

Öğretmen Görüşlerine Göre İsviçre (Basel) ve Türkiye İlköğretim Programlarının Karşılaştırılması: Bir Durum Çalışması*

Asım ARI**

Öğretmen Görüşlerine Göre İsviçre (Basel) ve Türkiye İlköğretim Programlarının Karşılaştırılması: Bir Durum Çalışması

A Comparative Analysis of Primary Curriculum in Switzerland (Basel) and Turkey in Terms of Teacher Opinions: A Qualitative Research

Özet

Bu çalışmanın amacı, İsviçre’de görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, Türkiye’de uygulanan ilköğretim programının, İsviçre ilköğretim programıyla arasındaki benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesidir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, durum çalışması deseni işe koşulmuştur. Çalışmada amaçlı örnekleme metodu ile örneklem belirlenmiş, İsviçre’de farklı bölgelerde görev yapan Türk öğretmenler arasından görüşmeyi kabul eden ve bu ülkede en az 2 yıl çalışmış beş öğretmen seçilmiştir. Çalışma açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen bazı sonuçlar; Türkiye ilköğretim programında bilgi yoğunluğunun fazladır; İsviçre ilköğretim programının daha esnek ve daha çok öğrenci merkezlidir; İsviçre programının esnek olması, öğretmene içeriği gerçek yaşamla ilişkilendirmesi programın sosyal gerçeklerle daha tutarlı olmasını sağlamıştır; İsviçre’nin ekonomik gücünün okullarda öğretim teknolojilerinin ve materyallerinin temini ve kullanılmasında oldukça yansıtıldığı görülmektedir.

Abstract

The aim of this study is to identify differences and similarities between Primary Curriculum in Turkey and Switzerland as regard opinions of teachers in Switzerland. The study has been done with qualitative research methodology and case study research design was used. Sample was determined by purposeful sampling. Five teachers who accepted the interview were chosen among Turkish teachers having worked for at least 2 years in different parts of Switzerland. Data were collected through Teacher Interview Form consisting of open-ended questions. After analyzing the data, it was found that knowledge density is much more in Primary Curriculum of Turkey while Switzerland Primary Curriculum is more flexible and student-centred; Being flexible the curriculum in Switzerland causes teachers associate content with real life and so it makes curriculum is more consistent; The effects of Switzerland financial power can be seen in getting and using educational technology and materials in schools.

Anahtar Kelimeler: Türkiye İlköğretim Programı, İsviçre Okulları, Program Geliştirme

Key Words: Turkey Primary Curriculum, Schools in Switzerland, Curriculum Development

1. Giriş

İlerleyen teknolojik gelişmeler beraberinde toplumsal değişimleri de getirmekte ve dünyanın sürekli bir değişim ve gelişim yaşamasını sağlamaktadır. Her toplum, bu değişimi, gelişime çevirme kaygı ve çabasını taşımaktadır. Hançer (2006) de, gelişen dünyanın, birçok alanda değişimi zorunlu kılmakla birlikte eğitime de önemli sorumluluklar yüklediğine vurgu yapmaktadır. Toplumun ve

* 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu’nda kısmen bildiri olarak sunulmuş ve özeti yayınlanmıştır.

** Asım ARI, Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ari@ogu.edu.tr

bireylerin ihtiyaçlarında meydana gelen değişmeler, konu alanındaki değişmeler, teknoloji alanında meydana gelen ilerlemeler ve bunlara bağlı olarak da öğretmen ve öğrenci rollerinde oluşan değişmeler eğitimde program geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. Türkiye’de de, bilimsel ve teknolojik gelişmeler gerekçe gösterilerek eğitim programlarında değişime gidildiği görülmektedir. Bu çalışmalarından biri de 2004 yılında hazırlanan ilköğretim programıdır.

2004’te hazırlana bu ilköğretim programı, 9 ilde 120 okulda öğretmenler 10 günlük hizmet içi eğitim aldıktan sonra 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılmış ve bir yıl sonra da tüm ülke genelinde uygulamaya konulmuştur (Erdoğan, 2007; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). 2004 programlarıyla getirilen temel yenilikleri Akbaba (2004) şu şekilde sıralamaktadır: Davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun hâle getirilmiştir. Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır. Tüm dersler için sekiz ortak beceri saptanmıştır. Spor kültürü ve olimpik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer, girişimcilik, afet, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık gibi ara disiplinler programlara yerleştirilmiştir. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanımlar kullanılmıştır. Ölçme değerlendirme anlayışında sonuca dayalı bir anlayış yerine, süreci değerlendiren bir anlayışa geçilmiştir.

1.1. 2004 İlköğretim Programı

2004 ilköğretim programının hazırlanışında yapılandırmacı (constructivism) yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanıldığı vurgulanmaktadır (Vural, 2008). Yapılandırmacılık, son otuz yılda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen felsefelerden biri olmuştur. Bunun başlıca nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunlarına çözüm aramalarıdır (Arslan, 2007).

Yapılandırmacılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine inşa edilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Öğretim, öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde tasarlanır. Öğrenci bilgiyi hazır alan değil, bilgiye ulaşan; öğretmen ise öğrencinin bilgiye ulaşmasında rehber, yol gösterendir. Eğitim programının hedefi; kendi öğrenme stilini tanıyan, öğrenme yöntemlerini etkin şekilde kullanan, bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bireyler yetiştirmektir (Demirel, 2007; Özden, 2005; Şahan, 2002; Saban, 2000; Yaşar, 1998).

2004 programında olduğu gibi, ülkemizde bugüne kadar birçok hükümet, yeni program oluşturma çabası içerisinde bulunmuş, ancak, program geliştirme çalışmalarını göz ardı etmiş ve uygulayıcı durumunda olan öğretmen ögesi, iyileştirme ve yeniden düzenleme çalışmalarına tam anlamıyla dahil edilememiştir. Eğitim programları, bir organizma gibi sürekli gelişim içinde olduğundan, yeni oluşturulacak programların kendinden öncekilere de dayalı olduğunu göz ardı etmemek gerekmektedir (Ünal, Çoştu, Karataş, 2004; Yılmaz, 2006; Şahin, 2009). Unutulmamalıdır ki program

geliştirme, kısa bir sürede gerçekleştirilebilecek bir süreç değil, ilgili ve yetkili tüm grupların yıllarca süren çalışmalarını gerektiren, ülkede tüm gelişme ve değişimlere paralel olarak devam eden sürekli ve kapsamlı bir etkinliktir (Alkan, 1983).

1.2. Yeni Programa Dönük Eleştiriler

2004 ilköğretim programının hazırlanış süreci ve yapısıyla ilgili çeşitli eleştiriler söz konusudur. Eğitim Programları ve Öğretim Profesörler Kurulu toplantısında da (2005) yeni programda gözlenen eksiklik ve sorunlar ele alınmıştır. Toplantı kararlarında; yeni ilköğretim programı hazırlanırken önceki program geliştirme çalışmalarının göz ardı edildiği ve bu programın hazırlanmasında, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmadığı dile getirilmiştir. Programın hazırlanmasında, ilköğretim basamağında uygulanmakta olan programların geliştirilmesi yerine, başka ülkelerde uygulanan programların uyarlaması yoluna gidildiği, oysa program değişikliklerinde öncelikle ülkenin felsefi düşünce tarzı, gereksinim ve yaşantılarından yola çıkılması gerektiği vurgulanmıştır. 2004 ilköğretim programının hazırlanmasının kısa bir zaman dilimine sığdırılması, program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellediği belirtilmiştir. Yeni ilköğretim programının deneme uygulamasının zaman ve kapsam yönünden yetersiz kaldığı ve tarafsız bir değerlendirmesinin yapılmadığı, programın uygulanması öncesinde öğretmenler yeterli düzeyde hizmet içi eğitimden geçirilmediği yönünde eleştiriler sıralanmıştır (Gömlüksiz ve diğerleri, 2005). Görülüyor ki, özellikle program hazırlanış sürecinde program geliştirme ilkeleri açısından birçok sorun olduğu ortadadır.

2004 programında, öğretmenlerden sınıf içi eğitim ortamlarını yapılandırmacı anlayışa göre düzenlemeleri istenmektedir. Dolayısıyla, müfettişlerin, okul idarecilerinin ve her şeyden önemlisi öğretmenlerimizin yapılandırmacı öğretme-öğrenme yaklaşımı konusunda eğitilmeleri kaçınılmazdır. Çünkü programın başarısı uygulayıcıların becerisine bağlıdır (Arslan, 2007). Oysa Altun ve Şahin'in (2009) yaptıkları çalışma, sınıf öğretmenlerinin çoğunun programın teorisi ve uygulanması konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yeni program hakkında bilgilendirilmesi amacıyla düzenlenen seminerlerde, seminer alan öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlere programın uygulamasından daha çok felsefi hakkında bilgi verilmeye çalışıldığı ve eğitimlerinin başarısızlıkla sonuçlandığı görülmektedir. Öğretmenlere programın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim verilmeye çalışılsa da, yapılan birçok araştırma sonucunda hâlâ öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitim almadığı ve çoğunun programın teorisi ve uygulanması konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmüştür. Unutulmamalıdır ki, programların geliştirilmesi sürecinde gerçek uygulayıcılara yeterince inilmediğinde, programların başarı derecesi düşük olacaktır (Altun ve Şahin, 2009; Erdoğan, 2007; Semerci, 2007; Gözütok ve diğerleri, 2005).

Güven'in (2008) yaptığı çalışmada, önceki ders programları ile yeni ders programları arasında farklar olduğu, yeni ders programlarının öğretmen rolünde değişikliklere neden olduğu ve yeni ders programlarının öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı öğretmen görüşlerine göre tespit edilmiştir. Ayrıca yine bu çalışmada, öğretmenlerin yeni ders programlarının uygu-

lanması için ayrılan ders sürelerinin yetersizliği, etkinliklerin uygulaması için gerekli araç-gereç ve yardımcı ders materyali eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi bazı sorunlarla karşılaştığı saptanmıştır.

Hiçbir ülkenin, dünyadan kendini soyutlayamayacağı çok iyi anlaşılmış, hatta birçok ülke ekonomik, sosyal, politik ve teknolojik alanlarda işbirliği ve dayanışmaya yönelmiştir. Günümüzde küreselleşme, ülkelerin birçok alanda ortak hareket etme zorunluluğunu ortaya koymuştur (Gedikoğlu, 2005). Her ülke, kendi gelişimini yükseltmeye çalışırken, aynı zamanda dünyada olan yenilik ve değişimleri takip edip, kendini onlarla kıyaslaması, değerlendirmesi kaçınılmazdır. Çağdaş, gelişmiş ülke olabilmenin gereği de bunu gerektirmektedir. Ülkemizde uygulanmaya başlanan 2004 programı ile de, gelişmiş ülkelerin eğitim seviyesine ulaşmak hedeflenmiştir. Ancak bu program, gelişmiş ülkelerin öğretim programlarının neresindedir? Bunun belirlenebilmesi, 2004 programının gelişmiş ülke öğretim programlarıyla karşılaştırılması ile mümkün görünmektedir. Bu amaçla bazı alanlarda karşılaştırma yapabilmek için eğitim seviyesi yüksek olduğu düşünülen ülkelerden biri olan İsviçre seçilmiştir. Bu seçimde İsviçre'nin PISA sınavı sonuçlarına göre üst sırada yer alması belirleyici olmuştur. İsviçre 2003 ve 2006 PISA sonuçlarına göre OECD ortalamasının üzerinde ortalamaya sahip ülkeler arasında yer almıştır (Pisa, 2006). İsviçre ilköğretim programı ile karşılaştırma yapmadan önce, bu ülkenin eğitim sistemi hakkında bilgi verilmesine ihtiyaç duyulmuş ve aşağıda İsviçre eğitimi hakkında özet bilgi verilmiştir.

1.3. İsviçre Eğitim Sistemi

İsviçre'de ilköğretim, zorunlu eğitimin ilk basamağıdır. Okulun amacı, çocukların kendine güven duymasını kazandırmak, çocukları gelecek okullara ve yaşama hazırlamaktır. Öğretim, öğrenci merkezlidir. Okullar, kişisel farklılıkları vurgulayan başarı durumunu esas alarak, farklı yetenekleri destekler. Bir ders yılı 190-200 iş günü olup, iki sömestreye ayrılır. Altı hafta gibi yaz tatili olmasına rağmen yıl içine serpiştirilen 10-15 günlük tatiller ile bir ders yılındaki gün sayısı çok fazla olmamıştır. Öğrenim süresi dört yıl olup en fazla sınıf mevcudu 25 öğrencidir. İlkokulda verilen derslerle çocuklara, anlayabilecekleri bir şekilde temel eğitim kavramlarını, özellikle okumayı, yazmayı ve matematiği öğretmek hedeflenmektedir. Öğretimde, öğrencinin bilgiye isteyerek ulaşması hedeflenmektedir. Çocuklara oyun içinde eğlendirerek eğitim öğretim verilmeye çalışılmaktadır. Çocuğun başarısı için anne ve baba ile beraber çalışmaya (okul aile işbirliğine) önem verilir. Zorunlu eğitim süresince öğrencilerin kitapları okullar tarafından öğrenciye verilir ve kitaplar yıl sonunda okula iade edilir. Kitapların sağlam ve temiz iadesinden öğrenciler sorumlu tutulur. Öğrencilerin sorumluluk kazanmasında katkı sağlayacağı düşünülerek buna önem verilir. Özellikle ilköğretimde sorumluluk kazanma, zamana riayet ve kurallara uyma eğitimi üzerinde oldukça durulur (Erziehungsdepartement, 2008; Ari, 2007; Primarschulen Basel-Stadt, 2004; Şenel, 2004; Bildungsraum Nordwestschweiz, 2008).

Yabancıların yaş ortalamalarının oldukça düşük olması nedeniyle, okullardaki öğrencilerin %41'i yabancıdır. Öyle ki, ilköğretimde bu oran daha da yüksektir. Lise ve üniversiteye geçişte yabancı öğrenci oranı düşmektedir. Kültürleri ve sosyal çevreleri birbirinden çok farklı olan bu çocukların, her birinin kişisel yetenekleri de farklıdır. Eğitim sisteminde çocuklara, hepsine eşit eğitim

şansı, üst düzeyde yeteneklerini geliştirme ve başarılarını artırma haklarının verilmesi hedeflenir. Yabancı öğrenci yoğunluğu yüzünden, okullarda yabancı öğrencilerin dışlandığı görülmekte olup, ister istemez yabancı düşmanlığının oluşabildiğini yetkililer de dile getirmektedir. Her okulda bulunan rehber öğretmenler öğrencilerin sorunlarını aşmada yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerden, sınıftaki tüm öğrencilerin kültürüyle ilgili az çok bilgi sahibi olması istenir (Ressort Schulen, 2004; Arı, 2006; Zürih Başkonsolosluğu, 2005).

İsviçre-Basel ilkokullarında, haftanın beş günü tüm sınıflarda Pazartesi'den Cumaya kadar saat 08.00 ile 12.00 arasında ders vardır. Birinci ve ikinci sınıflarda haftada bir gün, üçüncü ve dördüncü sınıflarda haftada iki gün öğleden sonraları saat 14.00 ile 16.00 arası ders yapılmaktadır. Cumartesi ve Pazar günleri ders yoktur. İlkokulda derslerde branşlaşma yoktur, derslerin çoğu sınıf öğretmenince verilir. Özellikle okuma-yazma ve matematiğin öğretildiği ilkokulda dil (Almanca), matematik, sosyal bilgiler, müzik, resim ve spor, el işi dersleri vardır. Her öğleden sonra ders olmadığından öğrenciler bu boş vakitlerinde seçmeli ders alabilir veya istedikleri kursa katılabilirler. Yabancı çocuklar, kendi ülkelerine ait dil ve kültür derslerine katılabilirler. Öğrencilere derslerinde not verilmez. Dört yıl boyunca kullanılan "Zeugnis" olarak adlandırılan bir bilgilendirme kitapçığı (Öğrenci Dosyası), her dönem sonunda işlenerek öğrencilere verilir. Hafta içi çocuklara ödev verilebilmektedir, ancak hafta sonu ve diğer tüm tatillerde ödev verilmez. Verilen ödevlerle, genellikle öğrencilerin araştırma yapmaları hedeflenir. Öğrencilerin kütüphaneye gitmeleri, araştırma yapmaları özendirilir. İlkokulda sorumluluk kazanma, zaman yönetimi ve kurallara uyma eğitimi üzerinde oldukça durulur. Çocuklara ödevler verilerek hem araştırmaya sevk edilirler hem de sorumluluk sahibi olmaları öğretilir (Primarschulen Basel-Stadt, 2004; Arı, 2007; Erziehungsdepartement, 2008; Şenel, 2004; Ressort Schulen, 2000).

Okullar, kendini devamlı ve titiz bir şekilde geliştiren, öğrenen kuruluşlar olarak görülür. Okullar, kişisel farkları vurgulayan başarı durumunu esas alarak değişik yetenekleri destekler. Diğer ifadeyle eğitimde, çocukların bireysel farklılıklarının ön planda tutulmasına ağırlık verilir. İlköğretim sonunda liseye geçiş için herhangi bir merkezi sınav yoktur. Okullar, çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir sonraki okul basmağına yönlendirir. Bu yönlendirme çok katı değildir ve çocuklar gelişimlerine bağlı olarak, okullar arasında geçiş olanaklarına da sahiptirler. Bireylerin kendi başlarına sorun çözme, düşünme ve davranmayı öğrenmesi hedeflenir. Okul aile işbirliğinin en üst düzeyde sağlanmasına çalışılarak veliler çalışmalarına ortak edilir. Okullar, kendilerini iş dünyasına da açıp yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerde kullanma çabası taşımaktadır (Arı, 2006; Erziehungsdepartement, 2008; Bern Büyükelçiliği, 2004; Ressort Schulen, 2003).

1.4. İsviçre ve Türkiye İlkokul Programının Karşılaştırılması

İsviçre Basel ilkokul programının öğrenci merkezli olduğu ve sosyal yapılandırmacı yaklaşım ile örtüştüğü görülmektedir. Öğretimde, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasının benimsenmesi, öğrencilerin araştırmaya sevk edilmesi, öğrenme ürününün yanı sıra öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi ülkemizdeki 2004 programı ile uygunluk göstermektedir. Basel ilkokul programı, ülkemizdeki programda hedeflendiği gibi öğretmene öğretici yerine, ortam düzenleyici, yönlendirici ve

kolaylaştırıcı görevler yüklemektedir. Aynı şekilde öğrencinin araştıran, keşfeden olmasının beklendiği gibi öğrenciye yüklenen görevlerde de Basel programı ile ülkemiz 2004 programı arasında benzerlikler vardır.

Her ne kadar uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaşılsa da, 2004 ilköğretim programı gelişmiş ülkelerin eğitim seviyesine ulaşmak hedeflenmektedir. Bu programın, gelişmiş ülke eğitim programları ile karşılaştırıldığında, onların neresinde kalmaktadır? ve hangi farklılıklara sahiptir? Bunlara benzer soruların yanıtlarının bulunması, mevcut öğretim programını iyileştirmeye yönelik yeni fikirler verebileceğinden, program geliştirme sürecine katkı sağlayabilecektir. Bu açıdan, 2004 ilköğretim programının, gelişmiş ülke programlarını tanıyan öğretmen görüşlerine göre bir karşılaştırma yapılması, bu programın yapısını ortaya koymak açısından yararlı olabileceği düşünülmüştür. Çünkü Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanının çok da iyi olduğu söylenemez. Dünyada yaşanan gelişmelerden habersiz kaldığımız sürece de, kendimiz dışında başka ülkelerin eğitim sistemlerinden ve gelişmelerden haberdar olmamız mümkün değildir. Dolayısıyla, İsviçre ilköğretim programının ülkemiz ilköğretim birinci kademe (1-5 sınıflar) programına göre farklılıklarını belirlenebilmesi amacıyla bu araştırmaya gerek görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı, İsviçre’de görev yapan Türk öğretmenlerin görüşlerine göre Türkiye ile İsviçre ilköğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarını belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için programın temel öğelerine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Programda öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Programda yer alan bilgi ve düşünme becerilerinin yoğunluğunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Programın sosyal gerçeklerle tutarlılığında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Programda öğretim süreci açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Programda araç-gereç ve teknoloji kullanıma ilişkin benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Programın öğretmen ve öğrenciye yüklediği rollerdeki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Programın sunduğu sınıf atmosferine ilişkin benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Programda değerlendirme sürecine ilişkin benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- İsviçre programında genel olarak öne çıkan farklılıklar nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Nitel bir araştırma olan bu çalışma, durum çalışmasının tek durum yaklaşımı kullanılarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, uygulamada karşılaşılan sorunları araştırma ve çözüm üretme, bireyin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma gibi amaçlarla yapılmaktadır. Durum çalışmaları ise nicel veya nitel yaklaşımla yapılabildiği gibi her iki

yaklaşımında da amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu olmayıp, bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Bogdan ve Biklen, 1992).

2.2. Çalışma Grubu

Diğer birçok ülkede olduğu gibi İsviçre'ye de beş yıl süreliğine Türkiye'den öğretmenler görevli olarak Türk Dili ve Kültürü Derslerini yürütmek üzere gitmektedir. İsviçre 26 kantondan (bir tür şehir devleti) oluşmakta olup Türkiye'den gelen 34 öğretmen başkent Bern'deki Eğitim Ataşeliği'ne bağlı olarak görev yaparlar. Her öğretmen görevlendirildiği eğitim bölgesinde yer alan kantonlardaki İsviçre okullarında ders verirler.

Basel bölgesinde görevli öğretmenlerden görüşmeyi kabul eden beş öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Grubun oluşturulmasında amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmadaki söz konusu ölçütler ise, öğretmenlerin sınıf öğretmeni olması, İsviçre'de en az iki yıldır bulunuyor olması, Basel okullarında görev yapıyor olmasıdır. İsviçre'de ve Basel şehrinde görevli öğretmenlerin seçilmesinde, araştırmacının bu ülkeye gitmesinde ve araştırma yapabilmesinde kolaylık yaşaması etkili olmuştur.

Araştırma 2009 Şubat ayının ilk haftasında İsviçre'nin Basel şehrinde görev yapan biri kadın dördü erkek toplam beş Türk öğretmen üzerinde yürütülmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, görüşme ve gözlem tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilen görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda 15 madde yer almıştır. Sorular açık uçlu soru ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna uygun şekilde tasarlanmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliliğinin sağlanması için görüşme formlarındaki sorular iki program geliştirme uzmanı tarafından incelenmiş ve yeterli dönüt sağlandığına kanaat oluştuğundan alınan görüşler dikkate alınarak görüşme formu yeniden düzenlenmiştir.

Katılımcılardan üçü ile kafe-restoranda, ikisi ile de ders verdikleri okulda görüşülmüştür. Farklı mekânlarda görüşme yapılmasının herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Görüşme yapıldan önce öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış, çalışmanın amacı ve katkıları açıklanmıştır. Görüşme formu katılımcıya verilerek görüşme öncesinde soruları incelemesine fırsat verilmiştir. Gö-

rüşmede araştırmacı, görüşme formunda yer alan açık uçlu soruları katılımcılara sormuştur. Görüşme sohbet şeklinde gerçekleştiğinden, katılımcının anlatımlarında cevapları alınan sorular olduğunda, bu sorular tekrar olmaması için sorulmayarak diğer sorulara geçilmiştir. Görüşme esnasında görüntü ya da ses kaydı tutulması öğretmenler tarafından istenmediğinden, sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kısa notlar şeklinde görüşme formlarına yazılmıştır. Görüşme sonrasında bu notlar hemen düzenlenmiş, görüşülen kişilerle paylaşılmıştır. Ekleme istedikleri noktalar ile ilgili görüşleri alınmış, ekleme ve düzeltmeleri yapılmıştır. Öğretmenlerin yurt dışında görevli olmalarının verdiği tedirginlik, ses-görüntü kaydı tutulmasının istenmemesini anlaşılır kılmaktadır. Araştırmacı İsviçre’de görüşme süreci içinde izin aldığı üç okulda gözlemler yapmıştır. Tüm gözlemlerde gözlemci notlar tutmuş, sınıf atmosferi vb. unsurlar ile ilgili fotoğraflar çekmiştir. Bu gözlemlerde bütün sınıf düzeylerindeki sınıf ortamları gözlenmiştir. Öğrencilerin sınıf ve okul içindeki davranışlarına dikkat edilmiş, gözlem esnasında gerektiğinde öğretmenlerden bilgi ve açıklamalar da alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme formlarından elde edilen veriler kodlanarak ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Analize başlamadan önce temalar çalışmanın amacı ve görüşme soruları dikkate alınarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Her soruya ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar bu temalara göre işlenmiş, listesi çıkarılmış, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bulgular kısmında öğretmen isimleri açık olarak verilmemiş, Öğr1, Öğr2,...Öğr5 kodları kullanılmıştır. Analiz sürecinde verilerin temalara dağıtımında başka bir araştırmacının da görüşüne başvurulmuş, çalışmalar arası tutarlılık %80’in üzerinde belirlenmiştir. Araştırmada varılan temel sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerle paylaşılarak görüşleri alınmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular başka araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak dış ölçütler çerçevesinde geçerlilik aranmıştır. Bulgular bölümünde çalışmada elde edilen veriler sunulurken, önce bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve duruma ilişkin bilgiler ortaya konulduktan sonra yorumlama yoluna gidilmiştir. Çalışmanın yöntem bölümünde çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Üzerinde çalışılan durum ve kullanılan yöntemler çalışmanın ilgili bölümlerinde detaylarıyla sunulmuş, böylelikle benzer araştırma yapacak araştırmacılara çalışma desenlerini kurgularken yardımcı da olunabilecektir. Böylece analizin geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların incelenip değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular, temalara göre belirlenen başlıklar altında verilmiştir. Tema ve konu başlıklarının belirlenmesinde programın temel öğeleri (hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlen-

dirme) ve programın uygulama sürecinde etkili olan unsurlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bulguların sunumunda başka araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmalar yapılmıştır.

3.1. Programda Öğrenci İlgisi ve İhtiyaçlarının Karşılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “İsviçre ilkököl programını öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması yönünden karşılaştırabilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen bulgular belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

- Çocuklar ilgileri doğrultusunda yönlendirilmekte, aynı okul çatısı altında farklı programlar oluşturulmakta, gerektiğinde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması için diğer okullarla işbirliği yapılmaktadır (Öğr.3, Öğr.4).

- Program daha esnek ve bilgi yoğunluğu az olduğundan, programın yetiştirilmesi için yeterli zaman bulunmakta ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretmenler öğrencileri gruplara ayırıp onlarla ayrı ayrı özel olarak ilgilenmektedirler (Öğr.2).

- İlkokul programı çocukların hayata hazırlanmasına yönelik olduğundan, çocukların yaşamdaki ihtiyaçları ön planda tutulmuştur (Öğr.1).

Görüldüğü ki, İsviçre okullarında, bilgi yoğunluğunun daha az olması programı yetiştirme kaygısı ve çabası yerine, esnek programın verdiği rahatlık ile öğrenciye göre eğitim düzenleme fırsatı yakalanmaktadır. Gerek program düzenlemede gerekse programın uygulanmasında öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının merkeze alınmaya çalışıldığı görülmektedir. İlkokuldan üst öğrenime devamda herhangi bir merkezi sınav olmaması, öğretmenlerin sınav merkezli değil de öğrenci merkezli öğrenimin için zaman ve çaba harcamalarına olanak sağlamıştır. Ülkemizde ise geniş coğrafyada merkeziyetçi eğitim idaresi ile bunun gerçekleştirilmesi güç görünmektedir. Erdoğan (2007) çalışmasında, programın uygulanmasında öğrencilerin bireysel ve bölgesel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini önermektedir. Ancak ülkemizde, öğrenci merkezli öğretimin, yetersiz altyapı ve eğitim teknolojileri ile uygulanmasının sorunlu olduğu görülmektedir (Güven, 2008; Altun ve Şahin, 2009). Ayrıca, eğitim sistemimizin sınav (SBS, ÖSS) endeksli olduğu, sınavlara hazırlanmaya öncelik verdiği düşünülürse, program geliştirilirken değerlendirme boyutunun yeterince dikkate alınmamış olması diğer bir eksikliklerdir (Semerci, 2007).

3.2. Programda Bilgi ve Düşünme Becerilerinin Yoğunluğuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “İsviçre ilkököl programını bilgi ve düşünme becerilerinin yoğunluğu açısından ülkemiz programı ile karşılaştırabilir misiniz? (eleştirel düşünme, yaratıcılık, araştırma, gözlem v.b)” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen bulgular belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

- Ülkemizde İsviçre ilkököl programına göre bilgi yoğunluğu hâlâ daha fazladır (Öğr.1, Öğr.2, Öğr.3, Öğr.4 Öğr.5).

- İsviçre eğitim programında bilgidен çok, bilgiye ulaşma becerisi ön plandadır (Öğr.2, Öğr.3).

- Ana hatlar, temel ilkeler belirlenmiş, içerik düzenlemede öğretmene serbestlik ve esneklik sağlanmıştır (Öğr.3).
- Ders konuları eğitimsel bir amaca ulaşmak için kullanılıyor (Öğr.3).
- Ezbercilikten uzak, çocuğun bilgiyi kendisinin kavraması ve üretmesi, yaşayarak öğrenme ve pratik eğitim hedeflenmektedir (Öğr.2).
- Bağımsız ve eleştirel düşünebilme, soru sorabilme, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme becerisi önem verilen önceliklerdendir (Öğr.4).

İsviçre programında ana hatların ve temel ilkelerin belirlenerek, içerik düzenlemede öğretmene serbestlik ve esneklik sağlanması, daha az bilgi yoğunluğu, bilgi aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerisinin ön planda olması dikkat çekmektedir. Ders konularının öğretimi gerçekleştirilmesinin yanında eğitimsel bir amaca ulaşmak için kullanıldığı, ezbercilikten uzak, öğrencilerin bilgiyi kendisinin kavramasının ve üretmesinin hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca, bağımsız ve eleştirel düşünebilme, soru sorabilme, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına önem verilmektedir. Günümüz dünyasında, bilgiye ulaşım, bilgiyi kullanma ve diğer düşünce becerileri, bilgi kazanılmasından daha çok önem kazanmış ve öncelikli yere sahip olmuştur. Ülkemizde de, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanan programda benzer özellikler görmek mümkündür. 2004 programıyla, içerik azaltılarak ders yükü hafifletilmiş (Erdoğan, 2007), öğrencilerin düşünce becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiş, tüm dersler için ortak beceriler belirlenerek öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (Akbaba, 2004). Bunların ilköğretim programında her ne kadar teorik olarak yer aldığı görülsede uygulamaya yansımada sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu özelliklerin programda yer almaları kadar uygulanabiliyor olmaları da önemlidir. Programdaki bu özelliklerin sınıfta başarıyla uygulanabilmesi için uygun sınıf ortamlarına ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır (Gömleksiz ve Bulut, 2007; Korkmaz, 2006). Diğer taraftan, Semerci (2007), öğretmenlerin 2004 programını yeterince bilmediği ve programa inanmadığını tespit etmiştir. Öncelikle, öğretmenlerin programa ve başarısına inanmadan programın uygulamada başarılı olabileceğini düşünmek mümkün değildir. Tabii ki, öğretmenlerin programı başarıyla uygulayabilmek için yeterli bilgi ve beceriye donanık olması da gerekmektedir.

3.3. Programın Sosyal Gerçeklerle Tutarlılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “İsviçre ilkokul programını sosyal gerçeklerle tutarlılık yönünden ülkemiz programı ile karşılaştırabilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen bulgular belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

- Çocukların hayata hazırlanmasının öncelikli hedeflerden olması, İsviçre ilkokul programının mümkün olduğunca sosyal gerçeklerle tutarlı olmasını sağlamıştır (Öğr.1, Öğr.3).
- İçerik düzenlenirken, mümkün olduğunca günlük yaşamla bağlantısı kurulmaya çalışılmıştır (Öğr.2).
- Öğretmenler öğrencilerle birlikte hayatı sınıfta yaşamaktalar (Öğr.5).

Yukarıda söz edildiği gibi, İsviçre programının esnek olması, öğretmene içeriği gerçek yaşamla ilişkilendirmesine ve dolayısıyla da programın sosyal gerçeklerle daha tutarlı olmasını sağlamıştır. İsviçre'deki ilköğretim programıyla ilgili görüşlerde öne çıkan en önemli konulardan biri yaşamla iç içe bir eğitim yürütülmesidir. Yaşamı okula taşıma ya da okulu yaşama taşıma hedefinin gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Zengin bir sosyal yapıya sahip ülkemizde de bu her ne kadar yapılmaya çalışılsa da uygulamada sorunlar yaşandığı görülmektedir. Ünal, Çoştu ve Karataş (2004), merkezîyetçi anlayışla hazırlanan programın, ülkenin farklı bölgelerinde, farklı kültürlere sahip bir toplum içerisinde yaşayan öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun olmayabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Gedikoğlu da (2005) bölgesel farklılıkların eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini ortadan kaldırdığını dile getirmektedir.

3.4. Programda Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin "İsviçre ilkököl programını öğretim sürecinde uygulanan öğretim ilke, yöntem/teknik açısından ülkemizdeki ile karşılaştırabilir misiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen görüşler belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

- Öğretim daha çok görsellere dayalı, uygulamalı, oyun içinde ve eğlendirilerek verme çabası içindedir (Öğr.2, Öğr.5).
- Programda, bilgidan çok beceri kazandırılması ön planda tutulmaktadır (bu da yöntem seçiminde etkilidir) (Öğr.1, Öğr.4).
- Öğrenciler araştırmaya yöneltilmekte, proje ve grup çalışmalarına önem verilmektedir (Öğr.3).
- Sınıf mevcutlarının az olmasının da desteğiyle öğrenciler öğrenmede daha aktif rol almakta ve öğrenci aktivitelerine daha fazla yer verilmektedir (Öğr.4).

Sınıf mevcutlarının az olması İsviçre okullarında öğretimin uygulamalı, oyun içinde, eğlendirerek, görsellerle, öğrencinin öğrenmede daha aktif rol alarak, öğrenci aktivitelerine daha fazla yer verilerek gerçekleşmesine olanak vermektedir. Öğrencilerin proje ve grup çalışmaları ile araştırmaya yönettildikleri görülmektedir. Aşağıda resimlerde de görüldüğü üzere, öğrencinin öğretimde aktif olmasını kolaylaştıracak uygun sınıf ortamının düzenlenmiş olduğu da gözlenmiştir. "U" şeklinde dizayn edilmiş sınıf ortamları, iki duvarda da yer alan yazı tahtaları, tepegöz ve materyal dolabı resimde ilk göze çarpanlardır. Gözlem yapılan her sınıfta lavabo olması, öğrencilerin ders aralarında oturmaları ya da öğretmenin derslerinde farklı etkinlikler düzenlemek için kullandığı kanepeler, minder vb.lerden oluşan köşelerin yer alması dikkat çekmiştir.



Ülkemizde de öğretim programında benzer özellikler görülmektedir. 2004 ilköğretim programı öğrencilere bilgilerini yaparak yaşayarak yapılandırabilecekleri öğrenme ortamları oluşturarak öğrenmenin kalıcılığını sağlamayı hedeflemektedir (Erdoğan, 2007). Ancak, 2004 programında her ne kadar öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması istense de, öğretmenlerin programı iyi anlamadığı ve benimseyemedikleri için geleneksel yöntemleri kullandıklarından uygulamada yetersiz kaldığı görülmektedir (Arslan ve Demirel, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin fiziksel donanım ve araç-gereç yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıklarından, etkinlikleri uygulamada güçlük yaşamaktadır (Güven, 2008). Bu konuyla ilgili olarak Yazıcı da (2009) öğretmen kılavuz kitaplarının, öğretmenlerin farklı etkinlikler yapmalarını sağlayacak şekilde yenilenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca, her ne kadar programda öğrenci aktivitelerine/etkinliklere yer verilmiş olsa da, sınıfların kalabalık olmasının, programların uygulanmasında önemli bir sorun olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2006).

3.5. Araç-Gereç ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “İsviçre ilkokul programını araç-gereç ve teknoloji (bilgisayar, internet vb.) kullanımı açısından ülkemizdeki ile karşılaştırabilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen bulgular belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

- Her ders için öğrenci ilgilerine hitap eden her türlü materyali bulmak mümkündür (Öğr.1, Öğr.5).
- Öğrenci aktivitelerine ağırlık verildiğinden materyal kullanımı programda öne çıkmakta ve öğretmenler tarafından da önem verilmektedir (Öğr.2, Öğr.4).
- Öğretim teknolojileri ve araç-gereç temini için büyük bütçeler ayrılmıştır (Öğr.3).
- Belli merkezler oluşturularak, okulların buralardan ihtiyaçlarını karşılaması sağlanmıştır (Öğr.3).

İsviçre'nin ekonomik gücünün okullarda öğretim teknolojilerinin ve materyallerinin temini ve kullanılmasında oldukça yansıtıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim materyallerini temin edebileceği merkezler oluşturulmuş ve öğretmenlerin hizmetine sunulmuştur. Ayrıca okul dışında

birkaç okula hitap eden, öğrencilerin kitap, öğretimsel materyal, oyuncak vb. ödünç alabileceği ya da orada kullanabileceği kütüphane türü yerler oluşturulmuştur. Her sınıfta tepegöz, birden fazla tahta, lavabo, farklı düzenlenmiş uygulama köşeleri, materyal dolapları vb. olduğu da araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Aşağıda verilen bir sınıfa ait resimde de bunları görmek mümkündür.



Ülkemiz ilköğretiminde ise Gedikoğlu (2005), finansman yetersizliğinin yanı sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizliğinin olduğunu dile getirmektedir. Koşar (2006) araştırmasında öğretmenlerin materyal, araç-gereç ve uygun donanım bulmada güçlük çektiklerinden şikâyet ettiklerini dile getirmektedir. Güven (2008) etkinliklerin uygulanmasında fiziksel donanım ve araç-gereç yetersizliği yaşandığına dikkat çekmektedir. Bu nedenle özellikle okulların fiziki donanımlarının programın öngördüğü etkinliklere cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

3.6. Programın Öğretmen ve Öğrencilere Yüklediği Rollere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “İsviçre ilkokul programını öğretmen ve öğrenci rolleri açısından ülkemiz programları ile karşılaştırabilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen bulgular belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

- Öğretmen arka planda, öğretime öğrenci yön vermekte, öğrenci ilgi ve beklentileri ön plandadır (Öğr.2, Öğr.5).
- Öğretmen öğrencinin dersleri öğrenip öğrenmediğinden sorumlu değil. Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir (Öğr.1).
- Öğrenciler sınıfta çok rahat, öğrenci dersi dinlemiyor, dinlemek istemiyorsa öğretmen bunu sağlamak zorunda değil, bu çabaya girmiyor (Öğr.4).
- Öğrenci ödev yapmadığında, öğretmeninden herhangi bir zorlamayla karşılaşmıyor, öğrencinin öğrenmeye istek duyması bekleniyor (Öğr.2).
- Öğretmen danışılan, rehber olan bir konumdadır (Öğr.3).
- Öğrenci her şeyini öğretmeni ile paylaşabilmeli, bu nedenle öğretmen bu güveni tesis etmekle yükümlüdür (Öğr.3).

Öğretmenlerin öğretimde daha çok rehber rolünde olduğu, öğrencinin öğretime yön verdiği ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıdığı İsviçre okullarında göze çarpmaktadır. Öğrenci ödev

yapmadığında ya da ders çalışmadığında herhangi bir zorlama yerine öğrenciyle konuşulması gibi etkinliklerle öğrencinin öğrenmeye istekli hale getirilmesi öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğrencilerinin her şeyini öğretmenleri ile paylaşabilmesi beklenmekte, bunun için de öğretmenler bunu sağlayacak güveni öğrencileri ile aralarında kurmakla yükümlü tutulmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlere isimleri ile hitap ettikleri, konuşurken ayağa kalkmadıkları, bir arkadaşıyla konuşmuş gibi rahat oldukları araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Ülkemiz 2004 ilköğretim programında daha önceki programdan farklı olarak öğretmen ve öğrenciye yeni roller yüklenmiştir. Yeni program öğretmene, ortam düzenleyici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı roller yüklerken, öğrencinin de yaparak, yaşayarak, araştırarak ve sorgulayarak kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırması konusunda teşvik etmektedir (Erdoğan, 20007). Ancak uygulamada bazı sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Altun ve Şahin (2009) de, öğretmenlerin yeni rollerine alışmakta bazı sıkıntılar yaşadıklarını ve bunun nedeninin ise eski alışkanlıklarından henüz sıyrılmamış olmalarının etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu roller sosyal faktörlerle, alışkanlıklarla ve değerlerle belirlenen yaşam tarzlarından bağımsız olamayacağından, söz konusu rollerdeki değişimin benimsenmesi ve uygulanması için belli bir zaman geçmesi gerekebilir.

3.7. Programın Sunduğu Sınıf Atmosferine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “İsviçre ilkokul programını sunduğu sınıf atmosferi açısından ülkemizdeki ile karşılaştırabilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen bulgular belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

- Sınıflar renkli ve daha güzeldir (Öğr.4, Öğr.5).
- Katı disiplin anlayışı yoktur (Öğr.1).
- Öğretime yön vermede, sınıf düzenlemede öğrenci görüşlerine önem verilmektedir (Öğr.3).
- Öğrenciye sınıfta aşırı özgürlük sunuluyor. Bunun sonucu olarak, bazen bazı sınıflarda öğrencilerin kontrol edilmesinin de zorlaştırabildiği olmaktadır (Öğr.3).
- Sınıf ve öğretim disiplini sağlamada “öğrenciye yazı yazdırılması” gibi ödev yaptırarak ceza verilebiliyor (Öğr.2).

İsviçre okullarında sınıfların öğrenciler için daha çekici olduğu, katı disiplin anlayışı yerine öğrenciye aşırı özgürlüklerin sunulduğu görülmektedir. Aşırı özgürlüğün (öğrencilerin sınıfta flört edebilmesi, istemediğinde öğrencinin dersi dinlememesi gibi), bazen sınıf kontrolünü zorlaştırması gibi olumsuzluklar doğurabilmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenler tarafından da gözlemlenmiştir. Sınıfların daha çekici olduğu aşağıda verilen sınıf resimlerinden de görülebilmektedir.



Ülkemizde ise katı disiplin anlayışı olmamakla birlikte İsviçre'deki kadar öğrenciyi serbestlik de verilmemektedir. 2004 programı, öğrenciyi merkeze alan, demokratik sınıf atmosferi düzenlenmesine önem vermektedir (Vural, 2008). Ancak, kalabalık sınıflarda öğretmenlerin öğrencileri tanıması, etkinlikleri uygulaması, değerlendirmesi ve eksiklikleri giderici çalışmalara devam etmesi oldukça güç ve zaman aldığından, sınıfların kalabalık olması, yeni programın öğrenci merkezli temel felsefesine ters düşmektedir (Güven, 2008). Ayrıca programla ilgili diğer bir çelişki de; öğrencinin, yeni programlarla yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği üst düzeyde düşünecek, kendisini ifade edebilecek, ama merkezi sınavlarda alt düzeyde düşünecek, kendi geleceğini belirleyecek olmasıdır (Semerci, 2007).

3.8. Programda Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin "İsviçre ilkokul programında, öğretimi değerlendirme tekniklerinin, öğretim sürecinde kullanımında ülkemize göre farklılıklar olduğunu söyleyebilir misiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen bulgular belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

- Test sınavları çok nadir kullanılmaktadır (Öğr.1, Öğr.3).
- Öğrencilerin çok kanaldan değerlendirilmesi ön plandadır (Öğr.2, Öğr.5).
- Öğrencilerin derslerdeki aktivitelerine bakılıyor (Öğr.2).
- Öğrenci gözlemleri değerlendirilmeye katılıyor, sınıf mevcutlarının 20-25 ile sınırlı olması ve ders yoğunluğunun az olması öğrenci gözlemini kolaylaştırmaktadır (Öğr.4).
- Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için, dönem sonlarında çocuklara kendileri ile ilgili bir rapor hazırlatılıyor ve öğretmen ile öğrenci bu raporu birlikte değerlendiriyor (Öğr.3).
- Her dönem belirli sayıda sınav yapılma kuralı olmamakla birlikte sınavlar da yapılabilmektedir (Öğr.3).
- Sınavlar öğrencinin düşünmesine, analiz, sentez ve değerlendirme yapmasına yöneliktir (Öğr.4).

- Proje çalışmaları değerlendirmeye daha fazla katılmaktadır (Öğr.4).
- Davranış notuna çok önem verilmekte ve çocuğun okul başarısına katılmaktadır (Öğr.2).

Ülkemizdeki programda da öğrenmeyi ve öğretim sürecini değerlendirmede, performans görevlerine ve proje ödevlerine yeterince yer verildiği görülmektedir (Güven, 2009; Demir, 2008). Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin yapılması, öğrenci ürün dosyalarının hazırlanması her ne kadar programımızda öngörülüyor olsa da, uygulamaya yeterince aktarılamamaktadır. Sınıf mevcutlarının fazla olması, merkezi sınavların öğretmenler üzerinde baskı oluşturması, öğretmenlerin programı yetiştirememeye kaygısı ve öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmamaları, alternatif değerlendirme tekniklerinin uygulanmasını olumsuz etkilemekte ve öğrencilerin bireysel değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Demir, 2008). Semerci (2007), alternatif sınavlar daha çok subjektif sınavlar olduğundan, öğretmenlerin kendilerini ölçme değerlendirme konularında yetersiz gördükleri de düşünüldüğünde, ülkemiz gerçeklerine göre bu sınavlara hazır olmadığımızı dile getirmektedir. Güven de (2008) öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda eksikliklerinin olduğuna dikkat çekmektedir.

3.9. İsviçre İlkokul Programında Öne Çıkan Farklılıklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “Ülkemizden farklı olarak İsviçre ilkokul programında genel olarak öne çıkan öncelikler, uygulamalar, anlayışlar ve yaklaşımlarda gözlenen farklılıklar veya benzerlikleri söyleyebilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen görüşler belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

- Çocukların kendi başına iş yapma yeteneği ve sorumluluğu kazanmalarına çalışılmakta, elinden tutulan değil, kendi ayakları üzerinde durabilen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmekte (Öğr.1, Öğr.4).
- Çocuğun sosyalleşmesi, sosyal yaşama hazırlanması, arkadaşları ile işbirliği yapabilmesi öne çıkmaktadır (Öğr.1, Öğr.3).
- Bütün çocukların dersleri anlaması ve öğrenmesi hedeflenmekte, yavaş öğrenen öğrencilere özel sınıflarda destek verilmektedir (Öğr.2).
- İlk sınıflarda öğrencilere okuma-yazma, dil ve temel matematik becerisi kazandırılmasının öncelikli olduğu görülmektedir (Öğr.3).
- Çocuğun ilerde kendine uygun yol çizebilmesi için öğretmenin çocuğa seçenekler sunması dikkat çekmektedir (Öğr.3).
- Çocukları kendi motivasyonu ile öğrenmeye hazırlama ve zihin gelişimine önem verilmektedir (Öğr.5).

Öğrencilere öğrenme sorumluluğunun kazandırılmasına ve sosyalleşmelerine daha fazla önem veriliyor olması İsviçre okullarında öne çıkan öncelikler arasında görülmektedir. Elinden tutulan değil kendi ayakları üzerinde durabilen bireyler yetiştirilme çabasının, çocukların özgüveni artırma-

ya büyük katkı sağlayacağı da açıktır. Yukarıda verilen önceliklerden ve yapılan gözlemlerden yola çıkarak İsviçre öğretim programında “önce insan”ın geldiğini söylemek mümkündür. Türkiye’de ise, ilköğretim programında performans görevleri ve proje ödevleri ile öğrenciye öğrenme sorumluluğu kazandırılmaya çalışılsa da, bunların tam anlamıyla uygulanmasında sıkıntılar olduğu Güven (2009), Demir (2008) ve Kurak (2009) tarafından yapılan araştırmalarında görülmektedir. Okul yaşamının ilk yıllarında öğrenme sorumluluğunun kazandırılması, okul başarısı için katkı sağlayacak etkenlerdendir. Çocuklarımızın okulda başarılı olmaları kadar gerçek yaşama hazırlanmaları, gelecekte sosyalleşmeleri için önemlidir. 2004 programının sadece yapılandırmacı öğrenmeye değil, öğrencilerin sosyalleşmelerine de katkı sağlayabilecek olan işbirliğine dayalı öğrenmeye de dayanıldığı görülmektedir (Vural, 2008). Ancak, kalabalık sınıflarda işbirliğine dayalı öğrenmenin başarıyla uygulanması çok güç olduğundan, sınıfların kalabalık olmasının, programların uygulanmasında önemli bir sorun olduğu anlaşılmaktadır (Korkmaz, 2006; Güven, 2008). Sadece eğitim programlarının geliştirilmesinde değil, aynı zamanda da uygulamada bu iki unsura (öğrenme sorumluluğu kazanma ve sosyalleşme) gereken önem verilmelidir.

4. Sonuç

Bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenerek verilmiştir:

- Öğrencilere öğrenme sorumluluğunun kazandırılması ve sosyalleşmelerine daha fazla önem veriliyor olması İsviçre okullarında öne çıkan öncelikler arasında görülmektedir.
- İsviçre programında ana hatların ve temel ilkelerin belirlenerek, içerik düzenlemede öğretmene serbestlik ve esneklik sağlanması, daha az bilgi yoğunluğu, bilgi aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerisinin ön planda olması dikkat çekmektedir.
- İsviçre programının esnek olması, öğretmene içeriği gerçek yaşamla ilişkilendirmesi programın sosyal gerçeklerle daha tutarlı olmasını sağlamıştır.
- Daha az sınıf mevcutları İsviçre okullarında öğretimin uygulamalı, oyun içinde, eğlendirerek, görsellerle, öğrencinin öğrenmede daha aktif rol alarak, öğrenci aktivitelerine daha fazla yer verilerek gerçekleşmesine olanak vermektedir. Öğrencilerin proje ve grup çalışmaları ile araştırmaya yönelttikleri görülmektedir.
- İsviçre’nin ekonomik gücünün okullarda öğretim teknolojilerinin ve materyallerinin temini ve kullanılmasında oldukça yansıtıldığı görülmektedir.
- Yine bu okullarda öğretmenlerin öğretimde daha çok rehber rolünde olduğu, öğrencinin öğretime yön verdiği ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıdığı göze çarpmaktadır.
- Basel okullarında sınıfların öğrenciler için daha çekici olduğu, katı disiplin anlayışı yerine öğrenciye aşırı özgürlüklerin sunulduğu görülmektedir. Kız arkadaşı ile flört etmesi, dersi istemediğinde dinlememesi gibi aşırı özgürlüğün olması, bazen sınıf kontrolünü zorlaştırması gibi olumsuzluklar doğurabilmektedir.

- İsviçre eğitim programında öğrencinin çok kanaldan değerlendirilmesi ön planda tutulmaktadır. Test teknikleri nadir kullanılmakta, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine, aktivitelerine, proje çalışmalarına bakılmakta ve öğrenciler gözlenmektedir. Davranış notu okul başarısının hesaplanmasına katılmakta ve buna çok önem verilmektedir.

İsviçre ilköğretim programında, ülkemizdekine göre en çok göze çarpan farklılık öğrenci merkezli öğrenime daha fazla önem verilmiş olmasıdır. Çocukların gelişimi ve öğrenimi için çok önemli olan öğrenci merkezliyeti, sınıf mevcutlarının 20-25 ile sınırlı olması, okullarda yeterli öğretim materyalinin bulunması, gerektiğinde derslere birden fazla öğretmen girebilmesi ya da ilgi grupları oluşturularak onlarla ilgilenilmesi vb. birçok imkânlar ile sözde kalınmayarak etkili biçimde uygulanabildiği görülmektedir.

Daha az bilgi yoğunluğu olan program, öğretmenlere programı yetiştirme kaygı ve çabası yerine öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişmelerine, sosyalleşmelerine ve hayata hazırlanmalarına zaman ayırmalarına fırsat vermektedir. Bu durum, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenerek üst öğrenime yönlendirilmelerinde de önemli rol oynamaktadır.

Her iki eğitim programı arasında benzerlikler olsa da, uygulamada aynısını söylemek mümkün görünmemektedir. Ülkemizdeki programın yeterliliği ya da mükemmelliği yerine, öğretmenlerin programı uygulayabilme yeterliliği üzerinde daha çok durulmalıdır. Öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde eğitilmelerine büyük önem verilmeli; programın etkin uygulanabilirliğini sağlamak için öğretim ortamlarının ve materyallerinin hazırlanmasına daha fazla ağırlık verilmelidir.

Karşılaştırmalı program değerlendirmesi yapacak araştırmacılar, görüşme ve gözleme ilaveten ülke ilköğretim programlarını da çalışmasında karşılaştırabilir. Ayrıca, karşılaştırma yapılan ülke ya da ülkelerde Eğitim Ataşesi ile görüşülme yapabilir, elde ettiği bulguları paylaşarak görüşlerini alabilir.

Kaynaklar

- Akbaba, T. (2004).** Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 54-55.
- Alkan, C. (1983).** Eğitimde Program Geliştirme Yöntemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16/2, 27-43.
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009).** Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17/1, 15-32.
- Arı, A. (2006).** İsviçre (Basel) Okul Sistemi, Okul Sistemleriyle İlgili Farklı Bir Model. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Arı, A. (2007).** The Educational Problems of The Turkish Citizens Living in Switzerland in The Process of Adjustment to Europe, *International Journal of Educational Reform*, Vol.16, No.2, 103-117.
- Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007).** İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 198-209.
- Arslan, M. (2007).** Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40/1, 41-61.
- Bern Büyükelçiliği. (2004).** İsviçre Baselland Kantonu Eğitim Rehberi. Bern: T.C. Bern Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği Yayını.
- Bildungsraum Nordwestschweiz. (2008).** Das Program des Bildungsraums Nordwestschweiz, Kurzfassung zur Vernehmlassung.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992).** *Qualitative Research for Education, An Introduction to Theory and Methods.* USA: Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2009).** *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çınar, O; Teyfur, E ve Teyfur, M. (2006).** İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İ. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 47-64.
- Demir, E. (2008).** Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.*
- Demirel, Ö. (Edt.) (2007).** *Eğitimde Yeni Yönelimler.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2007).** Yeni Geliştirilen Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi; Nitel Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5/2, 221-254.
- Erziehungsdepartement. (2008).** *Die Schulen von Basel-Stadt.* Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Gedikoğlu, T. (2005).** Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1/1, 66-88.
- Gömlüksiz, M.; Yaşar, Ş.; Sağlam, M.; Hakan, A.; Sözer, E.; Gözütok, D.; Saylan, N.; Battal, N.; Yıldırım, G.; Kaya, Z.; Ulusoy, A.; Aksu, M.; Yıldırım, A. (2005).** Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. *Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, (Toplantı tarihi: 02.12.2005).*
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007).** Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 162-184.

- Güven, S. (2008).** Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 177, 224-235.
- Gözütok, F. D.; Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005).** İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII, Erciye Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 17-40.
- Güvey, E. (2009).** İlköğretim 1-5. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Hançer, A. H. (2006).** Yapılandırmacı Fen Eğitimi Yaklaşımının Öğrencilerin Öğrenmelerini Geliştirmesi. International Journal of Environmental and Science Education, 2, 181-188. <http://www.ijese.com>
- Korkmaz, İ. (2006).** Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 419-432.
- Koşar, E. (2006).** Türkçe Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19/2, 345-358.
- Kurak, D. (2009).** İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özden, Y. (2005).** Öğrenme ve Öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pisa (2006).** PISA 2006: Kompetenzen für das Leben – Schwerpunkt Naturwissenschaften. http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/hidden_folder/publications.Document.102967.pdf (05.07.2010).
- Primarschulen Basel-Stadt. (2004).** User Kind Kommt in die Schule. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Ressort Schulen. (2000).** Vademecum. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Ressort Schulen. (2003).** Orientierungsschule Basel. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Ressort Schulen. (2004).** Die Schulen von Basel-Stadt. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Saban, A. (2000).** Öğrenme Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, Ç. (2007).** “Program Geliştirme” Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 31/2, 125-140.
- Şahin, M. (2009).** Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Geliştirilmesi. Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2/8, 402-410.
- Şahan, H. H. (2002).** Yapılandırmacı Öğrenme, Yaşadıkça Eğt., 74-75, 49-52.

- Şenel, T. (2004).** Basel-Stadt Kantonu'nun Okulları. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Ünal, S.; Çoştu, B. ve Karataş, F. Ö. (2004).** Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış. GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24/2, 183-202.
- Vural, M. (2008).** İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Klavuzu. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1998).** Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8/1-2, 68-75.
- Yazıcı, E. (2009).** İlköğretim Matematik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programının Sağlamlığı Üzerine Bir Değerlendirme. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6/2, 1-24.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006).** Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılman, M. (2006).** Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zürich Başkonsolosluğu. (2005).** 2004 Yılı Raporu. Zürih: T.C. Zürih Başkonsolosluğu Çalışma ve Sosyal Güvenlik Ataşeliği.