

**ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**AVRUPA BİRLİĞİ FEN EĞİTİMİ POLİTİKALARINA GÖRE TÜRKİYE'DE
FEN DERSLERİNDE YAPILAN İYİLEŞTİRMELER HAKKINDA
PAYDAŞLARIN GÖRÜŞLERİ**

Esin ZAİM

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALIFEN BİLGİSİ EĞİTİMİ

**ERZİNCAN
2016**

Her Hakkı Saklıdır

Bilimsel etiğe uygunluk sayfası

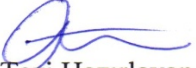
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Adı-Soyadı: Esin ZAIM

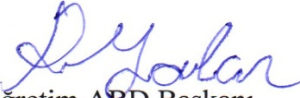
İmza : 

Yönergeye uygunluk sayfası

Avrupa Birliği Fen Eğitimi Fen Politikalarına Göre Türkiye’de Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkında Paydaşların Görüşleri adlı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi ’ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Tezi Hazırlayan
Esin ZAIM


Danışman
Prof. Dr. Paşa YALÇIN


İlköğretim ABD Başkanı
Prof. Dr. Paşa YALÇIN

Prof. Dr. Paşa YALÇIN danışmanlığında, Esin ZAIM tarafından hazırlanan bu çalışma 13.07.2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Başkan : Prof. Dr. Ümit TURGUT

İmza: 

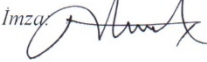
Üye : Prof. Dr. Paşa YALÇIN

İmza: 

Üye : Doç. Dr. Demet YIĞIT

İmza: 

Üye : Doç. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT

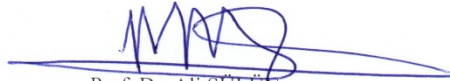
İmza: 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

İmza: 

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

13/07/2016


Prof. Dr. Ali SÜLÜN
Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans

AVRUPA BİRLİĞİ FEN EĞİTİMİ POLİTİKALARINA GÖRE TÜRKİYE’DE FEN DERSLERİNDE YAPILAN İYİLEŞTİRMELER HAKKINDA PAYDAŞLARIN GÖRÜŞLERİ

Esin ZAİM

Erzincan Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim AnaBilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi

Danışman: Prof. Dr. Paşa YALÇIN

Bu çalışma Avrupa Birliği (AB) eğitim politikalarına göre Türkiye’de fen ve teknoloji derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında paydaşların görüşleri alınarak genel bir değerlendirme sunmak amacıyla yapılmıştır. AB’nin eğitim ile ilgili olarak genel eğitim politikaları, ayrıca fen dersi ile ilgili de politikaları vardır; fakat genel eğitim politikaları ile kıyaslandığında fen eğitimi destekleyen ulusal stratejiler nadirdir. Bu yüzden bu çalışmada ele alınacak olan AB fen eğitimi politikasına göre Türkiye’deki fen derslerinde yapılan iyileştirmeler sınırlı çerçevede değerlendirilecektir. Araştırma Doğu Anadolu Bölgesi’nin 100,000nüfusluk bir ilinde fen öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile il milli eğitim çalışanları, idari personeller evren olarak alınarak seçilmiştir.

Araştırmada karma araştırma yöntemi uygulanmış olup, nitel yöntemde paydaşlara 8 maddeden oluşan açık uçlu sorular, nicel yöntemde likert tipi 10 maddeden oluşan sorular yöneltilmiştir. AB politikaları dikkate alınarak fen bilimleri dersi için Türkiye’de daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışma, ilk kez AB fen eğitimi politikalarından yola çıkarak Türkiye’de fen bilimleri derslerinde yapılan iyileştirmeler fen bilimleri ders öğretmenleri, idareciler ve milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının görüşleri alınarak, bu dersler hakkında bir değerlendirmeye gidebilmemiz açısından literatürdeki büyük bir boşluğu doldurması düşünülmektedir. Bu çalışmadan beklenen etki; öğretmen görüşlerini dikkate alarak AB fen eğitimi politikalarının Türkiye’de fen bilimleriderslerinde uygulamaya konulmasının duyarlılığını sağlamaktır.

2016, 66 sayfa

Anahtar Kelimeler:Avrupa Birliği Eğitim Politikaları, Avrupa Birliği Fen Eğitim Politikaları, Fen Eğitimi, Fen Bilimleri Dersi, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT

Master Thesis

**OPINIONS ABOUT THE IMPROVEMENTS MADE IN ACCORDANCE WITH THE
POLICIES OF THE EUROPEAN UNION SCIENCE EDUCATION COURSE IN
TURKEY**

Esin ZAİM

Erzincan University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Science Education

Supervisor: Prof. Dr. Paşa YALÇIN

**OPINIONS ABOUT THE IMPROVEMENTS MADE IN ACCORDANCE WITH THE
POLICIES OF THE EUROPEAN UNION SCIENCE EDUCATION COURSE IN
TURKEY**

In this study, according to EU education policy by taking the opinions of stakeholders about the improvements made in science and technology education in Turkey it was designed to provide an overall assessment. General educational policies of the European Union regarding education, there are also policies on science classes; but compared with the general education policy supporting national strategies for science education are rare. So this study, which will be discussed by the European Union in science education in science policy improvements made in Turkey, will be evaluated in a limited framework. Research Erzincan province who served as teachers, science teachers and national education professionals, administrative staff is based in the universe. Research performing qualitative and quantitative studies will be done. They will be asked questions to stakeholders in qualitative methods consisting of 8 items. The quantitative study stakeholders will be surveyed to find out their thoughts on science education policies of the European Union. This study literature on the importance of the first European science education based on their policies, improvements to the science course in Turkey teachers by taking the view, science courses on an assessment is being considered to fill a large gap in the literature in terms. For such a study science and technology education at all it has been made previously in Turkey. The expected impact of this work; Taking into account the views of teachers is to ensure the implementation of European Union policy of science education science course in Turkey. Also discussed will be how to improve the quality of science education based on feedback received from stakeholders, it is expected to achieve quality science education outcomes.

2016, 66pages**Keywords:** EuropeUnionEducationPolicies, EuropeUnionScienceEducation Policies, ScienceEducation, ScienceandTechnologyCourse, Views of Teacher

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim süresince bana yol gösteren, çalışmalarım esnasında beni sürekli teşvik eden, maddi ve manevi destekleri ile bana varlığını hissettirip cesaret veren tez danışman hocam, Sayın Prof. Dr. Paşa YALÇIN'a sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca bilgi ve tecrübelerine başvurduğumda beni geri çevirmeyen Sedat AYDOĞDU'ya da teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında destekleri ile beni yalnız bırakmayan değerli aileme teşekkürü borç bilirim.

Esin ZAİM

Temmuz,2016

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL TEMELLER	6
2.1. AB Eğitim Politikaları	6
2.1.1. Avrupa birliği çerçeve programları	8
2.1.2. Bilgi toplumu ve hayat boyu öğrenme	9
2.2. Fen Eğitimi Politikaları	9
2.3. Avrupa Birliği Eğitim Programları	12
2.3.1. Socrates	13
2.3.2. Leonardo Da Vinci	14
2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım	15
2.4.1. Yapılandırmacı yaklaşım ve geleneksel öğrenme yöntemi	17
2.4.2. Yapılandırmacı ve geleneksel eğitim-öğretim ortamları	18
2.4.3. Yapılandırmacı öğretmen ve öğrenci	20
2.4.3.1. Yapılandırmacı öğretmen	20
2.4.3.2. Yapılandırmacı öğrenci	22
2.4.4. Yapılandırmacı kuramın avantajları	22
2.5. Lizbon Eğitim Hedefleri	23
3. MATERYAL VE YÖNTEM	26
3.1. Araştırma Yöntemi	26
3.2. Araştırma Problemi	26
3.3. Varsayımlar	27
3.4. Sınırlılıklar	28

3.5. Evren ve Örneklem	28
3.6. Veri Toplama Aracı	28
3.7. Araştırmanın Uygulama Aşamaları	29
4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA	31
4.1. Fen Öğretim Programı Yenilenirken Temele Aktif Öğrenmenin Alınması Durumuna Yönelik Görüşleri.....	32
4.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Fen ve Teknoloji Öğretim Programını Yararlı Hale Getirip Getirmediğine Yönelik Görüşleri.....	33
4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Fen ve Teknoloji Konularını Öğretmede Etkili Olup Olmayacağına Yönelik Görüşleri.....	34
4.4. Fen Öğretmenlerinin Derste Konuları Anlatırken Dersler Arası İlişkiler Kurmasının Etkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri	35
4.5. Sınıf İçi Değerlendirmede Çağdaş Yöntemlerin Kullanılmasının Yararlı Olup Olmayacağına Yönelik Görüşleri.....	36
4.6. Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikaları İle Türkiye’de Okutulan Fen Dersleri Arasında Bir İlişki Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri	37
4.7. Ders Programlarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanıp Hazırlanmadığına Yönelik Görüşleri	38
4.8. Öğretmen Yeterliliklerini Artırmak İçin Verilen Hizmet İçi Eğitimin Yeterliliğine Yönelik Görüşleri	39
4.9. Fen Programının Eski Programla Kıyaslandığında Daha Çok Gerçek Yaşam Deneyimleriyle İlgili Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri	40
4.10. Yeni Fen Programındaki Konuların Öğrenci Seviyesine Uygun Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri.....	41
4.11. Paydaşların Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikaları Hakkındaki Görüşleri ..	42
4.12. Paydaşların AB Politikalarını Göz Önüne Alarak Türkiye’de Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkındaki Görüşleri.....	42
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	44
5.1. Sonuç.....	44
5.1.1. Paydaşların fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınması durumuna yönelik görüşlerine bağlı sonuç;	45
5.1.2. Paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediğine yönelik görüşlerine bağlı sonuç;	46
5.1.3. Paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olup olmayacağına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;.....	47

5.1.4. Paydaşların fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmadığına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;.....	48
5.1.5. Paydaşların sınıf içi değerlendirmede çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmayacağına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;	49
5.1.6. Paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik görüşlerine bağlı sonuç; ..	50
5.1.7. Paydaşların ders programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;	52
5.1.8. Paydaşların öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterliliğine yönelik görüşlerine bağlı sonuç;.....	52
5.1.9. Paydaşların fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olup olmadığına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;	53
5.1.10. Paydaşların yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;	54
5.1.11. Paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları hakkındaki görüşlerine bağlı sonuç;	54
5.1.12. Paydaşların AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşlerine bağlı sonuç;	55
5.2. Öneriler	57
KAYNAKÇA.....	58
EKLER	61
EK 1. Anket Soruları.....	61
EK 3. İzin Belgeleri	63
ÖZGEÇMİŞ.....	66

SİMGELER ve KISALTMALAR

Kısaltmalar

AB Avrupa Birliği

ISCED Genel Üst Orta Öğretim Seviyesi

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

SPG Sürekli Profesyonel Gelişim



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Avrupa Birliği eğitim programları	12
Tablo 2. 2. Geleneksel ve yapılandırmacı sınıf ortamlarının karşılaştırılması	19
Tablo 2. 3. Geleneksel sınıf ile yapılandırmacı sınıf özelliklerinin karşılaştırılması .	20
Tablo 4. 1. Paydaşlara uygulanan anket sonucunun frekans tablosu.....	31
Tablo 4. 2. Paydaşların AB fen eğitimi politikaları hakkındaki görüşleri.....	42
Tablo4. 3. Paydaşların AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşleri	43

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Paydaşların fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı.....	32
Şekil 4.2. Paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve Teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediğine yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı...33	
Şekil 4.3. Paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve Teknoloji konularını öğretilmede etkili olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı.....	34
Şekil 4.4. Paydaşların fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı ..35	
Şekil 4.5. Paydaşların sınıf içi değerlendirmede çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı	36
Şekil 4.6. Paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı 37	
Şekil 4.7. Paydaşların ders programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı	38
Şekil 4.8. Paydaşların öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı	39
Şekil 4.9. Paydaşların fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olup olmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı	40
Şekil 4.10. Paydaşların yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı	41

1.GİRİŞ

Teknolojideki ilerlemeler ve ülkelerin toplumsal kalkınması geçmişten günümüze kadar birçok birliğin kurulmasını ve bu birliklerin kendi aralarında dayanışma yapmasını gerekli kılmıştır. Günümüze kadar çok sayıda birlik kurulmuş olup bunlardan biri de AB'dir. İkinci dünya savaşından hemen hemen on yıl sonra Türkiye de AB'ye girme çabalarında bulunmuş ve bu birliğe girmek için ilk başvuruyu 1959 yılında yapmıştır. İlk başvuru yılından bu zamana kadar Türkiye AB'ye üye olabilmek için çeşitli şartları sağlamaya yönelik adımlar atmıştır ve bunun sonucunda AB ile ilk müzakerelere 2005 yılında başlanmıştır.

Avrupa Birliği 60 yıl önce 5 ülke tarafından ortak kömür ve çelik üretmek amacıyla kurulmuş, geçen sürede ekonomik, sosyal, kültürel, hukuk ve siyasal alanlarda işbirliği ve ortak politikalar geliştirmiştir. Birlik 2004 yılında 10 ülkenin katılımıyla genişleyerek, 2007 yılında Bulgaristan ve Romanya'nın da katılımıyla üye sayısı 27'ye çıkmıştır. Hırvatistan ise 28. üye ülke olarak 2013 yılının ikinci yarısında AB'ye katılmıştır.

Avrupa Birliği, bugün altı temel organı, 10'u aşkın alt organı ve onlarca alt komisyon ve birimi olmak üzere, 20. yüzyılın en büyük uluslar üstü birliği haline gelmiştir. Birliğin hayatın hemen hemen her alanında aldığı kararlar, birlik üyesi ülkelere çoğunlukla uygulanmaktadır. Üye devletler Avrupa Komisyonu ve Avrupa Parlamentosu'nda temsil edilmekte ve alınan kararlara katılmaktadır.

Birliğin, sanayi, tarım, çevre, eğitim, bilim ve teknoloji gibi alanlarına ilişkin kurumları ve bu kurumlar arası işbirliği ile ilgili projeleri sürekli geliştirilmekte ve yapılan çalışmaların sonucu toplantılarda değerlendirilmektedir. Nitekim 2006 yılında Antalya'da gerçekleşen AB Vizyonu, Türkiye'de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu'nda Dünya Bankası, Türkiye Direktörü Andrew Workink Türkiye'nin eğitim alanında geldiği noktayı değerlendirerek şöyle demiştir: Türkiye, okul öncesieğitimde geri kalmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye'de orta öğretim sonuçları

AB'ye yakışmıyor. Eğitimin ilerletilmesi yönünde çeşitli adımların atılmasına dikkat çekerek, Türk okul sisteminin bir avuç öğrenciyi iyi eğittiğini ancak öğrencilerin çoğunluğunu başarısız kıldığını ifade etmiştir (Workınk,2006).

AB'ye üye ülkelerde ve aday ülkelerde “eğitim ve kültür” özerk alanlar olarak ayrı tutulmakta, her ülkenin kendine özgü eğitim sistemi ve kültür politikası korunmakta ve desteklenmektedir. Ancak,

- 1) Eğitimde fırsat ve imkâneşitliği,
- 2) Her yerde eğitim,
- 3) Yaşam boyu öğrenme,
- 4) İnsan haklarına dayalı eğitim
- 5) Zorunlu eğitimde ortalama 9-12 yıllık bir dönem,
- 6) İlgi ve yeteneklere göre yönlendirme

7) Avrupa yurttaşı yetiştirme ilkelerine dayalı insan yetiştirmede, Avrupa Birliği esas alınmaktadır. Avrupa yurttaşı yetiştirme; kendini yenileyen, değişimlere açık, sürekli sorgulayan bir yapıyı ifade etmektedir. Ülkemizde de 2007'den beri uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımla öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre yönlendirilmesi, yaşam boyu öğrenme ve her yerde eğitim gibi ölçütler AB politikalarıyla uyumlu olacak şekilde yürütülmeye çalışılmaktadır.

Hemen hemen bütün ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de okulların temel amaçlarından birisi milli kültürün benimsetilmesi sağlamak ve vatandaşlık bilincinin kazandırılmasına önem vermektir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçlar doğrultusunda okullarımız vatandaşlık bilincini şimdiye kadar ulusal hedefler ve değerler doğrultusunda kazandırmaya çalışmıştır. Ancak, bundan sonra okullarımız Avrupalılık bilincini taşıyan Türk insanı yetiştireceksemilli değerlerle harmanlanmış eğitimin yanında, aynı zamanda kendini sürekli yenileyebilen, yeniliklere açık insan modelini de eğitim yoluyla kazandırmalıdır (Tuzcu,2006).

Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığı zaman AB ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

(Lewin,2000; Rees, 2001; Cogan ve McDevitt, 2003; Topsakal, 2003;Aslan ve Gökçaya,2004; Başbay ve Doğan, 2004; Gedikoğlu,2005; Terzi, 2005;Karip,2005; Aydın, 2006; Erginer, 2006;Akpınar, 2006;Maya,2006;Gültekin ve Anagün, 2006;Yıldırım 2004; Özkılıç ve Haspolatlı, 2008;Beycioğlu ve Konan, 2008; Cansever, 2009; Demirbaş, 2010; Kovács ve Orosz, 2011;Eisfeld ve Pal, 2010; Hasdemir ve Çalikoğlu, 2011; Bağcı, 2011; Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011; Barış, 2013).

Bu çalışmadan özellikle ilgili olanlardan biri Akpınar (2006), “Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde Türk ilköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği imajı” adlı çalışmasında ilköğretim okulu öğrencilerinin AB imajını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla toplam 894 öğrenciye anket uygulanmıştır. Toplanan veriler, yüzde, frekans ve kay-kare tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucu elde edilen bulgular çeşitli alt problemlere ayrılarak incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucuna göre, ilköğretim öğrencileri, Türkiye’nin AB’ye girmesini büyük oranda desteklemekte; ancak, bunun gerçekleşme olasılığını düşük görmektedirler. Bu öğrencilerin büyük bölümü, AB’yi daha yakından tanımak istemekte ve AB ile ilgili okulda ders olmasını arzu etmektedir. İlköğretim öğrencileri, Avrupalılarla birlikte yaşamaya açık olup, bu ülkelerde eğitim alma fikrine sıcak bakmaktadırlar. Öğretim programı ve ders kitaplarında AB’ye yeterince yer verilmediği için, ilköğretim öğrencileri, AB ile ilgili bilgileri, çoğunlukla televizyondan öğrendikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Başbay ve Doğan (2004), “AB üyelik sürecinin eğitim sistemimiz üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri” adlı çalışmasında öğretmenlerin AB’nin üyelik sürecinin eğitim sistemimiz üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini almak için 367 öğretmene ölçek uygulayarak sonuçları SPSS paket programı ile analiz etmiştir. Analiz sonuçlarına göre AB uyum sürecinin eğitim sistemimiz üzerinde olumlu bir etki yaratacağı ve meydana gelebilecek olası değişimlerin sistemi AB standartlarına doğru götürebileceğine ilişkin bir kanı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Aslan ve Gökaya (2004), “Avrupa Birliği’nin eğitim politikalarının sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarına etkisi” adlı çalışmalarında uygulamadaki sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarının AB üyeliği sonrası nasıl etkileneceğinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 257 öğrenciye anket uygulanarak sonuçlar SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucu sosyal bilgiler dersindeki bazı kazanımların AB üyeliği sonrasında olumlu yönde etkileneceğini gösterirken, bazı kazanımların ise olumsuz yönde etkileneceği tespit edilmiştir.

Gedikoğlu (2005), “AB sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri” adlı çalışmasında Türk eğitim sisteminin sorunlarını ele almış ve bu sorunlara nasıl çözüm getirileceği üzerinde durmuştur. Temel sorunun tek bir öğretim kademesinde olmadığını, yükseköğretime kadar giden bütün kademelerde sorunlar olduğu belirtilerek bu sorunlara nasıl çözüm getirileceği üzerinde durulmuştur.

Erginer(2006), “AB eğitim sistemleri ve Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar” adlı çalışmasında AB eğitim sistemleri ile Türkiye eğitim sisteminin amaç, yapı, yönetim ve yönetim süreçleri adlı başlıklarda karşılaştırılarak Türk eğitim sistemi ile AB eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıkları verilmiştir.

Gültekin ve Anagün (2006), “AB’nin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu” adlı çalışmasında Avrupa Birliği’nin eğitimle ilgili belirlemiş olduğu göstergeler bakımından Türkiye’nin durumu analiz edilmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Türkiye, Avrupa Birliği’ne üye olmaya çalışan bir ülke olarak eğitim konusunda gerekli özeni göstermediğini, eğitimi nicelik ve nitelik açısından geliştirmek zorunda olduğu belirlenmiştir. Avrupa Birliği’nin eğitimle ilgili göstergeleri dikkate alındığında Türkiye’nin Avrupa ülkelerinin gerisinde olduğu, AB standartlarını karşılamaktan uzak olduğu tespit edilmiş olup, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda da AB ülkelerinin puanlarının altında kaldığı sonucu elde edilmiştir.

Cansever (2009), “AB eğitim politikaları ve Türkiye’nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Türkiye’nin Lizbon Stratejisi başlığı altında toplanan eğitime harcanan ve ayrılan kaynakların arttırılması, eğitimde kadınların oranının arttırılması, çeşitli iş gücüne katılımında kadın nüfusun arttırılması gibi konularda AB’ye uyum süreci değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre Türkiye’nin bu politikalara özellikle de eğitimle ilgili olan stratejilere odaklanması gerektiği vurgulanarak tam anlamıyla bir uyum olmadığı saptanmıştır.

Çalikoğlu ve Hasdemir (2011), “AB eğitim programları ve değişim” adlı çalışmasında Türkiye’nin 2004 yılından bu yana “Hayat Boyu Öğrenme Programı” ve “Gençlik Programı” adları altında çeşitli programlara katıldığını, özellikle yükseköğretim kurumları ile bu kurumlarda görev yapanlar ve öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Sağlam, Özüdoğru ve Çıray (2011), “AB eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri” adlı çalışmalarında İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim ile ilgili politikaların Türk eğitim sistemine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre Türkiye’nin her bir alandaki politikalara uyum sağlamak için eğitimle ilgili konularda çeşitli değişiklikler yaptığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenler, idari personeller ve milli eğitim çalışanları örneklem olarak seçilmiştir. Örneklemin bu gruptan seçilme sebebi; fen eğitiminde bu zamana kadar yapılan değişikliklerin uygulayıcısının bu kişiler olmasıdır. AB fen eğitimi politikaları, fen eğitimini destekleyen temel stratejiyi dikkate alarak Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler olup olmadığı, AB’ye giriş sürecinde olan Türkiye’de fen derslerinde eksiklikler varsa bunların nasıl giderileceği sorusunun yanıtı aranmaktadır.

2. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde AB eğitim politikaları, AB fen eğitimi politikaları, AB eğitim programları, yapılandırmacı yaklaşım ile Lizbon antlaşmasının eğitim ile ilgili konu başlıkları bulunmaktadır.

2.1. AB Eğitim Politikaları

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadar yani yaşam boyu bir hizmet olup diğer bütün alanları da etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimin toplumun isteklerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü her alanda ilerleme ancak eğitimle mümkün olabilmektedir. Bunun için bütün dünya ülkeleri eğitime aşırı önem göstermektedirler. Dikkat edilmesi gereken bir nokta, eğitimin sadece niceliksel yönü değil, niteliksel yönüne de odaklanmayı sağlamaktır. Çünkü bir toplumun ilerlemesi nitelikli bir eğitimle mümkün olabilir. Bu da ancak toplumdaki bireylere ulusal değerler etrafında eğitim verilmesiyle sağlanabilir.

Dünyadaki teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hızlanması, kitle iletişim araçlarının yaygın bir biçimde kullanılması toplumsal değişimlere yol açmaktadır. Bugün AB'nin geldiği nokta tam olarak burasıdır. İlk başlarda kömür ve çelik topluluğu olarak kurulan AB'nin amacı üye ülkeler arasında ekonomik dolaşımı sağlamaktır. Ama ilerleyen zamanlarda özellikle de soğuk savaş dönemi sonrasında ülkeler arası kutuplaşmalar ve bu kutuplaşmaların sonucu teknolojiyi ilerletebilen ülkelerin dünyaya hükmedebileceği düşüncesi, AB'yi yeni adımlar atmaya itti. Sadece ekonomi alanında değil de sosyo-kültürel, sağlık, eğitim, araştırma- geliştirme gibi alanlarda da ortak politikalar gerçekleştirmeye yönelik uygulamalara yer vermeye başladı. Birlikte hareket etme adına gösterilen bu başarı, birçok ülkeyi AB'ye üye olma yolunda çabalamaya yönlendirmiştir. Bu ülkelerden biri de Türkiye'dir. Türkiye ile AB arasındaki ilişkilerin uzun bir geçmişi vardır. 1960'lı yıllarda Ankara Antlaşması'yla başlayan ortaklık ilişkisi, bazı yıllarda başka antlaşmaların da

imzalanmasıyla birlikte, tam olarak müzakere sürecine 2004 yılının sonlarında başlanma kararı alınmıştır.

AB'nin var olan programları iki temel özelliğe sahiptir. Bu özelliklerden bir tanesi bu programların yaşayan programlar olması yani uygulamaya konuldukları ihtiyaçlara göre tekrardan düzenlenebilen ve değiştirilebilen programlar olmasıdır. İkinci özellik ise programların tamamlayıcı özellikte olmasıdır. Bu alanda alınacak temel kararlar önce milli düzeyde alınmakta, daha sonra alınan kararlar üye ülkelere uygulanmaktadır (Cansever,2009).

Eğitim, AB üyesi tüm ülkelerde ve AB için aday statüsünde olan tüm ülkeler için büyük bir önem arz etmekle birlikte her ülkenin eğitim yapısı kendi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde farklılık göstermektedir. AB, eğitim alanında tek bir politikanın olmadığı sadece ortak politikaların birleştiği bir kurum görevini görmektedir. AB'ye üye ya da aday ülkeler eğitimin içeriği ve uygulanması açısından serbest olup AB başlığı altında işbirliği yapmaktadırlar. Avrupa Birliği'nin eğitime ilişkin hedefleri şöyle belirlenmiştir [TURKAB, 2002;DTM, 1999; Karluk, 1996, Akt.](Gültekin veAnagün, 2006).

- Üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitimingeliştirilmesi
- Eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanımlanmasını (akreditasyon) sağlayarak, öğrenci ve öğretmen hareketliliğine destek verilmesi
- Eğitim ve öğretim kurumları arasında işbirliğinin teşvik edilmesi
- Üye ülkelerin eğitim sorunlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerinin paylaşılması
- Uzaktan öğretimin ve açık öğretimin yaygınlaştırılması
- Uluslararası kurumlar ile eğitim işbirliğinin geliştirilmesi
- Teknolojik gelişmelere uyum sağlanması, sürekli olarak mesleki eğitimin iyileştirilmesi ve bu eğitime erişim olanaklarının artırılması
- Gençlerin sosyal hayata uyum gücünün kolaylaştırılması
- Eğitim kurumlarıyla mevcut işyerleri arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi

AB'nin eğitim alanında sunduğu olanaklar, uluslararası eğitim, mesleki eğitim, değişim programlarının yanı sıra yenilikçi öğretim ve eğitim programları; eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması, akademisyenler ağı oluşturulması ve mesleki alanda uzmanlık ile birlikte politika üretme amaçlı danışma platformudur. Topluluğun eğitim politikası ise özel okullardan öğretmenlere, velilerden öğrenci ve idarecilere, üniversitelerden mesleki kuruluşlara, uzmanlardan bakanlara kadar her türlü kurum ve kuruluşlardaki alanları ve eğitim şeklini kapsayarak üye devletlerin programlarını tamamlamaktadır. Araştırma ve sürekli olarak geliştirme kapasitesini güçlendirmek amacıyla sosyal ve ekonomik gelişmeyi desteklemek için AB çerçeve programlar tasarlamıştır (Cansever, 2009).

2.1.1. Avrupa birliği çerçeve programları

AB'nin 1984'ten beri yürüttüğü bu programlar, bütçeleri ortalama beş yıllık olan programlardır. Bu programların temel amacı; bilimsel ve teknoloji gelişmeleri güçlendirmek, ekonomik ve sosyal uyumla paralel olabilecek şekilde küresel rekabeti gerçekleştirmek, üniversite-sanayi işbirliğini teşvik etmek ve üye ülkeler arasında mevcut işbirliğini geliştirmektir.

Geçmişte var olan çerçeve programlar incelendiğinde bunların aşama aşama olduğu görülmektedir ve eğitimle ilgili olarak yapılan faaliyetleri ve bu alanda bilim adamlarını araştırma yapmaya yönelten adımlar atılmasını sağlayan araştırmalarla ilgiliverilen ödülleri kapsamaktadır. Bu tarz girişimler Marie Curie Bursları, Descartes Ödülü, Archimedes Ödülü, AB Genç Bilim Adamı Yarışması ve İnsan Kaynakları Potansiyelini Artırmak ve Sosyo-Ekonomik Bilgi Tabanı geniş başlığı altında gerçekleşen sayısız faaliyeti kapsamaktadır. Bu çerçeve program ile Avrupa araştırmacılığının bütün bilimsel ve teknolojik alanlarda üretkenliğini öngörmektedir. Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için de AB, “yaşam boyu öğrenme” ve “bilgi toplumu” kavramına vurgu yapmaktadır (Cansever, 2009).

2.1.2. Bilgi toplumu ve hayat boyu öğrenme

İnsan toplumsal bir varlık olduğu için sürekli değişme ve gelişme içerisindedir. İnsanın sürekli değişme ve gelişme içerisinde olması da onun ihtiyaçlarını karşılaması için yeni yöntem ve teknikleri denemeye itmiştir. Son yıllarda değişimin ve gelişimin bir ürünü olarak bu toplumlara “bilgi toplumu” adı verilmektedir. Ama AB bilgi toplumu kavramını bu alanlardaki politikaların genel çerçevesi olarak kullanmaktadır. AB sürdürülebilir kalkınma için eğitim programlarını Lizbon stratejisiyle gündeme getirmiştir. AB eğitim programlarının amaçlarını yaşam boyu öğrenme alanlarına herkesin ulaşılabilir olması, eğitim sisteminin dış dünyaya daha açık hale getirilmesi, mesleki eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi olarak planlamıştır. Türkiye, bu hedefleri gerçekleştirmek için, 2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ile uyumlu olarak Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’ni hazırlayarak çeşitli adımlar atmıştır. İlerleyen yıllarda Türkiye’nin hayat boyu öğrenme ile ilgili girişimleri 2009 ilerleme raporunda olumlu bir gelişme olarak belirtilmiştir (Cansever, 2009).

2.2. Fen Eğitimi Politikaları

Fen eğitimi ile ilgili stratejiler nadirdir. Fen eğitimini desteklemeye yönelik stratejik çerçevesi olan sekiz ülke (Almanya, Danimarka, Fransa, İtalya, İngiltere, Belçika, Bulgaristan, Malta) bulunmaktadır. Bu stratejilerde işaret edilen üç temel alan; müfredat, öğretim yöntemleri ve öğretmen eğitimi olarak görülmektedir. Birçok ülke fen eğitimi destekleme stratejilerini fen odaklı yönergelerle ilişkilendirmiştir. Benzer bir biçimde, bazı ülkeler yetenekli fen öğrencilerini desteklemek için programlar ve projeler geliştirmektedir. Ayrıca bilim merkezleri Avrupa’da fen eğitimine katkı sağlamaktadır (Vassiliou, 2011).

Tümleşik fen öğretimi çoğunlukla alt eğitim seviyelerinde gerçekleşmektedir:

Tüm Avrupa ülkelerinde fen eğitimi genel tümleşik bir ders ile başlamaktadır. Avrupa genelinde, fen eğitimi ilköğretim boyunca tümleşik şekilde öğretilmekte ve

genellikle alt orta öğretim seviyesinin iki yılında da bu şekilde sürdürülmektedir. Öte yandan birçok ülkede farklı dersler ile fen dersleri arasında ilişkiler kurulmaktadır. Ayrıca Avrupa ülkelerinin müfredatları ve benzeri belgelerinde, fen eğitimi dersleri ile diğer dersler arasındaki bağlantıya işaret edilmekte ve mümkün olduğu durumlarda öğretmenlerden dersler arası ilişkilerin kurulması beklenmektedir. Genel üst orta öğretim seviyesinde (ISCED 3), Avrupa ülkelerinin büyük bir çoğunluğu ayrı ders yaklaşımını benimsemiştir ve fen eğitimini öğrencilerin seçtiği eğitsel kollar ve uzmanlık alanlarına göre organize etmektedir. Sonuç olarak ISCED 3 seviyesinin aşamaları boyunca tüm öğrencilere fen eğitimi aynı seviyede ve aynı zorlukta öğretilmemektedir. Yine de ülkelerin büyük çoğunluğunda, fen eğitimi her öğrenci için ISCED 3 seviyesinin en az bir yılında zorunludur (Vassiliou,2011).

Fen eğitiminde daha fazla bağlam temelli öğretim ve uygulama etkinlikleri:

Araştırmalar öğrencilere gerçek yaşam deneyimleriyle ve fen bilimlerinin toplumsal boyutlarını tartışarak öğretiminin, öğrencilerin motivasyonu ve fen eğitimine olan ilgilerini arttırmada anahtar faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde, fen eğitimine dair merkezi seviyedeki uygulamalar öğrencileri çevre meselelerine dair tartışmalara yönlendirmeyi ve bilimsel başarıların günlük yaşamdaki kullanımlarının nasıl olabileceğinin gösterilmesi üzerinde durmaktadır. İlköğretim seviyesinde, önerilen fen eğitimi etkinlikleri uygulamaya yönelik deneysel çalışmalar ve işbirliğine dayalı projeler olarak görünmektedir, fakat fen ve toplum tartışmaları gibi soyut konular çok fazla önerilmemektedir. Son ifade edilen soyut çalışmalar daha çok eğitimin daha ileri adımlarında ele alınmaktadır. Genel anlamıyla, ilköğretim seviyesinden itibaren fen öğretimine yönelik Avrupa ülkelerinde katılımcı ve araştırmaya dayanan çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır (Vassiliou,2011).

Sınıf içi değerlendirme: geleneksel yöntemler hala gündemde:

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için kullanılan yöntemler müfredatta belirtilen hedef ve öğrenme çıktılarını yansıtıyor ve destekliyor mahiyette olmalıdır.

Avrupa ÷lke ve b÷lgelerinin yarısına yakınındafen eğitiminde ÷lçme ve değerlendirme konusunda hali hazırda yönergeler mevcuttur. Bu yönergeler eğitim-÷đretim yılı boyunca ÷đrencilerin yılda en az iki kez sınava tabi tutulmasını, sınavın amacının da ÷đrencilere diploma vermek olduğu şeklinde belirtilmiştir. Öğretmene ÷đrencilerin başarı durumunu ÷lçerken ne tür teknikler (portfolyo, performans değerlendirme vb.) kullanılması gerektiği konusunda tavsiyeler içermektedir. Geleneksel sözlü ve yazılı sınavlar, ÷đrencinin sınıf içi performansı ve proje temelli ÷lçme yöntemleri sıkça başvurulan yöntemler olarak öne çıkmaktadır. Genel anlamda, ÷đretmenler fen eğitiminde ÷lçme ve değerlendirmeyi nasıl yapacakları konusunda çok fazla resmi bir rehberlik almamaktadırlar (Vassiliou,2011).

Zorunlu eğitim boyunca en az bir standart ÷lçme:

Avrupa ÷lkeleri ve/veya b÷lgelerinin büyük bir çoğunluğunda, ÷đrencilerin bilgi ve becerilerini fen eğitiminde ÷lçmek için ulusal standart süreçler en azından bir kere zorunlu eğitim dönemi boyunca (ISCED 1 ve 2) ve/veya üst orta ÷đretimde (ISCED 3) bulunmaktadır. Fen bilimlerinin standart sınavlar anlamında matematik kadar net ve kalıcı bir statüsü olmadığı açıktır, fakat yine de bazı ÷lkelerde daha fazla ulusal sınav süreçleri bu ders için uygulanmaktadır.

Öğretmenlerin becerilerini geliştirmek için birçok ulusal girişim bulunmakta:

Fen eğitimini desteklemek amaçlı strateji çerçevesine sahip ÷lkeler fen eğitimi ÷đretmeninin eğitimini normal bir ölçü olarak almaktadırlar. Okul ortaklıkları, bilim merkezleri ve diğer kurumların hepsi ÷đretmenin formel olmayan eğitimine katkı sağlamaktadır.Bilim merkezleri birçok ÷lkede belirli sürekli profesyonel gelişim (SPG) etkinliklerini ÷đretmenlere sunmaktadır.Neredeyse tüm ÷lkeler fen eğitimi ÷đretmenleri için hizmet içi eğitim anlamında bir SPG'ler sunduklarını rapor etmektedirler. Hizmet öncesi fen eğitimi ÷đretmeninin eğitimine dair ulusal girişimler ise çok sık gör÷lmemektedir (Vassiliou, 2011).

2.3. Avrupa Birliği Eğitim Programları

Teknolojinin hızla gelişmesine paralel olarak günümüz toplumunda bilginin hızla yayılmasıyla eleştirel düşünebilen ve bağımsız karar verebilen bireylerin yetiştirilmesi üniversiteler için büyük bir önem taşımaktadır. Bunun içinde yaşam boyu öğrenme, yükseköğretim öğrencilerinin aktif katılımı ve yurt dışı öğreniminin daha cazip hale getirilmesi üniversitelerin başlıca amaçları arasına girmiştir. AB' de eğitimle ilgili olarak çeşitli projeler ve değişim programları geliştirerek faaliyete geçmiştir. Bu programlar Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth gibi bir dizi eğitim programlarıdır. AB eğitim programları Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 1. AB eğitim programları

Projenin Adı	Konusu
Comenius (Okul Eğitimi)	Okul işbirliği Projeleri, Okul personelinin eğitilmesi, Bireysel eğitim bursları, Networks (Bilgi ağı)
Erasmus (Yüksek Öğretim)	Avrupa'daki üniversiteler arası işbirliği Öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliği Erasmus'a yönelik ağ sistemleri, Networks (Bilgi ağı)
Grunthvig (Yetişkin Eğitimi)	Avrupa işbirliği projeleri, Yetişkin eğitiminde yapılaşma, Bireysel gelişim bursları, Networks (Bilgi ağı)
Lingua (Dillerin Öğretimi ve Öğrenimi)	Dil öğretimini geliştirme, Araç-gereç geliştirme
Minerva (Açık ve Uzaktan Eğitim)	Eğitim alanındaki bilgi ve iletişim teknolojileri
Socrates II	Eğitim kaynaklarına hızlı ulaşım, Birlik ülkelerindeki ortak kültürel değerlerin geliştirilmesi, Eğitimde yeni yaklaşım ve teknolojilere destek
Leonardo da Vinci II (Mesleki Eğitim)	Yaşam boyu Eğitim, Dil becerilerini geliştirme, Mesleki eğitimi geliştirme, personel hareketliliği, Bilgi ve becerilerin iş yaşamına uyumunu sağlama

*(Göksan ve diğerleri, 2009).

2.3.1. Socrates

AB'nin eğitim alanındaki en kapsamlı programı olup, aynı zamanda da ilk programıdır. Socrates Programı'nın hedefleri;

- Eşit fırsatlar ile eğitimde Avrupalılık bilincini geliştirmek ve artırmak,
- Avrupa dillerinin öğrenilmesini teşvik etmek,
- İşbirliği ve eğitim amaçlı karşılıklı değişimi desteklemek ve engelleri ortadankaldırmak,
- Eğitimde yenilikleri teşvik etmek ve ortak politika alanlarını belirlemektir.

Socrates Programı eğitim alanında çerçeve bir program olup 5 temel alandaki çalışmalardan oluşmaktadır. Bunlar:

A. Comenius: Okul öğretimidir. Amaçları;

- Öğrencilere ve eğitim personeline Avrupa'da var olan farklı kültürleri ve dilleri tanıtmak,
- Öğrencilere kişisel gelişimleri, gelecekteki kariyerleri ve aktif bir Avrupa vatandaşı olmaları yolunda gerekli olan temel yaşam becerilerini elde etmeleri için yardım etmek,
- Okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında uluslar arası işbirliği ve değişimi teşvik etmek.

B. Erasmus: Üniversiteler arasında işbirliğini teşvik edip, öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlayarak ve programa katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınması ve şeffaflığın gelişmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Erasmus programı, eğitim, gençlik ve spor alanlarında yeni ihtiyaçlara yönelik Avrupa 2020 Stratejisi hedeflerine uygun

olarak farklı sektörler arasında işbirliğini teşvik eden daha etkili araçlar sunmayı amaçlamaktadır.

C. Grundtvig: Hizmet içi eğitim faaliyetidir. Hayat boyu eğitim kalitesinin artırılmasını desteklemek amacıyla yetişkin eğitimi veren kurum ve kuruluşlarda çalışan kişilerin veya bu kişilerin hizmet içi eğitimiyle ilgili kişilerin, çalıştıkları ülke dışındaki bir ülkede 6 haftaya kadar eğitim almalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu sayede katılımcıların, pratik öğretmenlik, çalıştırıcılık, danışmanlık ve yöneticilik becerileri gibi yeteneklerini geliştirmek ve Avrupa'daki hayat boyu öğrenme hakkında daha geniş bilgi edinmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır.

D. Lingua: Avrupa dillerinin öğreniminin desteklenmesi, Avrupa Birliği içerisinde dil çeşitliliğini korumak ve artırmak, dil öğretme ve öğrenme kalitesini yükseltmek ve dil öğrenimine yaşam boyu erişim imkânını artırmaktır.

E. Minerva: Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıdır.

2.3.2. Leonardo Da Vinci

Leonardo Programı AB'ye üye olan ülkeler ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik program olup, bu ülkelerin politika ve uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir eğitim programıdır. Programın amacı, ülkelerarası işbirliğini kullanarak mesleki eğitim sistemlerinde ve bunların uygulamalarında, kalitenin geliştirilip yükseltilmesini sağlamaya çalışmaktır.

Programın hedefleri;

- Kişilerin bilgi ve becerilerinin artırılması,
- Yaşam boyu eğitim, mesleki tecrübe ve yeterliliklerinin kalitesinin artırılması, ülkelerarası teknolojik ve kurumsal değişiklikleri bütünleştirilmesi,

- Mesleki eğitim kurumları ile işletmeler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi,
- İstihdam imkânlarının artırılması,
- Sürekli mesleki eğitim ve ömür boyu öğrenme isteğinin güçlendirilmesi, yarının mesleklerine hazırlanma ve teknolojik değişimlere uyumun teşvik edilmesi,
- Mesleki eğitim alanında dil yeterliliklerinin geliştirilmesi ve ortak bir terminolojinin oluşturulması,
- Özellikle gençler için temel mesleki eğitimin desteklenmesi ve teşvik edilmesi,
- Mali, sosyal veya fiziksel nedenlerle eğitimden yararlanamamış kişiler için temel mesleki eğitime veya ileri düzeydeki eğitimlere erişimin kolaylaştırılması (Göksan ve ark, 2009).

2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

İnsanın yaşamını devam ettirebilmesi ve en önemlisi de içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurabilmesi için çevreye uyum sağlamak zorundadır. Bu da ancak sosyal çevre ile iletişime geçmek ve eğitilmekle mümkün olabilir. Eğitim, yaradılıştan itibaren süregelen bir etkinlik alanıdır. Eğitimin okulda, birey için yapılan planlı ve programlı kısmı öğretimi oluşturur. Okul çağındaki öğrencileri ele alacak olursak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerinin gelişmesi için bilginin ne kadar verildiğinden çok nasıl verildiği de önemlidir. Bütün bunlardan yola çıkarak son zamanlarda Türkiye eğitimin niteliğini ve etkililiğini artırmak için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Türkiye’de ailenin niteliğinde, nüfus yapısında, insan haklarında, siyasal alanda ve teknolojik gelişmelerde hareketlilikler gözlenmekte ve nitelik aranmaktadır. Bu hareketliliğin ve niteliğin eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda eğitimden beklenen bazı fonksiyonlar vardır. Ayrıca verilen eğitimin var olan temel ihtiyaçlara da cevap vermesi gerekir.

Bu temel ihtiyaçlara cevap verecek çözümün ise “yapılandırmacı yaklaşım” olduğu belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretimde yapılandırmacı eğitim

yaklaşımını benimsemiş ve 2004–2005 öğretim yılında da, programı denemek üzere pilot olarak seçilen illerdeki mevcut okullarda uygulamaya koymuştur. 2005–2006 öğretim yılından itibaren de Millî Eğitim Bakanlığı ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya başlamıştır. 2005–2006 öğretim yılından önce de öğretmenlere ve yöneticilere bu yeni yaklaşım anlatılmış ve buna dayalı olarak da hazırlanan programlar ilgili kişilere tanıtılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşeceği ifade edilmektedir.

Türkiye eğitim sistemi davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçmiştir. Önceleri öğrenciye bilginin ne kadar verildiğine bakılırken, şimdiler de ise nasıl verildiğine bakılmaktadır. Bunun içinde öğrencilerin ilgi ve istekleri göz önüne alınarak bilgiyi yapılandırılması sağlanmak istenmektedir. Bu ise AB'ye girmek isteyen Türkiye'nin eğitim programlarına yapılandırmacı yaklaşımı koymasına sebep olmuştur. Ülkemizde 2007'den beri uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin yeni bilgilerini eski bilgileri üzerine inşa ederek özne bilgiyi kendilerinin oluşturma sürecine dayanmaktadır. Yani yapılandırmacı yaklaşım terimi bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması esasına dayanır. Bunun içinde Türkiye'de gerek fen bilimleri dersinde gerek diğer derslerde okutulacak ders kitaplarında olsun yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanarak köklü değişiklikler yapılmıştır. Öğrenci merkezli olan yapılandırmacılık kuramında; öğrencinin sınıf içinde aktif olması, yaparak yaşayarak öğrenmesi, bilgiyi keşfedip yorumlaması ve bütün süreci öğretmenle planlaması esastır.

Yapılandırmacı yaklaşımın fen derslerinde kullanılmasıyla birlikte öğrenciler bir problemle karşılaştıkları zaman problemi var olan çözüm yollarıyla değil, kendilerinin yaptığı gözlem, araştırma, keşfetme ve deney yapma yollarıyla ürettiği çözüm yollarını kullanır. Böylece öğrenci karşısına çıkan her problemi çözebilir hale gelir (Balci, 2007).

2.4.1. Yapılandırmacıyaklaşım ve geleneksel öğrenme yöntemi

Yapısalcılık, bilişsel kuramlardan gelişmiştir. Yapısalcı bakış açısında bilginin, öğrenen kişinin değer yargıları ve yaşantıları sonucu oluşturulduğu düşünülür. Bilgi, bireylerin ifade ettiği biçimde yapılandırılarak oluşturulur (Kaptan ve Korkmaz, 2001).Yapısalcılığın son yıllarda yoğun ilgi görmesi dört temel nedene dayanmaktadır:

- Yapısalcılık var olan yöntemlerin başarılı sonuçlara ulaşmaması durumunda yenilik ihtiyacını karşılamaya yönelik olduğundan büyük ilgi görmüştür. Bu yaklaşım, öğretmen merkezli öğretimden, öğrenci merkezli öğretime geçerek yeni bir bakış açısı sunmaktadır.
- Yapısalcılık bilgi edinme ya da üretme sorumluluğunu öğrenciye devretmesi ve öğretmene yüklenen geleneksel rolleri değiştirmesi ile öğretme-öğrenme süreçlerine vurgu yapmaktadır. Bu anlamda önerdiği eğitim reformu,tabandan tavana doğru bir reform niteliğindedir.
- Yapısalcılık öğrenci, öğretmen ve okul yönetimini birçok gereksiz işlemden kurtarmaktadır.
- Yapısalcılık bilginin bireyler tarafından oluşturulduğunu ileri sürmesi ile farklı bakış açılarını ortaya çıkararak toplumdaki azınlık gruplarının düşüncelerinin önem kazanmasına neden olmuştur.

Kaptan ve Korkmaz'a (2001) göre; temelini bilişsel kuramlardan alan yapılandırmacılıkta, bilgi öğrenen tarafından üretilir. Yapılandırmacıbakış açısında kişide mevcut olan bilgiler ve değer yargıları önemlidir. Elde edilen bilgiler deneysel, sübjektif ve bireyseldir. Yapılandırmacılıkta kabul gören beş temel ilke vardır. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1. Öğrencileri, konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltmek.
2. Öğrenmeyi en genel kavramları kullanarak yapılandırmak.
3. Öğrencilerin konu ile ilgili kendi görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşleri değerli bulmak.

4. Öğretim programını öğrencilerin düşüncelerine hitap edecek şekilde düzenlemek.
5. Öğrenmelerin değerlendirilmesini öğretim kapsamında ele almak(Kaptan ve Korkmaz 2001).

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde ise bireyin bilgiyi öğrenmesi ve bilgiyi elde etmesi konusunda yapılandırmacı yaklaşıma göre farklı görüşler vardır. Plato'ya göre öğrenme İnsanda var olanı geri çağırma veya hatırlamadır. Loke ise insan zihnini doldurulması gereken boş depo olarak algılamaktadır. Bununla birlikte bireyin önceden var olan belirli becerileri vardır. Diğer bir geleneksel yaklaşım modeli de davranışçı öğrenme teorisidir. Bu teori Plato ve Loke'un aksine bilginin nasıl kazanıldığı üzerinde değil davranışların nasıl kazanıldığı üzerinde durmuştur. Yani davranışçılara göre öğrenme uyarıcı-tepki ilişkisinden ibarettir. Bu durum ise öğreneni pasif alıcı konumuna sokmaktadır.

Türkiye bu konuda, özellikle son yıllarda, bireylerin etkili öğrenebilmesi adınayoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eskiden beri eğitim sistemimizin düşünsel alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayışı değil, yapılandırmacı bir anlayışı esas alması gerektiğini savunmaktadır (Çınar ve ark. 2006).

2.4.2. Yapılandırmacı ve geleneksel eğitim-öğretim ortamları

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ortamı geleneksel anlayıştaki gibi bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenme öğrencinin bizzat içinde yer aldığı etkinliklerle yapılır.

Yapılandırmacı yaklaşımda sorgulama ve araştırma vardır. Yapılandırmacı eğitim-öğretim ortamı; düşünme, yorumlama, analiz etme, sorun çözme, üretme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Şaşan, 2002).

Çınar ve ark (2006) Türk Eğitim Sisteminin genel olarak davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistem olduğunu belirtmiştir. Türkiye'nin geleneksel eğitim anlayışı, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, adımda da anlaşılacağı üzere, esas olan davranışlardır ve eğitimin amaçlarını da davranışlar oluşturmuştur. Davranışçılık yaklaşımı da nesnelciliğe dayanmaktadır. Nesnelcilik görüşünde, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Bu yaklaşımda eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilikte, öğrenenlerin hepsi aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkarır.Çınar ve ark (2006), yapılandırmacı sınıf ortamı ile geleneksel sınıf ortamının karşılaştırmasını aşağıdaki tabloda gösterildiği şekilde yapmışlardır:

Tablo 2. 2. Geleneksel ve yapılandırmacı sınıf ortamlarının karşılaştırılması

	Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Amaç	Bilginin aktarılması	Bilginin yapılandırılması
Müfredat	İçerik merkezli, katı, ardışık	Problem merkezli, esnek, örüntülü
Öğretim Odağı	Bilginin parçalara ayrılması	Büyük fikirler, derinlik
Planlama	Öğretmen tarafından yapılır	Öğrenci ve öğretmen tarafından yapılır
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, ezberci	Örnek olay, Tartışma
Değerlendirme	Öğrenmeden bağımsız	Öğrenmeyle bağlantılı

Tablo 2. 3.Geleneksel sınıf ile yapılandırmacı sınıf özelliklerinin karşılaştırılması

Geleneksel sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Öğretme önemlidir.	Öğrenme önemlidir.
Öğrenmede dış etmenler önemlidir.	Öğrenmede zihinsel süreç önemlidir.
Kısa zamanda çok bilgi verilir.	Az bilgi derinlemesine anlamlandırılarak çalışılır.
Sınıf içinde herkes öğretmeni dinlemek zorundadır.	Öğrenciler sınıf içinde özgürdürler, eğlenerek öğrenirler.
Eşyaların yeri sınıf içinde sabittir.	Eşyalar sınıf içindeki öğrenmeye göre tasarlanabilir.
Öğrencinin ne öğreneceği üzerinde durulur.	Öğrenci neden ve nasıl öğreneceğinin farkındadır.

*(Erdem,2001, akt. Pınar, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşım kişinin kendi bilgilerini ancak kendisinin yapılandırıdığını savunur. Bu nedenle fen öğretiminde bilimsel bilgi öğrencilere doğrudan aktarılmamalıdır. Uygun ortamlar düzenlenerek öğrencilerin bilim insanları gibi çalışmaları sağlanmalıdır. Böyle yapıldığı takdirde öğrenciler bilimsel bilgilerini arkadaşlarıyla tartışarak, kendileri keşfedebileceklerdir. Bu yaklaşımda içerik, öğrencilerde bilimsel becerileri geliştirmek için bir araçtır. Bu yaklaşımda hem öğretmen, hem de öğrenci etkin olarak çalışırlar (Yıldırım 2004). Geleneksel sınıf ortamlarında ise tüm etkinlikler davranışçı eğitim anlayışı kapsamında verilir.

2.4.3. Yapılandırmacı öğretmen ve öğrenci

2.4.3.1. Yapılandırmacı öğretmen

Toplumunu oluşturan insan tipi, onu yetiştiren öğretmenin yapısı ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple toplumdaki bireylerin yetişmesinde öğretmenin önemi ve yeri göz ardı edilemez. Burada hedef topluma insan yetiştirmek ise, öğretmenlerin bu toplum insanına örnek olabilecek nitelikte donatılmış olması gerekir.

Yapılandırmacı kurama baktığımız zaman, tek doğru cevabı olan, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme-öğretme kuramları yerine; çok yönlü bakış açısının, bir sorunun birden çok cevabı olabileceği düşüncesinin hâkim olduğu görülür.

Bu anlamda, yapılandırmacı yaklaşım öğrenme-öğretme ortamlarını etkilemiştir. Bu ortamlarda, etkili rol alan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin de bu yaklaşımdan etkilenmesi kaçınılmazdır. Diğer bir ifade ile yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenin öğrenme öğretme süreci içindeki rolünü de değiştirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım sürecinde öğretmenin rolü öğrenme ortamını düzenleme ve öğrenene rehberlik yapmaktır (Şaşan, 2002).

Etkili bir fen dersi için öğretmen;

- Öğrenmeyi teşvik edecek ve sınıf ortamında öğrenciler arasında iyi ilişkiler kurabilecek niteliktedir.
- Yaratıcılık, farkında olma, sorunlara azimli ve istekli karşılık verme gibi özellikler taşır.
- Fen dersinin içeriğini öğrencilerin ilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirir, proje çalışmaları geliştirir ve öğrencileri bu çalışmalara teşvik eder.
- Mevcut öğretim uygulamaları üzerinde fikir yürütür, uygulamaları değerlendirir. Çalışmaları bireylerin ve grupların ihtiyaçlarına uygun olarak düzenler.
- Öğrenme ortamını öğrenenlerin durumuna göre düzenleyebilmek için, yeterli yöntem bilgisine sahiptir.
- Öğrencileri ilgili materyallerle etkileşim içine sokabilmelidir.
- Uygulamalı, yazılı ve sözlü etkinlikler arasında yeterli düzeyde denge kurar.
- Sınıf içi etkinliklerde aktif öğrenmeyi destekler.
- Hedefleri açık olarak belirtir ve konuları uygun bir şekilde sıraya koyarak dersi planlar.
- Öğrencilerin bireysel öğrenme hızındaki farklılıkların farkındadır.
- Öğrenenleri sistematik bir şekilde araştırmaya yönlendirir (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

2.4.3.2.Yapılandırmacı öğrenci

Yapılandırmacı öğrenen; öğrenme sürecinde aktiftir ve öğrendiklerini var olan bilgileri ile yapılandırıp anlamlandırmaya çalışan kişidir(Şaşan,2002).Yapılandırmacı öğrenenlerin altı özelliği şunlardır;

1. Öğretim ortamında öğrenenlerin işbirliği içinde çalışması ve etkileşimi önemli olduğu için, kendilerini üst düzey düşünme becerilerine götürecek bir grupta yer alarak çalışmaya özen gösterirler.
2. Öğrenenler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. Kendi öğrenme stratejilerini kendileri belirlerler.
3. Öğretmen bilgiyi değil, bilgiye ulaşmayı sağlayan problemi öğrenciye vermelidir. Öğrenci, bu problemi zihinsel süreçlerle çözmeli, kendi bilgisini yapılandırmalıdır.
4. Öğrenenler, zihinsel şemalarına katkısı olabilecek her türlü olanaktan yararlanırlar.
5. Okulda problem çözme becerileri öğrencilere kazandırılmalı; böylece öğrenciler günlük hayatta karşılarına çıkan problemleri çözmeli ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalıdır.
6. Öğrenci, öğretmenin her dediğini doğru görmemeli, yani bilgiye devamlı eleştirel ve şüpheli bir yaklaşımla bakmalıdır (Balcı 2007).

2.4.4. Yapılandırmacı kuramın avantajları

Doğar ve ark. 2003'e göre yapılandırmacı kuramın avantajları şunlardır; Öğrenciler pasif dinleyiciler değil aktif dinleyici oldukları için öğrenmeyi daha çok severler.

Yapılandırmacı sınıflarda, öğrenciler diğer öğrenme ortamlarında da yararlanacakları bir takım prensipler oluştururlar.

Yapılandırmacılıkta öğrenme, öğrencilerin sorularına ve kişisel keşiflerine dayalı olduğundan, öğrencilerin keşfettikleri bilgilerin sahibi olmalarını sağlar. Bu

sebeple öğrenciler değerlendirme aşamasında da söz sahibidirler. Ayrıca bu kuram öğrencilere, sınıf dışında da günlük hayatta karşılaştıklarına benzer öğrenme aktiviteleri sunarak onları aktif hale getirir.

Yapılandırıcılık fikir alışverişinin olduğu bir sınıf ortamı sağlar. Bu durum bireyin sosyal yönlerini ve iletişim yeteneklerini geliştirir.

2.5. Lizbon Eğitim Hedefleri

Avrupa Birliği başlangıçta ekonomik boyutlu bir topluluk olarak kurulmuşsa da sonraları toplumsal ve politik hedefler belirleyip bunları gerçekleştirme yolunda ortak adımlar atmaya çalışan bir topluluk haline gelmiştir. Her ne kadar ekonomik ağırlıklı topluluk olarak ortaya çıkmış olsa da eğitimi toplumsal bütünlüğün ve istikrarın sağlanmasında önemli bir güç olarak görmüştür. Bugün AB'nin sosyal, ekonomik, sağlık alanlarında politikaları olduğu gibi eğitim alanında da politikaları bulunmaktadır. AB Lizbon Zirvesinde 2010 yılı için Avrupa'nın eğitim ve yetiştirme sistemlerinin daha nitelikli ve daha yüksek istihdam ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği vurgulanmıştır. Nitelikli eğitim ve istihdam ihtiyacının karşılanması için eğitimin üç temel ögesi olması gerekir:

- 1) Yerel öğrenme merkezlerinin geliştirilmesi
- 2) Yeni temel becerilerinin geliştirilmesi
- 3) Yeterliklerde şeffaflığın sağlanması

Bu çerçevede Avrupa Komisyonu üye ülkeleri şu hedefleri gerçekleştirmek için gerekli önlemleri almaya çağırır:

- Kişi başına düşen gelirden önemli bir artışın sağlanması gerekir.
- 18-24 yaş arasında ilköğretim sonrası okula devam etmeyenlerin oranının 2010 yılına kadar yarıya düşürülmesi gerekir.
- Okullar ve öğrenme merkezlerinin internet bağlantısı sağlanarak; herkese açık, çok amaçlı, geniş ölçekte hedef gruplara uygun yöntemler kullanan

öğrenme merkezlerine dönüştürülmesi ve ortak fayda için okullar, öğrenme merkezleri ile firmalar ve araştırma tesisleri arasında işbirliği oluşturulmalıdır.

- Bilişim teknolojileri becerileri, yabancı diller, teknoloji kültürü, girişimcilik ve sosyal becerileri gibi temel becerilerin yaşam boyu öğrenme kapsamında kazandırması ve yeni temel becerileri tanımlayan bir Avrupa ortak çerçevesinin oluşturulması; birlik ülkelerinde dijital okur-yazarlığın geliştirilmesi için bilişim teknolojileri için Avrupa diploması, yerleştirilmiş sertifikasyon prosedürlerinin oluşturulmalıdır.
- 2000 yılı sonu itibariyle öğrenci, öğretmen, yetiştirici ve araştırmacıların hareketliliğini (mobility) geliştirmek için mevcut programların (Socrates, Leonardo, Youth) nasıl daha iyi kullanılabileceği ve engellerin nasıl ortadan kaldırılacağınin tanımlanması gerekir. Bu süreç başlangıcından beri gelişerek devam etmektedir.
- Gönüllülük esasına dayalı ortak bir özgeçmiş formatı oluşturularak istihdam edilebilirliğin geliştirilmelidir.

Konsey, bu hedefleri gerçekleştirmek için üye ülkelere çağrıda bulunmakla birlikte, zirvenin sonuç bildirgesinin 27. paragrafında özellikle ulusal farklılıklara saygı gösterilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (EuropeanCommission, 2000 Akt. Karip, 2005). Konsey izleyen çalışmalarında, yukarıda belirlenen hedeflerle ilgili olarak üç stratejik hedef ve 13 ortak somut hedef belirlemiştir (EuropeanCommission, 2001; 2003aAkt. Karip,2005);

I. AB'de eğitim ve yetiştirme sistemlerinin kalitesinin ve verimliliğinin geliştirilmesi.

1. Öğretmenler ve yetiştiricilerin eğitiminin geliştirilmesi.
2. Bilgi toplumu için beceriler geliştirilmesi.
3. Bilişim ve iletişim teknolojilerine herkesin erişiminin sağlanması,
4. Fen ve teknik alanlara yönelimin artırılması.
5. Kaynakların en iyi şekilde kullanımının sağlanması.

II. Eğitim ve yetiştirme sistemlerine herkesin erişiminin sağlanması.

6. Açık bir öğrenme ortamının oluşturulması.

7. Eğitim ve öğretimin cazip hale getirilmesi.

8. Aktif vatandaşlığın, fırsat eşitliğinin ve toplumsal bütünlüğün desteklenmesi.

III. Eğitim ve yetiştirme sisteminin dünyaya açılması.

9. Eğitim ve yetiştirme sisteminin iş yaşamı, araştırma ve toplum ile ilişkisinin güçlendirilmesi.

10. Girişimcilik ruhunun geliştirilmesi.

11. Yabancı dil öğreniminin geliştirilmesi.

12. Hareketlilik ve değişimin artırılması.

13. Birlik içinde işbirliğinin geliştirilmesi.

Lizbon Eğitim 2010 hedeflerinde olduğu gibi, üye ve aday ülkeleri bağlayıcı kararlar ve politikalar oluşturabilir, politikaların uygulanması ve işleyiş ile ilgili kuralları belirleyebilir ve belirli programların uygulanması ile ilgili teşvikler ya da yaptırımlar uygulayabilir. Böylece eğitim sistemlerinin biçimlendirilmesinde önemli bir rol oynayabilir (EuropeanCommission, 2002b, Akt. Karip,2005).

Fakat dikkate alınması gereken bir nokta var. AB her ne kadar birçok alanda büyük bir güç elde etmek için ortak hedefler belirleyen bir topluluk olsa da, bu hedeflerin hangi araçlarla ya da hangi politikalarla gerçekleştireceğini devletlerin kendi tercihleri olarak görmektedir. Ama AB'ye girmek için çaba harcayan Türkiye'nin eğitim sistemi üzerinde AB'nin şekillendirici etkisini görmek mümkündür. Lizbon eğitim hedefleri incelendiğinde her ülkenin bu hedefleri gerçekleştirmek için izleyeceği politikaları kendi ulusal eğitim sistemleriyle bağdaştırıp, toplumun yapısına cevap verecek hale getirmeleri daha güçlü bir AB oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın yöntemi, problemi, varsayımları, sınırlılıkları, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve uygulama aşamaları yer almaktadır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmaya çalışılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Şimşek, Yıldırım, 2003). Nicel yöntemde ise araştırma deseni olarak betimsel desen kullanılmıştır. Betimsel desen; katılımcıların belli bir konudaki görüşlerini değerlendirmeye fırsat veren desendir (Büyüköztürk, 2010). Balcı (2004), betimsel desen, olaylar arasındaki nedensel ilişkileri keşfetmede kullanılması bakımından önemlidir. Ayrıca bir örneklemden toplanan verilerin betimlenmesinde kullanılırlar. Nitel yöntemde öğretmenlere 8 sorudan oluşan açık uçlu sorular sorularak, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Nicel yöntemde ise öğretmenlere 10 sorudan oluşan likert tipi anket uygulanmıştır.

3.2. Araştırma Problemi

Çalışmaya katılan paydaşların AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında fikirleri var mıdır? Paydaşların AB politikaları hakkında bilgilerinin düzeyi bakımından, araştırma problemini detaylı incelemek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınması durumuna yönelik görüşleri nelerdir?
2. Yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediğine yönelik görüşleri nelerdir?

3. Yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olup olmayacağına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sınıf içi değerlendirmede çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmayacağına yönelik görüşleri nelerdir?
6. Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında politikaların uygulanmasına yönelik karşılaştırmaya ilişkin paydaş görüşleri nelerdir?
7. Ders programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşleri nelerdir?
8. Öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?
9. Fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?
10. Yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?
11. Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
12. AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşleri nelerdir?

3.3. Varsayımlar

1. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan anket maddelerinin katılımcılar tarafından gerçeği yansıtacak şekilde içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmiştir.
2. Araştırmada verileri toplamak için kullanılan ölçme aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirecek nitelikte olarak hazırlandığı kabul edilmiştir.

3.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

2015-2016 öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nin yaklaşık 100,000 nüfusluk bir ilinde Milli Eğitime bağlı okullarla sınırlıdır.

1. Araştırmada elde edilen veriler, Doğu Anadolu Bölgesi'nin yaklaşık 100,000 nüfusluk bir ilindeki Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile milli eğitim çalışanları, idari personellerden oluşan 100 kişilik paydaş ile sınırlıdır.
2. Araştırma verilerinin elde edilmesi için kullanılan 10 tane anket maddesi ve 8 tane açık uçlu soru ile sınırlıdır.

3.5.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Doğu Anadolu Bölgesi'nin yaklaşık 100,000 nüfusluk bir ilindeki Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile milli eğitim çalışanları, idari personellerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme (Balcı, 2013) ile çalışma evreninden seçilen ve 2015-2016 öğrenim döneminde görev yapmakta olan 100 paydaş oluşturmaktadır. Bu yüz kişinin 62'si erkek, 38'i bayandır. Ayrıca örneklemden seçilen yüz kişinin üç tanesi idareci olmak üzere geriye kalan kısmı da fen bilimleri ders öğretmenleri ve milli eğitim çalışanları oluşturmaktadır.

3.6. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin AB fen eğitimi politikalarına göre Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler olup olmadığını tespit etmek için görüş alınırken 10 maddeden oluşan likert tipi anket uygulanmıştır.

Anket beşli likert olarak hazırlanmıştır. Ankette katılımcıların her bir maddeye katılma derecesi “kesinlikle katılmıyorum: 1”, “katılmıyorum: 2”, “kararsızım: 3”, “katılıyorum: 4” ve “kesinlikle katılıyorum: 5” olacak şekilde belirtilmiştir.

Anketin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak literatür taraması yapılarak elde edilen kaynaklar aracılığıyla 20 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan bu madde havuzu gözden geçirilerek ilgili terim ve cümlelerin sade ve daha anlaşılır bir hale getirilmesine çalışılmıştır. Ayrıca madde havuzundaki maddeler Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı alanlarında uzman 4 akademisyene gösterilerek görüşleri alınmış ve soru sayısı ona indirilmiştir.

Madde havuzunda bulunan maddeler alanında uzman kişiler tarafından incelenerek ve tartışılarak kapsam geçerliliğinin sağlanması için gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İçerisinde karmaşık yapıları cümleler uzmanların tavsiyesi doğrultusunda değiştirilerek, tek yargılı cümleler halinde düzenlenmiştir. Çok fazla uzun olması nedeniyle okuyucunun dikkatini dağıtacağı düşünülen maddeler kısaltılıp daha sade bir şekilde yazılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.7. Araştırmanın Uygulama Aşamaları

Araştırmada verilerin toplanması için geliştirilen anket ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Geliştirilen anket ve açık uçlu sorular çalışma evrenini temsil ettiğine inanılan örnekleme uygulanarak araştırma verileri elde edilmiştir.

Anket formunda anket maddelerinin cevaplanmasına yardımcı olması bakımından gerekli açıklamalar yapılarak olası yanlış anlamaların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Anket formundaki maddelerin cevaplanması için örnekleme yer alan bireylere gerekli süre tanınarak anket formunun doldurulması sağlanmıştır. Elde edilen veriler Excel çalışma sayfasına işlenmiştir. Çalışma sayfasında oluşturulan grafikler aracılığıyla araştırma problemine açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Anket formunun doldurulması ya da nitel görüşmelerin yapılması esnasında bazı sıkıntılarla karşılaşmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri ileri sürerek anket formunu doldurmak istememeleri ya da çok yoğun olduklarını belirtip zaman ayıramayacaklarını bildirmelerinden dolayı bazı okullarda anket formunu doldurma

işlemi bir hafta kadar sürmüştür. Bazı okullarda da öğretmenlerin ve idarecilerin olumlu yaklaşımı sayesinde aynı gün verilen anket formları doldurulmuş ve gerekli nitel görüşmeler bazı öğretmenlerimizle yapılmıştır.



4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Bu kısımda geliştirilen veri toplama aracına ait bulgular ve araştırma verilerine ilişki veriler yer almaktadır.

Araştırmada, AB fen eğitimi politikalarına göre Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında paydaşların görüşlerine ait bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

Araştırmanın paydaşlarının nicel olarak sunulan maddelere verdikleri cevapları gösteren frekans tablosu Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

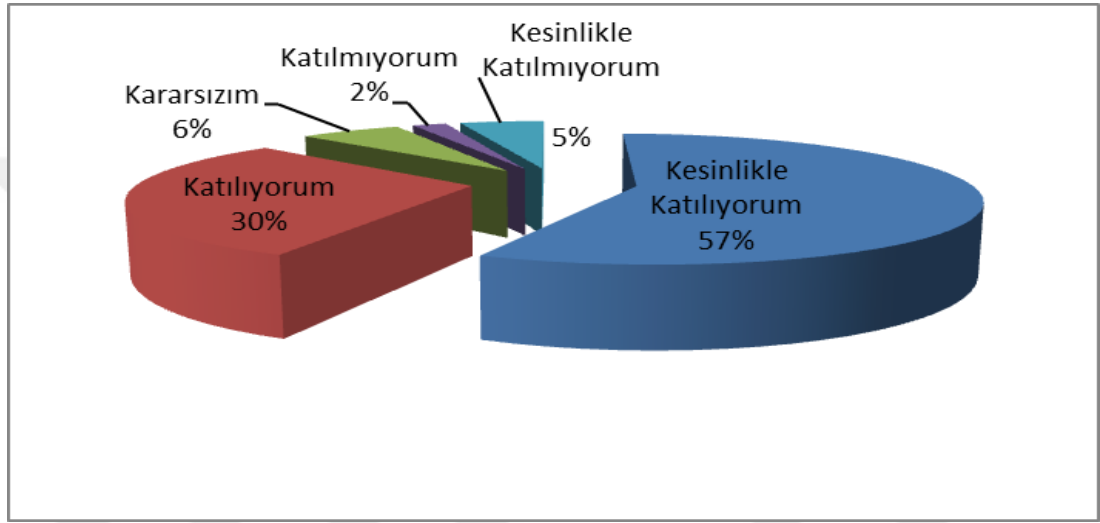
Tablo 4. 1. Paydaşlara uygulanan anket sonucunun frekans tablosu

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	57	30	2	6	5
2	0	1	3	50	46
3	48	33	3	13	3
4	2	2	4	34	58
5	47	48	3	1	1
6	8	12	53	23	4
7	7	12	20	48	13
8	32	43	16	8	1
9	0	9	2	51	38
10	0	10	17	50	23

Tabloda verilen sayısal verilerin açıklaması bu bölümün alt başlıkları altında ayrıntılı olarak şekillerle birlikte verilmiştir.

4.1. Fen Öğretim Programı Yenilenirken Temele Aktif Öğrenmenin Alınması Durumuna Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlarafen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasının gerekli olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil4.1’de gösterilmiştir.

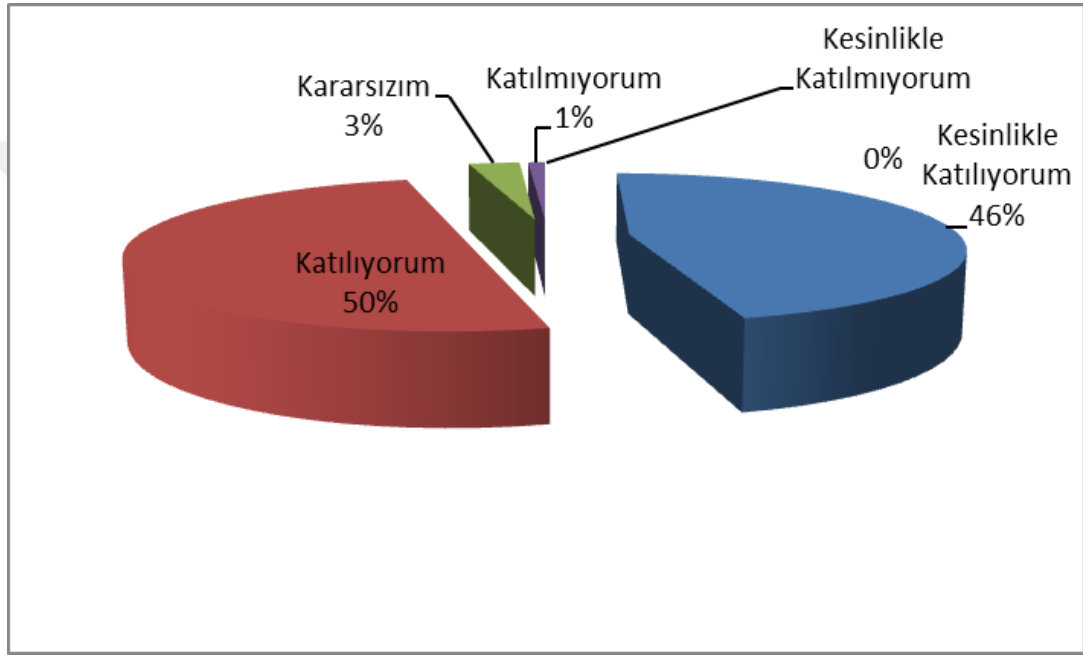


Şekil 4.1. Paydaşların fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %57’si fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasının kesinlikle gerekli olduğunu düşünürken, %30’u gerekli olduğunu, %2’sigerekli olmadığını, %6’sıkararsız olduğunu, %5’i ise kesinlikle gerekli olmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasının gerekli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir

4.2. Yapılandırıcı Yaklaşımın Fen ve Teknoloji Öğretim Programını Yararlı Hale Getirip Getirmediğine Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara yapılandırıcı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediği sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.2’de gösterilmiştir.

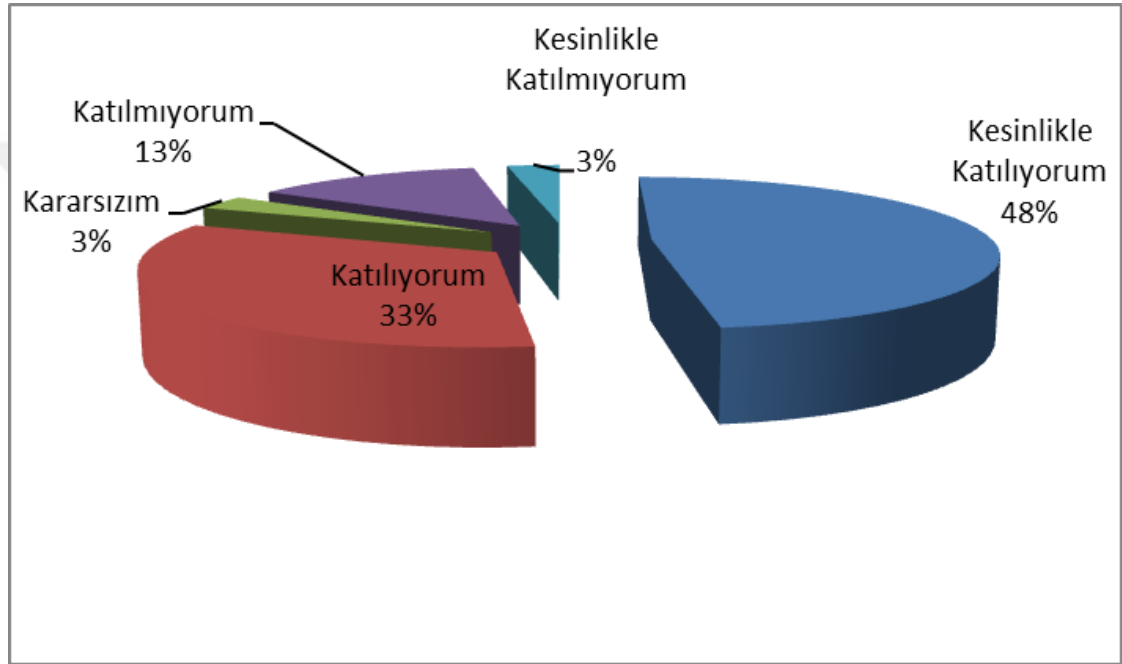


Şekil 4.2. Paydaşların yapılandırıcı yaklaşımın Fen ve Teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediğine yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %46’sı yapılandırıcı yaklaşımın fen ve teknoloji programını kesinlikle yararlı hale getirdiğini düşünürken, %50’si yararlı hale getirdiğini, %3’ü kararsız olduğunu, %1’i katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların yapılandırıcı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirdiğinin gerekli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

4.3.YapılandırıcıYaklaşımın Fen ve Teknoloji Konularını Öğretmede Etkili Olup Olmayacağına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara yapılandırıcı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.3’de gösterilmiştir.

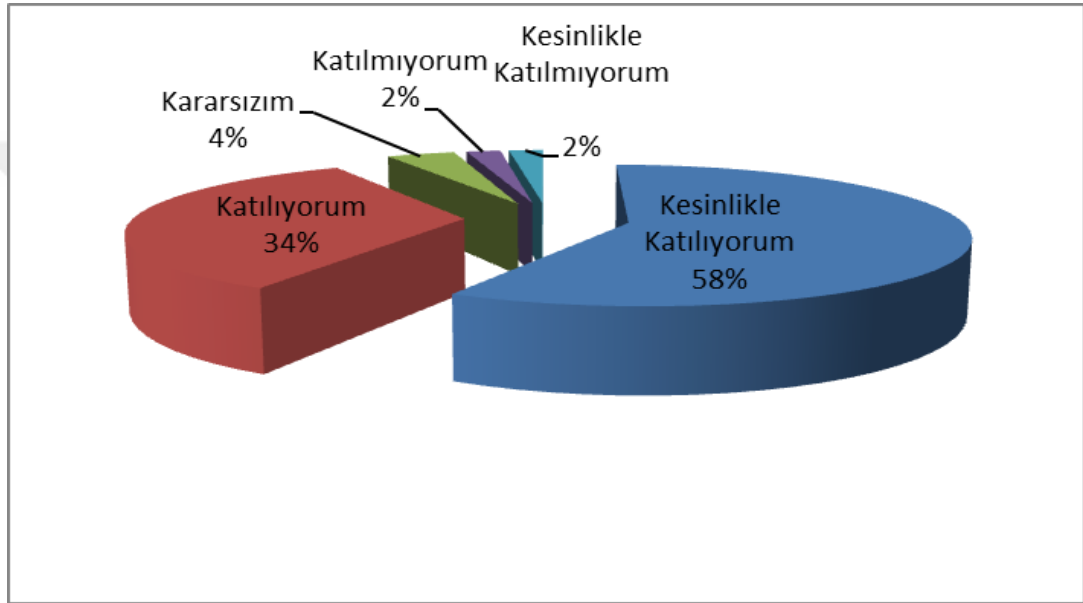


Şekil 4.3. Paydaşların yapılandırıcı yaklaşımın Fen ve Teknoloji konularını öğretmede etkili olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %48’iyapılandırıcı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede kesinlikle etkili olduğunu düşünürken, %33’ü etkili olduğunu, %3’ü kararsız olduğunu, %13’ü katılmadığı, %3’ünün ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların yapılandırıcı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

4.4. Fen Öğretmenlerinin Derste Konuları Anlatırken Dersler Arası İlişkiler Kurmasının Etkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.4’de gösterilmiştir.

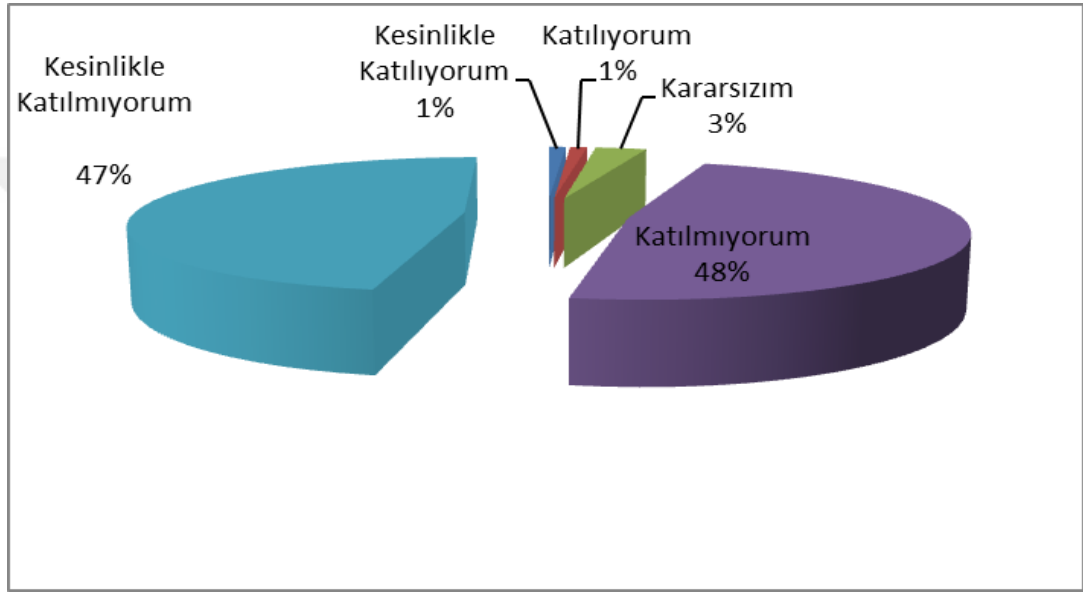


Şekil 4.4. Paydaşların fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %58’i fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının kesinlikle etkili olduğunu düşünürken, %34’ü etkili olduğunu, %4’ü kararsız olduğunu, %2’si katılmadığını, %2’inin ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının kesinlikle etkili olduğu görüşü öne çıktığı görülmektedir.

4.5.Sınıf İçi Değerlendirmede Çağdaş Yöntemlerin Kullanılmasının Yararlı Olup Olmayacağına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlar sınıf içi değerlendirme çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil4.5'te gösterilmiştir.

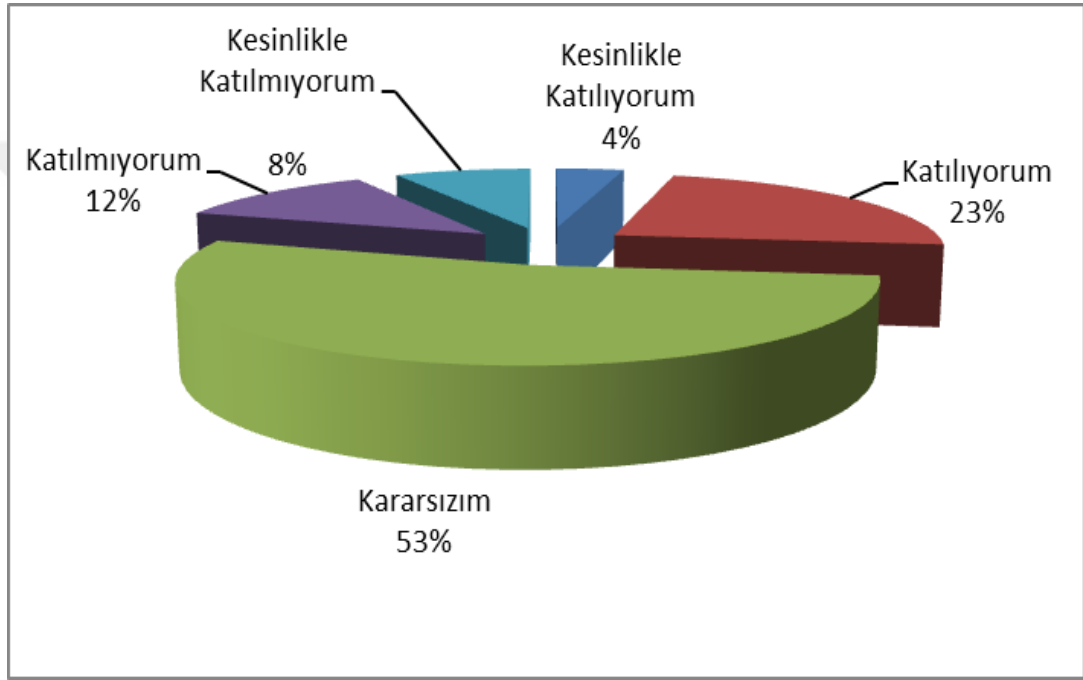


Şekil 4.5. Paydaşların sınıf içi değerlendirme çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %47'si sınıf içi değerlendirme çağdaş yöntemlerin kullanılmasının kesinlikle yararlı olduğunu düşünürken, %48'i yararlı olduğunu, %3'ü kararsız olduğunu, %1'i katılmadığını, %1'inin ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların sınıf içi değerlendirme çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olduğu görüşü öne çıkmaktadır.

4.6. Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikaları İle Türkiye’de Okutulan Fen Dersleri Arasında Bir İlişki Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen bilimleri dersleri arasında bir ilişki olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil4.6’da gösterilmiştir.

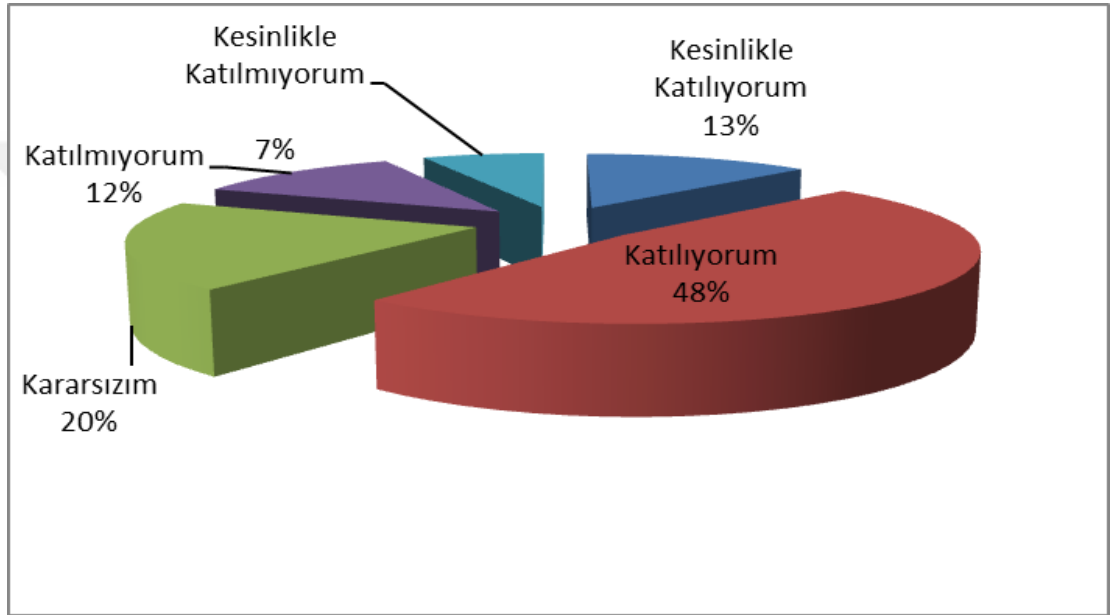


Şekil 4.6. Paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil4.6 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %53’ünün Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına dair fikirleri bulunmazken, %23’ bir ilişki olduğunu, %4’ kesinlikle bir ilişki olmadığını, %12’si katılmadığını, %8’inin ise kesinlikle bir ilişki olmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına dair fikirleri bulunmadığı söylenebilir.

4.7. Ders Programlarının Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Hazırlanıp Hazırlanmadığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara ders programlarının yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşleri sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.7’de gösterilmiştir.

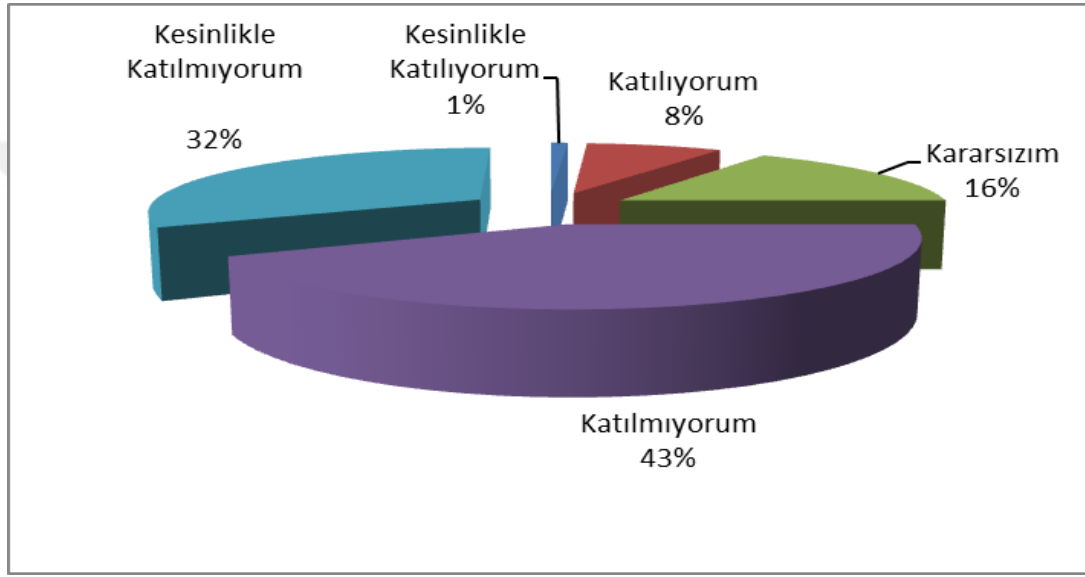


Şekil 4.7. Paydaşların ders programlarının yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %48’i ders programlarının yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlandığını düşünürken, %13’ü kesinlikle katıldığını, %7’si kesinlikle katılmadığını, %20’si kararsız olduğunu, %12’sinin ise katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların ders programlarının yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlandığı görüşünde oldukları söylenebilir.

4.8. Öğretmen Yeterliliklerini Artırmak İçin Verilen Hizmet İçi Eğitimin Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.8’de gösterilmiştir.

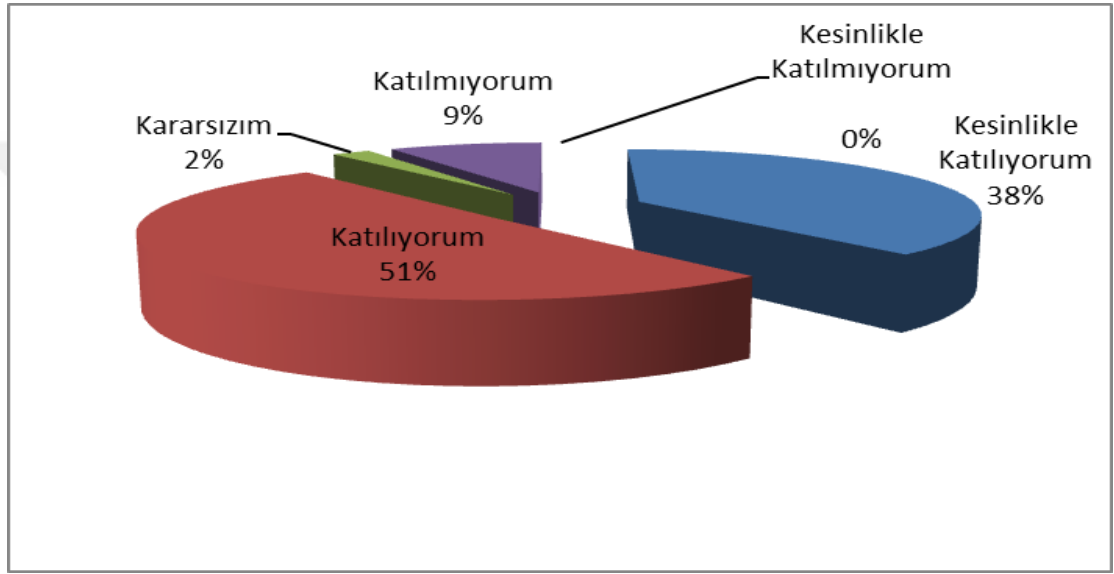


Şekil 4.8. Paydaşların öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.8 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %1’i öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin kesinlikle yeterli olduğunu düşünürken, %8’i katıldığını, %16’sı kararsız olduğunu, %43’ü katılmadığını, %32’inin ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

4.9. Fen Programının Eski Programla Kıyaslandığında Daha Çok Gerçek Yaşam Deneyimleriyle İlgili Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olup olmadığına yönelik görüşleri sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.9'da gösterilmiştir.

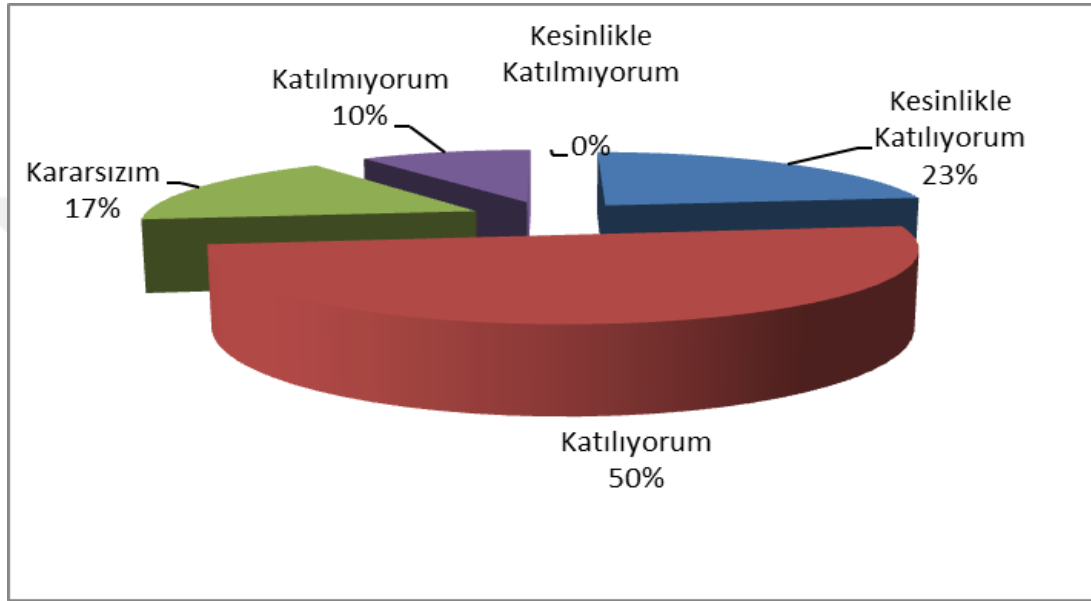


Şekil 4.9. Paydaşların fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olup olmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.9 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %38'i fen programının eski programla kıyaslandığında kesinlikle daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olduğunu düşünürken, %51'i katıldığını, %2'si kararsız olduğunu, %9'unun ise katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

4.10. Yeni Fen Programındaki Konuların Öğrenci Seviyesine Uygun Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.10’da gösterilmiştir.



Şekil 4.10. Paydaşların yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.10 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %23’ü yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine kesinlikle uygun olduğunu düşünürken, %50’si katıldığını, %17’si kararsız olduğunu, %10’unun ise katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

4.11. Paydaşların Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikaları Hakkındaki Görüşleri

Paydaşlara Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları hakkındaki görüşlerini almak için “AB fen eğitimi politikaları hakkında ne düşünmektесiniz?” sorusu sorulmuştur. Paydaşlarla yapılan nitel görüşmeler transkript edilerek soru soru incelenmiştir. Daha sonra paydaşların AB fen eğitimi politikalarına ilişkin görüşleri kodlanmış ve bununla ilgili temalar oluşturulmuştur.

Tablo 4.2’de paydaşların AB fen eğitim politikalarına ilişkin görüşleri; hizmet içi eğitim, bağlam temelli öğrenme, tümleşik eğitim şeklinde kodlanmıştır. Tablo 4.2’de, paydaşların AB fen eğitimi politikaları ile ilgili görüşleri ve ilgili temalar altında kodları ve frekansları ile birlikte yer almaktadır.

Tablo 4.2. Paydaşların AB fen eğitimi politikaları hakkındaki görüşleri

Avrupa Birliği Eğitim Politikaları	Frekans
Hizmet içi eğitim	6
Bağlam temelli öğrenme	2
Tümleşik eğitim	2

Paydaşların AB fen eğitimi politikalarıyla ilgili olarak Ö₁ “*Tümleşik eğitim zaten bizde yıllardan beri vardı. Sadece adı biraz değişerek sarmal yapı, piramitsel yapı olarak karşımıza çıkıyor*” diyerek tümleşik eğitim kodunda yer alırken, “*dersler arası ilişkilendirme yapma öğrencinin motive olmasını sağlarken aynı zamanda öğrendiklerini günlük hayata transfer etmede kolaylık sağlıyor*” ifadesiyle Ö₄ bağlam temelli öğrenme kodunda yer almıştır.

4.12. Paydaşların AB Politikalarını Göz Önüne Alarak Türkiye’de Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkındaki Görüşleri

Paydaşlara AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye’de fen bilimleri derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşlerini almak için “AB politikalarını göz önüne

olarak Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında ne düşünmektesiniz?” sorusu sorulmuş ve görüşleri alınmıştır.

Tablo 4.2’ de paydaşların fen dersinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşleri; yapılandırmacı eğitim, çağdaş değerlendirme teknikleri, eğitim fakültesi şeklinde kodlanmıştır. Tablo 4.2’de paydaşların fen dersinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşleri ile ilgili temalar altında kodları ve frekansları ile birlikte yer almaktadır.

Tablo 4.3. Paydaşların AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşleri

Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler	Frekans
Yapılandırmacı eğitim	5
Çağdaş değerlendirme teknikleri	4
Eğitim fakültesi	1

Paydaşların AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye’de fen bilimleri derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında Ö₂ “yapılan iyileştirmelere baktığımızda eski programa göre yeni programa geçişte yeni felsefenin yani yapılandırmacı yaklaşımın giderek daha da benimsendiğini görmekteyiz. Özellikle bazı kazanımların yapılandırmacı yaklaşıma yaklaştırıldığı dikkatimi çekmektedir” diyerek yapılandırmacı eğitim kodunda yer almıştır. Ö₆ “eskiden lise mezunları öğretmen olabiliyorken günümüzde eğitim fakültelerinin paket programı ile yetiştirilen öğretmen adayları öğretmen olmaktadır” eğitim fakültesi kodunda yer almıştır.

5.SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırma, Avrupa Birliği fen eğitimi politikalarına göre Türkiye’de fen bilimleri derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında paydaşların görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Altıncı alt problemden elde edilen verilere göre örnekleme oluşturan paydaşların büyük çoğunluğunun Avrupa Birliği politikalarından haberdar olmadığı tespit edilmiş olup, araştırma sonucu elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Aynı zamanda araştırmada süreç boyunca yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin verileri de analiz edilmiştir. Aynı zamanda araştırmada süreç boyunca yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin verileri de analiz edilmiştir.

Bu bölümde elde edilen analiz sonuçları ve yorumları değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar bulgular bölümünde verilen alt başlıklar şeklinde ayrı ayrı incelenmiş olup, her bir veri toplama aracına ait sonuç ve tartışma alt başlıklarda verilmiştir. Farklı araçlardan elde edilen sonuçlar birbirleriyle ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Bu şekilde araştırma soruları cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Fen eğitimine, hizmet içi eğitime ve eğitim araştırmalarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Ayrıca yapılan araştırmalar sonucu örnekleme oluşturan paydaşların büyük çoğunluğu;

- 1) AB’nin gerisinde kaldığımızı, özellikle eğitim alanında AB fen eğitimi politikalarını ülkemizde tam olarak uygulayamadığımızı düşünmektedirler.
- 2) Özellikle okullarda sınıfların kalabalık olması, ayrıca merkezi ulusal sınavların verdiği kaygı nedeniyle öğretime yönelik değil de, çoktan seçmeli teste yönelik çalışmaların yapılmasından dolayı öğrencilerin öğretime aktif olarak katılamaması gibi sıkıntılar olduğu gözlenmiştir.
- 3) Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılıp öğrencilerin daha fazla öğretime katılacağı bir öğrenme ortamı oluşturularak bu sorun giderilebilir.

4) Örnekleme oluşturan paydaşların büyük bir çoğunluğu öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli ve yararlı olmadığını düşünmektedirler. Verilen hizmet içi eğitimin amacına hizmet etmediği, dolayısıyla da öğretmenlere bir katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak hizmet içi eğitimin daha yararlı ve verimli hale getirilebilmesi için öğretmenlere ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim verilmesi yararlı olabilir.

5.1.1. Paydaşların fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınması durumuna yönelik görüşlerine bağlı sonuç;

Paydaşların fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınması durumuna yönelik görüşleri Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Şekil4.1’i ayrıntıları ile incelediğimizde araştırmaya katılan paydaşların %57’si fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasının kesinlikle gerekli olduğunu düşünürken, %5’i ise kesinlikle gerekli olmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların büyük çoğunluğunun fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasının kesinlikle gerekli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Paydaşların çok az bir kısmının ise fen ve teknoloji öğretim programı yenilenirken temele alınan aktif öğrenmeyi gerekli bulmayıp, eski sistemin devamlılığının daha yararlı olduğu görüşündedirler. Bunun altında yatan sebeplerden biri öğretmenlerin davranışçı sistemle yetişmelerinden dolayı aktif öğrenmeye sıcak bakmamaları olabilir. Geleneksel eğitimin verdiği disiplini koruma amaçlı, öğrencinin doğasında sıkı çalışması gerektiği inancının değişmemesini istemelerinden ötürü aktif öğrenmeyi yararlı bulmama sebepleri olabilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda paydaşlar fen öğretim programı yenilenirken yapılandırmacı felsefenin dikkate alınmasının olumlu olduğu yönünde görüş bildirmektedirler. Bununla ilgili olarak örneklemden Ö₇ kodlu paydaş “Öğrenci ne kadar yaparak yaşayarak hayata katılırsa o kadar az unutulur. Bunun için yapılandırmacı yaklaşımı ezberci metottan daha faydalı buluyorum” diyerek yapılandırmacı yaklaşımının önemini vurgulamaktadır.

Ö₂ kodlu paydaş ise “*yapılandırmacı yaklaşım fen dersine yeni bir boyut getirmiştir. Aktif öğrenmeyi temele alan bu felsefe öğrencilerin öğretimde aktif olmasını isterken, sınıf sayılarının fazla olması aktif öğrenmeyi zorlaştırmıştır*” diyerek uygulamada bazı sebeplerden dolayı sıkıntı olduğuna dikkat çekmektedir.

Örneklemden Ö₆ kodlu paydaş ise “*yapılandırmacı yaklaşım temele aktif öğrenmeyi alarak bireysel eğitimi savunuyor. Öğrencilere anlatarak öğretilmediğimizi düşünürsek bilgileri kendilerinin yapılandırması için öğrenme ortamları hazırlamak oldukça iyi. Ama ülkemizdeki sınıflarda uygulanabilirliği oldukça düşüktür. Yani teoride sözde yapılandırmacı yaklaşımı önemsiyoruz, temele alıyoruz ama pratikte hala davranışçı olarak ilerliyoruz*” diyerek uygulama noktasındaki sıkıntılara dikkati çekmektedir.

5.1.2. Paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediğine yönelik görüşlerine bağlı sonuç;

Paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediğine durumuna yönelik görüşleri Şekil 4.2’de gösterilmiştir. Ayrıntıları ile baktığımızda araştırmaya katılan paydaşların %46’sı yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji programını kesinlikle yararlı hale getirdiğini düşünürken, %1’i katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların büyük bir çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirdiğinin gerekli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Paydaşların büyük bir kısmının yapılandırmacı yaklaşımı yararlı bulmalarının sebebi öğrenciyi öğrenme ortamına aktif bir şekilde katmasından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte paydaşların çok küçük bir kısmı ise yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programına bir katkısı olmadığını, fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirmediği yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Paydaşların küçük bir kısmının yapılandırmacı yaklaşımı faydalı bulmamlarının sebebi ise öğretmen olarak yetişen adayların davranışçı eğitim sistemi ile eğitilmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda örneklemeden Ö₈ kodlu paydaş “*yapılandırımcı yaklaşımı eski öğretmenler bilmiyor, bilseler bile uygulamıyorlar ama yeni öğretmenler bunun biliyor. Yapılandırımcı yaklaşım fen öğretim programını eskiye kıyasla yararlı hale getirmiştir fakat uygulanabildiği ölçüde yararlı olabilir. Ülkemizde 2007’de uygulanmaya başladı ama ben günümüzde hemen hemen öneminin yeni anlaşıldığını düşünmekteyim ve önemini fark eden hocalarımız zaten derslerinde de uyguluyor*” diyerek yapılandırımcı yaklaşımın fen öğretim programını yararlı hale getirdiğini fakat öneminin anlaşılmadığını vurgulamaktadır.

Bununla ilgili olarak örneklemeden Ö₁ kodlu paydaş “*yapılandırımcı yaklaşım önemlidir ama günümüzde bunu çeşitli sebeplerden dolayı tam anlamıyla uygulayamıyoruz. Deney yaparken bazen doğal ortamlarda olmamız gerekiyor fakat bu da sınıf sayısının fazla olması ya da çevrenin buna uygun olmaması gibi çeşitli sebeplerden dolayı çoğu uygulama askıda kalıyor. Zaten milli eğitimin okullarında bazı konular için uygulama yapmak neredeyse imkânsız gibi*” diyerek yapılandırımcı yaklaşımın önemini vurgularken çeşitli sebeplerden dolayı da askıda kaldığına dikkat çekmektedir.

5.1.3. Paydaşların yapılandırımcı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olup olmayacağına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;

Paydaşların yapılandırımcı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olup olmadığı durumuna yönelik görüşleri Şekil 4.3’de gösterilmiştir. Şekil 4.3’e ayrıntıları ile baktığımızda araştırmaya katılan paydaşların %48’i yapılandırımcı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede kesinlikle etkili olduğunu düşünürken, %3’ünün ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların büyük bir kısmı yapılandırımcı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Paydaşların çok az bir kısmı ise yapılandırımcı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olmayacağını düşünmelerinin temelinde geleneksel yöntemleri uygulanabilirliğinin daha yüksek olduklarını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda bu konu ile ilgili olarak örneklemden Ö₂ kodlu paydaş *“yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyduğu için daha aktif öğrenme sağlayabilmektedir bu da dersi öğretmede etkili olabilmektedir. Özellikle eskiye kıyasla okulların laboratuvarlarının donatılması ile deney etkinlikleri aktif bir şekilde yürütülebilmektedir. Fakat konuları yetiştirme çabası içine girilmesi ve kazanımların fazla olması gibi sebeplerden dolayı bazen öğrenciler öğrenmeye aktif olarak katılamamaktadırlar”* diyerek yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciyi derse aktif olarak katıldığı müddetçe daha verimli sonuçlar verdiğine dikkat çekmektedir.

5.1.4. Paydaşların fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmadığına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;

Araştırmada paydaşlara fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.4’ de gösterilmiştir. Şekil 4.4’e ayrıntıları ile baktığımızda araştırmaya katılan paydaşların %58’i fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının kesinlikle etkili olduğunu düşünürken, %2’inin ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların büyük bir çoğunluğunun fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının kesinlikle etkili olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Paydaşların çok az bir kısmının ise derste konular anlatılırken disiplinler arası ilişkiler kurmasının kesinlikle gerekli olmadığı yönünde oldukları söylenebilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda örneklemden Ö₄ kodlu paydaş *“bağlam temelli öğretim etkinlikleri yararlı. Çünkü dersler arası ilişkilendirme yaptığımız için öğrencinin aklında daha rahat kalıyor. Aynı zamanda etkili bir katılım gerçekleştirdiği için öğrencileri süreçte aktif kılıyor”* diyerek dersler arası ilişkilendirme yapmanın etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca dersler arası ilişkilendirme yapılması öğrencide öğrenmenin kalıcılığının artması ve dersi zevkli hale getirmesi bakımından yararlı olduğu söylenebilir.

Bu konuyla ilgili olarak örneklemeden Ö₆kodlu paydaş “*ben ve çevremdeki öğretmenler hangi ders olursa olsun disiplinler arası ilişkilendirme yapmaya çalışıyoruz. Hatta yaptığımız dersler arası ilişkilendirmeleri birbirimizle paylaşarak yeri geldiği zaman kendi derslerimizde de kullanıyoruz*” diyerek öğretmenler arasında yapılan paylaşımların yararlı olduğu üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin dersler arası ilişkilendirme yaptıkları zaman bunları birbirleriyle paylaşımları özeleştiri yapmaları açısından da faydalı olmaktadır.

Örneklemeden Ö₁₀ kodlu paydaş “*disiplinler arası ilişkilendirmeyi ben her ders için yapamam. Ben fenci olduğum için fen konularının matematikle olan bağlantısı varsa bunu veririm ama kalkıp da bir müzik ya da beden dersi için bunu uygulayamam. Bu o branştaki hocaları ilgilendirir*” diyerek disiplinler arası ilişkilendirmenin sınırlılığına dikkat çekerek, disiplinler arası ilişkilendirmenin birbirine yakın dersler arasında olması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Paydaşlarla yapılan nitel görüşmeler ile uygulanan anket sonuçları değerlendirildiği zaman paydaşların büyük çoğunluğunun derste disiplinler arası ilişkiler kurmanın faydalı olduğu yönünde hem fikir oldukları söylenebilir. Böyle düşüncülerinin altında yatan etmenlerden en önemlisi belki de disiplinler arası ilişkilendirmenin öğrencinin anlamlı öğrenmesinde etkili olduğunu düşündükleri içindir.

5.1.5. Paydaşların sınıf içi değerlendirmede çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmayacağına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;

Araştırmada paydaşlara sınıf içi değerlendirmede çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil4.5’te gösterilmiştir.

Şekil4.5’e detayları ile baktığımızda araştırmaya katılan paydaşların %47’i sınıf içi değerlendirmede çağdaş yöntemlerin kullanılmasının kesinlikle yararlı olduğunu düşünürken, %1’inin ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların büyük bir çoğunluğunun sınıf içi

değerlendirmede çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda örneklemden Ö₁₀ kodlu paydaş “çağdaş değerlendirme yöntemlerinin yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz işi tamamen öğrenciye bırakıp yönlendirme işini yapıyoruz ve bu sayede öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlıyoruz. Bu da kişinin daha etkili öğrenmesine neden oluyor” diyerek çağdaş değerlendirme yöntemlerini faydalı bulduğunu belirtmektedir.

Örneklemden Ö₉ kodlu paydaş “çağdaş değerlendirme yöntemi olarak portfolyoyu kullandım yararlı da oldu fakat son zamanlarda performans değerlendirme kaldırılınca onu tamamen bıraktım. Özellikle sekizinci sınıflarda kullanma şansımız çok az. Çünkü bu öğrencileri çeşitli sınavlara hazırladığımız için daha çok soru çözme işi yapıyoruz. Normal sınıflarda da uygulaması zor hem sınıf sayısı fazla hem de zaman yetmiyor. Çağdaş değerlendirme tekniklerini kullanacaksa eğer fen derslerinin en azından bir saat daha artırılması gerekir” diyerek çağdaş değerlendirme yöntemlerini faydalı bulduğunu ama sınıf sayısının fazla olması ya da ders saatinin yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı da uygulama yönünden sıkıntıların oluştuğuna dikkat çekmektedir.

5.1.6. Paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;

Araştırmada paydaşlara AB fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.6’da gösterilmiştir.

Şekil 4.6’da detayları ile baktığımızda araştırmaya katılan paydaşların %53’ünün Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına dair fikirleri bulunmazken, %8’inin ise kesinlikle bir ilişki olmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan

hareketle paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına dair fikirleri bulunmadığı söylenebilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda örneklemden Ö₁ kodlu paydaş *“politikalarla Türkiye’deki fen derslerini karşılaştıracak olursak öncelikle sınav yönünden çok farklılıklar olduğunu göreceğiz. Oradaki öğrenciler yaptıkları etkinliklere göre not alırken bizim öğrenciler sınavlarda gösterdikleri performansına göre not almaktalar”* diyerek bu farklılığa işaret etmektedir. Devamında yine Ö₁ kodlu paydaş *“karşılaştırma yapacak olursak biz onların kullandığı gibi deney yapmayı da kullanmaya çalışıyoruz. Ama bunu fen dersi için yapabilirken diğer dersler için sıkıntı olmaktadır. Yani fen dersi için artımız var deney yapma açısından ama diğer derslerde deney yapma yok”* diyerek Türkiye’de deney sadece fen dersi için yapılmış gibi bir kanının oluştuğuna dikkat çekmektedir.

Bu konu ile ilgili olarak örneklemden Ö₃ kodlu paydaş *“biz bu politikaların aynısını yapmaya çalışıyoruz. Çünkü bizden beklenen budur. Biz bunu yapmaya çalışıyoruz ama çok fazla başarılı olamıyoruz. Örneğin; değerlendirme aşamasında süreç temelli değerlendirme politika olarak var ama açıkçası ben on yıldır çalışıyorum ama bunu hiç kullanmadım. Bu şekilde bir değerlendirmeyi arkadaşlarda da görmedim”* diyerek politikaların aynısını uygulanmasının istenmesinin doğurduğu sonuçlara değinmektedir. Aynı zamanda sınıfların kalabalık olması ve merkezi sınavların getirdiği kaygıdan dolayı konuların yetiştirilmeye çalışılması gibi sebeplerden ötürü süreç temelli değerlendirmeyi kullanamadıklarına dikkat çekmektedir.

Örneklemden Ö₇ kodlu paydaş *“ben politikaları göz önüne alarak değerlendirme yaptığım zaman Avrupa ülkelerinin bizden önde olduğunu düşünmekteyim. Ama bizde şuan o seviyeye gelmek üzereyiz. Öğretmenleri buna göre yetiştirmeye çalışıyoruz. Ders kitaplarını buna göre düzenliyoruz ama uygulama aşamasında sıkıntılarımız var. Politikalar ile Türkiye’deki fen dersleri arasında bir ilişki var ama*

uygulama yönünde sıkıntılar mevcut” diyerek eğitim sistemimizin daha da ilerletilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

5.1.7. Paydaşların ders programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;

Araştırmada paydaşlara ders programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşleri sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.7’de gösterilmiştir.

Şekil4.7’idikkatlice incelediğimizde araştırmaya katılan paydaşların %48’i ders programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığını düşünürken, %12’sinin ise katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların fen ders programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı görüşünde oldukları söylenebilir.

5.1.8. Paydaşların öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterliliğine yönelik görüşlerine bağlı sonuç;

Araştırmada paydaşlara öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.8’de gösterilmiştir.

Şekil4.8 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %1’i öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin kesinlikle yeterli olduğunu düşünürken, %43’ü katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların büyük bir kısmı öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda örneklemden Ö₈ kodlu paydaş *“hizmet içi eğitim seminerlerle dolu dolu geçmeli. Her gün bir öğretmen alanıyla ilgili bir konu hazırlamalı, birbirleriyle tartışarak öğrenmeliler. Kısacası tatil döneminde unutmuş*

oldukları öğrenci yapısına hazırlıklı bir şekilde eğitim öğretime başlayacak düzeye gelene kadar hizmet içi eğitim almalılar” diyerek öğretmenlerin seminer sonunda bilgilenmiş olarak çıkmaları gerektiği üzerinde durmaktadır.

Örneklemden Ö₉ kodlu paydaş *“öğretmen yeterliliklerini artırmak için hizmet içi eğitim önemli bir etkinlik. Tabi bu etkinlik amaca göre uygulanırsa hedefe ulaşmış olacaktır. Ama genel itibari ile baktığımızda hizmet içi eğitim seminerleri olduktan sonrada dahi olsa öğretmenlerin genellikle davranışçı kuramın etkisinden kurtulamadıklarını görmekteyiz. Bu da işin aslında teorikte iyi olduğunu ama pratikte pek fazla yönlendirici olmadığını görüyorum”* diyerek yapılan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığını dile getirmektedir.

Örneklemden Ö₁₀ kodlu paydaş *“hizmet içi eğitimi milli eğitimdeki öğretmenler gezi olarak algılıyor. Bunun için verimli geçtiğini düşünmüyorum. Bu yüzden de öğretmenler açısından sıkıntı oluyor. Seminerler için zaten belirli dönemlerimiz var. O dönemde yapılırsa daha faydalı olur. Artık okul zamanı özellikle ders zamanı yapıldığı için çoğu öğretmen de katılmıyor. Katıldığım birçok seminer de gezi şeklinde bitti. Hiçbir faydasını görmedim ben kendi açımdan”* diyerek uygulamadan kaynaklanan sıkıntılara dikkat çekmektedir.

5.1.9. Paydaşların fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olup olmadığına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;

Şekil4.9’deki bulgulardan hareketle paydaşların fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olduğu görüşündedirler. Bu soru ile ilgili olarak örneklemden Ö₇ kodlu paydaş *“fen programı eski programa kıyasla daha güncel bilgileri barındırarak öğrencilerde çevresinde olup bitenlere karşı farkındalık oluşturmaktadır”* diyerek fen programlarının eskiye kıyasla gerçek yaşam deneyimlerini içerdiğine ve öğrencinin çevresinde olup bitenlere karşı farkındalığının oluştuğuna dikkat çekmektedir.

5.1.10. Paydaşların yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına yönelik görüşlerine bağlı sonuç;

Şekil 4.10'daki bulgulardan hareketle paydaşların yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olduğu görüşündedirler. Bu soru ile ilgili olarak örneklemden Ö₅ kodlu paydaş *“yeni fen programında yapılan bazı değişikliklerle konuların sınıf seviyesine göre yerleri değiştirildi. Örneğin basit makineler konusu 7. sınıftan 8. sınıfa alınarak öğrencinin bilişsel seviyesine uygun hale getirildi”* diyerek yeni fen programındaki konuların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine uygun olduğuna vurgu yapmaktadır.

5.1.11. Paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları hakkındaki görüşlerine bağlı sonuç;

Yapılan nitel görüşmelerle on kişiden oluşan paydaş grubuna AB fen eğitimi politikaları hakkında ne düşünmektesiniz sorusu sorulmuştur. Paydaşlarla yapılan nitel görüşmeler transkript edilmiş ve soru soru incelenmiştir. Daha sonra araştırmanın alt problemiyle ilgili olan cevaplar ayrıştırılarak çeşitli kodlar oluşturulmuştur. On kişilik paydaş grubunun AB fen eğitim politikalarına ilişkin görüşleri; hizmet içi eğitim, bağlam temelli öğrenme, tümleşik eğitim şeklinde kodlanmıştır.

AB fen eğitimi politikalarıyla ilgili olarak örneklemden Ö₁ kodlu paydaş *“Tümleşik eğitim zaten bizde yıllardan beri vardı. Sadece adı biraz değişerek sarmal yapı, piramitsel yapı olarak karşımıza çıkıyor”* diyerek tümleşik eğitim kodunda yer alırken *“dersler arası ilişkilendirme yapma öğrencinin motive olmasını sağlarken aynı zamanda öğrendiklerini günlük hayata transfer etmede kolaylık sağlıyor”* ifadesiyle Ö₄ kodlu paydaş ise bağlam temelli öğrenme kodunda yer almıştır.

Bu soru ile ilgili olarak örneklemden Ö₁₀ kodlu paydaş *“AB'nin politikaları oldukça iyi. Çünkü birçok ülke ile birlikte bilimsel anlamda çalışma yapıyorlar. Ülkelerin ortak standartlar belirleyip çalışmalar yapması oldukça iyi. Türkiye'nin de bunun*

dışında kalması beklenemez. Kesinlikle daha da fazla içinde olmamız gerekiyor” diyerek Avrupa Birliği'nin fen politikalarının olumlu olduğunu ve Türkiye'nin de bu çalışmaların içinde yer alması, eğitim sistemimize olumlu katkı sağlayacak yeniliklere açık olması gerektiğini savunmaktadır.

Bir başka nitel görüşmede ise örneklemden Ö₃kodlu paydaş *“AB'nin fen eğitimi politikalarını yıllarca uyguluyoruz zaten. Örneğin; ilkokulda fen dersini tümleşik yani bütünsel olarak veriyoruz. Lise de ise bunu alanlara ayırarak yani fizik, kimya, biyoloji şeklinde veriyoruz. Böyle olması çok iyi aslında. Öğrencinin bilişsel seviyesine de uygun davranmış oluyoruz. Bu anlamda fen eğitimi politikaları faydalı olmaktadır”* diyerek Türkiye'nin AB fen eğitimi politikalarıyla paralellik gösteren tümleşik eğitimi eskiden beri uyguladığımızı ve bunu yaparken de öğrencinin bilişsel seviyesini, hazırbulunuşluğunu dikkate alarak yaptığını vurgulamaktadır.

Bu konu ile ilgili örneklemden Ö₈kodlu paydaş *“AB fen eğitimi politikaları bizim eğitim sistemimize yakın bir sistem. Tek farkı biz 2005'ten sonra uygulamaya döktük. 2005'ten sonra uygulamaya dökmemizin sebebi ise bu sisteme uygun yetiştirilmiş öğretmenlerin varlığının mevcut olmasıdır. Ama bu sistem Avrupa'da daha önceden uygulandığı için bizden daha iyi durumdadır”* diyerek Türkiye'nin neden politikaları tam anlamıyla uygulayamadığına dikkat çekip bu eğitim sistemine uygun öğretmenleri yetiştirilmesiyle beraber politikaları uygulamaya başladığımızı vurgulamaktadır.

5.1.12. Paydaşların AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşlerine bağlı sonuç;

Yapılan nitel görüşmelerle paydaşlara AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında ne düşünmektesiniz sorusu sorulmuş ve paydaşların verdiği cevaplar kodlanmıştır. AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye’de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında örneklemden Ö₂ kodlu paydaş *“yapılan iyileştirmelere baktığımızda eski programa göre yeni programa geçişte yeni felsefenin yani yapılandırmacı yaklaşımın giderek daha da*

benimsendiğini görmekteyiz. Özellikle bazı kazanımların yapılandırmacı yaklaşıma yaklaştırıldığı dikkatimi çekmektedir” diyerek yapılandırmacı eğitim kodunda yer almıştır. Örneklerden Ö₆ kodlu paydaş ise *“eskiden lise mezunları öğretmen olabiliyorken günümüzde eğitim fakültelerinin paket programı ile yetiştirilen öğretmen adayları öğretmen olmaktadır”* eğitim fakültesi kodunda yer almıştır.

Bu soru ile ilgili olarak örneklerden Ö₇ kodlu paydaş *“ben 12 yıllık öğretmen olarak süreci gözlemledim. Fen dersinde iyileştirmeler var. Şöyle var: konular hafifletildi. İkincisi haftalık ders saati üçtü, dörde çıktı. Buna ek olarak bilim uygulamaları dersi var. Bu derste de yetiştiremediğimiz etkinlikleri yapıyoruz. Bu anlamda iyileştirmeler var ve faydalı da olduğunu düşünüyorum”* diyerek fen dersinde iyileştirmeler olduğunu dile getirmektedir.

Örneklerden Ö₂ kodlu paydaş *“İyileştirme var. Eski programa göre yeni programa geçişte yeni felsefenin yani yapılandırmacı yaklaşımın daha da benimsendiğini görmekteyiz. Ayrıca bunun yanı sıra diğer kuramlarında işin içine koşturulup çeşitliliğin daha da arttığını görmekteyiz”* diyerek eski programa kıyasla yeni programın ilerletildiği ve iyileştirmeler olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir.

Örneklerden Ö₆ kodlu paydaş ise *“eski fen eğitiminde ezberci bir yaklaşım vardı. Öğrenci ezberliyordu sonra da unutuyordu. Ama yeni fen programında çeşitli kuramların ve öğretim tekniklerinin işe koşulmasıyla öğrencinin bilgiyi yapılandırıldığını ve etkili bir şekilde kullandığının görmekteyiz”* diyerek bu iyileştirmenin olumlu yönüne dikkat çekmektedir.

5.2. Öneriler

AB fen eğitimi politikalarını göz önüne alarak örnekleme oluşturan paydaşlarla yapılan nitel ve nicel araştırma sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre;

- 1) Örnekleme oluşturan paydaşların büyük bir çoğunluğu öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli ve yararlı olmadığını düşünmektedirler. Verilen hizmet içi eğitimin amacına hizmet etmediği, dolayısıyla da öğretmenlere bir katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak hizmet içi eğitimin daha yararlı ve verimli hale getirilebilmesi için öğretmenlere ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim verilmesi yararlı olabilir.
- 2) Yapılan araştırmalar sonucu örnekleme oluşturan paydaşların büyük çoğunluğu AB'nin gerisinde kaldığımızı, özellikle eğitim alanında AB fen eğitimi politikalarını tam olarak uygulayamadığımızı düşünmektedirler. Özellikle okullarda sınıfların kalabalık olması, ayrıca merkezi ulusal sınavların verdiği kaygı nedeniyle öğretime yönelik değil de teste yönelik çalışmaların yapılmasından dolayı öğrencilerin öğretime aktif olarak katılmaması gibi sıkıntılar olduğunu dile getirmişlerdir. Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılarak öğrencilerin daha fazla öğretime katılacağı bir öğrenme ortamı oluşturularak bu sorun giderilebilir.

KAYNAKÇA

Akpınar, B.,“Avrupa Birliğine uyum sürecinde Türk ilköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği imajı”, *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi.*, 1(1): 1-34 (2006).

Aslan, A.C.,ve Gökkaya, K. A.,“Avrupa Birliği’nin eğitim politikalarının sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarına etkisi”,*Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3): 227-244 (2004).

Aydiner, A.,“Avrupa Birliği’ne giriş sürecinde Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine yansımaları”,*Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara, 3-233 (2006).

Bağcı, E.,“Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinde Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları”,*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,30(2): 139-173 (2011).

Balcı, A.S.,“Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Konya, 2-107, (2007).

Balcı, A., “Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler 10. Baskı”,*Pegem Akademi Yayın*, Ankara, 103,132 (2013).

Barış, E.,“Türkiye’nin AB üyeliği sürecinde hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri”,*Eğitim Bilimleri Dergisi*,38: 149-165 (2013).

Başbay, A. ve Doğan, N.,“Avrupa Birliği üyelik sürecinin eğitim sistemimiz üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri”,*Ege Eğitim Dergisi*, 5(2):35-52 (2004).

Beycioğlu, K.ve Konan, N., “Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları”,*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24):1-14 (2008).

Büyüköztürk, Ş.,“Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı 11.Baskı”, *Pegem Akademi Yayın*, Ankara, 21-22 (2010).

Cansever, A. B.,“Educational policies of european union and evaluation of Turkey’s adaptation process to the policies”, *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1): 222-232 (2009).

Cogan, J.and McDevitt. J.,“Science, technology and innovation policies in selected small European Countries”, Helsinki, WATT, *Valtion taloudellinen tutkimuskeskus , Government Institute for Economic Research*, (B, ISSN 0788-5008, No 96). ISBN 951-561-444-9.4-100 (2009).

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M., “İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11): 47-64 (2006).

Demirbaş, F. İ., “Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye”, Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya, 21-121 (2010).

Doğar, Ç., Gürses, A. & Yalçın, M., “Fen sınıflarında öğretmenin yeri”, *Milli Eğitim*, 157: 1-3 (2003).

Eisfeld, R. and Pal. A. L., “Political science in central-east european the impact of politics: factors of diversity, forces of convergence”, *European Consortium for Political Research*, 1680-4333/10, 223-243 (2010).

Erginer, A., “Avrupa birliği eğitim sistemleri ve Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar”, *Pegem A Yayıncılık*, (2006).

Göksan, T., Uzundurukan, S. ve Keskin, S., “Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları” *1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Antalya, 4-7 (2009).

Gedikoğlu, T., “Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 66-80 (2005).

Gültekin, M., and Anagün, S. Ş., “The condition of Turkish education system from the aspect of European Union's area and indicators determining the quality in education”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 147-149 (2006).

Hasdemir, F., and Çalikoğlu, R. M., “The European Union education programme and the change”, *Journal of Higher Education and Science*, 1(2): 1-3 (2011).

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. “Fen bilgisi öğretimi, ilköğretimde etkili öğretim ve öğrenme el kitabı”, *T.C. MEB. Projeler Koordinasyonu Merkezi Başkanlığı*, Ankara, (2001).

Karip, E., “Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42: 195-209 (2005).

Kovács O. and Orosz, A., “Science and technology policy in the European Union – innovation leaders with different outcomes”, *Analele Universităţii din Oradea, Seria Relaţii Internaţionale şi Studii Europene, TOM III*, 94-113 (2011).

Lewin, M., “Mapping science education policy in developing countries”. World Bank, Human Development Network, *Secondary Education Series, Eric*, 1-49 (2000).

Maya, İ., “AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırması”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,4(4): 375-394 (2006).

Özkılıç, R. veHaspolatlı, E.,“ Türkiye'nin Avrupa Birliği eğitim programlarına katılım süreci”,*Eğitim Fakültesi Dergisi*,21(1):151-172 (2008).

Pınar, M.,“Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, *Fen Bilimleri Enstitüsü*,Muş, 30-31 (2013).

Rees, T.,“Mainstreaminggenderequality in science in theEuropeanUnion: *TheETAN Report*”,*Taylor & Francis*, 13(3): 243-260 (2001).

Sağlam, M., Özudoğru. F. veÇıray. F.,“Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri”, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1):87-109 (2011).

Şaşan, H., “Yapılandırmacı öğrenme”,*Yaşadıkça Eğitim*, 74-75 (2002).

Terzi, Ç.,“Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi”, Doktora Tezi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*,Eskişehir, 2-173 (2005).

Topsakal, C.,“Avrupa Birliği sürecinde eğitim ve Avrupa vatandaşlığı”, Doktora Tezi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 15-452 (2003).

Tuzcu, G.,“Avrupa Birliğine giriş süreci ve eğitimde vizyon 2023”,*Türk Eğitim Derneği*, 1.Baskı, (2006).

Vassiliou, A.,“Avrupa’da fen eğitimi: Ulusal politikalar, uygulamalar ve araştırma”,*Eurydice Türkiye Birimi Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Bakanlıklar*/Ankara, 23-56. (2011).

Workink, A.,“Türkiye'nin eğitim sisteminin AB üyeliği için hazırlanması”,*Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu*, Antalya, 21-30 (2006).

Yıldırım, Y.,“Türk eğitim sisteminin Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyumu”, Yüksek Lisans Tezi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Elazığ, 2-185 (2004).

EKLER**EK 1.Anket Soruları**

Maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınması bence gereksizdi.					
2	Yapılandırmacı yaklaşım fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirmiştir.					
3	Yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olacağını düşünmüyorum					
4	Fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olduğunu düşünüyorum.					
5	Sınıf içi değerlendirmede çağdaş yöntemlerin kullanılması faydalı değil.					
6	Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olduğunu düşünüyorum.					
7	Ders programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığını düşünüyorum.					
8	Öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
9	Fen derslerinde öğretilen konular eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgilidir.					
10	Yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum.					

EK 2. Mülakat Soruları

1. Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları hakkında ne düşünmektesiniz?
2. Öğretmen yeterliliklerini artırmak için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim hakkında ne düşünmektesiniz? Neden?
3. Tümlleşik eğitim sizce yararlı mı? Eğer yararlı olduğunu düşünüyorsanız bunun sebebini açıkla mısınız?
4. Öğretmenler derste bağlam temelli öğretim(disiplinler arası ilişkilendirme) etkinliklerini kullanıyorlar mı? Sizce bu yararlı mı? Neden?
5. Avrupa Birliği fen eğitimi politikalarının bir parçası olan ve ülkemizde de 2007'den beri uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım hakkında ne düşünmektesiniz? Neden böyle düşünüyorsunuz?
6. Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye'de okutulan fen dersleri arasında ne ölçüde bir ilişki var?
7. Sınıf içi değerlendirme yapılırken çağdaş değerlendirme yöntemlerinin kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu yararlı mı?
8. Avrupa Birliği fen eğitimi politikalarını göz önüne alarak, Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında ne düşünmektesiniz?

EK 3. İzin Belgeleri



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604-E.11195485
Konu: Tez Çalışması

04.11.2015

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİNE
(Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 23.10.2015 tarihli ve 97873615-804.01-E.41749 sayılı yazı.

Üniversiteniz Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Esin ZAİM'in, "Avrupa Birliği Fen Politikalarına Göre Türkiye'de Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkında Görüşler" adlı tez çalışmasını, ilimizdeki ortaokullarda uygulamasına ilişkin 03.11.2015 tarihli ve 11162366 sayılı onay ekte gönderilmiştir.

Söz konusu çalışma tamamlandıktan sonra, uygulama sonucunun 2 (iki) örnek CD ortamında hazırlanarak, müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri-2 ARGE Birimine teslim edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

Onay (1 sayfa)
Komisyon Raporu (1 sayfa)

"Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
04.11.2015."
Ercan ŞENER
Y.H.K.F.

Mengüceli Mah. Kamu Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>
e-posta: arge24@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Hasan GÜNEŞ - Şube Müdürü
Tel: (0 446) 214 20 73-12 45
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 75c9-1c21-3ec2-823d-d012 kodu ile teyit edilebilir.

EK. 3Devam.İzinBelgeleri



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604-E.11162366
Konu : Tez Çalışması

03/11/2015

VALİLİK MAKAMINA
ERZİNCAN

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
07.12.2014 tarihli ve 2012/13 numaralı Genelge.
b) 23.10.2015 tarihli ve 97873615-804.01-E.41749 sayılı yazı.

Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Esin ZAIM'in, "Avrupa Birliği Fen Politikalarına Göre Türkiye'de Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkında Görüşler" konulu tez çalışmasını, ilimizdeki ortaokullarda yapmak istediğine ilişkin (b) yazısı ekte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen tez çalışmasının, ilimizdeki ortaokullarımızda uygulanması müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/11/2015

Fatih KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
Anket Programı (10 sayfa)

Mengüceli Mah. Kamu Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>
e-posta: argc24@meb.gov.tr

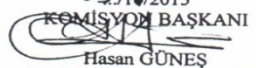
Ayrıntılı bilgi için: Hasan GÜNEŞ-Şube Müdürü
Tel: (0 446) 214 20 73-12 45
Faks: (0 446) 214 11 85

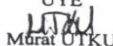
EK. 3 Devam.İzin Belgeleri

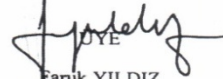
T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı e-mail ve Telefon Numarası	Esin ZAİM
Kurumu / Üniversitesi	Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Araştırma yapılacak iller	Erzincan
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ortaokullar
Araştırmanın konusu	Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikalarına Göre Türkiye'de Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkında Görüşler
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez Çalışması
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	İldeki Ortaokullar
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
.....	
.....	
.....	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;.....
.....
.....

KOMİSYON

03.10/2015
KOMİSYON BAŞKANI

Hasan GÜNEŞ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

ÜYE

Murat ÖTKÜ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Proje Ekibi Üyesi
Öğretmeni

ÜYE

Faruk YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Proje Ekibi Üyesi
Öğretmeni

Scanned by CamScanner

ÖZGEÇMİŞ

Esin ZAİM 01.08.1991’de Erzincan’da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Erzincan’da tamamladıktan sonra Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda 2013 yılında mezun oldu ve bir yıl sonra Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı.

