Lakin modernite sonrası dönemin ana nesnesi insan

faktörü değil toplumun her kesimi olmuş amaç olarak toplumun refah düzeyinin yükseltilmesi benimsenmiştir (Foucault, 2000b).

Foucault (1985), iktidarı yürütme erkinin yürütülmesi olarak nitelendirmiştir. Bu tanım incelendiğinde, yönetim içerisinde güç ve iktidar bileşenlerine sahip olduğu için yönetimsellik olgusu eğitimin siyasi bir nesne olarak yönetilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda, aktörler, kurumlar, hareketler ve süreçler açısından eğitim hükümetlerin veya devletlerin politik bir alanı haline gelmiştir (Şentürk ve Turan, 2012).

Eğitim politikasının karakterize edilmesi sürecinde baz alınan iki temel faktör vardır. Birincisi, bir grup bireyin veya bir topluluğun eğitimi ile ilgili bir karar alınmasıdır. İkincisi ise, gücün kullanımıdır. Ancak buradaki güç faktörü, bireyin davranışlarını etkileyebilmeyi ifade etmektedir (Shively, 2005).

Eğitim politikası, toplumun eğitimle ilgili sorunlarına çözüm bulunması veya toplumsal isteklere yöneten alternatif çözüm yollarını kapsamaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikasının hedef kitlesinin bir grup birey bey toplumun tamamıdır. Ancak eğitim politikasında, güç kullanılması durumunda farklı alt grupların müdahalesi de kaçınılmaz olacaktır. Klasik anlamdaki güç kavramı kavramsallaştırıldığında, bir bireyin veyahut bir toplumun geri kalanına istediğini yaptırabilmesidir (Alpay, 2015).

Eğitim politikası bağlamında tanımlanan diğer bir güç unsuru kavramı ise bir bireyin veya bir grubun başka bir bireye veya gruba yapılmak istenene engel olunabilmesi becerisidir. Bu tür bir güç engelleyici güç olarak tanımlanmaktadır (Birkland, 2001).

Lawton (1992), eğitim politikasında güç kavramını, politik güç, bürokratik güç ve profesyonel güç (uzmanlık gücü) olmak üzere üç grupta incelemiştir.

Politik güç, eğitim politikasının kapsadığı alan sınırları içerisinde, eğitim politikası süreci içerisinde ve nihai karar verici olarak politikacıların elinde bulundurduğu güç kavramını ifade etmektedir.

Bürokratik güç, eğitim politikası alanında yönetsel hiyerarşinin farklı noktalarında, muhtemelen tüm aşamalara etki edebilecek nitelikte olan eğitim politikasındaki aktörlerin sahip olduğu gizil yönetsel gücü ifade etmektedir.

Profesyonel güç veya uzmanlık gücü kavramı, eğitim politikasının başta uygulama süreci olmak üzere tüm süreçlerinde yerel ve merkezi idari birimlerin, yerel

yönetimlerin, eğitim kurumlarının, eğitici, öğretici ve eğitim uzmanlarının eğitim politikası süreçlerinde üstlendikleri aktif görevleri ifade etmektedir.

3.1.3. Eğitim Politikası Kavramı

Eğitim, toplum yapısında modernleşmeyi sağlayan, toplumu çağdaşlaşma eksenine yerleştiren, sosyal ortaklıkların öğretiminde ve kültürler arası etkileşimin sağlanması hususunda yararlanılan bir araçtır. Eğitimin araçsallaştırılması, devletler tarafından eğitimin bireyin dönüşümü üzerindeki etkisinin keşfedilmesiyle başlamıştır. Hükümet politikalarının korunması suretiyle, bu politikaları özümseyen bir kitle oluşturulması, bu politikaların meşru kılınması ve sürdürülebilir bir şekilde düzenlenmesi devletler tarafından eğitim olgusundan beklenmektedir.

Eğitim, Cumhuriyetin ilk yıllarında toplumun her kesimine yönelik vazgeçilmez bir temel hak olarak nitelendirilmiştir. Bu bağlamda, eğitimin merkezileştirildiği, tek bir müfredata dayandırıldığı ve homojen bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür. Bu dönemde, eğitim kurumları var olan politik ideolojiyi ve sistemi koruyacak ve güçlendirecek bireyler yetiştirerek eğitim politikalarının sürdürülebilirliğinin korunmasını sağlamayı amaçlamaktadırlar. Mevcut eğitim sisteminin düzenini koruması için zorunlu eğitim yaşının yükseltilmesi, okullaşma oranının arttırılması ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gibi politikalar uygulanmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ve öğretimin kapsamı dini ögelerden ziyade dünyevi ögelerin merkezinde şekillenmiştir. Bu dönemde, eğitim ve öğretimin yapısal özellikleri laik anlayış ve pozitif bilimler çerçevesinde şekillendirilerek modern eğitim anlayışı vurgusu ön plana çıkmıştır. Nitekim bu dönemde okutulan ders kitapları ve oluşturulan müfredatlar laik ve batıcı bir bakış açısı çerçevesinde şekillenmiştir. Dolayısıyla, Türk toplumsal yapısının laik ve Batı uygarlığına uyum sağlayacak şekilde dönüşümünün sağlanması amaçlanmıştır. Yeni toplum yapısında uygulanacak politikalarla kültürel değerlerin korunmasını sağlayacak, siyasi sistemi sürdürülebilir kılacak şekilde koruyacak ve geliştirecek insan yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Akar, 1996, 214-215). Bu dönemde uygulanması planlanan eğitim politikalarının plan ve programları devlet tarafından belirlenerek alınan kararların uygulanması için gerekli hukuki düzenlemeler yapılmıştır (Kodaman, 1991, 11- 26).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Batı toplumları ile süregelen rekabet ile dönemin baskın düşüncesi olan Batı toplumları karşısında az gelişmiş kaldığımız duygusu

sentezlenerek her alanda olduğu gibi eğitim alanında da Batı toplumlarına ulaşmamız gerektiğini savunan bir düşünce yapısı oluşturmuştur. Nitekim, eğitim sisteminde yapılması planlanan reformlarda ve eğitim kurumlarına ilişkin idari yapıların belirlenmesinde yerli ve yabancı eğitim uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu duruma, 'John Dewey Raporu' örnek olarak gösterilebilir (Güçlüol, 1996, 453- 454).

Cumhuriyetin ilanından sonrasını kapsayan süreçte, eğitim artık araçsallaştırılmaktan çıkarak toplumlaştırma aracına dönüşmüştür. Bu dönüşümün sağlanmasında, eğitim sisteminin muhafaza edilmesi ve eğitim değerlerinin benimsetilmesi düşüncesi hâkim olmuştur (Ata, 2007, 184).

Yeni devletin kurulmasından sonra eğitim politikalarında sadece modernleştirme değil aynı zamanda millileştirme ilkesi de benimsenmiştir (Dura, 1998, 2078- 2079). Eğitim ulus devletin inşa edilmesinde ve varlığını korumasında milli bir mesele olarak görülmüştür. Bu dönemde, Latin alfabesi kabul edilmiş ve karma eğitime geçilmiştir. Bu dönemdeki eğitim politikalarının temel amacı laik, milli ve Atatürk ilkelerine bağlı yeni bireylerin yetiştirilmesidir (Doğramacı, 1996, 342).

Batılılaşma ideali, 19. yüzyıl Osmanlı devletinde başlamış ve Cumhuriyetin kurulması sürecine kadar devam etmiştir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak, Cumhuriyet dönemim eğitim politikalarının Batılı eğitim sistemlerinin etkisinde kaldığını söylemek mümkündür. Ulus devlet yapılanmalarının dünya genelinde yaygınlaşmasının eğitim politikaları üzerine etkisi olmuştur. Ulus devlet modelinin yaygınlaşmasıyla birlikte bir devletin ulus devlet olarak tanımlanabilmesi için eğitim politikalarının milli olması gerektiği ve eğitim sisteminde sadece milli izler taşımasının yeterli olmadığı aynı zamanda sorgulayan ve eleştiren bireyler yetiştiren, faydalı bilgiler öğretilmesini benimseyen ve teorik eğitim kadar uygulamalı eğitiminde önemini vurgulayan bir yapı öngörülmüş ve eğitim politikaları bu yönde şekillendirilmiştir (Akkutay, 2006, 47).

3.1.4. Eğitimde Uygulanabilir Politikalar

İnsanlık tarihinde yirmi birinci yüzyılın ön plana çıkmasının sebebi olayları neden sonuç ilişkisi çerçevesinde incelemek suretiyle ele alması ve yeni paradigma ve kavramlarla çeşitlendirerek kavramsallaştırmasıdır. Bu paradigmatik dönüşümlerden birisi de 'Küreselleşme' kavramıdır. Toplumlar arasında birçok farklı alanda yaşanan

rekabet ile birlikte farklı dünya ülkelerindeki eğitim modellerinin, politikalarının ve yöntemlerinin birbirinden etkilenmesi ve hatta kıyaslanması söz konusu olmuştur.

Küreselleşme olgusu ile şekillenen eğitim politikaları eğitimde nicel bilgiden ziyade nitel bilgiyi ön plana çıkarmıştır. Eğitim kavramının küreselleşme olgusunda şekillenebilmesi için yararlanılan politikalardan ilki, Uluslararası Karşılaştırmalardır.

Eğitim politikalarından biri olan uluslararası karşılaştırma yönteminin birçok farklı amacı vardır (Oyen, 1990; Teune, 1990). Uluslararası karşılaştırma yöntemleri, diğer ülkelerde uygulanan eğitim politikalarının anlaşılmasını sağlamayı, eğitim olgusu içerisindeki uluslararası süreçlerin farklı bağlamlarda ele alınmasını, var olan veya üretilen yeni teorilerin farklı ülkelerde test edilmesini, farklı ülkelerdeki kültürel yapı ve eğitim sistemi arasındaki ilişkileri incelemeyi, küresel eğitim anlayışının geliştirilmesini, küresel eğitim anlayışına uygun yeni teoriler geliştirmeyi ve klasik eğitim sisteminde uygulanan teorilerin küresel eğitim sistemine dönüşümünü amaçlamaktadır (Livingstone, 2003).

Livingsotne'a (2003) göre, uluslararası karşılaştırma yönteminin temel konuları şu şekildedir;

1- Karşılaştırma yapılacak ülkelerin belirlenmesi; Eğitim politikaları ve sistemleri karşılaştırılacak ülkeler belirlenirken ortak bir paydada birleşen ülkelerin kıyaslanması eğitim politikasının belirlenmesinde ve uygulanabilirliğinde fayda sağlamaktadır (Teune, 1990).

2- Metodolojik standartlaşma ve kategori kökeni: Uluslararası karşılaştırmalar yapmanın zorluklarından birisi uygulanan ölçeklerin karşılaştırılabilirliğinin sağlanmasıdır. Ayrıca, standartlaşmış analiz çeşitlerinin uygulanması da uluslararası karşılaştırmalar yapılırken karşılaşılan zorluklardan biridir.

3- Veri ve teori arasındaki ilişki: Birçok araştırmacı, metodolojik standartlaşmayı uluslararası karşılaştırma yönteminin araştırma safhasında karşılaşılan problemlere ve zorluklara alternatif bir çözüm yolu olarak sunmuştur.

4- Sistem hassasiyeti ve yorum yapılacak noktaların doğru seçilmesi: Bu hususta, dezavantaj olarak görülen emik ve etik çalışmaların avantaja dönüştürülebilirliği tartışılmıştır. Hoftede (1988, s. 19), etik yaklaşımları gerçek hayatta uygulanması mümkün olmayan çıkarımlar olarak tanımlarken emik yani kültüre ilişkin sübjektif çıkarımları genellemesi mümkün olmayan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

5- Bağlamsallaştırma: Uluslararası karşılaştırmalar, içerden ve dışardan yakalanmış birçok bakış açısının birleştirilmesi yoluyla irdelenir. Yorumlanma aşamasında ise ortak noktalara değinilir.

6- Perspektiflerin ve uygulamanın eşleştirilmesi: Uluslararası karşılaştırmalarda, eğitimde bir denge noktası bulunamadığı gibi basmakalıp düşünceler ve tabuların benzerlikleri ve farklılıklarının belirlenmesi oldukça zordur. Bu bağlamda, kıyaslanacak ülkelerin belirlenmesi hususunda politik ve pragmatik açıdan hangi ülkelerin kıyaslamaya dahil edileceğinin belirlenmesi zorlu bir süreçten ibarettir.

Ember'e (2009) göre ise uluslararası karşılaştırma yöntemleri;

1- Ülkeler arası veya bölgeler arası

2-Örneklemin büyüklüğü

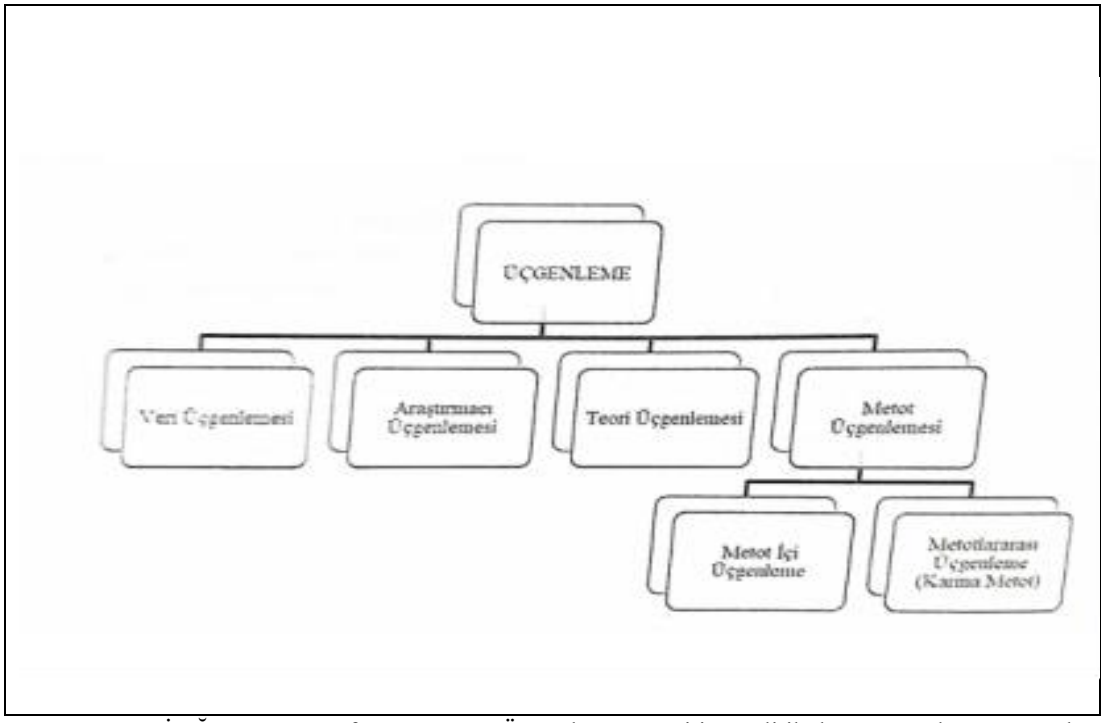
3- Birincil veya ikincil veri kullanımı

4- Eşzamanlı veya artzamanlı olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Ember, 2009).

Eğitimde uygulanabilir politikalardan bir diğeri 'Üçgenleme'dir.

Üçgenleme teriminin kavramsal kökeni denizcilik ve inşaat sektörüne dayanmaktadır (Thurmond 2001'den aktaran Brüggemann ve Sprenger, 2013). Üçgenleme, yapılan bir araştırmada elde edilen bulguların güvenilirliğinin sağlanması açısından araştırma sorusunun araştırılması için birçok farklı metodun kullanılması gerektiğini ifade etmektedir (Brynman, 2008). Diğer yandan, bu tanım araştırmacılar tarafından genelde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması şeklinde algılanmıştır (Gökçek ve diğ., 2013). Üçgenleme'nin iki temel amacı vardır. Bunlardan birincisi, nicel çalışmaları nicel sonuçlara göre değerlendirerek araştırma sonuçlarının kesinliğini sağlamaktır. Nicel çalışmaların ne ölçüde doğru olduğunu ispatlamak amacıyla kullanılır. Bu amaç, 'Doğrulayıcı Üçgenleme' olarak tanımlanır. Üçgenleme'nin diğer amacı, yapılan bir araştırmada birçok farklı yöntem ve teorilerden yararlanılarak elde edilen verilerde farklı sonuçlar çıkmasının engellenmesi ve araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasıdır. Sonuçlar arasında farklılıklar bulunuyorsa, yöntemlerden birisinde yanlışlık olma ihtimali gözden geçirilmelidir. Bu amaç, 'Tamamlayıcı Üçgenleme' olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 1: Üçgenleme Modelleri



Ayşen BAKİOĞLUve Mustafa AKSAR, ‘’Üçgenleme’’, Eğitim Politikaları Kuramlar, Yöntemler, Göstergeler, Etkiler ve Uygulamalar, ed. Ayşen BAKİOĞLU ve Mithat KORUMAZ (İstanbul: Nobel Yayınları, 2019): 168.

Eğitimde uygulanabilir politikalardan birisi de, Aşamalı Doğrusal Modellerdir.

Aşamalı doğrusal modele göre, bireyler sosyal yapının birer parçası olup sosyal yapıyla etkileşim içerisindedir. Öğrenciler, sınıflar ve okullar gibi eğitim kurumunun parçaları aynı sosyal yapı içerisinde yer alırlar ve birbirlerinden etkilenirler. Bu etkileşimin düzeyini belirlemek için hiyerarşik (aşamalı) araştırmalar yapılır. Hiyerarşik araştırmalarda aşamalı verilerden yararlanılır. Bu verilerin analiz edilmesinde Aşamalı Doğrusal Model yöntemine başvurulur.

Eğitimde bireyin özellikleri ölçmeye konu olmaktadır. Bireylere ait özellikler bireylerin içinde bulundukları ortamlara, sahip oldukları sosyal çevreye ve kültürlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bundan dolayı, topluluklar aşamalı bir model yapısı içerisindedir. Aşamalı doğrusal modeller, yöntemi çok düzeyli veri yapılarının istatiksel olarak açıklanmış biçimidir. Bu modelde, en çok karşılaşılan sorun seçilen bağımsızlık kriteridir. Aşamalı modellerde örneklemler de aşamalı olarak seçilmelidir. Bu bağlamda, örneklemdeki üst düzey gruplar belirlendikten sonra bu gruplar tarafından birimler seçilmektedir (Heck ve Thomas, 2000). Bu tür gruplarda örneklem

içerisinde olan birimlerin hedef evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla çekilmiş birimlere göre benzer olma eğilimleri fazladır (Hox, 2002).

Eğitim politikalarından bir diğeri de Meta Analiz yöntemidir. Meta analiz, belirli bir konu hakkında yapılan çalışmaların irdelenerek yeniden yorumlanması suretiyle yeni sonuçlar elde edilmesi sürecidir. Meta analiz ifadesi ilk defa Glass tarafından 1976'da kullanılmıştır (Rosenthal ve Di Matteo, 2001). Bu bağlamda Glass, Meta analizi şöyle tanımlamıştır: Araştırma çalışmalarında yararlanılan verilerin ilk analizi birincil analiz olup araştırma çalışmalarında istatistiksel metotların kullanılmasını ifade etmektedir. Araştırma çalışmasının ilk aşamasındaki araştırma sorularının daha gelişmiş istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi ve yeni soruların cevaplanması amacıyla önceki verilerin yeniden analiz edilmesine ikincil analiz denilmektedir. Analizlerin analizi olarak tanımlanan meta analiz, birçok araştırma çalışmasından elde edilen bulguların birleştirilmesi suretiyle yapılan istatistiksel analizlerdir (Glass, 1996, 3; akt.: Bakioğlu ve Göktaş, 2017).

Glass, meta analiz ile ilgili tespitleri şu şekildedir;

1- Meta analiz çalışmasının kapsamı inceleme sonuçlarıdır. Tarafsız araştırmaların sonuçlarını birleştirir. Bu bağlamda, meta analizin bir dizi çalışması olmadığı sonucuna varılmaktadır.

2- Meta analiz ham verilerden yararlanmaz. Çünkü ham veriler birincil veya ikincil veri veri olarak tanımlanır. Birincil veya ikincil veriler meta analizin kapsamı dışındadır. İstatistiksel verilerin özetlenmesini sağlayan istatistiksel bir araçtır.

3- Meta analizin içeriğinde birçok araştırma bulunur. Nitekim Glass'ın yürüttüğü 'Psikoterapinin Etkililiği' konulu çalışma, 475 adet bağımsız çalışmayı içerirken (Smith, Glass ve Miller, 1980), çalışması için belirlediği örneklem büyüklüğü 77 adet rapordan oluşmaktadır (Glass, Cahen ve Filby, 1982).

4- Meta analizin odak noktasını çalışmanın etki büyüklüğü oluşturmaktadır. Çalışmanın istatistiksel olarak anlamlı olması bu modelde göz ardı edilir.

5- Meta analiz çalışmanın nitelikleri, özellikleri ve sonuçları üzerinde yoğunlaşır. Bir meta analiz çalışması tüm literatürdeki tek bir ortalama etki büyüklüğü ve istatistiksel anlamlılık düzeyine odaklanmaz. Araştırma, çalışmanın özelliklerinin etki büyüklüğünü nasıl ve hangi ölçüde etkilediğini üzerinde yoğunlaşmalıdır (Kulik ve Kulik, 1988).

Hedges'e (1986) göre, meta analiz çalışması, konu ile ilgili diğer bağımsız araştırmalardan elde edilen sonuçları ifade etmek veya birleştirmek amacıyla nicel yöntemler kullanılarak yapılan araştırma çalışmasıdır. Shelby ve Vaske'e (2008) göre meta analiz, araştırmaları sentezleyen bir analiz yöntemidir. Cooper ve Hedges'e (2009) göre ise, meta analiz, bir araştırma yöntemi olarak tanımlandığında araştırmaların birleştirilmesidir. Durlak'a (1995) göre, meta analiz bilimsel araştırma süreçlerinden biri olan literatür tarama yöntemidir. Diğer literatür tarama tekniklerinden farklı olarak, araştırma bulguları üzerine yoğunlaşmak suretiyle bu bulguların birleştirilmesi ve çözümlenmesi için istatistiksel yöntemler kullanır.

Eğitim alanında uygulanan politikalardan sonuncusu 'kıyaslama' politikasıdır.

Kıyaslama (benchmarking), 1970'li yıllarda ortaya çıkan bir kavramdır. Kıyaslama politikasında neo liberal bakış açısı benimsenmiştir. Politika, örgüt ve işletme gibi alanlarda ön plana çıkan bir kavramdır (McNair ve Leibfried, 1992). Buna göre, kıyaslama kavramının zeminini ürünler, süreçler ve sunulan hizmetler konusunda en yüksek standartların belirlenmesi olarak tanımlanan en iyi uygulamalar standartlarına erişilebilmesi için gerekli ilerlemenin sağlanması oluşturmaktadır (Elmuti ve Kathawala, 1997, 229).

Kocabaş (2004) kıyaslama kavramını örgüt düzeyinde inceleyerek kıyaslamanın özelliklerine değinmiştir. Bu bağlamda;

1- Örgütlerin zayıf ve güçlü yönlerinin tespit edilmesi,

2- Kıyaslama yapılacak alanın, konunun ve tarafın belirlenmesi,

3- Taraflar arasındaki farklılıkların belirlenerek bu farklılıkların nasıl iyileştirileceğinin tartışılması,

4- İyileştirme çalışmalarının belirlenmesi ve uygulanması,

5- Elde edilen bulguların gözlemlenerek kıyaslama hedeflerinin güncellenmesidir.

Karlöf ve Östblom (1993), kıyaslamayı sürdürülebilir ve belirli bir sistemi olan bir süreç olarak nitelendirmişlerdir.

Kıyaslama eğitim politikası açısından ele alındığında problemin tanımlanması, gündem oluşturulması, eğitim politikalarının formülleştirilmesi ve eğitim politikasının tanımlanması açısından farklı şekilde değerlendirileceği için kıyaslama türlerine ilişkin farklı şekilde sınıflandırılmıştır.

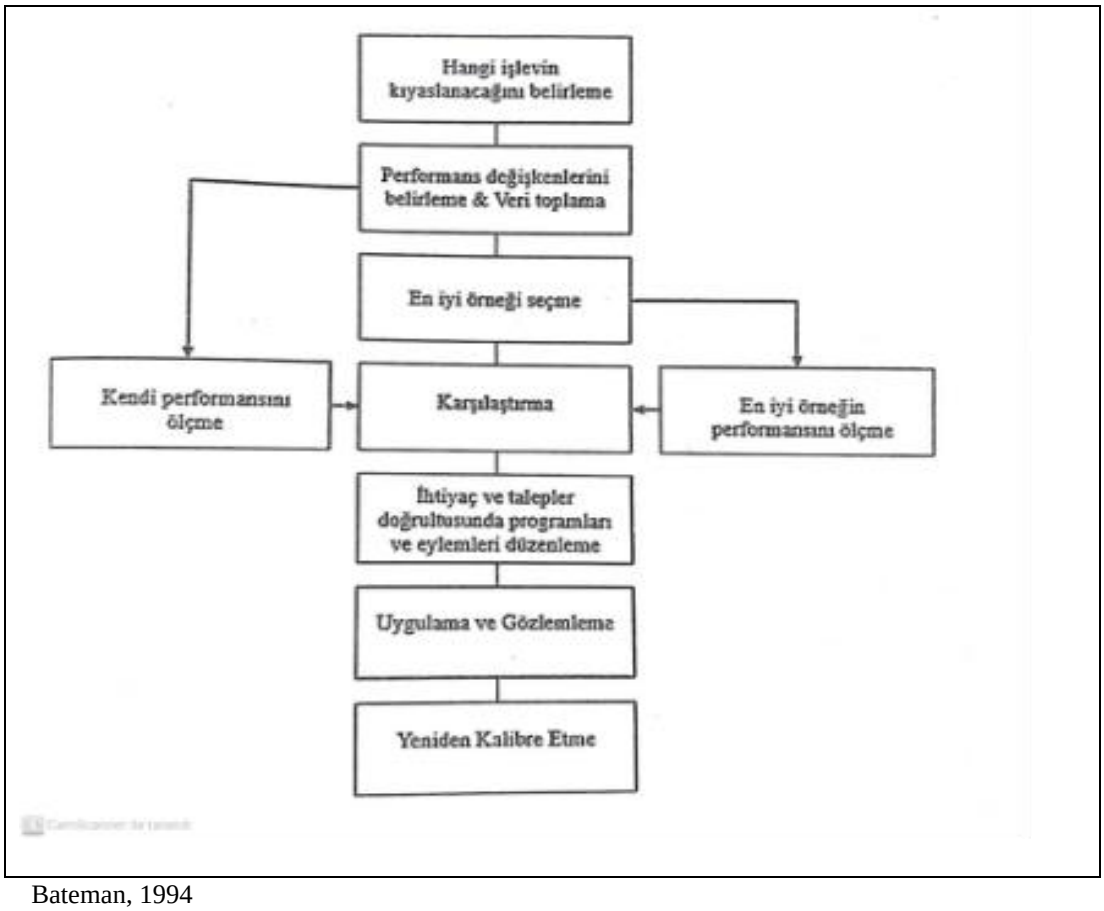
Bunlardan ilki, iç kıyaslamadır. Kıyaslama türlerinden en temeli olarak nitelendirilen iç kıyaslama eğitim politikalarının uygulanma aşamasında karşılaşılan bir kıyaslama türüdür (Elmuti ve Kathawala, 1997).

Bir diğer kıyaslama türü, rekabetçi kıyaslamadır. Rekabetçi kıyaslamanın diğer adı dış kıyaslamadır. Rekabetçi kıyaslama, bir kurumun veya örgütün aynı alanda faaliyet gösteren diğer örgütlerle veya kurumlarla iş, işlem, süreç ve ürünler bakımından kıyaslanmasıdır.

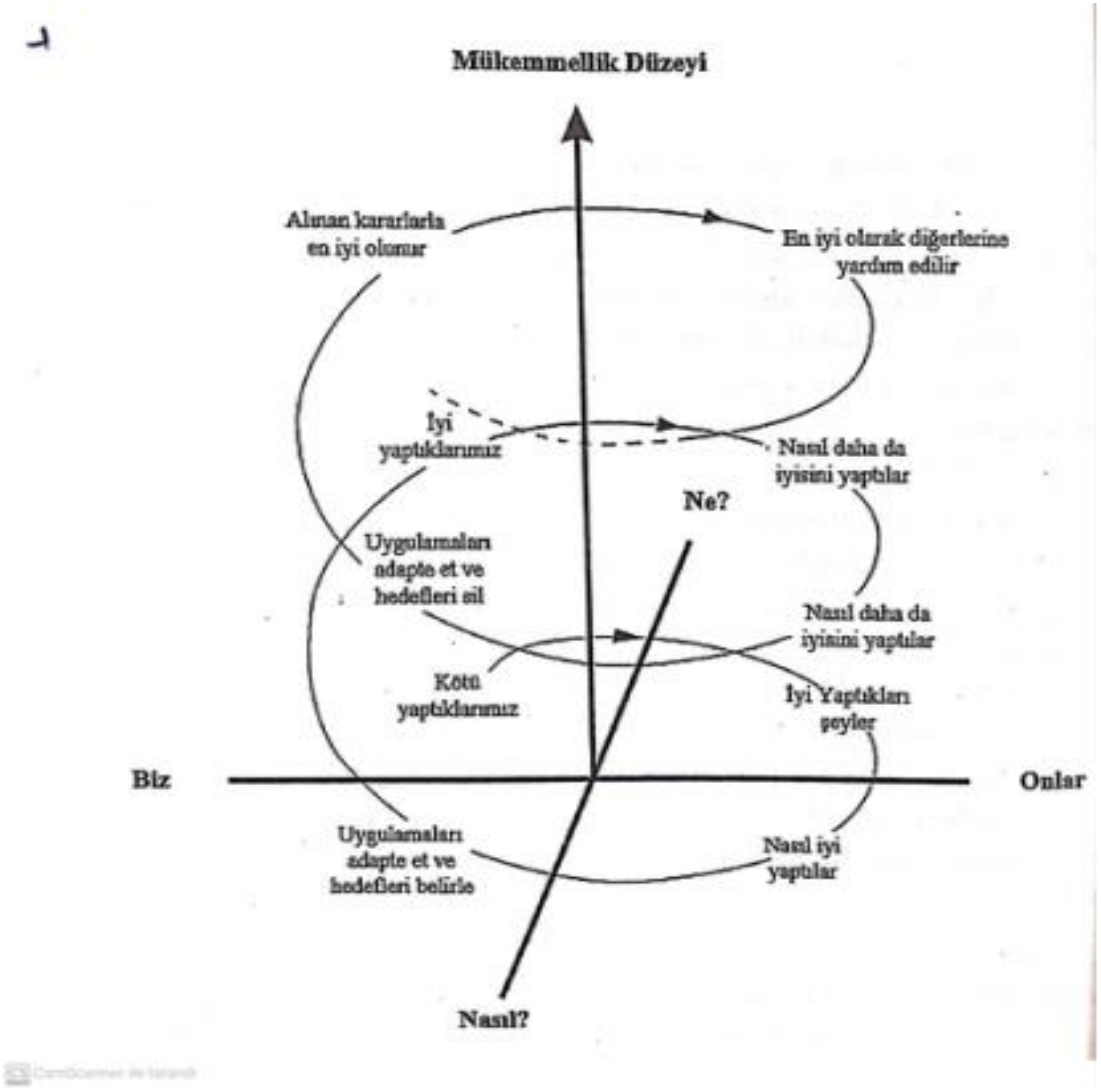
İşlevsel kıyaslama, bir kurumun veya örgütün aynı alanda faaliyet gösteren ve alanında en iyisi olarak nitelendirilen örgüt veya kurumla yapılan kıyaslamaları kapsamaktadır. Bu kıyaslama türünde, kıyaslanan ve kıyaslayan örgüt veya kurumun iş birliği yapması amaçlanmaktadır (Elmuti ve Kathawala, 1997).

Türdeş kıyaslama veya diğer adıyla süreç kıyaslamasında, diğer kıyaslama türlerinden farklı olarak örgütün veya kurumun aynı alanda faaliyet göstermesi gerekmez. Türdeş kıyaslamada iş süreçlerine odaklanılır.

Tablo 2: Kıyaslama Süreci



Bateman, 1994



Şekil 8: Kıyaslama Döngüsü

Nazarko, Kuzmics, Scubzda- Prutis ve Urban, 2009.

Kıyaslama politikasının döngüsel süreçte etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilir olması için bazı ilkeler şu şekilde belirtilmiştir (Niva ve Tuominen, 2012):

1- Kıyaslama, buluş ve performansı teşvik etmelidir.

2- Kıyaslama, ortaklıkları ve iş birlikleri karşılıklı yararlılık esasına göre düzenlenmiş olmalıdır. Kıyaslama sürecindeki iş birlikleri veya ortaklıklar sürdürülebilir bir gelişim düzeyinin kazanılmasında etkin rol oynamaktadır.

3- Kıyaslama, ortaklıklarının ve iş birliklerinin etkili ve verimli olabilmesi için doğru ortak veya işbirlikçi seçilmesi önem arz etmektedir.

4- Kıyaslama, politikası sadece geleneksel teknoloji transfer sürecinden ibaret değildir.

5- Kıyaslama, bir süreç olarak incelendiğinde sadece yeni bir icat etme, öğretme, satma, benimseme veya dikte etme süreci değil aynı zamanda bir öğrenme ve uyarlama sürecidir.

6- Kıyaslama politikasında katılımcılar açısından detaylı hazırlıklar önem arz etmektedir.

7- Kıyaslama politikalarında en iyi uygulamaya dayalı standartların belirlenmiş olması esastır.

8- Kıyaslama, bütünsel bir gelişim programının bir parçasıdır.

3.1.5. Türkiye'de Eğitim Politikalarının Aktörleri

Politik liderlerin veya karar alıcıların politika yapıcılar olarak bilinçli veya bilinçsiz bir biçimde ekonomik ve sosyal öngörülere dayalı olarak politika alternatiflerinden birini seçtiğine inanmak karmaşık bir yapıyı anlamaya çalışmaktan daha kolaydır (Mitchell, 1969, 396). Politikada etkin rol almak isteyen aktörler politikacılardan uluslararası kuruluşlara kadar geniş bir yelpaze oluşturur. Politika yapıcıların görevi sadece bir konuda yasa yapılması esnasında oy vermek değildir. Politika önermek, politikalar arasında öncelik sırası belirlemek ve bu politikaları gündeme taşımak, politikaları savunmak, uygulamak ve analiz etmek politika uygulayıcıların görevleri arasındadır (Louis, 2005). Politika uygulayıcılardan bir kısmı politika üzerine tercihte bulunabilecek yetkiye sahipken, diğer kısmı ise, sadece statülere bağlı kalarak tercihleri etkileyebilmektedir (Yıldız ve Sobacı, 2013).

Politika yapıcılar, analistler, baskı ve çıkar grupları, araştırmacılar ve politika uygulayıcılar arasındaki ilişkinin kapsamı henüz net bir şekilde tanımlanmamıştır (Louis, 2005). Bu sınırların belirlenebilmesi için planlanan, uygulanan ve oluşturulan politikaların değerlendirilerek sonuçlarının gelecek politik kararlara etkisinin aktarılması önem taşımaktadır. Diğer yandan, eğitim politikası alanında yapılan bilimsel çalışmaların göz ardı edilmesi, eğitimle ilgili alınacak kararlarda politik faktörlerin etkisinin artmasına neden olacaktır. Siyasetin eğitim alanında etkisinin artmasının doğal bir sonucu olarak, baskı ve çıkar gruplarının siyasi aktörler vasıtasıyla eğitimi istedikleri yönde şekillendirmelerine sebep olacaktır (Louis, 2005). Diğer yandan, politika süreçlerini irdeleyen bilimsel çalışmalar, politika analizi yapan ve teori üreten bilim insanları arasında çatışmaların yaşandığı bir alan olarak karşımıza

çıkmıştır (Louis, 2005). Politika alanında tüm bireylerin birer politika aktörü olarak kabul edildiğini söylemek mümkündür.

Dye (2011), politika yapıcıları, politikaları doğrudan belirleyen resmi aktörler ve politik kararlarda hem etkileyen hem de etkilenen bir rol oynayan gayri resmi aktörler olarak tasnif etmiştir.

Resmi aktörler; politik sürece etki eden veya etki ettiği düşünülen aktörlerin etkisinin gücünü belirleyen yönetsel yapıyı ve siyasal düzeni kapsamaktadır. Nitekim, Eğitim politikası alanı bir süreç olarak incelendiğinde toplumsal alanda örgütlenmiş tüm aktörlerden etkilenmeye açık bir durumdadır.

Eğitim politikası alanının en önemli aktörlerinin başında halkın seçilmiş temsilcilerinin oluşturduğu 'meclis' vardır. Halk tarafından seçim yapılarak, temsilcilerin toplumun tüm kesimlerini kapsayacak bir şekilde ve önceliğinde toplumun alt gruplarının ihtiyaçlarını esas alacak şekilde politikalar oluşturdukları varsayımı bulunmaktadır. Bu bağlamda incelendiğinde, resmi bir aktörün politik eksenin merkez noktasında bulunmasının birincil nedeninin egemenlik yetkisini doğrudan halktan alması ve halk adına kullanıyor olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldız ve Sobacı, 2013).

Birkland'a (2001) göre, toplumsal kararların politik süreçleri ilgilendiren kararlar bağlamında değerlendirilebilmesi için 'yasalaşma' vazgeçilmez bir unsurdur. Devlet mekanizmasında karar alıcı yapılar ve parlamentonun işleyişi ülkeler bazında farklılık göstermesine rağmen, bu kurumların politika oluşturma sürecinde üstlendiği roller kanun yapıcı sıfatını kullanmak suretiyle politikaların yasal çerçevesini ortaya koymaktan ve ilgili politikalar için meşruiyet zeminini hazırlamaktan öteye geçmez. Bu bağlamda, özellikle parlamenter sistemde yasama organı olan meclisin asli görevi olan kanun hazırlamasının yanı sıra hükümeti denetleme görevi olduğunu söylemek mümkündür (Gözler, 2000).

Politikayı belirleyen bir diğer resmi aktör yürütme organı olarak tanımlanan hükümettir. Hükümetler halka karşı sorumluluklarını yerine getirmek, devlet yapısı içerisindeki örgütlerin sürdürülebilirliğini sağlamak ve eylem planlarının merkezinde yer alan politik kararların hayata geçirilmesi amacıyla belirledikleri politikaları uygulamaya ihtiyaç duymaktadır. Aypay'a (2015) göre, yürütme organı iki ayrı aktörden oluşmaktadır. Bunlardan ilki siyasi figür olarak tanımlanan hükümettir.

Diğeri, kamu yöneticileri olarak tanımlanan bürokratlardır. Ancak Ripley ve Franklin siyasi figürlerin hükümeti de kapsayan geniş tabanlı bir örgüt olarak nitelendirmiş ve gayri resmi aktörler başlığı altında yer vermiştir. Hükümet kavramı geniş bir çerçevede incelendiğinde, yasama organı olan meclisin koyduğu kanunları uygulamakla yükümlü olan ve aynı zamanda kendi anayasal haklarını savunmakla yükümlü olan devlet yapısı içerisinde faaliyet gösteren meşru bir örgüttür.

Hükümet, her zaman kanun koyulması veya yapılması süreçlerine doğrudan müdahale etmese de politik kararlar için gündem oluşturulması, eğitim politikasının formüle edilmesi ve uygulanmasında doğrudan belirleyici bir rol oynamaktadır (Anderson, 2006; Jones, 1999). Diğer yandan, hükümet programları hükümetin izleyeceği eğitim politikalarının belirlenmesi ve eğitim politikalarındaki uygulamaların yansıtılması açısından oldukça önemlidir (Kaplan, 1999).

Politik kararların alınmasında etkili olan bir diğer resmi aktör ise yargı organları olan mahkemelerdir. Yargı organlarının eğitim politikası sürecinde iki önemli rolü vardır. Bunlardan birincisi, eğitim politikası sürecinde yasama organı tarafından alınan kararların yargı organı tarafından yorumlanmasıdır. Yargı organının eğitim politikası sürecinde üstlendiği diğer hayati rol ise, hükümet tarafından eğitim politikası alanında alınan kararların ve uygulamaların yargı organları tarafından yasalar çerçevesinde ve yasaların izin verdiği ölçüde denetlenmesidir. Göze'ye (2016) göre, yargı organı, politik kararların alınması ve uygulanması sürecinde son sözü söyleyen aktördür. Eğitim politikası sürecinde yasama ve yürütme organları proaktif rol üstlenirken yargı organı reaktif bir yol izlemektedir. Diğer bir ifadeyle, eğitim politikası sürecinde yasama ve yürütme organları başlatıcı bir rol üstlenirken, yargı organı düzenleyici bir rol üstlenmektedir. Yargı organı bu anlamda, yasama ve yürütme fonksiyonlarından ayrılmaktadır (Kraft ve Furlong, 2012).

Demokratik söylemlerin hâkim olduğu ve yönetim anlayışında demokrasinin benimsendiği tüm toplumlarda yasa yapma yetkisini elinde bulunduran meclis yapısının belirli politikalar bağlamında uygun bulduğu ve bürokratik yapının uygulaması için üretilen her türlü yasal düzenlemenin hukuka uygunluğu yargı organı tarafından denetlenir. Yargı organı üretilen yasal düzenlemeleri hukuka uygun olmadığı gerekçesiyle veto edebilme hakkına sahiptir (Birkland, 2005). Bu durumun doğal bir sonucu olarak, politikaların oluşturulması, uygulanması ve gündeme

taşınması süreçlerinin tamamına müdahil olan yargı organının politikalarla ilgili nihai karar veren resmi bir politika aktörü olduğunu söylemek mümkündür (Aypay, 2015).

Politika oluşturulması sürecinde resmi aktörlerin yanı sıra gayri resmi aktörlerde rol oynamaktadır.

Bu aktörlerden ilki siyasi partilerdir. Toplumdaki her bir birey politika tercihlerini hükümetlere kendilerini temsil etme yetkisi vermek suretiyle yansıtmaktadır. Siyasi partiler resmi olmayan veya diğer bir ifadeyle devlet dışı önemli politika aktörlerinden birisidir. Siyasi partiler, toplumdaki bireylerin desteğini elde ederek iktidarın kontrolünü sağlayan, devlet iktidarını sürdürmeye yönelik politikalar öneren ve aday politikalar öneren ve bu aday politikaları uygulamayı amaçlayan sürekli ve istikrarlı bir siyasi örgütlenme yapısıdır (Yıldız ve Sobacı, 2013). Siyasi partiler, demokratik toplumlarda siyasal katılımın bir aktörü olarak seçmenlerin kamusal mal ve hizmetlere olan tercihlerinin eğitim politikası alanında şekillenmesinde rol oynarlar (Biçer ve Yılmaz, 2009). Siyasi partiler toplumun farklı kesimlerinden gelen istekleri formüle edilerek politik alana aktarılmasında aracılık ederler (Çam, 1990). Eğitim politikası alanında siyasi partilerin üstlendiği görevler siyasi parti programlarından anlaşılabilir.

Bir diğer aktör, baskı ve çıkar gruplarıdır. Politikaları kendi istedikleri şekilde ve ölçüde etkilemek amacıyla toplumun farklı kesiminden bir araya gelen bireylerin oluşturduğu örgütlenme yapısı baskı ve çıkar grupları olarak nitelendirilmektedir. Shively'e (2005) göre, baskı ve çıkar gruplarının amacı talep ettikleri politikaların hükümet tarafından şekillendirilerek sunulmasıdır. Roskin ve diğ. (1991), baskı ve çıkar gruplarını, grubun üyelerini ilgilendiren özel program ve meselelerin incelenmesi suretiyle, politika yapıcıları etkileyerek kendi üyelerinin çıkarları doğrultusunda hareket eden gruplar şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda, organize olan tüm grupların baskı ve çıkar grubu olduğunu söylemek mümkündür. Diğer yandan, bazı baskı ve çıkar grupları hükümet kararları üzerinde lobi faaliyetlerini doğrudan yürütürken bazıları hükümetin aldığı karar veya kararlar üzerinden lobi faaliyetlerini yürütürler (Shively, 2005).

Baskı gruplarının önemli fonksiyonlarından birisi, kararların merkezden alındığı sistemlerde karar alıcılara toplumun tüm kesimlerinden gelen taleplerin iletilmesinin önünün açılmasıdır (Shively, 2005). Bu durum politika literatüründe, 'bilgi yayma' (dissemination) olarak tanımlanmıştır. Politika literatüründe yer alan bilgi yayma

kavramına göre bilgi, bir sosyal sistemden diğer sosyal sisteme aktarılma amacı güdülen bir olgudur (Louis, 2005). Baskı ve çıkar grupları, politika oluşturulması, uygulanması, değerlendirilmesi ve politikanın yeniden tasarlanması sürecinde önemli bir rol üstlenir. Weiss'e (1989) göre, temelleri sağlam olan bir politik bilgi aktarılmadan önce iki testten geçmelidir. Bu testler bilginin baskı ve çıkar grupları tarafından nasıl kullanıldığının belirlenmesinde ve politika karar vericilerine nasıl aktarıldığının belirlenmesi hususunda önem arz etmektedir. Bu testlerden ilki, doğruluk tesisidir. Doğruluk testine göre, bilginin ne kadar doğru olduğunun veya gerçeğe ne derece yakın olduğunun belirlenmesine imkân sağlar. Bir diğer test ise, işe yararlılık testidir. Buna göre, bilginin tüm olası sonuçlarının uygulanabilirliği tartışılır.

Politika süreçlerine etkisi olan bir diğer gayri resmi aktör ise düşünce kuruluşlarıdır (Yıldız ve Sobacı, 2013). Düşünce kuruluşları eğitim politikası sürecine etki eden önemli bir aktördür. Düşünce kuruluşları, eğitim politikasını iki ana noktada inceler. Bunlardan ilki, elitist teoridir. Buna göre, eğitim politikaları belirlenirken düşünce kuruluşları politik veya ekonomik yönden elit kesimin görüşünü hâkim kılarak eğitim politikalarını şekillendirir. Bu bağlamda, düşünce kuruluşları yönetim gücünü elinde bulunduran ayrıcalıklı toplumsal sınıfın eğitim politikalarına ilişkin görüşlerinin meşrulaştırılmasına aracılık eder.

Düşünce kuruluşlarının eğitim politikasında odaklandığı ikinci bakış açısı ise, elitist görüşün tam karşısında yer alan çoğulcu görüştür. Buna göre, düşünce kuruluşları toplumun alt kesimlerinin eğitim politikası süreçlerine doğrudan etki etmesini sağlamakla birlikte eğitim politikasını kendi istekleri doğrultusunda şekillendirilmesini sağlayan aracı rol üstlenir. Diğer bir ifadeyle, düşünce kuruluşları elitist teoride incelendiğinde yönetim gücünü elinde bulunduran kesimin eğitimle ilgili görüşlerinin meşrulaştırılmasını sağlayan bir silahken çoğulcu teoriyle incelendiğinde eğitim politikası sürecinin dinamik bir biçimde şekillendirilmesini sağlayan, farklı toplumsal görüşlere aracılık eden bir araçtır (Medvetz, 2012). Düşünce kuruluşları, politika oluşturma süreçlerini dinamik bir şekilde etkileyen, üretilen politikalara uzmanlık ve fikir desteği sağlayarak sürdürülebilir kılan ve kâr amacı gütmeyen kurumlardır (Rich, 2004). Düşünce kuruluşları, nadiren de olsa politika sürecinin odak noktasında yer alabilirler (Ladi, 2000). Çünkü düşünce kuruluşları, örgütsel bağımsızlık, sürdürülebilirlik, araştırma gündeminin özerk bir şekilde belirlenmesi,

politik bilgi ve kültür sermayesine sahip olma, profesyonellik ve uzmanlaşma gibi ilkeleri benimseyen bir anlayışla çalışmalarını sürdürmektedir.

Medya, bir ülkede gündem belirlenmesi işlevini sağlayarak politika sürecinde etkin rol oynayan bir aktördür. Medya, politik bir aktör olarak politik süreçlerin temelinde yer alan gündem oluşturulmasında ve politik süreç ve faaliyetlerin izlenmesinde veya izlenmemesinde gerekçeler oluşturarak veya var olan gerçekleri güçlendirerek politik süreçlere katkı sağlar (Aypay, 2015). Diğer yandan, medya hükümet politikaları hakkında halkı bilgilendirmek suretiyle bir denetim mekanizması görevi de görmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak, toplum medyayı bir araç olarak kullanmak suretiyle hükümeti istekleri doğrultusunda yönlendirebilir.

Sivil toplum kuruluşları da politik süreçlere katkı sağlayan aktörlerden bir tanesidir. Sivil toplum kuruluşları, devletin çeşitli alanlarda aldığı politik kararların toplumun farklı kesimlerinin önceliklerini yansıtacak bir şekilde irdelenmesini sağlayan, hükümetlerin aldığı politik kararların niyet, karar ve uygulamasını toplum adına informal biçimde denetleyen ve toplumsal zemin üzerine kurulmuş bir kurumdur (Sutton ve Arnove, 2004). Sivil toplum kuruluşlarını oluşturan üç temel faktör vardır. Bunlar, birey faktörü, kurum faktörü ve örgüt faktörüdür (Malena ve Finn Heinrich, 2007). Karataş'a (2008) göre, sivil toplum kuruluşlarının tanınırlık kazanmasında iki ana faktör vardır. Bu faktörlerden ilkine göre, sivil toplum kuruluşları (STK) yönetsel bağlamda, kendi inisiyatifi ile toplumun devlet dışında örgütlenmişlerdir. İkinci faktör ise ekonomik bakış açısı bağlamında şekillenmiştir. Buna göre, sivil toplum kuruluşları sahip oldukları ekonomik kaynaklardan dolayı devlet veya özel sektör bağlamında nitelendirilmeden ayrı bir sektör olarak görülmüştür. Herhangi bir konuda eksikliklerin giderilmesi, bir soruna çözüm bulunması ve mevcut koşulların iyileştirilmesi sivil toplum kuruluşlarının temel fonksiyonlarıdır (Güder, 2005). Sivil toplum kuruluşlarının benimsedikleri temel prensipler ve fonksiyonlar incelendiğinde sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikası sürecinde önemli yeri olan bir baskı grubu olduğunu söylemek mümkündür (Foley ve Edwards, 1996).

Politika oluşturma sürecinde aktif rol oynayan gayri resmi aktörlerden sonuncusu bürokrasidir. Çevik ve Demirci'ye (2008) göre bürokrasi, politika üretilme aşamasında uzman desteği sağlayarak politikaların hem ihtiyaçlara cevap vermesinde hem de meşruluğunda önemli bir rol oynamaktadır. Diğer yandan, politikaların uygulanma aşamasına yönelik tutumu ve eğilimi bürokrasinin politika oluşturma sürecinde

vazgeçilmez, etkin ve önemli bir aktör olduğunun göstergesidir. Edwards III (1980), politikaların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bürokrasinin amacının ne olduğunu bilmesi ve onu yerine getirecek kapasiteye sahip olmasının yanı sıra ilgili politikayı uygulamak isteyip istememesinin de etkili olduğunu savunmuştur.

3.2. Eğitim Politikalarında Dönemsel Dinamikler

3.2.1. Küreselleşme Bağlamında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi

Küreselleşme kavramı, odak noktasını teknolojinin oluşturduğu geniş çaplı bir değişim sürecini ifade etmektedir. Bilgisayar ve telekomünikasyon teknolojilerinin yaygın bir şekilde kullanılması, sıkıştırma teknolojisi ve dijital teknolojilerin kullanımının artması gibi yenilikler teknoloji kullanımının yaygınlaşmasını sağlamıştır (Tözüm, 2002, 153).

Küreselleşme, sosyal etkileşim kanalları aracılığıyla günümüz dünyasında hızlı ve ani değişiklere neden olmakla birlikte dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan ve farklı kültürlere sahip olan insanları global sistem içerisine dahil etmektedir (Sander, 2020, 37). Bu durumun bir sonucu olarak, farklı kültürlere, yaşam tarzlarına, zevklere ve ilgi alanlarına sahip insanlar ve toplumlar arasında ortak bir payda oluşturmak suretiyle ortak bir ahenk ve hatta bir tekdüzelik sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, dünya genelinde ortak bir kültür ve birikim ortaya çıkartmaktadır (Bayar, 2008, 30).

Diğer yandan, sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini sağlamak gibi birçok sosyal temel üzerine kurulu olan eğitim olgusu, yeni dünya düzeninde toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilmek için teknolojik gelişmelere çabuk adapte olabilen ve kalifiye birey yetiştirmeyi amaçlayan ekonomik hedeflere sahip olmuştur (Âdem, 1994, 90).

Neoliberal bir bakış açısıyla şekillendirilen eğitim politikalarında, müfredatların hazırlanma aşamasında ticari ve ekonomik konular üzerine yoğunlaşılmıştır. Bu bağlamda, klasik bakış açısıyla nitelendirilen eğitim ilkeleri ve değerlerinden uzaklaşılmış ve öğrenciye atfedilen değerlerin olumsuz niteliklerinin ön plana çıktığı görülmüştür (Demir, 2006, 90). Diğer yandan, küreselleşme etkisiyle birlikte eğitim felsefesinin temelini Hegelci bir yaklaşım oluştur. Liberal devlet anlayışını esas alan Hegel felsefesi, bireyselliği ve bireyin tabiata uygun yaşamını incelemek suretiyle devletin toplumsal düzene etkisinin minimize edilmesi gerektiğini savunur. Bu

yaklaşımı ile devletin toplumsal hayatta yerinin olmadığını savunan Stoa felsefesine yakınlık gösterir. Diğer yandan, bilginin göreceliği üzerine görüşleri olan Heracleitos, mutlak bilginin varlığını kesin olarak reddeden Sofistler ve amaca ulaştıran, pratik değeri olan ve başarıyı sağlayan düşüncenin doğruluğunu savunan Pragmatiklerle belirli ortak paydalarda buluşmuştur (Sönmez, 2002'den aktan Demir, 2006, 86).

Hirtt ise bu durumu, kitlesel eğitim modelinden ticari amaç barındıran bir eğitim modeline geçiş olarak nitelendirmiştir. Nitekim bu süreç, eğitimin ve eğitim kurumlarının yapısı vasıtasıyla işgücünün eğitilmesi ve onlara nitelikli eleman vasfının kazandırılması, toplum yapısı vasıtasıyla bireylere bilgi topluma uygun bir yaşam tarzı kazandırılması ve bilgi ekonomisinde rol almalarının sağlanması ve tüketicilerin eğitilmesi suretiyle tüketime teşvik edilmesi ve piyasalara açılması şeklinde üç temel aşamada uygulanmaktadır (Hirtt, 2005'ten aktaran Sayılan, 2004).

Sosyal ve ekonomik eşitsizliğin hâkim olduğu çok katmanlı bir toplum yapısında, eğitimde fırsat eşitliği politikası baltalanarak piyasadaki rekabetin eğitim alanında da kendisini hissettirmesi ekonomik anlamda dezavantajlı grupların eğitim sürecinden uzak tutulmasına neden olmuştur. Neoliberal düzende, eğitim politikalarında karar verici kurumun kamu sektöründen yani devletten özel sektöre geçmesi ile tüm bireylere yönelik eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve fırsat eşitliği sağlanması gibi olanakları ortadan kaldırmıştır (Apple, 2004, 103).

Yeni sistemde eğitim olgusu, her açıdan bireysel yatırım alanına dönüşmüştür. Bu durumun bir sonucu olarak, eğitimde kişinin kendisini yetiştirmesi, geliştirmesi ve eğitmesi, bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesi ve bireysel yeteneklerin kullanılması ön plana çıkmıştır. Küresel eğitim perspektifinde, kişinin yaşamının eksenini bilginin oluşturması, analitik düşünme, sentez yapabilme etkili iletişim kurabilme ve olaylara çözüm odaklı yaklaşabilme gibi yetenekleri bireyleri ön plana çıkaran diğer faktörlerdir. Bu bağlamda, hızla artan bilgi karşısında, bireylerden her şeyi bilmesi beklenmemekte ihtiyaç duyduğu bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, diğer bir ifadeyle öğrenmeyi öğrenen bireyler yeni sistemin vazgeçilmez unsurlarıdır (Numanoğlu, 1999, 333).

Eğitimin içeriğinin neoliberal politikalar çevresinde şekillendirilmesinin temel aktörleri Dünya Bankası (World Bank), OECD ve Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kuruluşlardır. Bu kurumlar, eğitim olgusunu yeni yatırım alanı olarak nitelendirmiş ve

altyapısını oluşturmuştur. Bu durum eğitimi ticari bir meta haline dönüştürdüğü gibi, bu kurumların sağladığı finansal desteklerin artmasına neden olmuştur. Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) ve Dünya Bankası gibi kuruluşlar finans sağlarken piyasalardaki rekabetçi anlayışa henüz adapte olamamış ülkelere öncelik sağlamış ve bu ülkelere uyum programı hazırlamak suretiyle bu ülkelere yüksek miktarda kredi finansmanı sağlamıştır (Eğitim-Sen, 2003).

Eğitim olgusu da dahil olmak üzere devletlerin tüm politikaları ve etkinlikleri evrensel normlar bağlamında şekillendirilir (Karip, 2005, 200). Küresel eğitim politikaları ile şekillendirilen eğitim olgusunda eğitimin kişisel bir getiri olduğu anlayışı ön plana çıkmıştır. Eğitim sayesinde üretilen mal ve hizmetler ile katlanılan maliyetler karşılığında oluşacak bir fiyattan satmaya yönelik girişimler hız kazanmıştır. Ekonomik gücü olan bireylerin yararlandığı bir eğitim anlayışı, toplumsal ve ekonomik nitelikle bağlamında farklılıklar ortaya çıkarmış ve eğitimde fırsat eşitliğini yok etmiştir. Bu durum, eğitim kanalıyla sosyal eşitliğin de yok edilmesi lehine sonuçlar doğurmaktadır.

Eğitim politikalarının iç aktörler vasıtasıyla nasıl şekillendirildiği ve devletlerin uygulandığı eğitim politikalarının eğitime olan etkileri araştırıldığında eğitim politikalarının beş ana dönemde sınıflandırıldığını görebiliriz. Bu bağlamda 1923-1938 yılları arasını kapsayan Millileştirme Dönemi, 1938- 1950 yılları arasını kapsayan Hümanistleşme Dönemi, 1950- 1960 yılları arasını kapsayan Amerikalılaştırma Dönemi, 1960- 1980 yılları arasını kapsayan Planlı Dönem ve 1980 sonrasını kapsayan Neoliberal veya Küreselleşme Dönemidir (Güler, 2004, 78- 115).

Küreselleşme ile birlikte ulus devlet fonksiyonlarının da değiştiğini söylemek mümkündür. Milli eğitim politikaları küresel sürecin etkisinde ulus üstü müdahalelere açık hale gelmiştir. Bu bağlamda milli eğitim politikaları ulus devletin eğitim politikalarından uzaklaşmıştır. Küreselleşme olgusuyla birlikte, toplumsal ve kültürel dönüşümler sağlanması suretiyle ulus üstü eğitim politikalarının benimsenmesi yaygınlaşmıştır. Bu bağlamda, toplumsal ve kültürel yapılar homojenleşmiştir (Benton, 2006, 133).

Küreselleşme olgusu, ulusal hükümetlerin üstlendiği ekonomik rolleri azaltmış, küresel rekabette ülkelerden ziyade çok uluslu şirketleri ön plana çıkarmıştır (Balay, 2004, 63). Toulmin' e göre, bireyler ve toplumlar her geçen gün sınırları aşan ve

gittikçe komplike bir hal alan faaliyetlere girmişlerdir. Seyahat, ticaret, finansman, iletişim, spor müsabakaları, müzik, sanat ve meslekler tek bir ülkeye özgün nitelikler taşımaktan uzaklaşmıştır (Toulmin 1999'dan aktaran Balay, 2004, 62). Bu bağlamda, bu hızlı dönüşüm sürecinde, ulus devletin yapısının, ulusal kültürün ve ulusal eğitim politikalarının tarihsel değerlerinin de bir dönüşüme maruz kalacağı aşikardır.

Küreselleşme olgusu ile birlikte dinamik bir bilgi toplumu yapısı oluşmuştur. Bu bağlamda, eğitim, eğitimli insan, öğrenme, eğitim kurumu, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tanımlanması gerekmektedir. Küreselleşmenin etkisiyle enformasyon ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak değişen ve gelişen bilgi ve teknolojiler eğitim olgusu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkiler bağlamında eğitim programlarında çeşitlilik ve gelişmişlik artmıştır.

Küresel çağda, eğitim sürecindeki değişimleri Özden şu şekilde özetlemiştir:

a) Eğitim politikalarının odak noktasını bilgi oluşturmaktadır.

b) Öğrenen bireylere, daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı oluşturulması suretiyle toplumun yapısını serbest düşünen bireyler, sorgulayan, tartışan, eleştirel bakış açısıyla yaklaşan, araştıran ve bulguları değerlendirebilen bireyler oluşturacaktır.

c) Yetişkin bireyler eğitim sürecinin dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojik adaptasyonları konusunda sürekli eğitileceklerdir.

d) Dersler sadece bilgi odaklı olmaktan ziyade konuları ve olayları anlamaya ve eleştirmeye yönelik olacaktır.

e) Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirmek yerine görsel, kinestetik, ritmik ve benlik duygularının gelişimini de kapsayacak şekilde zihin gelişiminde çok çeşitli varyasyonlar geliştirilecektir.

Okullarda verilen eğitimler sadece derslerle ilgili bilgileri kapsamaktan ziyade yaşam boyu yetmeyeceği düşünülerek öğrenme kavramı geliştirilecektir (Özden, 2002, 17).

Küreselleşme olgusunda eğitime kazandırılan kavramlardan bazılarını açıklamak yerinde olacaktır.

Bireysel Öğrenme Vurgusu: Bilgi aktarılan veya kazanılan bir kavram olmaktan çıkmış yapılandırılan bir kavram haline dönüşmüştür. Bu bağlamda incelenen öğrenme olgusu, duruma ve bağlama bağlıdır. Diğer bir ifadeyle, çevreyle ilişkilidir.

Böylece öğretme kavramı, bilginin öğretmen tarafından aktarılması şeklinde tanımlanmamış bilginin yapılandırılması için öğretmen tarafından uygun ortam hazırlanması şeklinde tanımlanmıştır. Buna bağlı olarak, eğitim sistemlerinde yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır (Masschelein ve Simos, 2002'den aktaran Demir, 2006, 93).

Yapılandırmacı yaklaşımın odak noktasında birey vardır. Bu anlamda kastedilen ise 'bağımsız kararlar verebilen birey kavramıdır. Bu kavram aslında küresel eğitimin özünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğrenciler ve veliler alternatifleri olan bir sistem içerisinde, bireysel ihtiyaçlarına, amaçlarına ve ilgilerine göre farklı alternatif eğitim programları arasından tercihlerini yapabilen bireyler olarak nitelendirilirler (Demir, 2006, 92). Bireylere seçim özgürlüğü veren bu anlayışın aksine günümüzde eğitim politikaları pazar ekonomisinin bir parçasını oluşturan ve yapısı gereği bireylerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve amaçlarını bireye empoze eden bir yapıdan ibarettir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak, tercihlerini özgürce yapabilen bireylerden bahsetmek olanaksızdır.

Hayat Boyu Öğrenme: Kavram olarak hayat boyu öğrenme küreselleşme sonrası dönemde yeni teknolojilere uyum sürecinde, eğitimin iş gücü üzerindeki etkisinin yapılandırılması şeklinde yorumlanır (Doğan Çeken, 2006, 39). Nitekim, bireylerin gün geçtikçe gelişen bilgi toplumuna katılımı, yeni bilgi, beceri, hayat boyu öğrenme sürecine katılımı ve eskisine göre daha nitelikli olmakla birlikte gelişecektir (Yurdabakan, 2002, 62). Eğitim alanında eşitsizliklerin giderilmesi, hayat boyu eğitim süreci ve sürekli öğrenme uygulamalarının geliştirilmesiyle mümkündür. Sürekli öğrenme sistemi, ülke içindeki eğitim kurum ve kuruluşlarındaki rekabet açısından önemli bir faktördür. Refah artışı ile birlikte toplumda eğitime duyulan talebin artması ile eğitim ortaöğretim düzeyinde önem kazanmıştır. Ayrıca, öğrenim süreleri de artmıştır. Ancak, bilgi ve teknolojide sağlanan gelişmeler her geçen gün eğitim düzeylerinin işlevlerini azaltmaktadır (Tomul, 2002, 81). Diğer yandan, bir toplumun iyi bir şekilde eğitilmesi ülke bireylerinin kullanılan teknolojiye ve gelişen dünya düzenine adaptasyonlarının sağlanması hususunda katkı sağlayacaktır. Bunun sağlanması için hayat boyu öğrenme vazgeçilmez bir olgudur. Bu durumun bir sonucu olarak, eğitimin ana amacı bireylerin eğitim kurumlarında öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanmasıdır.

Rekabet: Ekonomik küreselleşme ile ilgili bir kavram olarak öne çıkan bir kavram olan rekabet eğitim kurumlarında da vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Bu bağlamda, gelişmiş ülkelerdeki eğitim kurumlarının küresel rekabet koşullarına uyum sağlanması amacıyla uluslararası öğrenci ve araştırmacı kitlesini ön planda tutma çabaları yaygınlaşmaktadır. Bu durum öğrenciler açısından ele alındığında ise, yurt dışında eğitim almak istemeleri eğitim hayatlarından sonra elde edecekleri marjinal fayda ile doğru orantılıdır. Nitekim, rekabetçi eğitim anlayışının da asıl amacı budur. Uluslararası öğrenci hareketliliğinde rol üstlenmek isteyen ülkeler sanki bir yarış halindedir. Bu durumun bir sonucu olarak, dünya üzerinde geçici göç faaliyetleri hız kazanmıştır. Eğitimde görülen bu rekabetçi anlayış eğitimin her bir basamağında etkisini göstermekte ve süreklilik arz etmektedir. Eğitimdeki yarış ve rekabet ortamında eğitim kurumları arasında nitelik farkı vardır.

Özel sektör; küreselleşme olgusuyla birlikte öne çıkan bir diğer kavramdır. Bu durum eğitim olgusunun sektörleşmesi ve özelleştirilmesi açısından da kendisini hissettirir. Oktik'e (2002) göre, globalleşme ile birlikte yükseköğrenime devletlerin yükseköğrenime ayırdığı bütçe azalmış ve yükseköğrenim maliyeti öğrenciye yüklenmiştir. Öğrenciler bilgi toplumunda yer edinebilmek için yükseköğrenime devam etmek durumundadır. Ancak aldıkları eğitimin karşılığında tıpkı bir müşteri gibi ödeme yapmak zorunda kalmışlardır (Oktik, 2002, 199). Bu durumun bir sonucu olarak, vakıf üniversitelerinde eğitimin kalitesi her geçen gün artmakta iken devlet üniversitelerinde ise düşmektedir.

Kamunun ulusal otonomi ve eğitim programları oluşturması eğitimde eşitliği sağlayacak yatırımları kesmek zorunda kalması eğitim sisteminde kalite belirleyicilerin sermaye sahipleri olması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Eğitimin özel eğitim kurumlarından sonra sanal sınıflar aracılığıyla yaygınlaşması eğitimin tamamen ticari bir meta haline dönüşümünü sağlayacaktır.

Küreselleşme Kavramıyla Birlikte Ortaya Çıkan Yeni Tip Öğretmen Kavramı: Küreselleşme sürecinde tanımlanan öğretmen kavramı istenilen bireyi yetiştirme konusunda yetkinliği ve bilgisi olan eğitim uzmanı olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan öğretmen kavramıyla, farklı kültürlere sahip ve sosyal yönü zayıf öğrencilerle kültürel ve sosyal katkı yapan, var olan çatışmaları sulh yoluyla çözüme kavuşturan, öğrencilerinin kişiliklerine ve kültürlerine saygı gösteren ve toplumsal sorumluluk taşıyan bireyler açıklanmaktadır. Eğitim politikalarına hâkim olan klasik anlayış gün

geçtikçe etkisini yitirmektedir. Öğretmen kavramı, eğitimin sürekliliğine, diğer bir ifadeyle yaşam boyu eğitime inanan, farklı kültürlere sahip öğrencilerin yaşamlarına duyarlılık gösteren, öğrenciler arası iş birliği ve grup çalışmalarına yatkın bireyler yetiştiren ve öğrenmeyi sadece bireylerin değil toplumların da ihtiyacı olarak benimseyen bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir unsurdur (Yurdabakan, 2002, 62).

Performans: Küreselleşen eğitim sisteminde bireyin ihtiyaçlarından ziyade performansları önem kazanır. Diğer bir ifadeyle, öğrenci için okul anlayışı yerini okul için öğrenci anlayışına bırakmıştır. Performans kavramının önem kazanmasıyla birlikte eğitimin temel faktörleri bilgi, üretim ve pazar unsurları olmuştur. Bu durum, global düzende bilginin yerini paranın alması şeklinde yorumlanabilir.

Performans odaklı küresel eğitim sisteminde temel amaç, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanabilmek suretiyle bireysel öğrenme yöntemlerini keşfederek öğrenmeyi daha verimli hale getirebilen bireyler yetiştirmektir. Böylece, bireyler arası iletişim becerisi kazanılması suretiyle bireylerin küresel iletişim içerisinde aktif rol almaları sağlanır.

Küresel Dil Öğrenimi: Küreselleşme Batı kaynaklı bir süreç olup teknolojik altyapıların gelişmişlik düzeyinin yüksek olduğu yerler Batı'dadır. Bu teknolojik gelişmişlik düzeyine ulaşmak için onları anlamak diğer bir ifadeyle onların dilinden konuşmak gerekir. Bu sebepten dolayı, İngilizce uluslararası kullanılan bir bilim dili niteliği kazanmıştır (Aydın, 2003).

3.2.2. İktisadi Dönüşümler Bağlamında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi

Demokratik toplumlarda, eğitim vatandaşların en rahat şekilde ulaşabileceği kamusal bir hizmettir. Toplumun genelini kapsayan bu kamusal hizmetin temelini herkesin eşit bir şekilde eğitim hizmetinden yararlanabilmesi düşüncesi oluşturmaktadır. Ancak günümüzde uygulanan en demokratik ve eşitlikçi eğitim sistemlerinde bile bir gruba veya bir zümreye ait olmaktan kaynaklanan birtakım ayrıcalıklar ve farklılar vardır (Güllüpınar, 2020, s.66).

Eğitimin sisteminin birincil yararlanıcıları öğrencilerdir. Öğrenciler aynı zamanda eğitim sisteminin birer ürünü olmakla birlikte kabiliyetleri ve tecrübeleri geleceklerini şekillendirmekte önemli faktörlerdir. Zira birçok araştırmadan elde edinilen veriler

çerçevesinde, toplumsal kökenler öğrencilerin yaşamlarında özellikle de eğitim hayatlarında önemli bir yere sahiptir (Bourdiue ve Passeron, 2014, 31).

Bourdieu ve Passeron (1990), eğitim olgusunu hiyerarşik ilişkiler ve sınıfsal düzen çerçevesinde yeniden üretim mekanizması olarak görmüşlerdir. Bu bakış açısı ile değerlendirilen eğitim olgusu, egemen bir mekanizma olmasının yanı sıra yeniden üreten, daha etkili ifade eden ideolojik olgularda taşımaktadır. Eğitim, emeğin toplumsal iş bölümü sonucu ortaya çıkan konumlarda rol alan aktörlerin yeniden üretmesine yardımcı olan bir toplumsal kurumdur (Sotiris, 2013, 155).

Eğitim, toplum içerisinde siyaset, kültür ve ekonomi alanlarının kesişim noktasında konumlandırılmıştır. Özellikle ulus devletlerin bu alanlarda inşa ettiği süreçlerde önemli bir rol üstlenmiştir. Diğer yandan eğitimin toplumsal alanların kesişim noktasında bulunması ile, toplumsal süreçlerin inşa edilmesinde önemli bir unsur olmuştur.

Tarihsel bağlamda incelendiğinde, eğitim olgusuna eski çağlarda aile ve köy gibi küçük topluluklarda değinilmekteydi. Eğitim bir üretim olgusu olmadan önce genelde dini kurumlar tarafından sağlanmaktaydı. Orta Çağ'da ise, meslek eğitimi ve icrası loncalar tarafından sağlanmaktaydı. Devletin eğitimi kamusal bir hizmet olarak nitelendirmesi Sanayi devrimi sonrasında başlamıştır. Sanayi devrimi ile birlikte, teknolojiye ve altyapıya duyulan ihtiyacın artmasıyla birlikte nitelikli ve teknik bilgisi olan bireylerin istihdamına ihtiyaç duyulmuştur. Sanayi devriminden sonra, devlet eğitimi bir kamusal hizmet olarak nitelendirmek suretiyle eğitim olgusunun sorumluluğunu üstüne almıştır. Devlet okulu diploması, eğitim verilerek yetiştirilen bireylerin gerekli ve yeterli teknik bilgilere haiz olduğunun bir göstergesi sayılmıştır. Bu bağlamda, zorunlu eğitim kavramının temellerinin bu dönemde bir gereksinim olarak yaygınlaştırıldığını söylemek mümkündür (Mutlu, 1995, 154).

Eğitim, ulus devletlerin inşa edilmesi sürecinde toplumsal kuralları benimseyen vatandaş yetiştirmenin bir aracı olmuştur. Devletin bu alanda sorumluluğu olduğu vurgusu yapılmıştır. Günümüzde ise, bu sorumluluk algısı devletten ziyade bireye atfedilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

19. Yüzyılda eğitimin odak noktasında, ulus devlet şeklinde örgütlenen toplumun içerisindeki farklılıkların nasıl anlaşılabileceği ve yok edilebileceği meselesi vardı. Modernist ideolojilerin perspektiflerinde değerlendirildiğinde dönemin sosyologları

eğitimi, toplumsal entegrasyonun sağlanması için kullanılmak suretiyle kapitalizmin denetlenmesine yardımcı olan bir araç olarak görmüşlerdir. Ulus devlet geleneğinin popülerliğini yitirdiği günümüz koşullarında ise, eğitim olgusu sosyologlara göre iş gücü verimini artırarak küresel rekabet koşullarında teknolojiyle barışık, bilgiye ne amaçla, hangi kaynağı kullanarak ulaşabileceğini bilen bireylerin topluma kazandırılmasında bir aşamadır (İnal, 2012).

Fındıklı'ya (2014) göre, Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda, Osmanlı'dan devralınan eğitim sistemi içerisinde, militarist, pozitivist ve aydınlanmacı geleneklerden izler bulunmaktadır. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarındaki eğitim olgusu Türkçülükle harmanlanarak karma bir sistem elde edilmeye çalışılmıştır. Türk kültüründe yeniden yorumlanan modernizasyon kavramının otokratik devlet yapısı vasıtasıyla hayata geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, düşünce sadece devlet tarafından onaylanarak devletin izin verdiği alanlarda ve devletin izin verdiği ölçüde meşru olan bir olgu olmuştur (Fındıklı, 2014, 39).

Cumhuriyet kurulmadan önce, İzmir İktisat Kongresi'nde uygulanması öngörülen liberal politikalar eğitim alanını da etkilemiştir. Bu bağlamda, Cumhuriyet ideolojisi, liberal ekonomik anlayışlar ve pragmatist eğitim politikaları çerçevesinde şekillenmiştir (Topses'ten aktaran Akdağ, 2006, 15). Bu durumun bir sonucu olarak Cumhuriyet ideolojisinin yeni bir toplum düzenine zemin hazırlamak suretiyle kendisine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır.

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan yenilikler politik, toplumsal ve ekonomik alanlardan etkilenmiştir. Bu dönemdeki eğitim politikalarının özellikle ekonomik alanda yapılan yenilikçi politikalar bağlamında şekillendirildiğini söylemek mümkündür.

1923- 1946 yılları arasını kapsayan dönemde eğitim kurumlarında Kemalist politikalar uygulanarak toplumsal ve kültürel dönüşüm başlamıştır. Yeni bir rejim kurulmasında, yeni toplumsal düzen oluşturulmasında, yeni bir değerler sistemi belirlenmesinde, gerekli ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesinde ve milli bilincin kurulmasında başta Atatürk ve Cumhuriyet kadroları en büyük önemi eğitime vererek eğitim olgusunu en güçlü değişim kaynağı olarak görmüşlerdir. Bundan dolayı, Cumhuriyet dönemi ilk yıllardan itibaren incelendiğinde, eğitim olgusundan hem yeni toplum düzenine uygun ve rejimi güçlendirecek bireyler yetiştirmesi hem de özellikle

kapitalizmin güçlenmesi de göz önünde bulundurularak ekonomik amaçlara hizmet edecek insan gücü yetiştirilmesi beklenmektedir (Gök, 1999).

Sonradan ulus devlet olarak tarih sürecinde yerini alan Türkiye Cumhuriyeti, eğitimi otoriter yönden incelemiştir. Nitekim eğitimin günümüzde de otoriter bir şekilde ele alındığını söylemek mümkündür. Daha kapsamlı bir biçimde açıklayacak olursak, Cumhuriyet tarihi, ideal bir ulus devletin inşa edilmesi için vatandaşlarını pedagojik açıdan bir sistematik içinde incelemiştir. Osmanlı Devleti'nin son döneminde gerçekleştirdiği reform denemelerinden günümüze uluslaştırma ve uygarlaştırma politikaları genel olarak belirli bir kişinin veya zümrenin talebiyle şekillendirilmeyerek bürokratik bakış açısı, toplumun genelinin talepleri ve resmi bir kültürün varlığı çerçevesinde geliştirilmiştir (Açıkel, 2003,118).

Ulus devletleşme ve kapitalistleşmenin temel amacı tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de eğitim faktörünü temel almak suretiyle yeni tip vatandaş yaratmaktır. Bu bağlamda Türkiye'de modernleşme sürecinin temel sorunu uzun yıllar boyunca devam eden tarım toplumunun oluşturduğu sosyalizasyon mantığının değişmesidir (Şimşek ve Ercan, 2013).

Ulus devlet modelinin ilk hedefi 'yeni insan' modeli kurgulamaktır. Kemalizm ticaretten bilime kadar hayatın tüm yönlerini yeniden düzenlemiştir. Bu inşa sürecinde, Kemalizm ile eğitim ilahi düzene göre değil üretim düzeyine göre yeniden şekillendirilmiştir. Bu bağlamda, 'köylü milletin efendisidir' bakış açısının temelleri atılmıştır (İnal, 2008, 74-75).

Eğitim sadece istihdamın sağlanması için gerekli kılınan ekonomik bir ön koşul olmayıp aynı zamanda ideal vatandaşı yetiştiren ve bu bağlamda vatandaşların yararlandığı bir kurumdur. Özellikle, 1920- 1950 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında yöneticiler açısından eğitim, türdeş bir vatandaşlık bilinç oluşturma amacı güden bir kuruluş olarak nitelendirilmiştir. Bu dönemde, eğitimin ideolojik işlevi ön plandadır (Ercan ve Uzunyayla, 2009).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, Kemalistler, yönetici sınıf ile toplumsal tabanı oluşturan yetişkin köylü kitle arasında ekonomik ve ideolojik bir bağ kurmak suretiyle yeni bir toplumsal ara sınıf oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğretmen, doktor ve uzman gibi devlet memuru statüsünde oluşturmayı amaçladıkları ara katman ülkenin kalkınmasında önemli rol üstlenmesinin yanı sıra köylü kesim üzerinde laik ve

cumhuriyetçi ideolojinin destekleyici tabanını oluşturma ve köylü kesimin bu yönde eğitimini üstlenmeyi amaçlamaktadır (İnal, 2008, 77).

Boratav'a (1990) göre, milli iktisat görüşünün benimsediği devlet teşviki ile yerli ve milli bir burjuva sınıfı yetiştirilmesini, kalkınma ve modernleşmenin ana fonksiyonu olarak değerlendiren bu yaklaşım 1923 sonrası ekonomi politikalarının ana belirleyeni olmuştur (Boratav, 1990, 23). İzmir iktisat Kongresi'nde yer alan yeni devlet modeli, liberal ekonomi modelini benimseyerek buna uygun, ekonomiyi destekleyen, üretim odaklı bir eğitim anlayışını ön plana çıkarmıştır (Gök'ten aktaran Kurul- Tural, 2004, 213).

Köy Enstitüleri, köy yaşamının gereksinimleri gözetilerek köy yaşantısının ihtiyaç duyduğu sağlıkçı, öğretmen ve zirai teknisyen gibi teknik bireyler yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu bağlamda, köy enstitüleri vasıtasıyla köylülere okuma yazma öğretiminin yanı sıra köylülerin sosyo- ekonomik kalkınması da amaçlanmıştır (Kaplan, 2003). Diğer yandan, köy enstitüleri ile toplumun her kesiminin eğitilerek vatandaşlara milli bilinç kazandırılması hedeflenmiştir. Diğer yandan, köy enstitüleri sistemi, enstitü binalarının bakım ve onarımının köylüler tarafından yapılmasını sağlıyor, enstitü öğrencilerine mezun olduktan sonra köylerde yirmi yıl mecburi hizmet şartı koşuyordu (Kaplan, 2003).

1936 yılında uygulanan Köy Enstitüleri sisteminde, devlet kaynaklarının ciddi bir eğitim reformu için yetmeyeceği apaçık ortadaydı. Diğer yandan, Dünya bankasının 1951 yılındaki raporunda Köy Enstitüleri'nin devletin mevcut sınırlı imkanlarına rağmen, köy öğretmeni yetişmesi hususunda en makul yol olduğu belirtilmiştir. Bu ıslahat, enstitü bitiren bireylerin, öğretmen olmanın gereksinimlerini ve olgunluğunu hem donanım hem de yaş itibari ile sağlayamadığı varsayımı ile köy dışında ek bir eğitim daha aldıktan sonra eğitim hayatına girmelerinin önünü açıyordu (Buğra, 2013, 123).

1960'larda öne çıkan beşerî sermaye kavramı, refah devleti ideolojisinin dayanak oluşturduğu bir kavramdır. Buna göre, eğitim kurumları, sosyal adaletin bir aracı olarak nitelendirilerek eğitimin gençler arasında fırsat eşitliği oluşturması amaçlanmıştır (Ahonen'den aktaran Kesin- Demirer, 2013, 51).

Türkiye'de 1963- 2005 yılları arasında eğitim planlamaları yapılmış ancak yaklaşık kırk beş yılı kapsayan bu süreçte eğitim anlayışında önemli bir değişiklik

kaydedilememiştir. Eğitim, kalkınma planlarında belirtilen ekonomik hedeflere ulaşılması için bir araç olarak nitelendirilerek eğitim sistemi bu bağlamda planlanmıştır. Eğitim planlamasının temelini oluşturan bu yaklaşımda, eğitim sisteminin ekonomi odaklı bir bakış açısıyla değerlendirilmesi, eğitim sisteminin içerik ve yaygınlaşma açısından sığ bırakılmasına ve olası gelişiminin engellemesine neden olmuştur (Küçüker, 2010, 153).

David Harvey' (2005) göre, neoliberalizm, dünyayı yorumlama v3e yaşamın ortak duyurusu haline gelmiştir (Harvey, 2005, 3). Türkiye'de neoliberalizm 1980 darbesi ve sonrasında uygulanmaya başlayan 'Yeni Birikim Modeli' ile temellendirilmiştir.

1980'li yıllar hem Sovyetler Birliği'nin yıkılmasından dolayı hem de Keynesyen yaklaşımın önem kazanarak klasik yaklaşımın önemini yitirmesinden dolayı neoliberal ekonomi politikaların ön plana çıktığı yıllar olarak nitelendirilmiştir (Kurul- Tural, 2004).

Devletin ideolojik ve baskı araçlarında mülkiyet sahibinin kamuya veya şahsa ait olması, bu araçların sınıflandırılmasında veya fonksiyonlarının kullanılmasında önem arz etmez (Althusser, 1991, s.34; aktaran Özsoy, 2011, 124).

Türkiye'de 1990'lı yıllardan itibaren, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim kurumlarının özel sektöre devredilmesine olanak sağlayan düzenlemeler uygulanmaya başlanmış, vakıf üniversiteleri kurulmuş ve eğitim sermayenin bir değerleme alanı olarak görülerek sermaye sahiplerinin yatırım yaptığı ticari bir sektör haline dönüşmüştür. Bu alanda devletin sunduğu başlıca teşviklerden başlıcaları, ücretsiz arsa tahsisleri, yıllık genel giderlerin yarısının karşılanması, vergi indirimleri, vergi ödemelerinde kolaylıklar ve vergi muafiyetleridir (Topak, 2012, 284).

Ortaöğrenim sonrası eğitim ve yükseköğrenimin hızla büyüdüğü uluslararası alanda, bu hizmetlerden elde edilen ücret ve gelirlerinde azımsanmayacak ölçüde olması ile birlikte uluslararası odaklı yükseköğrenim kurumlarının ve küresel entellektüel emek arzının önem kazanması ile yüksek öğrenim çalışmalarının küreselleştiğini söylemek mümkündür. Buna göre, yükseköğrenim kurumlarının yapısının değişmesi söz konusudur. Özel sektörden daha geniş kapsamlı bir şekilde resmi veya gayri resmi işletme yöntemlerine yer verilerek daha otoriter bir işletme yönetimi benzeri bir kurum kurulmak istenmektedir. Bu kurum literatüde 'Yeni Kamu Yönetimi' veya 'Yönetişim' adıyla yerini almıştır (Sotiris, 2013, 154).

Yükseköğrenim kurumları, ticari sistemin gereksinimlerine cevap verecek ölçüde çalışmak suretiyle bütçeleri, iç yapıları ve eğitim sistemi tamamen bir şirket mantığı ile hareket etmektedir. Bu durumun en tipik örneklerinden birisi teknoparklardır. Teknoparklar vasıtasıyla, teknoloji üretimi, danışmanlık hizmetleri, teknik hizmetler ve araştırma geliştirme faaliyetleri sektörün ihtiyacına göre şekillendirilmektedir (Topak, 2012).

Eğitimin ticarileşen yapısı içerisinde eğitimin karar alma modellerinin yönetimi, öğrenme ve insani insiyatif gibi temel unsurlarını ticari çıkarlara uyumlu hale getirmektedir. Yükseköğrenim kurumlarının yapısı içerisinde ise sosyal sorumluluk, şeffaflık ve kamusal hesap verilebilirlik fonksiyonlarının yerini kârlılık, maliyet analizi, kredi ve borçluluk gibi ticari fonksiyonlar almıştır. Yükseköğrenim kurumları eleştirel öğretme ve araştırma olgusu güden kamu yararını ön plana çıkartmaktan ziyade yerini şirket cömertliğine bırakmıştır (Giroux, 2008, 91). Bu bağlamda, 1990'lı yıllarda, Avrupa Kalite Vakfı tarafından modellendirilen 'Bilgi Toplumu' söylemi ile şekillendirilen Toplam Kalite Yönetimi (TKY) kriterlerinin sadece iş veya işletme alanlarında kullanılmayarak eğitim politikalarında uygulanmasında süreç odaklı ve ölçülebilir performansa dayandırılan bir müşteri insan oluşturma çabası olmasına dikkat çekmek gerekir (Akdağ, 2006, 16).

Küreselleşme olgusu ile birlikte yaygınlaşan diğer bir yönelim ise eğitim olgusunda öğrencilerin bir katılımcıdan ziyade bir müşteri olarak tanımlanmasıdır. Eğitim sistemleri ile piyasa arasındaki ilişki daha da yoğunlaşmaktadır. Nitekim, kamu bütçesinde eğitime ayrılan kaynaklar her geçen gün azaltılmakla birlikte eğitim kurumları ile piyasa arasındaki ilişki eğitim olgusunun toplumun amaçlarını gerçekleştirme fonksiyonundan ayrılarak piyasanın amaçlarını esas alan bir yaklaşım sergilemektedir. Bu bağlamda, eğitim olgusunun ticarileşmek suretiyle eğitimin toplum ideallerini yansıtma amacını geri plana attığını söylemek mümkündür (Walker ve Soltis, 1992, 12-38; Aksoy, 2003, 53-54).

Eğitimin ticarileşmesi bir standardizasyon yaratmaktadır. Avrupa Birliği ile uyum süreçleri kapsamında geliştirilen Erasmus, Socrates, Tempus vb. programlar ile Bologna Süreci kapsamında oluşturulan kredi transfer sistemi, emek piyasası açısından bir standardizasyon sürecinin önemli fonksiyonlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda yeni tip eğitim sisteminin bireylerden beklentisi şu şekildedir;

1- Bireyler iş yerlerinde her an vazgeçilebilirdir.

2- Çalışan bireylerin çok fonksiyonlu bir donanıma sahip olmaları beklenmektedir. Çok fonksiyonluluktan kastedilen ise diplomanın yanı sıra bireylerin sahip olduğu sertifikalardır. Bu anlamda sistem, halihazırda üretim sürecine katılım gösterecek diplomalı bireyleri piyasaya sürme amacı güderken aynı zamanda işin kendisini sertifikalar aracılığıyla pazarlamayı amaçlamaktadır.

3.3. Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Eğitim bilimlerinin alt dallarından biri olan eğitim programları, bu disiplinin en önemli bölümlerinden birisidir. Eğitim programları, çalışmaların programlanması, hedef davranışların belirlenmesi ve eğitim kurumlarının içinde ve dışında öğretilen her şey olarak tanımlanmaktadır. Amacı ise, bir ülkenin ihtiyaç duyduğu ve ihtiyacına yönelik yetiştirmek istediği insan profilinin gereksinimlerini karşılayacak eğitim sisteminin sağlanmasıdır (Demirel, 2007, 1). Eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olmak üzere dört ana aşaması vardır. Bu bağlamda hedef aşamasını şekillendiren unsur bireyden beklenilen davranıştır. İçerik aşamasını şekillendiren unsur ise, hedeflenen davranışlara ulaşmak için ihtiyaç duyulan bilgidir. Eğitim durumları aşaması, hedeflenen davranışları elde edebilmek için içerik aşamasında elde edilmiş olan bilgilerin hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerle kazanıldığını inceler. Değerlendireme aşamasında, belirlenmiş olan içerik ve eğitim durumlarında kullanılan öğretim metotları vasıtasıyla öğrencinin hedeflenen davranışa hangi ölçüde sahip olduğu belirlenmektedir. Program geliştirme sürecinin ilişkili olduğu bazı bilim dalları tarih, psikoloji ve toplumsal temellerdir (Demirel, 2007, 9).

Hızla değişen dünya koşullarında, bilgi devinimi artmıştır. Bu bağlamda, eğitim programlarının geliştirilmesi, eksiklerin hızlı bir şekilde giderilmesi, yeni dünya düzeninin ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olması ve günümüz dünya düzenine uyum sağlaması önem arz eden bir konudur.

Küreselleşmenin hızlı bir biçimde yaygınlaştığı, rekabetin kayda değer bir ölçüde arttığı ve kültürler arası etkileşimin hızla arttığı bir dünya düzeninde eğitim programlarının geliştirilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Eğitim kavramı bir süreç olarak Antik Yunan'dan günümüze kadar incelendiğinde, bireyin özgürlüğünü sağlamayı esas alan, bireyin kendi algısı, yetenekleri ve aklını kullanması suretiyle hem kendisini hem de çevresini anlamasına katkı sağlayan ve tüm bun faktörlerin doğal bir sonucu olarak topluma katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu noktadan hareketle, eğitimin sadece birey odaklı değil bireyin varlığını gösterebildiği ülkeye topluma katkı sağlayan bir amacı olduğu söylenilebilir.

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının belirlenerek ülkenin kısa, orta ve uzun vadeli hedefleri doğrultusunda şekillendirilmesi politik kanallar vasıtasıyla hayata geçirilebilmektedir (Demirel, 1992, 45).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim politikalarının ve eğitim programı geliştirmenin etkileri ile ilgili ilkeleri şu şekilde sıralamıştır;

1- Okul öncesi, il ve orta öğretim çağındaki öğrencilerini bedeni, zihni, manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel yönden geliştirmek suretiyle insan haklarına saygı duyan bir toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet düzeyine sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle yetiştirilmiş bireyler yetiştiren bir eğitim ve öğretim programı tasarlamak, uygulamak ve yürütmek.

2- Eğitim sisteminde yer alan her bir paydaşı eğitim ve öğretim hizmetleri çerçevesinde denetlemek.

3- Her bir eğitim ve öğretim düzeyleri için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, yürütmek, denetlemek ve güncellemek.

4- Eğitim sistemini değişen dünya düzenine hızlı adapte olabilir bir şekilde geliştirmek, yeniliklere açık hale getirmek.

5- Açık, şeffaf, dinamik, ekonomik ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren güncel eğitim teknikleri ve modelleri tasarlamak ve geliştirmek.

6- Eğitimde fırsat eşitliğini ön planda tutan, eğitime erişimi kolaylaştıran ve her bir vatandaşın eğitim alma hakkını eşit derecede sağlanabilir kılan politika ve stratejileri geliştirmek, uygulamak, denetlemek ve koordine etmek.

7- Özel yetenek sahibi bireylerin yeteneklerini koruyacak ve geliştirecek özel eğitim ve programları hazırlamak suretiyle bu programları tasarlamak, uygulamak, denetlemek ve uygulanmasını koordine etmek.

8- Yükseköğrenim dışında kalan ve diğer kurum ve kuruluşlar tarafından sağlanan örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının denklik derecelerini belirleyecek program ve düzenlemeleri hazırlamak, uygulamak, denetlemek ve koordine etmek (MEB, 2011).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitim programlarının oluşturulması ve toplumsal gereksinimlerin belirlenmesi süreçlerinde karşı karşıya kalınan milli kimliğin oluşturulması ve milli eğitim politikalarının kurulması yönünde bir mihenk taşı görevi görmektedir. Yapılan hukuki düzenlemeler sonrasında, pragmatist felsefenin öncüsü John Dewey, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim alanında hedeflediği planları içeren Maarif Misakı amaçlarına ulaşması için ülkemize davet edilmiştir (Ata, 1998, 57). John Dewey'in bu ziyareti neticesinde hazırlanan raporda, ülkemizin öncelikli olarak ilköğretim programlarının gelişimine ağırlık vermesi belirtilmiştir. Ortaöğretim programlarının geliştirilmesi hususundaki plan ise 1953 yılında ele alınabilmiştir (Demirel, 1992, s.28). Diğer bir ifadeyle 1924- 1953 yılları arasında ilköğretim programlarının geliştirilmesine öncelik verilmiştir. Nitekim, yönetim rejiminin değişmesi sonucunda meydana gelen, harf devrimi, okur- yazar oranının artması ve bireylerin eğitilmesi sürecinin toplumsal bir zorunluluk haline dönüşmesi ilköğretimin önemini ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda, eski ve yeni rejimlerde uygulanan eğitim politikaları arasındaki farklılıklar 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı, 1927- 1928 yılları arasındaki eğitim ve öğretim dönemlerinde uygulamaya konulmuştur (Alaslan, Şimşek ve Çamdeviren, 2012, 197). Bir eğitim programı niteliğinde olmaktan ziyade pilot bir uygulama niteliği taşıyan bu program iki yıl uygulanmıştır (MEB, 1997). Bu programın şüphesiz en dikkat çekici özelliği kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmış olmasıdır. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı iki yıl uygulandıktan sonra eğitim uzmanları ve denetleyiciler tarafından raporlar doğrultusunda gözden geçirilmek suretiyle önemli bir kısmı yenilenmiştir (Aslan, 2011, 732). Sonrasında, 1926 İlk Mektep Müfredat Programı hazırlanmıştır (Genç, 2007, 126). Bu programda ilk defa her bir ders için ayrıntılı bir şekilde ve anlaşılır maddeler halinde dersin amacı ve dersin gayesi başlıkları altında derslerin içeriklerine değinilmiştir (Aslan, 2011, 723).

Diğer yandan, 1926 İlk Mektep Müfredat Programı günümüzde uygulanan eğitim sisteminin dayandığı altı temel ilkenin temelini oluşturmuştur. Bu ilkeler; toplu öğretim sistemi, ilkokulun amaçları, derslerin özel amaçları, öğretim programlarında

uygulanması öngörülen metotlar, ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan çözümleme metodu, beş sınıflı ilk okulun birinci ve ikinci devrelere ayrılmasıdır (MEB, 1997).

1948 İlkokul Programı, çok partili dönemin faaliyetleri arasında yerini almıştır. Daha önce uygulanan programlardan daha başarılı ve verimli olmasına rağmen çok eleştirilmiştir. Programın amacı ile içeriği arasında farklılıklar olması, enek olmaması, disiplinler arası ilişkileri desteklemeyen bir program olması ve duyuşsal ve psikomotor becerilerini göz ardı etmesinden dolayı bu program eleştirilerin odağında kalmıştır (Aslan, 2000). Yapılan eleştiriler sonucunda, programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve programı geliştirmek amacıyla Amerikan eğitimci Prof. Dr. Kate WOFFORD 1954 yılında ülkemize davet edilmiştir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak, eğitim sistemimizde Amerikan etkisinin arttığı söylenilebilir (Fer, 2014). Prof. Dr. Kate WOFFORD'un oluşturduğu altyapı çalışması esasında 1949 yılında yapılan IV. Milli Eğitim Şurâsı'nda, oluşturulmuştur. Şurâ'nın gündemini, 1948- 1949 yılları arasında uygulanmasına başlanan ilkokul programının incelenmesi, yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi ve ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okullarının teşkilat yapılarının eğitim sisteminin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi konuları oluşturmaktadır (MEB, 1949).

Wofford tarafından yapılan incelemeler sonucu oluşturulan Türkiye Köy İlkokulları Hakkındaki Rapor'da eğitim ve öğretimin köy koşullarında uygulanabilirliği, köy okullarının durumu ve geliştirilebilirliğini öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi ve diğer eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi konularına yer verilmiştir (Wofford, 1952, 7). Yapılan incelemeler sonucunda, Türk ve Amerikan Eğitim Sistemlerinin karşılaştırılabilmesi ve geliştirilebilmesi amacıyla Türkiye'den 25 kişilik öğretmen grubu Amerika Florida Üniversitesi'ne incelemeler yapmak üzere gönderilmiştir. Diğer yandan, V. Milli Eğitim Şurâsı'nda köy ilkokullarında sınıfların birleştirilmesi kararlaştırılmış, Köy Deneme Okulları Programı hazırlanmış ve Bolu ili pilot uygulama bölgesi seçilmiştir (Kılıç, 2008, 96).

Eğitim programları özel kapsamda bireyin, genel kapsamda toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda, eğitim sistemine ait hedefler ve içerikler geliştirilirken eğitim felsefesine başvurulur. Nitekim, eğitim felsefesi, toplumun ihtiyaç duyduğu bireyin nasıl yetiştirileceği ve toplumun ihtiyaçlarının ne olduğu gibi konuları amaç edinmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2004 yılında özellikle Avrupa Birliği Uyum Süreci kapsamında radikal bir karar alarak Cumhuriyet'in ilk tarihlerinden itibaren uygulanan ve bazı yapısal değişikliklerle güncellenen eğitim programlarının felsefesini değiştirmeye ve güncellemeye karar vermiştir. Aslında, bu güncellemeler yapılırken sadece milli gerekçeler baz alınmamış aynı zamanda Avrupa Birliği Uyum Süreci de baz alınmıştır (AB Türkiye Delegasyonu, 2011). Bu durum etkisini ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği eğitim politikaları çerçevesinde karşımıza çıkmıştır. Söz konusu tarihten sonra, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm kurumlar (özel kurumlar da dahil) Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları'na katılmaya hak kazanmıştır. Bu durumdan dolayı, 2004 yılından günümüze kadar Avrupa'da eğitim uzmanı, idareci, öğrenci ve öğretmen olarak görev yapan kişilerle ortak proje ve faaliyetler yürütülebilmektedir.

Programla ilgili düzenlemeler şu şekildedir (MEB, 2014);

1- Öğretim programlarının rekabet gücü 1940'lardan günümüze kadar ilk kez bütüncül bir yaklaşımla uluslararası alanda karşılaştırılmıştır.

2- Davranışçı program yapısından bilişsel yapılandırmacı program yapısına geçilmiştir.

3- Eğitim politikalarında yer alan öğretim kavramı, birey eğitimini temel alan eğitim kavramıyla bütünleştirilerek toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilir bir yapıda sunulmaya çalışılmıştır.

4- Eğitim politikalarının entegrasyonu sadece Avrupa Birliği baz alınarak yapılmamış diğer dünya devletlerinin de eğitim politikaları incelenmiştir.

5- Eğitim programları hazırlanmadan önce programın dayandırılacağı felsefe temellendirilmeye çalışılmıştır.

6- Tüm derslerin ortak becerileri saptanmaya çalışılmıştır.

7- Her bir ders için ilk ve ortaöğretim düzeyini kapsayan toplam 12 yıllık kavram analizleri yapılmıştır.

8- Yapılan kavram analizleri sadece dersleri içermemiş aynı zamanda dersler arası karşılaştırmaları ve disiplinler arası programları kapsayacak şekilde güçlendirilmiştir.

9- Tüm dersler için ilişki ağı çıkartılarak dersler arası ilişki düzeyleri belirtilmiştir.

10- Eğitim politikalarının davranışçı temellerden uzaklaşarak bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren temellere dayandırılması sağlanmıştır.

11- Nedensellik ilkesine dayalı çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışıyla güdümlenmiş bir eğitim politikası ortaya çıkarılmıştır.

12- Eğitim programlarına etkinliklerle çeşitlendirilmek suretiyle öğrenci merkezli bir yapı kazandırılmıştır.

13- Programların açıklanabilirliğinin zenginleştirilmesi için çeşitli semboller kullanılmıştır.

Hazırlanan bu program daha önce uygulanmış olan programlarla kıyaslandığında, daha yenilikçi, öğrenci odaklı, yapılandırmacı öğretim programlarını esas alan ve yansıtıcı düşünme ile temellendirilmiş bir programdır (Eğitim Reformu Girişimi, 2005). Lakin bu program, daha önceki programlardan izler taşımadığı, bir tek eğitim yaklaşımını esas aldığı, var olan programların geliştirilmeden doğrudan alıntı yapılan bir program olduğu, kısa zamanda hazırlanan bir program olduğu, uygulamada yetersizlikler barındırdığı ve hem öğretmenlerin hem de eğitim uzmanlarının yeterli bir şekilde katkı sağlayamadığı gerekçesiyle eleştirilerin hedefi olmuştur (Gömleksiz ve diğ., 2014).

4. BİÇİMLENDİRİCİ ÖĞRENME MODELİ

Öğrenme modeli kavram olarak, öğrenme eğiliminde olan öğrenicilerin öğrenme yapısındaki farklılıkların saptanması amacıyla ortaya çıkmıştır (Şeker ve Yılmaz, 2011, 251- 266). Öğrenicilerin öğrenme yapısındaki temel farklılıkların sebepleri arasında aile ortamı, meslek hayatı, iş ortamı, okul ortamı, öğrenicilerin sosyal hayatları ve arkadaş ilişkileri gösterilebilir. Nitekim, eğitimin başlıca hedeflerinden biri bir öğreniciye nasıl öğrenmesi gerektiği hususunda bir yol haritası çıkararak öğreticilerin farklı tipteki öğrenme modellerinden ve stratejilerinden hangisinin öğreniciler açısından uygun olduğunun belirlenmesi ve bunların amaçları doğrultusunda kullanılmasının öğretilmesini sağlamaktır. Öğrenici bireyin kendisine en uygun öğrenme modelini belirlemesi öğrenme sürecinde öğrenme gücünün artmasına fayda sağlamaktadır. Diğer yandan, öğretici öğrenicinin öğrenme yapısını bilmeden yanlış bir öğrenme modeli belirlediği takdirde etkisiz ve verimsiz bir öğrenme süreci oluşturabileceği gibi hem öğrenici hem de öğretici açısından bu durumun olumsuz sonuçlarıyla karşı karşıya kalınması muhtemeldir. Bundan dolayı, etkili öğrenme stillerinin ve stratejilerinin belirlenmesi ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesi önemli bir konudur.

Öğrenme modeli, öğrenicinin uyaranlara verdiği tepkiyi belirlemesinin yanı sıra bu uyaranları kullanma biçimini de ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda, öğrenme modelinin, öğrenicinin neyi öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğine yoğunlaştığını söylemek mümkündür.

Literatürde birçok öğrenme modeli vardır. Tüm öğrenme modellerindeki ortak amaç, öğrenicilerin birbirinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koyma çabası olduğu görülmektedir. Yaşantısal Öğrenme Stili'nin fikir babası Kolb'a göre, öğrenme modelinin temelinde yaşantı yer almaktadır. Kolb'un bu hipotezinin temelinde Piaget, Dewey ve Lewin'in öğrenme ve biliş üzerine yaptıkları çalışmalar yer almaktadır. Kolb'a göre, insan zihninde iki farklı algılama ve bilgi işleme noktaları bulunmaktadır. Bu noktaların temelinde bireylerin karakteristik özellikleri, yaşam tecrübeleri ve

çevresel faktörler yer almaktadır. Kolb'a göre, öğrenme süreci durağan bir yapıda olmadığı için sabit bir öğrenme modelinden söz edilemez.

Diğer yandan, Gregorc tarafından geliştirilen öğrenme stili kuramı, öğrenicilerin davranışlarını esas almıştır. Gregorc'a göre, bireylerin yaşam tecrübeleri, psikolojik durumları ve bilinçaltını etkileyen faktörler davranışlarına yansımaktadır. Diğer bir ifadeyle bireyler aslında davranışlarıyla kendilerini anlatmaya çalışırlar. Bireylerin davranışları öğrenme stillerini de etkiler. Bireyler, davranışları aracılığıyla nasıl öğrendikleri hakkında bilgi vermektedir. Gregorc'a göre, kaynaştırıcı yeterlilik kuramının dört farklı biçimi vardır. Bunlar, algılama, sıralama, süreç ve ilişkilendirmedir. Gregorc, bunları kılavuz olarak nitelendirir. Bireyler bu dört yeteneği kullansa bile her birey kendi yeteneklerine göre daha çabuk adapte olabileceği öğrenme modelini benimsemektedir (Dunn ve diğ., 2001).

Dunn ve diğerleri tarafından geliştirilen öğrenme stili modelinin temelinde bireyin fizyolojik, çevresel, duyuşsal, sosyolojik ve psikolojik olmak üzere beş uyarıcıya nasıl tepki verdiğinin gözlemlenmesi yer almaktadır (Dunn ve diğ., 1996; Dunn ve Griggs, 2007).

Öğrenme modeli sadece bir yetenek değil aynı zamanda yeteneklerin keşfedilmesi ve kullanılmasına imkân veren bir araçtır (Sternberg, 1994). Her bireyin kendine özgü bir öğrenme stili vardır. Bu bağlamda, doğal, alışılagelmiş ve tercih edilen bilgi ve becerilerin özümsenmesi, işlenmesi ve muhafaza edilmesi her birey için farklılık göstermektedir (Reid, 1995, 8). Öğrenme stillerinin yapısı, süreklilik arz etmesinin yanı sıra iki kutuplu bir yapıdadır. Yansıtıcıya karşı dürtüsel veya sıralıya karşı rastgele olması iki kutuplu yapısına örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra, öğrenici bir bireyin bilgiyi öğrenirken kendini tekrar ettiği noktada değer bağımsızdır. Çünkü, her aşırı ucun kendi potansiyel avantajları ve dezavantajları vardır (Dörnyei, 2005). Diğer yandan, bireyler güçlü yönleri fazla olan öğrenme stillerini tercih etmelerine veya eğilim göstermelerine rağmen öğrenme stilleri kalıplaşmış davranış modları değildir. Farklı durumlara ve olaylara bağlı olarak öğrenme stilleri genişletilebilir ve değiştirilebilir (Reid, 1987; Oxford, 2011). Fakat, bireylerin öğrenme stillerinin ne ölçüde genişletebileceği öğrenme stillerini belirli bir duruma adapte olacak bir şekilde değiştirebilir (Ehrman, 1996).

Genel psikolojide, öğrenme stillerine olan ilgi, Carl Jung'un psikolojik tipler teorisini önerdiği gibi 1920'lere kadar uzanır (Sternberg ve Grigorenko, 1997). Eğitim alanında, öğrenme stili kavramı 1970'lerin ortalarından beri kabul edilmektedir (Griffiths, 2012). Daha sonra, öğrenme stillerinin birçok farklı boyutu hem kavramsal hem de deneysel olarak araştırılmış ve insanların nasıl düşündüklerini ve ne öğrendiklerini açıklamaya çalışan çok sayıda teori önerilmiştir ve birden fazla sınıflandırma yapılmak istenmiştir. Bu sınıflandırmaya örnek olarak görsele karşı işitsel, küresel ve analitik, tümevarımlı ve tümdengelimli gösterilebilir (Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004).

Sternberg ve Grigorenko'ya (2000) göre, Öğrenme stili araştırmalarının üç ana kaynağı vardır. Bunlar, biliş ve kişilik arasında bir bağlantının saptanması, eğitim başarısının anlaşılması, tahmin edilmesi ve geliştirilmesi ve başta mesleki seçimi olmak üzere öğrenci rehberliğinin geliştirilmesidir.

Bireylerin yeni bilgileri alma, işleme ve edinme yöntemlerinde farklılık gösterdiğine dair çok sayıda kanıt olmasına rağmen bu tür tercihlerin eğitici sonuçları yıllar boyunca araştırmacılar ve eğitimciler arasında büyük bir tartışma kaynağı olmuştur (Pashler, McDaniel, Rohrer ve Bjork, 2009). Öğretimde öğrenme stilleri değerlendirmesinin savunucuları, öğrenme stillerinin ölçülebileceğine ve sınıf içinde önemli bir öğretim aracı olarak kullanılabileceğine inanmaktadır (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008). Bu teorisyenlere göre, öğrencilerin öğrenme stillerini teşhis ederek ve bunları öğretim yöntemleriyle eşleştirerek (örneğin, bir 'görsel öğrenen' için, bilgileri resimli resimler aracılığıyla sunarak), öğrenme büyük ölçüde geliştirilebilir. Karşıt görüşteki teorisyenlerse, eğitim uygulamalarında öğrenme stillerinin değerini reddederek öğretimi öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre uyarlamanın daha iyi öğrenme çıktılarına yol açmadığını iddia etmektedirler (Stahl, 1999; Willingham, 2005).

Ellis'in (2010) belirttiği gibi, öğrenme stili üzerine yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek birkaç genel sonuç vardır. Riding'e (2000) göre, özellikle 'farklı tarzlar olduğunu iddia eden çok fazla etiket olması, etkisiz değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve aralarında net bir ayrımın olmaması gibi bir dizi ciddi sorunun temelinde öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalarda bir belirsizlik olması durumu vardır.

Öğrenme stiliyle ilgili tanımlar ve terminoloji, kavramla ilgilenen bireyler kadar yok denecek kadar azdır. John Saxton'ın "Altı Kör Adam ve Fil" şiiri, bu ifadeyi canlı bir şekilde gösteren bir benzetmedir. Şiirde altı kör adam, tesadüfen filin farklı yerlerine rastlar; her insan, hissettiği şeyle bağlantılı olarak parçayı açıklar: bir ağaç, bir yılan, bir yelpaze, bir ip vb.

Öğrenme stillerini inceleyen araştırmacılar ve akademisyenlerin benzer deneyimleri olduğu görülmektedir: bazıları öğrenme stillerinin fiziksel modlarını dikkate alır, bazıları bilişsel sorunları ele alır, bazıları öğrenme stillerinin psikolojik veya duygusal yönlerini dikkate alır ve diğerleri bu seçeneklerin bazılarının veya tamamının bir kombinasyonunu kullanır. Bu, öğrenme stilleri ile ilgilenenler arasında kafa karışıklığına ve yanlış anlamaya yol açar. Bireysel öğrenicilerin genel öğrenme ortamına tepki verme tarzları, bireyin öğrenme stilini oluşturur. Öğrenme stilini ve çeşitli bileşenlerini tanımlamak için evrensel olarak kabul edilmiş bir terminoloji yoktur; ancak, insanların öğrenme ortamlarına nasıl tepki verdikleri temel bir kavramdır. Öğrenme stili ve bilişsel stil terimleri bazen birbirinin yerine kullanılsa da, öğrenme stili terimi basılı olarak daha düzenli görünür; aynı zamanda daha kapsamlı bir terim olarak görünmektedir.

James ve Blank (1993), öğrenme stilini "öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları şeyi en verimli ve en etkili şekilde algıladıkları, işledikleri, sakladıkları ve hatırladıkları karmaşık yol ve koşullar" olarak tanımlamıştır (James ve Blank, 1993, 47).

Öğrenme stilinin üç farklı tipi ancak birbiriyle bağlantılı boyutu vardır. Bu bağlamda, sayısız olası seçeneği ele alıp incelemek için iyi bir yapıdadır.

Bu üç boyut, algısal (fizyolojik veya duyusal) modu, bilişsel (zihinsel veya bilgi işleme) modu ve duygusal (duygusal veya kişilik özellikleri) modu olarak tanımlanmaktadır.

Algısal Boyut: Öğrenme stillerinin geniş resmi içinde, algısal boyut, bireylerin bilgiyi özümseme yollarını tanımlar. Vücudun dış uyaranlara biyolojik tepkisini içerir. Bu, konuşma, hareket ve beş duyudan herhangi biri gibi fizyolojik faktörler yoluyla girdi içerebilir. Algısal boyut, bilgiyi kişinin beynine entegre etmek için bir bireyin vücudunun fiziksel özelliklerine bağlıdır. Çevreden bilginin çıkarıldığı araçtır. Bilginin sonraki işlenmesi, bilişsel boyutun kapsamını oluşturur.

Çeşitli teorisyen / araştırmacılar, algısal unsurların sayısının üç (Keefe ve diğerleri, 1989) ile yedi (Gilley ve French, 1976) arasında olduğunu savunmuşlardır. French (1975a, 1975b), görsel (resimler, diyagramlar), baskı (yazılı kelimeler), işitsel (işitme), interaktif (konuşma), dokunsal (dokunma), kinestetik (hareket) ve koku alma (koku ve tat) içeren yedi algısal unsur kavramını önermiştir. Önce Gilley (1975), ardından Cherry (1981), Fransız himayesinde, bireysel algısal modalite unsurlarını değerlendirmek için araçlar geliştirmiştir. Bu durumun sonucu olarak, Multi-Modal Paired Associates Learning Test-Revised (MMPALT 11) adlı bir araç olmuştur. Bu uygulama, algısal biçim hakkında bilgi sağlamaktadır.

Bilişsel Boyut: Bilişsel süreçler, beyindeki bilgilerin depolanmasını ve geri alınmasını içerir. Bilgi işleme alışkanlıkları, öğrencinin tipik algılama, düşünme, problem çözme ve hatırlama yollarını temsil eder. Her öğrenici birey, ayırt edici ve tutarlı olan algılama, organize etme ve tutma yollarını tercih etmek istemektedir.

Duygusal Boyut: Duyuşsal boyut, kişiliğin dikkat, duygu ve değer verme ile ilgili yönlerini kapsar. Duyuşsal öğrenme stilleri, öğrencinin tipik uyandırma, yönlendirme ve sürdürme davranış şeklidir. Duyuşsal öğrenme stili bileşenleri doğrudan gözlemlenemese de, öğrenenin davranışından ve çevreyle etkileşiminden çıkarılabilirler. Ehrman (1990), “psikolojik tipin bir bireye açık olan geniş öğrenme stratejileri yelpazesi arasındaki seçimi etkilediğine” inanmaktadır.

Potansiyel öğrencilerin öğrenmeyi tercih ettikleri sosyal ortam, duyuşsal boyutun bir bileşenidir; örneğin, öğrencilerin bir partnerle, tek başına veya bir grup içinde çalışmayı tercih etmesi, öğrenme stillerinin duyuşsal boyutunun bir parçasıdır. Ferro (1993) "Duygular her öğrenme işleminde yer aldığından, eğitmenler ve kolaylaştırıcıların duyuşsal alana katılmaları gerektiğini" savunur.

Öğrenmenin duygusal boyutuna doğrudan hitap eden araçlar arasında Keirsey Mizaç Sıralayıcısı (Keirsey ve Bates, 1984) ve Honey ve Mumford'un Öğrenme Stilleri Anketi (Honey ve Mumford, 1989) yer alır. Üç boyutun her biri ile ilgili çok sayıda başka araç veya envanter geliştirilmiştir. Ne yazık ki, güvenilirlik ve geçerlilik testlerinin sonuçları genellikle yetersiz veya çelişkilidir.

Muijtjens ve diğ., değerlendirmenin öğrenmeyi yönlendirmesinin geleneksel bir iddia olduğunu savunur (Muijtjens ve diğ., 1998, 81-87). Testler ve sınavlar öğrencinin öğrenmesini yönlendirir. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler öğretilmesi isteneni değil,

öğretilenleri öğrenirler. Bununla birlikte, öğretilmek istenenin sürekli tekrarlanması bunun tüm bağlamlarda doğru olduğu anlamına gelmez. Değerlendirmeyle ilgili olmayan önemli öğrenme itici faktörlerin olduğu ve aslında değerlendirme niyetleriyle çelişebileceği de yaygın olarak kabul edilmektedir. Bunlar, resmi olmayan ve / veya gizli müfredatın etkisidir olmakla birlikte sıklıkla rol modellere maruz kalmayla ilgili karşılaşılan bir durumdur.

Değerlendirme, kendi başına öğrenme yerine değerlendirme için öğrenmeyi yönlendirir. Değerlendirmenin varlığı öğrenme stratejilerini etkiler, ancak bu durumda, değerlendirme yoksa öğrenmenin gerçekleşmeyeceği anlamına gelmez. İlerleme testlerinin kullanılması, öğrencilerin öğrendikleri materyallerin ne zaman veya ne zaman inceleneceğini bilmedikleri yerde bile öğrenmeye devam edeceklerini göstermektedir.

Öğrenciler, değerlendirme sürecinde olduğu gibi yalnızca öğrenmeyi tanımlar. Yüzeysel değerlendirme, derin öğrenmeden çok yüzeysel öğrenmeyi yönlendirir. Aslında, yüzeysel öğrenme kısmen bir aşamayı geçmeye uyum sağlama olarak tanımlanmaktadır. Bu, yüzeysel öğrenmeyi teşvik ederken, yüzeysel değerlendirmenin derin öğrenmeyi engelleyebileceğini, Değerlendirmenin öğrenmeyi engellediğini göstermektedir. Öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin kaygısı bazen işlevsiz olmakla birlikte bazen de öğrencilerin eğitim hayatlarında ciddi sonuçlara yol açabilir. Her öğrenciyi etkileyen farklı tip etken vardır. Öğrenme stilinin bazı unsurları sınav performansını etkileyebilir. Öğrencinin benimsediği öğrenme stilleri ve öğrenme etkenleri bireyden bireye ve yetişkin öğrenme kavramlarının gösterdiği gibi öğrenci grupları arasında da farklılık gösterebilir.

Değerlendirmenin öğrenmeyi yönlendirebileceği yönünde varsayımlar olsa da değerlendirme öğrenmeyi yönlendirmez. "Değerlendirmenin öğrenmeyi teşvik ettiği" ifadesi bu nedenle yanıltıcıdır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme konularının temel amaçları farklılık göstermektedir.

Modern çağda uygulanan ölçme ve değerlendirme teknikleri eğitimde hem değerlendirme fonksiyonlarının hem de öğrenme fonksiyonlarının verimli bir şekilde kullanılmasını amaçlamaktadır. Süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme aracı olan biçimlendirici (formatif) değerlendirme stratejileri, ürün odaklı değer biçmeye yönelik bir ölçme ve değerlendirme aracı olan özetleyici (summatif) değerlendirme modelinin

aksine öğrenme-öğretme sürecinin paydaşları olan öğrenici ve öğreticilere önemli geri bildirimler sağlamak suretiyle öğrenme-öğretme sürecini daha verimli ve etkili bir hale getirmektedir.

Yapılan bir takım bilimsel çalışmalarda, biçimlendirici öğrenme stratejilerinin etkili ve verimli bir şekilde uygulanması durumunda, öğrenicilerin öğrenme ve başarı süreçlerine önemli katkılar sağlayan bir model olduğuna değinilmiştir (Black ve William, 1998; Miller ve Lavin, 2007; Volante ve Beckett, 2011).

Nitekim, biçimlendirici öğrenme modeline ilişkin uygulamalar, ürün odaklı öğrenme modeline benzer bir biçimde öğrenicilerde öğrenme sürecini sistematik bir biçimde incelemek yerine öğrenicilerin bireysel davranışlarını incelemek suretiyle sonuçlandırır (Confrey ve Makar, 2005; Mandinach, Honey ve Light, 2006).

Değer biçmeye yönelik yapılan bir değerlendirme modeli, öğrenicilerin öz güvenlerini ve öz saygılarını olumsuz yönde etkileyebilirken, biçimlendirici öğrenme modeli öğrenicilerin motivasyonlarını yüksek tutmak suretiyle öğrenicilerin öz güvenlerinin, öz saygılarının ve öz benliklerinin sağlanmasında olumlu bir rol oynamaktadır (Black ve diğ., 2003). Bundan dolayı, öğretilerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde biçimlendirici öğrenme modelini etkili bir biçimde kullanmaları önem arz etmektedir. Ancak, bu duruma öğreticiler tarafından öğrenme ve öğretme süreçlerinde planlama ve uygulama aşamaları için yeterli zamanın ayrılarak gerekli hassasiyetin gösterildiğini söylemek oldukça güçtür (Bennett ve Cunningham, 2009; Darling-Hammond, Ancess ve Falk, 1995). Yapılan birçok bilimsel araştırmada, öğretici adaylarının biçimlendirici öğrenme modelini etkili bir şekilde kullanamadıkları gözlenmiştir (Buck, Traut-Nare, Kaftan, 2010; Heritage ve diğ., 2009; Otero ve Nathan, 2008). Bundan dolayı, öğreticilerin yetiştirilmesi süreçlerinde öğretici adaylarına biçimlendirici öğrenme modeline yönelik bilgilerin aktarılması, uygulamaların geliştirilmesi ve bu modele yönelik becerilerinin artırılması önem arz etmektedir (Bennett ve Cunningham, 2009; Buck, Traut-Nare, Kaftan, 2010; Stiggins 2009; Carmona, Stroup ve Davis, 2006). Kohler ve arkadaşları (2008), öğretici adaylarının biçimlendirici öğrenme modelini esas alan öğretim faaliyetlerinde öğreticilerin yansıtma yapmalarının gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Dolayısıyla, öğretici adaylarının biçimlendirici öğrenme modeline yönelik bilgi ve becerilerinin kazanılmasında, bu modeli esas alarak yapacakları uygulamaları çok titiz bir şekilde incelemeleri ve uygulamaya yönelik olarak yansıtma yapmaları son derece önemlidir.

Diğer bir ifadeyle, öğretici adaylarının biçimlendirici öğrenme modeline ilişkin sahip oldukları kuramsal bilgiler ile uygulamaya yönelik becerileri arasında bir bağlantı kurmaları önem arz etmektedir. Çünkü, öğretici adayları tamamladıkları eğitimlerde kuramsal olarak öğrendiklerini, gerçek öğrenme ortamlarına aktarma hususunda güçlük yaşamaktadırlar (Luehmann, 2007).

4.1. Biçimlendirici Öğrenme Modelinin Eğitimdeki Yeri

Ülkemizde öğretim programlarının değerlendirilmesi sürecin iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan ilki, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) vasıtasıyla resmi düzeyde yapılan öğretim programlarının değerlendirilmesi faaliyetleridir. İkincisi, resmi bir prosedür gerektirmeyen özel çalışmalardır. Üniversitelerde görevli akademik personelin ve araştırmacıların lisansüstü tez, makale ve kongre/sempozyum bildirileri şeklinde gerçekleştirdikleri akademik faaliyetler bu duruma örnek gösterilebilir.

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitimin toplumun bütün kesimlerini kapsayacak bir şekilde düzenlenmesi prensibi esas olmuştur. Bu bağlamda, eğitim sisteminin hem nicel hem de nitel anlamda geliştirilmesine özen gösterilmiş, program değerlendirilmesi faaliyetlerine önem verilmiş ve dünyada bir bilim dalı olarak kabul edilen program geliştirme faaliyetlerine bilimsel ve sistematik bir yaklaşım esas alınmıştır. 1950'li yıllardan itibaren ülkemizde program geliştirme ve değerlendirme faaliyetleri ile ilgili bilimsel çalışmalara ağırlık verilmiştir (Özdemir, 2009, 126-149).

Turgut (1983), yazılı olarak yapılan ilk program değerlendirme çalışmasının, 1948 İlkokul Programı üzerinde programın özünü değiştirmemek suretiyle yeni bir öğretim metodu uygulamasının raporu olduğunu belirtmiştir. Bolu ve İstanbul illerinden seçilen pilot uygulama okullarında yapılan çalışma daha sonraki dönemlerde İlkokul Program Taslağı olarak uygulamaya konmuştur. Araştırmanın amacı, 1948 programı birbiriyle karşılaştırmaktır. Araştırmada, öğrencilerin başarı durumları ve öğrencilerin yetenek gelişimleri ölçülmüş diğer yandan öğretmenlerin, yöneticilerin, eğitim uzmanlarının ve öğrencilerin taslak hakkında fikirlerine başvurulmuştur. Bulgular, bilimsel yöntemlerle analiz edilmiştir (MEB, 1963; Angel, 1963'ten akt. Turgut, 1983).

1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim Kanunu'nu, programların geliştirilmesi ve değiştirilmesini zorunlu tutmuştur. Hazırlanan program taslağı çerçevesinde, öncelikle 14 il pilot bölge seçilmiş, daha sonraki süreçte uygulama alanının kapsamı genişletilmiştir. Program taslağı beş yıl süreyle ülke genelinde uygulanmıştır. Bu programa ilişkin çalışmalar, il bazında kurulan program geliştirme komisyonlarınca yürütülmüş ve desteklenmiştir. Bu çalışmaların sonucunda oluşturulan program taslağı Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren Merkez Değerlendirme Komitesi'ne değerlendirilmesi amacıyla gönderilmiştir (Demirel, 1992).

1960'lı yıllardan sonra program değerlendirme çalışmalarının bir bölümü TÜBİTAK Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Projeleri tarafından yürütülmeye başlanmıştır. TÜBİTAK tarafından yürütülen program değerlendirme çalışmaları, Fen Öğretimini Geliştirme Projelerini kapsamıştır. Bu çalışmalardan elde edinilen bulgular, Fen Öğretimini Geliştirme Bilimsel Komisyonu tarafından sonraki program düzeltme çalışmalarında kullanılmıştır.

1972-1975 yılları arasındaki uygulama değerlendirme çalışmalarının kapsamı geniş tutularak bu çalışmalarda kullanılan araç ve metotlarda zengin nitelikler kazandırılmıştır. Fen projeleri içerisinde yapılan araştırmaların büyük bir kısmı orta dereceli okullar için hazırlanan programların pilot okullarda denenip sonuç ve etkilerinin diğer okullarda gözlemlenmesiyle ilgili olmuştur. Sonraki yıllarda aynı programlar üzerinde geniş kapsamlı değerlendirmeler yapılmıştır (Turgut, 1983).

1980'li yıllarda program geliştirmede süreklilik sağlanarak program geliştirmeye belli bir standart kazandırılmıştır. X. Millî Eğitim Şûrası'nda (1981); milli eğitim siteminin sistemin bütünlüğünü korumak suretiyle eğitim programlarını ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar koymasının yanı sıra, 1982 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir program geliştirme modeli oluşturarak bundan sonra hazırlanacak ve geliştirilecek tüm program geliştirme çalışmalarının bu model doğrultusunda yapılacağı kararlaştırılmış ve bu bağlamda akademisyenlerin desteğine başvurulmuştur (Özalp, 1999; Küçükahmet 1987, Yıldırım, 1994'den akt. Gözütok, 2003).

Selvi'ye (1996) göre, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirli programların denenmesi ve geliştirilmesi ve sonrasında yaygınlaştırılması amacı güdülerek program

geliştirme çalışmalarının yürütülmesine rağmen, deneme programları bütün boyutlarıyla irdelenmediği için nitelikli ve tam bir çalışma olarak değerlendirilmemiştir (Güven ve İleri, 2006). Bu bağlamda, bu süreçte geliştirilen programlar çalışmalarına 2000'li yıllara kadar köklü değişiklikler yapılmadan devam edilmiştir.

Son yıllarda ise, geliştirilen programlar önce ilköğretim sonra da ortaöğretim okullarında uygulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, 2003 yılından itibaren, eğitim programlarının geliştirilmesi ve sistematikleştirilmesi amacıyla çalışmalar başlatmıştır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı'na göre reform niteliğindeki bu çalışmalar program değerlendirme yaklaşımları ve süreçleri içerisinde sistemli bir şekilde sürdürülebilir kılınamamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bu durumun gerekçelerini şu şekilde açıklamıştır: ''Günümüz ekonomik dünyasında eğitimin ve nitelikli insan gücünün giderek daha önem taşıdığı, eğitimin siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin en etkin araçlarından biri olduğu, bilim ve teknolojinin sürekli biçimde geliştiği, demografik yapıda, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında önemli hareketliklerin gözlendiği, yaşam boyu öğrenmenin tüm dünyada öne çıktığı, ulusal ve uluslararası göstergeler doğrultusunda eğitimin kalitesi, uluslararası geçerliliği ve kabul edilirliğinin sorgulanır durumda olduğundan dolayı ilköğretim kurumlarından başlayarak programların yeniden ele alınması gerekmektedir'' (MEB, 2005a).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın vurguladığı ihtiyaç ve değişimler eğitim kurumlarında uygulanan programların kapsamlı ve bilimsel bir şekilde yeniden inşa edilmesinin bir zorunluluk olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, programların geliştirilme şeklinin, sürecinin, komisyon yapılarının ve çalışmalarının, programların misyonlarının, vizyonlarının, amaçlarının, hedeflerinin, içeriklerinin ve değerlendirme yöntemlerinin olumlu veya olumsuz herhangi bir görüşte bulunulmadan sürdürülebilirliğinin sağlanması yerinde bir karar olacaktır.

Uygulanan programların etkililiği ve verimliliği hususunda veya programın başarısı değerlendirmeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu kapsamlı bir çalışma olmamasının yanı sıra, EARGED tarafından 2005 yılında 1-5. sınıfları ve 2006 yılında 6-8. sınıfları kapsayan programların deneme aşamasının gerçekleştirildiği pilot okullarda anketler ve bilgi formları vasıtasıyla öğretmenlerden, okul müdürlerinden, müfettişlerden ve öğrenci velilerinden yeni programa ilişkin veriler toplanmış ve buna

dayalı olarak programların hedef ve kazanımlarından içeriğine, öğrenme-öğretme süreçlerinden değerlendirme durumlarına kadar çeşitli değişiklik ve düzeltmeler gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, geliştirilen programların ve değerlendirme programlarının Türkiye genelinde uygulanabilirliğinin pilot okullarda tamamlandığı göz önünde bulundurularak, programların uygulanması sürecinde karşılaşılan eksikliklerin ve programların güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin, yöneticilerin, müfettişlerin ve velilerin görüşleri alınarak bir değerlendirme çalışması yapılmıştır.

4.2. Eğitim Programlarında Biçimlendirici Öğrenme Modeline Duyulan İhtiyaç

Biçimlendirici öğrenme modeli kaliteli ve nitelikli bir eğitim sisteminin vazgeçilmez unsuru olmuştur. Bunun yanı sıra, son yirmi yıldır biçimlendirici öğrenme modeli öğrencilerin eğitime bakış açılarının değiştirilmesi ve öğrencilerin 'kendi kendine öğrenme' konusunda sorumluluk alabilmesi hususunda önemli bir rol oynamıştır (Black & Wiliam, 1998; Cowie ve Bell, 1999; Sadler, 1989). Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen bu eğitim modeli eleştirel bağlamda birçok kez ele alınmasına rağmen bilgi tabanlı olması, öğrenicilere bir öğrenme kültürü kazandırması, sınıf uygulamalarına önem vermesi ve eğitim alanında hesap verilebilirliği ön planda tutması dolayısıyla eğitim olgusu içerisinde önemli bir yere sahiptir (Shepard, 2000; Stiggins, 2002).

Diğer yandan, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen bu eğitim modeli Amerikan Eğitim Sistemi'nde üzerinde uygulanmaya çalışıldığında yeterli derecede etkin olmadığı görülmüştür.

Bu durumun sebebi, potansiyel olarak güçlü olan biçimlendirici öğrenme modeli güçlü sınıf temelli öğrenme ve öğretme hususunda yeniliği ve eğitimde hesap verilebilirliği ön planda tutarken 2001 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kabul edilen ve 2002 yılının ocak ayında yürürlüğe giren 'Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası'nın gölgesinde kalmasıydı.

Eğitim alanında model oluşturucular biçimlendirici öğrenme modelinin öğrenmeyi teşvik ettiğini savunmuştur. William (2005)'e göre, biçimlendirici öğrenme modeli,

yaygın ara ve kıyaslama değerlendirmelerine göre "erken uyarı özetleyici" değerlendirmeye sahip bir eğitim modelidir. Biçimlendirici öğrenme modelinde eğitim olgusu, ticari malzeme kümesi olarak nitelendirilmesiyle birlikte modelin etkili ve verimli olabilmesi için zamanlama unsuru önemli bir faktör olarak gösterilmektedir. Ancak, genel olarak bu modelde müfredat ve öğretim yöntemlerinden ziyade öğrenicilerin geri bildirimlerine odaklanılır (Kahl, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c).

Ölçme ve değerlendirme terimleri birçok bağlamda birbirinin yerine kullanılmaktadır. Diğer yandan, burada, öğrenicilerin öğretim esnasında öğrenmelerine yardımcı olan biçimlendirici öğrenme modelini diğer eğitim modeli veya eğitim testi türlerinden ayırmak önemlidir. Bu nedenle, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Dairesi (OECD) tarafından biçimlendirici öğrenme modeli üzerine sekiz ülkede yapılan çalışmada yapılan açık ayrımı bahsetmek yerinde olacaktır. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, değerlendirme, öğrenci performansına ilişkin yargılara atıfta bulunurken, değerlendirme programın yargılarına veya örgütsel etkililiğe atıfta bulunur (OECD, 2005, 25).

Benzer şekilde, Fransızca konuşulan ülkelerdeki biçimlendirici öğrenme literatürünün bir incelemesinde, Allal ve Lopez (2005), biçimlendirici değerlendirmenin tarihini Scriven'in (1967) eğitim programlarının orijinal "biçimlendirici değerlendirme" tanımı üzerinden geliştirmiştir. Bu modelde amaç, öğrenmenin bütüncül olarak değil, aşamalı olarak değerlendirilmesidir (Allal ve Lopez, 2005, 241).

Biçimlendirici öğrenme, öğretme veya öğrenmeyi aşamalarını geliştirmek amacıyla öğretim süreci sırasında gerçekleştirilen değerlendirme olarak tanımlanır (Shepard, Hammerness, Darling-Hammond ve Rust, 2005).

Benzer şekilde, OECD raporunda (2005) "Biçimlendirici öğrenme, öğrenci ilerlemesinin ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi ve öğretimi uygun şekilde ayarlamayı anlama" şeklinde de tanımlanmıştır (OECD, 2005, s. 21). Kahl'a (2005a) göre, terimin test sağlayıcıları tarafından kötüye kullanılmasına karşı, biçimlendirici öğrenme öğretmenlerin öğrettikleri belirli konuları ve becerileri kavrama hususunda yararlandıkları ve öğrenciyi ölçmek için kullandığı bir "orta akım" aracı olduğunu vurgulamıştır (Kahl, 2005a, 38). Biçimlendirici öğrenmenin asıl kaynağı, yeni öğrenme aşamasını oluşturmak için hemen düzenlemeler yapma becerisinin yüksek

olmasıdır. Sadler'in (1989), Biçimlendirici Öğrenme Teorisine Erken Katkılarında çalışmasında açıkladığı gibi, geribildirim, öğreticilerin ve nihayetinde öğrenicilerin öğrenilecek beceriler hakkında net bir vizyona sahip olmasını, mevcut öğrenci ilerlemesini değerlendirmesini ve netleştirmesini gerektiren kritik bir unsurdur. Öğreticilere hangi içerik standartlarının daha iyi idare edildiği ve hangilerinin ek öğretimsel dikkat gerektireceği hakkında bilgi sağlayarak biçimlendirici program değerlendirme araçları olarak hizmet ederler. Buna ek olarak, kıyaslama ve ara değerlendirmeler, her öğrencinin hâkim olduğu belirli içerik standartlarını rapor edebilir, böylece bireysel öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme hususunda önem arz etmektedir. Bu değerlendirmelerden elde edilen veriler doğrudan biçimlendirici öğrenme modelini yansıtmamaktadır. Ancak iki nedenden dolayı: mevcut veriler çok büyük bir genellik düzeyinde olup iyileştirme için geri bildirim, sürecin bir parçası değildir. Kıyaslama ve ara değerlendirmeler, esaslı biçimlendirici değerlendirmelerden çok, iyileştirici yerleştirme testleri olarak işlev görür. Örneğin, bir dördüncü sınıf öğrencisi "sayı, işlem ve nicel muhakeme" standardında düşükse, bir öğretmenin bu öğrenciyle yer değerini anlama, kesirleri temsil etme veya çarpma ve bölmeyi anlama konularına daha fazla çalışması ve bunun öğrencinin sorun yaşadığı anlamına gelip gelmediğini bulmak için ek değerlendirme yapması gerekir. Çoğu öğretmen için, kıyaslama testlerinden alınan puanlar, hangi öğrencilerin en çok risk altında olduğunu gösterir ve bu nedenle, ihtiyaç duyulan belirli öğrenme alanını belirtmek yerine daha fazla bilgi odaklı bir şekilde şekillenir. Bu tür bir çabaya odaklanma, bu değerlendirmeleri kullanmanın temel amaçlarından biri olabilir, ancak puanlara nasıl müdahale edileceğine dair somut olgular sağlamaz. Güvenilir alt test puanlarından elde edilen çok fazla bilgi olması nedeniyle, ara değerlendirme sonuçları yalnızca göreceli olarak yoğun öğretim programı düzeyinde kararlar vermek için kullanılabilir. Bireysel test öğelerine verilen yanıtların belirli öğrenciler için daha fazla iç görü sağlayacağı düşünülebilir. Ancak öğe düzeyindeki bilgiler güvenilmez olup sadece öğretici dersler ve çalışma birimleriyle birleştirilir. Bu durum, "1000 mini ders sorunu" şeklinde adlandırılmıştır. Bir yıl boyunca, ara değerlendirmelerde kaçırılan tüm öğelere tek tek ve her öğrenciye yanıt vermek için bin mini ders gerekir. Sonuç olarak ortaya çıkan durumda, dersler tutarsız ve öğrenciler için bağlamından arındırılmış ve öğretmen için pratik olmayacaktır. Nitekim, öğretmenlerin eğitim öğretim dönemi içerisinde, müfredattaki tüm konuların işlenmesi koşulunu sağlamak suretiyle, ara değerlendirmelerde kaçırılan tüm konular için geri dönüp dersleri

yeniden öğretmek için zamanları yoktur. Diğer yandan, biçimlendirici öğrenme modelinde; öğretmenlerin hem eğitim öğretim süresi boyunca öğrencilerle etkileşiminin sorgulanması ve takip edilmesi sağlanır hem de ders bağlamında öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilmesi hedeflenir.

Biçimlendirici değerlendirme hem bilişsel hem de motivasyon araştırmasına dayanan kapsamlı bir araştırma tabanına sahiptir. Bu duruma Crooks (1988) tarafından Yeni Zelanda'daki Otago Üniversitesi'nde yapılan bir inceleme örnek olarak gösterilebilir. Crooks (1988), eğitimde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak, motivasyonel psikoloji, öğrenme teorisi (hem davranışçı hem de bilişsel) literatürlerden elde edilen bulguları bir araya getirmiştir. Bu araştırmanın yapıldığı dönemde, davranışçı ve bilişsel teorinin pek çok ortak paydada bulunmadığını söylemek mümkündür.

Crooks'un eğitim uygulaması için sunduğu öneriler, kapsamlı olarak incelendiğinde günümüz araştırma sentezlerinin önemli özelliklerinin çoğunu içermektedir. Örneğin, sınıf değerlendirmeleri, neyin öğrenilmesi için önemli olduğu konusunda öğrenci yargılarına rehberlik eder ve öğrencilerin kendi yetkinlik algılarını etkiler. Değerlendirmeler derinliğe odaklandığında öğrenmeye yönelik yüzeysel bilgilerin sentezlenmesi veya ezberleme yaklaşımlarından ziyade öğrenme amacı gütmektedir. Yararlı geri bildirim, öğrenme için özetleyici değerlendirmelerin güvenilirliğini en üst düzeye çıkarmaktan çok daha önemlidir. İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin aktif katılımına katkıda bulunarak öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur.

Black ve Wiliam (1998) tarafından yapılan inceleme biçimlendirici öğrenme modelinde en çok alıntı yapılan referans olup bu modelin dönüm noktası olmuştur. Black ve Wiliam (1998) tarafından yapılan incelemenin temel argümanı, biçimlendirici öğrenme modelinin öğrenmeyi geliştirme fonksiyonuna odaklandığı görüşüdür. Black ve Wiliam, mevcut sınıf uygulamalarını ele alan araştırma literatüründen 250 çalışmayı incelemiş ve değerlendirme uygulamalarında öğrenci motivasyonunu, öğrenci katılımını, öğrenme teorisini, söylem ve sorgulama gibi belirli sınıf stratejilerini ve etkili geri bildirimin özelliklerini incelemiştir.

Biçimlendirici öğrenme modelinin öğrenme üzerindeki etkisi diğer tipik eğitim modellerine göre istatistiksel olarak %40 ila %70 oranında daha etkilidir. Buna ek olarak, biçimlendirici öğrenme modeli uygulamaları, yüksek başarılı öğrencilere

yardım etmekten ziyade, düşük başarılı öğrencilere yardımcı olma eğilimindedir. Diğer bir ifadeyle, biçimlendirici öğrenme modeli, üst biliş becerilerini geliştirerek düşük başarılı öğrenciler için farklı bir şekilde motivasyonu artırmaya yardımcı olmaktadır. Çünkü, yüksek başarılı öğrenciler bu kaynaklara sezgisel olarak veya başka destekler yoluyla zaten sahiptir.

Araştırma literatürünün incelenmesi, öğrenmeyi iyileştirme amacı güden biçimlendirici öğrenme modelinin veya nedensel mekanizmaların özelliklerini belirlememize yardımcı olur. Örneğin, bilişsel araştırmalarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemede öz farkındalığa sahip olmalarının, aynı zamanda meta-biliş olarak da adlandırılmasının başarıyı iyileştirdiği saptanmıştır. Diğer yandan, Palincsar ve Brown'ın (1984) karşılıklı öğretim metodunda, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi, hikâye hakkında düşünme ve bundan sonra gelecek hakkında tahminlerde bulunma gibi düşük performans gösteren ortaokul öğrencilerinin okuma yeterliliğini önemli ölçüde geliştirmiştir.

Benzer bir biçimde, biçimlendirici öğrenme literatüründe, öğrencilerin öğrenme faaliyetini gerçekleştirirken öğrenme ölçütlerini içselleştirip kullanabilmeleri için öğrencilere kendilerini değerlendirme imkanının tanınması hem öğrenci projelerinin kalitesini hem de kavramsal anlayışı artırır (White ve Frederickson, 2000). Bilişsel literatürdeki diğer çalışma alanları, yeni bir şey öğrenmeyi desteklemek amacıyla öğrencilerin önceki bilgilerini kullanmasının önemini, öğrencilerin önceki bilgilerinin aktarımını ve bilgi genellemesini mümkün kılmak için ilkeli anlayışa odaklanmanın etkinliğini göstermektedir. Biçimlendirici öğrenme süreçleri bu konularla doğrudan bağlantılıdır. Ek olarak hem değerlendirme hem de öğretim için çeşitli bir takım değerlendirme aracı kullanıldığında öğrenmenin aktarılması desteklenir (Shepard, 1997).

Biçimlendirici öğrenmenin temelinde yer alan bilişsel ve motivasyonel teorileri anlamak önemlidir. Çünkü bu teoriler, faydalı sonuçlar ortaya çıkardığında biçimlendirici öğrenmenin önemini açıklamaktadır. Geri bildirim, biçimlendirici öğrenmenin en belirgin özelliğidir olup en güçlü araştırma tabanına (yani en fazla sayıda çalışma) sahip olandır. Ancak, bu hususta önemli olan şey, geri bildirimin her zaman (hatta genelde) başarılı sonuçlar doğurmadığıdır. Kluger ve DeNisi'nin (1996) meta-analiz metodu, değerlendirmenin görevden çok kişiye odaklandığında, çalışmaların üçte birinde geri bildirimin performansı kötüleştirdiğine dikkat

çekmektedir. Geri bildirimin, görevin temel unsurlarına odaklandığı ve nasıl iyileştirilebileceğine dair özel rehberlik sağladığı çalışmaların yalnızca üçte birinde, geri bildirim tutarlı bir şekilde performansı iyileştirmiştir. Bundan dolayı, öğrencilere sadece puanlarını veya yeterlilik kategorilerini söylemek, biçimlendirici öğrenme literatüründe onaylanan geribildirim türü değildir.

Biçimlendirici öğrenmenin teorik temelini anlamak da önemlidir. Çünkü, tutarlılık sağlamaktadır. Böylelikle öğrenmeye etkili uygulamaların ayrı öğelerinin anlamlı olmasını ve birlikte çalışmasını sağlamaya yardımcı olmaktadır.

Öğretici bireylerinde aynı zamanda birer öğrenici birey olduğu varsayımı esas alındığında, esas amacın sadece biçimlendirici öğrenme stratejilerini birbirine bağlamanın bir yolu olarak öğrenme teorisinin daha derin ve daha tutarlı bir şekilde anlaşılması değil, aynı zamanda biçimlendirici öğrenmenin matematiksel söylem reformlarının, kavrama ile nasıl bir ilişkisi olduğunu görmeye yardımcı olmak amaçlanmalıdır.

Öğrenme odaklı öğrenciler okul çalışmalarına daha fazla katılırlar, daha fazla öz denetim kullanırlar ve konu hakkında daha derin bir anlayış geliştirirler. Bu literatürde en önemli bulgu, öğrencilerin dışsal olarak motive olmayı veya bazı bağlamlarda dışsal olarak motive olmayı diğer bireylerden kazanmalarından ziyade öğrenebilme becerilerini geliştirmeleridir. Bu bağlamda, Normatif not verme uygulamalarının ve dışsal ödüllerin performans odaklı öğrenci kazanımına vurgu yaptığı aşikâr bir olgudur (Stipek, 1996). Öz yeterlik ve çocukların yetenek hakkındaki inançları üzerine motivasyon araştırması, geri bildirim ve övgülerin günlük kullanımlarının çocukların öğrenici bireyler olarak yeteneklerine olan güvenini nasıl şekillendirebileceği konusunda bilgi verici bir husustur.

Çocukları, yaptıkları işlerde ve/veya iyi performans gösterdiklerinde "akıllı oldukları" için övmek, öğrenme açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir. Çünkü bu tür övgüler, öğrencilerin zekâ ve yeteneğin sabit olduğuna dair örtük inançlarını besler.

Carol Dweck (2002), otuz yılı aşkın bir süredir yaptığı çalışmalarda, Carol Dweck (2002), otuz yılı aşkın bir süredir yapılan çalışmalarda, zekanın doğuştan değişmez bir özellik olduğuna inanan öğrencilerin bu durumu kendileri için bir “varlık” teorisi olarak nitelendirdiğine değinmektedir. Bu öğrenciler, zor problemlerle şaşkına döner ve akademik zorluklardan kaçınma eğilimindedir. Aksine, yeteneğin çabayla

artırılabileceği öğretilen, “aşamalı” bir benlik teorisine sahip olan öğrencilerin akademik zorluklar aramaları ve zor sorunlarla karşılaştıklarında çabalamaları daha olasıdır. Öğrencinin çaba düzeyine, kullanılan alternatif akıl yürütme stratejilerinin kanıtlarına ve çalışma ürünlerinin özelliklerine odaklanan geri bildirim, yetenek hakkında artan inançları teşvik eder ve öğrenme engelleri karşısında daha yapıcı davranışlar sergilenmesinde rol oynar.

Sosyokültürel teoriye göre çocuklar, dili denemelerine ve akıl yürütmelerini uygulamalarına izin veren sosyal etkileşimler yoluyla bilişsel yetenekler geliştirirler.

Çocuklar, sabit bir zekâ seviyesiyle doğmak yerine, Barbara Rogoff’un (1990) "düşünmede çıraklık" olarak nitelendirdiği olgu sayesinde "akıllı" hale gelirler. Çeşitli öğrenme bağlamlarında öğrencilerin bu öğrenme aktivitesine katılmalarının sağlanması için hem uzman rol modeller hem de yetişkinlerden veya akranlarından destekler alabilirler veya onlardan etkilenebilirler. Öğrencinin öğrenme aktivitesi gerçekleştirmesine ve daha sonra giderek karmaşıklaşan görevlerinden kendi başına üstesinden gelmesine yardımcı olmak için bu uygulanan destek sağlama sürecine ‘iskele’ adı verilir.

Ed Gordon, öğrencilerin öğrenmesini ve zorlu akademik bağlamlara katılma yeteneklerini desteklediğimiz bir ortam veya kültür oluşturma fikrinden ortaya koyduğunda, aslında bu teoriden bahsetmektedir.

Sosyokültürel teori, çocukların nasıl öğrendiklerine ve aynı zamanda yetenekli öğreniciler olarak kimliklerini nasıl geliştirdiklerine dair bir anlayışı bir araya getirir.

Usta öğretmenler tarafından uygulandığında, biçimlendirici değerlendirme uygulamaları bilişsel hedefleri daha da ileri götürmesinin yanı sıra öğrencileri kendi iyiliği için öğrenmeye katılma sürecine dahil eder.

4.3. Biçimlendirici Öğrenmenin Öğrenmeyi Teşvik Etmedeki Rolü

Biçimlendirici öğrenme modeli, öğrenmeyi sürdürülebilir kılmak ve daha geniş çapta bir öğrenme olgusunu teşvik etmek amacıyla bazı ilkeler benimsemiştir. Buna göre;

1-Öğrenme ve öğretme odaklıdır.

2-Özetleyici ve biçimlendirici öğrenme modeli yaklaşımları birbiriyle benzerlik göstermektedir.

3-Sınıf, okul ve sistem seviyelerinde toplanan veriler bağlantılı olmalı ve formatlı olarak kullanılmalıdır.

4-Biçimlendirici öğrenme modelinin yaygınlaşması için eğitime yatırım yapılmalı, teşvik edici politikalar uygulanmalıdır.

5-İnovasyon teşvik edilmelidir.

6- Araştırma, politika ve uygulama arasında daha güçlü korelasyonlar sağlanmalıdır.

Bu ilkelerin amacı, bu çalışmaya dahil edilen eğitim kurumlarının yaygınlaşmasını sağlamak suretiyle ortak uygulamaların temsilcisi konumuna getirmektir.

Biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna dair kanıtlar olsa da, daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Gelecek araştırmalar şunları ele alabilir:

1- Biçimlendirici öğrenmenin genel öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Biçimlendirici öğrenmenin gerçekten öğrenci başarı düzeylerini yükseltmede oldukça etkili olduğuna dair ikna edici kanıtlar olsa da, araştırma genişletilmeli ve güçlendirilmelidir. Bu alandaki daha ileri araştırmalar, kapsamlı bir uluslararası eğitim deneyiminden yararlanarak biçimlendirici yöntemlerin hem nicel hem de nitel çalışmalarını içerebilir (Black ve Wiliam, 1998; Natriello, 1987; Crooks, 1988).

2-Başarısız öğrenciler için biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin göreceli etkisi: Çeşitli araştırmalar, biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin, başarısız öğrenciler için daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bazı önemli çalışmalar, çabanın yetenek yerine veya görev merkezli geribildirimin (ego içeren geribildirimin aksine) önemini vurgulayan öğretime odaklanır. Bu çalışmalar, daha önce başarısız olan öğrenciler için nispeten daha güçlü gelişmeler olduğunu göstermektedir. Bu alandaki daha fazla araştırma, daha büyük başarısız öğrenci gruplarıyla veya "başarısız" okullarda çalışan öğretmenler için önemli çıkarımlara sahip olabilir.

3- Etkili biçimlendirici değerlendirme yaklaşımları ve tekniklerinin uygulamalarını derinleştirme ve genişletmenin zorlukları: Bu çalışmada, biçimlendirici öğrenme yöntemleri detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Yine de, etkili biçimlendirici öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında ve çalışmanın kapsamının genişletilmesinde önemli zorluklar vardır. Araştırmacılar, çeşitli yaygınlaştırma ve uygulama stratejilerinin başarısına dikkat etmelidir. Biçimlendirici öğrenme modelinde, Politika

stratejileri uyarlamak ve geliştirmek ve etkiyi derinleştirmek için daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

4- Biçimlendirici yaklaşımlar incelenirken cinsiyet, etnik köken, sosyo ekonomik durum veya yaş faktörü gibi etkenler önem arz etmektedir. Daha önce belirtildiği üzere bu çalışmada, farklı sosyo ekonomik veya demografik gruplardaki öğrenciler için hangi faktörün önem arz ettiğine ilişkin daha özel bilgilere ihtiyaç vardır. Bu alandaki araştırmalar, yöntemlerin farklı öğrenciler üzerindeki farklı etkilere sahip olduğunu ve farklı sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Bu alandaki çalışmalar, öğrenci başarısındaki eşitlik açıklarını kapatmanın uzun vadeli zorluklarını ele almak için son derece önemli olabilir.

5-Öğrencilerin duyguları ve öğrenimi arasındaki bağlantılar: Pozitif bilimler arasındaki bağlantılar duygular ve gelişmiş öğrenme, öğrenme üzerine nöro-bilimsel araştırmanın ana temasıdır. Bu araştırma, eğitim psikolojisi alanındaki çalışmaların yanı sıra, farklı biçimlendirici yöntemlerin öğrenci duyguları, motivasyonu, öz algıları ve başarısı üzerindeki etkisine ilişkin çalışmaları bilgilendirebilir.

6- Belirlenen öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi: Daha önce belirtildiği gibi, öğretim sınırlıysa, öğrenci değerlendirmesinin kalitesi de sınırlı olacaktır. Öğretmenlerin, öğrenme durumları oluşturmak ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vermek için sağlıklı ve nitelikli bir yaklaşım tarzına ihtiyaçları vardır. Öğretmenler ve araştırmacılar bu alandaki araştırmalar için sağlıklı bir bağlantı kurabilirler. Biçimlendirici değerlendirme, öğretim ve öğrenmede daha fazla şeffaflık gerektirir ve aynı zamanda süreklilik arz etmelidir. Yaklaşım, normal sınıf ortamlarında öğretme ve öğrenme sürecini keşfetmek isteyen araştırmacılar için idealdir. Biçimlendirici değerlendirmeyi kullanan öğretmenler, repertuarlarını daha da geliştirmek için araştırmadan da yararlanabilirler.

Biçimlendirici öğrenme, genel öğrenci başarısı düzeylerini yükseltmek için önemli bir modeldir. Biçimlendirici öğrenme, performansı teşvik etmek için geliştirilmiş olan ve bunun üzerine nicel ve nitel araştırma yapan bir modeldir.

Biçimlendirici öğrenme literatürüne ilişkin 1998 tarihli etkili incelemelerinde Black ve Wiliam şunları ifade etmiştir: ‘’… Biçimlendirici değerlendirme öğrenmeyi geliştirir. Başarıdaki kazanımlar oldukça önemli görünmektedir ve daha önce

belirtildiği gibi, eğitim kazanımları için çok önemlidir. Bu kazanımların ne kadar önemli ve kapsamlı olduğunun bir örneği olarak, 0,7'lik bir etki büyüklüğü, eğer ülke çapında bir ölçekte elde edilebilirse, İngiltere, Yeni Zelanda veya Birleşik Krallık gibi 'ortalama' ülkelerin matematik başarı puanını yükseltmeye eşdeğer olacaktır. Nitekim, bu ülkeler, Singapur, Kore, Japonya ve Hong Kong gibi Pasifik Kıyısı ülkelerinden sonra eyaletler 'ilk beşe' girmektedir'' (Beaton vd., 1996, Black ve Wiliam, 1998, 61). Bu bulgular, etkili öğretim, öğrenme ve değerlendirme stratejileri hakkında daha fazla araştırma yapmak için güçlü bir temel sağlar. "Ne İşe Yarar" vaka çalışmaları, biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin öğrenci sonuçlarında daha fazla eşitlik yaratmaya yardımcı olabileceği fikrini desteklemektedir. Black ve Wiliam (1998), öğrencilerin başarı durumlarının veya öğrencilerin ırkı, sınıfı veya cinsiyeti açısından biçimlendirici değerlendirmenin etkililiğine ilişkin araştırmanın eksik olduğunu belirtir. Ancak, vaka çalışmasının dikkate alınması gerekir. Nitekim, "dezavantajlı" öğrencilerin büyük yüzdesine sahip okullar, son birkaç yıl içinde "başarısız" durumdan "örnek" statüye geçmiştir. Örnek olarak belirtilen okullarındaki öğretmenler, öğrencilerin belirli konulardaki başarılarındaki farklılığın arkasında yatan faktörleri belirlemek ve öğretimi belirlenen ihtiyaçlara göre uyarlamak için biçimlendirici değerlendirmeyi kullanmışlardır (Perrenoud, 1998; Bruner, 1996; Bishop ve Glynn, 1999).

Biçimlendirici değerlendirme, aşağıdakileri yaparak öğrencilerin "öğrenmeyi öğrenme" becerilerini geliştirir. Buna göre biçimlendirici öğrenmenin amacı;

1- Öğretme ve öğrenme sürecine vurgu yapmak ve öğrencileri bu sürece aktif olarak dahil etmek,

2- Akran ve öz değerlendirme için öğrencilerin becerilerini geliştirmek,

3- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini anlamalarına ve "öğrenmeyi öğrenmek" için uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Yeni kavramlara ilişkin anlayışlarını aktif olarak geliştiren (yalnızca bilgiyi özümsemek yerine), yeni fikirleri daha geniş bir bağlama yerleştirmelerini sağlayan çeşitli stratejiler geliştiren ve kendi ve kendilerinin kalitesini yargılamayı öğrenen öğrenciler, akranın iyi tanımlanmış aleyhine çalışması öğrenme hedefleri ve kriterleri, aynı zamanda yaşamları boyunca öğrenme için paha biçilmez olan beceriler geliştirmektedir.

Örnek olay incelemelerinden ortaya çıkan, biçimlendirici öğrenmenin daha geniş uygulamasının önündeki başlıca engeller şunlardır:

1- Öğrenci öğreniminin sınıf temelli biçimlendirici öğrenme ile yüksek belirleyiciliğe sahip olan özetleyici testler arasındaki farklar, diğer bir ifadeyle, okulların standartları karşılamaktan sorumlu tutmayı amaçlayan öğrenci performansının büyük ölçekli ulusal veya bölgesel değerlendirmelerin için belirli sonuçlar doğurabilir. Çoğu zaman, okulları öğrenci başarısından sorumlu tutmak için kullanılan oldukça belirleyici ve özetleyici testler, öğrencileri yönlendirmektedir.

2- Ölçme ve değerlendirmeye yönelik sistemik, okul ve sınıf yaklaşımları arasında bağlantı eksikliği önemli diğer bir unsurdur. Ulusal veya bölgesel izleme sistemlerinde veya hatta okul temelli değerlendirmelerde toplanan bilgiler, sıklıkla, öğretim yöntemleri açısından ilgisiz veya faydasız görülmektedir. Çoğu zaman, sınıflarda toplanan bilgiler politika oluşturma işi ile bağlantılı değildir.

Öğretmenler genellikle dışsal özetleyici testlere karşı kararsız kalırken, özetleyici değerlendirmede öğretmenlerin biçimlendirici yöntemleri kullanmasını engelleyecek hiçbir durum söz konusu değildir.

Öğretmenler genellikle dışsal özetleyici testlere karşı kararsız kalırken veya karşı bir hipotez ortaya koyarken, özetleyici değerlendirmede öğretmenlerin biçimlendirici yöntemleri kullanmasını engelleyecek hiçbir şey yoktur. Aslında, özetleyici sonuçlar biçimlendirici öğrenme modelinin bir parçası olarak kullanılabilir. Yine de, bazı ülkelerde, özetleyici değerlendirme modeli, siyasi faktörlerin eğitim üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Genelde, sıralamalarda düşük sırada olan okullar açısından bir tehdit oluşturan kapanma riski, yeniden yapılanma durumu veya öğretmenlerin işten çıkarılması gibi önemli sonuçlar kaçınılmaz hale gelmektedir. Özetleyici testlerin belirleyiciliğinin yüksek olduğu ortamlarda, öğretmenler genellikle "testi öğretmeye" mecbur tutulurlar ve öğrenciler, öğrenme hedefleri pahasına (yani anlamak ve ustalaşmak için) performans hedeflerine ulaşmaya (testlerde iyi performans göstermeye) teşvik edilir. Öğretmenlerin çoğu bu dış değerlendirmelerin biçimlendirici değerlendirme uygulamasıyla çelişkili ve hatta ona karşı olduğunu algılamaktadır.

Diğer yandan, kötü tasarlanmış harici testler, okullar arasında performansı karşılaştırmak için dar bir veri kümesi oluşturmaktadır. Hatta, çoğu zaman kullanılan

tablolar ve testler ile müfredat arasında bir bağlantı olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, değerlendirmenin öğrenci performansına ilişkin yargılara atıfta bulunduğunu ve programın yargılarına veya organizasyonel etkililiğe atıfta bulunduğunu söylemek mümkündür.

Bir öğrenme kültüründe, öğretmenler ve okul yöneticileri, hangi öğrenme modelinin neden verimli olduğuna ilişkin yeni bilgiler oluşturmak için öğrenciler hakkındaki bilgilerden yararlanmak suretiyle edindikleri bilgileri meslektaşları ile paylaşır ve öğrencilerinin daha geniş bir yelpazede öğrenme ihtiyaçlarını karşılama becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Diğer yandan, öğrenme ve öğretme hedeflerine ilişkin ortak bir dilin geliştirilmesinin yanı sıra, bu hedeflere ulaşmada değerlendirme amaçlarının ortak bir anlayışını ifade eder. Birkaç OECD ülkesi, okul temelli değerlendirmeyi ya birincil ya da tek okul düzeyinde değerlendirme biçimi olarak ya da harici test, teftişler ve program değerlendirmesinin bir tamamlayıcısı olarak, kilit bir bileşen olarak desteklemektedir. Bu nedenle, tüm eğitim paydaşları okulun iyileştirilmesi için stratejiler geliştirmeye odaklanmaktadır. Okul temelli değerlendirme, okul liderlerinin ve öğretmenlerin dikkatlerini kaynaklara ve örgütsel zorluklara odaklamalarına ve koşullarına uygun çözümler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Okul temelli değerlendirme fikri oldukça çekicidir. Çünkü, doğrudan okul personeline ve yerel bilgilere odaklanmaktadır. Diğer yandan, potansiyel olarak okul gelişimini doğrudan şekillendirmektedir. Ancak, okul temelli değerlendirme her zaman okulların çalışmalarıyla uyumlu olmayabilir. Değerlendirme araçları, okullar ve öğretmenlerden çok politika görevlilerinin ihtiyaçlarına daha uygun olabilir. Ayrıca, okul veya program düzeyindeki verileri toplamak ve yorumlamak için gerekli beceriler ve sınıf değerlendirmesi ön planda tutulmaktadır (Monsen, 2002; Simmons, 2002; Lander ve Ekholm, 1998).

Halihazırda harici sınavlara ve / veya teftiş sistemlerine sahip olmayan bazı ülkeler, daha fazla okul sorumluluğu sağlamak için bu tür yaklaşımları benimsemeyi düşünmektedir. Bu yaklaşımın aksine, dış sınavları teşvik eden birkaç ülke, okul gelişimini şekillendirmek için okul temelli değerlendirmenin potansiyeline daha fazla önem vermektedir. Eğitim politikalarının belirleyicileri, diğer meslektaşlarının deneyimlerinden faydalanabilirler. Hangi yaklaşım seçilirse seçilsin, ölçme ve değerlendirme ancak farklı düzeylerde toplanan veriler ve sistemler genelinde dikkate alınırsa gerçekten etkili olmaktadır.

Formal olarak, değerlendirme ve değerlendirmelerde toplanan bilgiler, eğitim sisteminin her seviyesinde iyileştirme stratejilerini şekillendirmek için kullanılır. Öğrenme modellerinin sınıf düzeyinde uygulanma amacı, öğretmenler öğrencinin öğrenme becerisi hakkında bilgi toplar ve belirlenen öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim metodu belirlemektir. Öğrenme modellerinin okul düzeyinde uygulanma amacı ise, okul yöneticilerinin bilgiyi okul performansını etkileyen güçlü ve zayıf alanları belirlemek suretiyle iyileştirme stratejileri geliştirmek için kullanmasıdır. Öğrenme modellerinin politika düzeyinde uygulanma amacı, yetkililerin, ulusal veya bölgesel testler yoluyla veya okul performansının izlenmesi yoluyla toplanan bilgileri, okullar ve öğretmenler için eğitim ve desteğe yönelik yatırımlara rehberlik etmek veya eğitim için geniş öncelikler belirlemek için kullanmasıdır.

Öğretmenler, okul yöneticileri ve politika görevlilerinin, değerlendirmeleri iyi bir şekilde koordine ettiğinde değerlendirme bilgilerini verimli ve etkili bir biçimde kullanma olasılıkları daha artmaktadır. Biçimlendirici öğrenme modeli, tüm eğitim zorluklarını çözebilecek bir "sihirli değnek" olmasa da, yüksek performans, yüksek eşitlikteki öğrenci sonuçlarına yönelik hedeflere ulaşmak için güçlü bir araç sunmakta olup öğrencilere yaşam boyu öğrenme için bilgi ve beceriler kazandırmaktadır.

5. YÖNTEM VE BULGULAR

5.1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, veri toplama sürecine, çalışmanın örneklemine ve veri toplama araçlarına değinilecektir.

Çalışmaya katkı sağlayan katılımcıların, çalışmanın problemi veya konusu üzerinde hangi bağlamda veya ortamda ele aldıklarını incelemek amacıyla nitel araştırma yapılması tercih edilmiştir. Nitel araştırmayı diğer araştırma metotlarından ayıran şey, araştırılan konu hakkında katkı sağlayan katılımcıların fikirleri ve bakış açılarıyla şekillendirilmek suretiyle sosyal olgular ve süreçler hakkında bilgi vermelerine olanak sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 41). Diğer yandan, nitel çalışmalar araştırmacıların belirli süreçlerden geçerek, kapsamlı veriler toplamasını, topladığı verilerden ihtiyacı olanları edinmesini ve araştırmanın problemine katkı sağlayan nitelikte bulgular edinmesini sağlayan karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir (Creswell, 2013).

‘’EĞİTİM REFORMLARI BAĞLAMINDA POLİTİKA UYGULAMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ: BİÇİMLENDİRİCİ ÖĞRENME MODELİ’’ konulu tez çalışması nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan fenomoloji yani olgu bilim metoduyla gerçekleştirilmiştir.

Fenomenolojik araştırma yöntemi; ilgili konuda uzmanlaşmış bireylerin fikirleri üzerine ayrıntılı bir şekilde çalışma yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomolojik araştırma yöntemi, kişilerin tecrübelerinden çıkarımlar yapma amacı gütmektedir (Creswell, 2013; Van Manen, 1990). Araştırmacı, çalışmaya katkı sağlayan kişilerin tecrübelerinden topladığı verileri genele yayarak bir betimleme yapmaktadır. Yapılan betimleme, ‘neyi’ ve ‘nasıl’ sorularına yanıt aranarak geliştirilen açıklamaların ve katılımcıların tecrübelerinin bütünüdür (Creswell, 2013; Moustakas, 1994).

Bu çalışma, farklı üniversitelerin Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında fiilen Dr. Öğretim Üyesi ve üzeri unvana sahip akademisyen olarak çalışan on (10) eğitim uzmanının görüşü alınarak yapılmıştır.

Fenolmolojik araştırmalar, katılımcıların tecrübesi çerçevesinde analiz edildiği için önem arz etmektedir (Creswell, 2013). Diğer yandan, amaçlı örnekleme yöntemi çeşitli bilgi kaynaklarının kapsamlı bir şekilde araştırılmasına imkân sağlamaktadır (Patton, 2014).

Veri toplama yöntemine ilişkin bilgiler ele alındığında, bu çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin biçimlendirici öğrenme uygulamaları incelenmiş, veriler mülakat yöntemi ile toplanmıştır. Mülakat yöntemi, en az iki kişi arasında, soru cevap yöntemi kullanılarak yapılan bir veri toplama aracıdır. Mülakat yöntemi, araştırmada cevap aranan sorular aracılığıyla veri toplanması şeklinde ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012, 150). Bu bağlamda, katılımcılara iki tanesi kişisel bilgi içeren toplam on beş soru sorulmuştur. Patton'a (1987) göre mülakat yönteminin, bir konu hakkında farklı kişilerden elde edilecek çeşitli görüşlerin sağlanması hususunda önemli bir yeri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna ek olarak, çalışmaya katkı sağlayacak kişilerden onay alınmalıdır (Creswell, 2013). Bu bağlamda, katılımcılar için Gönüllü Katılım Formu hazırlanmıştır.

Bu bölümde verilerin analiz edilme süreçlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde, veriler öncelikle araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında düzenlenmektedir (Creswell, 2013). Bu çalışmada elde edilen veriler nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanmak suretiyle analiz edilerek yorumlanmıştır. İçerik analizinin temelinde, birbiriyle uyumlu verilerin belirli kavramsal temalar aracılığıyla bir araya getirilerek düzenlenmesi ve yorumlanması vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 242). Verilerin analiz edilme sürecinin diğer aşamasında, araştırmacı tarafından katılımcılara kodlar verilerek katılımcıların verdikleri cevaplar paylaşılmış ve yorumlanmıştır.

5.2. Bulgular

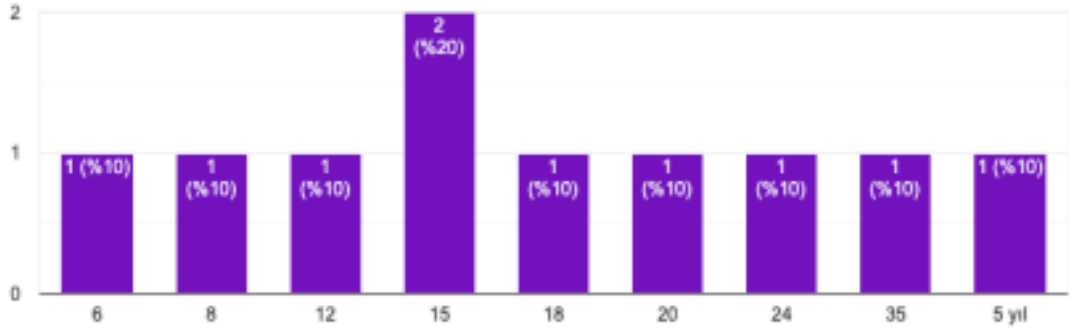
Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimlerinde fiilen akademisyen çalışan doktorasını tamamlamış akademisyenlere mülakat yöntemi uygulanarak 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli'

hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan edinilen veriler, çalışmada yönlendirilen soruların cevaplandırılmasını niteleyecek şekilde incelenmiştir. Bu çalışmada, çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimlerinde fiilen akademisyen çalışan doktorasını tamamlamış akademisyenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşleri alınmış, akademisyenlerin yeni bir eğitim öğretim modeli konusunda duydukları ihtiyaca değinilerek yeni bir öğretim modelinin uygulanma aşamasında karşılaşılan ve/veya karşılaşılması muhtemel zorluklar hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerin sonucunda akademisyenlerin fikirleri öğrenilerek önemli bulgular analiz edilmiştir. Katılımcılara kodlar verilerek görüşleri tespit edilmiş, daha sonra elde edilen bulgular gruplandırılarak cevaplar yorumlanmıştır.

Eğitim öğretim sürecinde kaç yıldır akademisyen olarak çalışıyorsunuz?

Katılımcıların %50'i 15 yıldan fazla, %20'si 15 yıldır, %30'u 15 yıldan az süredir doktorasını tamamlamış ve çeşitli üniversitelerde fiilen akademisyen olarak çalışmaktadır.



Şekil 9: Katılımcı akademisyenlerin çalıştığı süreler

Eğitim-öğretim sürecinde planlı ve programlı bir uygulama nasıl olmalıdır?

K1: ''Belli bir ya da daha çok kurama dayalı olmalıdır.''

K2: ''Aslında bu sorununun çok kapsamlı bir yanıtı olması lazım. Ancak burada genel hatları ile açıklayabilirim. Eğitim öğretim sürecinde planlı programlı bir uygulamanın öncelikle birtakım ilkelere sahip olması lazım. Öncelikle gerçekleştirilecek eğitim programı öğrenci ihtiyaçları, toplumun beklentilerine ve çağın gereklerine uygun olmalıdır. Bununla ilgili olarak oluşturulmuş yasa ve yönetmeliklere dayalı olarak

gelişim psikolojisi bulguları bağlamında aynı zamanda toplumun referans norm ve değerlerini gözeten bir program tasarlanmalıdır. Aynı zamanda gerçekleştirilecek programın bir felsefesi olması da oldukça önemlidir. Nasıl bir insan yetiştirmek isteniyor sorusu, benimsenen öğrenme yaklaşımları vb. bağlamında eğitim felsefesi süzgecinden geçirilerek programın bir anlamda ruhu oluşturulur. Bu aşamadan sonra nasıl bir insan yetiştirmek hedeflenmekte, öğrenmenin merkezinde neler olacak, nasıl bir gelecek tasavvur ediliyor vb. soruların cevapları aranabilecektir. Bunun yanında tabii ki eğitim öğretim sürecinde planlı ve programlı bir uygulamanın programın öğeleri ile uyumlu bir ilişki içerisinde olması lazım. Sürecinden kazandırılması hedeflenen kazanımların, öğrenci düzeyine uygun açık ve anlaşılır olması, bunun öğretimin içeriğine uygun olması, gerçekleştirilecek öğretimin bu kazanımların düzeyine ve içeriğin yapısına uygun olarak tasarlanması ve ölçme değerlendirme durumlarının ise kazandırılması hedeflenen özellikleri ölçmesi verilerin içeriği kapsaması ve gerçekleştirilen öğretim sürecine uygun olması gerekmektedir. Kısacası programın öğeleri arasındaki dinamik ilişkileri sürecin gözetmesi gerekmektedir.’’

K3: ‘‘Her ders için ayrı hazırlanmış öğretim programı hazırlanıp belirlenen hedefler doğrultusunda ders işlenmelidir.’’

K4: ‘‘Programda yer alan tüm öğelerin karşılıklı etkileşim içerisinde bir bütün olarak işe koşularak hazırlanması şeklinde olmalıdır. Planda, Tüm paydaşlar kendinden bir şeyler bulabilmelidir.’’

K5: ‘‘Eğitim Öğretim sürecinde, Plan yapmak hem zamanı iyi kullanma anlamında hem de düzenli çalışmayı sağlaması yönünden çok önemlidir. Etkili ve kalıcı öğrenme programları yapılırken öğrenci merkezli planlar yapılmalı, öğrencilerin duygu, düşünce ve eğilimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Genellikle okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, programlar esnek ve yenilenebilir olmalıdır.’’

K6: ‘‘Plan bir sigorta gibidir. Birçok alanda olduğu gibi, özellikle öğretim süreci için kaçınılmazdır. İyi bir planlama, öğretim için yapılan yatırımın, harcanan zamanın, emeğin en verimli ve üretken biçimde ürüne dönüşmesine katkı sağlar. Ancak planlamanın esnek olması önemlidir. Bazen her ayrıntı öngörülemeyebilir. Gerektiğinde uygulama sürecinde değişiklik yapılabilmelidir.’’

K7: ‘‘Gelecek odaklı olmalıdır.’’

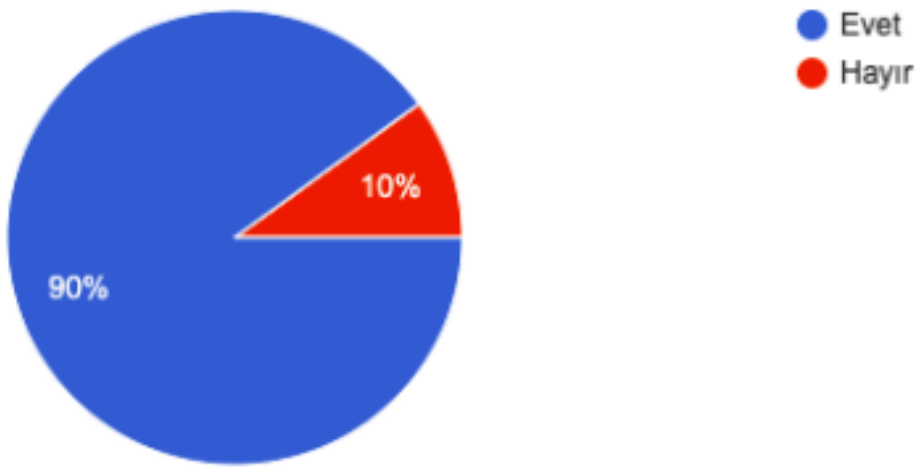
K8: ‘‘Belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, önceden belirlenmelidir. Öğrenci katılımı yüksek programlara yer verilmelidir.’’

K9: ‘‘Öğrenme ve program çıktıları ile uyumlu zaman yönetimine uygun olmalıdır.’’

K10: ‘‘Öğretimin plânlanması, öğretmenin eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl yapacağını düşünmek öğrenme verimini arttırır. Öğretim programlarının plânlaması, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri dikkate alınarak ne zaman ve hangi süreler içinde işleneceğinin düzenlenmesi, etkili ve kalıcı öğrenme açısından büyük önem taşımaktadır.’’

Günümüz eğitim anlayışları yeni öğrenme-öğretme stratejilerine ihtiyaç duymakta mıdır?

Katılımcıların %10’u günümüzde uygulanan eğitim sisteminin yeni öğrenme ve öğretme stratejilerine ihtiyaç duymadığını belirtmiştir.



Şekil 10: Katılımcıların yeni öğrenme stratejilerine duydukları ihtiyaç

Günümüz eğitim anlayışları neden yeni öğrenme stratejilerine ihtiyaç duymaktadır?

K1: ‘‘Dünya sürekli değişmekte, demokratik, çoğulcu eğitim talep ve ihtiyaçları artmaktadır.’’

K2: ‘‘Günümüz eğitim anlayışları geçmiş yıllarda toplumsal yaşamın ihtiyaçları bağlamında yetiştirilmek istenen insan profiline uygun nesiller yetiştirilmek amacıyla

oluşturulmuştur. Her birinin savunduğu doğru olduğunu iddia ettiği ve öğretim uygulamalarını düzenlediği ilkeleri mevcuttur. Ancak geleceğin dünyasına yetiştirilecek nesillerin, ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde yetiştirilmesi başka bir bakış açısının ele alınmasını gerekmektedir. Esasında bu süresiz bir yolculuktur. Bu bir sürekli bir döngüdür. Eğitim öğretim sürecine bakış açımızın sürekli yenilenmesi güncellenmesi, tartışılması ve sürekli bir değişim ve gelişim sürecinin benimsenmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilecek bilgi beceri ve donanıma sahip olması önemlidir.''

K3: Görüş beyan edilmemiştir.

K4: ''Herkes, her şey, her öge hızla değişmekte dönüşmektedir. Çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek alternatif stratejiler belirlemek ve geliştirmek lüzumu her an mevcuttur.''

K5: ''Her toplum kendi genç kuşaklarını geleceğe hazırlamak maksadıyla Eğitim öğretim süreçleri ile ilgili politikalarını çağdaş yapıya taşımak zorundadır. Eğitimle kazanılan bilgi, beceri ve tutum insanın birey olma ve ait olma farkındalığını artırır, kişiliğini geliştirir ve onu daha değerli kılar. Bireyin öğrenme becerisinin, günümüzde artan yoğun rekabet koşullarında başarılı olabilmesi için yeni öğrenme stratejilerine ihtiyaç vardır.''

K6: ''İçinde bulunduğumuz dönem bilimsel ve teknolojik alanda çok hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bir dönemdir. Bilimsel bilginin artmasına paralel olarak, teknoloji de gelişmekte, gelişen teknoloji insanların yaşam tarzlarına etki eden uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Ayrıca, ulaşım ve iletişimin gelişmesi, yaşanan yeniliklerin önemli bir kısmının bu alanda olması, dünyanın farklı yer ve bölgelerinde bulunan insanlar ve kültürler arasındaki sınırları da nispeten kaldırmış, yerel kültür ve toplulukları etkilemiştir. Bu süreçten eğitim ve öğretim uygulamalarının da etkilenmesi kaçınılmazdır. Yaşanan kitlesel değişimler, eğitim ile ilgili beklentileri değiştirdiği gibi uygulamaların da değişmesine zemin ve ortam oluşturmuştur.''

K7: ''Yeni neslin teknolojik becerilerine uygun olarak yeni stratejiler oluşturulmalıdır.''

K8: ''Okur-yazarlık oranının hızla artış gösterdiği günümüzde, Öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirmek. Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırmak,

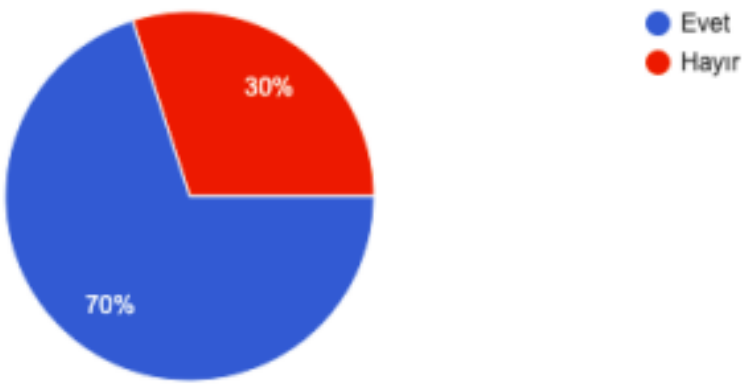
Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırmak vb. davranışlar benimsetmek için ihtiyaç vardır.’’

K9: ‘‘Değişimin hızı artıkça ihtiyaç duyulan bireyi yetiştirmek ve toplumsal ihtiyaçlara ve beklentilere cevap verebilme amacı gütmelidir.’’

K10: ‘‘Günümüzde, ülkeler eğitiminden sorumlu oldukları kuşaklarının eğitiminde onları bilinçli bir öğrenici durumuna getirmeyi amaçlar. Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırmak için çağa uygun yeni öğrenme stratejileri geliştirmeleri gerekir.’’

Biçimlendirici (Şekillendirici) Öğrenme hakkında bilginiz var mı?

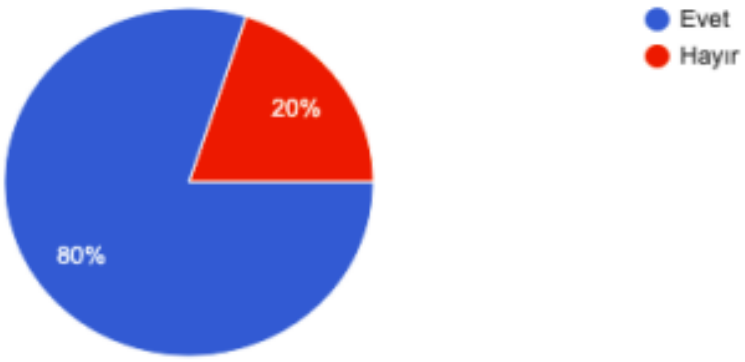
Katılım sağlayan akademisyenlerin %70’inin ‘Biçimlendirici Öğrenme Modeli’ hakkında bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.



Şekil 11: "Biçimlendirici Öğrenme Modeli" bilinirliliği

Biçimlendirici (Şekillendirici) Öğrenmeyi derslerinizde uyguluyor musunuz?

“Biçimlendirici Öğrenme Modeli” hakkında bilgisi olan akademisyenlerin %80’i, katılımcıların genel olarak %56’sı, derslerinde ‘Biçimlendirici Öğrenme Model’ini uyguladığını belirtmiştir.



Şekil 12: Biçimlendirici Öğrenme Model'inin uygulanabilirlik düzeyi

Sınıf içi uygulamalarınızda biçimlendirici (şekillendirici) öğrenmeye ne derece/nasıl yer verirsiniz?

K1: ‘‘Bireysel ve toplumsal öğrenme gereksinimleri doğrultusunda sürekli yer veriyorum.’’

K2: ‘‘Uzaktan eğitim sürecinin haricinde genellikle yer veririm.’’

K3: ‘‘Belirlediğim hedefler doğrultusunda öğrencileri başarıya ulaştıracak şekilde süreçte öğrencinin uygulama ve üstü düzeyde katılımı sağlanarak ve bu katılımlarda devamlı değerlendirme sürecine etki edecek şekilde yer veririm.’’

K4: ‘‘Zaman zaman kullanırım.’’

K5: ‘‘Öğrencilerimle ortak kararla belirlediğimiz, sınıf içi çalışma ve etkinliklerde kendi bireysel becerilerini kullanmalarına ortam oluşturuldu. Sınavlardan sonra yapılan hata ve eksikliklerin üzerinde durularak, açıklamalar yapıldı. Öğrenciye not odaklı olmadan, öğrenme temelli bir bilinç kazanmaları öğretilmiştir.’’

K6: ‘‘Biçimlendirici (şekillendirici) öğrenme ile tam olarak kastedilenin ne olduğunu tam olarak anlayamadığımı sanıyorum. Ancak bilindiği gibi yetişkinler dönüştürücü yollarla, çocuklar ise biçimlendirici öğrenme yoluyla öğrenirler. Bu bakımdan çocuk yaştaki bireyler öğrenme sürecinde yetişkinlerin yol göstericiliği ve desteğine ihtiyaç duyarlar. Üniversite öğrencileri yetişkin grupta olduğundan, dönüştürücü yol ve yaklaşımlar daha çok tercih edilmektedir. Biçimlendirici öğrenme kavramı, biçimlendirmeye yönelik değerlendirme kavramını akla getirmektedir. Biçimlendirici değerlendirme, öğretim çıktılarına yönelik olarak öğrencilerin başarısını artırmak için öğrenme ve öğretme süreçlerini düzenlemek amacıyla geribildirim sağlayan,

öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğretim süresi boyunca kullanılan bir süreçtir. Öğrencilerin öğrenmedeki güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılır. Eğitim sürerken öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek ve gidermek, öğrenmeleri arttırmak için yapılır. Öğrencilere öğrenmelerine ilişkin bilgi ve geribildirim sağlar. Diğer sorulara verilen cevaplar bu anlayış ile ele alınmıştır.''

K7: Görüş beyan edilmemiştir.

K8: ''Sınıf içi öğretim ilke ve yöntemlerini uygularken öğrencileri aktif öğrenme uygulaması ile derse hazır hale getirip öğrenmeye dönük üst düzey bir motivasyon oluşturmaları ve pekiştireç kullanarak öğrenme sürecinin tümüne dönük olarak yapılanmalarını sağlamalıdır.''

K9: ''Öğrenme çıktıları bağlamında ele alırım.''

K10: ''Sınıf içi öğrenme ortamında öğrencinin üst düzey bilgi sahibi olması yönünde derse katılımını sağlanmak için, derse odaklanmasını sağlamak gerekir. Anında dönüt vermelerini özendirerek, öğrencinin öz güven oluşturmasını desteklemek isterim.''

Etkili ve kalıcı öğrenme açısından öğrenme çıktılarınızı biçimlendirici öğrenme modeli bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

K1: ''Alternatif ve geleneksel ölçme, değerlendirme yaklaşımları ile değerlendiriyorum.''

K2: ''Özellikle uygulamaya dayalı öğretim sürecine yönelik öğrenme çıktılarının daha uygun olduğu görüşündeyim. Tabii ki öğrene çıktıları zaman, konun yapısına öğrenci grubuna vb. bağlı olarak oluşmaktadır. Öğrenme çıktılarının biçimlendirici öğrenme ile gerçekleştirilebilecek yapıya sahip olması durumunda bu modele yer verilmektedir. Buna bağlı olarak uygulamalara ve ölçme değerlendirme durumlarına yer verilmektedir.''

K3: ''Çeşitli etaplardan oluşan proje ödevleri daha çok kullanıyorum.''

K4: ''Eksikleri olmakla birlikte teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlayıcı olması açısından iyi buluyorum.''

K5: ''İzleme testleri, kısa sınavlar, ara sınavlar yapılarak değerlendirmekteyim.''

K6: ‘‘Öğrencilerin öğrenme sürecinde ortaya çıkan eksiklik ve yetersizliklerin tespit edilip anında müdahale edilmesi önemlidir. Programın uygulanması sürecinde yapılan müdahaleler bu kapsamda değerlendirilebilir.’’

K7: Görüş beyan edilmemiştir.

K8: ‘‘Etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için, öğrencilerin yaş, öğrenme süreci ve dikkat sürelerini göz önünde bulundurmaya ve öğrencinin sınıf ortamında kendi sesini duyması için değişik öğretim tekniklerini uygulamaya özen gösteririm.’’

K9: Görüş beyan edilmemiştir.

K10: ‘‘Bilginin aynen uzun süreli belleğe geçişinden çok anlamlı bir bütün olarak yerleşmesini sağlanmalı, öğrencilerin yeni gelen bilgilere anlam verilebilmesi için, öğrencinin konu ile ilgili ön bilgileri olmalı ve yeni bilgiyi var olan bilgilerle değerlendiririm.’’

Günümüz bilişim çağı eğitim anlayışı açısından, biçimlendirici öğrenme modelinin yeri ve önemi nedir?

K1: ‘‘Bireysel ve eşitlikçi, yenilikçi öğrenme için gereklidir.’’

K2: ‘‘Alanda çalışan biri olarak tek bir modelin tamamen geçerli ve işlevsel ya da tek bir modelin tamamen geçersiz ve işlevsiz olabileceğine inanmıyorum. Herhangi bir öğrenme modelinin bağlama, ihtiyaçlara değerlendirilip öğretim süreçlerinde buna göre yer verilmesinin doğru olduğuna inanıyorum. Ancak günümüzde yaşanan dijital dönüşüm süreçleri ile birlikte bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetip, yönlendirebilmeleri önemli bir beceri haline gelmektedir. Bireyleri yaşanan dönemin gereklerine uygun yetiştirebilmek, karşılaştıkları sorunlara çözümler üretebilecek donanıma sahip olmalarını sağlamak noktasında önemli olarak görüyorum.’’

K3: ‘‘Geçmişte de vardı. Bu sanki yeni ortaya çıkmış gibi ele alınması yanlış bir algı olur. Dolayısıyla problem uygulayıcıların yeterliklerini geliştirmeyle alakalıdır. Uygulanması hem öğrencinin sürece etkili katılımını sağlaması hem de öğretim sürecinin önemini vurgulaması bağlamında önemlidir.’’

K4: ‘‘Yapay zekanın ve teknolojik gelişmelerin ışığında bu model bilinçli bir şekilde kullanılırsa öğretmene ders başında ve süreç sırasında öğrencilerin ne bildikleri ve düşündükleri hakkında bilgi sağlayarak öğrencilerin dersi derste öğrenmesini destekleyebilir.’’

K5: ‘‘Bilişim teknolojileri okulun dışında kalan her alanda hayatımızı köklü bir şekilde etkilemekte ve değiştirmektedir. İş hayatından kişisel haberleşmeye, bilgi edinme biçim ve kaynaklarından oyun, eğlence ve müzik dinlemeye kadar hemen her alanda bilişim teknolojilerinin kullanılması ve etkisi eğitimi de yakından etkilemiştir.’’

K6: ‘‘Bilişim çağında yeni keşfedilen iletişim araçları, öğretim sürecini de derinden etkileyecek potansiyele sahiptir. Ses ve görüntü teknolojisinin gelişimi, eğitim uygulamalarında da kullanılabilir olması, öğrenme ortamını okul ve sınıf sınırlarının dışına çıkarmış, diğer yaşam ortamlarını da (ev, bahçe, sokak ve doğa gibi diğer yaşam ortamları) öğrenme ortamlarına dahil etme potansiyeline kavuşmuştur. Bu durumun, farklı öğrenme modellerinin uygulanmasında kolaylaştırıcı bir etki alanı oluşturduğu söylenebilir. Özellikle küçük yaş grubu ile ilgili biçimlendirici öğrenme uygulamalarını destekleyecek bir potansiyel oluşturmuştur.’’

K7: ‘‘Yeni bir yaklaşım olarak eğitimciler bu konuda bilgilendirilmelidir.’’

K8: ‘‘Günümüz eğitim anlayışı hızlı ve bilgiye ulaşma yönünde çeşitlilik gösterdiği için, öğrencilerin bilgisayar ve internet teknolojilerini iyi ve kaliteli bir biçimde kullanıcılar haline getirmek, onları doğru bilgiye ulaşmaları yönünde biçimlendirmek gerekir.’’

K9: Görüş beyan edilmemiştir.

K10: ‘‘Yeni bilgi, var olan önceki bilgiye etki ederek, bir temel üzerinde biçimlenir. Sonradan genel bir kalıp oluşturur. Ayrıca, öğrenen kişinin, öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması gereği bilişim çağı eğitim anlayışının önemini göstermektedir.’’

Biçimlendirici öğrenme modelinin sizce olumlu yanları nelerdir?

K1: ‘‘Öğrenciye kendi hızında gelişme imkânı sağlar.’’

K2: ‘‘Öğrencilere yönelik geri bildirim verme süreçlerini içermesi, öğrencilerin öz değerlendirmeye dayalı süreçleri içermesi, öğrencilerde öz düzenleme becerilerin desteklemesine yardımcı olmaktadır.’’

K3: ‘‘Öğrencinin derse aktif katılımını sağlamaktadır.’’

K4: ‘‘Öğrencilerin eğitimin her aşamasında hedeflere ulaşıp ulaşmadığını, dolayısıyla öğrenip öğrenmediklerini net bir şekilde belirlemek, süreç devam ederken

yönlendirebilmek, olumsuz sonuçlar için erkenden önlemler almak gibi yararlar sıralanabilir.''

K5: ''Öğrencilerin sahip olduğu ön bilgilerin ortaya çıkarılması, öğrenme sürecinde fikirlerin paylaşılması, sınıf içi etkileşim (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen) ve öğretmen dönütleri sınıf ortamında büyük önem taşımaktadır. Yine bu bağlamda biçimlendirici öğrenmenin öğrenciler üzerinde öz güven oluşturma yönünde etkili olduğu görülmektedir.''

K6: ''Öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılır. Açık uçlu biçimlendirici öğrenme deneyimlerini içermesi önemlidir.''

K7: Görüş beyan edilmemiştir.

K8: ''Biçimlendirici öğrenme modelinde, öğrencinin hangi konuyu hangi amaç için kullanacağı, niçin öğrenmesinin gerekliliği, elde ettiği kazanımlar sonucunda nasıl bir tutum ve davranış geliştirmesi gerektiğini, karşılaştığı sorunlara mantıklı çözüm üretmesini vb. yönden olumlu olduğunu düşünüyorum.''

K9: Görüş beyan edilmemiştir.

K10: ''Biçimlendirici öğrenme modelinin öğrenci merkezli olması, etkili bir öğrenme yolu olduğunun göstergesidir. Tekrar ile metnin anlaşılması ve anımsanması kolaylaşır. Özetleme, öğrenciyi birçok yönden destekler. Metindeki önemsiz bilgileri belirleyerek ve lüzumsuz detayları çıkarmalıdır. Öğrenciye ana düşünceyi belirlemesine ve kendi sözcükleri ile anlatmasına fırsat vermelidir.''

Biçimlendirici öğrenme modelinin sizce olumsuz yanları nelerdir?

K1: ''Öğretmen eğitimlerinin yeterli olmayışı, eğitimsel imkânsızlık ve eşitsizliklerdir.''

K2: ''Çok fazla miktarda bilginin çok kısa sürede öğretilmesi gereken durumlarda kalabalık sınıflarda uygulanması problemli olabilir.''

K3: ''Çok zaman alıcıdır. İyi bir plan gerektirir. Öğretmenin işinde yetkin olması gerekir.''

K4: ''Zaman yönetimi zorlaşabilir ya da bireysel farklar ihmal edilebilir.''

K5: ''Öğrencilere etkili geri bildirim sağlayamaması, öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif katılımının düşük olmasıdır. Öğrencilerin motivasyonu ve öz

saygısı üzerinde fazla etkili olmamasıdır. Öğrencilerin kendilerini değerlendirebilme ve nasıl gelişeceklerini anlayabilme yönünde eksiklik göstermesidir.''

K6: ''Yetişkin öğretim program ve uygulamalarına çok uygun olmadığı düşünülmektedir.''

K7: Görüş beyan edilmemiştir.

K8: ''Çocuk ve gençlerimizi ya da öğrencileri bu öğrenme biçimin bir özelliği gereği bu teknolojilere bağımlı hale getiresi ve gençlerimizin insani ve kültürel değerleri yozlaştırması yönünde kaygı duyulabilir.''

K9: Görüş beyan edilmemiştir.

K10: ''Bu model uygulanırken, öğretmen sürekli pekiştireç kullanma eğilimi içerisinde olabilir. Öğretmenin bu tutumu, öğrencinin "öğretmenim nasıl olsa benim yanlışımı
düzeltir" düşüncesi oluşturmasına ve öğretmenine bağımlılık oluşturmasına neden olabilir. Oysaki pekiştireç sık ve lüzumsuz yerde kullanılmamalıdır.''

Eğitim öğretim faaliyetleriniz süresince biçimlendirici öğrenme modelini kullanmayı düşünür müsünüz?

Akademisyenlerin %80'i 'Biçimlendirici Öğrenme Model'ini kullanmayı düşündüklerini, %10'u kullandığını belirtmiştir. Diğer yandan, akademisyenlerin %10'u tek başına kullanmayacağını, diğer modellerle bütünleşik bir şekilde ya da diğer modellerle sürecin içerisinde kullanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, katılımcıların, %10'u eğitim ve öğretim sürecinin dinamik bir süreç olmasından kaynaklı olarak her türlü yeniliğe ve gelişmeye açık olması gerektiğini ve günün şartlarına göre, toplumun beklentilerini karşılayan öğretim stratejileri ve modelleri geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Biçimlendirici öğrenme modeline en uygun düşen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir?

K1: ''Tam öğrenme, çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme metotları olabilir.''

K2: ''Özellikle probleme dayalı öğrenme süreçlerinin uygun olacağı düşüncesindeyim.''

K3: ‘‘Daha çok sunuş ve araştırma inceleme öğretim stratejisinde kullandım. Ayrıca vakaya dayalı öğrenme yöntemi çok iyi çalışır.’’

K4: ‘‘Beyin fırtınası, soru cevap, drama metotlarıdır.’’

K5: ‘‘Tam Öğrenme Modeli her öğrenciye uygun koşul, yöntem ve zamanın sağlanması ile ilgili öğretim tekniğidir.’’

K6: ‘‘Öğretim amaçları yöntem seçiminde önemlidir. Ayrıca öğretim ortamı, öğrencilerin nitelikleri, mevcut araç-gereçler ile öğretim süreci için sahip olunan süre bu hususun belirlenmesinde önemlidir.’’

K7: Görüş beyan edilmemiştir.

K8: ‘‘Öğrenci merkezli eğitim stratejileri, yaparak yaşayarak öğrenme ve beyin fırtınası metotları olabilir.’’

K9: Görüş beyan edilmemiştir.

K10: ‘‘Dikkat stratejisi, Programlı Öğrenme, Tekrar yolu Öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, soru cevap ve kartopu vb. metotlarıdır.’’

Biçimlendirici öğrenme modeline en uygun düşen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir?

K1: ‘‘Özellikle probleme dayalı öğrenme süreçlerinin uygun olacağı düşüncesindeyim.’’

K2: ‘‘Tam öğrenme, çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme metotları olabilir.’’

K3: ‘‘Daha çok sunuş ve araştırma inceleme öğretim stratejisinde kullandım. Ayrıca vakaya dayalı öğrenme yöntemi çok iyi çalışır.’’

K4: ‘‘Tam Öğrenme Modeli her öğrenciye uygun koşul, yöntem ve zamanın sağlanması ile ilgili öğretim tekniğidir.’’

K5: ‘‘Beyin fırtınası, soru cevap ve drama öğretim tekniği uygun olabilir.’’

K6: Görüş beyan edilmemiştir.

K7: Görüş beyan edilmemiştir.

K8: ‘‘Öğretim amaçları yöntem seçiminde önemlidir. Ayrıca öğretim ortamı, öğrencilerin nitelikleri, mevcut araç-gereçler ile öğretim süreci için sahip olunan süre bu hususun belirlenmesinde önemlidir.’’

K9: ‘‘Öğrenci merkezli eğitim stratejileri, yaparak yaşayarak öğrenme ve beyin fırtınası ile çok daha iyi bir şekilde entegre olacağı kanaatindeyim.’’

K10: ‘‘Dikkat stratejisi, Programlı Öğrenme, Tekrar yolu Öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, soru cevap ve kartopu vb. öğretim teknikleri uygun olabilir.’’

Şimdiye kadar biçimlendirici öğrenme modeline en uygun düşen strateji, yöntem ve tekniklerden hangilerini uyguladınız?

K1: ‘‘Tam öğrenme stratejisini uyguladım.’’

K2: ‘‘Probleme dayalı öğrenme modelini uyguladım.’’

K3: ‘‘Beyin fırtınası, soru cevap ve drama stratejisini uyguladım.’’

K4: ‘‘Beyin fırtınası, soru cevap ve drama stratejisini uyguladım.’’

K5: ‘‘Okulda öğrenme modeli, beyin temelli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme modelini uyguladım.’’

K6: ‘‘Sürece yönelik uygulamalarımda, özellikle herhangi bir modelin uygulamasın sadık kalmadım. Ancak derslerimde farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullanmak suretiyle yöntem çeşitliliğine yer verdim.’’

K7: Görüş beyan edilmemiştir.

K8: ‘‘Okulda öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme ve soru cevap tekniğini uyguladım.’’

K9: Görüş beyan edilmemiştir.

K10: ‘‘Tekrar ve dikkat stratejileri ile, yaparak ve yaşayarak öğrenme modeli ile Beyin Fırtınası tekniğini uyguladım.’’

Biçimlendirici öğrenme modelinin başarısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

K1: ‘‘Öğrenme ortamına ilişkin imkanlar artırılmalı, eşitsizlikler giderilmelidir. Eğitim ve Okul yönetiminin niteliği artırılmalıdır. Öğretmenlerin eksik yönleri giderilmelidir.’’

K2: ‘‘Modelin başarısı uygulayıcının planlama becerisine bağlıdır. Kazanım ve içeriğin uygun olması, ortamın uygun olması, öğrenci özelliklerinin uygun olması, öğretmen özelliklerinin uygun olması vb. durumların uygunluğu sonucunda, yani

amacına uygun kullanımı sonucunda model çalışabilir. Amacına uygun kullanılmayan bir model ne kadar nitelikli olursa olsun çalışmayacaktır.’’

K3: ‘‘Öğreticiler, zaman problemini çok sık bir şekilde yaşamaktadır. Ayrıca, iş yükü çok fazladır. Devamlı ek ders yapmak zorunda kalmaktadırlar. Öğrenci sayısı dengeli bir şekilde dağıtılmış olsa daha başarılı olur.’’

K4: ‘‘İyi bir planlamayla başarılı olacaktır.’’

K5: ‘‘Yeni uygulama alanı bulan bu öğrenme modeli, öğrenci merkezli öğrenme teknikleri eğitim öğretim kurumlarında yaygınlaştıkça Biçimlendirici öğrenme modeli daha etkin olacaktır.’’

K6: ‘‘Öğretim sürecinin başarılı olması için tek bir modele bağlı kalmanın doğru olmadığını düşünüyorum. Amaç doğrultusunda gerektiğinde farklı model ve uygulamalara yer verilebilmelidir.’’

K7: ‘‘Başarılı bir yaklaşım olabilir’’

K8: ‘‘Eski klasik öğretmen merkezli eğitim öğretim yerine, öğrenci merkezli ve öğrencinin hazır bulunurluğunu yüksek tutan bu tür yeni öğrenme modellerine ihtiyaç vardır.’’

K9: Görüş beyan edilmemiştir.

K10: ‘‘Biçimlendirici öğrenme modeli, öncelikle gelişmiş batı toplumlarında başlamak üzere giderek yaygınlaşan, daha önceki eğitim öğretim strateji ve modellerinden etkilenmiş karma bir model olarak görülüyor. Geleceğin eğitim anlayışında kullanım alanı ve etkinliğinin daha önemli hale geleceğini düşünüyorum.’’

Öğreticiler, öğretme metodu belirlerken öğrenicilerin sosyal ilişkilerini, davranışlarını, gelişimsel özelliklerini ve dersle ilgili eksiği olup olmadıklarını göz önünde bulundurmaktadırlar. Bir öğrenme sürecinin belirlenmesinde başvurulan öncelikli yöntem gözlemdir. Öğreticiler, gözlemlerini anekdot, gelişim raporu ve form gibi yöntemlerle kayıt altına alabilirken kayıt altına almayan öğreticilerin de var olduğunu söylemek mümkündür. Diğer yandan, kayıt altına alınan gözlemlerde genellikle öğrenicilerin olumsuz yönleri kayıt altına alınmaktadır. Bu bağlamda, öğreticiler değerlendirmelerini elde ettikleri birtakım bilgileri çeşitli mecralar aracılığıyla birçok paydaşla paylaşmak suretiyle yeni bir yöntemle öğrenicilerine ulaşmayı hedeflemektedirler. Sonuç olarak, öğreticiler yeni, inovatif, esnek bir öğretim

metoduna ihtiyaç duymaktadır. Ancak çoğu akademisyen, bu modeli nasıl uygulayacakları konusunda kapsamlı bilgi sahibi değildirler. Ayrıca, yetiştirdikleri öğretmen adaylarının uyguladıkları süregelen öğretim modellerinin etkisinin yeterli düzeyde olmadığının farkındadırlar.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, farklı üniversitelerin Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında fiilen Dr. Öğretim Üyesi ve üzeri unvana sahip olarak çalışan akademisyenlerin biçimlendirici öğrenme modeline yönelik algı ve uygulamalarının araştırılması ve geliştirilmesi amacı ile yapılmıştır. Bu çalışmadan edinilen sonuçlar çerçevesinde akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun uygulamalarında biçimlendirici öğrenme modeline yer verdiklerini gösterdiğini ifade etmek mümkündür.

Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin; %50'i 15 yıldan fazla, %20'si 15 yıldır, %30'u 15 yıldan az süredir doktorasını tamamlamış ve çeşitli üniversitelerde fiilen akademisyen olarak çalışmaktadır.

Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenler, eğitim ve öğretim sürecinde planlı ve programlı bir uygulamanın belirli bir felsefesi olması gerektiğine, her ders için ayrı öğretim planı hazırlanarak ayrı hedefler belirlenmesi gerektiğine, öğrenci düzeyleriyle uyumlu olması gerektiğine ve bu sürecin öğrenici ile öğretici arasında karşılıklılık esasına dayanan bir planda işlemesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Akademisyenlerin biçimlendirici öğrenme modeline yönelik görüşleri incelendiğinde akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun biçimlendirici öğrenme modeli kavramı hakkında bilgisi olduğu görülmektedir. Biçimlendirici öğrenme modeli hakkında fikir sahibi olmayan akademisyenlere bu öğretim modeli detaylı bir şekilde aktarıldığında ise aslında ismini bilmeseler de eğitim ve öğretim faaliyetlerinde uyguladıkları gözlemlenmiştir.

Diğer yandan, biçimlendirici öğrenme modeli hakkında bilgisi olan akademisyenlerin yarısından fazlası kendi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde biçimlendirici öğrenme modelini uyguladığını belirtmiştir. Ancak, bazı akademisyenlerin adını bilmeden biçimlendirici öğrenme modelini uygulaması önemli bir ayrıntıdır. Akademisyenler, bu öğrenme modelinin birçok öğrenme modeliyle uyumlu bir şekilde yürütülebildiğine dikkat çekmiştir.

Biçimlendirici öğrenme modeli, öğrenici bireyin gelişim ve öğrenmesi için diğer öğrenicilerden elde edilen verilerden hareket ederek, bilgiyi yorumlamak suretiyle doğru bir şekilde tekrar aktararak, öğrenici bireye eğitim ve öğretim sürecinde destek olunması sürecidir. Biçimlendirici öğrenme modeli için edinilen bulgular eğitim ve öğretim sürecinin sonraki aşamaları açısından belirleyici bilgiler içermektedir. Bu bağlamda, biçimlendirici öğrenme modeli, öğretim ve müfredatla entegre olduğundan dolayı öğreticiler çoğu zaman bir öğretim modelinin içerisinde değerlendirmeden bağımsız olmadığının farkında olmayabilirler (Bredekamp, 2015).

Özkan (2015), araştırmasında, biçimlendirici öğrenme modeline bağlı değerlendirme kapsamında aile ve öğretici görüşlerini incelemiş; öğreticiler, eğitim ve öğretim programlarının hazırlanma aşamasında gelişim ve öğrenme aşamalarının değerlendirilmesinde önemli olduğunu, en sık kullanılan yöntemi soru cevap kullanmak suretiyle öğrenicilerden dönüt aldıklarını belirterek, eğitim ve öğretim süreçlerini aldıkları geri dönütler çerçevesinde geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Şahin (2014) göre, akademisyenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri ve uygulamaları, biçimlendirici öğrenme modelinin öğreticiler tarafından diğer değerlendirmelere göre çok tercih edilmemiştir.

Fluckiger, Vigil, Pasco ve Danielson (2010) araştırmalarında, öğrenme modellerinin geri dönüt aşamasını incelemişlerdir. Biçimlendirici öğrenim modelini öğrenicileri de kapsayacak şekilde alınan geri dönütler, öğrenicilerin öğrenme süreçlerinin gelişiminde hayati bir öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Biçimlendirici öğrenme modeli ve diğer öğrenme modelleri, her biri kendi amacına hizmet eden ortak birçok yanı vardır. Diğer öğrenme modellerinin biçimlendirici öğrenme modellerinin uygulanmasında entegre edilebilirliği yüksektir. Biçimlendirici öğrenme modelinin sınıf ortamında uygulanması, diğer öğrenme modeli uygulamalarından daha kolaydır. Daha da önemlisi, biçimlendirici öğrenme modeli, diğer öğrenim modelleri üzerindeki reformları uygulamak için ihtiyaç duyulan mesleki gelişime yönlendirilebilecek olan dikkati ve kaynakları yönlendirir.

Biçimlendirici öğrenme modeli ve diğer öğrenme modelleri, eğitim kurumları arasında son derece popülerdir.

Öğreticilerin öğrenici bireylerde gözlemlerinin hangi esaslara dayandırıldığına ilişkin üç tip farklı görüş vardır. Birinci tip görüşü savunan öğreticilerin büyük çoğunluğu

öğrenici bireylerin davranışlarını gözlemleyerek etkilendiğini belirtirken, bir kısmı gelişimsel özelliklerinden odak noktasına koyduğunu ve az bir kısmı ise çocukların akran ilişkilerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Öğreticiler açısından öğrenici bireylerin gelişimlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması süreci oldukça karmaşıktır. Bundan dolayı, öğreticiler, öğrenici bireyler ile ilgili merak edilen her konuyu ayrı ayrı inceleyemezler. Öğreticilerin ilk olarak eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin hangi hususu değerlendireceği ile ilgili olarak, odaklanacakları konuyu seçmeli ve örneklendirerek planlama yapmalıdır (McAfee ve Leong 2012; Stiggins ve Conklin, 1992). Öğreticiler, öğreniciler arasından bir bireyi veya bir grubu sistematik olarak gözlemlemek suretiyle, eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin neler yaptıklarını, birbirleri arasındaki karşılıklı ilişkilerini ve iletişimlerini dikkate alarak akran ilişkileri hakkında bilgi edinebilirler. Diğer yandan, öğrenici bireylerin davranışlarını gözlemlemeleri değerlendirme süreçleri açısından önem arz eden bir hususdur. Son olarak, Bireyler tarafından ortaya çıkarılan ürünler, sistematik bir şekilde birleştirildiğinde bireyin gelişim süreci ve öğrenme durumu hakkında hangi noktada başladığı, şu an hangi konumda olduğu ve ne kadar ilerleme sağladığı gibi detaylı bilgilerine ulaşmada yarar sağlamaktadır (Bredekamp, 2015).

Öğrenici bireylerin davranışlarını gözlemlemeleri değerlendirme açısından önemli bir hususdur. Fakat yalnızca uzaktan gözlem yaparak bireyin kişiliği ve istekleri hakkında tam bir yargıya varılamayacağı açıktır. Öğreticiler, gözlem yapmanın yanı sıra gruba dahil olmak suretiyle veya öğrenici kişilerle kişisel görüşmeler yaparak, birey hakkında çok daha detaylı ve doğru bilgiler edinebilirler. Diğer yandan, bireyin gerek davranışları gerekse de gelişim ve öğrenme durumu da gözlemlenmesi önemli arz eden bir hususdur.

Bireyler tarafından ortaya çıkarılan ürünler, sistematik bir şekilde birleştirildiğinde bireyin gelişim süreci ve öğrenme durumu hakkında hangi noktada başladığı, şu an hangi konumda olduğu ve ne kadar ilerleme sağladığı gibi detaylı bilgilerine ulaşmada yarar sağlamaktadır (Bredekamp, 2015). Bu hipoteze katkı sağlayan çalışmalar şu şekilde belirtilmiştir:

Buldu (2010a) göre, çalışmasında bireylerin kendilerine özgü davranışlarının ve farklılıklarının sınıf çalışmalarında belirlendiğini ifade etmiştir. Turupcu (2014), çalışmasında, öğreticiler öğrenicilerini gözlemlerken kişisel gelişimlerini etkileyecek özellikleri, ilgili oldukları konuları ve gelişimlerinin tamamlanmasında ihtiyaç

duydukları özellikleri ön planda tuttuklarını ve ayrıca gözlem aracı vasıtasıyla öğrenicilerini bireysel olarak tanımaya da katkısı sağladığını belirtmiştir.

Öğreticilerin önemli bir kısmı eğitim ve öğretim sürecinde hem planlama hem de değerlendirme aracı olarak gözlem yoluna başvurmaktadır. Bireylerin eğitim ve öğretim süreçlerini değerlendirirken belirsiz bir zaman diliminde bireylerin doğal davranışlarını incelemenin en etkin ve verimli bir bilgi kaynağı olduğunu düşünmektedirler.

Serbest zaman aktiviteleri eğitim programlarında, günlük zaman akışı içerisinde mevcut olan, günün ilk etkinliğidir. Serbest zaman etkinliklerinde bireylerin ilgi ve alakalarına, duydukları ihtiyaç düzeylerine, kişilik yapılarındaki farklılıklara ve kişisel gelişimlerine göre eğitim merkezleri oluşturulur.

Öğrenici bireyler çeşitli uyarıcı içeren eğitim ve öğretim süreçlerinde özgür bir şekilde etkinlik, aktivite veya materyal seçimi yapabilmektedir. Bireyler bu süreç esnasında bu süreçte yaşıtlarıyla vakit geçirebilir. Bu süreç esasında bireylerin sosyal ve kültürel olaylara farklı bir bakış açısı kazandırarak kognitif (bilişsel) becerilerinin geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Gülay- Ogelman, 2014). Bu esnada öğreticiler, bireylere rehberlik faaliyeti sağlamalarına ek olarak bireylerin ve eğitim programının değerlendirilmesinde rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bireylerin sosyal ilişkilerine, kişisel yapılarını kayıt altına alarak bireye katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Serbest zaman aktiviteleri diğer yandan bireylerin yaratıcılıklarını, problemlerle baş edebilme yetilerini, kendi hayatlarını ilgilendiren süreçlerde karar ve sorumluluk almalarını ve yaşıtlarıyla karşılıklı ilişki kurmalarını desteklemektedir (MEGEP, 2016).

Buna benzer araştırmalar mevcuttur. Diffly (1994), öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde faydalandıkları planlamaların ve öğretim modelleri bağlamında araştırdığı çalışmasında öğretmen ifadelerinden hareket ederek, gözlemin öğreticiler tarafından başvurulan birincil değerlendirme metodu olduğunu ve bireyler hakkında önemli bilgiler sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada, çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümünde en az doktora derecesine sahip olan ve fiilen akademisyen olarak çalışan on akademisyenin ‘Biçimlendirici Öğrenme Modeli’ hakkındaki fikirlerine başvurulmuştur.

Katılımcıların verdikleri cevaplardan edinilen veriler, çerçevesinde akademisyenlerin yeni bir eğitim öğretim modeli konusunda duydukları ihtiyaca değinilerek yeni bir öğretim modelinin uygulanma aşamasında karşılaşılan ve/veya karşılaşılması muhtemel zorluklar hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Çalışmaya katkı sağlayan on akademisyenden; %50'i 15 yıldan fazla, %20'si 15 yıldır, %30'u 15 yıldan az süredir doktorasını tamamlamış ve çeşitli üniversitelerde fiilen akademisyen olarak çalışmaktadır.

Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin %90'ı günümüzde uygulanan eğitim sisteminin yeni öğrenme ve öğretme stratejilerine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin, belirtilen bu nedenler doğrultusunda ortaya çıkan ihtiyaca yönelik tasarlanacak eğitim ve öğretim sürecinde planlı ve programlı bir uygulamanın nasıl olması gerektiğine dair görüşleri de şu şekilde sıralanabilir;

- Gelecek odaklı olmalıdır.
- Kuramsal olmalıdır.
- Öğrenme ve program çıktıları ile uyumlu zaman yönetimine uygun olmalıdır.
- Öğrenci merkezli olmalı, öğrencilerin duygu, düşünce ve eğilimleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Planlı olmalıdır.
- Birtakım ilkelere sahip olmalıdır.
- Beklentilerle ve çağın gerektirdiğiyle uyumlu olmalıdır.
- Bütüncül olmalıdır.
- Programda yer alan tüm öğelerin karşılıklı etkileşim içerisinde bir bütün olmalıdır.
- Hedefleri gerçekleştirebilir olmalıdır.
- Esnek olmalıdır. Gerektiğinde uygulama sürecinde değişiklik yapılabilmelidir.
- Ayrıntılı olmalıdır.

- Öğretim programlarının plânlaması, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri dikkate alınarak ne zaman ve hangi süreler içinde işleneceğinin düzenlenmesi, etkili ve kalıcı öğrenme açısından hayati öneme sahiptir.
- Belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, önceden belirlenmelidir.
- Programın bir felsefesi olmalıdır.

Günümüz eğitim sisteminin yeni eğitim modellerine ihtiyaç duymalarının nedenleri şu şekilde sıralanabilir;

- Değişen dünya şartlarında çoğulcu ve demokratik eğitim sisteminin talep edilmesi
- Eğitimin bir ihtiyaç olarak görülmesi
- Devletlerin eğitim olgusuyla bilgili, yetenekli ve her koşula adapte olabilen bireyler yetiştirme arzusu
- İnsanları birey olarak tanımlayarak ait olma farkındalığının artırılması, bireylerin kişilik düzeylerine katkı sağlaması ve bireyi daha değerli kılma arzusu
- Bireyin öğrenme becerisinin, günümüzde artan yoğun rekabet koşullarında başarılı olabilmesi için yeni öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyulması
- Çağın ihtiyaçlarına uygun alternatif stratejiler belirlemek amacı güdülmesi
- Okuma yazma oranının yüksek olduğu günümüz şartlarında öğreniciyi bilinçli öğrenici durumuna getirmek
- Öğrenicinin öğrenmedeki verimliliğini artırmak
- Öğreniciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırmak
- Toplumsal ihtiyaçlara ve beklentilere cevap verebilme amacı gütmek
- Teknolojik gelişmelerle entegre olmak

Eğitim sisteminde yeni öğretim modellerinin belirlenmesi ve uygulanması hususunun gereklilikleri şeklinde sıralanabilir.

Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin %70'i 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli' hakkında bilgi sahibidir. Diğer yandan, 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli' hakkında bilgi sahibi olan akademisyenlerin %80'i ve çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin %56'sı 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli'ne ders uygulamalarında yer vermektedir.

Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin %80'i 'Biçimlendirici Öğrenme Model'ini kullanmayı düşündüklerini, %10'u kullandığını belirtmiştir. Diğer yandan, akademisyenlerin %10'u tek başına kullanmayacağını, diğer modellerle bütünleşik bir şekilde ya da diğer modellerle sürecin içerisinde kullanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, katılımcıların, %10'u eğitim ve öğretim sürecinin dinamik bir süreç olmasından kaynaklı olarak her türlü yeniliğe ve gelişmeye açık olması gerektiğini ve günün şartlarına göre, toplumun beklentilerini karşılayan öğretim stratejileri ve modelleri geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

'Biçimlendirici Öğrenme Modeli'ne ders uygulamalarında yer veren akademisyenlerin geneli bu uygulamayı süreklilik arz edecek bir şekilde gerçekleştirmektedir.

Biçimlendirici öğrenme modeli, öğrenme kavramının bireysel bir aktivite olarak tanımlanmasının yanı sır toplumsal bir aktivite olarak incelendiğinde nitelikli, yetenekli ve bilgili bireyler yetiştirerek kalifiye bir toplum oluşturma amacı gütmektedir. Biçimlendirici öğrenme modeli temelli bir eğitim ve öğretim sisteminde öğreniciye hedeflerini belirlemesi, öğreniciyi hedeflerinde başarılı kılacak bir yol izlemesi gibi sorumluluklar yüklemesinin yanı sıra eğitim ve öğretim sürecinde üst düzey katılım sağlayarak bu amaçlarına ulaşacağının farkındalığının kazandırılmasını sağlamaktadır. Biçimlendirici öğrenme modeli, öğrenici bireyin sınıf içi çalışma ve etkinliklerde kendi bireysel becerilerini kullanmalarına zemin hazırlamaktadır. Biçimlendirici öğrenme modeli temelli bir eğitim ve öğretim sisteminde asıl amaç öğrenicinin aldıkları notlara odaklanmadan yeteneklerinin keşfedilmesidir. Her öğrenme modelinin bir değerlendirme içerdiği varsayımından hareketle Biçimlendirici öğrenme modelinin 'Biçimlendirici Değerlendirme Modeli' ile ortak paydalarının olduğunu söylemek mümkündür. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenmedeki güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla, öğretim çıktılarına yönelik olarak öğrencilerin başarısını artırmak için öğrenme ve öğretme süreçlerini düzenlemek amacıyla geribildirim sağlayan, öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğretim süresi boyunca kullanılan bir süreçtir. Eğitim süreçleri

devam ederken öğrenicilerin öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek ve gidermek, öğrenmeleri arttırma amacı gütmektedir. Öğrenicilere öğrenme süreçlerine ilişkin bilgi ve geribildirim sağlamaktadır.

Biçimlendirici öğrenme modelini, biçimlendirici değerlendirmeden ayıran bir unsur; biçimlendirici değerlendirme kavramsal olarak incelendiğinde, ana paydaşlar 'Öğretmen ve Öğrenci'dir. Biçimlendirici öğrenme modelinde ise ana paydaşlar 'Öğrenici ve Öğretici'dir. Bu bağlamda, öğrenici ve öğreticinin herhangi bir statü gerektirmeyen, bilgi ve beceri odaklı bir eğitim sistemi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak, öğretmen adayı yetiştiren akademisyenler eğitimde planlama ve değerlendirme sürecinin ayrılmaz bir bütün olduğunu ifade etmişlerdir. Gerek eğitimde planlama gerekse de değerlendirme süreçlerinde öğrenici bireylerin eğitim ve öğretim süreçlerinde ilgi ve alaka düzeylerinin belirlenmesi hususunda gözlem aracını ön planda tutmak suretiyle öğrenici bireylerin öğrenim faaliyetlerine aktif katılım düzeylerini artırmayı amaçlamışlardır. Diğer yandan, öğretmenlerin ve akademisyenlerin bir portfolyo oluşturarak eğitim öğretim süreçlerini kayıt altında tutmalarının eğitim ve öğretim sürecinde etkinlik sağladığına ve verimli çalışmalar ortaya çıkardığını savunmuşlardır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmen yetiştiren akademisyenlerin biçimlendirici öğrenme modelinin uygulamada bakımından profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bağlamda değerlendirmenin eğitim ve öğretim süreci içerisinde yer alması ve günlük rutinlerine yerleştirmeleri yönünde öğretmenlere gerekli profesyonel desteğin sağlanması önerilebilir. Uluslararası literatürde öğreticilerin biçimlendirici öğrenme modeli konusunda sınıf bazlı mesleki gelişime önem verilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Bunun yanında sınıf mevcutlarının azaltılması için fiziksel şartlar iyileştirilebilir. Böylelikle öğretmenlere her çocuğu eşit bir şekilde değerlendirme imkânı verilir.

KAYNAKÇA

AB Türkiye Delegasyonu. [22.02.2021]. Türkiye için AB Üyelik Müzakere Süreci.

http://www.avrupa.info.tr/fileadmin/Content/publications/tr/Accession_booklet_final_TR.

Açıkel, Fethi. 2003. **Modem Türkiye'de Siyasi Düşünce**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Açıkel, Fethi. 2003. **Milliyetçi Devletin Manevi Şahsiyeti ve Ulusun Pedagojisi içinde**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Âdem, Mahmut. 1986. Milli Politikası Nasıl ve Kimlerce Oluşturulmaktadır?. **Eğitim ve Bilim Dergisi.** s. 62: 4-6.

Âdem, Mahmut. 1981. Eğitim Planlaması Kavramlar, Yöntemler, Teknikler. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi (EFAM).** c.2. s.1.

Âdem, Mahmut. 1977. **Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası**. Ankara: Bilim Matbası.

Adolino, C. H. Blake. 2001. **Comparing Public Policies – Issues and choices in Six Industrial Countries**. Washington: CQ Press.

Airasian, P. W. 2001. **Classroom assessment: Concepts and applications.** McGraw-Hill: PO Box 548. Blacklick: OH 43003.

Akar, G. 1996. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Genel Özellikleri. **Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı.** s.7: 211-218.

Akdağ, B. 2006. Eğitim Felsefesinde İnsanı Görme Tarzı. **Felsefe Yazın**, s.9: 14-17.

Akkutay, Ü. 2006. Atatürk'ün Milli Devlet ve Milli Eğitim Görüşü. **Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyet'in Eğitim Felsefesi ve Uygulama Sempozyumu Bildirileri.** Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü: 16-17.

Aktekin, S. 2009. **Türkiye'de Tarih Eğitimi. Çok Kültürlü Bir Avrupa Için Tarih Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi**, Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.

Akyüz Yahya. 1999. **Türk Eğitim Tarihi**, 7. bs. İstanbul: Alfa.

Akyüz, H. 1992. **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları.** İstanbul.

Akyüz, Y. 2018. **Türk Eğitim Tarihi.** Ankara: Pegem Yayınları.

Alaslan, Şimşek, Ş. Çamdeviren. 2012. Türk Maarif (Eğitim) Şûralarında Tarih Eğitimi. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**. c.2. s.2: 189-225.

Alkan, C. 1977. Eğitim Teknolojisi Açisindan Türk Eğitim Politikasi. **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES).** c.10. s.1: 31-47.

Allal, Lopez, Lehraus, A. Forget. 2005. **Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision.** Springer, Boston, MA: 69-91.

Anderson, Alfonso, J. Sun. 2006. Rethinking Cooling Out At Public Community Colleges: An Examination Of Fiscal And Demographic Trends In Higher Education And The Rise Of Statewide Articulation Agreements. **Teachers College Record**, c. 108. s.3: 422-451.

Apple, Ç. Ünal 2004. Neoliberalizm Ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar. **Eğitim Bilim Toplum** c. 2. s.5: 108-112.

Arsan, N. 1961. **Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri**. 1.bs. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Arslan, A. **Mutluluğun Kazanılması**. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.

Arvasi, S. A. 1990. **Hasbihal**. 4. bs. İstanbul: Burak Yayınevi.

Arvasi, S. A. 1965. **İleri Türk Milliyetçiliğinin İlkeleri**. İstanbul: Doğan Güneş Yayınevi.

Arvasi, S. A. 1976. **Eğitim Sosyolojisi**. İstanbul: Özdemir Basımevi.

Arvasi, S. A. 1991. **Türk-İslâm Ülküsü.** 1. bs. İstanbul: Burak Yayınevi.

Aslan, A. K. 2001. Eğitimin Toplumsal Temelleri. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** c.4 s.5: 16-30.

Aslan, C. 2011. Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi. **Eğitim ve Bilim**, c. 36 s.160.

Ata, Bahri. 1998. Tarih öğretiminde Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulamasına Yönelik Bir Model. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ata, B. 2007. **Atatürk, Eğitim ve Altruism. Cumhuriyetin Ilk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim Içinde.** Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

Atılgan, H. 2017. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. 2003. Küreselleşme ve Eğitim. **Eğitim Dergisi**. c.4. s.1: 121- 144.

Aydın, İ. 2003. **Eğitim ve Öğretimde Etik**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydin, Bazarkaya, O. Humanitas. 2013. **Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi**.

Aypay, A. 2015. Sensıtivity to Punishment In The Academic Context: It's Relationship With Locus of Control, Gender and Grade Level/Akademik Bağlamda Ceza Hassasiyeti: Denetim Odağı, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyiyle İlişkileri. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c.11. s.4: 1475-1495.

Bakioğlu, E. Göktaş. 2019. Eğitim Politikası Bağlamında İşbirlikli ve Geleneksel Öğrenmenin Tutuma Etkisinin Meta-Analizi. **Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim bilim Dergisi**. c.12. s.3.

Bakioğlu, M. Korumaz. 2019. **Eğitim Politikaları Kuramlar, Yöntemler, Göstergeler, Etkiler ve Uygulamalar**. Ankara: Nobel.

Balay, R. 2004. Globalization, Information Society and Education. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** c.37. s2: 61-82.

Ball, S. J. 1994. **Education reform.** UK: McGraw-Hill Education.

Başaran, İbrahim Etem. 2006. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Ekinoks.

Başman, A. 2008. **Okul ve Toplum.** Ankara: Pegem Yayınları.

Bateman, B. D. 1994. Who, How, and Where: Special Education's Issues in Perpetuity. **The Journal of Special Education**. c.7. s.4: 509-520.

Bayar, F. 2008. Küreselleşme Kavramı Ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye. **Uluslararası Ekonomik Sorurlar Dergisi.** c.32: 25-34.

Bayhan, P. 2009. **Okul öncesi Dönemde Alternatif Değerlendirme**. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Bayhan, P. 2017. **Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme**. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Beaton, A. E. 1996. Mathematics Achievement in the Middle School Years. **IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS).** Chestnut Hill: Boston College, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy.

Bekiroğlu, F. O. 2004. **Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Ve Fizikte Uygulamalar.** 1.bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bell, B. Cowie. 2001. The Characteristics of Formative Assessment in Science Education. **Science Education**. s.85: 536–553.

Berry, J. Kincheloe. 2004. Rigour and Complexity in Educational Research. Conducting Educational Research. **Open University Press.**

Bevan-Dye, J. Surujlal. 2011. Attitude Towards Materialism in Sport and Materialism Tendencies Amongst Black Generation Y Students. **African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance**, c.17. s.2: 43-55.

Biçer, H.H. Yilmaz. 2009. Parlamentonun Kamu Politikası Oluşturma ve Planlama Sürecindeki Konumunun Yeni Kamu Mali Yönetim Sistemi Çerçevesinde Değerlendirilmesi. **Yasama Dergisi**. s.13: 45-84.

Bilhan Saffet. 1991. **Eğitim Felsefesi**. Ankara Üniversitesi.

Birkeland, Murphy-Graham, C. H. Weiss. 2005. Good Reasons for Ignoring Good Evaluation: The case of the Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.) Program. **Evaluation and Program Planning**. C.28. s.3: 247-256.

Bishop, T. Glynn. 2003. **Culture Counts: Changing Power Relations in Education**. Zed Books.

Black, D. Wiliam. 1998. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. **Assessment and Classroom Learning.** c.5. s.1: 7-74.

Black, D. Wiliam. 2005. Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. **Changing Teaching Through Formative Assessment: Research and Practice.**

Boratav, K. 1990. **Inter-Class and Intra-Class Relations of Distribution Under 'Structural Adjustment': Turkey During the 1980s. In the Political Economy of Turkey.** London: Palgrave Macmillan.

Bourdieu, J. C. Passeron. 1990. Reproduction in Education. **Society And Culture**. c. 4.

Bourdieu, J. C. Passeron. 2014. Os Herdeiros. **Florianópolis: EDUFSC**.

Bredekamp, S. 2015. **Erken Çocukluk Eğitimde Etkili Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bruner, Y. Bonin. 1996. **L'éducation, Entrée Dans La Culture: Les Problèmes De L'école À La Lumière De La Psychologie Culturelle**. Paris: Retz.

Buck, Trauth-Nare, J. Kaftan. 2010. Making Formative Assessment Discernable to PRESERVICE TEACHERS of Science. **Journal of Research in Science Teaching**. c.47. s.4: 402–21.

Bugra, Studerus, Rapp, Tamagni, Aston, Borgwardt, A. Riecher-Rössler. 2013. Cannabis Use and Cognitive Functions in at-Risk Mental State and First Episode Psychosis. **Psychopharmacology**. c.230. s.2: 299-308.

Buldu, M. 2010a. **Do They Walk The Talk: An Examination Of Turkish In-Service Early.** Ankara.

Bursalioğlu, Z. 1989.Atatürk ve Sonrasi Eğitim. **Atatürk Yolu Dergisi**. c.1. s.4.

Bursalioglu, Ramprashad, H. C. Papadopoulos. 2012. Towards Improving LTE SU/MU-MIMO Performance: Issues in Channel Estimation, Interpolation, and Feedback. **ASILOMAR**. s.2: 699-706.

Bursalioğlu, S. Z. 1978. Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Ş. Karadeniz. 2012. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. **Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık Enstitüsü Dergisi.**c. 18. s.2: 195-207.

Carmona, Stroup, S. Davis. 2006. Introducing Pre-Service Teachers to Formative Assessment: Improving Assessment Design and Accountability in School Mathematics Through a Network-Based Learning Environment. **In Psychology of Mathematics Education**. s.2: 190.

Castoriadis, C. 1991. **Philosophy, Politics, Autonomy**. Oxford: Oxford University Press.

Ceri, O. 2008. 21st Century Learning: Research, Innovation and Policy, Directions from Recent OECD Analyses. **OECD CERI International Conference, 10 July 2019.**

Cherry, C. 1982. **The Measurement of Adult Learning Styles: Perceptual Modality.**Childhood Teachers' Assessment Practices. Ankara: Middle East Technical University.

Christie, K. A. Roskos. 2006. **Play= Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth.** Literacy Education.

Cırık, Oktay, S. 2014. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri. **Eğitim ve Bilim**. c.39. s.173.

Cibulka, J. G. 2003. Educational Bankruptcy, Takeovers and Reconstitution of Failing Schools. **Yearbook of the National Society for the Study of Education**. c.102. s.1: 249-270.

Clarke, Gewirtz, E. McLaughlin. 2000. **New Managerialism, New Welfare?.** SAGE Publications.

Codd, J. 1995. **Contractualism, Contestability and Choice: Capturing the Language of Educational Reform in New Zealand. Marketing education: Some Critical Issues.**

Coffield, Moseley, Hall, Ecclestone, Coffield, K. Ecclestone. 2004. **Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning**. A Systematic and Critical Review.

Colebatch, H. K. 2002. Through A Glass Darkly: Policy Development on Higher Degree Completions In Australia. **Journal of Higher Education Policy and Management**. c.24. s.1: 27-35.

Cooper, L. V. Hedges, L. V. 2009. Potentials and Limitations. **The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis**. s.2: 237-256.

Cowie, B. Bell. 1999. A Model of Formative Assessment in Science Education. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.** c.6. s. 1: 101-116.

Creese, A. Blackledge. 2018. Translanguaging and Translation: The Construction of Social Difference Across City Spaces**. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. c.21. s.7: 841-852.

Creswell, J. W. 2013. **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Crooks, T. J. 1988. The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. **Review of Educational Research**. s.58: 438–481.

Cunningham, Bennett, Friedman, M. Pierson. 2009. Gold Standard Research: Methods for Collecting Field-Based Data. **In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.** Association for the Advancement of Computing in Education (AACE): 860-863.

Çalışkan, Uymaz, D. Tekin. 2013. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.6. s.14: 239-2.

Çeken, Y. D. 2006. Küreselleşme ve Türkiye'de Eğitim Politikaları: Yeni Ilköğretim Müfredatı Sosyal Bilgiler Programı Üzerine Bir Inceleme. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çevik, S. Demirci. 2008. **Kamu Politikası: Kavramlar. Aktörler, Süreç, Modeller, Karar Verme**. Ankara: Seçkin Yayınları.

Darling-Hammond, Ancess, B. Falk. 1995. **Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work**. Teachers College Press.

Darling-Hammond, J. Bransford. 2005. **Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do**. San Francisco: Jossey-Bass.

Davis, R. B. 1984. **Learning Mathematics: The Cognitive Science Approach to Mathematics Education**. Greenwood Publishing Group.

Davis, Moore, L. P. Purtell. 1984. A Numerical-Experimental Study of confined Flow Around Rectangular Cylinders. **The Physics of Fluids**. c.27. s.1: 46-59.

Demir, İ. 2006. Sosyal ve Ekonomik Bir Olgu Olarak Küreselleşme: Eğitimde Yeni Açmazlar-Yeni Olanaklar. **Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. s.23: 85-97.

Demir, C. 2006. Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti. **Millî Eğitim Dergisi**. c.34. s.169: 207-225.

Demirci, F. 2007. İki Siyasal Eğitim Modeli: Sokrates ve Platon'un Eğitim ve İnsan Anlayışları. **Sokratik ve Platonik Eğitim**. s.38: 103.

Demirci, N. 2007. **University Students' Perceptions of Web-Based Paper-Based Homework in a General Physics Course.**

DEMİRCİ, S. 2013. **Kamu Politikasında İşbirlikçi Tarafgirlik (Koalisyon) Modeli.** Ankara: Seçkin

Demirel, Ö. 1992. Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.7. s.7.

Dewey, H. A. Başman. 2008. **Okul ve Toplum**.

Diffily, D. L. 1994. Early Childhood Educators' Beliefs and Practices About Assessment. Doctoral Dissertation. University of North Texas.

Doğramacı, I. 1996. Yükseköğretimin Gelişimi Üniversite Yönetiminde Özerklik ve Demokrasi. **Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı,** s.7: 331-349.

Dörnyei, T. 2009. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing.** Routledge.

Duong, A. T. 2020. Learning Strategies to Improve Formative Assessment Practices in Teacher Education: A Comparative Study of Australia and Vietnam. Doctoral dissertation. University of Sydney.

Durkheim, J. P. Sartre. 1956. **Education and Sociology: Simon and Schuster**.

Durlak, J. A. 1995. **School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents.**

Duschl, D. H. Gitomer. 1997. Strategies and Challenges to Changing the Focus of Assessment and Instruction in Science Classrooms**. Educational Assessment**. vol: 4. ıssue:1 37-73.

Dweck, C. S. 2002**. Messages That Motivate: How Praise Molds Students' Beliefs, Motivation and Performance (In Surprising Ways). In Improving Academic Achievement.** Academic Press.

Dye. T. 2011. **Understanding public policy.** Pearson Education.

Gök, Apak, Can, Çankaya, Keser ve H.Alan. 2020. **Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Eleştirel Pedagojik İlkeler Bağlamında Yaklaşım.** Ankara: Eğitim-Sen Yayınlan.

Edwards III, Mayer, S. J. Wayne. 2020. **Presidential Leadership: Politics and Policy Making**. Rowman & Littlefield Publishers.

Edwards, M. W. Foley. 1997. Social Capital and The Political Economy of Our Discontent. **American Behavioral Scientist.** vol.40. issue 5: 669-678.

Eğitim-Sen. [05.05.2021). 2. Olağan Genel Kurul Çalışma Raporu 2002-2005. https://egitimsen.org.tr/2-olagan-genel-kurul-calisma-raporu-2002-2005.

Ehrman, M. 1990. Psychology: Psychological Factors and Distance Education. A**merican Journal of Distance Education.** vol.4. issue 1: 10-24.

Ehrman, M. E. 1996. **Understanding Second Language Learning Difficulties**.

Elden, A. 2019. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elibol, F. 2018. **Alternatif Değerlendirme Sürecinin Erken Çocukluk Eğitim Programlarına Kaynaştırılması**.

Elmas, B. 2019. **Platon ve Locke Felsefelerinde Eğitim Düşüncesi**. Ankara.

Elmuti, Y. Kathawala. 1997. An Overview of Benchmarking Process: A Tool for Continuous Improvement and Competitive Advantage. **Benchmarking for Quality Management & Technology**.

Ember, C. R. 2009. **Cross-Cultural Research Methods**. USA: Rowman Altamira.

Eminoğlu, E. Gürültü. 2014. Öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğretmen" Kavramına Ilişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması Örneği. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 14. s.2: 282-305.

Ercan, F. Uzunyayla. 2009. **A Class Perspective on The New Actors and Their Demands from The Turkish Education System.**

Hill, E. Rosskam. 2009. **The Developing World and State Education: Neoliberal Depradation and Egalitarian Alternatives New York: Routledge**.

Erdoğan, Nihat. 1987. Toplum ve Toplumsal Yapı Kavramaları Üzerine. **Sosyoloji Dergisi**. s.1.

Ergün, Mustafa. 1994. **Eğitim ve Toplum**. 3. bs. Ankara: Ocak Yayınları.

Erickson, L. D. Murphy. 2013. **Readings for a History of Anthropological Theory.** University of Toronto Press.

Ferro, T. R. 1993. The Influence of Affective Processing in Education and Training**. New Directions for Adult and Continuing Education.** issue 59: 25-33.

Fichter, Joseph. 1994. **Sosyoloji Nedir?**. 4. bs. Ankara:Attila Yayınları.

Fındıklı, B. 2017. Exploring Higher Education Governance: Analytical Models and Heuristic Frameworks. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**. s.2: 392-402.

Fischer, C. S. 1994. Changes in Leisure Activities, 1890-1940**. Journal of Social History**. vol. 27. issue. 3: 453-475.

Fischer, Schimmel, L. Stellman. 2003. **Teachers and the Law.** Allyn & Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company.

Foucault, M. 1985. **The Use of Pleasure.** New York: Pantheon.

Foucault, M. 2000a. Technologies of the Self. Essential Works of Foucault 1954 - 1984: Ethics, subjectivity, and Truth. **London: Penguin Books**. vol. 1: 223- 251.

Foucault, M. 2000b. Preface to the History of Sexuality. Essential works of Foucault 1954 -1984: Ethics, Subjectivity, and Truth. **London: Penguin Books**. vol. 2.

French, R. 1975a. Teaching Strategies and Learning. Master Thesis. University of Tennessee: Knoxville.

French, R. 1975b. Teaching Style and Instructional Strategy. Doctoral Thesis. University of Tennessee: Knoxville.

Gasior, K. 2013. OECD: Education at a Glance 2012: OECD Indicators. **Sociologický časopis/Czech Sociological Review.** Vol. 49. issue. 06: 994-997.

Genç, S. Z. 2007. Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. **Sosyal Bilimler Dergisi**. c.9 s.1: 89- 102.

Gilley, R. L. French. 1976**. Personal Learning Styles: Exploring the Individual's Sensory Input Processes**.

Girişimi, S. Ü. E. R. 2007. **Eğitim Reformu Girişimi Faaliyet Raporu: 2003-2007.**

Giroux, H. A. 2008. Beyond the Biopolitics of Disposability: Rethinking Neoliberalism in the New Gilded Age. **Social Identities**. vol.14. issue 5: 587-620.

Glass, Cahen, Smith, N. Filby. 1982. **School Class Size**. Beverly Hills.

Goodin, R.E. 2008. **The Oxford Handbook of Public Policy**. Oxford: Oxford University Press.

Gordon, E. W. 2017. **The Transformation of Key Beliefs That Have Guided a Century of Assessment. In the Future of Assessment**. London: Routledge.

Gök, F. 1999. **75 Yılda Eğitim**. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Gökçek, Günes, Gençtürk, E. 2013. Evaluation of Primary School Teachers' Technological Self-Efficacy. **International Online Journal of Educational Sciences.** vol.5. issue.1.

Gömleksiz, Serhatlioğlu, B. 2014. Öğretmen Adaylarinin Akademik Motivasyon Düzeylerine Ilişkin Görüşleri. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.173. s.173: 99-128.

Gözler, K. 2000. Türk Anayasa Hukuku. **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi**. c. 55. s.4.

Gözütok, F.D. [25/01/2021]. Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. Milli Eğitim, 160. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.html.

Griffiths, M. 2012. Why Joy in Education is an Issue for Socially Just Policies. **Journal of Education Policy**. vol.27. issue.5: 655-670.

Güçlüol, K. 1996. **Üniversitelerin Temel Sorunlari: Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite, Üniversitelerimizin Gelişmişlik Durumu.** Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Yayınları.

Güler, A. 2004. Türk Eğitim Sisteminde Korku Kültürü ve Disiplin Sorunu. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2014.** Malatya: inönü Üniversitesi: 6-9.

Güllüpinar, F. 2020. Osmanli-Türk Modernleşme Sürecinde Siyasal İslamcilik İdeolojisi: Kültürelci Analizlerin Ötesi Ve Modernleşmenin İslamci Yüzleri. **Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi**. c.8. s.16: 206-230.

Gültekin, F. 2011. İlköğretim Ikinci Kademe Öğrencilerinin Öfke Ve Saldırganlık Düzeylerinin Azaltılması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 41. s.41.

Güven, S. İleri. 2006. Program Değerlendirme Kavramı ve Ilköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bir Bakış. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c.10. s.1-2: 141-163.

Hanoğlu, İ. 2019. **Felsefi ve Bilimsel Fragmanlar**. İstanbul: Elis Yayınları.

Hardisty, Davidson, Russell, Huntley, J. P. Hoad. 1993. **Numerical Experiments with Gravity and Infragravity Waves on A Macro-Tidal Beach Profile**. Journal of Coastal Research.

Hargreaves, Fullan, D. Hopkins. 1998. **International Handbook of Educational Change**. London: Kluwer Academic Publishers.

Harvey, D. 2005. **A Brief History of Neoliberalism**. New York: Oxford University Press.

Hatami, S. 2013. Learning styles. **Elt Journal**. vol.67. issue.4: 488-490.

Heck, Banilower, Weiss, S.L. Rosenberg. 2008. Studying the Effects of Professional Development: The Case of The NSF's Local Systemic Change Through Teacher Enhancement Initiative. **Journal for Research in Mathematics Education.** vol.39. issue.2: 113-152.

Hedges, L. V. 1986. Issues in Meta-Analysis. **Review of Research in Education**. vol. 13. issue.1: 353-398.

Hekim, H. 2013. **Kamu Politikasında Post-Pozitivizm.** Kamu Politikası Süreci. 2. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Heritage, Kim, Vendlinski, J. Herman. 2009. From Evidence to Action: A Seamless Process in Formative Assessment?. **Educational Measurement: Issues and Practice**. vol.28. issue.3: 24-31.

Hofstede, M.H., Bond. 1988. The Confucius Connection: From Cultural Roots to Economic Growth. **Organizational Dynamics**. vol.16. issue.4: 5-21.

Hornung, E. 2008. **Mısır Tarihi**. İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Hotaman, D. 2010. Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi.** c.3. s.1.

Howlett, M. Romesh M. 1995. **Studying Public Policy-Policy Cycles and Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning.** UK: College of Oxford.

Hox, J. 2002. **Multilevel Analysis, Techniques and Applications**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Huang, H. M. 2002. Toward Constructivism for Adult Learners in Online Learning Environments. **British Journal of Educational Technology.** vol.33. Issue.1: 27-37.

İnal, K. 2008. **Eğitim ve İdeoloji**. İstanbul: Kalkedon.

İnal, G. Akkaymak. 2012. **Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP.** Germany: Springer.

James, W. E. Blank. 1993. Review and Critique of Available Learning-Style Instruments for Adults. **New Directions for Adult and Continuing Education**. issue. 59: 47-57.

James, D. L. Gardner. 1995. Learning Styles: Implications for Distance Learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**. issue. 67: 19-31.

Jones, B. T. 1999. Policy Lessons from the Evolution of A Community-Based Approach to Wildlife Management. **Journal of International Development: The Journal of the Development Studies Association**. vol. 11. issue. 2: 295-304.

Kahl, S. 2005a. Where in the World Are Formative Tests?. **Right Under Your Nose! Education Week**. vol.25. issue.9: 38.

Kahl, S. 2005b. Coming to Terms with Assessment. **Education Week**. vol.25. issue.13: 26.

Kahl, S. 2006a. Helping Teachers Make the Connection Between Assessment and Instruction. **Education Week**. vol.25. issue.30: 27.

Kahl, S. 2006b. Beware of Quick-Fix Tests and Prescriptions. **Education Week**. vol.25. issue.24: 31.

Kahl, S. 2006c. Self-Directed Learning Plus Formative Assessment Equals Individualized Instruction. **Education Week**. vol.25. issue.33: 29.

Kanatlı, F. 2008. Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kapani, Münci. 2008. **Politika Bilimine Giriş**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Kaplan, İ. 1999. **Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi.** İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaplan, R. B. Baldauf Jr. 2003. Language And Language-in-Education, Planning in the Pacific Basin. **Springer Science & Business Media**. vol. 2.

Kaptı, A. 2011. **Kamu Politikası Süreci**. 2. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Karadüz, A. 2009. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamalarının "Yapılandırmacı Öğrenme" Kavramı Bağlamında Eleştirisi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 22. s.1: 189-210.

Karaman, A. Karaman. 2017. Öğretmen Adaylarının Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi: Eylem Araştırması Modeli. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 25. s. 6: 2385-2400.

Karip, E. 2005. Küreselleşme ve Lizbon Eğitim 2010 Hedefleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 42. s. 42: 195-209.

Karlöf, S. Östblom. 1993. **Benchmarking: A Signpost to Excellence in Quality and Production.** New York: John Wiley & Sons.

Kaymak, M. 2018. Marx'in Eğitime Dair Görüşleri: Eğitimin Üretimle Birleştirilmesi. **Eleştirel Pedagoji Dergisi**. c.8. s. 12: 8-17.

Keirsey, M. B. 1984. **Please Understand Me**. 4. bs. Prometheus Nemesis Book Company.

Keskin-Demirer, D. 2013. Eğitim, Bilgi Ekonomisi ve İstihdam. **Praksis Dergisi**. c. 33. s.3: 49-60.

Kılıç, F. 2008. Kavramların Öğretiminde Kavram Analizi Yönteminin Akademik Başarıya ve Bilişsel Esnekliğe Etkisi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 18. s. 2: 223-238.

Kılıç, O. Aydın. 2014. İlkokul Öğretmenlerinin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. c. 9. s. 8: 661-682.

Kılıç, Z. 2016. Öğrencilerin Sınav Türü Tercihlerinin Eşitli Değişkenlerle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. 2016. **Okul öncesi Eğitim öğretmen El Kitabı**. KKTC.

Kluger, A. DeNisi. 1996. The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, A Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. **Psychological Bulletin**. vol. 119. issue.2: 254.

Knapp, G. M. Benton. 2006. Episodic and Semantic Memories of a residential Environmental Education Program. **Environmental Education Research**. vol. 12. isuue 2: 165-177.

Kocabaş, İ. 2004. Eğitim Yönetiminde Kıyaslama (Benchmarking) Yöntemi. **Eğitim ve Bilim Dergisi.** s. 29: 132.

Kodaman, B. 1991. **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi** 2. bs. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kohler, Henning, J. Usma-Wilches. 2008. Preparing Preservice Teachers to Make Instructional Decisions: An Examination of Data from the Teacher Work Sample. **Teaching and Teacher Education**. issue. 24: 2108–2117.

Kolb, D.A. 1984. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Developınent.** New Jersey: Englevvood Cliffs.

Kolb, D.A. 1985. **Learning Style lnventory: SelfScoring Inventory and lnterpretation Booklet.** Boston: McBer and Company.

Kösemihal, N.Ş. 1968. Türkiye'nin Düzeni Üzerine. **Sosyoloji Dergisi**. s. 222: 21-22.

Kraft, S. R. Furlong. 2012. **Public policy: Politics, Analysis, and Alternatives.** 4. bs. London: Sage Publications.

Kraft, S. R. Furlong. 2015. **Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives**. 4. bs. Washington, DC: CQ Press.

Kulik, C. L. C. Kulik. 1988. Timing of Feedback and Verbal Learning. **Review of Educational Research**. vol. 58. Issue. 1: 79-97.

Kurul Tural, N. 2004. **Küreselleşme ve Üniversiteler**. Ankara: Kök Yayıncılık.

Kutluca, S. Kutluca. 2015. 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygi Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi**. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 25: 202-214.

Küçükahmet, L. 2006. 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarinin Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 5. s. 2: 203-219.

Küçükahmet, L. 2007. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 5. s. 2: 291- 322.

Küçüker, E. 2010. Türkiye'de Eğitim Planlaması Neyi Hedefliyor. **In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11- 13 Kasım 2010.** Antalya: 11-13.

Ladi, S. 2000. **Globalisation, Think Tanks and Policy Transfer. Banking on Knowledge: The Genesis of the Global Development Network**. London: Routledge.

Lander, M. E. 2005. **School Evaluation and Improvement: A Scandinavian View. In The Practice and Theory of School Improvement**. Springer: Dordrecht.

Lawton, S. B. 1992. Why Restructure?: An International Survey of The Roots of Reform. **Journal of Education Policy**. vol. 7. issue. 2: 139-154.

Lawton, D. 2003. **Education and Politics for The 1990s: Conflict or Consensus?**. Routledge.

Livingstone, D. W. 2006. Informal learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. **Counterpoints.** issue. 249: 203-227.

Louis, K. S. 2005. Knowledge Producers and Policymakers: Kissing Kin or Squabbling Siblings?. **In International Handbook of Educational Policy.** vol: 219-238.

Luehmann, A. L. 2007. Identity Development as a Lens To Science Teacher Preparation. **Science Education**. vol. 91. issue. 5: 822-839.

Maeroff, G. I. 1991. Assessing Alternative Assessment. **Phi Delta Kappan**. vol.73. issue. 4: 272-281.

Majone, G. 1996. Public Policy and Administration: Ideas, Interests and Institutions. **A New Handbook of Political Science.** vol.1:610-27.

Makar, Confrey, J. 2005. Variation Talk: Articulating Meaning in Statistics. **Statistics Education Research Journal.** vol. 4. issue.1: 27-54.

Malena, Finn Heinrich, V. 2007. Can We Measure Civil Society? A Proposed Methodology for International Comparative Research. **Development in Practice**. vol. 17. issue. 3: 338-352.

Mandinach, Rivas, Light, Heinze, Honey, M. (2006). The Impact of Data-Driven Decision Making Tools on Educational Practice: A Systems Analysis of Six School Districts. **In Annual Meeting of the American Educational Research Association**. 2020, April. San Francisco, CA: 1-60.

McAfee, Leong, D. J. 2012. **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

McLachlan, J. C. 2006. The Relationship Between Assessment and Learning. **Medical Education**. vol. 40. issue.8: 716–777.

McLaughlin, T. H. 2000. Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond. **Journal of Philosophy of Education**. vol. 34. issue.4: 541–570.

McNair, Leibfried, K.H.J. 1992. **Benchmarking: A Tool for Continuous Improvement, Oliver Wright**. Essex: Junction, VT.

Mead, Silova, I. 2013. Literacies of (Post) Socialist Childhood: Alternative Readings of Socialist Upbringings and Neoliberal Futures**. Globalisation, Societies and Education**. vol. 11. issue. 2: 194-222.

MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı. 1949. **Ortaokul programı**. İstanbul: Eğitim Basımevi.

MEB. 1999. **2000 Yılında Milli Eğitim**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. 1999. **On Altıncı Millî Eğitim Şûrası.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. 2001**. 2002 Yılı Başında Milli Eğitim**. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. 2005a**. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. 2006. **MEGEP Öğretim Programları ve Modüler Öğretim Uygulama Kılavuzu**. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. 2006. **Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. 2007. **Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ülkemiz ve Avrupa'daki Mesleki ve Teknik Eğitimde Gelişmeler ile Modüler Eğitim Uygulamaları.** Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. 2009. **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2008- 2009**. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. 2014. **Millî Eğitim Şûrası Kararları.** Ankara: MEB Yayınevi.

Medvetz, T. 2012. **Think Tanks in America, Chicago**: University of Chicago Press.

Miller, Lavin, F. 2007. But Now I Feel I Want to Give It a Try: Formative Assessment, Self-Esteem and A Sense of Competence. **The Curriculum Journal**. vol. 18. issue.1: 3-25.

Millî Eğitim Bakanlığı. 1997. **Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Program Çalışmaları**. Ankara: MEB Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. 2006. **MEGEP Projesi Çocukları Tanıma Teknikleri.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Mitchell Jr, J. V. 1969. 9: Education's Challenge to Psychology: The Prediction of Behavior from Person-Environment Interactions. **Review of Educational Research**. vol. 39. issue.5: 695-721.

Monchinski, T. 2007. **The Politics of Education: An Introduction.** Brill.

Monsen, Keller, L. O. 2002. A Population-Based Approach to Pediculosis Management. **Public Health Nursing**. vol. 19. issue. 3: 201-208.

Morales, Duverger, O. 1967. **Three Different Techniques for The Freezing of cattle semen and Their Conception Results. Three Different Techniques for The Freezing of Cattle Semen and Their Conception Results.** Spain.

Moustakas, C. 1994. **Phenomenological Research Methods**. Sage Publications.

Moutsios, S. 2010. Power, Politics and Transnational Policymaking in Education. **Globalization, Societies and Education.** vol. 8. issue.1: 121-141.

Mutlu, A. 1995. **Eğitim Hizmetlerine Genel Bir Bakış**. İstanbul: Kavram.

Numanoğlu, G. 1999. Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**. vol. 32. issue 1.

O'Keefe, Johnston, M. 1989. Perspective Taking and Teacher Effectiveness: A Connecting Thread Through Three Developmental Literatures. **Journal of Teacher Education**. vol. 40. issue.3: 20-26.

OGELMAN, H. G. 2014. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Serbest Zaman Etkinliklerinin Gözlemlenmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 11. s.26: 125-138.

Oktik, N. 2002. Globalleşme ve Yüksek Öğrenim. **Doğu-Bali**. s.18: 193-205.

Organisation for Economic Co-operation and Development Staff. (2005). **OECD Factbook 2005: Economic, Environmental and Social Statistics.** OECD.

Oruç, C. 2009. Gazalinin Eğitim Anlayışı. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Otero, Nathan, M. J. 2008. Preservice Elementary Teachers' Views of Their Students' Prior Knowledge of Science. **Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching**. vol. 45. issue.4: 497-523.

Ozan, C. 2017. Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi.

Özalp, O. 1999. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II**. Ankara: MEB Yayınevi.

Özdemir, D. 2004. The Effect of Educational Ideologies on Technology Acceptance. Master's Thesis. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, Yalın, İ. 2007. Web Tabanli Asenkron Öğrenme Ortaminda Bireysel Ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 8. s. 1: 79-94.

Özdemir, S. M. 2009. Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 6. s. 2: 126-149.

Özdemir, Ş. Seyyid Ahmet Arvasi'ye Göre Eğitimle Kültür Arasındaki İlişki. **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**. c. 4. s.4: 5-14.

Özden, Y. 2002. **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem Yayınları.

Özkan, F. 2015. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Sürecine Yönelik Aile-Öğretmen Görüş ve Beklentilerinin Incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Özsoy, S. 2011. **Bilginin Metalaşma Süreci: Eğitimdeki Yapısal Dönüşüme İlişkin Bazı Çıkarımlar.** İstanbul: SAV.

Palinscar, Brown, A. L. 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. **Cognition and Instruction**. vol. 1. issue. 2: 117-175.

Pallas, Natriello, Mcdill, E. L. 1987. The High Costs of High Standards: School Reform and Dropouts. **Urban Education.** vol. 22. issue.1: 103-114.

Pashler, McDaniel, Rohrer, Bjork, R. 2008. Learning Styles: Concepts and Evidence. **Psychological Science in The Public Interest**. vol. 9. issue. 3: 105-119.

Patton, M. Q. 2014. **Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice**. Sage Publications.

Perrenoud, P. 1998. From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. **Towards a Wider Conceptual Field. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.** vol. 5. issue.1: 85-102.

Prunty, J. J. 1985. Signposts for a Critical Educational Policy Analysis. **Australian Journal of Education**. vol. 29. issue. 2: 133-140.

Redington Bennett, Cunningham, A. C. 2009. Teaching formative assessment strategies to Preservice Teachers: Exploring the Use of Handheld Computing to

Facilitate the Action Research Process. **Journal of Computing in Teacher Education**. vol. 25. issue. 3: 99-105.

Reid, Robinson, Bunsen, T. D. 1995. Empiricism and Beyond: Expanding the Boundaries of Special Education. **Remedial and Special Education**. vol. 16. issue.3: 131-141.

Rich, E. 2004. Exploring Teachers' Biographies and Perceptions of Girls' Participation in Physical Education. **European physical education reviews**. vol. 10. issue. 2: 215-240.

Rogoff, B. 1991. **Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context.** USA: Oxford University Press.

Rosenthal, Di Matteo, M. R. 2001. Meta-Analysis: Recent Developments in Quantitative Methods for Literature Reviews. **Annual Review of Psychology**. vol. 52. issue. 1: 59– 82.

Ruiz-Primo, Furtak, E. M. 2007. Exploring Teachers' Informal Formative Assessment Practices and Students' Understanding in the Context of Scientific Inquiry. **Journal of Research in Science Teaching**. vol. 44. issue.1: 57-84.

Sabatier, P. A. 1998. The Advocacy Coalition Framework: Revisions and Relevance for Europe. **Journal of European Public Policy**. vol. 5. issue.1: 98-130.

Sadler, D. R. 1989. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. **Instructional Science**. vol. 18. issue. 2: 119-144.

Sakız, G. 2014. **Özdüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler.** İstanbul: Nobel.

Sander, O. 2010. **Siyasi Tarih Ilkçağlardan 1918'e**. 20. bs. İstanbul: Metis Yayınları.

Sayilan, F. 2007. **Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim.** Ankara: Dipnot Publishings.

Sayın, Ö. 1993. Toplumsal Yaşam ve Toplum Yapısı. **Sosyoloji Dergisi.** s. 4

Senemoğlu N. 2003. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sezgin, İ. S. 1991. **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

Shapiro, H. S. 1980. Education and the State in Capitalist Society: Aspects of the Sociology of Nicos Poulantzas. **Harvard Educational Review.** vol. 50. issue.3: 321-331.

Shelby, Vaske, J. J. 2008. Understanding Meta-Analysis: A Review of the Methodological Literature. **Leisure Sciences.** vol. 30. issue.2: 96-110.

Shepard, L. A. 1997. The Centrality of Test Use and Consequences for Test Validity. **Educational Measurement: Issues and Practice.** vol.16. issue.2: 5 -24.

Shepard, L. A. 2000. The Role of Assessment in a Learning Culture. **Educational Researcher.** vol. 29. issue. 7: 4- 14.

Shepard, L. A. 2017. **Formative Assessment: Caveat Emptor**. In the Future of Assessment. Routledge.

Shively, Kodiath, Smith, Kelly, Bone, Fetterly, Dracup, K. 2005. Effect of Behavioral Management on Quality of Life in Mild Heart Failure: A Randomized Controlled Trial. **Patient Education and Counseling**. vol. 58. issue. 1: 27-34.

Smith, Larimer, C. 2009. **The Public Policy Theory Primer**. Boulder, Colorado.

Smith, Glass, Miller, T. I. 1980. **The Benefits of Psychotherapy**. UK: Johns Hopkins University Press.

Sotiris, P. 2013. Higher Education and Class: Production or Reproduction?. **Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)**. vol. 11. issue1.

Stahl, S. A. 1999. Different Strokes for Different Folks? A Critique of Learning Styles. **American Educator**. vol. 23. issue. 3: 27-31.

Sternberg, R. J. 1994. Allowing for Thinking Styles. **Educational Leadership**. vol. 52. issue.3: 36-40.

Sternberg, Grigorenko, E. L. 1997. Are Cognitive Styles Still in Style?. **American Psychologist**. vol. 52. issue.7: 700.

Sternberg, Grigorenko, Zhang, L. F. 2008. Styles of Learning and Thinking Matter in Instruction and Assessment. **Perspectives on Psychological Science**. vol. 3. issue. 6: 486-506.

Stewart Jr, Hedge, Lester, J. P. 2007. **Public Policy: An Evolutionary Approach**. Nelson Education.

Stiggins, R. J. 1988. **Measuring Thinking Skills in the Classroom**. USA: National Education Association Professional Library.

Stiggins, Conklin, N. F. 1992. **In Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment**. USA: Suny Press.

Stiggins, Arter, Chappuis, J. 2002. Assessment for Learning. **Education Week.** vol. 21. issue.26: 30-33.

Stiggins, DuFour, R. 2009. Maximizing the Power of Formative Assessments. **Phi Delta Kappan.** vol. 90. issue. 9: 640-644.

Stiggins, R. 2017. **The Perfect Assessment System**. USA: ASCD.

Stipek, Gralinski, J. H. 1996. Children's Beliefs About Intelligence and School Performance. **Journal of Educational Psychology**. vol. 88. issue. 3: 397.

Sutton, Arnove, R. F. 2004. **Civil Society or Shadow State?: State/NGO Relations in Education**. USA: IAP.

Şahin, M. 2014. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Düşünce ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Şeker, Yilmaz, K. 2011. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 19. s.1: 251-266.

Şentürk, Turan, S. 2012. Foucault'un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** c. 2. s. 2: 243-272.

Şimşek, Ercan, Karar, H. 2013. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü/Dönüştürülme Çabaları: Ulus-Devletin Muhafızlarını Yetiştirmekten Sermaye İçin Emek-Gücü Yetiştirmeye. **Sendika Org.**

Şişman, M. 2011. **Eğitim Bilimine Giriş**. İstanbul: Pegem Yayınları.

Tan, M. 1993. Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 26. s.1: 65-89.

Tan, M. 2009. Science Teacher Activism: The Case of Environmental Education. **Journal for Activist Science and Technology Education**. vol. 1 issue. 1.

Tanilli, S. 1998. **Can Islam Respond to Our Age**. İstanbul: Man Pres.

TDK. 1974. **Türkçe Sözlük.** 6. bs. Ankara.

Teune, H. 1990. Comparing Countries: Lessons Learned. **Comparative Methodology: Theory and Practice in International Social Research.** vol.2: 38-62.

Tezcan, M. 1997. **Eğitim Sosyolojisi.** Ankara.

Thomas, Heck, R. H. 2001. Analysis of Large-Scale Secondary Data in Higher Education Research: Potential Perils Associated with Complex Sampling Designs. **Research in Higher Education**. vol. 42. issue. 5: 517-540.

Tolan, B. 1983. **Toplum Bilimine Giriş.** Ankara: Savaş Yayınları.

Tollefson, N. 2000. Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. **Educational Psychology Review.** vol. 12. issue. 1: 63–84.

Tomul, P. 2002. **Küreselleşme ve Eğitimin Eşitsizlikleri**. Eğitim Araştırmaları. c. 6.

Topak, O. 2012. **Refah Devleti ve Kapitalizm: 2000'li Yıllarda Türkiye'de Refah Devleti**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Toulmin, S. 1999. He Ambiguities of Globalization. **Futurce**. vol. 3. issue. 1: 905-912.

Tözüm, H. 2002. Küreselleşme: Gerçek mi, Seçenek mi?. **Doğu Batı Düşünce Dergisi**. s. 18: 154- 155.

Tucha, Aschenbrenner, Koerts, Lange, K. W. 2012. The Five-Point Test: Reliability, Validity and Normative Data for Children and Adults. **Plos One**. vol. 7. issue. 9.

Tural, Karakütük, K. 1991. Eğitim Politikası. **Eğitim ve Bilim**. c. 15. s. 82.

Turgut, M. F. 1983. **Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Turgut, M. F. 1990. Türkiye'de Fen ve matematik Programlarını Yenileme Çalışmaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 5 s. 5.

Turupçu, A. 2014. Observation As an Assessment Tool in Early Childhood Education: A Phenomenological Case Study of Teacher Views and Practices. Master's Thesis. Middle East Technical University.

Uluğ, F. 2000. **Okulda Başarı: Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yöntemleri.** 7. bs. İstanbul: Remzi.

Usta, Demir, Ö. G. M. Ş. 2013. Yurtdışına Gitmiş Eğitimcilerin Küreselleşmeye Ilişkin Görüşleri. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 10. s. 1: 227-247.

Van Manen, M. 1990. Beyond Assumptions: Shifting the Limits of Action research. **Theory Into Practice.** vol. 29. issue. 3: 152-157.

Volante, Beckett, D. 2011. Formative Assessment and the Contemporary Classroom: Synergies and Tensions Between Research and Practice. **Canadian Journal of Education**. vol. 34. issue. 2: 239-255.

Walker, Soltis, J.F. 1986. **Curriculum and Aims**. New York: Teachers College Press.

Weber, Mitchell, C. 2002. **That's Funny You Don't Look Like a Teacher: Interrogating Images, Identity, and Popular Culture**. UK: Routledge.

White, Frederiksen, J. 2000. Metacognitive Facilitation: An Approach to Making Scientific Inquiry Accessible to All. **Inquiring into Inquiry Learning and Teaching in Science.** ed. J. Minstrell, E. van Zee. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science: 331- 370.

Williams, M. 2004. Concept Mapping. A Strategy for Assessment. **Nursing Standard**. vol. 19. issue. 9: 33-38.

Willingham, W. W. 2005. **Prospects for Improving Grades for Use in Admissions. Choosing Students, Higher Education Admission Tools for the 21st Century**. 1. bs. UK: Routledge.

Wilson, R. 2006. **Policy Analysis as Policy Advice**. UK: The Oxford Handbook of Public Policy.

Wininger, Norman, A. D. 2005. Teacher Candidates' Exposure to Formative Assessment in Educational Psychology Textbooks: A Content Analysis. **Educational Assessment**. vol. 10. issue. 1: 19-37.

Wofford, J. C. 1968. The Effects of Item Analysis Methods and Confidence Levels upon Test Validity and Cross- Validity. **Journal of Educational Measurement**. vol. 5. issue. 2: 109-114.

Yıldırım, A. 1994. Teachers' theoretical orientations toward teaching thinking. **The Journal of Educational Research.** vol. 8. issue.1: 28-35.

Yıldırım, Şimşek, H. 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yildiz, Sobacı, M. Z. 2013. **Kamu Politikası Kuram ve Uygulama**. Ankara: Adres Yayınları.

Yin, Buck, G. A. 2019. Using a Collaborative Action Research Approach to Negotiate an Understanding of Formative Assessment in an Era of Accountability Testing. **Teaching and Teacher Education**. issue. 80: 27-38.

Yurdabakan, İ. 2002. Küreselleşme Konusundaki Yaklaşimlar ve Eğitim. **Eurasian Journal of Educational Research.** Issue. 6: 61-66.

Øyen, E. 1990. **The Imperfection of Comparisons**. Norway: University of Bergen Publishing.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Sayın Hocam,

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. 'EĞİTİM REFORMLARI BAĞLAMINDA POLİTİKA UYGULAMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ: BİÇİMLENDİRİCİ ÖĞRENME MODELİ' konulu yüksek lisans tezi yapmaktayım. Bu çalışma, farklı üniversitelerin Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında fiilen Dr. Öğretim Üyesi ve üzeri unvana sahip akademisyen olarak çalışan on eğitim uzmanının görüşü alınarak yapılmıştır. Aşağıdaki mülakat sorularını cevaplandırmanız bu çalışmaya katkı sağlayacaktır. Vereceğiniz bilgiler gizlilik esasına uygun bir şekilde saklanacaktır. Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Furkan İlker AKIN

aknilker34@gmail.com

1-Eğitim öğretim sürecinde kaç yıldır akademisyen olarak çalışıyorsunuz?

2-Eğitim-öğretim sürecinde planlı ve programlı bir uygulama nasıl olmalıdır?

3-Günümüz eğitim anlayışları yeni öğrenme-öğretme stratejilerine ihtiyaç duymakta mıdır? (Cevabınız evet ise aşağıdaki soruyu cevaplandırınız)

4-Günümüz eğitim anlayışları neden yeni öğrenme stratejilerine ihtiyaç duymaktadır?

5-Biçimlendirici (Şekillendirici) Öğrenme hakkında bilginiz var mı? (Cevabınız evet ise aşağıdaki soruyu cevaplandırınız)

6-Biçimlendirici (Şekillendirici) Öğrenmeyi derslerinizde uyguluyor musunuz? (Cevabınız evet ise aşağıdaki soruyu cevaplandırınız)

7-Sınıf içi uygulamalarınızda biçimlendirici (şekillendirici) öğrenmeye ne derece/nasıl yer verirsiniz?

8-Etkili ve kalıcı öğrenme açısından öğrenme çıktılarınızı biçimlendirici öğrenme modeli bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

9-Günümüz bilişim çağı eğitim anlayışı açısından, biçimlendirici öğrenme modelinin yeri ve önemi nedir?

10-Biçimlendirici öğrenme modelinin sizce olumlu yanları nelerdir?

11-Biçimlendirici öğrenme modelinin sizce olumsuz yanları nelerdir?

12-Eğitim öğretim faaliyetleriniz süresince biçimlendirici öğrenme modelini kullanmayı düşünür müsünüz?

13-Biçimlendirici öğrenme modeline en uygun düşen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir?

14-Şimdiye kadar biçimlendirici öğrenme modeline en uygun düşen strateji, yöntem ve tekniklerden hangilerini uyguladınız?

15-Biçimlendirici öğrenme modelinin başarısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ek 2. Bilimsel Etiğe Uygunluk Belgesi

T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU KARARI

Toplantı Tarihi : 03.06.2021
Toplantının Yeri: Nişantaşı Üniversitesi Toplantı Odası
Toplantı Sayısı : 2021/10
Toplantı Saati :14:00

Toplantıya Katılanalar:

Prof. Dr. Uğur YOZGAT	Başkan
Doç. Dr. Umut BAŞOĞLU	Başkan Yardımcısı
Prof. Dr. Yılmaz GÖBENEZ	Üye
Prof. Dr. Ömer Cüneyt BİNATLI	Üye
Prof. Dr. Ahmet İrfan YÜKLER	Üye
Prof. Dr. Serkan KESKİN	Üye
Öğr. Gör. Erkul BULUT	Üye
Begüm KOÇAK	Raportör

Gündem:
Gündem 1. Üniversitemiz Uluslararası İlişkiler Bölümü Araştırma Görevlisi Furkan İlker AKIN'ın "Eğitim Reformları Bağlamında Politika Uygulama Stratejilerinin İncelenmesi: Biçimlendirilmesi Öğrenme Modeli" konulu çalışmasının görüşülmesi.

Kararlar:
Karar 1. Üniversitemiz Uluslararası İlişkiler Bölümü Araştırma Görevlisi Furkan İlker AKIN'ın "Eğitim Reformları Bağlamında Politika Uygulama Stratejilerinin İncelenmesi: Biçimlendirilmesi Öğrenme Modeli" konulu çalışması görüşüldü. Yapılan görüşmede çalışmanın Üniversitemiz Etik Kurulu Yönergesi hükümleri gereğince etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmaması nedeniyle **uygunluğuna** oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Uğur YOZGAT
Başkan

1

Ek 3. İntihal Raporu

bic_mlndirici_o_g_rnme_modlei.docx

ORİJİNALLİK RAPORU

%8	%8	%2	%0
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	abdigm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
2	acikerisim.baskent.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
3	efdergi.yyu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	tez.sdu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	www.kefdergi.com İnternet Kaynağı	<%1
6	www.eyuder.org İnternet Kaynağı	<%1
7	abs.mehmetakif.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
9	www.slideshare.net İnternet Kaynağı	<%1

10	ogretimilkeveyontemleri.files.wordpress.com İnternet Kaynağı	<%1
11	www.ejercongress.org İnternet Kaynağı	<%1
12	ŞEKER,Mustafa and YILMAZ, Kaya. "Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi1", TUBITAK, 2011. Yayın	<%1
13	www.medicine.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
14	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
15	www.impressbilisim.com İnternet Kaynağı	<%1
16	www.ozanavsaroglu.com İnternet Kaynağı	<%1
17	www.pegem.net İnternet Kaynağı	<%1
18	tedmem.org İnternet Kaynağı	<%1
19	www.trg.docdat.com İnternet Kaynağı	<%1

20	www.atesclup.com İnternet Kaynağı	<%1
21	www.kpsskonu.com İnternet Kaynağı	<%1
22	www.matematikcafe.net İnternet Kaynağı	<%1
23	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
24	www.mevzuatinyeri.com İnternet Kaynağı	<%1
25	GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri and KILINÇ, Hasan Hüseyin. "Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: nitel bir çalışma", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012. Yayın	<%1
26	egitimkhan.blogspot.com İnternet Kaynağı	<%1
27	www.eab.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
28	www.scribd.com İnternet Kaynağı	<%1
29	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1

30	nedir.ileilgili.org İnternet Kaynağı	<%1
31	GÜÇLÜ, Mustafa. "LKÖĞRETİM DERGİSİNİN TÜRK EĞİTİM TARİHİNDEKİ YERİ ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2014. Yayın	<%1
32	acipayam.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
33	aof.sorular.net İnternet Kaynağı	<%1
34	issuu.com İnternet Kaynağı	<%1
35	www.sosyalarastirmalar.com İnternet Kaynağı	<%1
36	www.turgaybicer.com İnternet Kaynağı	<%1
37	TOK, Mehmet and YIGIN, Mehtap. "TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ", Dumlupınar Üniversitesi, 2014. Yayın	<%1
38	cahij.com İnternet Kaynağı	<%1

39	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	<%1
40	es.scribd.com İnternet Kaynağı	<%1
41	paperzz.com İnternet Kaynağı	<%1
42	slidegur.com İnternet Kaynağı	<%1
43	by552mugesrakartal.wordpress.com İnternet Kaynağı	<%1
44	egitimbilimlerinotlar.blogspot.com İnternet Kaynağı	<%1
45	Waynne Blue James. "Learning styles: Implications for distance learning", New Directions for Adult and Continuing Education, 1995 Yayın	<%1
46	e-dersnotlarim.com İnternet Kaynağı	<%1
47	acikerisim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
48	golmarmara.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
49	www.egitimkafe.com İnternet Kaynağı	<%1

50	www.nobelyayin.com İnternet Kaynağı	<%1
51	www.pursaklar.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
52	KARAMAN, Pınar and KARAMAN, Ayhan. "Öğretmen Adaylarının Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi: Eylem Araştırması Modeli", Kastamonu Üniversitesi, 2017. Yayın	<%1
53	UZUN, Hakan. "Milletin iradesiyle oluşan bir bayram: Atatürk'ü anma 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı ve Atatürk döneminde kutlanışı", KARAM-DER, 2010. Yayın	<%1
54	avys.omu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
55	www.tutad.org İnternet Kaynağı	<%1

Alıntıları çıkart üzerinde
Bibliyografyayı Çıkart üzerinde
Eşleşmeleri çıkar < 3 words

ÖZGEÇMİŞ

Furkan İlker AKIN, 11 Şubat 1993 Malatya doğumludur. Lise öğrenimini 2011 yılında, Erzincan'da tamamlamıştır. Aynı sene Erzincan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünden mezun olmuştur. 2019 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümünde yüksek lisans yapmaya başlamış ve 2021 yılında mezun olmuştur. Halen, Nişantaşı Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır.