

ULUSLARARASI SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ THE JOURNAL OF INTERNATIONAL SOCIAL RESEARCH

Cilt: 12 Sayı: 68 Yıl: 2019
www.sosyalarastirmalar.com
Issn: 1307-9581



Volume: 12 Issue: 68 Year: 2019
www.sosyalarastirmalar.com
Issn: 1307-9581

Doi Number:
http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3881

HOLLANDALI ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE TÜRKİYE'DEKİ İLKÖĞRETİME BİR BAKIŞ DUTCH PRE-SERVICE TEACHERS' VIEW OF THE ELEMENTARY EDUCATION IN TURKEY

Hasan ŞEKER*

Öz

Bu çalışma Hollanda ve Türkiye eğitimini ve sınıf atmosferini ziyarete gelen Hollandalı öğretmen adayları gözüyle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma iki temel soru üzerinde yürütülmüştür. Bunlar: Hollandalı öğretmen adayları; Türkiye'yi ziyaret etmeden önce Türk eğitim sistemini genel olarak nasıl algılamaktadır? , Ziyaret sonrası sınıfın öğrenme ve öğretme sürecini nasıl algılamaktalar? Hollandalı öğretmen adayları ziyaret sonrasında biçimsel unsurlardan daha çok öğrenme öğretme sürecine odaklandıkları görülmektedir. Hollandalı öğretmen adaylarının görüşüne göre 'öğrenci merkezliğin' Hollanda'da, 'öğretmenin başatlığının' ise Türkiye'de, olduğunu göstermektedir. Bulgular bireyci ve kolektivist toplumlardaki birey davranışları ile birlikte ele alınıp tartışılmıştır: Araştırmalarda sıklıkla vurgulanan "öğrenci merkezlilik" ve "öğretmen merkezlilik" betimlemelerinin bulunduğu, etkilendiğimiz yaşanan kültürel ortama göre betimlenebileceği, farklılaşabileceği, farklı derecelere değerlendirilebileceği göz ardı edilmemelidir. Buna karşın resmi programlarda sıklıkla vurgulanan bireyi merkeze alan yaklaşımlara yönelik güçlü inançların, uygulamalara aynı şiddetle yansımamasının nedenlerinden biri, kolektivist bir geleneğin alışkanlıkları ile bireyci paradigmalardan uygulanmasındaki güçlüklerde de aranmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Ziyaretleri, Hollanda Öğretmen Adayları, Kolektivist Görüşler Öğrenme Süreci, Sınıf Atmosferi.

Abstract

The current study aimed to investigate the education and the classroom atmosphere in Turkey from the eye of the Dutch pre-service teachers visiting Turkey. The current study focused on two main questions. These are; How did the Dutch pre-service teachers view the Turkish education system in general before coming to Turkey? , How do they view the learning and teaching process in the class after their visit to Turkey? Before their visit, the Dutch pre-service teachers expressed opinions mostly about structural elements rather than the learning and teaching process in the class. Dutch pre-service teachers, the education system in Holland is student-centered while it is teacher-centered in Turkey. According to the Dutch pre-service teachers, the education system in Holland is student-centered while it is teacher-centered in Turkey. The findings of the current study were discussed in relation to behaviors in individualistic and collectivist societies: The effects of cultural environment on the terms "teacher-centered" and "student-centered" frequently emphasized in the current study should not be ignored. Thus, one of the reasons why the emphasis put on approaches putting the individual into the center in the official curriculums cannot find reflection in practice should be sought in the habits of collectivist tradition and difficulties involved in the implementation of individualistic paradigms.

Keywords: Classroom Atmosphere, Collectivist Views Dutch Pre-service Teachers, Learning Process, Study Trip.

* Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hseker@mu.edu.tr



1. Giriş

Yurtdışında kısa veya uzun süre eğitimin açık ya da örtük amaçları bulunmaktadır. Öğretmen veya adaylarının yurtdışı eğitim gezilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıları birçok araştırma bulgularında görülmektedir. Mikulec (2019)'in çalışmasında, kısa süreli (20 saatlik) gözlem ve çalışma aktivitelerinin öğretmen adaylarının özgüven, özerklik, belirsizlik toleransı, esneklik ve uyarlanabilirlik, kişilerarası becerilerinde artışlara ve kişisel gelişimlerine katkı getirdiği görülmektedir. Öğretmenler, yurtdışı deneyimlerinin başka bir ülkedeki öğrencilerle çalışmalarında daha donanımlı olmalarına ve gelecekteki olası sınıflarında kullanmak için öğretim stratejileri geliştirmelerine katkısı olduğunu da belirtmiştir (Mikulec, 2019). Kısa süreli, fakülte önderliğindeki program etkinlikleri ve gezileri ev sahibi ülkeler hakkında bilgi edinme fırsatlarını içermektedir. Bu ziyaretler, genellikle öğrenci öğrenmesini destekleyecek özel olarak tasarlanmış öğrenme fırsatlarını içerdiğinden, ziyaretlerin kültürlerarası yeterlikler üzerine de olumlu bir etkiye sahiptir (Stebeleten, Soria, & Cherney, 2013). Kısa bir programın (çalışmada beş haftalık bir program) katılımcıların iletişim kurmadaki isteklerini arttırdığı, uluslararası duruşlarını geliştirdiği, ve öğrenmede kaygı düzeyini azalttığı görülmektedir (Jang, 2018). Öğretmen ya da öğretmen adaylarına yönelik yurtdışındaki çalışma programı öğretmenlerin kültürlerarası yetkinlik gelişimi üzerindeki etkileriyle birlikte, onların öğretme inançlarına ve uygulamalarına odaklanılması ile öğretmen eğitimcilerinin akademik yeterliliğine de katkıları olabilmektedir (He, Lundgren & Pynes, 2017).

Yurtdışındaki denetim ve çalışmalar, katılımcıların yaşam deneyimlerine ilişkin kişisel gelişimlerini ve kültürler arası yetkinliklerini artırabilmektedir (Mahajara, 2018). Öğretmen adaylarına yönelik kısa süreli yurtdışı eğitim programları sadece öğretmenlerin kültürlerarası yetkinlik gelişimi üzerine değil, aynı zamanda onların öğretme inanç ve uygulamalarına da etki etmektedir (He, Lundgren, & Pynes, 2017). Yurtdışına seyahat etmek, öğretmenlik yapmak ve bunun yarattığı "öğrenme fırsatları, insan farklılıklarına ilişkin ötekiliklik" algılarına yönelik yeni perspektiflere yol açmaktadır (Walters, Garii, & Walters (2009). Ayrıca yurtdışı eğitim odaklı çalışma deneyimlerinin, katılımcıları daha fazla yansıtıcı hale getirdiği, daha açık fikirli olmalarını sağladığı ve eğitim sistemini daha iyi anlamalarına katkılarının olduğu gibi bazı kazanımların olduğu da çalışmalarda görülmektedir. Bununla birlikte kısa süreli deneyimlerle öğretmenlerin kendi öğretme felsefelerini daha geniş açılı, daha esnek ve kapsamlı bir eğitim görüşü içerecek şekilde yeniden düşünmelerine de katkıları olabilmektedir (Shiveley & Misco, 2015). Kültürel deneyimler, öğretim fırsatları, dil öğrenme, yansıtma ve işbirliği gibi unsurlar, kısa süreli programlarda dikkate alınması gereken temel unsurlardandır (He, Lundgren & Pynes, 2017).

Bu çalışma Hollanda ve Türkiye Eğitimi ve sınıf atmosferini ziyarete gelen Hollandalı öğretmen adayları gözüyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Hollanda'daki bir öğretmen yetiştirme kurumundaki öğretmen adaylarının (Han Üniversitesi İlköğretim bölümü) Türk eğitim sistemi ve ilköğretimi sınıflarda yaptıkları gözlemlere yönelik yansıtmaları bu çalışmada incelenmiştir. 2011 yılından sonra Türkiye'de okul sınıf gözlemlerinde bulunan Hollandalı öğretmen adaylarının perspektifinden Hollanda ve Türk eğitim sistemine yönelik sınırlı da olsa bazı bilgilerin toplanması bu çalışmada amaçlanmaktadır.

Ziyarete gelen Hollanda'lı öğretmen adaylarının deneyim paylaşımlarında açıkladıkları, özellikle öğretmen ve öğrenci merkezliliğine yönelik görüşleri, bizi sistemi farklı açıdan incelememiz gerektiği düşüncesine götürmektedir. Bu araştırmayı planlama süreci daha önce niyetlenen bir şey olmamasına rağmen çoğunlukla yurtdışında eğitim gezileri sonucu gerçekleşen öğrenmelerin kasıtlı değil, tesadüfidir görüşü (Pilonieta, Medina & Hathaway, 2017), bu araştırmanın planlanmasındaki niyeti de açıklayabilir. Şöyle ki bir eğitim gezisi, ilgili deneyimlerin paylaşımının evsahibi ülke açısından da bazı doğurgularının olduğu düşünülerek böyle bir araştırma yapma ihtiyacı doğmuştur... Böylece yurtdışı eğitim gezi ve deneyimlerin, evsahibi ülke eğitiminin irdelenmesini ve dönüştürücü etkisinden daha fazla yararlanılmasını sağlayabilir

1.1. Hollanda ve Türkiye öğretim programlarındaki bireyci kolektivist yansımalar

Hollanda'da Türkiye'deki program anlayışının aksine, milli merkezi bir programdan söz edilemez. Hollanda Eğitim Bakanlığı öğrencilerin ulaşması gereken nihai hedef-davranışların ne (ler) olacağını belirlemesine karşın okullara daha çok sorumluluk verilmektedir. Hollanda'da okullar, diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında kaynak tahsisi, müfredat ve değerlendirme ile ilgili konularda özerktir. Buna karşın okul kurulları okulların yönetilmesinden ve ulusal eğitim politikasının uygulanmasından sorumludur (OECD, 2014). Hollanda eğitimi ile ilgili bazı internet kaynakları ve dökümanlar incelendiğinde



(European Schoolnet, ve NCEE- Schoolnet Brüksel merkezli 34 Avrupa Eğitim Bakanlığının ağıdır, NCEE Uluslararası Eğitim Kıyaslama Merkezi, ülkelerin üstün performanslarını üretmek için kullandıkları stratejileri belirlemek için dünyadaki en başarılı eğitim sistemleri hakkında araştırma ve fon araştırması yapıyor.) genellikle Hollanda'da aynı yaştaki çocuklar aynı sınıflarda olmasına karşın ilkokulların sınıflarını nasıl düzenleyebileceklerine karar vermede özgürdürler. Bazı okullar öğrencilerini yaş yerine beceri ve kapasitelere göre gruplandırır (Luijckx, 2008). Ülke bazında okullar, kendi programlarını değişen nüfus ve etnik çeşitliliğe göre modifiye etme ihtiyacındadırlar. Hollandada, okulların öğrencilerini yüksek potansiyele ulaştıracak okul temelli bir program geliştirmeleri beklenmektedir. Hollanda'da ilkokul düzeyinde her beş çocuktan biri için özel asistanlık yapılması ve okulların, öğretimi çocuğun bireysel gelişimine göre adapte etmesi, okul temelli program anlayışının bu ülkede yaygın olduğunu göstermektedir. Ayrıca Hollanda'da bir çocuğun öğrenme problemi olduğunda; programı çocuğun öğrenme güçlüğüne göre adapte etme, zaman planlaması konusunda yardımcı olma, ev ödevlerinde yardım etme, farklı çeşitli kitap ve testler sağlama ve aynı düzeyde olan çocuklarla küçük gruplar oluşturma okulun yapacakları arasındadır. Eğer bunlar kafi gelmiyorsa çocuğa ekstra danışmanlık hizmetleri verilmektedir. Hollanda'da çok geniş farklı okul tercihleri bulunmaktadır. Özel okullar sistemde önemli bir yer edinmekte ve popülerdir. Hükümetin finanse ettiği okulların üçte ikisi özel okullardır. En popüler özel okullar Roman Katolik ya da Protestan okulları gibi dini temelli, ya da din ve dünya görüşüne dayalı olmaksızın, derslerin başka türlü yöntemlerle verilmesine inanan veliler tarafından açılmış özel okullardır. Bunlara örnek olarak Freinet, Montessori, Dalton; Waldorf ya da Jenaplan gibi okullar bir felsefi pedagojik bağla ilgilidir (LDC, 1996).

Özetle Hollanda'da programların merkezi olmaması, bakanlığın öğrencilerin ulaşması gereken nihai hedef-davranışları belirlemesine karşın okullara daha çok sorumluluk vermesi, okulların kendi programlarını modifiye etmesi, okul temelli program geliştirmelerinin beklenmesi, farklı okul türlerinin bulunması, okulun öğretimini çocuğun bireysel gelişimine göre adapte etmesi gibi durumlar eğitimde daha çok bireyci yaklaşımların olduğuna yönelik kanıtlar olduğu düşünülebilir.

1.2. 1.2 Türkiye'deki durum:

İlkokula, ilköğretime yönelik programlar 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005, 2017 yıllarında uygulamaya konulduğu görülmektedir. 2005 öncesi programların daha çok katı bir davranışçı yapısının izlerini taşıdığına yönelik çalışmalar göze çarpar. 2005 programında MEB (2005), "öğrencilerin sürekli alma ihtiyacını doyumak yerine kendi kendine araştırabilen, sorgulayabilen bireyler olacak şekilde yönlendirilmesi, yüzeysel ve ayrıık öğrenmeler yerine az bilgi özdür prensibi ile programda yapılandırmacı öğrenme yollarının önceliği vurgulanmıştır. Bu açıklamalar 2005 öncesi programlara getirilen eleştiri olarak görülebilir.

İlkokul programlarının içerisinde 2005 ve sonrası programlarda davranışçı terminolojiden daha çok bilişsel terminolojiye yönelik görüşlerin olduğu görülür. 2005 programı genellikle sarmal program yapısı ile yapılandırmacılık yaklaşımını ve öğrenci merkezliliğini temele alan program olarak öne çıkmakta (Çelik, Önal ve Yeler, 2012., Karadağ., Deniz., Korkmaz, ve Deniz, 2008) ve 2005 programı bu yapısı nedeniyle Türkiye'de, Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim programında radikal köklü değişiklikler yapmaya çalıştığı yeni program olarak (Arslan, 2007; MEB, 2005) görülmektedir. 2005 programının uygulama sürecine dönük bazı meteforlar incelendiğinde sınıf ortamında yapılandırmacı yaklaşımla çok fazla örtüşmeyecek bazı bilgilere ulaşılabilir. Örneğin Sezgin, Koşar, Koşar ve Er (2017)'in çalışmasındaki öğretmen metaforlarının önemli bir bölümünün öğrenciye şekil verme, yönlendirme, biçim verme ve bir kalıba sokma gibi öğrenciyi daha çok pasif bir varlık olarak değerlendirildiği görülmektedir. İlginçtir ki, öğretmenlerin öğrenciye yönelik olarak olumlu metaforlar ürettikleri ve aynı zamanda öğrencileri pasif bir varlık olarak algıladıkları araştırma bulguları arasındadır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere ilişkin olarak olumlu duygular besledikleri, ancak onları eğitim-öğretim sürecinin pasif bilgi alıcısı olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin öğretmenlerini meteforik olarak nasıl algıladıkları ile ilgili çalışmada (Ateş, 2016), 4. Ve 8. Sınıfta öğrenim gören 500 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrenciler öğretmenini daha çok bilgi verici ve besleyici olarak (akıllı tahta, akıl küpü, akıl kutusu, akıllı insan, ansiklopedi, bankamatik, bilgi ağacı, bilgi, bilgi kaynağı...) olarak görmektedirler. Öğrencilerden 180'i öğrenci öğretmeni bilgi verici ve besleyici, 122 öğrenci ise seven koruyan olarak görmektedir. Bu bulgu öğretmenin öğrencilerin gözünde bilginin kaynağı ve koruyucu olarak 'önemli' bir aktör olduğunu göstermektedir. Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram (2018)'in çalışması, --Türkiye'de 2004-2016 yılları arasında meta-sentez yöntemiyle 11 yüksek lisans tezi ve 32 araştırma makalesinin analizine dayanmaktadır. Çalışmada, öğretmenlere ilişkin üretilen metaforlar ve bu bağlamda oluşan temalar incelendiğinde öğretmen rollerinin çoğunlukla bilgi kaynağı ve aktarıcısı (örnek metaforlar: kitap, ışık, su), öğrencileri şekillendirici/biçimlendirici (heykeltıraş, inşaat



ustası, ressam) ve öğrencilerinin karakterlerini geliştirici (anne, psikolog, bilge şahsiyet) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının “öğretmene” yönelik ürettikleri metaforların çoğunlukla bilgi kaynağı/bilgi aktaranı/bilgi sağlayıcı/her alanda bilgi sahibi (kitap, sözlük, araba, flash disk, aşçı, bilgisayar, gazete, ansiklopedi) gibi metaforlar ürettikleri araştırma bulguları arasındadır. Uygulama sürecine yönelik makaleler ve üretilen metaforların öğretmenin sınıf uygulamalarının yapılandırma yaklaşımından daha çok davranışçı yaklaşıma uygunluğunu göstermektedir. Beyaztaş ve diğerlerinin çalışmasında (2013), 2005 programının uygulanmasında ortam hazırlayıcısı öğretmenlerin geliştirilen program ve hakim anlayışındaki yeterli bilgiye sahip olmamaları bu sürecin akasamasının temel nedeni olarak görülmektedir.

Öğrenci merkezilik, araştırma, sorgulama, problem çözme, aktif yaşantı zenginliği, yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenenden hız alma, öğretimin bireyselleştirilmesi gibi kavram ve ilkelere vurgulanmaktadır. Bu kavram eğitim bilimleri ile ilgili yazılı kaynaklarda ve yazılı resmi programlarda (her ne kadar 2005 ve sonrası programlarda daha sıklıkla vurgulansa da 2005 ve öncesindeki programlarda da yer almakta olduğu görülmektedir. 2005 programındaki kazanım ifadelerinde de kullanılan dilin öğrencinin “merkezde” olması gereken bir düşünceyi aksettirme olarak düşünülebilir. Çünkü kazanım ifadelerinin sonundaki kelimeler (... yapar, ... eder, ... gösterir gibi ifadeler) merkeze öğreneni alan yaklaşım ifadeleridir. Ancak “bireysel farklılıkları gözetme” “merkeze öğrenciyi alma”, programlarda “öğrencinin temele alınması” programlarda vurgulanmakta olmasına karşın programların bunun sınırlarını çizdiği de görülebilir. Örneğin MEB (2005) öğretim programında “...bireysel farklılıklar ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi” Fen ve Teknoloji programının vizyonu olarak ifade edilmiştir. Yukarıdaki açıklamalar, uygulamada bazı güçlükleri olsa da 2005 ve sonrası yazılı programların, öğrenci bireyselliğine vurgunun daha çok yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada sınıf ortamındaki program uygulamalarının Hollandalı öğretmen adaylarının perspektifinden nasıl algılandığını betimleme, algıların dayanaklarını tartışmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada iki alt - 949 - roblem yanıt aranmıştır:

Hollandalı öğretmen adayları;

1. Türkiye’yi ziyaret etmeden önce Türk eğitim sistemini genel olarak nasıl algılamaktaydı?
2. Ziyaret sonrası sınıfın öğrenme ve öğretme sürecini nasıl algılamaktalar?

2. Yöntem

2.1 Çalışma grubu

Çalışmada Hollanda ve Türkiye eğitimini ve sınıf atmosferini Hollandalı öğretmen adayları görüşlerine göre karşılaştırmayı ve açıklamayı amaçlanmaktadır. Bu amaçla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’ni 2011 yılından sonra ziyaret eden Hollanda Han Üniversitesi İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma grubunda Han Üniversitesi İlköğretim bölümünden 28 öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının 21’i 3. Sınıf, yedisi 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Bir öğretmen adayı Türkiye’de okul ziyaretlerinde 30 saat ve üzeri gözlem yaptığını belirtmiştir. Genellikle öğretmen adayları (18 öğretmen adayı) 15 saat ve üzeri sınıf gözlemleri yaptıklarını beyan etmişlerdir. 18 öğretmen adayı 15 saat ve üzeri sınıf gözlemi yaptığını beyan etmiştir. 10-12-saat-arasında-gözlem yapanların sayısı 5, 5-6 saat gözlem yapan öğretmen adayı sayısı ise üçtür.

2.2 Veri Toplama araçları

Hollandalı öğretmen adayları Türkiye’de yaptıkları eğitim ziyaretlerine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan soru listesine maille cevap vermişlerdir. Türkiye’deki eğitime yönelik bazı izlenimleri alma amacı ziyaret ekibinde bulunan hocalara iletilmiş, hazırlanan form gönüllü olarak çalışmaya katılacak öğretmen adaylarının kurum maillerine gönderilmiştir. Ölçme aracında Hollanda ve Türkiye’deki eğitim, öğrenme ve öğretim sürecine ilişkin görüşler analiz edilmiştir.

2.3 Data analizi

Hollandalı öğretmen adaylarının anket formuna yazdıkları tüm bilgiler yazıya dökülmüş ve kodlamada betimsel kodlama yöntemi kullanılmıştır. Kodlamada alıntılardaki ana fikir betimlenmiştir (Witt, 2013). Kodlamada ilk olarak, tümdengelimli kodlama çerçevesi kurulmuştur. Tablo 1’in sağ tarafında ziyaret öncesi ve sonrası duruma ilişkin, Tablo 2’de ziyaret sonrası Hollanda ve Türkiye’ye yönelik gözlemlere ilişkin olarak biçimsel ve öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri daha görünür kılınmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik yığılmalar Tablo 1 ve 2’nin sağ tarafında belirtilmiştir. Veriler Hollandalı öğretmen adaylarının ziyaret öncesi ve sonrası genel durum ve sınıf ve okul



öğrenme öğretme süreçleri açısından tekrar incelendi. Bu aşamada, öğretmen adaylarının sınıf öğrenme ve öğretme sürecine yönelik görüşlerine dayanarak ülke sistemlerindeki varsa farklılık ve benzerlikler arandı. Bu süreçte karşılaştırmalı analiz tekniğine yer verildi (Miles & Huberman, 1994). Çalışmada öğretmen adaylarının gerçek isimleri kullanılmamıştır.

3.Bulgular

Hollandalı öğrenciler Türkiye'yi ziyaret etmeden önce Türk eğitim sistemini nasıl algılamaktadırlar?

Hollandalı öğretmen adaylarının ziyaret öncesi görüşleri incelendiğinde Türkiye'de genellikle üniforma giyildiği, Atatürk'ün okullarda çok önemli olduğu, okul sisteminin çok disiplinli olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra Hollandalı öğretmen adayları Türkiye'deki öğrencilerin Hollandalı öğrencilere göre çok şey öğrendikleri, Türkiyede eğitim bakanlığının etkisinin çok büyük olduğunu, okul öncesi eğitiminin zorunlu olmadığını, eğitim sisteminin Hollanda'dan eskiye dayandığını, okul çeşitliliğinin olduğunu, İslamın okullarda çok önemli ve kadınların baş örtüsü taktıklarını ve birçok insanın okula devam etmediğini düşündüklerini bildirmişlerdir. Hollandalı öğretmen adaylarının Türkiye'de ilköğretim sistemine yönelik daha çok biçimsel bazı bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca Hollandalı öğretmen adaylarının Türkiye'de sınıf mevcutlarının çok fazla olduğu, her yerde aynı yöntemlerin kullanıldığı, pratiğin Türk eğitim sisteminde çok önemli olmadığı, öğretmen ve öğrencilerin kibar ve saygılı olduklarına yönelik ziyaret öncesi görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşlerin bazıları aşağıdadır:

Biçimsel olarak verilen tepkiler:

- ...Öğrenciler genellikle üniforma giymektedirler. (Aafje)
- ... Öğretmenlerin de genellikle takım elbise giymek zorundadır. (Mirthe)
- ... Kadınlar baş örtüsü takar. (Aart)
- ...Bir çok insanın okula devam etmediklerini düşünüyordum. (Melle)

Ders içeriğine ve kullanılan metotlara yönelik olarak:

- ...Her yerde aynı metot kullanılmakta. (Adam)
- ...Pratik çok önemli değil. (Elian)
- ... Öğrenci ve öğretmen arasında sıkı ilişki var. (Jantine)
- ... Öğrenciler kibar ve saygılı. (Flora)

Ziyaret sonrasında bu görüşlerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı veya sürprizle karşılaşmış oldukları sorulmuştur. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda görülmektedir:

- ... Herhangi bir sürprizle karşılaşmadım, Atatürk okullarda etkili ve tüm ders kitaplarında var. (Hugo)
- ... Okulların sahip oldukları materyaller arasında farklılıklar var. (Hanke)
- ...Çocukların tüm gün boyunca okullarda oturması hoşuma gitmiyor. (Hedy)
- ... Sistem düşündüğüm gibi çok disiplinli değil. (Jef)
- ... Okulda başörtüsü yok. (Flora)
- ... Öğrenciler pencerelere asılmakta benimle fotoğraf çektirmek istediler. (Melle)

Hollandalı öğretmen adayları Türkiye'yi ziyaret ettiğinizde bir sürprizle karşılaştınız mı? sorusuna çok farklı cevaplar vermişlerdir. Bir öğretmen adayı herhangi bir sürprizle karşılaşmadığını Atatürkün okullarda etkili olduğunu, tüm ders kitaplarında Atatürk'ü gördüğünü ifade etmektedir. Diğer öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde: "sistem düşündüğüm gibi çok disiplinli değil", "okullar arasında büyük farklılıkları gördüm ama ben devlet okullarını sevdim", "okulların sahip oldukları ve kullandıkları materyaller arasında çok farklılıklar vardı", "çocukların tüm gün boyunca oturmaları hoşuma gitmedi. "O çocuklar ailelerini çok az görüyorlar", "Çocuklar öğretmenlerini çok dikkatli dinliyorlar", "çocuklar öğretmenlerine karşı çok saygılılar", "ülkede bir metot kullanılmakta", "dini okullara izin verilmiyor oysa Hollanda'da birçok din okulu var", "Hollanda'da ilkökul öğretmeni çocuklara uygun ders adaptasyonunda çok meşgul, yoğundur", "okulda beden eğitimi öğretmeniyle karşılaştım bu benim için büyük sürprizdi", "Hollanda'da öğrencilerin ihtiyaçları ön plandadır, önemlidir" şeklinde tepkiler vermişlerdir. Bir öğretmen adayı "çocukların hepsinin mutlu görülmesi benim için sürpriz oldu" şeklinde açıklamada bulunmuştur.



Hollandalı öğretmen adaylarının ziyarete gelmeden önceki ve sonraki düşünce ve algılarıyla eşleşen görüşleri Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1: Ziyaret öncesi ve sonrası görüşler (n=28)

Durumlar		Ziyaret öncesi ve sonrası duruma ilgili yığılmalar (n=28)		
		Paylaşan öğretmen adayı (n)	Öncesi	Sonrası
Biçime Yönelik İfadeler	Öğretmen ve öğrenciler üniforma takım elbise giymekteler	(7)	6	1
	Atatürk Okulda önemli bir insan	(6)	4	2
	Okulda beden eğitimi öğretmeni var	(3)		3
	Sistem çok disiplinli	(3)	2	1
	Dini okullara izin verilmiyor Hollanda'da var	(2)	-	2
	Okul öncesi zorunlu değil	(1)	1	-
	Kadınlar başörtü takar	(1)	1	-
	Kadınlar başörtü takmaz	(1)	-	1
	Birçok insan okula gitmez	(1)	1	
	Sistem disiplinli değil	(1)	-	1
Eğitim Bakanlığının merkezi olarak etkisi büyük	(1)	1	-	
Okul ve Sınıf İçi Durumlar	Öğrenciler Hollandalı öğrencilere göre çok fazla içeriği öğrenmekte	(2)	2	-
	Her derste aynı metot yöntem kullanılmakta	(2)	1	1
	Öğrenci öğretmenle iletişimleri iyi sıkı	(1)	1	-
	Öğrenciler kibar saygılı	(2)	1	1
	Okullar arasında (devlet-özel) farklılıklar var	(2)	-	2
	Okullara göre materyaller farklı	(1)	-	1
	Tüm gün boyunca öğrenci okulda	(2)	-	2
	Öğretmen çok dikkatli dinlenmekte	(1)	-	1
	Hollandada öğretmenler ders adaptasyonu ile ömşgul	(1)	-	1
	Öğretmen Türkiye'de daha saygın	(1)	-	1
Çocuklar hala mutlu görülüyor	(1)	-	1	
Kendimi okul ziyaretlerinde ünlü hissettim	(1)	-	1	

Tablo 1'deki bulgularda Hollandalı öğretmen adaylarının ziyaret öncesi ve sonrası biçimsel ve sınıf ortamına yönelik görüşleri incelenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının ziyaret öncesinde sınıfın öğrenme ve öğretme sürecinden daha çok biçimsel unsurlara yönelik görüşleri bulunmaktadır. Örneğin okulda üniforma ve takım elbise giyilmesi, birçok insanın okula gitmediği, sistemin çok disiplinli olduğu, okul öncesi zorunlu olmadığı ve kadınların başörtüsü taktıkları şeklindeki görüşlerin ziyaret sonrasında daha az vurgulanarak değiştiği görülmektedir. Buna karşın dini okullara Türkiye'de Hollanda'nın aksine izin verilmemesi, Türkiye'de okullarda beden eğitimi öğretmenin istihdam edilmesi, Türk eğitim sistemin sanıldığı kadar çok disiplinli olmaması, kadınların başörtü takma oranındaki düşüklük gözlem sonrası Hollandalı öğretmen adayları tarafından yeni bir durum veya sürpriz olarak açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının ziyaret öncesinde biçimsel yönelikbazı görüş ve düşüncelerin değişim gösterdiği, okul ve sınıf içi ortamlara yönelik yeni durumları betimledikleri görülmektedir.

Okul ve sınıf içi davranışlarla ilgili olarak Hollandalı öğretmen adaylarından bir kısmı, öğrencilerin kibar ve saygılı olduklarını ve her durumda benzer metot kullanıldığı görüşüne hem ziyaret öncesinde hem de sonrasında vurgulamışlardır. Hollandalı öğretmen adayları devlet ve özel okullar arasında farklılıklar olduğunu, okullara göre kullanılan materyallerin farklılaştığını, tüm gün boyunca öğrencilerin okullarda tutulmasının olumsuz olduğu, öğrencilerin öğretmeni dikkatlice dinlediğini ve öğretmenlerin saygın olduğunu ziyaret sonrası gözlemlerine dayalı olarak açıklamışlardır. Öğretmen adayları, ziyaret sonrasında biçimsel unsurlardan daha çok öğretim sürecine odaklandıkları görülmektedir.

Hollandalı öğretmen adayları ziyaret sonrası sınıfın öğrenme ve öğretme sürecine yönelik görüşleri aşağıda incelenmiştir:

... Hollanda'da çocuklar öğretmenleri ile birlikte çalışır. (Elian)

... Hollanda'da sınıf öğretim sürecinde çocuklarla etkileşimi ve/ya çocuklar arası etkileşim, birlikte çalışma ve öğrenme olayları var. (Carolien)

... Çocukların bireysel veya grupla çalışması Hollanda'da önemli göze çarpan durumdur. (Anna)



... Hollanda'da materyaller fazla. (Alfons)

... Hollanda'da öğretmenlerin daha çok çocukların sosyal ve duygusal (emotional) yönlerine bakmakta. (Martha)

... Türkiye'de öğrenciler üst düzeyde bilgi edindirmeye çalışılmakta. (Leonie)

... Türkiye'de az sayıda derste öğrenciler birlikte çalışmaktalar. (Hanke)

Bu görüşler Hollandalı öğretmen adayları Türkiye'de öğretmeni öğrencilerine birşeyler anlatan, klasik ders sürecinde öğretmen, sınıfta önemli bir yer tutan, bilgiyi öğrenciye transfer eden, öğrencilerle birlikte çok az çalışan, öğrencilerin üst düzey bilgi edinimini isteyen biri olarak tanımlamakta, öğrenmeyi ve öğretmeyi daha çok "öğretmen merkezli" şeklinde algılamaktadırlar. Hollandalı öğretmen adaylarına göre öğrenme sürecindeki göze çarpan en önemli faktörün öğretmenin sınıfta bilgi aktaran saygın bir yeri olduğu yönündedir. Hollandalı öğretmen adayları öğrencileri, diğer arkadaşlarına benzer şekilde eğitim alan, sınırlı sayıda derste birlikte çalışan, öğretmenin tarafından verilen bilgileri sahiplenen olarak tanımlanmıştır. Ziyaret sonrası Hollandalı öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri görüşler belirtilmektedir. Hollanda ve Türkiye'deki sınıf içi öğrenme ve öğretme sürecine yönelik görüşleri karşılaştırmalı olarak Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ziyaret Sonrası Sınıf Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Görüşler (n=23)

Sınıf ortamının özelliğine yönelik durumlar	Ziyaret sonrası görüşler yığılmalar	durumla ilgili	
		Hollanda	Türkiye
Çocuklar öğretmenle birlikte çalışır	Görüşü paylaşılan öğretmen adayı (n)		
Çocuklarla etkileşim	(3)	3	-
Birlikte çalışma ve öğrenme	(2)	2	-
Küçük grupla çalışma	(8)	8	-
Daha çok materyal	(1)	1	-
Üst düzey bilgi yüklemesi	(1)	-	1
Çocuğa sosyal ve duygusal olarak önem verme	(1)	1	-
Öğretmen sınıfı ve çevresinde önemli, saygı görmekte	(2)	-	2
Sınıfın önünde duran açıklayan öğretmen	(1)	-	1
Öğretmen tarafından yapılan bilgi transferine yönelik öğretim	(3)	-	3

Tablo 2'deki veriler Hollandalı öğretmen adaylarının ziyaret sonrası sınıf ortamının bazı özellikleri açısından Türkiye ve kendi ülkelerindeki gözlemlerine göre değerlendirmeleri bulunmaktadır. Hollandalı öğretmen adaylarının Türkiye'deki gözlemlerinde öğretmenlerin üst düzey bilgi yüklemesi yaptığı, öğretmenin sınıfta ve çevrede saygın olduğu, öğretmen tarafından yapılan bilgi transferi dikkat çekmektedir. Hollanda'da sınıf ortamı için etkileşimin önemli olduğu, birlikte ve grupla çalışmanın olduğu, sınıflarda daha çok materyale sahip olduğu ve çocuğun sosyal ve duygusal olarak gelişimine önem verildiği belirtilmektedir. Hollandalı öğretmen adaylarının görüşüne göre 'öğrenci merkezliliğin' Hollanda'da, 'öğretmenin başatlığının' ise Türkiye'de, olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları "uygun" sınıf atmosferi oluşturmada Hollanda'yı 'daha başarılı' görmektedirler.

Öğretmen adaylarının her iki sisteme yönelik bazı kapalı uçlu sorulara verdikleri görüşler tablo 3'te incelenmiştir.



Tablo 3: Her İki Sisteme Yönelik Bazı Karşılaştırmalar

Sınıf ortamının özelliğine yönelik durumlar	Ziyaret sonrası yığılmalar (n=28) Görüşü paylaşan öğretmen adayı (n)	ülkelerle ilgili	
		Hollanda	Türkiye
Öğrenci merkezli	28	28	-
Öğretmen merkezli	28	10	18
Öğretmen sesi baskın	26	4	22
Öğretmen öğrenci etkileşimi	28	28	-
Uygun material -teknoloji adaptasyonu	26	25	1
Eykileşim- yardımlaşma işbirliği	28	28	-
Öğrenciye uygun sınıf düzenlemeleri	28	27	1
Kalabalık sınıflar	22	11	11

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde öğretmen adayları, Hollanda'daki sınıfların Türkiye'deki sınıflara göre öğrenci merkezliliğinde, öğrenci öğretmen etkileşiminde, uygun material teknoloji adaptasyonunda, yardımlaşma ve işbirliğinde, öğrenciye uygun sınıf düzenlemelerinde "daha iyi" durumda olduğu görüşündedir. Buna karşın Hollandalı öğretmen adayları, öğretmen sesinin baskın ve öğretmen merkezli yaklaşımların daha çok Türkiye'de olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Uygun teknoloji ve material adaptasyonunda bir Hollandalı öğretmen adayı bu konuda özellikle Fen sınıflarının Türkiye'de daha iyi durumda olduğunu bildirmişlerdir. Sınıfın kalabalık olmasına yönelik görüşlerde hem Hollanda hem de Türkiye'de benzer bir kalabalıklıktan bahsedilmekte ve Hollanda'da öğrenciler arasında etkileşimin ve grup çalışmasının daha fazla olduğunu belirtilmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Hollandalı öğretmen adaylarının ziyaret öncesindeki bilgilerinin daha biçimsel olduğu, ziyaret sonrasında ise sınıf ortamına yönelik davranışlara odaklandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının ziyaret öncesinde biçimsel olan bazı görüş ve düşüncelerinin değişim gösterdiği ve sisteme yönelik daha çok bilgi edindikleri görülmektedir. Kısa süreli eğitim ziyareti ile (örneklemedeki öğretmen adaylarının Türkiye'de yaklaşık iki haftalık eğitim gezileri ve okul gözlemlerini içermekte) Türkiye'deki ilköğretim sistemi hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları ve gözlemlerle sistemi daha iyi betimlemelerine katkıları olduğu göze çarpmaktadır. Bu açıdan kısa süreli eğitim gezilerinin bizim sistemimizde de teşvik edilmesi ve desteklenmesi öğretmen adaylarının hizmet öncesi deneyimlerine ve yeterliklerine önemli katkıları olabilir.

2005 ve öncesindeki çalışmalarda sistemin daha çok öğretmen merkezli davranışçı paradigma veya düşünce çerçevesi kapsamında tanımlandığı görülür. Örneğin Saban (2004)'ün çalışmasında da öğretmen adaylarının yaklaşık %30'u öğretmenleri bilginin kaynağı, bilginin sağlayıcısı, şekillendirici ve biçimlendirici olarak algılamaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmeni bilgi sunan şekil veren, 'geleneksel' rolleriyle betimlemektedir.

Örneklemede bulunan öğretmen adayları 2005 ve sonrası ülkemizi ziyaret etmişlerdir. 2005 ve günümüze kadar programlarımızda ve bakanlık resmi belgelerinde sınıf ortamında öğrenci merkezliliğinden daha çok söz edildiği dönemlerdir. Bu çalışmanın literatür özetinde de belirtildiği gibi ilköğretim programlarının içerisinde 2005 programına veya 2005 sonrası programlarda davranışçı terminolojiden çok bilişsel terminolojiye yönelik görüşlerin olduğu görülmektedir. Yazılı resmi öğretim programlarında bireysel gelişime ve öğrenciyi odak yapan görüşlere özel vurgu yapıldığı görülür. Ancak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve bilişsel terminolojiye yönelik olumlu duygu ve tutumlarını gösteren çok sayıda araştırma olmasına karşın, öğrenciyi temele alan görüşlerin uygulamaya yeterince yansımadağına yönelik ifadeler bulunabilmektedir. Öğreğin, öğrencilerin öğretmenlerini meteforik olarak nasıl algıladıkları ile ilgili, (Ateş, 2016), 4. ve 8. Sınıfta öğrenim gören 500 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrenciler öğretmelerini daha çok bilgi verici ve besleyici olarak (akıllı tahta, akıl küpü, akıl kutusu, akıllı, akıllı insan, ansiklopedi, bankamatik, bilgi ağacı, bilgi, bilgi kaynağı...) görmektedirler. Öğrencilerin metafor ifadeleri kategorilere ayrıldığında 180 öğrenci öğretmeni bilgi verici ve besleyici, 122 öğrenci ise seven koruyucu olarak görmektedir. Bu bulgu öğretmenin öğrencilerinin gözünde bilginin kaynağı ve koruyucu olarak 'önemli' bir faktör olduğunu göstermektedir. Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram (2018)'in çalışmasında Türkiye'de 2004-



2016 yılları arasında meta-sentez yöntemiyle 11 yüksek lisans tezi ve 32 araştırma makalesi analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen rollerinin çoğunlukla “bilgi kaynağı” ve “aktarıcısı” ile ilgili metaforların kullanıldığını göstermektedir. Literatürdeki bu çalışmalar resmi programda öngörülen öğrenci merkezliliğinin uygulamalarda yeterince görülmediğini göstermektedir. Bu bulgular çalışma örneklemindeki Hollandalı öğrencilerin görüşleri ile uyusmaktadır. Başka bir ifade ile Hollandalı öğrenciler Türkiye’de öğretmeni, öğrencilerine birşeyler anlatan, klasik ders sürecinde olan öğretmenin sınıfta önemli bir yer tutan, bilgiyi öğrenciye transfer eden, nadiren öğrencilerle birlikte çalışan, öğrencilerin üst düzey bilgi edinimini isteyen biri olarak tanımlamaktadırlar. Bu bulgular “öğrenci merkezliliğin” Hollanda’da, “öğretmenin başatlığının” ise çoğunlukla Türkiye’de, olduğunu göstermektedir.

Programın yapılandırmacı yaklaşımlara dayanarak geliştirileceği belirtilse de, program çalışmalarındaki bireysellik, öğrenci merkezliliğine yönelik vurguların eski programlarda da olduğunu savunan az sayıda da olsa görüşler (Beyaztaş, Kaptı, & Senemoğlu, 2013; Kandal ve Gürel, 2016) bulunmaktadır. Yapılandırmacılık ve bireysellik daha çok 2005 ve sonrası programları için düşünülse de sonuçta, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinliklere yeterince yer veremedikleri (Gürbüzürk & Mala 2008), yapılandırmacı yaklaşıma yönelik inaç ve uygulamaların farklı olduğu, reform hareketleri ile okulun gramerini değiştirmenin kolay olmadığı (Şeker, 2008) görülmektedir. Bununla beraber, çalışmalarda okulların altyapı eksikliği ve sınıfların kalabalık ve sınıf yönetimi sorunları gibi nedenler (Teyfur & Teyfur, 2012), öğrencilerin etkinliklere katılmakta artış ve istekli olmalarına karşın araç gereç yetersizliği ve sınıf kalabalıklığı gibi nedenlerle öğretimin uygun ve etkili yapılamadığı ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde kendilerini eksik gördükleri ve bazı uygulamalarda zorlandıkları belirtilmektedir (Erdoğan, Kayır, Kaplan, Aşık & Akbunar, 2015).

Program teorilerinin, öğrenme yaklaşımlarının genelde yazıldığı veya niyetlendiği gibi uygulamalara yansımaması öğretmenlerin programı uygulamadaki yetkinliklerine ve uygulama pratiklerine de bağlıdır (Şeker, 2008). Bunların yanısıra araştırma bulgularında Hollandalı öğretmen adaylarının hepsi (n=28, %100) öğrenci merkezliliğinde Hollanda’yı işaret etmektedirler. Black, Mrasek, ve Ballinger (2003)’in görüşleri bu bulgunun başka bir açıklaması niteliğindedir. Yazarların bu bağlamdaki görüşünü kolektivist toplum özellikleri bağlamında paylaşılabilir: “...Avrupa kökenli öğrenciler, bireysel amaç ve değerlerle daha yakından uyumlu olma eğilimindedir. Bireycilikte daha çok gönüllü tepkiler bulunmaktadır. Kolektivist davranışlarda daha çok konuşulduğunda konuşulduğu ve çok fazla soru sorulmadığına karşın bireyci davranışlarda, tartışarak, sorarak, sorgulayarak ve sözlü olarak anlatarak öğrenmenin olması önemli farklılıklardandır.” Türkiye’de sınıflarda bu durumlara sıklıkla rastlanılmaktadır. Öğrencilerin sormadan konuşmada tereddütleri olduğu, soru ve tartışmaların öğretim ortamında çok fazla olmadığı göze çarpmaktadır. “Söz gümüş ise sükut - sessizlik- altındır” gibi atasözlerinde konuşmaya temkinli yaklaşıldığı bu temkinin sözlerin belki nereye gideceğini kestirmede zorlukları olabileceğinden “ağızdan çıkanı kulağın duysun” gibi sözlerin davranışlarımızdaki kültürel etkilerle açıklanabilir.

Sınıf ortamında öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına ve bireysel öğrenmesine yönelik uygulamaların bireyci toplumlarda ‘daha az bireyci’ gözükmemesi, bireysel öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik uygulamaların bireyci ve kolektivist görüşleri benimseme ile ilgisinin incelenbilmesi araştırmacılara önerilebilir. Çalışmada Hollandalı öğretmen adaylarına gözlemlerinin nedenlerine yönelik sorularımızın olmaması bu çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Bulgularda Hollandadaki öğrenci merkezliliğinin kıyaslanamayacağı kadar güçlü bir şekilde vurgulanmasının bir başka nedeni genel olarak içinde yaşanan kültürün ve toplumsal özelliklerin özelde ise bireyci ve kolektivist toplumdaki birey davranışlarına göre bakış açılarımızın şekillenebilirliğine yönelik çalışmalar da araştırmacılara önerilebilir. Araştırmada bu soruya cevap aranmamıştır. Ancak, Hofstede (2010) ülkelerin bireycilik ve kolektivist tutumlarını belirlemeye çalışmış Türkiye’yi kolektivist Hollanda’yı bireyci eğilimli olarak belirlemiştir. Bu eğilimlerde ele alınan temel konu, bir toplumun üyeleri arasında koruduğu bağımlılık derecesidir. İnsanların kendi imgelerinin "ben" veya "biz" olarak tanımlanıp düzenlenmediği ile ilgilidir. Bireyci toplumlarda öcelik insanların kendilerine ve doğrudan aileleri olabilmektedir. Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010). Hollanda’yı bireyci bir toplum olarak betimlemiştir. Türkiye belli ölçüde bireycilik boyutunda olmasına karşın kolektivist bir toplum olarak betimlenmektedir. Kolektivist toplumlarda, bağımlılığın fazla, hiyerarşik, gücün merkezileştirdiği, kurallara güvenildiği iletişimin dolaylı ve "biz" duygusunun önemli olduğu betimlenmektedir. Çalışmada, kişisel özerklik, kişisel kendini gerçekleştirme, bireysel inisiyatif, bağımsızlık, bireysel karar verme, kişisel kimliğin, bireyin öznitelikleri toplamı olarak kavranması ve daha başkalarının ihtiyaçları ve çıkarlarına daha az endişe duyması bireyci toplumların özellikleri olarak açıklanmaktadır. Bireycilik, bağımsızlığa ve kişisel benzersizliğe yöneliktir ve bireyci insanlar kişisel özgürlüğe, kendi kendine yeterliliğe, kendi yaşamlarını kontrol etmeye ve kendilerini diğerlerinden ayıran



benzersiz niteliklerine değer verir. Bazı kültürlerde ortalama bireycilik düzeyinin diğerlerine göre daha yüksektir (Singelis, Triandis, Bhawuk & Gelfad, 1995).

Bireyci ve kolektivist özelliklere sahip olma, bireysel öğretim uygulamalarına yatkınlıklara veya uygulamalardaki güçlükler etkisi olabilir. En azından, bireyci ve kolektivist koşullar altındaki kültürler arası eğitimin, farklılaşma ve kişiselleştirme algılarını teşvik eden çabalarla başlaması gerekip gerekmediğini dikkatle incelenmelidir (Darwish & Huber, 2003). Bireyci ve kolektivist toplumlardaki değer ve davranışlarla ilgili Eckhardt (2002), kolektivist toplumdaki öğrenciler “nasıl yapılacağını öğrenmeyi” beklerken bireyci toplumlardaki öğrencilerin “nasıl öğreneceğini öğrenme” yi beklemektedir. Araştırmalarda sıklıkla vurgulanan “öğrenci merkezlilik” ve “öğretmen merkezlilik” betimlemelerinin bulunduğumuz, etkilendiğimiz yaşanan kültürel ortama göre betimlenenebileceği, farklılaşabileceği, farklı derecelere değerlendirilebileceği göz ardı edilmemelidir. Buna karşın resmi programlarda sıklıkla vurgulanan bireyci merkeze alan yaklaşımlara yönelik güçlü inançların uygulamalara aynı şiddetle yansımamasının nedenlerinden biri, kolektivist bir geleneğin alışkanlıkları ile bireyci paradigmanın uygulanmasındaki güçlüklerde de aranmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), s. 41-61.
- Ateş, T.Ö., (2016) Öğrencilerin Öğretmen ve Okul Metaforları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, Cilt:2, Sayı:1, s. 78-93.
- Beyaztaş, İ.D., Kaptı, S.B. & Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), s.319-344.
- Black, R. S., Mrasek, K.D., & Ballinger, R. (2003). Individualist and collectivist values in transition planning for culturally diverse students with special needs. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2/3), s. 20-29.
- Çelik, F., Önal, A. S., & Yeler, M. (2012). İlköğretimde Gelişmeler ve Yeni Yönelimler (Developments and New Approaches in Primary Education). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), s. 35-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207769>
- Darwish, A., & G. Huber. 2003. Individualism vs collectivism in different cultures: a cross-cultural study. *Intercultural Education* 14, 1, s. 47-55.
- Eckhardt, G. (2002). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organisations across nations. *Australian journal of management*, 27(1), s. 89-94.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç.G., Kaplan, H., Aşık, Ü.Ö., & Akbunar, Ş. (2015). 2004 yılı sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), s. 171-196
- Gürbüztürk, O. & Mala, N. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde adım adım Türkiye ünitesinin yapılandırma yaklaşımına göre etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, s. 24-41.
- He, Y., Lundgren, K., & Pynes; P. 2017. Impact of short-term study abroad program: inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education* 66, s. 147-157. DOI: 10.1016/j.tate.2017.04.012
- Hedlund-de Witt, N. (2013). An overview and guide to qualitative data analysis for integral researchers. Integral Research Center.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Jang, H. L. (2018) The effects of short-term study abroad on L2 anxiety, international posture, and L2 willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39:8, s. 703-714, doi: 10.1080/01434632.2018.1435666
- Kandal, S.D. & Gürel, Z.Ç. (2016). 1926 ile 2005 yılları öğretim programlarında yer alan geometri kavramlarının karşılaştırılarak incelenmesi, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 9 (28), s. 273-298.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Eğitim Yapılandırma Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *Ul.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), s. 383-40.
- LDC (1996). *Naars school in Nederland*. Tekst. Den Haag.
- Luijckx R, de Heus M. (2008). The educational system of the Netherlands. In: Schneider SL, editor. The international standard classification of education (ISCED-97). An evaluation of content and criterion validity for 15 European countries. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 2008. s. 47-75.
- Maharaja, G. (2018). The Impact of Study Abroad on College Students' Intercultural Competence and Personal Development. *International Research and Review*, 7(2), s. 18-41.
- MEB, (2005). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Mikulec, E. (2019) "Short-term study abroad for pre-service teachers: personal and professional growth in Brighton, England," *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 13: No. 1, Article 11. Retrived from: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130111>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD (2014). Education Policy Outlook Netherlands. http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_NETHERLANDS_EN%20.pdf
- Pilonieta, P., Medina, A. L., & Hathaway, J. I. (2017). The impact of a study abroad experience on preservice teachers' dispositions and plans for teaching English language. *Teacher Educator*, 52(1), 22-38. Doi: 10.1080/08878730.2016.1247204
- Saban, A. (2004). "Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 2, s. 131-155.
- Şeker, H. (2008). Will the constructivist approach employed in science teaching change the 'grammar' of schooling? *Journal of Baltic Science Education*, 7 (3), s. 175-184.
- Şeker, H. (2010). Applicability of the approaches-related beliefs of prospective teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 25, s. 138-150.
- Sezgin, F., Koşar, D., & Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciyeye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 32(3), s. 600-611.



- Shiveley, J., & Misco, T. (2015). Long-term impacts of short-term study abroad: teacher perceptions of preservice study abroad experiences." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 26, s. 107-20. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084439.pdf>
- Singelis, T.M., Triandis, H.C., Bhawuk, D.P.S., & Gelfand, M.J. (1995). "Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: a theoretical and measurement refinement, *Cross-Cultural Research*, 29, s. 240-75.
- Stebbleton, M., Soria, K., & Cherney, B. (2013). The high impact of education abroad: College students' engagement in international experiences and the development of intercultural competencies. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 22, s. 1-24
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), s. 66-81.
- Walters, L.M., Garii, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training, *Intercultural Education*, 20(1), s. 151-158. Doi: 10.1080/14675980903371050
- Yıldızlı, H., Erdol, T. A., Baştuğ, M., & Bayram, K. (2018). Türkiye'de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193),1-43.
- http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=5825cd71-8796-4bb3-845c-96ba36ec02cd&groupId=43887,
- http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=5825cd71-8796-4bb3-845c-96ba36ec02cd&groupId=43887
- <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-system-and-school-organization/>
- http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=5825cd71-8796-4bb3-845c-96ba36ec02cd&groupId=43887
- <https://www.government.nl/topics/primary-education/contents/appropriate-education-at-primary-school>
- <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>