

**T.C.  
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
DOKTORA PROGRAMI**

**AVRUPA BİRLİĞİ COMENIUS PROGRAMLARININ TÜRKİYE'DEKİ  
UYGULAMASINA İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Elif KULAKSIZ**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. Cevat CELEP**

**KOCAELİ, 2010**

**T.C.  
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
DOKTORA PROGRAMI**

**AVRUPA BİRLİĞİ COMENIUS PROGRAMLARININ TÜRKİYE'DEKİ  
UYGULAMASINA İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Elif KULAKSIZ**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. Cevat CELEP**

**KOCAELİ, 2010**

Elif KULAKSIZ tarafından hazırlanan, Avrupa Birliği Comenius Progran.larının Türkiye'deki Uygulamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri adlı bu çalışma Jürimizce Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Tarihi: 15.01.2010

**Jüri Üyesinin Ünvanı, Adı- Soyadı ve Kurumu:**

**İmzası**


Jüri Başkanı: Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN  
Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi



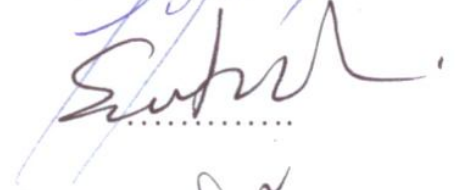
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Cevat CELEP (Tez Danışmanı)  
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY  
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Jüri Üyesi: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR  
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayhan AYDIN  
Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Enstitü Yönetim Kurulunun Onay Tarih ve No: 10.03.2010-2010/07

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20.04./2010

**Prof. Dr. Vasfi HAFTACI**  
**Enstitü Müdürü**



## ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyada Avrupa Birliği'ne yönünü çevirmiş olan Türkiye, Birlik içinde yapılan eğitim programlarını uygulamaktadır. Geleneksel bir toplum yapısına sahip olan Türkiye'nin modern eğitim sistemine kendini uyarlamaya çalışırken bir dizi sorunla karşılaşması olasıdır. Bu nedenle, Türk eğitim sisteminde uygulanmaya başlanan programların bütüncül olarak ele alınıp değerlendirilmesi gereklidir. Bu çalışmada Comenius okul projelerinin Türkiye'deki uygulaması, proje katılımcılarının (öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve AB Comenius il koordinatörleri) görüşleri ele alınarak değerlendirilmiştir.

Doktora öğrenimim ve tez çalışma sürecimde bilgisini, vaktini esirgemeyen ve sürekli bana destek veren değerli danışmanım Prof. Dr. Cevat CELEP'e; tez izleme jürimde yer alarak bana yön veren Prof. Dr. Nuray Sungur OAKLEY ve Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN'a katkıları ve eleştirileri için, gerek doktora öğrenimimin ders aşaması sürecinde, gerekse tez sürecinde bilgi ve yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Hasan ARSLAN'a, Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN'e ve bütün hocalarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Doktora tezimi destekleyerek; ölçeklerin dağıtılması, doldurulması ve toplanmasında bana önemli ölçüde yardımcı olan Milli Eğitim Bakanlığı EARGED Başkanlığına ve çalışanlarına katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Eğitim yaşamım boyunca beni sürekli destekleyen, hep yanımda olan canım anneme, babama; çalışmamın bitmesini sabırla bekleyen kardeşlerime ve tez çalışma sürecimde manevi desteğini esirgemeyen sevgili eşim Murat KULAKSIZ'a; doktora eğitiminde hep birlikte olduğum değerli arkadaşım Nilgün KORKMAZ'a; bu süreçte zaman ayıramayıp büyümesini kaçırdığım güzel yeğenim Nil Ekin GÜRKAN'a sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Ocak, 2010

**Elif KULAKSIZ**

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
<b>I. BÖLÜM : GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı .....	6
Araştırmanın Önemi.....	8
Sınırlılıklar.....	9
Sayılıtlar.....	10
Tanımlar.....	10
Kısaltmalar.....	13
<b>II. BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....</b>	<b>14</b>
TOPLUMSAL DEĞİŞME VE EĞİTİM.....	14
Türk Eğitim Sisteminde Yenileşme Çabaları.....	19
AVRUPA BİRLİĞİ ve EĞİTİM.....	22
AB Sürecinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	23
Maastricht'e Kadar Olan Süreçte Eğitim.....	23
Maastricht Sonrası Eğitim.....	26

Bologno Süreci ve Eğitim.....	28
Lizbon Stratejisi ve Eğitim.....	32
Günümüzde AB Ortak Eğitim İlke ve Anlayışları.....	33
AB Ülkelerinin Ortak Eğitim Hedefleri.....	34
AB EĞİTİM PROGRAMLARI .....	36
Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları.....	38
İlk Dönem Programları (1980-1995) .....	38
İkinci Dönem Programları (1995-2006) .....	40
Socrates Programı .....	41
Comenius Programı .....	43
Erasmus Programı .....	43
Gruntvig Programı .....	43
Lingua Programı .....	43
Minnerva Programı .....	43
Leonardo Programı .....	48
Gençlik Programları .....	49
Tempus Programı .....	49
Erasmus Mundus Programı .....	50
Üçüncü Dönem Programları (2007-2013) .....	50
COMENIUS PROGRAMI .....	52
COMENIUS OKUL ORTAKLIKLARI.....	55
TÜRKİYE’NİN AB EĞİTİM PROGRAMLARINA KATILIMI.....	57
COMENIUS İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	61
Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	61
Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	71

<b>III. BÖLÜM: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....</b>	<b>93</b>
Araştırmanın Deseni.....	93
Araştırma Evren.....	95
Araştırma Örnekleme .....	95
Veri Toplama Aracı.....	99
Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi.....	104
Araştırma Etiği .....	106
<b>IV. BÖLÜM : BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>107</b>
Katılımcılara Ait Kişisel Veriler.....	107
Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler.....	107
Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler.....	110
Eğitimde Kaliteye İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	111
Eğitimde Kaliteye İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	111
Eğitimde Kaliteye İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	114
Dil Öğreniminin Desteklenmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	116
Dil Öğreniminin Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	116
Dil Öğreniminin Desteklenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	118
Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	120
Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	121
Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	122
Katılımın Teşvik Edilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	124
Katılımın Teşvik Edilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	124
Katılımın Teşvik Edilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	126
Katılımcıların Kişisel Özelliklerine göre Comenius Okul Projesine ilişkin	

Görüşleri.....	128
AB İl Comenius Koordinatörlerinin Comenius Okul Projelerine ilişkin görüşleri ...	143
Okul Yöneticilerinin Comenius Okul Projelerine ilişkin görüşleri .....	149
<b>V. BÖLÜM : SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>173</b>
Sonuç ve Tartışma.....	173
Öneriler.....	175
Kaynakça.....	177
<b>EKLER.....</b>	<b>191</b>
<b>EK 1. Comenius Okul Projeleri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği.....</b>	<b>191</b>
<b>EK 2. Comenius Okul Projeleri Öğrenci Değerlendirme Ölçeği.....</b>	<b>194</b>
<b>EK 3. Comenius Okul Projeleri AB İl Comenius Proje Koordinatörleri Anketi.....</b>	<b>197</b>
<b>EK 4. Comenius Okul Projeleri Yönetici Anketi.....</b>	<b>199</b>
<b>EK 5. Comenius Okul Projeleri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi</b>	
Sonuçları .....	202
<b>EK 6. Öğrenci Comenius Okul Projeleri Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi</b>	
Sonuçları .....	204
<b>EK 7. Araştırma İzni.....</b>	<b>206</b>
<b>EK 8. Özgeçmiş.....</b>	<b>208</b>



## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, AB eğitim programlarından Comenius okul projelerinin sağladığı katkının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşlerinin saptanmasıdır. Betimsel yöntemdeki tarama modelinde yapılan bu araştırmanın evrenini, 2004-2006 eğitim öğretim yılları arasında Ulusal Ajansa bağlı Avrupa Birliği – Socrates programlarından Comenius projeleri yapan bütün okullar oluşturmaktadır.

Çalışma evrenini, Türkiye genelindeki yedi bölgeden, 20 ilde Avrupa Birliği Socrates programlarından Comenius okul projelerini yapan 25 okulda proje ekibinde görev alan öğretmenler, öğrenciler ve okulların yöneticileri; ve illerdeki AB ofislerinde Comenius okul projesi yapan koordinatörler araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. Araştırma, dört ayrı örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ulaşılabilen öğretmen sayısı 343, öğrenci sayısı 478, yönetici sayısı 52 iken AB Comenius ofis elemanlarının sayısı 19' dur. Örneklem, "Türkiye'de bölgelere göre Comenius Okul Projeleri yapan okullarda proje ekibinde yer alan öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve AB Ofisi Comenius İl Koordinatörleri" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri, alanyazın taraması sonucu geliştirilen "Comenius Okul Projeleri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği", "Comenius Okul Projeleri Öğrenci Değerlendirme Ölçeği", "Comenius Okul Projeleri Yönetici Değerlendirme Anketi" ve "Comenius Okul Projeleri AB İl Comenius Koordinatör Değerlendirme Anketi" ile toplanmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerin verilerinin çözümlenmesinde betimleyici istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, Tek yönlü ANOVA testi, Korelasyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Yönetici ve AB il koordinatörlerinden elde edilen veriler ise öğrenci ve öğretmen bulgularını desteklemek için kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenler Comenius okul projelerinin kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine istenilen seviyede katkı sağladığı, ancak dil öğreniminin desteklenmesi, okulda katılımın artırılması, eğitimde kalitenin artırılmasına ise henüz istenilen seviyede katkı sağlamadığı saptanmıştır. Diğer yandan öğrenciler de Comenius

okul projelerinin kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine, eğitimde kalitenin artırılmasına, dil öğreniminin desteklenmesine, okulda katılımın özendirilmesinde istenilen seviyeye henüz ulaşılmadığını ifade etmişlerdir.

AB Eğitim programlarında yer alacak katılımcılara dil kulüpleri kurularak ortak olunan okulun dilinde konuşma uygulamaları yaptırılabilir. Katılımcıların bilgilendirilmesi, dezavantajları avantaja dönüştürecek bilgiyle donatılması, projelerle ilgili Bakanlık personel sayısının artırılması önerilebilir.

**Anahtar kelimeler :** Türkiye’de Comenius okul projeleri Uygulaması, AB eğitim programları, Yabancı Dil ğrenimi, Kültürlerarası İletişim, Eğitimde Kalite.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal participants' (teachers', students', school administrators' and EU province Comenius coordinators') perceptions related to the attempts on Comenius school projects in school education in Turkey.

The scope of this study, which was carried out based on a descriptive research model is the schools of the National Agency involved in Comenius Projects, one of the Socrates European Union Programmes in 2004-2006 education year in Turkey.

This research was carried out with four different sampling groups. In the formation of these groups, the characteristics of qualitative and quantitative research approach were taken into account. 25 schools from 20 provinces which were involved in Comenius projects, which is one of the European Union-Socrates programs were chosen as sampling. Also 25 schools were chosen by the province directors of education intentionally between 2004 and 2006 years, and all of these schools were involved in Socrates Comenius projects. All of the teachers, students, directors and the responsible for Comenius projects at EU offices from these schools were taken as samples. The number of the teachers available for this study is 343 and the number for students is 478, the number for directors 52 and the number for the EU Comenius office staff is 19. The criteria which was taken as basis in determining the teacher and student samples is determined as "the teachers teaching, students and school directors and EU Office Comenius province Coordinators at the schools which were awarded for their performance in Comenius school projects depending on the regions.

The survey data has been collected by “Comenius School Projects, Teacher Assessment Scale”, “Comenius School Projects, Student Assessment Scale”, “Comenius School projects, Director Assessment and Questionnaire” and “Comenius School Projects EU Province Coordinator Questionnaire”, all of which were developed through a literature review.

Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data collected through teachers’ and students’ scale. For the related sampling, t-test, One Way ANOVA test, Correlation Analyze technique were used to analyze the data. The data which has been collected through school administrators’ and EU provinces Comenius coordinators’ were used to support and explain the findings of teachers’ and students’ perceptions.

The findings suggested that teachers consider that Comenius school projects contributed to intercultural communication as much as intended, that; however, it has not contributed to learning foreign languages, to encouraging participation at school, to increasing the quality at education as much as wished. On the other hand, students suggest that Comenius school projects have moderately contributed to encouraging intercultural communication, increasing the quality in education, supporting the learning of foreign languages, increasing the participation at schools, not as much as required.

It can be suggested here that the staff who will participate in EU education program should be given chance to make conversation in language clubs by using a foreign language which is used as a native language in partner school and they should be made informed about related issues, that they should be armed with relevant information which will transform disadvantages into advantages, that the number of the staff responsible for these projects could be increased.

**Key words:** Attempts on Comenius Schools Projects in Turkey, European Union Education Programmes, Foreign Language Teaching, Intercultural Communication, Quality in Education.

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> İlk Dönem AB Eğitim Programları .....	39
<b>Tablo 2.</b> Socrates Programı Etkinlikleri.....	42
<b>Tablo 3.</b> İkinci Dönem Programlarının Çalışma Alanları.....	48
<b>Tablo 4.</b> Üçüncü Dönem Eğitim Programlarının Çalışma Alanları.....	51
<b>Tablo 5.</b> Üçüncü Dönem Eğitim Programları Mali Kaynakları.....	52
<b>Tablo 6.</b> İkinci Dönem ve Üçüncü Dönem Comenius Programı Arasındaki Değişiklikler ....	54
<b>Tablo 7.</b> İlgili Araştırmalarda Ele Alınan Değişkenler.....	90
<b>Tablo 8.</b> Türkiye’de Comenius Okul Projesi Yapan İl ve Okul Sayılarıyla Proje Ekiplerinde Yer Alan Öğretmen, Öğrenci, Yönetici ve İl Comenius Koordinatörleri Sayıları.....	95
<b>Tablo 9.</b> Örneklem Seçilen Bölgelerdeki Katılımcı Sayılar.....	98
<b>Tablo 10.</b> Örneklem Seçilen Bölgelerden Ulaşılabilen Katılımcı Sayısı.....	99
<b>Tablo 11.</b> Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	108
<b>Tablo 12.</b> Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Dağılım.....	109
<b>Tablo 13.</b> Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı.....	109
<b>Tablo 14.</b> Öğrencilerin Okudukları Bölümlere Göre Dağılımı.....	111
<b>Tablo 15.</b> Öğretmenlerin Eğitimde Kalitenin Artırılmasında Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	112
<b>Tablo 16.</b> Öğrencilerin Eğitimde Kalitenin Artırılmasında Projelerin Katkısına	

İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	114
<b>Tablo 17.</b> Öğretmenlerin Dil Öğreniminin Desteklenmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	117
<b>Tablo 18.</b> Öğrencilerin Dil Öğreniminin Desteklenmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	119
<b>Tablo 19.</b> Öğretmenlerin Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Değerleri .....	121
<b>Tablo 20.</b> Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	123
<b>Tablo 21.</b> Öğretmenlerin Projeye Katılımlarının Özendirilmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	125
<b>Tablo 22.</b> Öğrencilerin Katılımın Özendirilmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	126
<b>Tablo 23.</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları .....	129
<b>Tablo 24.</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları .....	130
<b>Tablo 25.</b> Öğrencilerin Yaşlarına Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları .....	132
<b>Tablo 26.</b> Öğretmenlerin Branşlarına Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları .....	133

**Tablo 27.** Öğrencilerin Okudukları Bölümlere Göre Comenius Okul

Projelerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları ..... 135

**Tablo 28.** Öğretmenlerin Proje Ekibinde Görev Alma Sürelerine Göre Comenius Okul

Projelerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları ..... 137

**Tablo 29.** Öğrencilerin Proje Ekibinde Görev Alma Süresine Göre Comenius

Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları..... 138

**Tablo 30.** Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitimde Kalitenin Artırılması, Dil Öğreniminin

Desteklenmesi, Kültürler Arası İletişimin Teşvik Edilmesi ve Katılımın

Özendirilmesi Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları ..... 140

**Tablo 31.** Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitimde Kalitenin Artırılması, Dil Öğreniminin

Desteklenmesi, Kültürler Arası İletişimin Teşvik Edilmesi ve Katılımın

Özendirilmesi Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları..... 142



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmada İzlenen Süreç.....	94
---	----

## BÖLÜM I

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amaç, önem sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

### GİRİŞ

Günümüzde ülkeler değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için eğitim sistemlerini çağın gereklerine göre yeniden düzenlemektedirler. Avrupa Birliği, eğitim alanında üye ülkeler arasında ortak standartlar çerçevesinde eğitim programları uygulanmasını amaçlamaktadır. Avrupa Birliği'nin zorunlu bir eğitim politikası yoktur. Ancak Türkiye AB uyum sürecinde 2002 yılından beri pilot çalışmalarla, 2004 yılından sonra da ülke geneline yayılmış olarak Comenius okul programları uygulayarak eğitim sistemini modernleştirmek AB standartlarını yakalamak için çalışmalar yapmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, AB Comenius okul projelerinin sağladığı katkının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşlerinin tespit edilmesidir. Böylece projeye katılan öğretmen, öğrenci, yönetici ve AB il Comenius proje koordinatörlerinin karşılaştıkları sosyal sorunlarla daha etkili ve sürdürülebilir projeler üretmeye engel teknik sorunlar ortaya çıkarılarak çözüm önerilerine katkıda bulunulması beklenmektedir. Bu amaçlarla çalışmada dört bölüme yer verilmiştir:

Çalışmanın ikinci bölümünde Toplumsal Değişme ve Eğitim, Türk Eğitim sisteminde yenileşme çabaları, AB eğitim programları, Socrates Programı, Comenius Programı ve Türkiye'nin katılımı verilmektedir. İkinci bölümün sonunda konuyla ilgili Türkiye'de yapılmış çalışmalar ile Avrupa ülkelerinin ulusal boyutta, AB Komisyonunun da uluslararası boyutta yaptığı program değerlendirme çalışmalarına kapsamlı bir şekilde yer verilmektedir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde Türkiye genelinde yaptığımız çalışmamızın evren, örneklem ve yöntemine ilişkin bilgiler ve bir dizi veriler aktarılmaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde elde edilen veriler değerlendirilmekte ve alanyazın doğrultusunda tartışılmaktadır. Dördüncü bölümün sonunda sonuçlar ifade

edildikten sonra araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunularak çalışma tamamlanmaktadır.

## **PROBLEM**

Eğitim, ülkelerin kültürüne, tarihsel değerlerine ve ulusal kimliklerine göre şekillenmektedir. Avrupa Birliği üye ülkeleri farklı kültürel ve tarihsel değerlere sahip olduklarından eğitime yaklaşımları da farklıdır. Ancak AB genişleme ve uyum süreçlerinde yapılan çalışmalar ve ortak programlarla, AB ülkelerinin eğitim sistemleri açısından benzer bir gelişim içinde oldukları gözlenmektedir (Brock ve Tulasiewicz, 2000). Avrupa Birliği bir toplum olarak değerlendirildiğinde, Özdemir (2000)'in belirttiği gibi eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşimin olduğu düşünülebilir. Eğitim sistemleri toplumdaki değişmelerden etkilenerek bu değişmelere göre kendini yeniden düzenlemektedir. Ayrıca eğitim toplumun yenileşmesine öncülük ederek kimlik ve vatandaşlık duygusunu pekiştirmekte Birlik içinde barışı sağlamaktadır. Bu anlamda eğitim, toplumsal değişim ve yenileşmede uyumu güçlendirmektedir.

1990' lı yıllarda "Tek Avrupa" kavramının gündeme gelmesinden ve Maastricht Anlaşması ile yasallık kazanmasından sonra, ortak eğitim politikaları da Avrupa Birliği'nin sorumluluk alanları arasında yer almıştır (Jones, 2005). Avrupa Birliği üyesi ülkeler birbirleriyle uyumu güçlendirmek için temel olarak iki hedef benimsemişlerdir (Karslen, 2002). İlk olarak genç kuşaklara iş fırsatları sağlama, ikinci olarak ise okul sonrası aktif yaşama geçişleri kolaylaştırma, istihdam koşullarını geliştirme ve işsizliği en az seviyeye indirmeyi hedeflemektedir. Ancak, bu süreçte bütün ülkelerin eğitim sistemlerinin birbirinin aynı olması beklenmemektedir. AB'nin eğitim alanında en önemli beklentisi, tüm üye ve aday ülkelerin eğitim programlarına, modern bir Avrupa anlayışı yerleştirmektir (Bailey, 2000).

Avrupa Birliği'nin, Socrates programını bu öncelikli gündem konusunu hayata geçirmek için başlattığı görülmektedir. Avrupa'nın Eğitim Programı olarak uygulanmaya konulan Socrates'in temel amacı, Avrupa bilgisi oluşturmak, yüzyılın büyük zorluklarına karşı daha iyi tepki ve cevap vermek, yaşamboyu öğrenmeyi sağlamak, herkes için eğitimi teşvik etmek, herkes için kabul edilen beceri ve niteliklerin kazanılmasına yardımcı olmak şeklinde ifade edilmektedir (Philips ve Ertl,

2003). Eğitimin her alanında Avrupa işbirliğini temel alan Socrates Programında bu işbirliği, değişim, birleşik projeler organize etme, fikirleri ve başarılı uygulamaları paylaşma için Avrupa bilgi ağını kurma, ortak çalışma ve karşılaştırmalı analizler yapma gibi değişik şekillerde gerçekleştirilmiştir. Eğitimde işbirliği, AB hareketinin önemli bir parçasıdır. Sokrates programlarından Comenius okul projelerinin uluslar arasında en önemli koşulu, eğitimde kaliteyi artırmak, eğitimde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmak, yaşam biçimlerini anlamaya çalışmak, Birlik içindeki dilleri öğrenmek ve Birlik içinde daha yoğun kültürlerarası ilişkiler kurup geliştirmek için Birlik içinde eğitimde uluslar arası işbirliği sağlamaktır. Morgan ve Neil (2001)' e göre AB anlaşmaları, yurttaşlarına istedikleri üye ülkede yaşama ve çalışma hakkı tanımaktadır. Bu hakkın gerçekleşmesi için dil ve yönetim alanındaki engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Gerekli düzenlemelerin yapılması ve toplumun bütünleşmesini zorlaştıracak engellerin ortadan kaldırılmasında eğitim programlarının önemi büyüktür.

Avrupalılık bilincinin geliştirilmesini, farklı kültürlerin bir arada yaşamasını, eğitim kalitesinin yükselmesini, dostluk ve barış içinde yaşamının eğitim yolu ile yaygınlaşmasını amaçlayan Comenius okul projelerinin uygulamaları Türkiye'de 2002 yılında önceleri pilot çalışmalar biçiminde başlamıştır. 1 Nisan 2004 tarihinden bu yana ülke geneline yayılan Comenius eğitim programı çalışmaları yoğun bir şekilde sürmektedir. Türkiye bu programlara, ekonomisinin büyüklüğü ve GSMH' sinin AB içinde üst sıralarda olması nedeniyle, ciddi katkı payı yatırmaktadır (CEC, 2001; CEC, 2006). Türkiye'nin projelere sağladığı maddi katkı düşünüldüğünde Türkiye'nin Comenius projelerinin yapılması için gösterdiği istekliliğini ortaya koymaktadır.

Türk eğitim tarihi incelendiğinde, Türkiye'nin siyasal tarihi ile eğitim alanında meydana gelen değişimler arasında paralellik olduğu bilinmektedir. Siyasal değişimin özellikleri eğitim sistemine yansımakta, siyasal iktidarlar eğitim aracılığı ile kendi değerlerini topluma aktarmaya çalışmaktadırlar.

18. yüzyılın sonlarından 19. yüzyılın başlarına kadar Batı dünyasında teknolojik gelişmeye bağlı olarak toplumsal düzende görülen dalgalanmalar, Batı dışı toplumları da etkisi altına almıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun 1800'lü yıllara denk gelen son dönemlerinde, ülke yöneticileri gelişme bakımından gittikçe gerisinde kaldıkları Avrupa ülkelerinin, özellikle askeri, sosyal ve eğitim alanlarındaki, uygulamalarını örnek alarak eski güçlerini yeniden yakalamak istemişlerdir (Güven, 2004). Türkiye'nin

“Batılılaşma” veya “modernleşme” çabaları hâlâ devam etmektedir. Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne (AB) üye olma çabası, bir anlamda modernleşme çabasının devam ettiğinin en somut göstergesidir. Doğan (1993)’da Türkiye’de eğitimin, Batılılaşmayı siyasal alandan kültürel alana çeken temel kurumların başında yer aldığını belirtmektedir. Türk eğitim sisteminin tarihsel süreci içindeki Batılılaşma hareketi şimdi de AB’ye giriş sürecinde eğitimde uyumlaşma ve eğitim projeleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

AB uyum sürecinde Türkiye üst politika belgelerinde, hareketlilik ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlanması; öğretmen ve öğrencilerin yabancı dille iletişim becerilerini artırabilmeleri açısından desteklenmesi, küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretimine önem verilmesi, hızlandırılmış dil öğretim merkezleri, web destekli öğrenme ortamları aracılığıyla bireylerin en az bir yabancı dili öğrenmelerinin sağlanması (MEB, 2006) öngörülmüştür. Bilgi toplumuna geçiş sürecinde ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilebilmesi için yabancı dil öğretiminin etkinleştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin derslerde kullanılmasını sağlayan yöntemlerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması (DPT, 2006) planlanmıştır. AB’de ilköğretimi bitiren herkesin en az bir, ortaöğretimi bitiren herkesin de en az iki yabancı dili etkili bir şekilde konuşabilme yeterliliğini kazanmış olmasının benimsendiğini, oysa Türkiye’de etkili yabancı dil konuşabilme yeterliliği kazandırılmadığı (Terzi, 2005; Haspolatlı, 2006; Bahadır, 2007) göz önüne alındığında, kalkınma planı, orta vadeli plan ve son milli şurada alınan kararların Türkiye’de yabancı dil öğretim ve öğrenimini desteklemesine ilişkin iyileştirici nitelikte ve Comenius okul projelerinin hedefleriyle örtüşmekte olduğu görülmektedir.

Kaliteli eğitim imkanlarının yaygınlaştırılması amacıyla eğitim kurumlarında kalite güvence sisteminin kurulması, kalite standartlarının belirlenmesi (DPT, 2006), yenilikçiliği, araştırmayı, takım çalışmasını, özgün ve girişimci düşünmeyi temel alan müfredat değişikliklerinin yapılması, eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımının yaygınlaştırılması ve etkin hale getirilmesi (DPT, 2005), öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenebilmeleri ve kullanabilmeleri için okullarda bilişim ve teknoloji sınıflarının kurulması ve okulların genişbant internet bağlantıları tamamlanarak eğitimin kalitesinin artırılması (MEB, 2007) planlanmıştır. Sanal hareketlilikte teknoloji ve bilgi iletişimini sağlamak için, tüm okulların kendilerine ait web sitesi hazırlanması (MEB, 2006) öngörülmüştür. AB, eğitim sistemlerini dünyanın en nitelikli ve rekabetçi eğitim sistemleri haline getirmeye çalışmaktayken, Türkiye’de eğitimin kalitesinin artırılması

yönünde çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmaların rekabetçi bir eğitim sistemi oluşturma politikası doğrultusunda gerçekleşmediği (Terzi, 2005) düşünüldüğünde, kalkınma planı, orta vadeli plan ve milli eğitim şurasında alınan kararların Türkiye’de eğitimde kalitesinin artırılmasına ilişkin geliştirici nitelikte ve Comenius okul projelerinin hedefleriyle örtüşmekte olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, kendi kültürel değer ve varlıklarından haberdar olmaları, farklı kültürleri algılamaları ve bu kültürlerle birlikte yaşama konusunda yeterli olmaları; kültürlerarası iletişim kurmada sorun yaşamamaları, ayrıca, özellikle eğitim tarihimizin engin birikimini öğrenmeleri, kendilerinde bir tarih bilinci oluşturmak için çaba harcamaları (MEB, 2006) öngörülmüştür. Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, yeni fikirlere açık, özgüven ve sorumluluk duygusuna sahip, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik değerleri benimsemiş, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen bilgi toplumu insanını yetiştirmek eğitim politikasının temel amacı olduğundan bu yönde başlatılmış olan yeniden düzenleme çalışmalarının her kademedeki hızlandırılarak sürdürülmesi, eğitimin niteliğinin artırılması ve eğitim hizmetlerine erişimin yaygınlaştırılması (DPT, 2005) planlanmıştır. AB’de öğretmen eğitiminin temel çerçevesini çok kültürlü, çok dilli ve farklı coğrafyalarda öğretmenlik yapabilme becerileri oluşturmaktayken, Türkiye’nin öğretmen eğitim programlarında bu yapının yer almadığı (Terzi, 2005) düşünüldüğünde, kalkınma ve orta vadeli planlarda ve milli eğitim şurasında alınan kararların Türkiye’de ulusal kültürün korunması ve kültürlerarası iletişimin desteklenmesine ilişkin iyileştirici nitelikte ve Comenius okul projelerinin hedefleriyle örtüşmekte olduğu görülmektedir.

Eğitim alanında sözü edilen yeniden yapılandırma çalışma ve önerileri dikkate alındığında yapılan çalışmaların Comenius okul projeleri hedefleriyle uyumlu olduğu gözlenmektedir. AB Comenius eğitim programları, Türk Eğitim sisteminin AB standartlarına yükseltilmesi için çok önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu bakımdan Türkiye’nin AB Comenius eğitim programlarından en verimli şekilde yararlanması büyük önem taşımaktadır.

Bütün bu tartışmalara rağmen ana okulundan üniversiteye kadar olan süreçteki öğrencileri hedef alan Comenius okul projelerinin Birlik içinde ulusal boyutta ve uluslar arası boyutta değerlendirildiği gözlenirken, Türkiye’de konuyla ilgili araştırmalar daha çok AB’ nin tanıtımı, tarihsel gelişimi, yapısı ve işleyişi; Türkiye-AB ilişkileri; AB

Eğitim Politikaları, AB ¼lkeleri eğitim sistemleri ve eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, yasal d¼zenlemeler ve sınırlı katılımcı g¼r¼řlerinin tespiti y¼n¼nde yapılmıştır. Avrupa Konseyinin Comenius okul projeleri i¼in belirlediği hedefleri doğrultusunda, T¼rkiye’de devlet liselerinde uygulanan Comenius okul projelerinin sağladığı katkıya ilişkin ¼đretmen, ¼đrenci, y¼netici ve AB il Comenius koordinat¼rlerinin g¼r¼řlerinin, katılımcı grupların ¼zelliklerine g¼re farklılaşma durumuna y¼nelik hen¼z b¼t¼nc¼l bir ¼alıřma yapılmamıştır.

Yapılan ¼alıřmalarda Comenius okul projelerinin nicel olarak istenilen seviyeye ulaşılamadığı ifade edilirken (Tuzcu, 2006), projelerin nitel olarak değerlendirilmesi, projeye katılanların projenin genel ve ¼zel hedeflerine ne derecede hizmet ettikleri hen¼z belirsizliğini korumaktadır.

Yapılan projelerde g¼rev alan t¼m katılımcıların g¼r¼řlerine g¼re Avrupa Konseyinin ¼ng¼rd¼đ¼ hedefler doğrultusunda irdelenerek durum tespitinin yapılmasının yerinde olacağı ve b¼ylece T¼rkiye’de yapılan Comenius okul projelerinin genel g¼r¼n¼m¼n¼n, proje uygulamalarında aksayan noktaların ortaya ¼ıkarılacađı d¼ř¼n¼lmektedir.

Bu bağlamda, Avrupa Konseyini hedefleri doğrultusunda, T¼rkiye’de yapılan Comenius okul projelerinin; eğitimde kalitenin artırılmasına, dil ¼đreniminin desteklenilmesine, k¼lt¼rler arası iletişimin teşvik edilmesine ve katılımın teşvik edilmesine ilişkin sağladığı katkıyı ne derecede ger¼ekleřtirdiđi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## **ARAşTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, AB eğitim programlarından Comenius okul projelerinin sağladığı katkının T¼rkiye’deki uygulamasına ilişkin katılımcı g¼r¼řlerinin saptanmasıdır. Dolayısıyla projeye katılan ¼đretmen, ¼đrenci, y¼netici ve AB il Comenius proje koordinat¼rlerinin karşılaştıkları sosyal sorunlarla daha etkili ve s¼rd¼r¼lebilir projeler ¼retmeye engel teknik sorunların ortaya ¼ıkarılarak ¼öz¼m ¼nerilerine katkıda bulunulması ama¼lanmaktadır.

Araştırmanın amacı ve alt ama¼ları, Avrupa Konseyinin, ortak eğitim hedeflerinden yola ¼ıkararak Sokrates Comenius okul projelerinin ana hedefleri temel alınarak belirlenmiştir. Comenius’un genel hedefi eğitimde kaliteyi zenginleştirmek ve okul eğitiminin Avrupa boyutunu geliştirmektir. Bunun da okullarda uluslararası

işbirliğinin teşvik edilmesi, eğitimde doğrudan görev alan kişilerin mesleki gelişimine katkıda bulunulması, dil öğreniminin desteklenmesi ve kültürler arası bilincin artırılması, katılımın teşvik edilmesi yoluyla gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki temel ve alt sorulara yanıt aranmıştır:

Türkiye’de devlet liselerinde uygulanan Comenius Okul Projeleri kapsamında; okul eğitiminde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi ve projeye katılımın teşvik edilmesine ilişkin öğretmen, yönetici, AB il Comenius koordinatörleri ve öğrencilerin görüşlerinin, katılımcı grupların özelliklerine göre farklılaşma durumu nedir?

Araştırmanın temel amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre Comenius Okul Projesi,
  - a) Okul eğitiminin kalitesinin artırılmasına,
  - b) Ülkeler arası etkinlikleriyle Avrupa’da okul eğitiminde dil öğreniminin desteklenmesine,
  - c) Ülkeler arası etkinliklerle Avrupa’daki okul eğitiminde kültürler arası iletişimin teşvik edilmesine,
  - d) Projeye katılımın teşvik edilmesine göre ne ölçüde katkıda bulunmaktadır?
2. Comenius Okul Projesi kapsamında öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında,
  - a) Eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi ve projeye katılımın teşvik edilmesi boyutlarında kişisel özelliklerine (yaş, cinsiyet, projede görev alma, branş, okudukları bölüm, projede yer alınan yıl özellikleri) göre anlamlı bir fark var mıdır?
  - b) Eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürler arası iletişimin teşvik edilmesi ve katılımın teşvik edilmesi boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin Comenius okul projesi kapsamında,
  - Projeye katılma nedenleri,
  - Katılma şekilleri,
  - Proje sonuçlarından elde edilen kazanımlar,



- Sonuçların olumlu olmasına etki eden nedenler,
- Karşılaşılan zorluklar,
- Beklenen hedeflere ulaşılması,
- Okul dışından kaynak alınması,
- Proje bütçesi,
- Sürenin yeterliliği,
- Ulusal Ajans tarafından yapılan rehberliğin yeterliliği,
- Okul işlerinin tamamlayıcı bir parçası haline gelmesi,
- Daha önceki proje deneyimleri ve yeniden yapma istekliliği,
- Projenin bütünü açısından değerlendirme,
- Projeleri değiştirmek ve geliştirmek ile ilgili görüşleri nelerdir?

#### 4. AB İl koordinatörlerinin Comenius okul projesi kapsamında,

- Proje sonuçlarından elde edilen kazanımlar,
- Proje bütçesi,
- Öğretmen ve öğrencilerin proje yaparken karşılaştıkları sorunlar,
- Okul yöneticilerinin ve il milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin, projelere bakış açısı,
- Bakanlıktan kaynaklanan sorunlar,
- Proje açısından değerlendirme,
- Projeleri değiştirmek ve geliştirmek ile ilgili görüşleri nelerdir?

## **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Avrupa Birliği, ekonomik, sosyal ve siyasal bütünleşmeyi sağlamanın yanı sıra ortak eğitim hedeflerini belirleyip, Avrupa Vatandaşlığı oluşturarak barışı pekiştirmek ve uzun vadede de Birlik içinde istihdamı sağlamak için Avrupa Birliği ülkeleri arasında Comenius Okul Projelerini uygulamak için üye ülkelere ekonomik destek vermiştir. Avrupa Birliği ülkeleri Comenius okul projelerinden yararlanabilmek amacıyla oluşturdukları havuzdan yatırdıkları fonu alabilmek için çaba sarf etmektedirler. Bu bağlamda, AB'deki ülkeler Comenius okul projelerini ulusal raporlar ve araştırmalar ile değerlendirmekte ve eksiklerini gidererek, güçlü yanlarını daha fazla geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda anaokulundan üniversiteye kadar olan

süreçteki öğrencileri hedef alan Comenius okul projeleri, AB’de *ulusal boyutta ve uluslar arası boyutta* çok sayıda araştırmayla değerlendirilirken, Türkiye’de konuyla ilgili araştırmalar daha çok AB’ nin tanıtımı, tarihsel gelişimi, yapısı ve işleyişi; Türkiye-AB ilişkileri; AB Eğitim Politikaları, AB ülkeleri eğitim sistemleri ve karşılaştırması, yasal düzenlemeler ve sınırlı katılımcı görüşlerinin tespiti yönünde yapılmıştır.

Tuzcu (2006) Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve Ulusal Ajansın yoğun çalışmasına rağmen Türkiye’ de Comenius Okul Projelerinin istenilen seviyede olmadığını ileri sürmektedir. Okullarda proje yapma mantığı gelişmemiş olduğundan, Türkiye’de Avrupa Birliğine Comenius Okul Projeleri için yatırılan paranın bile ülkeye geri dönüşünün sağlanamadığı belirtilmektedir. Bu sorunlar ve sonuçların Türk milli ekonomisini olumsuz yönde etkileyebileceğinin yanı sıra Avrupa Birliği içinde yer almaya çalışıldığı düşünüldüğünde AB eğitim hedefleri ile uyum sağlanamayacağından, Türk gençlerinin uzun vadede AB içindeki istihdamdan yararlanamayabilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma ile Türkiye’nin katkıda bulunduğu AB Comenius okul projelerine ilişkin saptanan katılımcı görüşleri ışığında, proje sürecinde karşılaşılan sosyal sorunlarla daha etkili ve sürdürülebilir projeler üretmeye engel teknik sorunlar ortaya çıkarılarak çözüm önerilerine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir.

### **ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma, 2004-2006 eğitim öğretim yılları arasında Ulusal Ajansa bağlı proje yapan devlet liselerinde yapılan Avrupa Birliği – Socrates programlarından Comenius projeleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, Ulusal Ajansa bağlı olarak Comenius okul projesi yapan okullarda proje ekibinde yer alan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve AB İl Comenius proje koordinatörleriyle sınırlıdır.
3. Bu araştırma, problemin ortaya konmasında, anket sorularının hazırlanmasında, alan yazın taramasıyla ilgili görüşlerin toplanmasında veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek ve açık uçlu anket ile sınırlıdır.

## SAYITLILAR

Comenius okul projesi yapan okullarda görev yapan bütün öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve il Comenius koordinatörleri görüşlerini yansız olarak ifade etmişlerdir.

## TANIMLAR

Araştırmada sık kullanılan bazı kavram ve ifadelerin tanımları ve açıklamaları aşağıda verilmiştir:

**Avrupa Birliği (European Union):** 1951 tarihinde Paris Antlaşması'yla Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT)'nin Fransa, Almanya, İtalya ve Benelux ülkeleri (Belçika, Hollanda ve Lüksemburg) katılımıyla kurulan ve 1957 Roma Antlaşması'yla devam eden Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM)' nun kurulmasıyla gelişen ve Şubat 1992'de imzalanan ve Kasım 1993'te yürürlüğe giren Maastrich Antlaşması ile "Avrupa Birliği" adını alan günümüzde de 27 tam üye ülke ile Avrupa'yı kapsayan ekonomik ve sonunda siyasal bir Avrupa bütünlüğünü hedefleyen birliktir.

**Avrupa Komisyonu (European Commission):** Avrupa Birliğine tavsiyelerde bulunan ve onun kararlarını uygulayan idari yapıya verilen isimdir. Komisyon, Avrupa Birliğinin hedeflerini başarmasını sağlayan ve birliğe ait yetkili organdır. İkinci ana görevi, Avrupa Birliği vatandaşlarının çıkarlarını koruduğunu garanti etmektir. Teklif verme gücüne sahip olmasına rağmen Komisyon, Avrupa Birliği politikaları ve öncelikleri üzerinde ana kararlar almamaktadır. Bu durum, Avrupa Birliği Konseyinin sorumluluğudur.

**Avrupa Birliği Vatandaşı (European Union Citizenship):** Maastricht Anlaşması ile gündeme gelmiş olan bir kavramdır. AB ülkelerinden herhangi birinin uyruğunda olan herkes, aynı zamanda Avrupa Birliği Vatandaşı demektir. Kişiler, kendi ülkelerinin vatandaşı olmaya devam ederler. AB Vatandaşlığı, üye ülke vatandaşlarının AB'nin getirdiği tüm yükümlülük ve haklara sahip olması anlamına gelmektedir.

**Avrupa Birliği Ülkeleri (Associated States):** Avrupa Birliği, yirmi yedi bağımsız devletten oluşmaktadır. Bu ülkeler, Almanya, Avusturya, Birleşik Krallık, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Güney Kıbrıs, Hollanda, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya ve Yunanistan'dır.

**Aday Ülkeler (Associated Candidate States):** Avrupa Birliği'nin genişleme sürecinde yer alan ve 7. Çerçeve Programı'nın bütçesine katkıda bulunan iki ülke olarak Türkiye ve Hırvatistan'dır.

**Birlik:** Avrupa Birliği ülkelerini ifade etmektedir.

**Dil Öğreniminin Desteklenmesi:** Avrupa Birliği aday ülkeler arasında dil çeşitliliğinin sağlanmasını, birden çok dil öğrenmeyi ve özellikle az konuşulan dillerin öğrenilmesini desteklemektedir. Avrupa Konseyinin Comenius okul projeleri için koyduğu hedefler arasında okul projeleriyle ortak okul ve ülkelerin dillerinin öğrenilmesini desteklemektedir. Comenius okul projesi ülkeler arası etkinlikler ile Avrupa'da okul eğitiminde dil öğreniminin desteklenmesine katkıda bulunmak amacıyla yabancı dil olarak Avrupa dillerinin öğretiminde kalitenin iyileştirilmesini sağlamakta, dil öğretmenlerinin eğitsel becerilerini iyileştirmekte, öğretilen yabancı dilin çeşitliliğini, öğretmen ve öğrencilerin konuştukları dillerin çeşitliliğini artırmaktadır.

**Eğitimde Kalitenin Artırılması:** Comenius okul projeleriyle okullar ve öğretmen eğitim kurumları arasındaki ülkeler arası işbirliğinin ve değışimlerin teşvik edilmesini, eğitsel yöntem ve malzemelerde yeniliklerin teşvik edilmesini, okulların yönetiminde iyi uygulamaların ve yeniliklerin ülkeler arası yaygınlaştırılmasına katkı sağlayarak okul eğitiminde kalitenin artırılmasını ifade etmektedir.

**Ulusal Ajans (National Agency):** Socrates/ Comenius'a katılan her ülke Avrupa Komisyonu tarafından kaynak sağlanan çeşitli eğitim etkinliklerini oluşturmak ve idare etmek için bir kurum tayin etmiştir. Bu kurum, Ulusal Ajans adını almaktadır. Ulusal Ajans; AB Eğitim ve Gençlik programlarından yararlanabilmek için her üye ve aday ülkenin bünyesinde kurduğu, nitelikli uzmanlardan oluşan, mali ve idari özerkliğe sahip

bir kurul tarafından yönetilen, programların ulusal düzeyde yürütülmesinin koordinesinden sorumlu bağımsız kurumdur.

**Socrates:** Avrupa Birliği'nin genel eğitim alanındaki eylem programıdır. Amacı, katılımcı ülkeler arasında işbirliğini geliştirerek eğitim kalitesini yükseltmek ve eğitimde Avrupalılık boyutunu artırmaktır.

**Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesi:** Comenius projesi, ülkeler arası etkinliklerle Avrupa'daki okul eğitiminde kültürler arası iletişimin teşvik edilmesine katkıda bulunmak amacıyla farklı kültürlerin anlaşılmasına yönelik bilincin artırılmasını teşvik etmekte, kültürler arası eğitim alanında öğretmenlerin becerilerini iyileştirmekte, yabancı korkusuna karşı mücadeleyi desteklemektedir.

**Katılımın Teşvik Edilmesi:** Comenius okul projelerinin hedefleri arasında proje sonuçlarının sürdürülebilir ve yayılcı olması ilkesi vardır. Projenin etkili olabilmesi için uygulandığı okul ortamında yayılması ve katılımın artması hedeflenmektedir.

**Ortak Ülkeler (Associated States):** Avrupa Birliği'nin genişleme sürecinde yer almayan fakat, Çerçeve Programı bütçesine katkıda bulunan beş ülke olarak İsrail, İsviçre, İzlanda, Liechtenstein ve Norveç'ten oluşmaktadır.

**Yaşamboyu Öğrenme (Lifelong Learning) :** Resmi ve özel kurumlarca sağlanan ve yaşı ne olursa olsun zorunlu eğitim dışında kalan herkesin akademik ilerleme, mesleki yeterlilik, boş zamanın değerlendirilmesi ve kişisel gelişim amacıyla yararlanabileceği bütün imkanlardır.

**KISALTMALAR**

**AB:** Avrupa Birliği

**ABEGP:** Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları

**AKÇT:** Avrupa Kömür Çelik Topluluğu

**AET:** Avrupa Ekonomik Topluluğu

**COM1:** Comenius Okul Projeleri

**DPT:** Devlet Planlama Teşkilatı

**EC:** Avrupa Komisyonu (European Commision)

**ECTS:** Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System)

**EURATOM:** Avrupa Atom Enerjisi

**ERA:** Avrupa Araştırma Alanı (European Research Area)

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**MEM** : Milli Eğitim Müdürlüğu

**LLP:** Yaşamboyu Öğrenme Programı (Lifelong Learning Programme)

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde, geçmişten günümüze Türk eğitim sistemindeki yenileşme hareketleriyle ilgili kavramlar, “Toplumsal Değişme ve Eğitim, Türk Eğitim Sisteminde Yenileşme Çabaları, Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Avrupa Birliği Programları” başlıkları altında incelenmekte, yurt içinde ve dışındaki ilgili araştırma sonuçları özetlenmektedir.

### TOPLUMSAL DEĞİŞME VE EĞİTİM

Geçmişten günümüze toplumlar sürekli bir değişim içerisinde bulunmaktadır. Özellikle de çağımızın en tipik özelliği her alanda hızlı bir değişimin yaşanmasıdır. Hızla değişen çağda insanlar çağın gerektirdiği koşulları dikkate alarak kendilerini ve kurumlarını yenilemektedirler. Dolayısıyla yaşanan değişimle birlikte her toplum içinde sosyal olguların da değişim ve dönüşüm yaşadığı bir gerçektir. Bu değişen olgulardan toplumu en fazla etkileyip ona yön verecek olanı ise eğitimidir. Ülkelerin eğitim sistemlerinde bir dizi yenilikler yaparak çağın gerisinde kalmama çabasında oldukları bilinmektedir. “Eğitimde yenileşmede en geniş perspektif; toplumsal değişme, en özgün yaklaşım ise bireyin tavırlarının değiştirilmesidir” (Varış, 1982). Bu bağlamda eğitimde yenileşmeyi algılayabilmek için eğitim ve toplumsal değişme kavramlarını irdelemenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

En bilinen şekliyle eğitim; bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişmeler meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972). Eğitimin amacı, “Bir toplumun gelecekteki nesillerinin kendilerinden daha müreffeh ve daha mutlu bir şekilde hayatlarını devam ettirebilmeleri için nasıl ve ne gibi şartlar altında hareket edeceklerini onlara öğretmektir” (Koçer,1992). “Eğitim, insanların bilgi ve görgülerinde geçerli saydığımız şeyleri gelecek nesillere nakleden, hatta ileride kaydedilecek tekamülü hazırlama iddiasında bulunan en üst görüş yüceliğini isteyen insan eseridir”(Hesapçioğlu, 1994). “Bireylerin toplumsal

yeteneğinin en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve deneyimli bir çevreyi içine alan toplumsal bir süreçtir” (Tezcan, 1997). Eğitim, üretkenliğin ve kalitenin artırılmasında değişim ile sürekliliğin dengelenmesinde önemli bir hizmet alanıdır (Bircan, 1999). Sönmez (2004) 'e göre ise eğitim, bireyleri doğayı denetleyecek, değiştirecek ve geliştirecek biçimde yetiştirme, bireylerin doğal oluşumlarını artırarak bu özelliği göstermelerini sağlamak için onlarda davranış değişikliği oluşturmaktır.

Eğitimin bir diğer amacı yetişme olanakları sağlamak ve engelleyici etkileri ortadan kaldırmak, bireye kültür bilincini aşılacak, kişinin yeteneklerini mümkün olan en geniş ölçüde geliştirmek ve de eğitimin birey açısından değil toplum açısından ele alınması bağlamında yararlı yurttaşlar yetiştirmektir. Daha açık bir ifadeyle eğitim sistemleri açık, sosyal sistemlerdir. Bu özelliğiyle eğitim sistemlerinin, çevresindeki toplumsal, ekonomik, siyasal ve kültürel sistemlerle sürekli bir ilişki ve etkileşim içinde olduğu bilinmektedir.

Eğitimin açık ve örtük işlevleri vardır. Eğitimin açık işlevleri; sosyalleşmeye, kültürün aktarımına, sosyal kontrolü sağlamaya, sosyal yerleştirmeye, değişme ve yenileşmeye kaynaklık etmektir. Eğitimin örtük işlevleri ise davranışların kabul edilebilir bir sınırdaki tutulmasına, eş bulmaya, kuşaklar arası farklılaşmaya neden olduğu biçiminde değerlendirilmektedir. Görüldüğü gibi eğitim, farklı yaklaşımlara göre tanımlanabilecek çok boyutlu bir kavramdır. Hangi tanım kullanılırsa kullanılsın içinde insan ve çevre faktörlerinin bulunması, eğitimin tanımının da topluma ve zamana göre değişebileceğini göstermektedir. Bu tanımlarda eğitimin, bireyin sosyalleşmesini sağlama işlevi üzerinde durulmaktadır. Tezcan (1997), eğitimin, bireyin topluma uyum göstermesini sağlayarak, bireyi toplumsallaştırdığını, kültürel mirasın yeni kuşaklara aktarılmasını ve kültürün geliştirilmesini sağladığını; toplumdaki bireyleri siyasal düzene bağlı vatandaşlar olarak yetiştirdiğini, böylece siyasal düzenin korunmasına katkıda bulunduğunu; ekonomiye gerekli olan nitelikli iş gücünün yetişmesini sağladığını belirtmektedir. Ayrıca eğitim insanları, gelişen teknolojiye uygun bilgi ve beceriyle donatmakta; bireyleri, yenilikleri kolayca kabul edebilen, değişime açık kişiler haline getirmektedir. Bu noktada eğitim en genel anlamda, bireysel ve toplumsal hayatı biçimlendirmektedir.

Yeryüzünde hiçbir şeyin durağan değildir. Zaman içerisinde her şey, bulunduğu çağın gerekleri doğrultusunda gerekli değişikliklere uğrayarak yaşamaktadır. Bu bağlamda, toplumların da durgun ve hareketsiz olmadığı; toplumsal yapıların, toplumsal



dinamiklerin, toplumsal sistemlerin, toplumsal kuralların sürekli olarak bir değişim süreci içerisinde olduğu bilinmektedir. Gerek kültürel gerekse toplumsal alanda değişme görünür etkilere sahiptir. Değişme, kültür ve toplumun doğasında vardır. Değişme, önceki bir durum veya oluş tarzındaki başkalaşımolarak tanımlanmaktadır. Bu başkalaşımoların altında her zaman bir şeyler bulunmakta, değişen nesne önceden var olan tarzların bir reformasyonunu ve bileşimini temsil etmektedir (İçli, 2002). Dünya kültürleri sürekli değişime uğramakta ve her toplumda davranış örnekleri, toplumsal sistemler, toplumsal yapılar ve toplumsal kurallar sürekli olarak değişmektedir. Toplumların yapısında meydana gelen bu değişiklikler toplumsal değişme olarak adlandırılmaktadır (Tezcan, 1995). Daha açık bir deyişle, toplumsal değişme; “Toplumsal yapının ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesidir” (Erkal, 1996; Tezcan, 1997).

Toplumsal değişmeye, coğrafi etmenlerin, düşünce ve ideolojilerin, nüfusla ilgili özelliklerin, karizmatik liderlerin, orduların ve ihtilallerin, savaşların, keşiflerin, dinin ve eğitimin etki ettiği bilinmektedir. Toplumsal değişmenin kaynağı ne olursa olsun, sosyal sistem içindeki çeşitli çevrelerin etkileriyle ve kendi doğalarıyla değişmenin büyümesini hızlandırmaktadır. Değişme, genel olarak toplumsal yapı içine aktarılmakta ve sistem içinde gelişmektedir.

Toplumsal değişme sürecinin altında insanoğlunun tüm birikimi vardır (İçli, 2002; Kongar, 1985). Toplumsal değişme, teknoloji ve ideoloji tarafından biçimlendirilmektedir (Kongar, 1985). Toplumsal değişme kaçınılmaz ve evrensel bir süreçtir; ayrıca birey ve sosyal sınıflar arasındaki sosyal ilişkileri de değiştirmektedir. Toplumlar değişirken parça parça değişmemekte, büyük olasılıkla toplumun hangi özellikleri değişirse, diğer özellikleri ile beraber zincirleme etkileşime girerek, öbür taraflarını da değiştirmektedirler.

Genelde toplumsal değişmeler, dengeli ve kusursuz bir toplum düzeni yaratmak arzusuyla başlamaktadır (Ergün, 1994; Öztürk, 1993). Toplumdaki değişme her alanda ve her zaman açık ve kesin olmamakla beraber, hız bakımından da her devirde aynı değildir. Değişimin hızlı olduğu dönemler özellikle devrimlerin ve rejim değişikliklerinin olduğu dönemlerdir. Politik, ekonomik ve toplumsal yapıdaki önemli değişiklikler, politik grupların, toplumsal güçlerin etki ve baskılarının sonucu gerçekleşen reformlar bazen ileriye ve bazen de geriye doğru toplumsal değişmeler üretebilmektedir (Özdemir, 2000). Ergün (1999)’de bu değişime bilinçli olarak katılmanın gerektiğini, aksi halde toplumu zorla ve bilinçsizce değiştirmenin sorun

yaratacağını belirtmektedir. Toplumu zorla değiştirmeye çalışmak, hedeflenen yeniliklerin gerçekleştirilmesini güçleştirmekte, hatta zaman zaman toplumda veya toplumsal kurumlarda kargaşaya neden olmaktadır. Tezcan (1997), Özdemir (2000) ve İçli (2002)'ye göre ilerleme biçimindeki değişim için bu yönde planlı çabaya gerek vardır. Özdemir (2000) de değişimin başarısının değişim felsefesinin anlaşılmasına ve politik desteğe dayanmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Başarılı bir değişim, değişimden etkilenen insanların, değişimin gerekliliğine inanmaları değişim içerisinde rol alarak onu desteklemeleri ve/ya en azından değişim karşısında direnç göstermemeleriyle sağlanabilir.

Toplumların değişme hızları da birbirinden farklıdır. Geleneksel toplumlarda değişme daha yavaş olurken sanayileşmiş toplumlarda daha hızlı olmaktadır. Çağdaş toplumlarda değişme daha dinamik olmakta, kurumsal, normal ve gündelik bir olguya dönüşmektedir (Özkalp, 1994). Değişme sürecinde kurumlar arası bir farklılaşma ortaya çıkmaktadır. Özellikle geleneksel toplumlarda değişimi kabullenmek modern toplumlara göre daha geç gerçekleşmektedir. Geleneksel toplumlarda değişim sürecinde toplum içinde kargaşaya neden vermemek için eski kurumlara dokunulmadan yenilerinin açıldığı görülmektedir. Böylece iki farklı kurum bir arada aynı dönemde yaşamlarını sürdürebilmektedir. Bu durum eğitim seviyeleri veya sosyoekonomik durumları farklı bireylerin de yeniliğe ulaşmaları ve yeniliği kabullenip uygulamalarında tarz ve zamanlarının farklılık göstereceğini ortaya koymaktadır. Örneğin Tanzimat Döneminde toplumun genelinde yaşanan değişiklikler eğitim ve diğer kurumlarda eski ile yeniye yan yana getirerek kurumlar arasında iki ayrı uygulamaya neden olmuştur. Kurumlar arasında yaşanan değişimlerin birbirinden farklı şekilde ya da farklı zamanlarda gerçekleşmesine yol açmıştır.

Geleneksel toplumlar çağa yetişmek için kurumlardaki yenileşme çabalarında modern toplumları örnek almaktadırlar. Ancak geleneksel toplumlardaki değişim daha yavaş olduğundan modern toplumlar daha yenilikçi bir yapıya geçtiklerinde geleneksel toplumlar hâlâ bir önceki boyutta yenileşme çabası içerisinde hep modern toplumun eskittiklerini uygulamaktadırlar.

Bu bağlamda, değişme ve gelişmelere uyum sağlayıp katkı getirecek bireylerin yetiştirilmesinde toplumsal sistemlerden biri olan eğitim sisteminin önemi büyüktür (Şişman, 2003). Bu önem, toplumsallaşma süreci olarak da tanımlanan eğitim kavramını, aynı zamanda, toplumsal değişimin de önemli öğelerinden biri haline getirmektedir.

Eğitim dış çevredeki değişen koşullara uyum sağlama kapsamında yapılan her türlü yeniden yapılanma ya da değişim girişiminden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Eğitimin insanın toplumsal ihtiyaçlarına cevap vermesi ve değişen süreçte doğru hizmeti gerçekleştirmesi için, değişime ayak uydurması ve sürekli kendisini yenilemesi gerekmektedir. Çünkü eğitim ve değişim arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur (zdemir, 2000).

Eğitimin toplumsal değişmeye ilişkin iki temel işlevi bulunmaktadır. Biri, toplumun kültürel değerlerini koruyarak geç kuşaklara aktarmak ve bu şekilde toplumun sürekliliğini sağlamak, diğeri de toplumun geleceğini güvence altına almak için, eleştirici, yaratıcı, yeni keşif ve buluşlar yapmaya, toplumsal değişmeyi sağlamaya çalışan kuşaklar yetiştirmektir (Ergün, 1994; Sağ, 2003; Tezcan, 1997). Bu iki ayrı işlevi uzlaştırmak olanaklıdır. “Demokratik toplumlarda uyma, aynı zamanda değişmeye hazır olma demektir. Böyle bir toplumda tam gelişmiş bir kişi olmak demek, o toplumun tüm yeliğine aynı zamanda o toplumun değiştirme gücüyle donanmiş yaratıcı yeliğine sahip olmak” (Tezcan, 1997) demektir. Toplum bilimcilere göre, toplumsal değişmeler, eğitimi belirli bir yönde değişmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumu hedeflenen bir plan doğrultusunda da değiştirmek olanaklıdır. “Eğitimde başlatılan bir değişme, toplumsal yapının diğer parçalarını değişme yönünde etkilediği gibi, kendisi de sürekli olarak diğer parçalarla meydana gelen değişmelerin etkisinde kalmaktadır” (Tezcan, 1997). Ekonomi, toplumsal, teknik ve sosyal yapı eğitimle yakından ilgili olarak bu farklılaşmayı geşieme boyutuna taşıtmaktadırlar (Güvenç, 1996). Dolayısıyla başarılı bir yenileşme hareketinde toplumsal kurumlar birbiriyle bütünleşmektedir. Bu bütünleşme sürecinde değişen toplum yapısı, bireyi de örtük yeteneklerini geliştirerek toplumun beklentileri yönünde biçimlenmeye yönlendirmektedir. Birey bir yandan değişen toplumun sunduğu olanakları içselleştirirken, bir yandan da bu yolla elde ettiklerini yeniden örgütleyerek geleceğin toplumsal yapısının değişimine katkı sağlamaktadır.

Her toplumsal değişme yeni bir insan tipi ister, bu tipin yaratılması ve biçimlendirilmesi de eğitim yoluyla olmaktadır (ztrk, 1993). Eğitim yoluyla sosyal sınıf farklarının azalması, sosyal hareketliliğin ve bütünleşmenin artması söz konusudur. Ayrıca, bireyin yaşadığı topluma, aldığı eğitim lsnde katkıda bulunması mümkün olmaktadır. Bilimsel araştırmalar, eğitim düzeyi ile kalkınmanın ögeleri olan ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal geşieme arasında doğrusal ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Ereş, 2005). Bir ülkenin kalkınması, o ülkede yaşayan insanların

eğitilmesi, onlara ülke hedeflerine ve dünya gerçeklerine uygun yeteneklerin kazandırılması, yeni teknolojilerin geliştirilmesi ve bu teknolojik yeniliklerin her alanda değerlendirilmesiyle olanaklıdır. Eğitim kurumları toplumsal değişmelere ayak uydurabildikleri sürece toplumsal işlevlerini yerine getirebilmektedirler. Aksi halde, eğitim kurumlarında yetişen bireyler topluma ve değişime uyum gösteremedikleri gibi değişmeyi de engellemektedir (Bilhan, 1991). Akyüz (1992)'de eğitim etkinliklerinin kişilerin arzu ve beklentilerinde de değişme meydana getirdiğini belirtmektedir. Eğitim, bireylerin arzu, istek, beklenti ve hayallerinde bir genişleme ve derinleşme meydana getirerek onlara kıyaslama yapma alışkanlığı kazandırmaktadır. Kıyaslama yaparak insanlar daha iyiye ulaşmak için çaba sarf etmekte ve böylece kendilerini geliştirmekte ve yaşadıkları ortamlarını, kurumlarını değiştirmektedirler. Örneğin, Tanzimat'la başlayan eğitimde yenileşme hareketlerinin ezberci eğitim ile yetiştirilmiş bireylerin Batılı eğitime geçmesiyle beraber, Meşrutiyet'te düşünen, ifade eden, değiştirmeye çalışan, Genç Osmanlıların ortaya çıkmasına olanak sağladığı bilinmektedir. Değişme, toplumsal yapının kültürel ve siyasal yapıyı tarihsel süreçte belirlemesi ve bunun sonucunda insanların ilişkileri ve etkileşimi neticesinde yeni kültürel ve siyasal yapının ortaya çıkması ile görülmektedir.

### **Türk Eğitim Sisteminde Yenileşme Çabaları**

Türkiye'de eğitim anlayışının felsefi olarak gelişmesi ve eğitim sisteminin kurumsal yapısının şekillenmesi, Türk toplumunun tarihsel-toplumsal değişme ve dönüşme dinamikleriyle çok yakından ilgilidir (Bozkurt, 2008). Osmanlı devletinden günümüze, ülkenin yaşadığı siyasal alandaki değişimlerinden eğitim kurumları başta olmak üzere tüm kurumlar etkilenmiş, eğitimde yenileşme çabaları görülmüştür.

18. yüzyılda Rönesans, Reform ve coğrafi keşif hareketleriyle Avrupa'da bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam biçimi karşısında duraklama dönemine giren Osmanlılarda hemen hemen her alanda gerileme başlamıştır. Osmanlı'daki gerilemeler askeri, ekonomik, siyasal, toplumsal ve eğitimsel alanda belirgin olarak ortaya çıkmıştır (Güven, 2004). Osmanlı Devleti, askeri teknolojisini ve eğitim anlayışını gözden geçirme ihtiyacı içerisinde olmuştur. Avrupa'nın askeri üstünlüğünün Batı'nın ilerlemesinin tek sebebi olmadığını anlaşılmasıyla, askeri hedeflerde başarılı olmak için giderek daha çok Batılı tarzda kurum açmaları gerektiği sonucuna varmışlardır.

Osmanlı Devleti'nin her kademesinde yavaş yavaş görülmeye başlayan yenileşme hareketleri Tanzimat'ın ilanı ile beraber hız kazanmış, sivil eğitim alanında önemli gelişmeler olmuş ve eğitim işleri kamu hizmeti niteliğinde bir devlet görevi haline almıştır. Tanzimat Fermanı'nda eğitimle ilgili bir tek kelime bile olmamasına rağmen, bu dönemde eğitim ve öğretimle ilgili yenileşme çabaları “Batılılaşma” veya “modernleşme” çalışmalarının bir parçası haline gelmiştir. Tüm bu gelişme ve yenileşme sürecinin gerçekleşmesi için, geleneksel eğitim kurumlarının yanı sıra yeni eğitim kurumları açılmış, yeni meclisler kurulmuş ve eğitimde yeni bir teşkilatlanma yoluna gidilmiştir. Mevcut eğitim kurumlarına dokunulmadan yapılan bu yenileşme, farklı dünya görüşüne sahip nesillerin yetişmesine neden olmuştur. Mevcut durumda ülkede, milli duygu ve bilince önem verilmemiş, dolayısıyla azınlık okulları ve yabancı okullar da ülkede hızla yayılmıştır. Türk eğitim tarihinde Tanzimat ve mutlakiyet dönemleri eğitim düşüncesi ve uygulama açısından ayrı bir öneme sahip olmuştur. Bu dönemde örgün eğitimin ülke geneline yayılmasına çalışılmıştır. Yine kapsamlı eğitim düzenlemeleri (1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin çıkarılması) bu dönemde düşünülmüş ve gerçekleştirilmiş, uzantıları Cumhuriyet dönemine kadar sürmüştür.

1924'te Tevhid-i Tedrisat kanunu ile dine bağlı eğitim kurumları kaldırılarak eğitim örgütleri eğitimde “millilik” esas alınarak yeniden düzenlenmiştir. Böylece Tanzimat'tan bu yana Batılılaşma hareketlerinden farklı olarak eğitimde ulusal özellikler ön plana çıkarılmaktadır.

Türkiye'nin “Batılılaşma” veya “modernleşme” çabaları hâlâ devam etmektedir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne (AB) üye olma çabası, bir anlamda modernleşme çabasının devam ettiğinin en somut göstergesidir. Doğan (1993)'da Türkiye'de eğitimin, Batılılaşmayı siyasal alandan kültürel alana çeken temel kurumların başında yer aldığını belirtmektedir. Türk eğitim sisteminin tarihsel süreci içindeki Batılılaşma hareketi şimdi de AB'ye giriş sürecinde eğitimde uyumlaşma ve eğitim projeleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde, eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik yenilikçi ve araştırmacılığı temel alan yeni eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, öğretmen niteliğini artırılması, bilgi çağı insanını yetiştirilmesi, okulların öğrenen örgütler haline getirilmesi, demokratik bir okul kültürünün oluşturulması gibi hedefleri içeren ve okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar her kademedede eğitimde gelişme ve yenileşmeyi amaçlayan çok sayıda değişim girişimi ise

devam etmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Türkiye Cumhuriyeti'nin ideolojik gelecek beklentileri eğitimi de bu yönde etkilemeye devam etmektedir.

Türkiye'nin, Helsinki zirvesinden sonra AB'nin kendisinden beklediği yeterlikleri yerine getirmek amacıyla uyguladığı programlarla kurumlarda yenileşmeye gittiği gözlenmektedir. Türkiye'nin bu süreçte eğitim alanında da AB'nin önerdiği belli standartları yakalamasına olanak sağlanmaktadır. AB'nin uyum sürecinde Türkiye'den beklenen değişiklikler (Akyüz, 2008):

- MEB'in merkezîyetçi örgüt yapısını değiştirmek ve yerelleşmeye doğru gitmek.
- Okul yönetiminde demokratikleşme ve katılımı sağlamak,
- Öğretmen yetiştirmenin niteliğini yükseltmek,
- Her düzeydeki eğitim öğretimin nicelik ve niteliğini artırmak,
- Zorunlu eğitimi 8 yıldan 10 ya da 12 yıla çıkarmak,
- Cinsiyet ya da bölgelerden kaynaklanan eğitimde fırsat ve imkan eşitsizliğini gidermede farklı yollar aramak,
- Ana dilde eğitim öğretimi gerçekleştirmek,
- Azınlık ve yabancı okulları, bunların vakıfları, mal edinmeleri, genişletilmeleri ile ilgili yeni düzenlemeler yapmak ve onlara yeni imkanlar sağlamak,
- Programları, dersleri, ders kitaplarını AB vatandaşı olma açısından gözden geçirip yeniden düzenlemek ve yetiştirilecek vatandaş tipinde bu olguyu göz önünde tutmaktır.

AB'nin eğitime ilişkin beklentileriyle Türkiye'nin eğitim hedefleri birbiriyle örtüşmektedir. Ancak planların gerçekleştirilmesi ve hedeflere ulaşılmasında farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir. Bunun da ancak planlı çalışmalarla başarılacağı bilinmektedir.

Avrupa Komisyonu, Avrupa Birliği'nde yer alan ülkelerin zorunlu olarak eğitim sisteminde değişiklik yapmasını istememekte, ülkeleri sadece teşvik etmektedir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti AB'de yer alabilmenin öncelikli gereklerinden birinin eğitimde AB ile uyumu gerçekleştirme düşüncesi ile AB standartlarında bir eğitim sistemi oluşturma çabası içerisindedir. Bu nedenle AB uyum sürecinde Avrupa Komisyonu'nun eğitime yönelik tavsiyelerini de yerine getirmeye çalışmaktadır. AB'nin Türkiye'den eğitime ilişkin beklentileriyle Türkiye'nin ulusal hedeflerinin analizinin

yapılarak bir yol haritası çizilmesinin eğitimde kaliteyi artırabileceği gibi toplumsal değişmeyi, AB'ye uyumunu da kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için AB ve AB eğitim politikalarına dolayısıyla AB sürecinde Türk eğitim sistemindeki yenileşme hareketlerine göz atmakta fayda vardır.

## **AVRUPA BİRLİĞİ VE EĞİTİM**

Avrupa Birliği ile bütünleşme sürecinde ekonomik politikalar yanında eğitim, sağlık, insan gücü ve istihdam gibi toplumsal politikalar da belirleyici rol oynamaktadır. Avrupa Birliği, her üye ülkeyi kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun modelleri uygulamakta serbest bırakmaktadır. Buna karşın, ulusal sistemler içinde yer alması gereken göstergeler belirlenmektedir. Gültekin ve Anagün (2006)' ün de belirttiği gibi Birliğin eğitim alanındaki temel yaklaşımı, üye ülkelerin belirlenen genel ilkeler ve göstergelerle çelişmeyecek biçimde kendi eğitim sistemlerini düzenlemeleri yönündedir.

Avrupa Topluluklarını kuran anlaşmalar doğrudan olmasa da dolaylı olarak eğitime ilişkin çeşitli düzenlemeler getirmişlerdir. Birliği kuran ilk iki Paris ve Roma Antlaşmalarında dolaylı olarak; Maastricht Antlaşmasıyla da doğrudan eğitim konusuna değinilerek, Birliğin eğitim politikasının ana hatları çizilmek istenmiştir.

Küreselleşmeyle beraber Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'nın bilim ve teknoloji alanında katettiği yolun oldukça gerisinde kalan AB, Birliğin araştırma politikasını gözden geçirerek, bilimsel mükemmeliyet ve rekabet edebilirliği sağlamak amacıyla, araştırmaya dahil olan ilgili tarafların tümünün katılımıyla bir "Avrupa Araştırma Alanı (ERA)" yaratılmasını hedeflenmiştir.

1990' lı yıllarda "Tek Avrupa" kavramının gündeme gelmesinden ve Maastricht Anlaşması ile yasallık kazanmasından sonra, ortak eğitim politikaları da Avrupa Birliği'nin sorumluluk alanları arasında yer almaya başlamıştır (Jones, 2005). Avrupa Birliği kurulma aşamasından başlayarak genişleme sürecinde de günden güne artarak kendi üyelerinin dil ve kültürlerini tanımaya, kendilerini tanıtmaya çalışmıştır. Başka bir deyişle, AB devletleri kendilerini yeniden keşfetme ve değerlendirme sürecini çeşitli çerçeve programlar uygulayarak yapmaktadır (Leonard, 1998). Tek Avrupa olma isteği, küreselleşen dünyada rekabet edebilme şansının yanı sıra eğitsel ve kültürel alanlarda da çalışmalarını sürdürerek üye devletler ve aday ülkelere Avrupa kimliğini ve Avrupa

vatandaşlığını benimsetmeye çalışmakta, Birlik içinde nitelikli işgücünü yaratmak istemektedirler (Bailey, 2000; M. Meek ve S. Meek, 2001; Tzelepi ve Hegstrup, 2005). İlk olarak Lizbon 2000’de Birliğin bilgi temelli bir ekonomiye dönüşmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Davies, 2006; Diamantopoulou, 2006; Ertl, 2006; Jones, 2005). AB’nin ortak eğitim hedeflerinin anlaşılabilmesi için öncelikle AB eğitiminin tarihsel gelişimi, günümüzde AB ortak eğitim ilke ve anlayışlarından söz etmenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

### **AB Sürecinde Eğitiminin Tarihsel Gelişimi**

Avrupa Birliği, barışı korumak ve ekonomik ve sosyal ilerlemeyi pekiştirmek amacıyla bir araya gelmiş 27 üye devletten oluşmaktadır. 1951 tarihli Paris Antlaşmasıyla kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu ilk kurumlarıdır. Daha sonra 1957 tarihli Roma Antlaşmasıyla Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu kurulmuştur. Topluluklar bu sürecin sonunda üye devletler arasındaki bütün iç sınırları kaldırarak tek bir pazar kurmuşlardır. 1992’de Maastricht’te imzalanan Avrupa Birliği Antlaşması ile ekonomik ve parasal birlik doğrultusunda ilerleyen ve belirli alanlarda hükümetler arası işbirliğini içeren bir AB kurulmuştur (Karluk, 2005). Kurucu anlaşmalar ile eğitim birlikte değerlendirildiğinde, AB eğitiminin tarihsel gelişimi; Maastricht’ e kadar olan süre, Maastricht sonrası ve Bologna Süreci ve Lizbon stratejisi olmak üzere dört bölümde incelenmesinde yarar vardır.

### **Maastricht’e Kadar Olan Süreçte Eğitim**

Avrupa Topluluklarını kuran anlaşmalar doğrudan olmasa da dolaylı olarak eğitime ilişkin çeşitli düzenlemeler getirmişlerdir. Birliği kuran her üç antlaşmada da (AKÇT, AET ve EURATOM), eğitim konusuna değinilerek, Birliğin eğitim politikasının ana hatları çizilmek istenmiştir. Paris Antlaşması’nın 56. maddesi eğitime dolaylı yollardan gönderme yapılmıştır (Karluk, 2005). Bu madde, işçilerin mesleki yetenek ve kapasitelerinin artırılmasını öngörmektedir. AET’yi kuran antlaşmanın ise; 57. maddesi, diplomalarının denkliği, 118. maddesi işçilerin ve 41. maddesi de çiftçilerin eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır (McMahon, 1995), Roma Antlaşmasının 128. maddesi; Avrupa Komisyonu’nun önerisi üzerine, Ekonomik ve Sosyal Komiteye



danıştıktan sonra Avrupa Konseyi'nin, ulusal ekonomilerin ve Ortak Pazarın gelişimine uyum sağlayacak biçimde bir mesleki eğitim politikası geliştirmesi yönünde genel prensipleri belirlemesini öngörmektedir (Shaw, 1999).

İlk kez 1971 yılında yapılan Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin bakanlar ve hükümet başkanları toplantılarında Avrupa Birliği'nin eğitim politikası ele alınmıştır. Bu toplantı sonucundaki kararlar, Roma Antlaşması'nın yukarıda değinilen maddelerine ek olarak, eğitim ile ilgili işbirliği sadece mesleki eğitimi kapsamayacak şekilde genişletilmiştir (McMahon, 1995). Avrupa Birliği eğitim politikası eğitim alanında üye ülkeler arasında sağlanan işbirliğinin amacı; artık sadece mesleki eğitim değil, genel eğitim de Avrupa Komisyonu'nun ilgi alanına giren konulardan biri olmalıdır.

1972 yılında devlet ve hükümet başkanları, Birliğin sosyal ve toplumsal alanlarda gelişiminin Birliğe katkısı üzerinde durmuş ve bu sayede eğitim alanında önemli bir adım atılmıştır (Atabay, 1996). Eğitim bakanları, 6 Haziran 1974 tarihinde tekrar toplanarak, eğitim alanında yapılacak işbirliğin öncelikli konularını (McMahon, 1995) belirlemişlerdir. O dönemde dokuz üyesi bulunan Birlik, her ülkenin kendi kültür yapısı içinde eğitim sistemlerini korumaları gerektiğini, öğretim yöntemleri, eğitim sistemlerinin belli alanlarında standartlaşmanın sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır (McMahon, 1995; Dahl, 2004).

Bu gelişmenin ardından atılan önemli bir adım olarak, AB Milli Eğitim Bakanları Konseyi 9 Şubat 1976 tarihinde aşağıda belirtilen altı maddelik plan kabul etmişlerdir (McMahon, 1995):

1. Göçmenler işçiler ve çocuklarına yönelik, geliştirilmiş kültürel ve mesleki eğitim,
2. Üye ülkelerin farklı eğitim sistemleri arasında karşılıklı tanıtım ve işbirliğinin sağlanması,
3. Doküman ve istatistiklerin toplanması,
4. Yükseköğretimde işbirliği,
5. Yabancı dil öğretiminde gelişimin sağlanması,
6. Eğitime serbest giriş ve eğitimde eşitliğin sağlanması.

Topluluğun eğitim politikasının temel amacı, üye ülke vatandaşları arasındaki karşılıklı anlayışı geliştirmek, cesaretlendirmek, eğitime Avrupa Boyutu getirmek, öğrenci ve öğretmenlerin eğilimini ve Topluluğun tüm araştırma, teknoloji ve yüksek eğitim konularına yönelik çalışmalarına katılımını sağlamaktır.

1976 kararı ve sonrasında kabul edilen Eylem Programı, eğitimin Topluluğun ilgilendiği bir politika alanı olarak belirmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda bu programla beraber, ileride oluşturulacak olan Eurydice, Arion, Lingua ve Erasmus programlarının da temeli atılmıştır.

Üye ülkelerin eğitim bakanları, 1985 yılında yaptıkları bir toplantıda, yükseköğretimin önemi üzerinde durmuşlar ve doktora dereceleri ulusal düzeydeki yeterliliklerin denkliğinin tanınmasını kabul etmişlerdir (Dahl, 2004). Bu tarihten sonra Birlik, birbirinden farklı birçok eğitim programı oluşturmuş ve uygulamaya koymuştur.

1987 yılında imzalanan Tek Avrupa Senedi ile birlikte pek çok alanda Topluluğun yetkisi genişletilmiş ve Avrupa Parlamentosu'nun gücü büyük ölçüde artırılmıştır. Bunun yanı sıra, antlaşma'da eğitim ya da mesleki eğitim ile ilgili olarak ek veya değiştirilmiş, güçler veya kanun koyma süreçleri için herhangi bir hüküm bulunmamıştır (Shaw, 1999). Aynı yıl görülen başka bir önemli gelişme, Erasmus Programı'nın başlatılması olmuştur. Bu program çerçevesinde Konsey, 15 Haziran 1987'de bir eylem programını uygulamaya koymuştur. Böylece, Topluluk içindeki üniversite öğrencilerinin, Topluluk üniversiteleri arasındaki bir ya da iki dönemlik değişimi teşvik edilmiştir (Karluk, 2005). Bu teşvik temel olarak AB'nin Erasmus Programı için ayırmış olduğu hibeler aracılığıyla olmaktadır. Programın öngördüğü değişimler sonucunda üniversiteler arası işbirliğinde bir Avrupa ağı oluşturmak ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System-ECTS) aracılığıyla diploma ve çalışma sürelerinin karşılıklı olarak tanınması hedeflenmiştir.

Erasmus programının başlatıldığı ilk üç yılında programa çok fazla istek olmasından ve bu sebeple de programın başarılı kabul edilmesinden sonra AB Konseyi 1990-1994 dönemi için programa ayırdığı kaynak miktarını iki katına çıkarmıştır (McMahon, 1995).

AB Eğitim Bakanları'nın 1988'de yaptıkları toplantı sonunda aldıkları kararları doğrultusunda, uygun olan tüm disiplinlerde Avrupa Boyutunun açık bir şekilde yer alması kararlaştırılmıştır. Avrupa Boyutu ile genç insanların Avrupa kimliğinin ve AB bilgisinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, AB'nin bir takım zorluklarla birlikte olumlu yanlar taşıdığına ilişkin farkındalığın geliştirilmesi de Avrupa boyutunun vurgu alanlarından biri olmuştur (Dahl, 2004). Aynı yıl, insan kaynaklarına yatırımın bir

parçası olarak, üniversiteler ve sanayi arasında teknoloji eğitiminde işbirliği öngören Comett Programı, 1989 yılında ise Tempus ve Lingua Programları başlatılmıştır. Lingua Programı'nın amacı, diğer AT dillerinin öğrenilmesi ve öğretilmesinin geliştirilmesi ve teşvik edilmesiyle ilgiliyken, Tempus Programı'nın amacı, Demir Perde'nin kalkmasından sonra merkezi ve doğu Avrupa ülkelerinde AR-Ge ve değişim etkinliklerini teşvik etmek yoluyla onları desteklemek olmuştur (Ryba, 2000). Maastricht, AB eğitim sistemleri ve programlarında en önemli dönüm noktası olmuştur.

### **Maastricht Sonrası Eğitim**

1992 yılında imzalanan ve 1 Kasım 1993 tarihinde yürürlüğe giren ve Avrupa Birliğini kuran Maastricht Anlaşması, AB sürecinde çok önemli bir dönüm noktası olmuştur. Söz konusu anlaşma ile eğitim ve mesleki eğitim, topluluğun ortak politika ve müdahale alanına dahil olmuştur. Bu yeni gelişme, topluluğun daha önce çeşitli programlar aracılığı ile geliştirdiği eğitim etkinliklerine yeni bir yasal kimlik kazandırmıştır. Buna göre eğitim alanında topluluğun etkinliği artmakla beraber üye ülkeler arasında ulusal mevzuatların uyumlaştırılması gereği vurgulanmıştır. Chisholm (1997), 1986 da Tek Senet Antlaşması ile ardından 1993'te Maastricht ile Avrupa Kimliği ve vatandaşlığı terimleriyle 'insanların Avrupası'nı yarattığını ileri sürmektedir.

Antlaşma ile birlikte, eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi yasal temellere dayandırılmıştır. Eğitimde Avrupa boyutuna göre öğrenciler, Avrupa'nın ve AB'ye üye ülkelerin, tarih, coğrafya, kültür, ortak değerler, politik gelişmeler ve geleceğe yönelimlerini öğrenmek durumundadırlar (Savvides, 2002). Ayrıca öğrenciler, AB vatandaşları olarak gelecekte AB'den bireysel ve mesleki anlamda yarar sağlayabilmeleri için hak ve sorumluluklarını da öğrenmek durumundadırlar.

Maastricht Anlaşması'nın 118. maddesinde, üye devletler arasında mesleki eğitim ve mesleki ilerleme eğitimi konularında işbirliğinin sağlanmasının Komisyon'un sosyal sorunlara ilişkin görevleri arasında olduğu belirtilmiştir. İlgili anlaşmanın 126. ve 127. maddelerinin ortak başlığı 'Genel ve Mesleki Eğitim ile Gençlik' şeklinde belirtilmiştir. 126. madde ile eğitim konusu, 127. madde ile mesleki eğitim konusu irdelenmiştir. Maastricht Anlaşmasıyla, 'sürekli eğitim' konusu ele alınmış ve bu amaçla Topluluk yetkilerinin sahasını genişletmiştir. Anlaşmanın 126. ve 127. maddeleri ile Birlik 'sürekli eğitim' alanında yetkili kılınmıştır (Jover, 2002). Topluluk,

genel eğitim konusuna sahip olduğu aynı prensiple mesleki eğitimin kapsamı ve örgütlenmesi konusunda üye devletlerin sorumluluklarına tamamen uymayı ve onların bu anlamda aktivitelerini tamamlayıp desteleyecek şekilde bir mesleki eğitim politikası ortaya koymayı hedeflemiştir.

1993 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan ‘büyüme, rekabet edebilirlik ve istihdam ile ilgili Beyaz Kitap’ta eğitim ilk kez Topluluğun ekonomik, sosyal ve istihdam politikalarının merkezine yerleştirilmiştir. Burada büyümenin hızlanması için genel eğitim ve mesleki eğitimin üzerinde durulmuştur (Charlier ve Croche, 2005). Aynı dönemde değişik eğitim sistemleriyle ilgili bilgiyi artırmak için Sokrates, Leonardo da Vinci ve Youth for Europe (Avrupa için Gençlik) isimli üç yeni program başlatılmıştır.

1996 yılında Avrupa Komisyonu tarafından ‘Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru’ isimli Beyaz Kitap yayımlanmıştır. 1995’in sonlarında tamamlanmış olan bu rapor, Komisyon tarafından eğitim alanında gerçekleşecek olan gelecekteki eylemlerin temelini vermeye çalışmıştır. Bunu yaparken de önerilerini istihdam ve sosyal işlerle yakından ilişkilendirmiştir. Rapor, Avrupa Birliği’nde eğitim politikası oluşturma ihtiyacının; ticaretin uluslararasılaştırılması, gelişen bilgi toplumunun etkisi ve bilim ve teknolojideki ilerleme olmak üzere üç etmene cevap verebilme açısından önemli olduğunu vurgulamıştır (Ryba, 2000). Raporda aşağıdaki beş temel hedef üzerinde durulmuştur:

1. Yeni bilgi kazanımının teşvik edilmesi,
2. Okul ve iş sektörünü birbirine yakınlaştırmak,
3. Gerekli olduğu yerde Avrupa finansmanı ya da ulusal finansmanlar kullanılarak öğrencilerin okulu bırakmasını önlemek için ‘ikinci şans’ yolları önerilmesi,
4. ‘Avrupa kimliğinde bir işlev’ ve ‘bilgi temelli toplumun bir kilometre taşı’ olarak AB’nin çalışma dili olan üç dilde (İngilizce, Fransızca ve Almanca) yeterliliği geliştirmek,
5. Eğitim ve öğretimi Avrupa’nın rekabet edebilirliği açısından bir öncelik haline getirerek maddi yatırım ve eğitime yapılan yatırımın eşit temellerde muamele görmesini sağlamak.

## **Bologna Süreci ve Eğitim**

Avrupa ülkelerinin birbirinden farklı eğitim kalitesi ve eğitim süreçlerinin bulunması, farklı üniversite geleneklerine sahip olunması Avrupa Birliğinin temel sorunları arasında yer almaktadır. Eski sosyalist ülkelerin de Avrupa Birliğine dahil olması sorunun boyutu daha da artırmıştır. Çözüm olarak AB, uzun vadede ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area-EHEA) oluşturulmasına kararlaştırmıştır (YÖK, 2007). Başta yükseköğretim alanı olmak üzere, Avrupa eğitim sistemleri yeniden yapılanma süreci içinde kendilerine daha çok Anglo–Sakson ülkeleri örnek almışlardır. Bologna Süreci olarak bilinen ve Avrupa da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturmayı hedefleyen proje kapsamında Kuzey Amerika yükseköğretim kurumları model alınarak Avrupa yükseköğretim sistemleri, piyasa ekonomisi ve bilgi ekonomisi kurallarına göre yeniden yapılandırılmaya çalışılmaktadır. Dünya üniversiteleri arasında çeşitli ölçütlere göre yapılan performans sıralamasında Avrupa üniversiteleri oldukça alt sıralarda yer almaktadır (Şişman, 2006). Avrupa Birliği, üye ülkeler için bağlayıcı ortak bir eğitim politikası öngörmemekle birlikte öngörülen hedeflerden bazıları şunlardır (Şişman, 2007):

- Genel ilkeler ve ortak standartlar çevresinde eğitim sistemlerinin uyumlaştırılması,
- Avrupa dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması,
- Diplomaların karşılıklı olarak denkliğinin tanınması,
- Öğrenci ve öğretmen hareketliliğinin sağlanması,
- Avrupa vatandaşlığının güçlendirilmesi,
- Eğitim-öğretim kurumları arasında işbirliğinin geliştirilmesi,
- Eğitime ilişkin bilgi ve deneyimlerin paylaşılması,
- Açık ve uzaktan öğretimin geliştirilmesi,
- Eğitimde teknoloji kullanımı,
- Mesleki eğitimin iyileştirilmesi.

Bu oluşumun temel gerçeği, bilgi çağının rekabetçi ortamında yerini sağlamlaştırmak isteyen Avrupa Birliğinin, Bilgi Avrupa'sını yaratma hedefidir. Bilgi Avrupa'sı ile geleceğin Avrupa'sının gücünü bilgi ve bilimden alması ve Avrupa

coğrafyasındaki ülkeleri rakiplerinden üstün tutacak aynı zamanda da birbirleri ile uyumlu ve tamamlayıcı olacak bir yükseköğretim sistemi hedeflenmektedir.

1988'de Bologna'da toplanan bir grup Avrupa üniversitesi rektörü, sonradan Magna Charta Universitatum adıyla anılacak bir deklarasyonda şu temel ilkeleri vurgulamışlardır:

- Üniversite yaptığı araştırmalarda ve öğretimde tüm siyasal otoriteden ve ekonomik güçlerden bağımsız olmalı;
- Üniversitelerde öğretim ve araştırma birlikte yürütülmeli;
- Üniversite hoşgörüsüzlüğü kabul etmemekte, diyaloga ve bilgiyi paylaşmaya açık;
- Üniversite evrensel bilgiyi gerçekleştirme yükümlülüğünü yerine getirebilmek için coğrafi ve siyasal sınırları aşması.

Bu temel ilkeleri gerçekleştirmek amacıyla Avrupa üniversitelerinin karşılıklı bilgi ve belge değişimi, öğretim üyesi ve öğrenciler arasındaki serbest dolaşım, ulusal diplomalara karşı önyargısız sınavlar, ünvanlar ve elit statüler konusunda genel bir politika belirlenmesi gibi araçlardan yararlanmalarına izin verilmiştir. Bu başlangıçtan yola çıkan Avrupa eğitim, bilim ve kültür bakanları Mayıs 1998'de Sorbonne, Haziran 1999'da Bologna Deklarasyonları ile rektörler düzeyindeki niyetleri siyasal bir irade beyanı düzeyine getirilmiştir (Eurydice, 2009).

1998 yılında Sorbon Deklarasyonu, ardından 1999 yılında Bologna Deklarasyonu'nun yayınlanması ile birlikte 'Bologna Süreci' başlamıştır. Bu süreç yükseköğretim ile ilgilidir. 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere'nin eğitim bakanları Sorbon Deklarasyonu'nu imzalamışlardır (Frederikson, 2003; Charlier ve Crocher, 2005; Dalgıç, 2008). Deklarasyon aşağıdaki alanlara odaklanmıştır:

- Lisans ve yüksek lisans için ortak bir derece seviyesi sistemi belirlemek,
- Hareketliliğin önündeki engelleri kaldırarak dereceler ve akademik niteliklerin tanınmasını iyileştirerek öğrenci ve akademisyen hareketliliğini artırmak ve kolaylaştırmak.

Bu alanlar dışında Sorbon Deklarasyonu, bir Avrupa kültürel boyutunun geliştirilmesinde üniversitelerin merkezi rolüne vurgu yapmıştır. Aynı zamanda Avrupa yükseköğretim alanı oluşmasının, vatandaşların hareketliliği, istihdam ve tüm

gelişmeler için anahtar role sahip olduğu belirtilmiştir. 19 Haziran 1999 tarihinde yirmi dokuz kişiden oluşan Avrupa Eğitim Bakanları Bologna Deklarasyonu'nu imzalamışlardır. Bu Deklarasyonla beraber bakanlar '2010 yılına kadar bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması ve Avrupa yükseköğretim sisteminin dünya çapında tanıtımının yapılması' konusunda isteklerini belirtmişlerdir (Charlier ve Croche, 2005). Bu Deklarasyon ile birlikte, 2010 yılına kadar gerçekleşmesi istenen beş temel hedef belirlenmiştir (Fredriksson, 2003; Atalay, 2007):

- Diploma Eki'nin uygulanması yoluyla kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir dereceler sisteminin geliştirilmesi. Böylece, Avrupa vatandaşlarının istihdamı ve Avrupa yükseköğretim sisteminin uluslararası rekabet edebilirliğinin teşvik edilmesi,
- Lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki dereceli sistemin uygulanması. İkinci dereceye geçiş, en az üç yıl süren birinci derece çalışmalarının başarıyla tamamlanması ön koşulunu gerektirmekte;
- Öğrenci hareketliliğini geniş alanda teşvik etmede bir araç olarak Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) gibi bir krediler sistemi oluşturulmalı;
- Serbest dolaşımın önündeki engelleri kaldırarak öğrenciler, öğretmenler, araştırmacılar ve idari personelin hareketliliği teşvik edilmeli;
- Yükseköğretimde Avrupa boyutu gerekli şekilde teşvik edilmeli.

Bologna Sürecinin diğer AB politikalarından farkı, sürece üye olacak ülkenin aynı zamanda AB'nin de üyesi olması gerektiği koşulunu taşımasının olmamasıdır. Bu sürece dahil olan ülkelerin eğitim bakanları, bu işbirliğinin sadece AB üyesi ülkelerle işbirliği şeklinde değil, aynı zamanda üçüncü ülkelerle de kurulması gerektiğini düşünmüşlerdir (Charlier ve Croche, 2005). Bologna süreci zaman çizelgesi aşağıdaki gibi olduğu bilinmektedir (Eurydice, 2007 ):

- Sorbon Ortak Deklarasyonu (Mayıs 1998)
- Bologna Deklarasyonu(Haziran 1999)
- Lizbon Deklarasyonu(Mart 2000)
- Prag Bildirisi(Mayıs 2001)
- Graz Deklarasyonu(Temmuz 2003)
- Berlin Bildirisi(Eylül 2003)

- Bergen Bildirisi(Mayıs 2005)
- Londra Bildirisi(Mayıs 2007)

Bologna Sürecinin siyasal, eğitsel ve sosyal boyutları vardır. Sürecin siyasal amacı, bilgi çağının gerektirdiği bilgi temelli ve rekabet gücü yüksek sürdürülebilir bir ekonomi oluşturarak vatandaşlarına kaliteli yaşam koşulları yaratabilmektir. Eğitsel amacı ise vatandaşlarına bilgi çağında yaşanan hızlı değişim ve dönüşümleri karşılayabilme yeterliği vermek ve 2010 yılına kadar Amerika ile rekabet edebilen bir Avrupa eğitim sistemine sahip olmaktır (Arslan ve Bahadır, 2007). Bologna Süreci, Avrupa genelinde eğitim kalitesini, iş dünyası ve sivil toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde arttırarak ortak sorunların çözümü ve olumlu yanların paylaşılmasından sağlanan edinimlerin Avrupa ülkeleri arasında geçerliliğini sağlayacak sistemlerin kurulmasını öngörmektedir (Dalgıç, 2008). Bologna sürecinin önemli önceliklerinden bir tanesi de sosyal boyutudur. Avrupa Yükseköğretim Alanının rekabet ediciliği ve çekiciliği için sosyal boyut gerekli şartlardan biridir. Prag bildirisinde Yükseköğretimin herkes için eşit erişilebilirliğin olması ve öğrencilerin çalışmalarını ekonomik ve sosyal geçmişlerine ilişkin engellere maruz kalmadan tamamlayabilmelerine olanak sağlanması kararlaştırılmıştır. Sosyal boyut hükümetlerin özellikle sosyal olarak dezavantajlı öğrencilere finansal ve ekonomik açıdan yardım etme ölçütlerini ve onlara rehberlik ve danışma hizmetleri sağlamalarını kapsamaktadır (Arslan ve Bahadır, 2007). Prag Bildirgesinde demokratik değerler, kültürlerin ve dillerin çeşitliliği, yükseköğretim sistemlerinin farklılığına göndermede bulunularak Avrupa yükseköğretim alanının zenginliklerine işaret edilmiştir. Ancak zaman geçtikçe Avrupa yükseköğretim alanına uygun olarak ulusal çeşitliliğe verilen önem yerini yükseköğretim programlarındaki çeşitliliğe bırakmıştır (Haug ve Tauch, 2001). Avrupa'nın yükseköğretim alanındaki çekiciliğini ve rekabet gücünü arttırmak için farklı profillerde yükseköğretim programları düzenlenmesinin Avrupa yükseköğretim alanının yararına olduğu belirtilmektedir.

Bologna deklarasyonundan itibaren sürece dahil olan ülkelerin milli eğitim bakanları her iki yılda bir değişik ülkelerde toplantı yapmakta ve hedeflere ne ölçüde yaklaşıldığını tartışmaktadırlar. Ancak sürecin başında benimsenen orijinal hedefler ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli genişletilmekte ve hatta gerektiğinde değiştirilmektedirler. Son toplantı 1425'te kurulmuş olan Belçika'da Leuven



üniversitesinde yapılmıştır. Leuven’de önemle dile getirildiği gibi 2007-2013 Avrupa Birliği Yaşamboyu Öğrenim programı sürecin önemli bir parçası olmuştur. 18–19 Mayıs 2001 tarihlerinde Prag’da yapılan Avrupa Eğitim Bakanları toplantısında Türkiye, AB bünyesinde yer alan ve ülkemizin de kullanımına açık bulunan Socrates ve Leonardo gibi eğitim programlarının etkin olarak yürütülmesinde çok önemli bir yeri olan Bologna Deklarasyonu’na imza atan ülkeler arasına tam üye olarak kabul edilmiştir.

### **Lizbon Stratejisi ve Eğitim**

Eğitim ve öğrenim alanı için ise Lizbon sonuçlarında çeşitli sayıda hedef belirlenmiştir: Yatırımı artırmak, ortaöğretimi terk eden öğrencilerin sayısını yarıya düşürmek, yaşamboyu öğrenme gündemi için temel becerileri tanımlamak, niteliklerin ve çalışma sürelerinin tanınmasında daha fazla şeffaflık yaratmak ve ortak bir özgeçmiş formatı oluşturmaktır (Ertl, 2006; Fredriksson, 2003). Lizbon kararları, Birliğin diğer alanlarında olduğu kadar eğitim alanı için de bir dönüm noktası olmuştur. Eğitimle ilgili kararların sonucunda temelde istenen, bir Avrupa eğitim alanı yaratmaktır. Bu hedef, AB’nin mevcut yasal temeli göz önüne alındığında çok mümkün gözükmemektedir. Maastricht Antlaşması’nın ‘eğitim ve öğrenim alanında herhangi bir uyumlaşmayı dışarıda tuttuğu’ düşünüldüğünde, Lizbon ile belirlenen gündemin yasal çerçeveye değil, hükümetler arası etkinlikler ve anlaşmalar yoluyla yürütülmesi beklenen bir sonuçtur (Ertl, 2006).

AB kapsamında eğitime yönelik düzenlemeler, son yıllarda tüm üye ülkelerin eğitim sistemlerinde bazı dönüşümleri gündeme getirmektedir. Bu dönüşümler, eğitimin, bilgi toplumu olma hedefindeki AB ülkelerindeki sosyal, ekonomik ve kültürel değişime ayak uydurabilmesi için zorunlu görülmektedir (Ültanır, 2000). Küresel ekonomi ve bilgi toplumunun etkileri, AB tarafından Avrupa düzeyinde birlikte hareket etme gerekçeleri olarak gösterilmektedir. Bunların yanında teknolojik yenilikler, değişen işgücü gereksinimlerini vurgulamaktadır (Dahl, 2004). Lizbon Avrupa Konseyi toplantısında, AB’nin küreselleşme ve bilgi yönelimli ekonomiden kaynaklanan büyük bir değişim ile karşı karşıya olduğu ifade edilmiştir. Konsey, küreselleşme sorunlarının üstesinden gelmek ve Avrupa ekonomisinde kökten bir dönüşüm sağlamak için Avrupa’nın sosyal ve eğitim sistemlerinin modernizasyonunu zorunlu görmüştür

(Livingston, 2003; Dahl, 2004). AB eğitim politikalarının bir kısmı aday ülkelerle ilgilidir. Aday ülkeler kendileriyle ilgili eğitim politikalarına uyum sağlamaya çalışmakta, eğitim sistemlerinin dönüşümüne yönelik düzenlemelere gitmektedirler (Topsakal, 2003). AB'ye üye ülkelerde eğitim dönüşümü, okul çocuklarının ve çalışanların teknolojik yeniliğe erişimi ile çalışma becerilerinin kazandırılması, vatandaşların sosyal-politik becerileri edinmeleri ve yaşamboyu öğrenme fırsatlarının yaratılması gereksinimi ile başlamaktadır (Brock ve Tulasiewicz, 2000). Türkiye AB'ne tam üyeliğe aday ülke olarak, eğitim sisteminde AB eğitim politikalarına uyumlu eğitim politikaları geliştirmeye çalışmaktadır.

### **Günümüzde AB Ortak Eğitim İlke ve Anlayışları**

AB, izlediği eğitim, öğretim ve gençlik politikalarının belirlenmesinde bilgi toplumuna uyum, rekabet gücünün yükseltilmesi, insan gücünün serbest dolaşımı, istihdamın artırılması gibi temel öğeleri dikkate almaktadır (Sezgin, 2001). AB'nin eğitim politikasının temel amacı, üye ülke vatandaşları arasındaki karşılıklı anlayışı teşvik etmek, eğitime Avrupa damgasını vurmak, öğrenci ve öğretmenleri eğitmek, Birliği bütün araştırma, teknoloji ve yüksek eğitim konularının içine sokmaktır (Karluk, 2005). Bu yaklaşımla üye ülkeleri bağlayıcı ortak bir eğitim politikası oluşturulmamakla birlikte, eğitim alanında AB ülkeleri arasındaki işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak amacıyla kapsamlı eğitim programları ve projeleri yürütülmektedir (Barkçın, 2002).

Avrupa Birliği'nin ortak bir eğitim politikası olmamasına rağmen benzer eğitim sisteminin olması desteklenmektedir. Bu konuda gerekli uyumlaştırma programları uygulanmakta, ülkelerin kendi özelliklerini kaybettirmeden ortak sistem üzerinde çalışılmaktadır (Sayın, 2004). AB eğitim politikasının temel amacı, ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak amacıyla oluşturulan, üye ülke vatandaşları arasındaki karşılıklı anlayışı teşvik etmek, AB'nin yapıcı işleyişi ve Avrupalılık bilincinin kazandırılması amacıyla, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm AR-GE alanlarına öğrenci ve öğretmenlerin etkin katılımlarını sağlamak biçiminde özetlenebilir (Köksal, 2003). Kültürlerin kaynaşmasında, ortak kültürel anlayışın geliştirilmesinde, dinler arası kaynaşmanın sağlanmasında, kültürel alanda insan kaynaklarının geliştirilmesinde diyalogun varlığı çok önemlidir. Etkili diyalog ile

kültürel değişim, dil eğitimi, kültürel kimliklere saygı gösterilerek kültür ve eğitim programları yapmak ve uygulamakla mümkün olacağı düşünölmektedir.

İlk başlarda ekonomik birliktelik olarak görölen AB sonraki yıllarda eğitim başta olmak üzere sosyal konularda da ortak projeler geliştirmeye başlamıştır. Geliştirilen proje ve politikaların saptanmasında genel olarak aşıağıda verilen genel hedefler dikkate alınmaktadır (Sezgin, 2001):

1. Bilgi toplumuna uyum
2. Rekabet gücünün yükseltilmesi
3. İnsan gücünün serbest dolaşımı
4. İstihdamın artırılması.

AB, 1990'lı yıllardan sonra Komisyon kararları ve projeler yoluyla eğitime özel bir önem vermiş ve üye ölkelerden bu kararları hayata geçirmeleri istemiştir. AB, eğitim sistemlerinin genel sorunlarını kapsayan projeler üzerine çalışmakta, üye ölkelerin eğitim sistemleri hakkındaki bilgileri kısa aralıklarla toplayarak üye ölkelerin eğitim sistemlerinde meydana gelen değişmeleri izlemektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Avrupa Birliği, eğitimin bir ya da birden çok sektöründe yeniliklerin geliştirilmesini amaçlayan uluslararası çalışma ve projeleri desteklemektedir (Atabay, 2003). Öncelik verilecek konular, Avrupa Konseyi tarafından belirlenmekte ve programın kapsadığı dönem boyunca ortaya çıkabilecek yeni gereksinimlere de uyarlanmaktadır.

### **AB Ölkelerinin Ortak Eğitim Hedefleri**

AB ölkelerinin ortak eğitim hedefleri öncelikle eğitimde Avrupa Boyutunun geliştirmesi üzerine kurulmuştur. Artık bundan sonra 'Avrupalılaşıma' yerine 'Eğitimde Avrupa Boyutu' terimi kullanılmaya başlanmıştır (Ryba, 2000). Terim değişikliği aynı zamanda anlam içeriğindeki değişikliği de beraberinde getirmiştir. Avrupalılaşıma ya da Avrupa eğitimi terimleri ulus-üstü bir ortak Avrupa müfredatı oluşumunu çağrıştıranak bunun da müfredat alanındaki yetkilerin ulusal özerkliğe bir tehdit olarak algılanmasına sebep olmuş, yeni terimdeki 'boyut' kelimesinin, varolanı bütünüyle değiştirmek yerine, ekleme yapılması ima edilerek bu tehdidi hafiflettiği düşünölmüştür (Ryba, 1995).

Genel olarak ele alındığında AB ülkeleri, kültürel, ekonomik ve sosyal nedenlerle farklı eğitim sistemlerine sahiptir. AB'nin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim bir araç olarak görülmekte, eğitim sistemleri ve ülkelerin izledikleri eğitim politikaları arasında yakınlaşmanın sağlanmasına önem verilmektedir (Sezgin, 2001). Eğitim gibi bazı konular üye ülkelerin sorumluluğuna bırakılmıştır. Ülkeler, bazı konularda kendi vatandaşlarının istek ve gereksinimlerine uygun olarak hareket etme hakkını korumuşlardır (Livingston, 2003).

Avrupa'nın en önemli özelliği, farklılığı zenginlik olarak görmesidir. Bu durum, sistem ve uygulamaları ülkeden ülkeye büyük değişiklikler gösteren eğitim alanı için geçerlidir. Farklılıklar bireyler için zenginlik kaynağı olup, kaliteyi arama ve yeni buluşlar için önemli bir zemin oluşturmaktadır (Kısakürek, 2003). Bu nedenle, üye ülkelerin başarı ve deneyimleri üzerine yoğunlaşarak, farklı eğitim sistemlerinden yararlanmak, ulusal, bölgesel ve yerel eğitimcilerin birbirleriyle iletişim ve işbirliğini teşvik etmek Birliğin temel amaçları arasında yer almaktadır.

Avrupa Birliği, ortak bir eğitim politikasına sahip olmamasına rağmen, eğitim alanında işbirliğini teşvik etmek için çeşitli araçlardan yararlanmaktadır. Bu araçlar ise şunlardır (Atabay, 2003):

- a. Ortak eylem programları
- b. Üye ülkeler arasında işbirliğini güçlendiren ve farklı alanlarda çıkarılan tavsiye kararları, bildirgeler, çalışma dokümanları, pilot projelerdir.

AB ülkeleri, Lizbon Stratejisi çerçevesinde "2010'a kadar büyüyen dünya ekonomileri arasında rekabet gücü en fazla ve dinamik, bilgiye dayalı, daha geniş iş olanakları ve sosyal katılım olan ekonomi olma" stratejisini belirlemişlerdir. Bu strateji çerçevesinde; eğitim, mesleki eğitim ve gençlik konularında üye ülkeler arasında işbirliğinin güçlendirilmesi daha fazla önem kazanmıştır. AB'nin eğitim alanındaki amaçlarını şu başlıklar altında sıralamak olanaklıdır (DTM, 1999; Tuzcu, 2002; TURKAB, 2002; Karluk, 2005):

- AB üye ülkelerinin dillerinin öğretiminin yaygınlaştırılması yoluyla eğitimi geliştirmek,
- Diploma ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanınmasını (akreditasyon) teşvik etmek,

- Gençlerin, öğrencilerin ve öğretim kadrosunun uluslararası hareketliliğini sağlamak ve arttırmak,
- Avrupa vatandaşlığı kavramını yerleştirmek,
- Eğitim ve öğretim kurumları arasında işbirliğini teşvik etmek,
- Üye ülkelerin eğitim sistemlerinin sorunlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerin paylaşılması için ortak bir platform oluşturmak,
- Açık ve uzaktan öğretimi desteklemek ve geliştirmek,
- Uluslar arası kurumlar ile eğitim işbirliğini geliştirmek,
- Sürekli mesleki eğitimi geliştirmek,
- Eğitim kurumları ile iş dünyası arasında işbirliği oluşturmak ve geliştirmek.

### **AB EĞİTİM PROGRAMLARI**

Eğitimin toplumsal değişimdeki gücü uzun yıllardan beri tartışılmaktadır. Değişimlere uyum sağlamak için önemli bir etkiye sahip olan eğitim, günümüzde değişimleri yönlendirmede itici güç olarak kullanılmaktadır (Özdemir, 2007). Geleceğin gündeminde pek çok Avrupa Birliği programları ortak kimlik duygusunu geliştirme görevine sahiptir. Bu kimlik, paylaşılan Avrupa vatandaşlığı ve küreselleşen ekonominin geleneklerine hitap eden rekabet edilebilirliği kapsamaktadır (Mitrea, 1998; Tanrıtanır, 1999; Topsakal ve Hesapçioğlu, 2001). Avrupa kimliğinin oluşmasında eğitim önemli bir araçtır. Avrupa entegrasyon sürecinde olan ülkelere sosyo ekonomik, kültürel ve bilimsel katkılarda bulunmak, Avrupa boyutunu geliştirmek ve eğitim kalitesini artırmak amacıyla AB eğitim programları hazırlanmış, 1995' te başlayan Youth ve Socrates programlarına Birlik para sağlamıştır (Chisholm, 1997). Böylece Avrupa vatandaşlığı oluşturulmak istenmektedir.

AB eylem programları, ortak Avrupa kimliği yaratma ve Avrupa vatandaşlığı düşüncesini güçlendirmektedir (Augustin, 2005). Programlar üyeler arasında ortak Avrupa değerlerine sahip olma hissinin gelişmesine katkı sağlamakta, Avrupa kimliğini yaratma ve Avrupa vatandaşlığı kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

1980'lerin ikinci yarısında Avrupa boyutuyla kimlik ve vatandaşlığı bir zincir gibi birleştirerek eğitim ve gençlik eylem programları geliştirilmiştir (Chisholm, 1998). Bu eylemlerle resmi eğitimden resmi olmayan eğitimi kapsayacak gençlik eylemleri

içinde değişim ve hareketliliği sağlayarak, bilgi ve kültürlerarası öğrenme deneyimlerinin artırılması hedeflenmiştir. Chisholm (1998)'e göre genç insanların aslında Avrupa Birliği projelerinde yer almak istemeleri, idealistlikten öte yarar odaklıdır. Gençler, eğitim imkanlarını kullanarak Birlik düzeyinde iş bulma ve dolayısıyla yaşam seviyelerini yükseltmeyi hedeflemektedirler.

Günümüze kadar bu eğitim programları çerçevesinde amacına uygun bazı ilerlemeler sağlanmış ve Avrupa gönüllüleri yaratılmaya çalışılmıştır. Avrupa çapındaki bütün eğitim kurumları birbirleri ile ilişkilendirilmiş ve karşılıklı bilgi ve program akışı sağlanmıştır (Hake, 1999; Savvides, 2005). Halen Avrupa Birliği bütçesinden bu projeler için para ayrılmakta ve eğitim kurumları Avrupa Birliği standartlarına göre düzenlenmeye çalışılmaktadır.

Avrupa'nın odak noktası ve temel varlığı insan kaynakları olan Eğitim Programları; Sokrates, Leonardo Da Vinci Youth ve Tempus'tan oluşmaktadır. Her programın özel amaçları olmasına rağmen hepsinin ortak özellikleri de vardır. Programlar, fırsat eşitliğinin artırılması, aktif vatandaşlık fikri, çok kültürlü ortamda fikir edinme, eğitim öğretimi kapsayan yaşamboyu öğrenme kavramaları gibi temel değerleri güçlendirmeye yöneliktir (Karluk, 2005). Programlar bütün düzeylerde nitelik için çabalayan ve yenilikleri destekleyen Avrupa düzeyinde işbirliğini teşvik etmek için uygulanmaktadır (IKV, 2004). Üye Devletlerin bu bölümle ilgili Topluluk Programlarına etkili biçimde katılıma ilişkin gerekli uygulama kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir (CEC, 2004).

Programlar uygulandıkça ve sonuçları alındıkça değerlendirmeler yapılmakta ve ihtiyaca göre programlar geliştirilmekte ve yeniden düzenlenmektedir (IKV, 2004). Eğitim programlarının geliştirilmesi, bu doğrultuda modüler derslere ya da programlara ağırlık verilmesi ve çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçların paylaşılması amaçlanmaktadır (Soylu, 2004 ). Birinci dönemi 1995–1999 ve ikinci dönemi 2000–2006 yılları arasında gerçekleştirilmiş, üçüncü dönemi 2007–2013 yıllarını kapsamaktadır.

AB Anlaşmasının 149. ve 150. maddelerine uygun olarak Topluluğun rolü, üye ülkeler arasındaki işbirliğini teşvik ederek eğitimin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmak, özellikle eğitimde bir Avrupa boyutu geliştirmek bakış açısıyla ve hareketliliği teşvik ederek Avrupa okulları ve üniversiteleri arasında işbirlikleri geliştirerek üye ülkelerin etkinliklerini desteklemek ve tamamlamaktır. Ortak eğitim hedeflerini gerçekleştirebilmek için AB Eğitim ve Gençlik programları çalışmaları başlatılmıştır. AB Gençlik programları, Socrates, Erasmus programlarını incelemenin çalışmamızın anlaşılması için yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları**

Avrupa Birliği'nin 1970'li yıllara kadar eğitim konusunda herhangi bir projesi olmaması, Avrupa Birliğinin kurulmasından bu yana çoğunlukla ekonomik bir yapı olarak görülmesinden kaynaklanmıştır. Eğitimle ilgili ilk rapor, 1973 yılında hazırlanan Avrupa Topluluğunda Yükseköğretim Muhtırası adlı rapordur. İkincisinin ise yine aynı yılda yayımlanan Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim bildirisi olduğu görülmektedir. 1980'li yılların ortalarından itibaren eğitimin farklı alanlarında hizmet veren programların yürürlüğe girdiği bilinmektedir.

Avrupa Birliği Eğitim Programları, Avrupa Birliği üye ve aday ülkeleri ile antlaşmalarına taraftar diğer ülkelerin ortak bir havuza bütçelerinden katkı yaparak, eğitim seviyelerini geliştirerek standart bir seviye ulaştırmak amacı ile yararlandıkları eğitim ile ilgili yardım programlarıdır.

Avrupa Birliği'ne üye ve aday her ülke, AB Eğitim ve Gençlik Programları'nın ulusal düzeyde yürütülmesini eş güdümlenmesinden sorumlu, nitelikli uzmanlardan oluşan, mali ve idari özerkliğe sahip bir kurul (Ulusal Ajans) tarafından yönetilen bağımsız bir kurum kurarak programlardan yararlanmaktadırlar (Yayan, 2003).

**İlk Dönem Programları (1980-1995):** Bu programlar, Maastricht Antlaşması'na kadarki yasal düzenlemeler çerçevesinde oluşturulan ve Maastricht Antlaşması'na dayanılarak değiştirilerek geliştirilen programlardır. Bunlar arasında, Arion, Comett, Erasmus, Eurotecnet, Force, Lingua, Petra, Youth for Europe sayılabilir (Sellin, 1999). İlk dönem programlar, Avrupa genelinde eğitim olanaklarını katılımcıların karşılıklı yer değişimiyle, ortak yürütülen pilot projeler ve uluslar arası

girişimlerle, diğer ülkelerdeki eğitim etkinlikleriyle ilgili bilgi alışverişinin güçlendirilmesiyle ve katılımcı ülkelerin karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasıyla geliştirmiştir.

Birinci dönem programlarında bulunan alt programlar katılım oranlarına göre değerlendirilmektedir.

**Tablo 1**  
**İlk Dönem AB Eğitim Programları**

Kısa Adı	Açılımı	Eğitim Alanı	İçerik Alanı	Eylem Çeşidi
Arion (1991-1992)	Eğitim uzmanları için eğitim gezileri programı	İlk ve orta öğretim Mesleki eğitim Yükseköğretim	Genel eğitim Mesleki eğitim	Projeler Değişim programları
Comett (1990-1994)	Teknoloji için eğitim ve öğretimde Avrupa topluluğu eğitim programı	Mesleki eğitim Yükseköğretim Mezuniyet sonrası eğitim	Yeni teknolojiler	Projeler Kurumsal işbirliği
Erasmus (1990-1994)	Avrupa Topluluğu üniversitelerinin hareketliliği için eylem	Yükseköğretim	Genel eğitim	Değişim programları Kurumsal işbirliği
Eurotecnet (1990-1994)	Avrupa mesleki eğitim için teknoloji, bilgi ağları programı	Mesleki eğitim Yükseköğretim Mezuniyet sonrası eğitim	Yeni teknolojiler	Projeler Ağlar
Force (1991-1994)	Avrupa Topluluğunda sürekli mesleki eğitimin geliştirilmesi eylemi	Mezuniyet sonrası eğitim	Mesleki Eğitim	Projeler
Lingua (1990-1994)	Avrupa Topluluğunda yabancı dilbilgisini yaygınlaştırma eylem programı	İlk ve orta öğretim Mesleki eğitim Yükseköğretim Mezuniyet sonrası	Dil eğitimi	Değişim programları Kurumsal işbirliği
Petra (1988-1992)	Avrupa Topluluğu gençlerin mesleki eğitimi ve iş hayatına hazırlanması	Mesleki eğitim	Mesleki eğitim	Projeler Değişim programları
Yes (1988-1991)	Avrupa topluluğunda gençlik değişimlerinin geliştirilmesi eylemi	Mesleki eğitim	Mesleki eğitim	Değişim Programları

Moschonas, A. (1998). Education and training in the European Union . USA : Ashgate.



İlk dönem programlarının, ulusal düzenlemelerin geçerli olmadığı alanlarda değişiklikleri başlatmada başarılı olduğu düşünülmektedir. Örneğin, mezuniyet sonrası mesleki eğitim programları, üye ülkelerin tasarrufunda bir alan olan resmi mesleki eğitim bölümüne odaklanan programlardan, yükseköğretimi hedef alan Erasmus, genel eğitimi ve mesleki eğitimi hedef alan diğer programlardan daha başarılı olduğu ileri sürülmektedir (Milner, 1998). Projelerin olumlu sonuçlarının eğitim sistemlerine aktarılmasının önünde çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır. Buna göre ilk dönem programlarda karşılaşılan sorunların başlıcaları şunlardır (Kısakürek, 2003, Postacı, 2004):

- İlk dönem programlarının başarıları projelere katılan kişi ve kurumların başarıları ile sınırlı kalmıştır.
- Bu dönemde sendikalar, programlarının işsizlik oranlarını düşürülmesine ancak projeler sürekli uygulamalara dönüştürülebilirse katkı sağlanabileceğini, programların çoğu için durumun böyle olmadığını dile getirmişlerdir.
- Projelerin sonuçlarının ülkelerin eğitim sistemlerine uyarlanmasında büyük güçlükler yaşanmıştır.
- Üye Ülkelerde AT projelerinin dış kaynaklı olarak algılanmış, reform ve yenileşmeye karşı direnç oluşmuştur.
- Projelere yetersiz destek verilmiştir.
- Topluluk düzeyinde ve ulusal düzeyde bürokratik engellerle karşılaşılmıştır.
- Program ve projelerin değerlendirilmesinde yetersiz kalınmıştır.

**İkinci Dönem Programları (1995-2006):** İkinci dönem programları, 1995-1999 ilk dönem ve 2000-2006 ikinci dönem olarak uygulanmıştır. İlk aşama programları beş yıllığına uygulanmış olup ilk dönemde karşılaşılan olumsuz sonuçların değerlendirmesi ile yeniden düzenlenerek yedi yıl daha sürdürülmesine karar verilmiştir. İlk dönem içeriğinde bulunan Socrates ve Leonardo programları, 2000 yılının başlarından itibaren ikinci dönem programları olarak sürdürülmüştür. Yeniden düzenleme sürecinde ilk dönemde yer alan Youth For Europe (Avrupa için gençlik) programı için biraz daha farklı bir süreç söz konusu olmuştur. Bu program, European Voluntary Service (Avrupa Gönüllülük Servisi) programı ile birleştirilerek Youth (Gençlik) adını almıştır. Böylece, gençlik alanında sürdürülen tüm etkinlikleri

bünyesinde toplayarak ikinci dönem Socrates (Socrates II) ve Leonardo (Leonardo II) programlarının etkinliklerini destekleyen bir yapı kazanmıştır.

Avrupa Birliği'nin 1 Ocak 2000 ile 31 Aralık 2006 yılları arasında uygulanarak yeni dönem programları, Socrates (genel eğitim programları), Leonardo da Vinci (mesleki eğitim programları) ve Youth (gençlik programı) gibi, varolan eğitim ve mesleki eğitim programları, ilkokuldan üniversiteye, eğitime bir Avrupa Boyutu getirmek amacıyla tasarlanmıştır (Leonard, 1998). İkinci dönem programlarının daha detaylı incelenmesinde fayda olacağı düşünülmektedir.

### **Genel Eğitim Programı (Socrates)**

Socrates programı 14 Mart 1995 tarihli Konsey kararıyla kabul edilmiştir. Programın birinci dönemi 1996-1999 yılları arasında sona ermiş, ikinci dönemi ise 1 Ocak 2000 - 31 Aralık 2006 tarihleri arasını kapsayacak şekilde başlatılmıştır. Yaklaşık 30 ülkede okul öncesi eğitimden lisansüstü eğitime kadar her türlü eğitimi kapsayacak şekilde uygulanmıştır.

Socrates programının genel hedefleri, yaşamboyu öğrenimin desteklenmesi ve Lizbon Zirvesi ile belirlenen temel hedeflere ulaşma yolunda bir bilgi Avrupa'sı oluşturulmasını sağlamaktır. Bu genel hedefler paralelindeki diğer hedefler şöyle sayılabilmektedir;

- Avrupalı kimliğini güçlendirmek üzere, üye ülkelerin kültürel özelliklerini de koruyarak eğitimde kaliteyi bütün düzeylerde geliştirmek,
- Başta daha az kullanılan ve öğretilen diller olmak üzere AB dillerine ilişkin bilgi düzeyinin artırılması,
- Eğitim kurumları arasında değişimlerin teşvik edilmesi, açık ve uzaktan öğretimin desteklenmesi, diplomalar ve öğrenim sürelerinin tanınması alanında iyileştirmelerin teşvik edilmesi,
- Bilgi alışverişinin geliştirilmesi yoluyla eğitim alanında işbirliği ve hareketliliğin desteklenmesi ve bu yöndeki engellerin kaldırılmasına yardımcı olunması,
- Eğitim uygulamaları ve malzemelerinin geliştirilmesinde yeniliğin teşvik edilmesi,
- Yukarıdaki hedeflere ulaşılmasında eğitimin tüm alanlarında fırsat eşitliğinin desteklenmesidir.

Socrates, eğitimle ilgisi olan herkese kendi ülke ve bölgelerinde bildiklerinden farklı bilimsel, eğitimle ilgili ve sosyal durumlarla ilgili tecrübe edinme fırsatı veren bazı alt program ve etkinliklerden meydana gelmektedir (Com, 2004a).

**Tablo 2**  
**Socrates Programı Etkinlikleri**

Adı	Amacı	Eğitim Amacı	Etkinlikleri
Comenius	Okullar arası işbirliğini artırmak	Örgün eğitim Üniversite öncesi okul eğitimi	Okul ortaklıkları Eğiticilerin eğitimi Bilgi ağları
Erasmus	Üniversite eğitiminin niteliğini artırarak Avrupa bilincini geliştirmek	Yükseköğretim	Üniversiteler arası işbirliği Öğrenci ve öğretim üyelerinin değişimi Tematik bilgi ağları
Grundtvig	Yetişkinlerin AB hedefleri doğrultusunda eğitimi	Yaygın eğitim Yetişkin eğitimi Yaşamboyu eğitim	İşbirliği projeleri Eğitim ortaklıkları Eğitimcilerin hareketliliği Grundtvig ağları
Lingua	Yabancı dil eğitimi	Örgün öğretim Yükseköğretim Mesleki eğitim Yaşamboyu eğitim	Değişim projeleri Kurumsal işbirliği Dil öğrenim araçlarının geliştirilmesi
Minerva	Açık- uzaktan eğitim ve eğitimde bilgi iletişim teknolojileri	Açık ve uzaktan eğitim	Yenilikleri anlamaya ve desteklemeye yönelik projeler Yeni öğretim yöntemlerinin düzenlendiği projeler Bilgi ve iletişim teknolojileri Bilgi ağları
Gözlem ve Yenilikler	Eğitim sistemleri ve politikalarının incelenmesi ve modernizasyonu	Eğitimin tüm kademeleri	
Ortak Eylemler	Leonardo ve Youth gibi diğer programlarla işbirliği	Eğitimin tüm kademeleri	
Tamamlayıcı Önlemler		Eğitimin tüm kademeleri	

**Comenius Programı**, değişik ülke ve bölgelerde etkinliklerini sürdüren okullar arasındaki işbirliğini teşvik ederek, okul eğitimi sektöründe doğrudan yer alan personelin profesyonel gelişiminin iyileştirilmesine katkıda bulunmayı, okul eğitiminin kalitesini iyileştirmeyi ve eğitimde kaliteyi güçlendirmeyi; dil öğrenimiyle kültürlerarası ilişkilerin gelişmesini desteklemeyi amaçlamaktadır (COM, 2004a). Bu çalışmanın ana konusu olması nedeniyle daha sonraki bölümlerde Comenius programı üzerinde daha ayrıntılı Şekilde durulmaktadır.

**Erasmus Programı**, yükseköğretim kurumları arasındaki ülkeler arası işbirliğini teşvik ederek, ğrenci ve ğretim elemanlarının değişimini sağlayarak, AB içinde Őeffaflıęı ve çalışma niteliklerinin akademik tanınmasını iyileştirmeyi yükseköğretimin kalitesini artırmayı ve Eğitimde kaliteyi güçlendirmeyi amaçlamaktadır (COM, 2004a).

**Grundtvig Programı**, geniş anlamıyla, yetişkin eğitimini sağlayarak, yaşamboyu öğrenimin kalitesini, sürekliliğini ve erişilebilirliğini artırmayı, temel nitelikleri edinmeden okulu bırakmış olanlar için iyileştirilmiş eğitim fırsatlarının geliştirilmesini ve alternatif öğrenme yollarıyla yenilikleri teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu program, örgün eğitim sistemi içerisinde öğrenmeye ek olarak, yaygın ya da kendi kendine öğrenmeyi de içermektedir (COM, 2004a).

**Lingua Programı**, dil ğretimi ve öğrenimine yönelik olarak, AB içerisinde dil çeşitliliğini desteklemek ve teşvik etmek, dil ğretim ve öğrenim kalitesinin iyileştirilmesine katkı sağlamak, her bireyin gereksinimlerine uygun yaşamboyu dil öğrenimine erişimi teşvik etmek için tasarlanmış önlemler aracılığıyla, diğer Socrates alt programlarını ve etkinlikleri desteklemektedir (COM, 2004a).

**Minerva Programı**, eğitimde açık ve uzaktan öğrenim ile bilgi ve iletişim teknolojileri alanlarında Avrupa işbirliğini teşvik etmektedir. Bunun için, bu alanların eğitim konusunda taşıdığı anlamın öğretmenler, öğrenciler, karar vericiler ve kamu arasında yaygın olarak daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri ve çoklu medya tabanlı eğitim ürünleriyle eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine gereken önemin verilmesini ve geliştirilmekte, yenilikçi yöntemlere ve eğitim kaynaklarına erişimin kolaylaştırılmasını amaçlamaktadır. Eğitim sistemlerinde

ve politikalarında gözlem ve yenilik, bilgi ve deneyim alışverişi, örnek uygulamaların belirlenmesi ve bu alandaki sistemlerin ve politikaların karşılaştırmalı analizi ile ortak eğitim politikası kapsamındaki konuların incelenmesini ifade etmektedir. Ayrıca uygulamalar aracılığıyla eğitim sistemlerinin kalitesinin ve şeffaflığının iyileştirilmesine ve Avrupa'da eğitimin yenilik sürecinin ilerletilmesine katkıda bulunmaktadır (COM, 2004a).

**Ortak Etkinlikler,** Socrates programının mesleki eğitime yönelik Leonardo da Vinci programı ve Gençlik programı gibi diğer programlarla ortak etkinlikler yürüten alt programdır. Uygulanmakta olan farklı programların birbiriyle daha yakın ve işbirliği içinde olmalarının faydalı olacağı düşüncesi Ortak Etkinliklerin oluşturulmasına sebep olmaktadır. Ortak Etkinlikler Socrates, Leonardo ve Gençlik programlarının hepsine yönelik ortak bir payda olup bu programların birbirleriyle uyum içerisinde çalışmalarını sağlamaktadır (COM, 2004a).

**Destek Etkinlikleri,** kurumlar ve sivil toplum örgütleri tarafından üstlenilen etkinlikler, eğitim etkinliklerinin yaygınlaştırılması, bilgi etkinlikleri ve bilinçlendirme yoluyla programın asıl hedeflerine katkıda bulunan bir dizi girişimin desteklenmesidir.

Socrates programının yürütülmesi ve işletilmesi işlevini gören organlar şunlardır:

- Avrupa Komisyonu
- Teknik Yardım Ofisi
- Ulusal Ajanslar

Programların yönetimini Avrupa Komisyonu üstlenmiştir. Komisyona görevinde bir Komisyon temsilcisinin başkanlığını yürüttüğü ve üye devletlerin temsilcilerinden oluşan Socrates Komitesi yardımcı olmaktadır. Avrupa Komisyonu ve Socrates Komitesi, gerekli gördüğü durumlarda uzman kişilere danışabilmektedirler. Programların yürütülmesinde Avrupa Komisyonu, Avrupa düzeyinde eğitimle ilgili toplumsal ortaklara ve bağlantılı kurumlara danışarak bu görüşlerin dikkate alınmasını ve programlar kapsamındaki etkinliklerin yürütülmesini sağlamaktan sorumlu olduğu bilinmektedir. Katılımcı ülkeler, programların üye ülkeler düzeyinde ulusal uygulamalarla uyum içinde, ilgili tarafları içerecek şekilde verimli işlemesi için gerekli

önlemlerin alınmasından; programların ülke düzeyinde koordineli işlemlerini sağlayacak uygun yapıların oluşturulmasından; programlara erişimi engelleyecek yasal ve yönetsel engellerin giderilmesi için gerekli işlemlerin yapılmasından sorumludurlar. Avrupa Komisyonu ek olarak, katılımcı ülkelerle işbirliği yaparak program kapsamında desteklenen etkinlikler hakkında uygun bilgi, yayın ve izleme etkinliklerinin yürütülmesinden sorumludur (AEGEE, 1999). Aynı zamanda öğrenci ödeneklerinin tahsis edilmesi ve denetlenmesi ve finansal yönetim, görevleri arasındadır.

***Socrates Programının hedef kitlesine*** 1995 – 1997 yılları arasında on beş üye ülke ve Avrupa Ekonomik Alanına dahil olan ülkelerde (İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç) uygulanmıştır. 1997'den itibaren program Macaristan, Romanya, Çek Cumhuriyeti ve Güney Kıbrıs (Rum Yönetimi)'a açılmıştır. 1998 yılının başlarında Polonya ve Slovakya programa dahil olmuştur. 1998 yılının sonlarında üç Batlık ülkesi, Litvanya, Letonya ve Estonya programa katılmakta ve 1999 Nisan ayında Bulgaristan ve daha sonra da Slovenya programa katılmıştır. Türkiye de Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin, Avrupa Toplulukları Resmi Gazetesi'nde yayımlanan, 24 Ocak 2000 tarih ve 253/2000/EC sayılı kararı ile Socrates programına dahil olmakta, tam katılım ise 1 Nisan 2004 tarihi itibarıyla gerçekleşmiştir.

***Socrates programının Mali Kaynağı***, birinci döneminde beş yıllık uygulama dönemi için 850 Milyon €'luk kaynak ayrılmasına karşılık Komisyon, programın ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla bu rakamı önce 920 Milyon €'ya çıkarmıştır. Daha sonra bütçe biriminin yaptığı hesaplamalar sonucu ek 13 Milyon €'ya daha ihtiyaç duyulacağı sonucuna varılarak toplam kaynak 933 Milyon €'ya çıkarılmıştır (COM, 2001).

2000–2006 arasındaki programın ikinci dönemi için ayrılan toplam kaynak ise 1.850 Milyon €'dur. Önceki döneme göre belirli bir artışın yapıldığı dikkati çekmektedir (Arslan, 2004).

**Genel Eğitim Programının Aşamaları**, Socrates I, Socrates II biçiminde ifade edilmektedir.

**Socrates I**, 01 Ocak 1995 ile 31 Aralık 1999 yılları arasında gerçekleşmektedir. Bu aşama 14 Mart 1995 tarih 819/95/EC ve sayılı Konsey kararı ile kurulmuştur. Bu

kapsamda daha önce uygulamaya konulmuş olan birkaç eski eğitim program ve etkinlikleri (Erasmus, Lingua, Eurydice ve Arion) birleştirilerek gözden geçirilmiş ve bunlara bazı eklemeler yapılmıştır. Ayrıca yeni bazı programlar (Comenius, Açık ve Uzaktan Eğitim) kurulmuştur (Teichler, vd. 2000). Socrates programının bu dönem için temel amaçları arasında, eğitim ve öğretim kalitesinin geliştirilmesi, açık bir Avrupa eğitim alanının oluşturulmasına katkı sağlanması yer almıştır. Avrupa Komisyonunun Socrates I uygulamasına ilişkin hazırladığı raporda, AB eğitim sistemlerinin kalitesi ve Avrupa vatandaşlığı anlayışının geliştirilmesine katkı sağlanması başta olmak üzere hedeflenen amaçlara ulaşıldığı belirtilmiştir. Katkı sağlanan diğer alanlar şöyle sayılmaktadır (COM, 2001):

- Özellikle Lingua kapsamında dil yeteneklerinin geliştirilmesi,
- Eğitimin kültürlerarası boyutunun desteklenmesi,
- Hareketliliğe katkı sağlanması,
- Kuruluşlar arasında tüm seviyelerde işbirliğini desteklemek,
- Diplomaların tanınması, çalışma dönemleri ve diğer niteliklerin tanınmasının desteklenmesi,
- Açık ve uzaktan eğitimin desteklenmesi,
- Bilgi ve tecrübelerin paylaşılmasını sağlamak,
- Eğitim ve öğretimin yüksek standartlara ulaştırılması.

***Socrates I için yöneltilen eleştiriler*** şöyle ifade edilmektedir:

Uygulamada karşılaşılan prosedürler ana şikayet konularından biri olmuştur. Bazen çok düşük bütçeli bir destek bile çok uzun sürelerde sonuçlanmıştır. Değerlendirme sonuçlarına ulaşılmasında sorun yaşandığı, sağlanan bilgilerin oldukça karmaşık olduğu yönünde eleştiriler yapılmıştır. Komisyon programın ilk aşamasında yapılan denetim ve değerlendirme politikalarının yetersiz olduğunu kabul etmiştir. Özellikle başta merkezi olmayan etkinliklere ilişkin veriler olmak üzere karşılaşılan en önemli zorluk güvenilir verilere ulaşamaması olmuştur. Ulusal ajansların, programların uygulamasına dönük çabaları övülerek adem-i merkezîyetçi yapının etkisiyle katılımcı ülkelerden programlara yönelen talebin artarak devam edeceği vurgulanmıştır (COM, 2001).

**Socrates II**, 1 Ocak 2000 ile 31 Aralık 2006 yılları arası dönemi kapsamıştır. Avrupa Parlamentosunun 24 Ocak 2000 tarih ve 253/2000/EC sayılı kararı ile ikinci aşamaya hukuki temel kazandırılmıştır. Socrates I’de edinilen tecrübeler doğrultusunda hazırlanmış ve bu tecrübeler dikkate alınarak Socrates II hedefleri belirlenmiştir (Postacı, 2004). Birinci dönemden farklı olarak, programa esneklik kazandırmak ve ulusal otorite ve kullanıcılarını ihtiyaçlarına cevap vermek hedefiyle merkezi olmayan etkinliklerin payı artırılmıştır. Katılımcı ülkelerin raporları doğrultusunda yapılan bu değişiklikle Socrates programının etkinliğinin artırılması hedeflenmiştir.

Sokrates’in birinci dönemine göre amaçların sadeleştirilerek dörde indirildiği Sokrates’in ikinci döneminde, programın başında desteklenen etkinliklere yer verilmiş, yararlanacak hedef kitle belirtilmiş, Komisyon ile üye ülkeler arası yetki ve sorumluluk paylaşımı belirlenmiştir. Ayrıca eylemler arası ve diğer programlarla tutarlılık, tamamlayıcılık, izleme ve değerlendirme çalışmalarına önem verilmiştir.

Avrupa Birliği eğitim programlarının birinci ve ikinci dönemlerin karşılaştırılması değerlendirme açısından önem taşımaktadır. Socrates I ve Socrates II’ye amaçlar açısından bakıldığında ikinci dönemde amaçlara eğitimde fırsat eşitliği, Avrupa kaynaklarına erişim kolaylığı ve eğitim uygulamalarında yenilikçilik eklenmiştir. Dil öğreniminde özellikle en az konuşulan dillerin öğrenilmesi üzerinde çalışılmıştır (Mamadouh, 2002). Bunların yanısıra öğretmen değişimi ve öğrenci hareketliliği, ‘değişim’ ve ‘hareketlilik’ şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca birinci dönemde yer alan okul öğrencileri arasındaki iletişim konusu, ikinci dönemde ayrı bir şekilde bulunmamıştır.



**Tablo 3****İkinci Dönem Programlarının Çalışma Alanları**

<b>Socrates II</b>	<b>Leonardo da Vinci</b>	<b>Youth (Gençlik)</b>	<b>Tempus</b>
-Comenius (ilk ve orta okul)	-Hareketlilik	Avrupa İçin Gençlik	Yükseköğretimde İşbirliği
-Erasmus (yükseköğretim)	-Pilot Projeler	Avrupa Gönüllü Hizmeti	
-Grundvig (yaşamboyu eğitim)	-Yabancı Dil Bilgisinin Geliştirilmesi	Gençlik Girişimleri	
-Lingua (dil eğitimi)	-Uluslararası ağlar	Ortak Etkinlikler	
-Minerva (uzaktan eğitim)	-Referans Kaynakları	Destek Önlemleri	
-İzleme ve Yenilikçilik (eğitim sistemindeki yeniliklerin takibi ve uygulanması)			
-Ortak Eylemler (programlardaki ortak eylemlerin uygulanması)			
-Eşlik Edici Önlemler (diğer eylemlerin uygulanması)			

Güngör, H.- Soğuk, H. (2001). Avrupa Birliği Program ve Ajanslarına Türkiye'nin Katılımı. İstanbul: İKV Yayınları

**Diğer Ana Programlar**

AB eğitim ve gençlik programları kapsamında Socrates dışında dört program daha yer almaktadır. Bunlar arasında Türkiye’de yaygın şekilde katılımın olduğu mesleki eğitim programı Leonardo da Vinci ve Gençlik programı da yer almaktadır. Tempus ve Erasmus Mundus daha çok belirli bir bölgeyi hedefleyen programlardır (COM, 2002).

**Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) Programı**, 2004 Nisan ayında Türkiye’nin de dahil olduğu AB eğitim ve gençlik programları kapsamında yer almaktadır. Bir mesleki eğitim programı olan Leonardo da Vinci ilk olarak 1994 yılında uygulamaya konulmuş ve 2000 yılına dek yürürlükte kalması öngörülmüştür. Avrupa Konseyi, 26 Nisan 1999 tarih ve 1999/382/EC sayılı kararı ile programın ikinci aşamasının 2000– 2006 yılları arasında uygulamaya konulmasını kabul etmiştir.

Organizasyon ve içeriği AB’ye üye ülkelerin sorumluluğunda olan Leonardo da Vinci programı, AB'ye üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir programdır. Program, ülkeler arası işbirliği yoluyla mesleki eğitim sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin teşvik edilmesini ve eğitimde kaliteyi amaç edinmektedir. Programın birinci

aşamasının hedefleri doğrultusunda ikinci aşamada da katılımcı ülkelerin mesleki eğitim sistemleri ve uygulamalarında kalitenin geliştirilmesi, yeniliklerin teşvik edilmesi ve eğitimde kalite alanlarında, kültürel çeşitliliği ve dil çeşitliliğini de dikkate alarak gerçekleştirdikleri etkinlikler desteklenmektedir (Uysal, 2004).

Leonardo da Vinci programının ikinci aşamasında Topluluktan mali destek alan beş ayrı etkinlik konusu bulunmaktadır:

- Hareketlilik
- Pilot projeler
- Dil yeterlilikleri
- Ülkeler arası ağlar
- Referans kaynakları

**Youth (Gençlik) Programı,** Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyinin 13 Nisan 2000 tarih ve 1031/2000/AK sayılı Kararı ile kurulmuştur. "Avrupa için Gençlik" ve "Avrupa Gönüllü Hizmeti" gibi daha önce de bazı programlar dahilinde yer almakta olan etkinlikleri içermektedir.

Program, yalnızca projelerine mali destek sağlamanın yanında, Avrupa çapında ya da daha geniş bir çerçevede ortaklıklar kurulması için bilgi, eğitim ve fırsatlar sağlayarak, gençlerin ve gençlik çalışanlarının çıkarları için çalışmaktadır (COM, 2004a). Socrates ve Leonardo da Vinci programına katılan ülkelerin tümü Gençlik programına da katılmaktadır. Gençlik programı, öncelikle AB üyesi devletlerin herhangi birinde ya da programa dahil diğer ülkelerden birinde yasal olarak ikamet eden ve yaşları 15 ile 25 arasında olan gençlere yöneliktir.

Socrates ve Leonardo da Vinci ile beraber, gerek örgün gerekse yaygın eğitim ve mesleki eğitim alanında bir Avrupa eğitim alanı yaratmak için geliştirilen birçok programdan biridir. Yaygın eğitim deneyimine odaklanan etkinlikler sunarak Gençlik programı, diğer iki temel programı tamamlayıcı niteliktedir.

**Tempus Programı,** Avrupa'da yükseköğretim konusunda işbirliğini geliştirmeyi amaçlayan bir programdır. Tempus programı Doğu Avrupa, Balkan, Kafkas ve Orta Asya ülkelerini kapsamaktadır. Amaç bu ülkelerin piyasa ekonomisinin gereklerine uymalarını sağlayabilmek için ülkelere eğitim sistemlerini yeniden yapılanmaları yönünde destek vermektir (Cansevdi, 2004). Yükseköğretim alanı için

Tempus kapsamında işbirliğine gidilen ülkeler şunlardır: Arnavutluk, Hırvatistan, Bosna-Hersek, Makedonya, Sırbistan, Ermenistan, Azerbaycan, Belarus (Beyaz Rusya), Gürcistan, Kazakistan, Kırgızistan, Moldova, Tacikistan, Rusya, Türkmenistan, Ukrayna ve Özbekistan. Tempus, 1989 yılında Berlin duvarının yıkılması ardından Orta ve Doğu Avrupa ülkelerindeki yükseköğretim reformu çabalarına destek olmak amacıyla 1990 yılında kurulduğu bilinmektedir. 2000–2006 yılları arasında uygulanan Tempus'un üçüncü dönemini teşkil etmektedir.

**Erasmus Mundus Programı**, Avrupa'yı eğitim ve bilim alanında dünya genelinde üstün bir merkez haline getirmek için desteklenen yükseköğretim alanında bir işbirliği ve hareketlik programıdır. Daha çok üçüncü ülkelerle yükseköğretim alanında işbirliğini kapsayan Erasmus Mundus, Erasmus programından coğrafi anlamda farklılık göstermektedir. Programın uygulanma gerekçelerinden biri de uluslararası alanda eğitim görmek isteyen öğrencilerden gelen talebin Avrupa'ya yönelmesini sağlamaktır. ABD ve AB için önemli bir sektör olan uluslararası eğitim sektörü, önemini giderek artırmaktadır.

Birincisine göre amaçların sadeleştirilerek dörde indirildiği Sokrates'in bu ikinci aşamasında, programın başında desteklenecek etkinliklere yer verilmekte, yararlanacak hedef kitle belirtilmekte, Komisyon ile üye ülkeler arası yetki ve sorumluluk paylaşımı belirlenmektedir. Bunlar yapılırken eylemler arası ve diğer programlarla tutarlılık, tamamlayıcılık, izleme ve değerlendirme çalışmalarına özel önem verilmektedir.

**Üçüncü Dönem Programları (2007-2013):** 2006 sonrası uygulamaya konan III. Dönem programlar, 1990'ların sonlarında ortaya konan mevcut programların yerini alarak, Avrupa düzeyindeki önemli politika gelişmeleri alanında ihtiyacı karşılamaktadır. 2000 yılında Lizbon Zirvesi ile 2010 yılına kadar Avrupa'yı dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi tabanlı ekonomisi haline getirme hedefini belirleyen AB, bu amaca ulaşmak için genel ve mesleki eğitime merkezi bir rol vermeyi uygun görmektedir. Sosyal birlikteliğin ve kalitenin geliştirilmesi, yükseköğretim ve mesleki eğitimdeki tecrübelerin paylaşılması için gerekli olan hükümetler arasında yürütülen çalışmalar, Bologna ve Kopenhag zirveleri ile başlatılmıştır (COM, 2004b). III. dönem programlar, 2007–2013 yılları arası dönem boyunca uygulanmaktadır.

III. dönem programlar asıl olarak halen uygulamada olan Socrates ve Leonardo da Vinci programları üzerine kurulmaktadır. Yaşamboyu öğrenim alanında birleştirilmiş programların oluşturulmasındaki asıl amaç, programları bir çatı altında toplayarak, bileşenler arasındaki uyum ve birlikteliğin artmasını sağlamaktır. Yaşamboyu Öğrenme Programı özellikle stratejik Lizbon amaçları bağlamında Üye ülke eğitim sistemlerinin modernizasyonunu ve adaptasyonunu ele almak üzere oluşturulan ve hareketlilik ile diğer işbirliği etkinliklerine katılan vatandaşlara doğrudan Avrupa katma değeri getirmektedir. Bu programlar şöyle sıralanmaktadır. Okul Eğitimi (Comenius), Yükseköğretim (Erasmus), Mesleki Eğitim (Leonardo da Vinci) ve Yetişkin Eğitimi (Grundtvig) konularına odaklanan dört sektörel program benzer alanları hedefleyen Ortak Konulu Program Avrupa entegrasyonu ile ana Avrupa kurumları ve birlikleri konusunda öğretim araştırma ve düşünmeyi destekleyen Jean Monnet Programıdır (Noh, 2004).

**Tablo 4.**  
**Üçüncü Dönem Eğitim Programlarının Çalışma Alanları**

Comenius	Erasmus	Leonardo da Vinci	Grundtvig
Okul Eğitimi	Yükseköğretim ve ileri Düzeyde Yetiştirme	Başlangıç ve Sonrası Mesleki Eğitim	Yetişkin Eğitim
<b>Transversal Programı</b>			
4 anahtar etkinlik- politika geliştirme, dil öğrenimi, bilgi ve iletişim teknolojileri, sonuçların duyurulması ve kullanımı			
<b>Jean Monnet Programı</b>			
3 anahtar etkinlik- Jean Monnet etkinliği, Avrupa eğitim kurumları için destek, Avrupa dernek ve birlikleri için destek			

Uygulama dönemi olan 2007–2013 yılları arası dönem için öngörülen bütçe 13.620 Milyon €'dur. Tablo 5'te de görülebileceği gibi bütçenin dağılımı yapılırken en fazla dikkat çeken unsur yeni nesil programlarda yine Erasmus'un en fazla paya sahip olmasıdır. Daha sonra sırasıyla Leonardo da Vinci ve Comenius gelmektedir. Komisyon öngörülen bütçeyi yıllara paylaştırırken başlangıç yılı olan 2007 yılına en düşük payı (% 8,9) ve her yıl payı arttırarak son uygulama yılı olan 2013 yılına en yüksek payı (% 21,1) vermiştir.

**Tablo 5****Üçüncü Dönem Eğitim Programları Mali Kaynakları**

Bin	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOPLAM
<b>Comenius</b>	142.357	159.506	182.706	221.048	269.569	308.225	328.633	1.612.117
<b>Erasmus</b>	500.113	595.701	693.686	795.151	940.487	1.070.948	1.333.659	5.930.006
<b>Leonardo</b>	320.485	343.131	414.030	488.754	589.276	726.249	767.249	3.649.516
<b>Grundtvig</b>	48.285	50.658	67.459	83.449	98.557	114.237	130.504	593.175
<b>Transversal</b>	101.644	115.938	123.187	124.889	122.335	120.611	122.135	830.781
<b>Jean Monnet</b>	34.116	35.608	37.972	38.732	40.652	41.465	42.295	270.854
<b>Operational</b>	41.387	53.580	61.829	69.259	76.962	84.359	92.022	479.420
<b>Toplam</b>	1.188.38	1.354.12	1.580.87	1.821.2	2.137.83	2.466.274	2.816.497	13365871

(COM, 2004c). Commission of the European Communities, Establishing An Integrated Action Programme In the Field of Lifelong Learning Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council, COM(2004) 474 final, Brussels.

Avrupa Komisyonunun aynı dönem için öngördüğü hedefler şunlardır:

- 2007–2013 dönemi için öğrencilerin 1/20'sinin Comenius programına katılımını sağlamak,
- 2011 yılına kadar Erasmus kapsamında üç milyon öğrenciye ulaşmak,
- 2013 yılına kadar yıllık 150.000 kişinin Leonardo programına katılımını sağlamak,
- 2013 yılına kadar 25.000 kişinin Grundtvig kapsamında hareketliliğe katılımını sağlamak.

Yukarıda belirtilen hedeflere ulaşılabilmesi için AB tarafından büyük çaba gösterilmesi gerekmektedir. Comenius kapsamında öğrencilerin 1/20'sinin katılımlarının sağlanabilmesi için gerekli çalışmalar yapılmaktadır. Erasmus kapsamında üç milyon öğrenciye ulaşılabilmesi için mevcut dönemde yıllık yaklaşık 120.000 olan öğrenci hareketliliğinin yeni dönemde 375.000'e çıkarılması gerekmektedir. Aynı şekilde mevcut dönemde yıllık yaklaşık 45.000 olan mesleki eğitim alanında eğitilen katılımcıların sayısının yıllık 150.000'e çıkarılması için çalışmalar yapılmaktadır.

### COMENIUS PROGRAMI

Ana okulundan ortaöğretim son sınıfa kadar eğitim veren okullar, okulların öğrencileri, eğitim personeli ve idareciler ile, çıkar çatışması bulunmayan ilgili ortaklar (Associated Partners), öğretmen yetiştiren yüksek eğitim kurumları ve bu kurumlardaki

öğrenciler ile öğretim görevliler, örgün ve yaygın eğitimdeki tüm öğrenciler, eğitim alanında görev yapan tüm personel, öğretmenler, öğretim elemanları, müdürler, yöneticiler, rehberlik ve danışmanlık, müfettişler, yerel ve ulusal düzeydeki tüm eğitim kurumları Comenius programlarına katılabilmektedir (COM, 2001).

Ülkeler arası işbirliği aracılığıyla; eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin teşvik edilmesi, kültürlerarası diyalog kurulması 27 AB üyesi olan ülke, Norveç, Lihenştayn, İzlanda, Türkiye programa dahil olan ülkelerdir. Yaşamın her alanında insanın, bilgi, tecrübe ve becerilerinde güncellenen her tür genel, mesleki, yaygın ve yarı resmi eğitim-öğretim ve öğrenim etkinlikleridir.

***Comenius Programının ana hedefleri***, okul eğitimindeki kaliteyi artırmak ve eğitimde kaliteyi güçlendirmek amacıyla;

- Okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında uluslararası işbirliği ve değişimi teşvik etmekte,
- Eğitsel metodlar ve materyaller geliştirmeyi teşvik etmekte,
- Okulların idaresine yönelik güzel çalışmaların ve yeniliklerin uluslararası boyutta yaygınlaştırılmasını desteklemekte,
- Eğitimde dışlanma ve okulda başarısızlıkla mücadelede, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin entegrasyonu ve eğitimin bütün sektörlerinde fırsat eşitliğini teşvik eden yöntemler geliştirmekte ve bunları yaygınlaştırmakta,
- Okul eğitiminde ve okul eğitiminde görev yapan personelin eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BIT) kullanımını teşvik etmektedir.

Ayrıca Comenius Programı;

- Yabancı dil olarak Avrupa dillerinin öğretiminde kaliteyi artırmak,
- Dil öğretmenlerinin eğitsel yeteneklerini geliştirmek,
- Az kullanılan ve öğretilen dillerin öğretmenlerinin dil yeteneklerini geliştirmek,
- Öğretilen yabancı dil çeşitliliğini artırmak,
- Bütün öğretmen ve öğrencilerin konuşabildikleri yabancı dil sayısını artırmak ve konuşma düzeylerini yükseltmek, için tasarlanmış uluslararası önlemler yardımıyla Avrupa'da okul eğitiminde dil öğreniminin teşvikine katkıda bulunmaktadır.

Bunların yanı sıra Comenius Programı;

- Değişik kültürlerle yönelik farkındalığın geliştirilmesini teşvik etmek,
- Okul eğitimi sektöründe kültürlerarası eğitim girişimlerini geliştirmek,
- Kültürlerarası eğitim alanında öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek,
- Irkçılık ve yabancı korkusuyla/düşmanlığıyla mücadeleyi desteklemek; için tasarlanmış uluslararası etkinlikler yardımıyla Avrupa'daki okul eğitiminde kültürlerarası farkındalığın teşvikine katkıda bulunmaktadır.
- Diğer eğitim programlarında olduğu gibi Comenius programında da projelere katılımın teşvik edilmesi, katılımcı sayısının artırılması öngörülmektedir (COM, 2001; European Commission, 2004; Kassel, 2007).

Comenius'un ikinci aşamasına geçişte, içerik ve yapı açısından bir takım değişiklikler yapılmıştır. Dil öğrenimi, Comenius için önceliklerden biri olmaktadır. Comenius'a Lingua'da yer alan beş uygulamadan dördü eklenerek yeniden oluşturulmuştur. Comenius 3'ün ise tamamen yeni olduğu bilinmektedir.

**Tablo 6**  
**İkinci Dönem ve Üçüncü Dönem Comenius Programı Arasındaki Değişiklikler**  
**SOCRATES (2000-2006) Yaşamboyu Öğrenme (LLP) (2007-2013)**

SOCRATES (2000-2006)	Yaşamboyu Öğrenme (LLP) (2007-2013)
Comenius I	Comenius Okul Ortaklıkları
Comenius 2.1	Comenius Çok taraflı projeler
Comenius 2.2b	Comenius Bireysel Hareketlilik: Comenius Asistanlığı
Comenius 2.2c	Comenius Bireysel Hareketlilik: Okul Eğitim Personeli için Hizmetiçi Eğitim
Comenius 3	Comenius Ağları
Tamamlayıcı Etkinlikler (COMENIUS)	Destekleyici Etkinlikler

Ulusal otoriteler ile yakın işbirliği içinde ve bu otoriteler tarafından görevlendirilen Ulusal Ajanslar'ın yardımlarıyla Komisyon ve Komisyon Yürütme Ajansı tarafından yürütülmektedir.

**Comenius programında iki tip yönetim** Yaşamboyu Öğrenme'nin genelinde de olduğu gibi görülmektedir. Bunlar **merkezi** (Centralised) ve **ülke merkezli** (Decentralized)dir. *Merkezi Başvuru*, seçim ve sözleşmelerle ilgili süreç Komisyon tarafından yürütülmektedir. Genel kural olarak projeye dahil ortaklardan biri

koordinatör olarak görev yapmakta ve Komisyona karşı projeden sorumlu olmaktadır. *Ülke Merkezli Başvuru*, seçim ve sözleşmelerle ilgili süreç Ulusal Ajanslar tarafından yürütülmektedir (COM, 2004c). Genel kural olarak ortaklardan herbiri bulunduğu ülkenin Ulusal Ajansına doğrudan bağlıdır. Bireysel hareketliliği içeren etkinlikler ya söz konusu kişilerle doğrudan bağlantı ile ya da bu kişilerin çalıştığı/öğrenim gördüğü kurum aracılığıyla dolaylı olarak Ulusal Ajans tarafından yürütülmektedir.

Merkezi prosedürler Comenius Çok Taraflı Projeler ve Comenius Ağları için geçerlidir. Ülke Merkezli prosedürler Comenius Okul Ortaklıkları ve Comenius Bireysel Hareketlilikler için uygulanmaktadır.

### **Comenius Okul Ortaklıkları**

Comenius okul projeleri, Avrupa'daki okullar arasında ortaklaşa işbirliği aktivitelerini teşvik ederek eğitimde kaliteyi geliştirmeyi hedeflemekte, ekip çalışması, sosyal ilişkiler, proje etkinliklerini planlama ve üstlenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında da öğrenci ve öğretmenlerin yetenek edinmelerine yardımcı olmaktadır. Farklı ülkelerdeki öğrenci ve öğretmenlere ortak ilgi alanındaki bir veya daha fazla konuda birlikte çalışma fırsatı sağlamaktadır. Yabancı dil kullanımına imkan vermektedir.

**Comenius Okul ortaklığının program türü** Çok Taraflı Ortaklıklar ve İki Taraflı Ortaklıklar olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır.

**I - Çok Taraflı Ortaklıklar**, biri AB üyesi olmak üzere, en az üç ülkeden okulların katılımı ile gerçekleşmektedir. Bunlarda kendi içinde öğrenci ve okul odaklı olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. **Öğrenci Odaklı olan ortaklıklar**, öğrenci ve öğretmenlerin ortak bir konu üzerinde birlikte çalışarak hazırladıkları, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ortaklıklardır. **Okul Odaklı olan ortaklıklar ise** okul yönetiminin ve eğitsel yaklaşımların geliştirilmesine yönelik kurulan ortaklıklardır. **Çok Taraflı Ortaklıklardaki Hareketlilik Türleri**, proje toplantısı, öğretmen değişimi ve okul müdürlerinin ziyaretleri şeklindedir. **Proje Toplantısı**, Projenin planlaması, organizasyonu, uygulanması, izlenmesi, değerlendirilmesi vb. amaçlarla, projeye ortak okulların öğrenci ve öğretmenlerinin gerçekleştirdiği bir toplantıdır. **Öğretmen Değişimi**, bir öğretmenin projedeki ortak okulda öğretim etkinliklerinde bulunduğu bir



ziyarettir. **Okul Müdürü Çalışma Ziyaretleri**, projelerin yürütülmesinde okul yönetiminin rolünü artırmak, okul yönetimi konusunda bilgi alışverişinde bulunmak amacıyla gerçekleştirilebilmektedir.

Çok Taraflı Ortaklıklarda hareketlilik sayısı, proje süresince, seçilen proje tipine göre belirlenmiş minimum hareketlilik sayısının(en az 4 veya en az 12) sağlanması gerekmektedir.

**II - İki Taraflı Ortaklıklarda** biri AB üyesi 2 ülkeden, 2 okulun katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Öğrenci Odaklı: Öğrenci ve öğretmenlerin dil öğrenimine yönelik olarak hazırlanan ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ortaklıklardır. İki taraflı ortaklıklarda hareketlilik ise iki türdür. Proje Toplantısı, Sınıf Değişimi gerçekleştirilmeden önce her iki ortak okuldan birer öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmektedir.

I.ve II. fazda 3 yıl olan proje etkinlik süresi her ortaklık tipi için 2 yıla düşürüldüğü bilinmektedir.

**Programlara Mali Destek**, Yaşamboyu Öğrenme (LLP) ve Gençlik isimleri ile anılan AB Eğitim ve Gençlik Programları çerçevesinde; AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkez Başkanlığı tarafından sağlanmaktadır. Yararlanıcı olmak isteyenler, programlara kuralları önceden belirlenen başvuru adım ve koşulları ile başvuru yapmaktadırlar. Başvurularının değerlendirilmesi neticesinde olumlu sonuçlanması halinde etkinliklere katılabilmekte ve karşılıksız mali destek elde edebilmektedirler. Ulusal Ajanslar, belirli eylem projelerinin seçimi, öğrenci ödeneklerinin tahsisi ve denetlenmesi ile ilgili mali yönetim gibi özel sorumluluklar üstlenmektedir. Ajanslar aynı zamanda önemli bir danışma görevini yürütmektedir.

Socrates programının ilk aşamasından farklı ikinci aşamasında desteklenecek etkinliklere yer verilmekte, yararlanıcı hedef kitle belirtilmektedir. Komisyon ile üye ülkeler arasında yetki ve sorumluluk paylaşımı belirlenmekte ve eylemler arası ve diğer programlarla tutarlılık, tamamlayıcılık, izleme ve değerlendirme çalışmalarına özel önem verilmektedir.

## TÜRKİYE’NİN AB EĞİTİM PROGRAMLARINA KATILIMI

Avrupa Birliği’nin oluşum sürecinde olduğu gibi genişleme sürecinde de eğitimden yararlanılmakta ve eğitimle ilgili sürekli yeni politikalar üretilmektedir. Avrupa Birliği’ne aday ülkeler içinde yer alan Türkiye, özellikle ulusal programda Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyum sağlamak istediğini bildirmektedir (Topsakal ve Hesapçioğlu, 2001). Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne adaylık sürecinde, Birliğin eğitim politikalarını etkileyen belirleyici öğelerin bilinmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu öğeler, Avrupa Birliği organlarınca kabul edilmiş eğitimle ilgili önemli kararlar ve Avrupa Eğitim Bakanları Konferanslarında benimsenen ilke ve politikalar olarak belirtilebilmektedir.

1990’ların ikinci yarısından sonra Birlik genişleme kararı almıştır. Aday ülkelerin de Birlik politika ve uygulamalarına uyum sağlaması amacıyla, bu ülkelerin Birlik programlarına dahil edilmesi düşünülmektedir. 1999 yılında gerçekleştirilen Helsinki Zirvesi’nde Türkiye’nin aday ülke kabul edilmesi ile birlikte AB program ve ajanslarına katılma hakkı elde edilmiştir. Türkiye bu tarihten itibaren eğitimden çevreye, bilim ve teknolojiye sağlığa olmak üzere birçok programa katılım hakkına sahip olmuştur (IKV, 2004).

AB, bütünleşmesini sağlamak için başta okul öncesi, ilk ve ortaöğretimi geliştirme ve kaliteleştirmeye ağırlık veren Comenius ve Socrates gibi birçok eğitim projesi başlatmıştır. Fakat Türkiye, üye olmadığı halde AB eğitim politikalarına katılmak için ilk başvuruyu 1995’te yapmış ve 1999 yılında ise AB eğitim projelerine dahil olmuştur (Şahin, 2004). AB Komisyonu tarafından aday ülkelerle ilgili olarak her yıl İlerleme Raporları hazırlanmaktadır. AB Komisyonu, aynı zamanda, genişleme süreci çerçevesinde sonraki dönemde izlenecek yöntemle ilişkin önerilerini içeren Strateji Belgesi de yayımlamaktadır (Yayan, 2003). Türkiye’ye ilişkin İlerleme Raporları ve Strateji Belgesi, Türkiye’nin halihazırda Kopenhag siyasi ve ekonomik kriterlerini karşılamaktan uzak bir noktada bulunduğunu, üyelik süreci içerisinde hemen her alanda atılması gereken pek çok adım olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye bu programların üçüne de katılmak için başvurmuştur. AB Eğitim ve Gençlik programlarını yürütmek üzere Ulusal Ajans işlevini göreceк daire başkanlığı, Ocak 2002 tarihinde DPT bünyesinde kurulmuştur. İlk aşamada ihtiyaç duyulan personel görevlendirilerek gerekli altyapısı hazırlanan birim etkinliğe geçirilmiştir

(Karahocagil, 2003). Haziran 2002 tarihinde, Ulusal Ajans temsilcileri AB Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü yetkilileri ile ilk resmi temaslarını gerçekleştiretilmiş ve hazırlık tedbirlerini içeren iş programlarının üzerinde çalışmaya başlanmıştır. 2002 yılı sonuna doğru müzakereler tamamlanan ve üç programı ilgilendiren dört anlaşma 23 Aralık 2002 tarihinde ülkemiz tarafından imzalanarak yürürlüğe girmiştir. Sözleşmelere göre, SOCRATES programı için 2.500.953., LEONARDO da VINCI Programı İçin 1.411.526, YOUTH Programı için 889.435 ve SOCRATES Pilot Uygulamaları için 1.213.600, toplam 6.015.514 Euro tutarında bütçe kullanılmıştır. Bu tutarın % 78'i AB tarafından karşılanmıştır (Karahocagil, 2003).

Eğitim alanında, AB eğitim ve gençlik programlarının ülkemizde yürütülmesine ilişkin etkinlikler kapsamında, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik ve Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Yönlendirme ve İzleme Komitesi ile Danışma Kurulunun Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, Ocak 2004'te, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Bütçe ve Muhasebe Uygulamalarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, Nisan 2004'te çıkartılmıştır. Hazırlık dönemi etkinliklerinin ardından 15 Nisan 2004 tarihinde imzalanan Mutabakat Zaptı 97 ile 1 Nisan 2004 tarihinden itibaren Türkiye programlara katılma hakkını elde eden 31 inci ülke olmuştur.

2004/7223 sayılı AB ile Türkiye Arasında Türkiye'nin Leonardo da Vinci II, Socrates II ve Gençlik Programlarına Katılımı Hakkında Mutabakat Zaptı'nın onaylanması Hakkında Karar, Bakanlar Kurulu tarafından Mayıs 2004'te kabul edilmiştir (IKV, 2004).

Eğitimin uluslararasılaşması ve AB boyutuyla ilgili çalışmalar, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından yürütülmektedir. DPT'nin işlevi, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları birimi (Ulusal Ajans) tarafından yürütülmektedir.

DPT- Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans) AB eğitim ve gençlik programlarının yürütülmesiyle ilgili planlama ve koordinasyon işlerini yürüten Ulusal Ajans, programlara katılımın gerçekleştiği 2004'ten bu yana etkinliklerini sürdürmektedir. Socrates (genel eğitim), Leonardo da

Vinci (mesleki eğitim) Youth (gençlik) programlarıyla ilgili olarak MEB; Erasmus programıyla ilgili olarak da YÖK ile koordinasyon içinde proje çalışmaları yürütülmektedir.

Yürütülen programlarla ilgili katılımlar her geçen yıl biraz daha artmaktadır. 1 Ocak 2007'den itibaren Ulusal Ajansın AB eğitim programlarına katılım konusuyla ilgili olarak 2013 sonuna kadar yedi yıl sürecek bir Yaşamboyu Öğrenme Programı (LLP) ile gençlik programlarında yeni bir döneme girilmiştir.

MEB, AB ile ilişkiler çerçevesinde; çok uluslu eğitim, öğretim ve gençlik etkinlikleri, yurtdışı eğitim ve değişim imkanları, yenilikçi eğitim ve öğretim proje imkanları, akademik ve mesleki uzmanlık ağları oluşturma, ortak bir mesleki eğitim politikası uygulanması ve mesleki eğitimin yaygınlaştırılması konularında işbirliğini amaçlamaktadır. Bu hedeflere ulaşmak için yürütülen uluslararası işbirliği çalışmalarını bütünleştiren “Eğitim-Öğretim 2010” programı oluşturulmuştur. Bu program, eğitim öğretim sisteminin modernleştirilmesi ve sistemde reform çabaları, güncel bir müfredat ve öğretimin geliştirilmesi, öğretmen eğitiminin ve öğretmen kalitesinin geliştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojileri alt yapısının kurulması, fiziksel kapasite ve kaynakların iyileştirilmesi ve eğitime erişimin artırılması alanlarına yoğunlaşmaktadır (MEB, 2005).

Eğitim ve gençlik programları için kullanılan kaynağın temininde, sadece AB'nin finansal katkısı değil katılan bütün ülkelerin finansal katkısı öngörülmektedir ve aynı zamanda ülkeler arası eşit düzeyde yürüyen bir işbirliği söz konusudur (AEGEE, 1999). Türkiye ile AB arasında imzalanan programlara katılıma ilişkin çerçeve anlaşmanın ikinci maddesinde Türkiye'nin katıldığı belli programlara uygun olarak AB bütçesine mali katkıda bulunacağı hüküm altına alınmıştır.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılından itibaren dünyada eğitim alanında meydana gelen paradigma değişimlerine paralel olarak ilköğretim ve ortaöğretimde programların yeniden düzenlenmesine dönük bazı çalışmalar başlamıştır. Söz konusu yeni programların gerçekleştirilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın üst politikalarını oluşturan milli eğitim şuralarında, kalkınma planlarında, hükümet planlarında, orta vadeli planlarda çeşitli düzenlemeler ve öneriler ele alınmaktadır.

Küreselleşme ve AB sürecinde öğretmenlerin yabancı dille iletişim becerilerini artırabilmeleri açısından desteklenmesi, kendi kültürel değer ve varlıklarından haberdar olmaları, farklı kültürleri algılamaları ve bu kültürlerle birlikte yaşama konusunda yeterli olmaları, kültürlerarası iletişim kurmada sorun yaşamamaları (MEB, 2006)

hedeflenmiştir. Eğitim sisteminde beşeri kaynakların geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla sistem bütünlüğü içinde ele alınarak, etkili, erişilebilir ve fırsat eşitliğine dayalı bir yapıya kavuşturulması, bilgi toplumuna geçiş sürecinde ihtiyaç duyulan insangücünün yetiştirilebilmesi için yabancı dil öğretimi etkinleştirilen, bilgi ve iletişim teknolojilerinin derslerde kullanılmasını sağlayan yöntemlerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması (DPT, 2006) planlanmıştır.

Öğretim elemanlarının kendilerini yetiştirme ve yenilemeleri için öğretim elemanlarına ulusal ve uluslar arası düzeyde özellikle AB Eğitim ve Gençlik programları çerçevesinde olanaklar sunulması; engelli öğrencilerin Erasmus, Comenius vb hareketlilik programlarına katılımını sağlayan düzenlemeler yapılması (MEB, 2006) kararlaştırılmıştır. İnsan kaynağının niteliğini dünya ile rekabet edebilecek standartlara yükseltmek amacıyla başlanan yeniliklere devam edilmesi ve beşeri sermaye yatırımları sürdürülmesi (MEB, 2007) öngörülmektedir.

Dünyada çeşitli alanlarda (ekonomik, siyasal, teknolojik, sosyal, kültürel, ekolojik, demografik) gözlenen değişim ve dönüşümler, Avrupa Birliği sürecine uyum, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma eğitimde değişimin başlıca referansları arasında yer almaktadır. Yeni programların geliştirilmesinde temel ilke ve gerekçeler temel olarak şunlardır (Şişman, 2007):

- Eğitim ve bilgi konularındaki paradigmalarda değişmesi,
- Eğitimin sosyal talebe cevap verememesi,
- Dünyada insani gelişmişlik sırasında Türkiye'nin alt sırasında yer alması,
- Uluslar arası sınavlarda ülkemizin olması gereken yerde bulunmaması,
- Atatürk'ün geleceğe ilişkin çizdiği vizyonunun temel alınması,
- Dünyadaki gelişmelerin dikkate alınması,
- Avrupa Birliği normlarına uyum sağlanması,
- İlgili yasalarda öngörülen insan modelinin dikkate alınması,
- Bilim zihniyetinin temel alınması,
- Eğitimde katılımcı bir yaklaşımın izlenmesi,
- Uygulamalardan hareket edilmesi,
- Türkiye Cumhuriyeti'nin 2023 vizyonunun dikkate alınması,
- Milli değerlerle evrensel değerlerinin sentezlenmesi,
- Eğitimde bilgi yüklemeye dayalı ezberci eğitimin terk edilmesi,

- Tek doğru yerine, doğruların birden çok olabileceği anlayışının geliştirilmesi,
- Eğitimde çoklu zekâ anlayışının temel alınması,
- Öğrenci merkezli eğitimin yerleştirilmesi,
- Bireycilikle toplumsuluk arasında denge sağlanması,

Yeni programlara göre temel amaç, milli, yerel ve evrensel değerleri özümseyen, eleştirel ve yaratıcı düşünen, araştırma ve problem çözme becerisi gelişmiş, yaşamboyu eğitim anlayışını benimseyen öğrenciler yetiştirmektir. Aynı zamanda yeni yetişen bireylerden farklı kültürleri tanınması, farklı kültür ortamlarında yaşayıp iş görebilmesi, farklı dilleri öğrenmesi beklenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı gerek temel eğitimle gerekse projelerle okul içi ve okul dışında gerçekleştirilen etkinlikleri desteklemektedir.

## **COMENIUS PROGRAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Avrupa Birliği alanında Türkçe ve diğer AB dilerinde yoğun olarak araştırmalar yapıldığı gözlenmiş, geniş alanyazına erişilmiştir. Ancak Avrupa Birliği eğitim programları Socrates Comenius programları arasında Türkçe yapılmış araştırma ve yazılmış kaynakların sınırlı olduğu görülmüştür. Genel olarak İngilizce ve diğer AB dilerine Avrupa Birliğinin resmi yayınları incelendiğinde dış uzmanlarca yapılmış çalışmalara, ulusal raporlara, Avrupa Komisyonunun yapmış olduğu araştırma ve raporlara rastlanmıştır. Bu çalışmada, ilgili bütün araştırmaları incelemek yerine, konuyla doğrudan ilgili olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

### **Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar**

Avrupa Birliği eğitim programları ve AB eğitim programlarından Comenius projeleri ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar ve araştırmaları incelenmiştir.

**Canbolat (2002)**’in, “Avrupa Birliği: Uluslar üstü Bir Sistemin Tarihsel, Teorik, Kurumsal ve Jeopolitik Analizi ve Genişleme sürecinde Türkiye ile ilişkiler” adlı çalışmasında bütünleşme kavramı tartışılmıştır. Avrupa Bütünleşme düşüncesinin nasıl ortaya çıktığı Avrupa Birliğinde bütünleşmenin ne şekilde işlediği, AB’nin nasıl

bir tarihsel süreç geçirdiği, AB-Türkiye İlişkileri ve 2002'ye kadar olan gelişmeler ele alınmıştır.

Bu araştırma, AB Eğitim Politikalarına Uyum bağlamında Türk Eğitim Sisteminin çeşitli düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmaları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Daha çok uygulamalar, çıktılar üzerinde vurgu yapılmıştır. Teze dahil edilen bazı projelerin doğrudan AB destekli olmayıp, AB Eğitim Politikalarıyla uyum sağlayan projeler olduğu görülmüştür.

**Topsakal (2003)**, “Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyumu” isimli doktora tezinde, Türkiye'nin AB Eğitim politikalarına ne derece uyum sağlayacağı, eğitim politikaları ve eğitim sisteminde ne gibi düzenlemeler yapması gerektiği probleminde cevap aramaya çalışmıştır. Türkiye-Avrupa Birliği bütünleşmesi bağlamında, Türk Eğitim Sistemi'nin Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyum sorununun ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmanın, Avrupa Vatandaşlığı, Avrupa Kimliği ve Avrupa Eğitimi bağlamında olduğu görülmüştür .

**Kiştir (2003)**'in hazırlamış olduğu “Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası” isimli doktora tezi, Avrupa Birliği'nin eğitime ilişkin genel politikası ve bu politikaya dayanarak oluşturulan eğitim ve mesleki eğitim programları üzerine odaklanmıştır. Çalışmanın amacı, Avrupa Birliği'nin kurucu anlaşmaları aracılığıyla oluşturduğu, eğitime ilişkin politika ve programlarla ülkeler arasında kültürel yakınlaşmayı sağlayarak Avrupa'nın geleceğini idealdeki hedefine uygun olarak şekillendirmede etkin güç “eğitime” ne derece önem verdiğini kanıtlayabilmek olmuştur. Öncelikle eğitim bir kavram olarak boyutlarıyla ele alınmış, bir sonraki adımda AB Eğitim Politikası'nın gelişim süreci gelişim süreci ve bu politikaların amaçlarına ulaşabilmesi için oluşturulan eğitim ve mesleki eğitim programları ayrıntılı olarak incelenmiştir.

**Gülcan (2003)**'in, ‘Avrupa Birliği'ne Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sistemi'nin Yapısal Uyum Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması’ adlı doktora tezinde, Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde Türkiye Eğitim Sistemi'nin yapısal sorunları belirlenmiş ve bu sorunlara çözüm önerileri olarak geliştirilen Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği'ne Yapısal Uyum Modeli, öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine sunulmuştur. Toplanan veriler uygun istatistik tekniklerle

analiz edilmiştir. Böylece bu modelin katılımcılar tarafından ne derecede desteklendiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde Türkiye Eğitim Sistemi'nin Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemlerine göre daha merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu; taşra birimlerine yetki devri yapılması halinde ihtiyaçtan fazla birim bulunduğu; Bakanlık birimleri arasında görev örtüşmesi olduğu; bu bakımdan Bakanlık merkez örgütünün yeniden yapılandırılması ve mevcut birim sayısının sınırlandırılarak birimlerin işlevsel hale getirilmesi önerileri araştırmaya katılanlarca da desteklenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yapısı, araştırma bulgularına göre yeniden düzenlenmiştir. Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri de incelenerek geliştirilen Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği'ne Yapısal Uyum Modeli, araştırmaya katılanlarca uygulanabilir bulunmuş ve desteklenmiştir.

**Postacı (2004)**'nin, "Bütünleşme Sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikası" isimli yüksek lisans tezinde, AB Eğitim alanında yaşanan siyasi süreç ele alınmış, ilk olarak AT kuruluşundan başlayarak Topluluk düzeyinde eğitim alanında gerçekleşen gelişmeler belirtilmiştir. İlk dönem eğitim programlarının ortaya çıkışına neden olan süreçler ve eğitim programlarının geçirdiği gelişim ele alınmıştır. Avrupa Birliği'nde eğitim politikasının gittikçe önem kazanmasının sebepleri ve kazandığı önem doğrultusunda daha sağlam hukuki temellere dayandırılma çabası ortaya konmaya çalışılmıştır. Eğitimde temel amaçların ve güçlüklerin belirlenmesi ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesi amacıyla ilk işbirliği süreçleri gelişim sırasına göre ele alınmıştır. Sosyal ve ekonomik ihtiyaçlar ve Avrupa Birliği düzeyindeki çabalar doğrultusunda ulusal eğitim sistemlerinin ortak noktalarda buluşma arayışları incelenerek son dönemde yoğunlaşan işbirliği girişimlerinin nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır. AB'nin genel ve mesleki eğitim alanında etkinlik gösteren programları incelenmiştir. Programlar, ortaya çıktıkları 1980'li yıllardan başlayarak yasal temelleri ve yapıları açısından dönemler halinde ele alınmış ve bu bağlamda programların eksiklikleri ve başarıları tartışılmıştır. II. dönem programlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. 2006 yılı sonrası Konsey'in Komisyon'a önerdiği yeni program yapılanmasının gerekçeleri, amaçları ve gelecekteki yapısı incelenmiştir.



**İşeri (2005)**, ‘Avrupa Birliği sürecinde Erasmus programı uygulamasına ilişkin uzman görüşleri’ adlı yüksek lisans tezinde Erasmus Programı uygulamasının, Türkiye Yüksek Öğretim programları, akademisyen ve öğrenci değişimine yönelik etkileri nitel araştırma yöntemiyle incelemiştir. Bu kapsamda, “Avrupa Birliğine giriş sürecinde Erasmus Programı uygulaması hakkında eğitim programı uzmanlarının görüşleri nedir?” araştırma sorusuna ilişkin; bireylerin kimlik oluşumu, eylem planlarının yükseköğretim programlarına yansımaları, program geliştirme proje çalışmaları, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme uygulamaları, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımı alanında meydana gelecek değişikliklere ilişkin eğitim programı uzmanlarının görüşleri araştırılmıştır. Eğitim programı uzmanlarının görüşleri, değişim uygulamalarına katılan akademisyen ve öğrencilerin gözlem ve deneyimleri ve alan literatürü ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmaya dört farklı yüksek öğretim kurumundan beş eğitim programı uzmanı, akademisyen ve öğrenci değişimi uygulamalarına katılan üç akademisyen ve beş öğrenci katılmıştır. Eğitim programı uzmanları, akademisyen ve öğrencilere ilişkin üç ayrı görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Araştırma sonucunda, bireylerin kimlik oluşumunda; farklı kültürel zenginliklerle yaşama, bu zenginliklere uyum sağlamanın; sosyal ve düşünsel becerilerinin gelişimi, farklı bakış açıları edinme, özgüven ve değer gelişimi üzerinde etkili olacağını belirtmişlerdir.

**Terzi (2005)**, “Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde, AB eğitim politikaları doğrultusunda Türkiye eğitim politikalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye ve AB eğitim politikaları, eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve öğretmen eğitimi başlıkları altında karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

AB eğitim politikaları ve Türkiye eğitim politikaları arasında ilişkilendirme ve karşılaştırmalar yapılarak, Türk Eğitim Sistemi’nde AB’ne uyum sürecinde gerçekleştirilmesi gereken politika düzeyindeki düzenlemelere ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkiye eğitim politikalarının AB eğitim politikaları ile eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetilmesi boyutunda örgütlenme ve yönetim anlayışı, yaşamboyu eğitim ve eğitim sisteminin amaçları açısından farklılık taşıdığı saptanmıştır.

Okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde Türkiye eğitim politikalarının nicel sorunlara yoğunlaştığı, eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesine yönelik politikaların bulunmadığı belirlenmiştir. Yükseköğretim kademesinde, ECTS, akreditasyon, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi, kalitenin geliştirilmesi boyutlarında Avrupa Birliği eğitim politikaları ile tutarlılık sağlandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen eğitimi politikaları açısından, Türkiye eğitim politikalarının mevcut nitel ve nicel gereksinimlere karşılamaya yönelik olduğu, öğretmen eğitimine ilişkin düzenlemelerin AB'nin bilgi toplumu, iletişim teknolojileri, heterojen eğitim sistemleri politikaları doğrultusunda gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**R. Türkoğlu ve Ş. Türkoğlu (2006)** 'nun 'Comenius 1 okul ortaklıkları projelerine başvuruda bulunan okul yönetici ve koordinatör öğretmenlerin görüşleri' araştırmada Ankara ilinde Comenius Okul projelerine başvuruda bulunan kurumların okul yönetici ve koordinatör öğretmenlerinin; bu ortaklıkları ne kadar tanıdığı, başvuru sürecinde yaşanan güçlükler, ihtiyaçların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, AB'nin proje uygulamalarına yönelik ölçütleri, kuralsızlıkları, uluslararası fonu bütçelendirme şekli gibi AB'nin kararlarına yönelik bilgilendirmeler katılımcıların bu bilgileri özümsemesini sağlayacak düzeyde olmadığı, projenin özümsemesini sağlayacak şekilde detayları içeren tanıtımların eksik olduğu, AB projelerine yabancı olan ülkemiz okullarının bu projelere uyumunda etkili bir yöntem olan periyodik aralıklarla tanıtım etkinlikleri yapılmadığı, projelere katılma istekliliği özel okullarda devlet okullarına göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

**Erginer (2006)**'in "Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri" adlı çalışmasında AB'nin eğitim politikaları ayrıntılı bir şekilde ele alınmış, üye ülkeler arasında çeşitli eğitim programları ve projeler aracılığıyla oluşturduğu işbirliği alanlarına değinilmiş, Türk eğitim sisteminde yapılan uyum çalışmaları ve ilerleme raporlarında yer alan değerlendirmeler ortaya konmuş ve Türkiye'nin bu uyum çalışmaları çerçevesinde yaptığı değişiklik ve uygulamalara yer verilmiştir.

**Haspolatlı (2006)**, “Avrupa Birliği Eğitim Programı Comenius okul projeleri ve Eğitim Kurumları Eğitim Proje Koordinatörlerinin Program Hakkındaki Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde, 2004 yılında Comenius projesine başvuran okullar ele alınmış ve bu okullarda proje koordinatörü olarak görev yapan kişilerin program hakkındaki görüşleri sorulmuş, 2004 ve 2005 yılında başvurusu kabul edilen projelerin sayısal değerleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca AB Eğitim Programı Comenius hakkında alanyazın araştırması yapılmış ve daha önce yapılmış değerlendirme çalışmaları incelenmiştir.

Yapılan araştırmanın sonucu, Türkiye’de Avrupa Birliği eğitim programlarına yapılan başvuru sayısında sürekli bir artış gözlenmiştir. Proje başvurusu kabul edilen okul ortaklığı projelerine bölgeler ve iller arası farklılıklar tespit edilmiştir. Projelerin büyük kısmı gelir seviyesi yüksek iller tarafından gerçekleştirildiği saptanmıştır. Projeler türlerine ve okul çeşitlerine göre incelenmiş, elde edilen oranlar Avrupa Birliği ortalamalarıyla karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, proje koordinatörlerinin genel olarak projelerden memnun oldukları gözlenmiştir. Koordinatörlerin yerel kurumlardan daha fazla destek bekledikleri saptanmıştır. Proje koordinatörlerine göre öğrencilerin yabancı kültürle ve yabancı dile olan ilgileri artmış, öğretmenler ise mesleki alanda kendilerini geliştirmişlerdir. Koordinatörler ise kendilerini özellikle proje hazırlama ve uygulama alanlarında geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

**Aydiner (2006)** ’in, “Avrupa Birliğine Giriş sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması” isimli yüksek lisans tezinde, AB eğitim politikaları, eğitim programları ve projeler, Türkiye’de AB eğitim müktesebatına uyum konusunda yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların Türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, eğitimin AB’nin mutlak yetki kullandığı bir alan olmadığı görülmüştür. AB’nin temel yaklaşımının, üye ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarını AB eğitim politikasıyla uyumlaştırmak olduğu belirtilmiştir. Türkiye’nin, AB’nin aday ülkelere açtığı eğitim programlarından ve kaynaklarından yararlandığı vurgulanmıştır. AB Müktesebatının üstlenilmesine ilişkin Ulusal Programda öncelikler listesinde, eğitim alanında, AB

mevzuatına uyumun sağlanması, Ulusal Ajansın kurulması ve Topluluk Programlarına katılımın sağlanması maddelerine yer verildiği görülmüştür.

**Top (2006)**, “Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına (ABEGP) ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde, Elazığ il merkezinde yer alan ve beş eğitim bölgesinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ABEGP’den yararlanmadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun programlara ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin az olduğu saptanmıştır. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının dil öğrenimini kolaylaştırdığına ilişkin olarak bayanlar daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin program öncesi ve sonrası bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Aktaş (2006)** ‘Comenius Programlarında İnsan Hakları Eğitimi Alanında Yapılmış On Projenin İncelenmesi ve Türkiye için Bir Proje Önerisi Taslağı’ adlı çalışmasında Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında bulunan Sokrates’in alt programlarından Comenius alanında yapılmış “insan hakları eğitimi” ile ilgili projelerin incelenmesi ve inceleme sonunda Türkiye için bir proje önerisi hazırlanması amaçlamıştır.

Belgesel tarama yöntemi ile yapılan araştırmanın evreni ve örneklemini 2005 yılında tamamlanmış on projeden oluşmuştur. On projenin her biri; amaçlar, hangi ülkelerle, hangi tarihler arasında, ne tür çalışmalarla yürütüldüğü ve ortaya çıkan ürünler yönünden incelenmiştir. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları’nın veri tabanında, Comenius programları alanında “insan hakları” anahtar kelimesi ile yapılan arama sonucu on proje çıkmıştır. On projenin özet bilgileri ve web adreslerinden yararlanılmış ayrıca proje sorumlusu kişilerin elektronik posta adresleri üzerinden iletişime geçilerek ilgili dokümanlara ulaşılmıştır.

On proje, insan hakları eğitimi ile ilgili ders programı ve hizmet içi eğitim programı hazırlama, eğitim öğretime yönelik teknik bilgi ve yöntemsel yardımlar sağlama, yeni öğretim yöntemleri, ders materyalleri ve öğretim modülleri geliştirme gibi ürünler ortaya çıkarmıştır. Yapılan inceleme sonunda Türkiye için Comenius 2.1 alanında “Küresel boyutlu insan hakları eğitiminde sinema filmleri ve kitaplar” adlı bir proje önerisi geliştirilmiştir.

**Bahadır (2007)** ‘Comenius projelerinden faydalanma konusunda okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri’ adlı çalışmasında Comenius projelerinden yararlanma konusunda okul yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma evrenini, 2006 ve 2007 öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli yönetici ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı 2008 öğretmen ve 178 okul yöneticisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim okul öğretmenleri ve yöneticileri, bir Comenius projesinde görev almaları halinde mesleki ve kişisel deneyimlerini artıracığı, kültürlerarası iletişimi destekleyeceği ve eğitim sisteminin gelişimini destekleyeceğini belirtmişlerdir. Yabancı dil bilmemelerini ve ders yoğunluklarını proje yapmaya bir engel olarak görmüşlerdir. Öğretmenler, Comenius okul projesi geliştirdiklerinde okul yönetiminden destek göreceklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri de böyle bir çalışma için öğretmenlerini destekleyeceklerini belirtmişlerdir.

**Yıldırım (2007)** ‘Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliği Eğitim politikalarına uyumu’ adlı yaptığı yüksek lisans tezinde AB giriş sürecinde Türk Eğitim Sisteminin AB Eğitim Politikalarına uyumuna ilişkin tarihsel gelişimi, Genel Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Yüksek Öğretim Özel Eğitim, Özel Öğretim ve Yaygın Eğitim alanlarında yapılan çalışmaları ortaya koyarak analiz etmeyi amaç edinmiştir.

Çalışma betimsel nitelikte olduğundan tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak veriler, araştırmacı tarafından ilgili yerli ve yabancı literatür taranarak elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler, araştırmanın amacı olan Türk Eğitim Sisteminin AB Eğitim Politikalarına uyumu bağlamında analiz edilerek çeşitli başlıklar altında sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda AB Eğitim Politikaları bağlamında ulusal düzeyde kurumsal ve hukuki düzenlemeler yapıldığı, proje başvuru ve yararlanıcı sayılarında artış gözleendiği ve gerçekleştirilen çalışmaların Türk Eğitim Sistemine niteliği net olmasa da, kesin olarak katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu yoğun çalışmalara sadece AB Eğitim Politikalarına uyumu veya yapılması gereken sorumluluklar açısından değil aynı zamanda Türk Eğitim Sistemine nitelik yönünden olumlu kazanımlar sağlayan politikalar şeklinde bakılması gerektiği saptanmıştır.

**Dilekli (2008)** ‘Aksaray ilinde 2006 ve 2007 yıllarında uygulanan Comenius projelerinin öğrenci, öğretmen, okullar ve dersler üzerindeki etkilerinin incelenmesi’ adlı yaptığı yüksek lisans tezinde Türkiye’de AB ile uyum süreci programı çerçevesinde uygulanan genel eğitim projelerinden biri olan Comenius projelerinin yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ve dersler üzerindeki etkilerinin incelenmiştir.

Araştırmaya 78 (%53.8) öğrenci, 52 (%35.9) öğretmen, 15 (%10.3) yönetici olmak üzere 145 proje yararlanıcısı katılmıştır. Araştırmada katılımcıların sorulara verdiği cevaplar için frekans ve yüzde değerleri alınmıştır. Öncelikle frekans ve yüzde değerleri göz önüne alınarak gönüllü olan katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

Projelerin, projeye katılan yönetici ve öğretmenlerin planlı çalışma becerisine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Fakat bu katkının tüm yararlanıcılarda gerçekleşebilmesi için proje ekibindeki herkesin projede eşit oranda görev alması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Projelerin katılımcılara eğitimde yeni yöntem ve teknikleri kazandırdığı ifade edilmiştir. Bu kazanımın daha üst seviyelerde olabilmesi için katılımcıların tümünün yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olması gerektiği tespit edilmiştir. Proje çalışmalarında katılımcılar ortaklık yaptıkları ülkelerin kültürleri ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığını ifade etmişlerdir. Proje çalışmaları genellikle öğrenci ile öğretmen ve öğretmen ile yönetici arasındaki ilişkiyi geliştirmiş ve takım ruhu ile çalışabilme becerisi kazandırmıştır. Hem yönetici hem de öğretmenler tarafından görüşmelerinden proje çalışmalarına katılan öğrencilerin derslere olan ilgisinin arttığı anlaşılmıştır. Özellikle resim, müzik ve İngilizce derslerine öğrencilerin ilgisinin arttığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

**Gülşen (2008)** ‘Okul Yöneticilerine Göre Avrupa Birliği Comenius Programı Okul Ortaklıkları Projelerinin Etkililiği’ adlı yüksek lisans çalışmasında Avrupa Birliği Comenius Okul projelerinin etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2004-2006 eğitim öğretim yılları arasında okul projesini yürüten okullarda görev yapan ve projede görev alan müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerden oluşan 168 katılımcı oluşturmuştur. Bu bağlamda, Comenius okul projelerinin etkililiğine ilişkin görüşlerin görev türüne, cinsiyete, okul düzeyine ve daha önce proje yönetimi deneyimi olup olmamasına göre farklılık

göstermediği saptanmıştır. Ancak bu projelerin etkililiğine ilişkin görüşlerin okul türüne (kamu, özel) ve ortak ülke sayısına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Katılımcıların yaptıkları Comenius projesi türüne göre okul-çevre ilişkileri ve hedeflere ulaşma boyutunda katılımcıların görüşleri farklılık göstermiş, okul gelişim projesine katılanların bu projelerin etkililiğine daha çok inandıkları görülmüştür. Katılımcıların kurs seminer almalarına göre hedeflere ulaşma boyutunda farklılık olduğu saptanmıştır. Seminere katılmış olanların, projelerin etkililiğine daha çok inandıkları tespit edilmiştir.

Türkiye’de yapılan ilgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde şu çikarsamalar yapılabilir:

AB’nin tarihi gelişimi, işleyişi, kurumları, hukuku ve çeşitli politika alanları ilgili yeterli çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu alanda temel kaynak olarak Canbolat (2002)’in çalışması ele alınabilir. AB Eğitim Politikaları hakkında teorik ve ana kaynaklı çeviri veriler sunan Postacı (2004) ve Kihtir (2003), Erginer (2006)’in çalışmaları konularında önem taşımaktadır. Gülcan (2003)’in çalışmasıyla Türkiye Eğitim Sistemi’nin Yapısal Uyum Sorunları etraflıca ele alınmış ve uyum modeli araştırması yapılmıştır. Haspolatlı (2006), Top (2006), R. Türkoğlu ve Ş. Türkoğlu (2006), Bahadır (2007), İşeri(2005) tarafından yapılan çalışmalarda kişi görüşleri alınarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Terzi (2005) ve Topsakal (2003) Türk Eğitim Sistemi ile AB Eğitim Politikaları karşılaştırması ve Türk Eğitim Sisteminin AB Eğitim Politikalarıyla ne derece uyum sağladığı bu alanda ülkemizde yapılan çeşitli düzenlemeleri ortaya koymaya çalışmıştır. Aydın (2006) Türkiye’de AB eğitim politikalarına uyum konusunda yapılan çalışmalar kısmen incelemekle birlikte AB’nin tarihsel gelişimi, kurumsal yapısı, Türkiye AB ilişkileri, AB Eğitim Politikalarını ele alması bakımından Topsakal’ın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Dilekli (2008) ve Gülsen (2008)’in çalışmaları projelerin etkililiği üzerine yapılması bağlamında birbirine benzemekten; Yıldırım (2007)’in çalışması da Türk eğitim Sisteminin AB Eğitim Politikalarına uyumu bağlamında Topsakal ve Aydın’ın çalışmasına benzemekle birlikte projelerin uygulanmasıyla ilgili bilgileri de içermektedir.

### **Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar**

Avrupa Birliği eğitim programları ve AB eğitim programlarından Comenius projeleri ile ilgili yurtdışında yapılan çalışma ve araştırmaların birçoğunu ulusal raporlar ve komisyonun Birlik içinde yaptığı çalışmalar oluşturmuştur.

**Deloitte ve Touche (2000)**' un 'Avrupa Okul Ortaklığı Altında Comenius 1 ve Lingua Eylemini Değerlendirme' adlı Avrupa Komisyonu adına hazırladığı çalışmanın ana amacının, eylemlerin, Socrates programının genel hedefleri ile eylemlerin özel hedeflerini gerçekleştirilmesini çözümlenmesini sağlamak olmuştur.

Lingua projesini değerlendirebilmek için 17 ülkede 129 koordinatör, 120 okul müdürü, 1831 öğrenci ve 1690 veli örneklem grubuna alınmış; Comenius okul projelerini değerlendirebilmek için 18 ülkedeki koordinatör ve projeye katılan okullar örneklem grubuna dahil edilmiş, 11 dilde anket uygulanmıştır. Raporda üç yaklaşım izlenmiştir. Çalışma, genel veri ve bilgi toplama, ardından ortaklıkların nicel karakteristiklerinin analizi için örnek projelere örnek anket uygulanması; projelerin niteliksel analizi için ise proje örneklemini gezme ve derinlemesine görüşme ve diğer kaynaklarla desteklenmiştir. Ulaşılabilen ilgili doküman ve yayınların derinlemesine analizi yapılmıştır. Genel seviyede değerlendirme için veri toplayabilmek amacıyla niceliksel; proje seviyesinde değerlendirme yapabilmek için niteliksel araştırma yöntemleri seçilmiştir. Değerlendirme başarılı şekilde sonuçlandırılmış okul ortaklıklarına odaklanılmıştır. Araştırma sonuçları farklı diğer çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, Comenius okul projelerinin öğrencilerin yeni bilgi edinmelerine, dil edinimini geliştirmelerine, kültürlerarası iletişim yeterliliğini artırmalarına, profesyonel becerilerini artırmalarına, Avrupa Vatandaşlığı ve Avrupa farkındalığını artırmalarına katkı sağladığı saptanmıştır. Projelere katılma, öğretmenlerin yenilikçi eğitsel yaklaşımlarını geliştirmelerine, diğer eğitim sistemlerini de öğrenerek kendi bilgileriyle bütünleştirmelerine, diğer (bilgi iletişim vb) becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Okul projesi yapmanın kurum seviyesinde yeni öğrenme ortamı geliştirilmesine, ekstra müfredat geliştirilmesine, okulun misyonunun Avrupa boyutuyla bütünleştirilmesine olumlu yönde destek sağladığı tespit edilmiştir. Okulun kültür ve iklimini geliştirdiği ve yerel toplumla iletişimi artırdığı da gözlenmiştir.



**Teichler, Gordon, Maiworm (2000)** Avrupa komisyonu adına ‘SOCRATES 2000 Değerlendirme Çalışması’ adlı yaptıkları çalışmanın ana amacı, Comenius, Lingua, Yetişkin Eğitimini değerlendirerek, fırsat eşitliği, farklı eylemlerde iletişim ve bilgi teknolojileri kullanma, sürdürülebilirliği tespit etmek olmuştur. Veriler ülkelerden dış uzmanlar görevlendirilerek toplanmıştır.

Rapor sonucunda, Comenius okul projelerinin öğrencilere büyük motivasyon sağladığı; öğretim yaklaşım, yöntem ve materyallerin öğrencilere yarar sağladığı, bilgi ve iletişim becerilerini geliştirdiği, araştırma tartışma anlayışlarını geliştirdiği saptanmıştır. Projelere katılımın öğretim kadrosuna faydalıysa; yenilik ve beceri geliştirme, diller, proje yönetimi, bilgi iletişim teknolojisi, yönetim, bütçe, profesyonel yeterlik alanlarını geliştirmesi, uluslar arası işbirliği ve proje aktivitesini geliştirme olduğu belirlenmiştir. Projelere katılımın kurumsal düzeyde kazandırdıklarının ise; Avrupalı düşünmeye uluslararası açılmaya yardımcı olma, otoritenin profil ve imajını geliştirme, küçük örgütlerde önemli yankılar sağlama, çalışma yöntemleri ve kullanılan yöntemlere katkısı, örgütte proje yönetim becerilerini geliştirme, veliler, öğrenciler, personel ilişkileri arasındaki etki ve takım çalışmasını teşvik etmesi olduğu tespit edilmiştir.

Finansal ve yönetsel süreçlerdeki aksaklıkların, yönetsel süreçlerdeki karmaşa, paranın geç gelmesinin, proje başvurusundan kabul cevabını aldıkları ana kadar geçen sürenin uzun olmasının, bütçe raporlarındaki tekrarlarla ve anlamlı bulunmayan açıklamalarla dolu olmasının Comenius okul projesi yapma sürecinde katılımcıların karşılaştıkları sorunlar olduğu görülmüştür.

**Wahlström (2002)**’ nin Finlandiya’da ilköğretim ve gündüz bakım evlerinde ‘Finlandiya’daki okullarda Okul Ortaklığı Projelerinin Etkililiği’ adlı yaptığı çalışmada, öğretmenler ve öğrenciler arasında Avrupalılık farkındalığı, işbirliği becerileri, uluslar arası iletişimin ilerlemesine etkisi ile projelerin kültürünün yerleşip yerleşmediğini araştırılmıştır.

Çalışma iki yıldır proje yapan olan kişilere uygulanmıştır. Veriler 521 okulun okul müdürü ve gündüz bakım evleri yöneticilerine elektronik postayla gönderilen ölçekle elde edilmiştir. 22 okulda telefon aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Toplanan görüşme verilerinden 12’si olumlu, 10’u olumsuz bakış açıları geliştirmiş oldukları göz önünde tutularak değerlendirilmiştir.

Çalışma sonucunda Comenius okul ortaklık projeleri ile Finlandiya eğitim sisteminin birbiri ile bütünleştiği, uluslar arası proje mantığının geliştiği, ırkçılığı 22% azaltırken okullarda kabadayılığı, devamsızlığı ve çatışmayı azaltmadığı gözlenmiştir. Projeye katılımın öğretmenlerin elde ettiği en önemli kazanımın diğer ülkelerdeki meslektaşlarıyla iletişim kurarak yeni deneyimler elde etmek olduğu, değişik öğretim yöntemleri geliştirdikleri, kendi işlerini yaparken ortaklarından iyi örnekleri aldıkları, diğerlerinin kültürleri hakkında daha fazla bilgi edinme ihtiyacı duydukları, takım çalışmasını öğrendikleri, öğretmeyi geliştirme arzusu kazandıkları saptanmıştır. Projeye katılım öğrencilerin Avrupa farkındalığını, uluslar arası iletişim becerilerini artırdığı, diğerlerinin kültürlerini öğrendikleri, yabancı dillere olan ilgileri arttığı, kendi kültürlerinin de farkına vardıkları, daha hoşgörülü oldukları saptanmıştır. Kurum açısından bakıldığında Comenius okul projelerinin okulun işleri ile bütünleşmekte, disiplinlerarası çalışmalar, okuldaki birlik beraberliği geliştirmekte, çokkültürlülükle bütünleştirmekte olduğu saptanmıştır.

**Helsinki University (2003)**'nin Finlandiya Eğitim Bakanlığının Helsinki Üniversitesi'nden oluşturduğu bir grupla 'Finlandiya'da Socrates Programlarının Ara Değerlendirme Raporu' adlı yaptıkları çalışmada, Com, Lingua ve Grundtvig projeleri değerlendirilmiştir. 60 sayfalık ulusal raporda, veriler Ulus Ajans ve Finlandiya Eğitim Bakanlığında görevli kişilerle görüşme yapılarak elde edilmiştir. Ayrıca Com 1.1, Com 1.2, Com 1.3 eylemlerini gerçekleştiren 32 okuldan 229 öğretmen, 840 öğrenciden anketler aracılığıyla; 4 Com 2.1 koordinatörüne, 1 Com 3 koordinatörüne, 3 Lingua 1-Lingua 2 koordinatörlerine, 5 üniversitede uluslar arası projelerden görevli koordinatöre, 5 bölgesel Comenius koordinatörüne, 8 Grundtvig koordinatörüne elektronik postayla görüşme formu gönderilerek 5 üniversite rektör ve yöneticileriyle telefon görüşmesi ile veri toplanmıştır.

Comenius okul projeleriyle ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında, ulusal eğitim hedefleri ile çıkan sonuçların uyumlu olduğu saptanmıştır. Finansal ve yönetsel prosedürler, başvuru formları, kılavuzların karışık ve zor olduğu; finansal kuralların çok sıkı olduğu, insanların kendi para ve zamanlarını harcadıkları, çok iyi hazırlanmış bir raporun süreçten, sürecinde içerikten daha önemli olduğu noktasında eleştirdiği, ortak bulmanın çok zor, olduğu büyük okulların küçük okullarla aynı bütçeyi aldığı, Ulusal Ajansların tutarlı kural ve politikaları olmadığı saptanmıştır.

**Balica ve Fartuşnic (2003)**, ‘Romanya’da Socrates Programını (2000-2003) Değerlendirme Ulusal Raporu’ adlı çalışmada veri toplamak amacıyla, alan taraması, anket, görüşme anketleri, vaka çalışması yapılmıştır. Çalışmanın amacı, Romanya’da yapılan projelerin ana hedefleri, etki alanları, projeyi etkili bir şekilde yürütme ve sonuçlarını yayma, engellerini tespit etmek olmuştur. 15 kişiye uygulanan görüşme anketiyle yönetim ve finans ile ilgili bilgi alınmış; vaka çalışmasıyla başarı hikayeleriyle strateji çizebilmek amacıyla veriler toplanmıştır. Avrupa öncelikleri göz önüne alınarak yürütülen Sokrates eylemlerin Romanya’da reform stratejileri ile bütünleşmiş olduğu saptanmıştır. Bazı anahtar etmenlerle Romanya eğitim sistemi modernize edildiği gözlenmiştir.

Rapor sonucunda Romanya’da yapılan projelerin Sokrates’in beklentilerini yüksek derecede karşıladığı saptanırken sadece % 2’si kişisel ve profesyonel anlamda yanlış eşleşmekten dolayı doyuma ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Proje konularının çoğunun kurum ihtiyaçları ile örtüştüğü % 88 oranında saptanmıştır. 2/3 kişi birçok hedef arasından en çok öğretmenin eğitsel becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların % 85’i sınırlı bütçe ile diğer ülkelerin eğitim sistemleri ile ilişki kurmanın ve diğer AB ülkelerinin gelenek ve kültürlerini öğrenmenin bir fırsat olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Okul projeleri dil ve iletişim becerilerini geliştirdiği, yeni öğrenme deneyimi elde ederek okul başarısını artırdığı, yeni teknolojileri kullanarak yeteneklerini geliştirdiği, Socrates deneyiminin yeni iş fırsatı sunduğu saptanmıştır. Okul projelerinin bireysel düzeyde, öğrencilerin kaliteli öğrenme ve öğretme sürecinde motivasyonlarını geliştirdiği, Avrupa düzeyinde diğer eğitim fırsatlarını kullanmayı öğrenmeye yardımcı olduğu, okullarda katılımı artırdığı tespit edilmiştir. Kurumsal düzeyde Sokrates projelerinin ulusal ve yerel düzeyde kurum görünürlüğüne artırmaya, insan kaynaklarının motivasyonu ve eğitim kalitesini artırmaya, Avrupa kurumlarıyla işbirliğini geliştirmeye katkı sağladığı belirtilmiştir. Sadece % 2’sinin yanlış eşleşmekten dolayı projelerden tatmin olamadıkları görülmüştür.

**Vilnius University (2003)**, Litvanya’da ‘AB Socrates II (2000-2006) Ara Değerlendirme Raporu’ adlı bir çalışma yaparak Socrates II programlarının, tüm öğretim kademelerde bireysel ve kurumsal olarak etkililik, verimlilik ve sürdürülebilirliğini değerlendirmişlerdir. Litvanya’daki Socrates programlarının (Com

1, Com 2, Erasmus, Grundtvig, Lingua, Minerva) geçerlilik ve etkililiği incelemiştir. Projelerin, hedefleri yerine getirmesi, program hedeflerinin ulusal hedeflerle karşılaştırılması, hedef gruba ulaşması, projeye katılmanın nedenleri, programlarının birbirleriyle oluşturdukları sinerji üzerinde durulmuştur. Rapor sonucunda projelerin bireysel ve ulusal düzeyde yararlı etkilerinin olduğu, özellikle öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirdiği saptanmıştır.

**Hungary Ministry of Education (2003)**'ın yaptığı 'Macaristan'da Socrates II Programının İlk Üç Yılına Değerlendirme' adlı araştırmada Erasmus, Arion projeleri kitapçıklar, broşürler, özetler, Socrates Magazinleri eylemleri ile ilgili web bilgileri incelenmiştir. 2001 de yapılmış olan çalışma ile ilişkilendirilerek değerlendirmeler yapılmıştır. 1997- 2003 de etkin olan iki program Arion ve Erasmus yararları ile ilgili anket, elektronik ortamda uygulanmıştır. Erasmus değişim hareketlilik programında yer alan enstitü seviyesindeki koordinatörlerle telefonda yapılandırılmış formla görüşmeler 14 enstitü ve 30 dan fazla kişiye uygulanmıştır.

Araştırma sonucuna göre, Macaristan'da farklı yabancı dil öğretmenleri dışında başka branşları okutan öğretmenlerin yabancı dil yetersizliklerinden dolayı uluslararası iletişim kurduklarında zorluk çektikleri bu nedenle de, projelere katılım için kendilerinde özgüven hissetmedikleri saptanmıştır. Socrates programlarının öğrenme süreci bağlamında yabancı dilleri geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların eşit ve aynı oranda seçilmesine rağmen bayan öğretmenlerin daha fazla katıldığı gözlenmiştir. Bazı kurumların koşulları ağır ve kuralları sert bulduklarından katılmaktan çekindikleri tespit edilmiştir. Comenius okul projelerinin konusu ve şekli içinde çok az öğrencinin yer aldığı, Comenius okul projesine katılan okulların daha fazla prestij kazandığı, velilerin projeler sayesinde yabancı dil öğrenme fırsatlarını takdir ettiği, uluslar arası hareketlilik için iyi bir ekonomik kaynak olduğu ve bir proje yapmanın ardından yeni projeler yapmaya olanak sağladığı düşüncesinin hakim olduğu, milli kaynakların az olmasının, Comenius okul projelerine katılımı güdülediği tespit edilmiştir. Comenius okul projelerine katılan öğrencilerin gerçek ortamda kullandıkları dili sınıf ortamında öğrenilen dilden daha eğlenceli buldukları tespit edilmiştir. Bireysel ve okul düzeyinde programlara katılmanın öncelikle güçlü motivasyon ve özsaygıyı artırdığı ve eylemlerin katılımcılara başka bakış açıları edinmelerine katkı sağladığı, farklı bir değerlendirme ölçütü ile zayıf ya da güçlü yeterliliklerini saptayabilmelerine yardımcı olduğu saptanmıştır.

**Kjaer ve Kjerulf (2003)** ‘Danimarka Socrates II Programı Ulusal Değerlendirme Raporu’ hazırlamıştır. Programın değerlendirilmesinin geliştirilmesine katkı sağlayarak, 2007 ulusal raporuna temel hazırlamayı amaçlamıştır. Çalışma, 2000-2003 yılları arasındaki Socrates eylemlerini kapsamıştır. Raporda, uyumluluk ve verimlilik üzerine odaklanılmıştır. Uyumluluk değerlendirmesinde, özel ihtiyaçlar, yerel ve ulusal ihtiyaçlar ve aralarındaki ilişki, girdi ve çıktı arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Socrates’in güçlü ve zayıf yönleri incelenmeye çalışılmıştır. Öncelikle web tabanlı anket (elektronik anket), focus grup, koordinatörlerle görüşmelerle oluşturulmuştur. Comenius (257), Erasmus (93), Grundtvig (50) elektronik anket uygulanarak elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Daha sonra Socrates katılımcılarına proje çeşitleri ve yararları, kurumsal ve coğrafi olarak yayıldığı alanlar, konular ve hedef ülkeler, eylemler ve birbirleri arasındaki ilişkiler, temel motivasyonlar, yeni proje fikirleri, öğrenci ve öğretmene etkileri, kuruma etkileriyle ilgili bilgilerin elde edilebileceği elektronik anketler uygulanarak veri elde edilmiştir.

Rapor sonucunda, Comenius ve diğer birlik eylemleri arasında sinerji olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların Comenius projelerinde yer alma, kültürün artırılmasına (% 87), Avrupa’ya karşı okul oryantasyonunun artırılmasına (% 69), öğretmen ve öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine (% 60) yüksek derecelerde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Öğretmenler ve öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağladığı ve profesyonel yeterliliklerini artırdığı, bilgi iletişim becerilerini geliştirirken diğer kültürlerle karşı hoşgörüyü geliştirdiği saptanmıştır. Yeni eylemler için ise; uluslar arası yaz okulu kurma, 3. dünya ülkeleri ile ilişkiler kurma önerilmiştir.

**Sweden Ministry of Education and Science (2003)**, ‘İsveç’te Socrates Programı Ulusal Değerlendirme Raporu’ adlı ara değerlendirme raporu hazırlamıştır. Raporda, ulusal ihtiyaçlarla Socrates’in hedefleri arasındaki ilişkiyi saptamak üzere *Uyumluluk*, proje girdi ve çıktıları arasındaki ilişkiyi saptamak üzere *verimlilik*, ve *etki* boyutları değerlendirme kapsamına alınmıştır. Görüşme gibi nitel yöntemler kullanılmış, Erasmus, Comenius, Grundtvig programlarının girdi ve çıktılarının tespit edilerek iyi uygulamaları belirleme amacını gütmüştür. Anahtar sorular hedef grubu, katılımcılara ulaşma derecesi, temel sebepler, Socrates programları arasındaki sinerji, Avrupa girişimi üzerinde durulmuştur. Yönetimsel beceriler, öğretim yöntem ve öğrenci bilgileri üç bölgede incelenmiştir. 99 proje, başarılı kabul edilen, 63 okul, 11 öğretmen ve 20 Socrates koordinatörlerinden veri toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, bütçe ve yönetim prosedürleriyle ilgili basitleştirilmeye gidilmesinin gerekli olduğu bulunmuştur. Comenius okul projelerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkıda bulunduğu, ayrıca öğretmenlerin hareketliliğinin öğrencilerin de hareketliliğinin artıracığı düşüncesinin hakim olduğu görülmüştür. Bireysel ve proje seviyesinde projelerinin etkili bir şekilde başarıya ulaştıkları, Socrates projelerinde yoğun olarak İngilizce dilini kullandıkları, İngilizce ve diğer dillere olan ilginin arttığı, İsveç'te bayan öğretmenlerin daha etkin ve fazla roller aldıkları, öğrenciler arasında da cinsiyet dağılımı açısından bir denge görüldüğü saptanmıştır. Comenius okul projelerine, işlerinde tanıdıklar veya bir arkadaştan duyarak zaman zaman da Ulusal Ajans tanıtımları ve internet sayfalarından veya Komisyon sayfalarında diğer ülkelerdeki öğretmenlerle irtibata geçerek katılmıştır. Öğretmenler, diğer ülkelerdeki meslektaşlarının deneyimlerinden faydalanarak kişisel düzeyde kendilerini geliştirmişler, herhangi bir ülkeye özel ilgi duyup onların eğitim kültürlerine yakınlık hissettikleri ve profesyonel gelişim için sağlamak için okul projelerine katılmak istemişlerdir.

Comenius okul projelerine katılmak, öğrenciler arasında popüler bir tercih olmaya başlanmıştır. Projelerin bir seri farklı konuyu içeren projelerden elde edilen kazanımların okulda düzenli aktivitelerle desteklediği tespit edilmiştir. Comenius okul projeleri öğrencilerin ve öğretmenlerin kültürler hakkında eğitim sistemi ve öğretme yöntemleri üzerinde çalışmalarını sağlamıştır. Comenius projelerinin yayılımından sonra uluslararasılaşma derecesinde artma ve Avrupa'yla iletişim isteğinin arttığı gözlenmiştir. Comenius okul projelerinde, okul içinde kısıtlı bir ekiple çalışılması ekipteki görevli kişilerin beğeninin olması, hasta olması veya kurum değiştirmesinden dolayı bir takım aksamalara neden olduğu gözlenmiştir.

**Institute of Philosophy and Sociology University of Latvia (2003)** Letonya Raporunda Socrates Programı Ara(2000-2003) Değerlendirme' adlı bir çalışma hazırlamıştır. Değerlendirme raporunun amacı, programın işlerliği sonuçları ve uyumluluğu, etkililiği, verimliliği ve yararlılığının tespit edilmiştir. Letonya Üniversitesi'nden uzman bir takım görevlendirilen ve her bir eylem (Comenius, Erasmus, Arion, Grundtvig, Minerva, Lingua) ve alt eylemler için değerlendirmeler yaptırılmıştır. Değerlendirme yapmak için veriler; Letonya'da 2000 – 2003 tarihleri arasında uygulanan Sokrates eylemleri, istatistikler ve dökümanlar analiz edilerek; ve bazı durumlar 1997- 1999 ile karşılaştırılarak; 2003 Nisan ve Ağustosta başarılı

performans sağlayan Sokrates katılımcılarıyla niteliksel görüşme yapılmıştır. Erasmus, Comenius koordinatörleri ve Arion organizatörleri ile nitel araştırma yapılmış; 2003 Nisan ve Ağustos ayında başarısız sayılan Sokrates program başvuruları için nitel görüşmeler yapılmış; Ulusal Ajansa bağlı Socrates koordinatörleriyle, Eğitim ve Bilim Bakanlığı'ndaki karar vericiler ile görüşmeler yapılmıştır.

Letonya eğitim sisteminin ihtiyaçları ile Socrates programının hedefleri örtüştüğünden programın uyumlu olduğu düşünülmüştür. Öğrencilere bu bağlamda diğer ülke öğrencileriyle çalışma ve yabancı dillerini geliştirme fırsatı sunma, öğrenci ve öğretmenlerin diğer eğitim kurumlarıyla uluslar arası işbirliği kurmaları ve öğrencilerin kendi okullarının diğer Avrupa ülkeleriyle işbirliği ve ortak projeler yapmaları desteklenmiştir.

Program, genel olarak etkili, karar vericiler ve yöneticiler için bilgi sağlamaktayken verimliliği noktasında değerlendirildiğinde tam tersine katılımcılar için sağlanan bütçenin çok az olduğu bulunmuştur. Bütçeleme ve bütçe raporlarının uzun ve karmaşık olduğu düşünülmüş, kolaylaştırılıp basitleştirilmesi önerilmiştir. Programların amacına ulaştığı tespit edilmiştir. Comenius okul projelerine katılarak öğrenciler diğer ülkelerin günlük yaşam ve okul sistemleriyle ilgili bilgi edindiği, yabancı dil öğrenmeye daha fazla motive olduğu, iletişim becerilerini artırdığı, uygulamalı olarak bilgisayar kullanımını ve tartışmayı öğrendiği tespit edilmiştir.

Projelere katılmak, öğretmenlere de uygulamalı olarak yeni öğretme yöntem ve yaklaşımlarıyla tanışma fırsatı sunmuş, proje çalışmaları öğretmenleri farklı okul konuları içerisinde yabancı dil becerilerini kullanmalarına da katkı sağlamıştır. Projede görev alan herkes örgütlerini ve liderlik becerilerini geliştirmiştir.

**Czech Ministry of Education, Youth and Sportss (2003)**'un 'Çek Cumhuriyeti Socrates Programı (2000-2003) Ulusal Değerlendirme Raporu' adlı bir ulusal ara değerlendirme raporu, Eğitim Bakanlığınca üniversiteden oluşturulmuş dış uzmanlara hazırlanmıştır. Veriler; alan araştırması, Ulusal ajans personeli ile görüşme ve tartışma, Comenius, Lingua, Grundtvig, Erasmus proje koordinatörleri ve Arion katılımcılarıyla görüşme, Comenius koordinatörleri ve Erasmus öğrencilerine posta yoluyla anket doldurtularak elde edilmiştir.

Rapor sonucuna göre; Çek'de, Comenius 1' de en çok Almanya, İngiltere, İspanya, Polonya ve Fransa ile işbirliği kurulmuştur. Anket ve görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre okul projelerini öğrencilerin yabancı dil gelişimlerini

artırılmasına, öğretmenleri yeni bilgi edinmesine, okulun olumlu prestij sağlamasına katkıda bulunduğu saptanmıştır. Okul projelerinde hareketliliğin önemli olduğunu ancak öğretmenlerin kimi hareketliliği gezi gibi gördükleri, zaman zaman da okuldaki işlerini aksattıkları saptanmıştır. Farklı programlar arasında sinerji sağlandığı tespit edilmiştir. Proje ortaklığının öğrencilerin kültürlerarası problemlere ve karar almalarını yönetme yeteneklerini geliştirdiğini, finansal ve yönetsel zorlukların basitleştirme yoluyla aşılabileceğini ve dış uzman değerlendirmesinin önemini belirtmişlerdir.

**Greece Ministry of National Education and Religious Affairs (2003)**

‘Yunanistan Sokrates Programı (2000 – 2003) Ulusal Değerlendirme Raporu’ hazırlamıştır. Raporda Sokrates programıyla ilgili niteliksel ve niceliksel görünümüleri analiz ederek 2000- 2003 yılları arasında gerçekleştirilen programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Dış bağımsız uzmanlarca gerçekleştirilen raporda veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Rapor sonucunda, projelerin Yunan eğitim sisteminin tüm seviyelerinde Avrupa boyutunun artmakta olduğu, öğrenci, öğretmen ve yetişkinlerin hareketliliğini kolaylaştırdığı, çeşitli eğitim uygulamalarının gelişimi için finansal destek sağlandığı, Yunan yönetim yapılarının verimliliğini bazı eylemleri yönetmek için geliştirdiği saptanmıştır.

**Makrides ve Christodoulides (2003)**’ un ‘Güney Kıbrıs’taki Sokrates Programının Etkilerinin Ulusal Değerlendirme Raporu’ adlı yaptığı çalışmada Güney Kıbrıs’ta yapılan Sokrates programlarının uyumluluğu, etkililiği ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Veriler ilk ve orta öğretimden anket, görüşmeler ve değerlendirme dokümanlarıyla toplanmıştır. Comenius okul projeleri yabancı dil öğreniminin desteklenmesine, kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır. Ulusal Ajanstaki eleman eksikliğine rağmen özellikle son iki yıldır çok büyük başarılar elde edilmiştir. Bazen Avrupa komisyonunun istediği sürekli basit tekrarların olduğu belgelerin zaman kaybına neden olduğu, Ulusal Ajansın insan kaynaklarının az olmasının bir sorun olduğu saptanmıştır. Zaman zaman da Komisyonun hareketlilikle ilgili geç bilgilendirme yapması, kabul edilen projelere geç cevap göndermesinin Comenius okul projelerinde karşılaşılan sorunlar tespit edilmiştir.



**Slovak Euro Service Group (2003)**'un yaptığı 'Socrates Programının (2000-2003) Etkilerini Değerlendirme Slovak Cumhuriyeti Ulusal Raporu' adlı çalışmada, uygulanan olan Socrates programlarının uyumluluğu, etkililiği ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Projelerden elde edilen kazanımların sırasıyla dil yeterliliğini ve iletişim becerilerini geliştirme, bölge iletişim bilgilerini artırma, yeni öğretim teknikleri ve çalışma prosedürleri edinme, motivasyonu artırma, kültürlerarası eğitim, diğer Socrates eylemleri için iletişim kurma, takım çalışmasını öğrenme olduğu saptanmıştır. Projelerin doğrudan ulusal eğitim sistemini etkilemediği saptanmıştır. Kurumsal olarak bakıldığında, çalışma prosedürlerini değiştirdiği, müfredatı değiştirdiği, kurumda öğrenme süreçlerini etkilediği tespit edilmiştir. Comenius okul projeleri yaparken öğretmenler meslektaşlarının yardım etmemeleri, meslektaşların kıskanmaları, öğrencilerin ilgilerinin olmaması, maddi destek yoksunluğu gibi sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır.

Comenius okul projesinin sağladığı olumlu deneyimlerin ise; yönetimden destek ve yardım, meslektaşlardan destek, öğrencilerin ilgisi, ailelerden yardım, özel sektörden destek, yatırımcılardan, yerel otoritelerden destek alındığı tespit edilmiştir. En çok İngilizce sonra Almanca, Coğrafya bilgisayar ve tarih öğretmenlerinin okul projelerinde görev aldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin % 89'unun gelecekte yeni projelerde görev almak istediklerinin olduğu, projelerin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı, dil yeterliliklerini artırdığı, bilgi iletişim becerilerini artırdığı görülmüştür. Okul projelerinde görev alan öğretmenlerin % 67'sinin bayan olduğu tespit edilmiştir.

**INDECON (2003)**'un 'Socrates II Programının Ara Değerlendirmesi İrlanda Final Raporu' adlı yaptığı çalışmada Comenius okul projelerinin öğretmenler ve öğrenciler arasında ülkelerarası işbirliği ve deneyimleri paylaşmanın geliştirilmesine, velilerin ve yerel yönetimin katılımını sağlamasına, farklı okullarda yöneticilerle öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımının yapılmasına, yabancı dilin öğrencilere daha çekici gelmesine, bilgi ve iletişim sistemlerini kullanarak beraber çalışmasına katkı sağladığı saptanmıştır. Bütçe raporu doldurmak, okul ve kurumdan destek alamamak Comenius okul projeleri yaparken karşılaşılan sorunların başında geldiği tespit edilmiştir. Katılımcıların % 50'sinin yeni bir projede görev almak istedikleri saptanmıştır.

**Vabo ve Smeby (2003)** Comenius okul projeleri öğretmenlerin ortakları hakkında bilgi edinmelerine, motivasyonları artırmalarına, dil becerilerini, bilgi iletişim becerilerini artırmalarına, okul yönetiminin desteğini almalarına, proje yönetim becerileri geliştirmelerine, uluslar arası işbirliği kurmayı öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Öğrenciler ise okul projeleri yaparak dillerini geliştirmiştir. Comenius okul projeleri, kurum düzeyinde örgütün geliştirilmesine, müfredatın değiştirilmesine, velilerin katılımına diğer yerel yönetimlerin desteğinin alınmasına, yerel kurumlar arası ilişkiler ve yerel okullarla işbirliğinin artırılmasına katkı sağlamıştır.

Hareketlilikte bulunmuş proje ve kişiler değerlendirildiğinde oldukça olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Hareketliliğin çıktıları ise; kültürel anlayış, dil becerileri, eğitsel gelişimler, disiplinlerarası yeni becerilerin gelişimi olmuştur.

**Assink, Edelenbos, Jansen, Oijen ve Reiff (2003)**'in 'Socrates II Etkileri Hollanda Ulusal Raporu' adlı yaptığı çalışmada Hollanda'da yürütülen Socrates programının uyumluluğu, etkililiği, verimliliği ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, Socrates programları ve alt programlarında yer alma nedenleri, ilköğretimde, eğitimde kaliteyi ve öğretmen motivasyonunu artırdığı; ortaöğretimde eğitimde kaliteyi ve öğretmen motivasyonunu artırdığı, dil edinimini desteklediği, uluslararasılaşmaya katkı sağladığı; mesleki ve yetişkin eğitiminde, eğitimde kaliteyi ve öğretmen motivasyonunu artırdığı, müfredat gelişimini desteklediği; yükseköğretimde, öğrencilere uluslar arası deneyim kazandırdığı, öğrenci ve öğretmen motivasyonunu artırdığı saptanmıştır.

Comenius okul projelerinin katılımcıların dil öğrenmesine, kültürlerarası diyalog kurmalarına, öğretim yeterliliğini artırmaya olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Comenius okul projeleriyle öğrenme yöntemleri ve araçlarını geliştirdiği, kültürlerarası ve Avrupa düşüncesini geliştirdiği tespit edilmiştir. Hollanda'da bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul projelerinde daha az yer aldıkları saptanmıştır.

**Pirrie, Hamilton, Kirk ve Davidson (2004)**'in yaptığı 'İngiltere Final Raporunda Socrates Programının Ara Değerlendirmesi' adlı çalışmada Erasmus, Grundtvig, Lingua, Minerva, Arion programlarının II dönemleri değerlendirilmiştir.

Raporun verileri yüz yüze görüşme ve telefon görüşmeleri ile gerçekleştirilmiştir. Comeniusa katılmayan 200 kişi; Comeniusa katılan okullardan 297 kişiye anket uygulanmıştır.

Comenius okul projelerinin, bireysel düzeyde profesyonel becerileri ve sosyal ilişkileri, iletişimi, takım çalışması ile bilgi iletişim teknolojileri becerilerini kullanmayı geliştirdiği, diğer eğitim sistemlerine ilginin artmasını sağladığı, diğer AB ülkelerindeki öğretmenlerle iletişim engellerini aşmalarına yardımcı olduğu, yeni eğitim yöntemlerinin (etkin katılım yöntemleri, eğitsel iletişim ve öğrenci merkezli eğitim) kullanımını sağladığı, eğitim ve öğretimde kaliteyi artırdığı, Avrupa seviyesinde eğitim fırsatlarını değerlendirmeyi artırdığı saptanmıştır. Proje yapmak kurumsal düzeyde yerel ve milli seviyede kurumun görünürlüğüne artırma, insan kaynakları motivasyonu sağlama, eğitimde kaliteyi artırma, Avrupa kurumlarıyla ortaklığın geliştirilmesini sağlamıştır.

**Kehm, Kastner, Maiworm, Richter ve Wenzel (2003)**'in yaptığı 'Almanya Socrates II Programında Comenius Eyleminin Ara Rapor Değerlendirmesi' adlı çalışmada Almanya'da yapılan Comenius projelerinin etkililiği ve verimliliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Okul politikası içinde bazı eyaletlerde politik kabul yoksunluğu olduğundan finansal ortaklığa girememeleri, sinerjinin net değil, zayıf olduğu, başvurular, formlar, raporlar ve bütçeyle ilgili sorunların olduğu, Alman eğitim sistemindeki hiyerarşiden dolayı akıcı, şeffaf bir iletişim kurulamadığı saptanmıştır.

Diğer AB ülkelerinin aksine Almanya'da okulların projede koordinatör olmak istedikleri, proje planlama aşamasında okulda öğrenci, öğretmen, yöneticilerin hep birlikte planlamaya katkıda buldukları, haftada ortalama dokuz saat zaman ayırdıkları, bilgi iletişim teknolojisi kullanımının okul projeleriyle beraber artırdığı, birden fazla yabancı dille iletişim kurulduğu saptanmıştır. Okul projeleri yaparken karşılaşılan sorunların başında ziyaretlerdeki zamanın uygun olmayışı, farklı beklentileri olan işbirlikleri, koordinatör kişinin değişmesi, yabancı dil bilgisinden kaynaklanan iletişim sorunları, projenin kabul edildiğine dair geç bilgilendirmenin yapılması olduğu tespit edilmiştir.

Comenius okul projelerinin öğretmenlerin deneyimlerini artırdığı, diğer eğitim sistemleri hakkında bilgi edinmelerine olanak sağladığı, öğretmenlerin proje yaptıkları konularda bilgilerinin arttığı, başka ülkelerdeki meslektaşlarıyla yoğun iletişim kurduğu saptanmıştır.

Comenius okul projelerinin genel olarak kazandırdıkları ise AB boyutunda öğretme ve öğrenmede olumlu etkiler sağlama, okulun prestijini artırma, disiplinlerarası iş geliştirme, okulun imaj ve etkililiğini artırma, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma, öğretme yöntemleri, öğretme ekipmanları, okul örgütünün geliştirme olduğu saptanmıştır.

**European Commission (2004)**, ‘Socrates’ Eğitimi Alanında Topluluk Eylem Planı II Dönemini Nitel ve Nicel Göstergelerle Başarıya Ulaşma Sonuçları Ara Değerlendirme Raporu’ adlı çalışmalarıyla Socrates II Comenius okul ortaklığı projelerinin yarı dönem değerlendirmesini yapmıştır. Değerlendirmenin temelini, Comenius okul projelerine katılan 10000 okuldan 1400 kişi, komisyon elemanları, ulusal ajanslar ve okullardan toplanan görüşme sonuçları oluşturmuştur.

Verimlilik ve finansman tartışmalarının değerlendirilmesi; etkililik ve proje çıktılarının değerlendirilmesi; İlişkililik ve yararlılığın değerlendirilmesi; etki- eklene değer ve diğer anahtar değerlendirme tartışmaları; olumlu proje çıktılarına etkileyen etmenler; Com1 ortaklığının engelleri; iyi uygulama yaygınlaştırmaları ve yaklaşımları üzerinde durulmuştur. Araştırma sonunca göre koordinatörlerin Ulusal Ajanslardan memnun oldukları, okulların Ulusal Ajanstan internet yoluyla hemen bilgiye ulaşabildikleri, farklı miktarlarda ödemeler yapıldığı için eşitsizlik olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin farklı ülkelerden meslektaşlarıyla görüşerek mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdikleri, bilgi iletişim aletleri kullanarak dil becerilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Comenius okul projelerinin öğrenciler arasında ırkçılığı azalttığı; okul müfredatının bir parçası olduğu; öğretmen ve öğrencilerin yüzyüze görüşmelerle dil edinimini artırdığı saptanmıştır. Engellerin yoğun olarak ziyaretlerdeki zamanların farklılığından ve bütçeden kaynaklandığı bulunmuştur. Comenius Avrupa eğitim sisteminin gerektirdikleriyle ve programın hedeflerinin uyumlu olduğu, eylemin verimliliği, bütünü açısından değerlendirildiğinde hedefe ulaşıldığı, Comenius’un etkililiğinin de oldukça cesaret verici olduğu saptanmıştır. Comenius ile ilgili tüm konular Comenius adı altında desteklenen tüm eylemler eğitim alanında Avrupa’nın politik öncelikleriyle uyumlulaştırma başarısına ulaşmaya yardımcı olduğu, her ne kadar bütçe ve yönetim prosedürleriyle ilgili eleştiriler olsa da programın oldukça başarılı olduğu tespit edilmiştir. Comenius okul projelerinden küresel yarışta varolma çabası gösteren AB bilgi tabanlı toplumuyla değişimi gerçekleştirme ve eğitim

sisteminde de kaliteyi yaşamboyu eğitimin prensipleri temelinde gelişen programın öncelik ve politik hedefleriyle uyuşan başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Üstelik ortaklık kuran 30 ülke, Avrupa boyutunu yakalayabilmek için yararlı durumları yaymışlardır. Projelerdeki hareketlilikle kültürel farklılıkların farkındalığının ve farklılıklara karşı hoşgörünün arttığı ve kültürlerin birbirini anlamasını geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, projeler arasında sinerjinin sağlandığı ancak henüz istenilen seviyeye ulaşılmadığı olmuştur. Comenius projelerinin önündeki en büyük engelin bürokrasi ve prosedürlerin katılığı saptanmıştır.

**Poland Ministry of Education and Sport (2005)**'de 'Com1.1 ve Com2 Polonya Değerlendirme Raporu' adlı çalışmada Com 1, Com 2.2 programları incelenmiştir. 152 başvuru formu sekiz hazırlık ziyareti ve 84 irtibat semineri incelenmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılında temel düzeyde kalite raporları toplanarak değerlendirme raporu olarak kullanmışlardır. 10 tane iyi nitelikli dil projesi ulusal ajans tarafından seçilmiştir. 2005-2006 da projesi devam eden okullara online sistemde zorunlu olarak ölçek doldurulmuştur. Nitel göstergeler olarak yeni proje başvuruları, öğretmenler, karar alıcılar, politikacılar kullanılmıştır. Nicel göstergeler olarak sözleşmeleri, program değerlendirmeleri, fatura kontrolleri, sonuçları ele alınmıştır. Nitel çalışmayla, müfredatla proje eylemlerinin bileşimi, okul uygulamalarını etkilemesi, öğretme yöntemlerinin okul geliştirmeye etkisi, elemanların motivasyon ve becerilerine etkisi, öğrencilerin motivasyon ve becerilerine etkisi, yerel toplumla işbirliği ve engelleriyle ilgili verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre Polonya'da ortaklık kuran okullar daha etkin ve kendine güvenen okullar haline gelmiştir. Polonya okullarındaki Comenius okul projelerinin eğitsel, didaktik ve okul gelişim planlarını içerdiği, proje aktivitelerinin ortak okulla beraber bir grup öğretmence yapıldığı, proje çalışmalarının dersleri ve ekstra müfredatı kapsadığı, ders müfredatının içeriği proje içeriğinin daha da zenginleştirdiği tespit edilmiştir.

Okul, eğitim taleplerini proje hedefli dil sınıfları profili yaratarak zenginleştirilmiştir. Proje ekipleri okul genelinde farklı sınıflardan aynı konuyu çalışanlardan oluşturulmuştur. Öğrencilerin okul projelerinde görev alarak başka ülkelerden arkadaşlar edinmek, uluslar arası çalışmalar yaparak dersleri daha çekici hale getirmek istedikleri tespit edilmiştir. Okul projeleri yaparken farklı ülkelerden arkadaşlarına doğrudan elektronik posta atma olasılıklarından dolayı öğrencilerin

yabancı dil öğrenme motivasyonları artmıştır. Öğrencilerin okul projeleri yaparak yabancı dil, bilgisayar, araştırma bilgisi ve sunum becerileri, kişilerarası iletişim becerilerini geliştirdikleri, bilgileri, becerileri ve finansal destekleri ile velilerin ve yerel yönetimin de okulla işbirliği kurdukları tespit edilmiştir. Okul projeleri yaparken yönetsel ve bütçeleme ile ilgili yanlış anlamalar olabildiği, harcanan paranın hesabını verirken bir takım sorunlarla karşılaşıldığı, zaman zaman ortak olunan okulun son tarihe kadar göndermesi gereken resmi evrakları göndermediği, öğrencilerin hareketliliğin olduğu tarihlerin diğer okulun tatil olduğu dönme rastlayabildiği, proje ekibindeki öğrenci ve öğretmenlerin okuldan ayrıldığı durumlarda okul projelerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

**Kirss ve Uus (2007)** Estonya Eğitim Bakanlığı adına ‘Socrates ve Leonardo Programlarının Ulusal Değerlendirme Raporu’ hazırlamışlardır. Raporunda nitel ve nicel veriler ile değerlendirme yapılmıştır. Nitel çalışmayla programların uyumluluğu, etkililiği, verimliliği ve etkileriyle ilgili veriler toplanırken; 51 katılımcı örgütlerin koordinatörleri, politika yapıcılar, ulusal program yöneticileriyle derinlemesine görüşme yapılmış, öğretim elemanları için iki ayrı web taraması yapılmıştır. Erasmus için focus grup oluşturulmuş, 44 tane Socrates bireysel raporları, 13 Com. 1, 5 Leonardo da Vinci bitirilmiş projeleri incelenmiştir. İncelemeler ve görüşmeler, bireysel, kurumsal, ulusal ve Avrupa olmak üzere dört düzeyde değerlendirilmiştir. Bireysel düzeyde, profesyonel yeterlilik, dilbilimsel yeterlik, kişisel yeterlikler, istihdam iş olanakları incelenmiştir. Kurumsal düzeyde, örgüt imajı, yeni geliştirilmiş bağlantılar, işbirlikleri ve ağlar, kalitenin gelişmesi, uluslararasılaştırma, yeni yapılanma ve yaklaşımlar, yöntemler, başvuru kabul edilme oranları, kurumsal yarışmacılık gelişimleri saptanmaya çalışılmıştır. Ulusal düzeyde, proje yapmanın sağladığı katkıların, eğitimde yenilik ve eğitim öncelikleri, sistemleri; yeni öğrenme ve öğretme gelişimi; eğitimde kalitenin geliştirilmesi ve mesleki eğitimde; eğitim ve işin geliştirilmesi; hedef gruplar için eğitim öğretime ulaşabilmenin kolaylaştırılması; fırsat eşitliği; katılımcıların hareketliliğini geliştirme; ulusal politikalar ve siyasaları etkileme olduğu saptanmıştır. Proje yapmanın sağladığı katkılar incelendiğinde Avrupa düzeyinde; içerik eğitimi ve mesleki eğitimin AB boyutuna taşındığı saptanmıştır. LLP desteklenerek eğitim kalitesini artırma, Avrupa işbirliğini geliştirme durumları görülmüştür.

**Vabo (2007)**, ‘Norveç Leonardo da Vinci ve Socrates Programları Değerlendirmesi’ adlı çalışmada, 2000- 2006 arasında Leonardo da Vinci ve Socrates programlarını, etkilerini tespit etmek için, 26 projenin sonuçları final raporunda değerlendirmiştir. Bu projelerde uluslararasılaştırma tartışması yapılmamıştır. Üç veri kaynağından ilki başvuranlarla ilgili nicel veriler, kabul edilen projeler, projelerin farklı bölümlerine verilen parasal destek; ardından farklı tiplerin yazılı materyalı; yerel ve ulusal düzeyde hedef gruplar ve yöneticilerle görüşme yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin dil ve bilgi iletişim teknolojilerini geliştirme fırsatı buldukları, öğretmen, öğrenci ve yerel düzeyde diğer sağladığı katkılar da detaylı bir biçimde verilmiştir. Leonardo da Vinci programının yanı sıra Sokrates ve alt eylemleri de incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarında göre, Comenius okul ortaklığı projeleri öğretmenlerin, öğrencilerin ve yerel yönetimin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı saptanmıştır. Okul projelerinin öğretmenleri ortaklarla ilgili bilgilendirdiği, öğretmenlere motivasyon sağladığı; öğretmenlerin dil becerileri, bilgi iletişim becerilerini ardından proje yönetim becerilerini geliştirdiği; öğrencilere zengin müfredat sunduğu, örgütleri değiştirdiği, yabancı dil öğrenimini geliştirme noktalarında katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yerel düzeyde ise okul projeleri velilerin katılımını, diğer yerel yönetimlerin katılımını, yerel kurumlar arası işbirliğini, yerel okullarla işbirliğini sağlamıştır.

**Kassel (2007)**, Avrupa Komisyonu adına ‘Comenius Okul Ortaklıklarının Katılımcı Okullardaki Etkileri Üzerine Final Raporu’ adlı çalışmasıyla Sokrates II’nin final değerlendirmesini yapmak üzere, 27 AB ülkesi, Norveç, İzlanda, Liechtenstein ve Türkiye’de 22000 okulda 23500 proje liderlerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. 30 soru ve 200 değişkenden oluşan dört konuya ayrılmış anket ile veriler toplanmıştır. Veriler, okulla ilgili artalan bilgisi, Com 1 projesinin temel özellikleri, okulda projenin değerlendirilmesi, proje ortaklıklarının etkilere ve çıktıları konuları altında toplanmıştır. Anket soruları; Almanca, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca olmak üzere beş dilde hazırlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı, Com 1 projelerinin öğretim kalitesini geliştirmeye katkısı ve ortak okulla Avrupa boyutuna entegrasyonu sağlamaya etkisi saptanmıştır. Okullar arasında Avrupa ve uluslar arası ilişki ve sürdürülebilirliği, okulda ve öğretimde

Avrupa boyutu ( Avrupa konusu ve Avrupa işbirliği), öğretmen ve öğrenci becerileri ( dil, bilgi teknolojileri, öğrenme ve öğretme yöntemleri,- öğretmen ve öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları, -öğretme yöntemleri, disiplinlerarası yaklaşım, okulların yönetim ve örgütsel değişimi, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencilerle ilişkileri saptanmıştır.

Araştırma sonucuna göre, Comenius okul projeleri yaparken en çok karşılaşılan sorunların sırasıyla büyük miktardaki yönetsel sorumluluğun olması, öğretmenlerin yabancı dil yetersizliklerinin olması, doğrudan katılmayan öğretmenlerin projeyi benimseme eksikliği, modası geçmiş ekipmanlar (bilgisayar vb), yerel yönetimin destek vermemesi, öğretmenlerin görev almak istememeleri dikkati çekmiştir. Ulusal Ajans ile işbirliği kurma, genel olarak ortak olunan okullarla işbirliği, ortaklarla görev paylaşımı, ortaklarla görevleri yerine getirme, katılımcıların Comenius okul projelerine katılmaktan keyif alma nedenleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Comenius okul projelerine katılmak, öğrencilerin sırasıyla kendilerine güven, diğer kültürlerin farkına varma ve bilgi edinme, özel bilgi edinimi, sosyal becerileri geliştirme, yabancı dil yeterliliğini artırmalarını sağlamıştır. Okul projelerine katılmanın, öğretmenlerin sırasıyla profesyonel bilgi ve becerilerini artırdığı, sosyal beceri ve kişisel sorumluluklarını artırdığı, ortak oldukları ülkelerin eğitim ve okul sistemlerini öğrendiği, yabancı dil yeterliliklerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Kuruma kazandırdıkları ise, okul yönetimi ve öğretmede yenilikler, okul iklimini güçlendirme, okulun Avrupa ve uluslar arası boyutunu geliştirdiği, öğretmenleri eğittiği saptanmıştır.

**European Commission (2007)**'ın yaptırdığı 'Topluluk Programları II, Leonardo da Vinci ve e Öğrenme Final Değerlendirmesi' adlı raporla ülkelerle ilgili ulusal ve diğer raporlar incelenerek sentez yapılmıştır. Sentez raporun bilgi ve verileri; programların değerlendirilmesi, eylemlerin bütçesi, öncelikleri ve hedefleri; yönetim tartışmaları; programların etkilerinden oluşturulmuştur. Leonardo programı için İsveç, Romanya, Almanya; Comenius ve Leonardo için Türkiye, Bulgaristan Norveç'ten veriler toplanmıştır. Diğer ülke raporları incelenirken verilerin önemsenmediği, Bulgaristan dışında raporların hepsinde genel format bağlam, metodoloji, eylemleri değerlendirme, program yönetimi, öneriler ve genel sonuç olduğu gözlenmiştir. Hiçbir raporun kapsayıcı ve doğrudan etkiyi ölçmeye yönelik olmadığı saptanmıştır. Raporlardan elde edilen sonuçlara göre, genel olarak programın sağladığı bütçenin



yetersiz olduğu saptanmıştır. Hareketlilikte bulunan proje katılımcıları ve pilot projeler ortaklık ile ağ projelerinde proje yöneticileri tatmin olmuşlardır. Özellikle katılımcıların projeye zaman ayırmaya istekli oldukları gözlenmiştir. Bütün programların olumlu etkileri olduğu; kişisel gelişim, dil ve profesyonel becerileri geliştirdiği saptanmıştır. Bazı (Türkiye, Bulgaristan ve Romanya gibi) ülkeler fakir sosyo ekonomik durumlarını, işsiz insanların yüksek konsantrasyonu, AB programlarının öncelikleri baz alınarak kendi ulusal politikalarını geliştirmiştir. Litvanya ve Norveç'te ulusal ve politika seviyesinde yüksek etki, diğerlerinde ılımlı orta düzeyde etki sağlamıştır. Ulusal politikada ve sistemde önemli değişiklikler olmamıştır. Çok sayıda ülkede de sınırlı etki olduğu ifade edilmiştir. Dil öğrenimi ve öğretimi, yenilik ve yeni öğretim yöntemlerinde kurumsal düzeyde olumlu değişim sağlamıştır. Katılımcı seviyesinde ise; iletişim becerileri, özgüven, kişisel farkındalık, diğerleriyle çalışma becerisi, dil yetkinliği, kültürel farkındalık, ve profesyonel yetkinlik sağlamıştır.

**Iceland Ministry of Education, Culture and Science (2007)** 'Socrates ve Leonardo Programlarının İzlanda Ulusal Değerlendirme Raporu' hazırlamış ve bu çalışmayla İzlanda'da yürütülen Socrates programlarının uyumluluğu, verimliliği, sonuçları ve etkililiği değerlendirilmiştir.

İzlanda'da Socrates programlarında cinsiyet eşitliği göz önünde bulundurulmuştur. Comenius eylemlerinde bayanlar bireysel hareketlilikte etkinken, erkeklerin hazırlık ziyaretlerinde daha etkin olduğu saptanmıştır. Comenius okul projesinde yer alan öğrenciler genel olarak heyecanlı, geniş bir bakış açısı elde etmişler ve farklı kültürlerle olan ilgileri artmıştır. Comenius okul projeleri ve hareketlilik, diğer program ve alt programlardan daha heyecan verici bulunmuştur. İzlanda'da katılımcıların, Ulusal Ajansın katkılarıyla Komisyonun öngördüğü hedefler ve önceliklere projelerle başarıyla yerine getirilmiştir. Kırsal kesimdeki okulların katılımını teşvik eden Ulusal Ajans'ın okul öncesi öğrencilerini de daha fazla projelerde yer almaları için yüreklendirdiği saptanmıştır.

**Ognisanti (2007)**, 'Avrupa'da Kültürlerarası Eğitim Uygulamaları' adlı bir rapor hazırlamıştır. Çalışmada Norveç, İsveç, Finlandiya, Danimarka, Hollanda, İngiltere, Fransa, Yunanistan, İrlanda, Almanya, İspanya, Çek, Belçika ülkelerinden veriler elde edilmiştir. Bu çalışma, yerel ve ulusal Avrupa değerlendirme raporları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Çoğu uygulamalarda internet sayesinde veri

tabanlarına ulaşılmıştır. Webteki sayfalarda proje sayfalarında sadece bütçeleme ve aktivitelerle ilgili verilere ulaşılmıştır. Veri kaçırmamak için proje koordinatörlere elektronik posta ve telefon yoluyla irtibata geçilmiştir. A ve B tip projeler olarak ikiye ayrılmış ve vaka çalışması yapılmıştır. A tipi projelerle öğretme projeleri (dil öğrenme, göçmen öğrenciler, öğretmen eğitimi); B tipi projelerle farklı kültürleri anlama , bilgilenme, farkına varma, kültürlerarası yaklaşımı anlama ve yayma) ifade edilmek istenmiştir. A tipi projeler okullar veya eğitim ajansları tarafından yönetilen ve eğitim uygulamalarının katı olduğu projeler olarak nitelendirilmiştir. Okullar tarafından yönetilen A projelerinin dosyalama ve raporlama eksikliği olduğu saptanmıştır. Çalışmanın Kuzey Avrupa ülkeleri daha fazla proje yürüttüğünü göstermiştir. İngiltere’de göçmen ve azınlık öğrencilere dil öğretmeye odaklanılmıştır. Özel okulların proje yönetiminde daha zayıf role sahip olduğu saptanmıştır. Projelerin yerel ve ulusal düzeydeki durumu incelendiğinde yerelden daha az destek aldığı saptanmıştır. B tipi projelerle okullarda öğrenciler arasındaki kültürlerarası iletişimin aşıldığı, çok kültürlü okul ortamını ve küresel bakış açısını geliştirdiği saptanmıştır.

**ECOTEC (2008)**’in Komisyon adına ‘Socrates II Programı 2000-2006 Final Değerlendirmesi’ adlı Socrates II final değerlendirme raporu hazırlamıştır. Çalışmanın amacı, programların uyumluluğu, etkililiği, sonuçlarını programın bütünü açısından değerlendirilmiştir.

Veri toplamak için Web taraması yapılmıştır. Beş anket (Erasmus, Comenius, Grundtvig, Minerva, Lingua), iki anket hareketlilik etkinliği gerçekleştirenlere (Grundtvig 3 ve Comenius 2.2) uygulanmıştır. Anketler İngilizce, Fransızca, Almanca, İtalyanca, İspanyolca ve Portekizce olarak altı dilde hazırlanmıştır. Comenius (2522), Erasmus (711) Grundtvig(743) Lingua (117) Minerva (109) toplamda 4499 katılımcı ve koordinatörden veri toplanmıştır. Küresel hedefler, Avrupa’da eğitim ihtiyaçları ve eğitimin modernizasyonu göz önüne alınmıştır. Rapor sonucunda, eğitimde Avrupa boyutunu geliştirmede Comenius (% 78) ardından Erasmus (% 72) en düşük seviyede ise Lingua (38); eğitimde hareketlilik ve işbirliğini sağlayan en yüksek programın Lingua (% 83), Erasmus (% 73), Comenius (% 50) ve en düşük Grundtvig (% 42); eğitimde yenilikleri uygulama ve materyal kullanımını teşvik etmede en yüksek programın Minerva (% 85), Grundtvig ve Lingua (% 60) Comenius (% 44) ve Erasmus (% 28) olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 7**  
**AB İle İlgili Araştırmalarda Ele Alınan Değişkenler**

Tip	Çalışmalar	Değişkenler
I.	Teichler, vd. (2000)	Fırsat eşitliği Bilgi İletişim Teknolojilerinin kullanımı Sürdürülebilirlik
II.	Wahlström (2002)	Öğrenci Öğretmen Okul kültürü Okulun diğer işlerine entegrasyon İş yükü
III.	Helsinki University (2003), Balica ve Fartuşnic (2003), Vilnius University (2003), Hungary Ministry of Education (2003), Kjaer ve Kjerulf (2003), Sweden Ministry of Education and Science(2003), Czech Ministry of Education, Youth and Sport (2003) ,Greece Ministry of National Education and Religious Affairs (2003), Makrides ve Christodoulides (2003), Slovak Euro Service Group (2003), INDECON(2003), Vabo ve Smeby (2003), Assink, vd. (2003), European Commission (2004), Institute of Philosophy and Sociology University of Latvia (2003), Iceland Ministry of Education, Culture and Science (2007), Kirss ve Uus (2007)	İltililik Etkililik Verimlilik Yararlılık
IV.	Pirrie, Hamilton, Kirk ve Davidson (2004)	Etkililik Verimlilik
V.	Vabo (2007)	Dil Becerileri Bilgi iletişim becerileri Proje Yönetim Becerileri Ortaklar hakkında bilgi Motivasyon İç işbirliği- destekleme Okul Yönetimini destekleme
VI.	Kassel (2007)	İşbirliği ve sürdürülebilirlik Avrupalılaştırma Beceriler (dil becerileri, bilgi iletişim becerileri, öğretme ve öğrenme becerileri) Dil öğrenme motivasyonları Eğitimde Kalite
VII.	European Commission (2007)	İltililik Tutarlılık Etkililik Verimlilik
VIII.	ECOTEC (2008)	İltililik Etkililik

Comenius okul projeleriyle ilgili yapılan çalışmalarda sekiz tipte ölçme aracı kullanılmıştır.

Birinci tip ölçme aracı Teichler vd. (2000)'in yaptığı çalışmada görülmüştür. Yapılan çalışmada *fırsat eşitliği, Bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı ve sürdürülebilirlik* değişkenlerinden oluşan ölçme aracının kullanıldığı tespit edilmiştir.

İkinci tip ölçme aracı Wahlström (2002)'nin yaptığı çalışmada kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek *öğretmen, öğrenci, okul kültürü, okulun diğer işleriyle bütünleşme, iş yükü* değişkenlerinden oluşturulmuştur.

Üçüncü tip ölçme aracı Avrupa Komisyonunun belirlediği değişkenlerden oluşturulmuştur. Avrupa Komisyonu proje kapsamındaki ülkelere *ilintililik, etkililik, verimlilik, yararlılık* değişkenlerinden oluşan bir ölçme aracı önererek kendi ulusal raporlarını hazırlamalarını önermiştir. Sözü edilen ulusal raporlar dışında Avrupa Konseyi (2004)'ün kendisinin proje kapsamındaki bütün ülkelere, Iceland Ministry of Education, Culture and Science (2007) ve Kirss ve Uus (2007)'un yaptığı çalışmalarda Avrupa Konseyinin önerdiği ölçeği kullanmışlardır..

Pirrie, Hamilton, Kirk ve Davidson (2004)'in de üçüncü tip ölçme aracına benzer şekilde geliştirdikleri *etki ve verimlilik* değişkenlerinden oluşan dördüncü tip ölçme aracı kullandıkları görülmüştür.

Beşinci tip ölçme aracı ise Vabo (2007)'nin çalışmasında görülmektedir. Sözü edilen çalışmada kullanılan ölçme aracının *dil becerileri, bilgi iletişim becerileri, proje yönetim becerileri, farklı kültürler hakkında, motivasyon, iç- işbirliği(destek), okul yönetimini destekleme* değişkenlerinden oluştuğu görülmüştür.

Altıncı tip olarak belirtilen ölçme aracının ise Kassel (2007)'de kullanılmıştır. *İşbirliği ve bunun sürdürülebilirliği, Avrupalılaştırma, beceriler, dil öğrenme motivasyonları ve eğitimde kalite* değişkenleri Kassel (2007)'de kullanılan ölçeği oluşturmuştur. Altıncı tip ölçme aracındaki beceriler değişkenini ölçen sorular incelendiğinde beşinci tip ölçme aracındaki *dil becerileri, bilgi iletişim becerileri, proje yönetim becerileri* değişkenlerini ölçen soruları kapsadığı görülmüştür. Aynı zamanda altıncı tip ölçme aracındaki eğitimde kalite değişkenini oluşturan sorular incelendiğinde beşinci tip ölçme aracındaki *motivasyon, içişbirliği (destekleme), okul yönetimini destekleme* değişkenlerindeki soruların örtüştüğü görülmüştür.

Yedinci tip ölçme aracı ise European Commission (2007)'in yaptığı çalışma görülmektedir. Bu çalışmanın ölçme aracını *ilintililik, tutarlılık, etkililik, verimlilik* değişkenlerinin oluşturduğu görülmüştür.

ECOTEC (2008) ise sekizinci tip ölçeğe örnek gösterilmektedir. *İlntililik ve etkililik* değişkenleri bu çalışmanın ölçme aracını oluşturmuştur.

Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, *ilintililik, etkililik, verimlilik, yararlılık* sıklıkla ele alınan boyutlar olmasının yanı sıra *eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde kalite, okulun diğer işlerine entegrasyon, beceriler (dil, proje yönetim, profesyonel gelişim)* de ölçekleri oluşturan boyutlar arasında yer almıştır.

## **BÖLÜM III**

### **ARAŞTIRMA YÖNTEMİ**

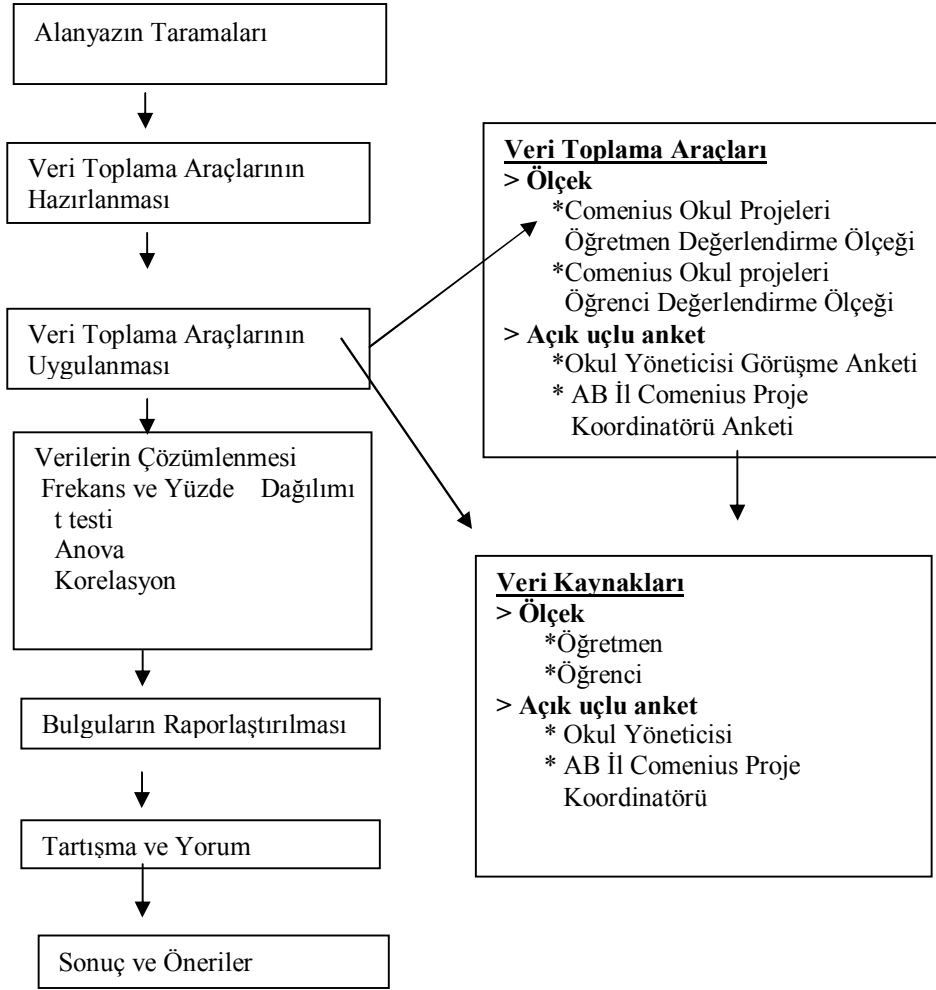
Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik hesaplarının yapılması, uygulanması ve elde edilen verilerin istatistiksel çözümlerinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

### **ARAŞTIRMANIN DESENİ**

Bu araştırma, Comenius okul proje ekiplerinde yer alan öğretmen, öğrenci, yönetici ve AB il Comenius koordinatörlerinin, Ulusal Ajansa bağlı yürütülen Avrupa Birliği- Sokrates programlarından Comenius Okul projelerinin sağladığı katkıyla ilgili görüşlerini saptamaya yönelik olduğundan betimsel nitelikte tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Proje ekibinde görev alan öğretmen ve öğrencilerin Comenius okul projelerinin sağladığı katkıya ilişkin görüşlerini saptamak için nicel veri toplama yöntemlerinden ölçek kullanılmıştır. Yani doğada var olan boyutları olduğu gibi betimlemek, neden-sonuç aramak yerine bir durumu olduğu şekliyle ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma konusunu derinlemesine ve çok boyutlu bir şekilde incelemek için okul yöneticileri ve AB İl Comenius koordinatörlerinden açık uçlu anketler kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma konusuyla ilgili daha ayrıntılı bir tablonun ortaya çıktığı görülmektedir. Şekil 1’de araştırma amacının gerçekleştirilmesi doğrultusunda izlenen araştırma süreci ana hatlarıyla gösterilmiştir.

## Şekil 1

### Araştırmada İzlenen Süreç



Şekil 1.'de görüldüğü gibi araştırmanın genel amacına yönelik olarak alanyazın taraması yapılmış, uzman görüşleri de alınarak ölçek ve standartlaştırılmış açık uçlu anket geliştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen ölçek ve açık uçlu anketlerin pilot uygulaması yapılmış, alınan dönütler doğrultusunda ölçme araçlarının Türkçe dilbilgisi kurallarına uygunluğu sağlanmış, araçlara son şekli verilerek, belirlenen örneklem doğrultusunda veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımı, t testi, anova, korelasyon kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular yazılmış, bulguların ne anlama geldiği ise alanyazın ve ilgili araştırmalar ışığında tartışılmıştır. Son olarak yapılan araştırma ile ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler yazılarak araştırma süreci tamamlanmıştır.

## ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmanın evrenini, 2004-2006 eğitim öğretim yılları arasında Türkiye’de Ulusal Ajansa bağlı, Avrupa Birliği–Socrates programlarından Comenius okul projesi yapan okulların, proje ekibinde görev alan öğrenci, öğretmen ve yöneticiler ile AB il Comenius koordinatörleri oluşturmaktadır. Tablo 8’de Ulusal Ajans’ın 2006’daki verilerine göre 2004-2006 eğitim öğretim yılları arasında Comenius okul projesi yapılan il sayısı, AB il Comenius proje koordinatörü, Comenius okul projesi yapılan okul sayısı, Comenius okul projesi yapılan okullardaki yönetici ve Comenius okul proje ekibinde görev alan öğretmen, öğrenci sayıları verilmiştir. Toplam 159 yönetici, 2688 öğretmen, 2976 öğrenci, 81 AB İl Koordinatörü araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

**Tablo 8**  
**Türkiye’de Comenius Okul Projesi Yapan İl ve Okul Sayılarıyla Proje Ekiplerinde Yer Alan Öğretmen, Öğrenci, Yönetici ve İl Comenius Koordinatörleri Sayıları**

Comenius Okul Projesi Yapan	(n)
İl Sayıları	39
Okul Sayısı	96
Yönetici Sayısı	159
Öğretmen Sayısı	2688
Öğrenci Sayısı	2976
AB İl Koordinatör Sayısı	81

## ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİ

Verilerin elde edildiği örneklem, olasılığa dayalı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma evreni, içinde çeşitli elemanları olan benzer amaçlı kümelerden oluşmaktadır ve araştırma seçilen kümeler üzerinde yapılabilir. Evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denmektedir (Karasar, 2005).

Araştırmada her Comenius okul projesi yapılan bölge bir küme kabul edilmiştir. Türkiye’de yedi coğrafi bölgedeki tüm Comenius okul projesi yapılan illerin bulunduğu liste Ulusal Ajans’tan alınmıştır. Tüm bölgelerdeki iller arasından kasıtlı olarak Comenius okul projesi yapılan illerden oluşturulmuş bu listeye yani örnekleme çerçevesine göre çalışma evreninde bulunan illerin her birine birden başlayarak bir



numara verilmiştir. Örneklem sayısı kadar il olasılığa dayalı bir şekilde, yansız numaralar tablosu kullanılarak seçilmiştir.. Bölgedeki iller arasından Tablo 10’da görüldüğü gibi Comenius Okul Projelerinin yapıldığı Adana, Antalya, Malatya, Adıyaman, Ankara, Eskişehir, Kırıkkale, Kırşehir, İzmir, Denizli, Uşak, Aydın, Bolu, Trabzon, Zonguldak, Ordu, İstanbul, Sakarya, Yalova, Kocaeli illeri seçilmiştir. Bu illerdeki Comenius okul projesi yapılan okullardan şans yoluyla 25 okul belirlenmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin seçiminde ise olasılığa dayalı olmayan “amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Çünkü ön koşul Comenius okul projesi ekibinde görev alan katılımcıların Comenius okul projesinin sağladığı katkıya ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir. Araştırmanın amacına uygun grupları bulup seçme işlemi yapılmıştır. Bu kapsamda ölçekler yoluyla 671 öğretmenden ve 762 öğrenciden veri toplanmıştır.

Araştırmada 111 okul yöneticisi ve 47 AB İl Comenius Koordinatöründen derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplayabilmek için açık uçlu anket kullanılmıştır. Örneklem içinden görüşme yapılan okul yöneticisi ve AB İl Comenius Koordinatörlerinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uzman örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanmakta ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alabilmektedir (Balcı, 2001). Bu yöntem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına, olgu ve olayların saptanarak açıklanmasına olanak vermektedir.

Kümeleme örneklemede, örneklem büyüklüğünü belirlemede Cochran (1962)’in örneklem büyüklüğü saptama formülü kullanılmıştır.

$n$  = Örneklem büyüklüğü

$N$  = Evren büyüklüğü

$N= 1721$

$PQ = (.50) (.50)=.25$  maksimum

$PQ= 0.25$

örneklem büyüklüğü için örneklem

$t= 1.96$

yüzdesi

$d= 0.05$

$t$  = Güven düzeyinin tablo değeri

( $t :1.96$  veya  $2.58$ )

$d$  = Tolerans düzeyi ( $.05$  yada  $.02$ )

$$n (\text{öğrenci}) = \frac{t^2 (PQ)/d^2}{1+(1/N) t^2(PQ)/d^2} = \frac{384.16}{1.223} = 314$$

Küme ağırlığı (öğretmen) : Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü

$$\text{Küme ağırlığı (öğretmen)} = 314 / 1721 = 0,182$$

Bu formüle dayalı olarak küme ağırlığı 0,182 bulunmuştur. Böylece çalışma evrenin %18'inin alınarak, öğretmenler için örneklem büyüklüğü olan 314 kişinin araştırma için yeterli olacağı tespit edilmiştir.

$$n (\text{öğrenci}) = \frac{t^2 (PQ)/d^2}{1+(1/N) t^2(PQ)/d^2} = \frac{384.16}{2.132} = 180$$

Küme ağırlığı (öğrenci) : Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü

$$\text{Küme ağırlığı (öğrenci)} = 180 / 2121 = 0.08$$

Bu formüle dayalı olarak küme ağırlığı 0.08 bulunmuştur. Böylece çalışma evrenin % 8'inin alınarak, öğrenciler için örneklem büyüklüğü olan 108 kişinin araştırma için yeterli olacağı saptanmıştır.

$$n (\text{yonetici}) = \frac{t^2 (PQ)/d^2}{1+(1/N) t^2(PQ)/d^2} = \frac{384.16}{9.222} = 42$$

Küme ağırlığı (yönetici) : Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü

$$\text{Küme ağırlığı (yönetici)} = 42 / 292 = 0,14$$

Bu formüle dayalı olarak küme ağırlığı 0,14 bulunmuştur. Böylece çalışma evrenin % 14'ü alınarak, yöneticiler için örneklem büyüklüğü olan 42 kişinin araştırma için yeterli olacağı saptanmıştır.

Ulusal Ajans 2006-07 eğitim öğretim yılı verilerine göre örnekleme yer alan iller, illerdeki okul ve öğretmen, öğrenci, yönetici, AB İl Koordinatörü sayıları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**  
**Örneklem Seçilen Bölgelerdeki Katılımcı Sayıları**

Bölgeler	İl		Öğretmen		Öğrenci		Yönetici		İl Koordinatörü	
	İl Sayısı	Örneklem Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı	Öğrenci Sayısı	Örneklem Sayısı	Yönetici Sayısı	Örneklem Sayısı	Koordinatör Sayısı	Örneklem Sayısı
<b>Akdeniz</b>	4	2	185	50	211	70	24	9	4	4
<b>Doğu Anadolu</b>	3	1	29	29	31	31	4	4	2	2
<b>Güneydoğu Anadolu</b>	3	1	115	25	124	23	18	4	2	2
<b>İç Anadolu</b>	7	4	504	174	539	179	83	28	11	11
<b>Ege</b>	7	4	354	137	441	147	57	22	9	9
<b>Karadeniz</b>	8	4	288	94	345	136	44	19	8	8
<b>Marmara</b>	7	4	350	162	430	176	62	25	11	11
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>20</b>	<b>1721</b>	<b>671</b>	<b>2121</b>	<b>762</b>	<b>292</b>	<b>111</b>	<b>47</b>	<b>47</b>

Araştırmaya katılan okul ve katılımcıların isimleri bilimsel etik kurallar açısından yazılmamıştır. Ulaşılabilen öğretmen sayısı 671, öğrenci sayısı 762, yönetici sayısı 111 iken AB Comenius ofis elemanlarının sayısı 47’ dir. Örneklem sayısı öngörülen örneklem sayısından yüksektir. Bu nedenle örneklem evreni temsil eder niteliktedir.

**Tablo 10**  
**Örneklem Seçilen Bölgelerden Ulaşılabilen Katılımcı Sayısı**

Bölgeler	İller	Ortaöğretim Okulları			
		Geri Dönen Öğretmen Ölçek Sayısı	Geri Dönen Öğrenci Ölçek Sayısı	Geri Dönen Yönetici Anketi Sayısı	Geri Dönen Koordinatör Anketi Sayısı
Akdeniz (2il)	Adana	23	33	3	2
	Antalya	24	29	4	2
Doğu Anadolu (1 il)	Malatya	22	30	3	2
Güneydoğu Anadolu (1 il)	Adıyaman	24	23	4	2
İç Anadolu (4 il)	Ankara	44	53	6	2
	Eskişehir	47	54	8	3
	Kırıkkale	8	19	2	1
	Kırşehir	22	33	3	2
Ege (4 il)	İzmir	43	57	6	1
	Denizli	19	22	2	2
	Uşak	-	-	-	-
	Aydın	11	17	1	1
Karadeniz (4 il)	Bolu	15	21	6	2
	Trabzon	17	30	4	2
	Zonguldak	12	27	2	2
	Ordu	-	-	-	-
Marmara (4 il)	İstanbul	52	73	11	3
	Sakarya	21	24	3	1
	Yalova	-	-	-	-
	Kocaeli	24	33	4	2
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>428</b>	<b>578</b>	<b>72</b>	<b>32</b>

### VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verilerinin toplanmasında öncelikle kuramsal boyutu oluşturmak üzere geniş bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bu kapsamda Comenius Okul Projesi yapan ve yapmakta olan okulların yöneticileri ve bu okulların bulunduğu illerdeki AB Ofisi Comenius İl Koordinatörlerinden toplanan açık uçlu sorulu anketler yoluyla ulaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

## Öğretmen ve Öğrenci Ölçekleri

Araştırmada, öğretmen ve öğrencilerden veri toplayabilmek için alanyazın taraması sonucu likert tipi iki ölçek geliştirilmiştir. Verilerin toplanması için geliştirilen ölçeklerden birincisi “Comenius Okul Projeleri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği”(Ek 1); ikincisi ise “Comenius Okul Projeleri Öğrenci Değerlendirme Ölçeği”(Ek 2) dir. Çalışma Türkiye’de uygulanan Comenius Okul projelerinin Avrupa Komisyonu eğitim hedeflerinin gerçekleşmesine katkı sağlamasıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeklerin geliştirilmesinde, European Commission (2004)’ın, Comenius Okul Projesinden elde edilecek kazanım hedeflerine yönelik yaklaşımı benimsenmiştir. Ölçeklerin maddeleri oluşturulurken, Avrupa Konseyi (COM, 2001; European Commission, 2004; Kassel, 2007), AB uluslar arası ve AB ülke raporlarındaki sınıflamalar temel alınmıştır.

Araştırmacı tarafından katılımcılara, araştırmanın amacı, araştırmacının kimliği, araştırmadan elde edilecek verilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklama yazılı olarak ölçeklerle birlikte verilmiştir. Ölçekler hazırlanırken, soru maddelerinin kolay anlaşılabilir olmasına, çok boyutlu olmamasına dikkat edilmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik olarak görüşüne başvuru uzmanlar arasında bir Ulusal Ajansta görevli, iki AB proje uzmanı, bir Bakanlıkta görev yapmakta olan eğitim uzmanı ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yer almıştır. Ayrıca, soruları algılama biçimlerini değerlendirmek üzere ölçekler, üç ortaöğretim öğrencisine ve üç öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışmalar, ölçeğin tekrar düzenlenmesine yol açmıştır.

Ölçeklerle ilgili son kez uzman görüşü alındıktan sonra, ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, geliştirilen ölçek ve görüşme formları Kocaeli Körfez ilçesinde üç yıldır Comenius projesi hazırlamakta olan Oruç Reis Anadolu Lisesi’nde 31 öğretmen, 45 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerin analizleri yapıldıktan sonra belirlenen boyutlar, içerikleri dikkate alınarak, öğretmen ve öğrenci veri toplama aracı dört boyuttan alanyazına uygun biçimde oluşturularak ölçme araçları örnekleme uygun hale getirilmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik hesaplaması, testi iki yarıya bölme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Ön deneme sonuçlarına göre ölçeklerin güvenilirlik katsayısı öğretmenlerde 93; öğrencilerde 87 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeklerin

güvenirliği için yeterli görülmüştür. Uzman görüşleri ile ön denemelerin tamamlanması sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak ölçekler uygulanabilir duruma getirilmiştir.

*Comenius Okul Projeleri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nde*; eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi, katılımın teşvik edilmesiyle ilgili öğretmen görüşlerini ölçmeyi amaçlayan 46 madde, faktör analiziyle test edilmiştir. Faktör yükü değeri 0.40'ın üzerindeki maddeler ölçeğe alınmış, 'kültürlerarası iletişim' boyutunda yer alan iki madde faktör yükü düşük olduğundan ölçekten çıkarılarak tekrar analiz edilmiştir. Analiz için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,726 ve Barlett's testi anlamlı ( $p < .01$ ) bulunmuştur. Bu sonuçlar, Avrupa Komisyonunun (COM, 2001; European Commission, 2004; Kassel, 2007) Comenius okul projesi hedefleri eğitimde kalite, dil öğrenimi, kültürel iletişim, katılım olarak belirlediği dört boyutlu sınıflamasından sadece kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi boyutundaki maddelerde farklılık göstermiştir. Kültürlerarası iletişim boyutunda yabancı korkusuyla/ düşmanlığıyla mücadeleyi destekleme, farklı kültürlerle sahip bireylerin bir arada sorunsuzca yaşayabileceğini öğrenme maddelerinin faktör yükü düşük çıktığından bu maddelere ölçek içinde yer verilmemiştir. Belirlenen dört boyut, içerikleri dikkate alınarak alanyazına uygun biçimde aşağıdaki gibi adlandırılarak, yeniden tanımlanmıştır :

**1.Eğitimde Kalitenin Artırılması:** Okullar arasında uluslararası işbirliği ve değişimin sağlanmasını, eğitsel metodlar ve materyaller geliştirilmesini, okullardaki başarılı çalışmaların ve yeniliklerin uluslararası boyutta yaygınlaştırılmasını, okul eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BIT) kullanılmasını teşvik etmeyi içerir.

**2.Dil Öğreniminin Desteklenmesi:** Yabancı dil olarak Avrupa dillerinin öğretiminde kalitenin artırılmasını, öğretilen yabancı dil çeşitliliğinin artırılmasını, bütün öğretmenlerin konuşabildikleri yabancı dil sayısının artırılmasını ve konuşma düzeylerinin yükseltilmesini desteklemeyi içerir.

**3.Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesi:** Değişik kültürlerle yönelik farkındalığın geliştirilmesini, okul eğitiminde kültürlerarası eğitim girişimlerinin geliştirilmesini, kültürlerarası eğitim alanında öğretmenlerin yeteneklerinin geliştirilmesini teşvik etmeyi içerir.

**4.Katılımın Teşvik Edilmesi:** Proje etkinliklerinin toplantılarda tartışılmasını, katılımı yaymak için çaba sarfedilmesini, projelerin tanıtımının yapılmasını, projelerin sürdürülebilmesini teşvik etmeyi içerir.

Öğretmen ölçeği dört boyut, 44 sorudan oluşmuştur. Ölçek Eğitimde Kalite boyutunda 15 soru, Dil Öğrenimi boyutunda 15 soru, Kültürlerarası İletişim boyutunda 10 soru, Katılım boyutunda ise dört sorudan oluşmuştur. ‘Comenius Okul Projeleri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği’ nin güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.97 bulunmuştur. Boyutlara göre güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı Eğitimde Kalitenin Artırılması boyutunda 0.97, Dil Öğreniminin Desteklenmesi boyutunda 0.98, Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesi boyutunda 0.98 ve Katılımın Teşvik Edilmesi boyutunda 0.96 bulunmuştur. Analiz sonucunda belirlenen her bir faktörün güvenilirlikleri de hesaplanmıştır (Ek 5). Ölçeğin güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

*Comenius Okul Projeleri Öğrenci Değerlendirme Ölçeği’nde;* eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi, katılımın teşvik edilmesiyle ilgili öğrenci görüşlerini ölçmeyi amaçlayan 45 madde, faktör analiziyle test edilmiştir. Analiz için Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) değeri faktör yükü değeri 0.40’ın üzerindeki maddeler ölçeğe alınmış, ‘kültürlerarası iletişim’ boyutunda yer alan 1 madde faktör yükü düşük olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Analiz tekrarlanmış ve faktör yükü 0,755 ve Barlett’s testi anlamlı ( $p<.01$ ) bulunmuştur. Bu sonuçlar, Avrupa Komisyonunun (COM, 2001; European Commission, 2004; Kassel, 2007) Comenius okul projesi hedefleri eğitimde kalite ile ilgili, dil öğrenimi, kültürel iletişim, katılım olarak belirlediği dört boyutlu sınıflamasından sadece kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi boyutundaki maddede farklılık göstermiştir. Kültürlerarası iletişim boyutunda yabancı korkusuyla/ düşmanlığıyla mücadeleyi destekleme faktör yükü düşük çıktığından bu maddeye ölçek içinde yer verilmemiştir. Belirlenen dört boyut, içerikleri dikkate alınarak alanyazına uygun biçimde aşağıdaki gibi adlandırılarak, yeniden tanımlanmıştır:

**1.Eğitimde Kalitenin Artırılması:** Okullar arasında uluslararası işbirliği ve değişimin sağlanmasını, eğitsel metodlar ve materyaller geliştirilmesini, okullardaki

başarılı çalışmaların ve yeniliklerin uluslararası boyutta yaygınlaştırılmasını, okul eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BIT) kullanılmasını teşvik etmeyi içerir.

**2.Dil Öğreniminin Desteklenmesi:** Yabancı dil olarak Avrupa dillerinin öğretiminde kalitenin artırılmasını, öğretilen yabancı dil çeşitliliğinin artırılmasını, bütün öğrencilerin konuşabildikleri yabancı dil sayısının artırılmasını ve konuşma düzeylerinin yükseltilmesini desteklemeyi içerir.

**3.Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesi:** Değişik kültürlere yönelik farkındalığın geliştirilmesini, okul eğitiminde kültürlerarası eğitim girişimlerinin geliştirilmesini, öğrencilerin farklı kültürlerle sorunsuzca bir arada yaşayabilme yeteneklerinin geliştirilmesini teşvik etmeyi içerir.

**4.Katılımın Teşvik Edilmesi:** Proje etkinliklerine katılımı sağlamak için çaba sarfedilmesini, projelerin tanıtımının yapılmasını, projelerin sürdürülebilmesini teşvik etmeyi içerir.

Öğrenci ölçeği dört boyut, 44 sorudan oluşmuştur. Ölçek Eğitimde Kalite boyutunda 15 soru, Dil Öğrenimi boyutunda 15 soru, Kültürlerarası İletişim boyutunda 10 soru, Katılım boyutunda ise dört sorudan oluşmuştur. ‘Comenius Okul Projeleri Öğrenci Değerlendirme Ölçeği’nin güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.95 bulunmuştur. Boyutlara göre güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı Eğitimde Kalitenin Artırılması boyutunda 0.96, Dil Öğreniminin Desteklenmesi boyutunda 0.95, Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesi boyutunda 0.93 ve Katılımın Teşvik Edilmesi boyutunda 0.97 bulunmuştur. Analiz sonucunda belirlenen her bir faktörün güvenilirlikleri de hesaplanmıştır (Ek 6). Ölçeğin güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmen ve öğrenci ölçeklerinde, katılımcılardan beş dereceli Likert tipte ölçekler 1’den 5’e kadar, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, 2)Kısmen Katılmıyorum, 3) Orta Seviyede Katılıyorum, 4) Çoğunlukla Katılıyorum, 5) Tamamen Katılıyorum, AB Comenius Projelerinin sağladığı katkılarla ilgili görüşlerini en iyi şekilde ifade eden seçeneğini işaretlemeleri istenmiştir.



### **Okul Yöneticileri ve AB İl Comenius Koordinatörleri Anketleri**

Finlandiya’da yapılan bir çalışmanın (Wahlström, 2002) görüşme soruları temel alınıp Türkiye koşullarına uyarlanılarak, uygulanma sürecindeki bilgilerden yararlanılarak okul yöneticileri ve AB il Comenius koordinatörlerine uygulanmak üzere standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan anketler geliştirilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı soruları önceden hazırlamakta, kaynak kişileri yönlendirmeden nesnel bilgilere ulaşmayı hedeflemektedir (Patton, 2001; Ekiz, 2003). Görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıkları yansıtabilmek amacıyla AB Comenius İl Koordinatörleri ve okul yöneticilerine temelde birbirine benzer ve birbirini tamamlayan açık uçlu anketler (Ek 3, Ek 4) geliştirilerek uygulanmıştır.

Tarama sonuçlarına dayalı olarak AB Comenius Okul projelerinin sağladığı katkı ve AB hedeflerine ulaşmadaki özellikler ve yaşanan sıkıntılar ve öneriler saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda taslak görüşme formları oluşturularak içerik geçerliğini sağlamak üzere Ulusal Ajansta görevli iki AB Uzmanına, Bakanlıkta görevli eğitim uzmanına ve bir edebiyat öğretmenine verilmiştir. Uzmanlardan görüşme formlarındaki soruların açık ve anlaşılır olup olmaması, araştırılan konuyu kapsayıp kapsamaması, araştırılan verileri sağlayıp sağlamaması açılarından kontrol etmeleri istenmiştir. Okul yöneticileri ve AB Ofisi Comenius İl Koordinatörlerine uygulanan standartlaştırılmış açık uçlu anket sorularına ilişkin kapsam geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin uzman kanısına başvurulmuştur. Daha sonra görüşme formları bir AB İl Comenius Koordinatörü ve yöneticiye ön görüşmeler yapılarak uygulanmıştır. Ön görüşmeler sonucunda anlaşılmakta güçlük çekilen ya da amacına uygun olmadığı düşünülen soru olmadığı görülmüş ve anketlerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

### **VERİLERİN TOPLANMASI ve ANALİZİ**

Dağıtılan toplam 1433 ölçeğin, geri dönen 1006’sı içindeki 185’i eksik doldurma, kişisel bilgileri yazmama vb. nedenlerden dolayı geçersiz sayılmıştır. Bu nedenle araştırma için gerekli olan verilerin çözümlenmesinde 821 ölçek kullanılmıştır. Dağıtılan toplam 158 anketin, geri dönen 104’ü içindeki 33’ü eksik doldurma, kişisel bilgileri yazmama vb. nedenlerden dolayı geçersiz sayılmıştır. Bu nedenle araştırma için gerekli olan verilerin çözümlenmesinde 71 anket kullanılmıştır.

Örnekleme sayısı kadar öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve AB İl Comenius Koordinatörlerinden MEB EARGED tarafından veri toplanmıştır.

### **Öğretmen ve Öğrencilerden Elde Edilen Verilerin Analizi**

Öğretmen ve öğrencilerin verilerinin çözümlenmesinde betimleyici istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel özellikleri betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ortalama, mod, median, standart sapma değerleri tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “oldukça düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “oldukça yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, verilerin çözümlenmesinde (öğretmenlerin ve öğrencilerin) cinsiyet ve projede görev alma durumları (bağımsız değişken) ile Eğitimde Kalite, Dil Öğrenimi, Kültürlerarası İletişim ve Katılım boyutları (bağımlı değişken) arasındaki farkı bulmak için t testi kullanılmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin branşları- öğrencilerin eğitim gördükleri alanlar ve (öğretmenlerin ve öğrencilerin) proje ekibinde kaç yıldır görev aldıklarıyla (bağımsız değişken) Eğitimde Kalite, Dil Öğrenimi, Kültürlerarası İletişim ve Katılım boyutları (bağımlı değişken) arasındaki farkı tespit edilmek için One-Way-Anova testi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin Eğitimde Kalite, Dil Öğrenimi, Kültürlerarası İletişim ve Katılım boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi bulmak içinde Korelasyon Analizi tekniği kullanılmıştır.

### **Okul Yöneticileri ve AB İl Koordinatörlerinden Elde Edilen Verilerin Analizi**

Okul yöneticileri ve AB İl Koordinatörlerinden elde edilen yanıtlar ise, öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bulguların yorumlanmasında ve Türkiye'nin kültürel yapısına uygun öneriler sunulmasında kullanılmıştır.

Bulguların sunulmasında gözlem ve görüşmelerle elde edilen bilgiler, herhangi bir yoruma yer vermeden ayrı başlıklar halinde, sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuş, daha sonra tartışma kısmında bütüncül olarak ele alınıp tartışılmıştır.

## ARAŞTIRMA ETİĞİ

AraŐtırmanın yűrűtűlmesi sırasında, gerekli izinler alınarak, uygulayıcılara konuyla ilgili bilgilendirmeler yapılmasına dikkat edilmiŐtir. AraŐtırmaya katılan kiŐi ve kurumlar ile ilgili bilgilerde gizliliĐe, bilgilerin izin verilen űlçűde, doĐru kullanılmasına ve sunulmasına dikkat edilmiŐtir. Toplanan verilerde abartmaya gitmekten, űnyargılara gűre seçim yapmaktan ve yorumlamaktan kaçınılmıŐtır. AraŐtırmada yararlanılan, yazarlara, araŐtırmacılara yada kurumlara ait her tűrlű bilginin sunumunda baŐvuru kaynaklarına yer verilmiŐtir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerinin çözümü için toplanan veriler ve yapılan istatistiksel çözümler sonunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

### KATILIMCILARIN COMENIUS OKUL PROJELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu bölümde Comenius okul projeleriyle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir.

**Katılımcılara ilişkin Kişisel Veriler:** Bu bölümde öğretmen ve öğrencilere ait kişisel bilgiler verilmektedir.

#### a) Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Yöntem bölümünde de ele alındığı gibi “AB Comenius Okul Projeleri Öğretmen Değerlendirme” ölçeği, Comenius okul projesi yapılan 20 ilden 25 okulda görev yapan öğretmenlerden 671’ine uygulanmış fakat 17 ilde bulunan 19 okuldaki geri dönen 428 anketten 343’ü araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen tüm öğretmenler aşağıdaki tablolarda verildiği üzere dokuz bağımsız değişkene göre betimlenmiştir.

**Öğretmenlerin Cinsiyeti:** Cinsiyete göre öğretmenlerin dengeli bir dağılım göstermediği saptanmıştır. Kadın katılımcıların % 55 ile erkek katılımcılara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre % 10 daha fazla olduğu görülmüştür.

**Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü:** Öğretmenlerin % 91,8’inin genel lisede görev yaptıkları; % 8,2’sinin meslek lisesinde görev yaptıkları saptanmıştır.

**Öğretmenlerin Çalıştığı Kadrolar:** Tüm okullarda görev yapan katılımcıların istihdam şekilleri arasında dengesiz bir dağılım olduğu saptanmıştır. Katılımcıların % 98,8'i kadrolu, % 1,2'si sözleşmeli olarak çalıştıkları belirlenmiştir.

**Öğretmenlerin Yaşları:** Araştırmaya katılan tüm okullardaki katılımcıların yaş değişkenine göre sayısal ve yüzde değerleri Tablo 11'de sunulmaktadır. Katılımcıların yaşlarına göre dengeli bir dağılım göstermediği görülmüştür. 31-40 yaş arası katılımcıların % 47,3 ile diğer yaş aralıklarındaki katılımcılara göre daha fazla olduğu, % 35,3 ile 41-50 yaş aralığındaki katılımcıların onları takip ettiği tespit edilmiştir. Katılımın %12,3 ile 20-30 yaş arası ve % 5,5 ile 50 yaş ve üzerinde diğer yaş aralıklarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. En düşük katılım % 5,5 ile 51 yaş ve üzeri katılımcılara ait olduğu görülmüştür.

**Tablo 11**

**Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı**

<b>Yaş</b>	<b>(f)</b>	<b>(%)</b>
20-30	42	12,3
31-40	162	47,3
41-50	120	34,9
50 ve üstü	19	5,5
<b>TOPLAM</b>	<b>343</b>	<b>100,0</b>

**Öğretmenlerin Kıdemleri:** Araştırmaya katılan katılımcıların kıdem değişkenine göre sayısal ve yüzde değerleri tablo 12'de verildiği gibidir. Kıdem değişkeni incelendiğinde tüm okullarda görev yapan katılımcıların deneyimleri arasında dengeli bir dağılım olduğu saptanmıştır. 11-15 yıl arası görev yapan katılımcıların % 36,4 oranıyla en yüksek değere; 1-5 yıl arası görev yapan katılımcıların % 6,1 oranıyla en düşük değere sahip olduğu dikkat çekmiştir.

**Tablo 12**  
**Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Dağılım**

<b>Kıdem</b>	<b>(f)</b>	<b>(%)</b>
1-5	21	6,1
6-10	75	21,9
11-15	125	36,4
16-20	63	18,4
20 ve üstü	59	17,2
<b>TOPLAM</b>	<b>343</b>	<b>100,0</b>

**Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmenlik Süresi :** Araştırmaya katılan katılımcıların okuldaki hizmet süresi değişkenine göre sayısal ve yüzde değerleri tablo 13’de verildiği gibidir. Tüm okullarda % 56 ile 1-5 yıl arası; ardından % 24,8 ile 6-10 yıl arası; en düşük oranda % 2,6 ile 16-20 arasında okulda görev yapan öğretmenler ankete cevap vermişlerdir.

**Tablo 13**  
**Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı**

<b>Okuldaki kıdem</b>	<b>(f)</b>	<b>(%)</b>
1-5	192	56,0
6-10	85	24,8
11-15	57	16,6
16-20	9	2,6
<b>TOPLAM</b>	<b>343</b>	<b>100,0</b>

**Öğretmenlerin Branşı:** % 42,9 ile dil branş öğretmeni katılımcıların en fazla olduğu saptanmıştır. Branş öğretmenleri arasında ise sayısal öğretmenleri % 23,6 en az katılım sayısına sahipken; sözel ders öğretmenleri % 33,5 ile ikinci sırada katılım sağlamışlardır. Dil branşındaki öğretmenleri İngilizce, Almanca vb. yabancı dil öğretmenleriyle Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri; sayısal branştaki öğretmenleri matematik, fizik, kimya, biyoloji öğretmenleri; sözel branştaki öğretmenleri ise tarih, coğrafya, felsefe grubu öğretmenleri oluşturmuştur.

**Öğretmenlerin Proje Yapma süresi :** Tüm okullarda görev yapan öğretmen katılımcıların % 48,6’sında üç yıldır; % 36,2’sinde iki yıldır; % 15,2 sinde ise bir yıldır proje ekibinde yer aldıklarını ifade etmişlerdir.

### **b) Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler**

Yöntem bölümünde de ele alındığı gibi “AB Comenius Okul Projeleri Öğrenci Değerlendirme” ölçeği Comenius projesi yapılan yedi bölgedeki 20 ilden 25 okulda okuyan öğrencilerden 570’sine uygulanmış fakat 17 ilden 19 okuldan 578 anketten geri dönen 478’i araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen tüm öğrenciler aşağıdaki tablolarda verildiği üzere yedi bağımsız değişkene göre betimlenmektedir.

**Öğrencilerin Cinsiyetleri :** Kız öğrencilerin katılım oranının % 60,3 ile erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre % 20,6 daha fazla olduğu görülmüştür.

**Öğrencilerin Okudukları Okul Türü :** Katılımcıların % 95,6 ile genel lisede eğitim aldıkları; % 4,4 ile meslek lisesinde eğitim aldıkları tespit edilmiştir.

**Öğrencilerin Yaşları:** 15-18 yaş arası katılımcıların % 80,5 ile diğer yaş aralıklarındaki katılımcılara göre daha fazla olduğu, % 15,3 ile 13-15 yaş aralığındaki katılımcıların onu takip ettiği saptanmıştır. Katılımın % 4,2 ile 12-14 yaş arası diğer yaş aralıklarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. En düşük katılım % 4,2 ile 12-14 yaş arası katılımcılara ait olduğu görülmüştür.

**Öğrencilerin Okudukları Sınıflar :** Lise ikinci sınıfta okuyan katılımcıların % 44,4 oranıyla en yüksek değere; ardından lise birinci sınıfta okuyan katılımcıların % 43,3 oranla yüksek katılım değerine sahip oldukları saptanmıştır. Lise üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin %12,3 ile en düşük değere sahip olduğu dikkati çekmiştir.

**Öğrencilerin Okudukları Bölümler:** Araştırmaya katılan tüm okullardaki katılımcıların okudukları bölümler bağımsız değişkenine göre sayısal ve yüzde değerleri Tablo 14’de sunulmaktadır. % 55,2 ile fen alanlarda okuyan öğrenci katılımcıların en fazla olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %16,3’sinin dil alanı öğrencisi oldukları; % 14,9’unun Türkçe matematik; en düşük oranda da %13,6 ile sözel alan öğrencileri oldukları görülmektedir.

**Tablo 14****Öğrencilerin Okudukları Bölüme Göre Dağılımı**

<b>Okudukları Bölümler</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Dil	78	16,3
Fen	264	55,2
Sözel	65	13,6
Türkçe Matematik	71	14,9
<b>TOPLAM</b>	<b>478</b>	<b>100,0</b>

**Öğrencilerin Projede Yer Alma Süreleri :** Öğrencilerin % 34,9'unun 1 yıl; % 18,8'inin 2 yıl; % 8,6'sının 3 yıl proje çalışmalarında görev aldıkları saptanmıştır.

### **COMENIUS OKUL PROJESİNE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ**

Bu bölümde Türkiye'de devlet liselerinde uygulanan Comenius okul projeleri kapsamında öğretmen ve öğrencilerin; okul eğitiminde kalitenin artırılması, eğitimde Avrupa kalitesinin güçlendirilmesi, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişim ve katılımın teşvik edilmesine ilişkin görüşleriyle söz konusu görüşlerin öğretmenlerin ve öğrencilerin özelliklerine göre farklılaşması incelenmiştir.

### **EĞİTİMDE KALİTENİN ARTIRILMASINA İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ**

Eğitimde kalitenin artırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir.

#### **a) Eğitimde Kalitenin Artırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Comenius okul projeleri, öğretmenlerin görüşlerine göre okul eğitiminin kalitesinin artırılması ve Avrupa boyutunun güçlendirilmesine katkıda bulunma derecesine ilişkin cevapları Tablo 15'de verilmektedir.



**Tablo 15**  
**Öğretmenlerin Eğitimde Kalitenin Artırılmasında Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Öğretmenlerin Comenius Okul Projeleri Değerlendirmeleri	ss	V	$\bar{X}$
	<b>Eğitimde Kalite</b>			
1	Ortak olunan okul ve ülkelerdeki meslektaşlarla mesleki deneyimlerin paylaşılması	1,18	1,39	3,59
2	Okulda Comenius okul projesi yapılmasını destekleme	1,14	1,30	3,50
3	Projeye katılmanın kişisel gelişime fayda sağlaması	1,21	1,47	3,42
4	Ortak olunan okulla kendi okulundaki uygulamaları karşılaştırma fırsatı bulma	1,19	1,42	3,39
5	İletişim teknolojisini daha fazla kullanmaya başlama	1,17	1,37	3,32
6	Bilgi teknolojilerini daha fazla kullanmaya başlama	1,21	1,46	3,27
7	Okulda kendini daha fazla geliştirmeye çalışma	1,22	1,50	3,25
8	Okulda daha fazla bilgisayar kullanmaya başlama	1,29	1,67	3,21
9	Okulda farklı uygulamalara daha duyarlı olma	1,26	1,60	3,19
10	Mail adreslerini daha fazla kontrol etmeye başlama	1,27	1,62	3,16
11	Projede görev alınan takım çalışması yapılmasını sağlaması	1,09	1,19	3,14
12	Öğrencilerle iletişimin artması	1,22	1,50	3,14
13	Daha fazla powerpoint kullanmaya başlama	1,29	1,68	3,09
14	Ortak okuldan esinlenerek okul içerisinde bazı düzenlemeler yapılmasını yardımcı olma	1,28	1,63	2,96
15	Derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanmaya başlama	1,14	1,31	2,93
	<b>TOPLAM</b>	<b>1,21</b>	<b>1,47</b>	<b>3,23</b>

Tablo 15’teki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler, Comenius okul projelerinin okul eğitiminin kalitesinin artırılmasına “orta” derecede katkıda bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, okul projelerinin en fazla diğer ülkelerdeki meslektaşlarıyla mesleki deneyimlerini paylaşmalarına ( $\bar{X}=3,59$ ), okuldaki öğretmenlerin AB okul projesi yapılmasını desteklemelerine ( $\bar{X}=3,50$ ), kişisel gelişim yararı elde etmelerine ( $\bar{X}=3,42$ ), ortak olunan okulla kendi okulundaki uygulamaları karşılaştırma içerisine girmelerine ( $\bar{X}=3,39$ ) ve projeye başladıktan sonra iletişim teknolojilerini daha fazla kullanmalarına ( $\bar{X}=3,32$ ) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, Comenius okul projelerinin okul eğitiminde kalitenin artırılmasında ortak okuldan esinlenerek okul içerisinde bazı düzenlemeler yapılmasını istemelerine ( $\bar{X}=2,96$ ) ve derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanmaya başlamalarına ( $\bar{X}=2,93$ ) daha az katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Comenius okul projeleriyle ilgili yapılmış olan AB ülkelerindeki ulusal raporlar, çalışmalar ve Avrupa Komisyonunun ortaya koymuş olduğu raporların araştırmanın

bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Raporların sonuçlarına göre, Comenius okul projeleri yaparak öğretmenlerin eğitimde yeniliklere duyarlılıklarını artırdıkları ve mesleki becerilerini geliştirdikleri (Deloitte ve Touche, 2000; Teichler, vd. 2000; Czech Ministry of Education, Youth and Sportss, 2003); dil öğrenmelerini, proje yönetimi deneyimlerini, bilgi iletişim becerilerini geliştirdikleri (Deloitte ve Touche, 2000; Slovak Euro Service Group, 2003; Vabo, 2007); yönetim ve bütçelemeye ilgili bilgilerini, profesyonel yeterlik alanlarını geliştirdikleri (Kjaer ve Kjerulf, 2003), başka ülkelerdeki meslektaşlarıyla yoğun iletişim kurdukları tespit edilmiştir (Kehm, vd. 2003).

Öğretmenlerin okul projeleri yaparak diğer ülkelerdeki meslektaşlarının deneyimlerinden faydalandıkları, kişisel düzeyde kendilerini geliştirdikleri (Slovak Euro Service Group, 2003; INDECON, 2003; Sweden Ministry of Education and Science, 2003) belirlenmiştir. Projelere katılmanın öğretmenlere uygulamalı olarak yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarıyla tanışma fırsatı sunduğu, proje çalışmalarının öğretmenlerin farklı okul konuları içerisinde yabancı dil becerilerini kullanmalarına da katkı sağladığı (Institute of Philosophy and Sociology University of Latvia, 2003); eğitimde kaliteyi artırdığı (Assink, vd. 2003); Avrupa seviyesinde eğitim fırsatları sunduğu saptanmıştır (Pirrie, vd. 2004). Comenius okul projesi yapan öğretmenlerin iletişim becerilerini, özgüvenlerini, kişisel farkındalıklarını, takım içinde çalışma becerilerini, dil yetkinliklerini, kültürel farkındalıklara duyarlılığı, ve profesyonel yetkinliklerini artırdıkları tespit edilmiştir (European Commission, 2007).

Türkiye'deki öğretmenlerin diğer AB ülkelerindeki meslektaşları gibi Comenius okul projesi yaparak diğer ülkelerdeki meslektaşlarıyla mesleki deneyimlerini paylaşmaları, okuldaki öğretmenlerin AB okul projesi yapılmasını desteklemeleri, kişisel gelişim yararı elde etmeleri, diğer ülke öğretmen ve yöneticilerine sorular sorarak kendi okullarını geliştirme çabası içinde olmaları ve projeye başladıktan sonra iletişim teknolojilerini kullanmaları sevindirici adımlar olarak nitelendirilebilir.

Ancak yine aynı raporlar incelendiğinde, Comenius okul projeleri yapılan ülkelerde katılımcıların, Avrupa boyutunu yakalayabilmek için yararlı durumları yadıkları (European Commission, 2004), uluslararası işbirliği ve proje etkinliklerini geliştirdikleri, diğer eğitim sistemlerini de öğrenerek kendi bilgileriyle bütünleştirdikleri (Deloitte ve Touche, 2000), öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirdikleri (Vilnius

University, 2003) saptanmıştır. Bu bulgular değerlendirildiğinde ise AB ülkelerindeki meslektaşlarından farklı olarak Türkiye'deki öğretmenlerin ortak olunan okuldan esinlenerek okul içerisinde bazı düzenlemeler yapmalarına, projeye başladıktan sonra derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanmaya başlamalarına daha az katkı sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda, Türkiye'de Comenius okul projesi yapan öğretmenlerin merkezden yönetilen, hiyerarşik okul örgütü içinde yenilikleri yayma ve uygulama durumlarında daha az yetkiye sahip oldukları ve bilgi iletişim teknolojilerini, geleneksel eğitim sistemindeki alışkanlıklardan dolayı öğretme yöntem ve tekniklerini henüz içselleştirip uygulayamadıkları düşünülebilir.

### b) Eğitimde Kalitenin Artırılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Comenius okul projeleri, öğrencilerin görüşlerine göre okul eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunma derecesine ilişkin cevaplar Tablo 16'da verilmektedir.

**Tablo 16**  
**Öğrencilerin Eğitimde Kalitenin Artırılmasında Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Öğrencilerin Comenius Okul Projeleri Değerlendirmeleri	ss	V	$\bar{x}$
<b>Eğitimde Kalite</b>				
1	Okulda Comenius okul projesi yapılmasını destekleme	1,14	1,32	3,90
2	Projeye katılarak kişisel gelişime fayda sağlama	1,18	1,39	3,72
3	Proje yapmanın takım çalışması yapılmasını sağlaması	1,17	1,37	3,70
4	İletişim teknolojisini daha fazla kullanmaya başlama	1,29	1,68	3,62
5	Bilgi teknolojilerini daha fazla kullanmaya başlama	1,32	1,75	3,53
6	Öğretmenlerle iletişimin artması	1,34	1,80	3,53
7	Derslerde öğrendiklerini ortak olunan okulun öğrencileriyle paylaşma	1,24	1,54	3,38
8	Ortak olunan okulla kendi okulundaki uygulamaları karşılaştırma fırsatı bulma	1,32	1,74	3,33
9	Mail adreslerini daha fazla kontrol etmeye başlama	1,41	1,99	3,32
10	Okulda kendini daha fazla geliştirmeye çalışma	1,38	1,90	3,18
11	Daha fazla Powerpoint kullanmaya başlama	1,40	1,97	3,10
12	Ortak okuldan esinlenerek sınıf içerisinde bazı düzenlemeler yapılmasına yardımcı olma	1,36	1,86	3,09
13	Okulda farklı uygulamalara daha duyarlı olma	1,38	1,90	3,08
14	Okulda daha fazla bilgisayar kullanmaya başlama	1,44	2,08	3,08
15	Farklı çalışma teknikleri kullanmaya başlama	1,41	2,00	2,87
<b>TOPLAM</b>		<b>1,31</b>	<b>1,75</b>	<b>3,36</b>

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğrenciler Comenius okul projesi yapmalarının eğitimde kalitesini artırmaya “orta” seviyede katkıda bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, okul projesinin yapılmasını desteklediklerini ( $\bar{x}=3,90$ ), okul projeleri yaparak kişisel gelişim yararı elde ettiklerini( $\bar{x}=3,72$ ), iletişim teknolojisini daha fazla kullanmaya başladıklarını ( $\bar{x}=3,62$ ) belirtmişlerdir. Ayrıca proje yapmanın takım çalışması yapmalarını artırdığını ( $\bar{x}=3,70$ ), böylece Comenius okul projesi yapmanın okul eğitiminde kaliteyi artırdığını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, Comenius okul projelerinin okul eğitiminde kalitenin artırılmasında; ortaklık kurulan okuldan esinlenerek sınıf içerisinde bazı düzenlemeler yapılmasına ( $\bar{x}=3,09$ ), farklı çalışma teknikleri kullanılmasına, okulda daha fazla teknoloji kullanılmasına ( $\bar{x}=3,08$ ), okulda farklı uygulamalara duyarlılıklarının artmasına ( $\bar{x}=3,08$ ), farklı çalışma teknikleri kullanılmasına ( $\bar{x}=2,87$ ) daha az katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Türkiye’de Comenius okul projelerinin, öğrencilerin en fazla eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağladığı görülmüştür. Comenius okul projeleri okullar ve öğretmenler arasındaki ülkeler arası işbirliği ve değişimleri teşvik etmekte, eğitsel yöntem ve malzemelerde yenilikleri teşvik etmekte, bu nedenle dersler daha zevkli bir hal almaktadır. Okul projelerinin, okulların yönetiminde iyi uygulamaların ve yeniliklerin ülkeler arası yaygınlaştırılmasını teşvik etmekte, okul yöneticileri okul eğitiminde ve bu eğitim alanında çalışan personelin eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını teşvik etmekte olduğu tespit edilmiştir. AB ulusal raporları da araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir. Yapılan çalışmalarda, Socrates’in sadece yurt dışı hareketliliği değil aynı zamanda bilgi iletişim teknolojilerinin de geliştirilmesini desteklediği tespit edilmiştir. Comenius okul projelerinde yurtdışı hareketliliğinden yararlanılmasa bile bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı ile “sanal hareketlilik” sağladığı saptanmıştır (Teichler, vd. 2000). Öğrencilerin okul projeleri yaparak diğer eğitim kurumlarıyla uluslararası işbirliği kurma, kendi okullarının diğer Avrupa ülkeleriyle işbirliği ve ortak projeler yapma imkanı buldukları (Institute of Philosophy and Sociology University of Latvia, 2003), öğrenme yöntemleri geliştirdikleri (Assink, vd. 2003), öğrencilerin kaliteli öğrenme ve öğretme sürecinde motivasyonlarını geliştirdikleri (Poland Ministry of Education and Sport, 2005), Avrupa düzeyinde diğer eğitim fırsatlarını kullanmayı öğrendikleri (Balica ve Fartuşnic, 2003)

tespit edilmiştir. Türkiye’den farklı olarak diğer AB ülke raporlarına göre projeler öğretim yöntemlerinin (etkin katılım yöntemleri, eğitsel iletişim ve öğrenci merkezli) kullanımını sağlayarak eğitim ve öğretimde kaliteyi artırmıştır (Pirrie, vd. 2004).

Bu bulgular değerlendirildiğinde ise AB ülkelerindeki öğrencilerden farklı olarak Türkiye’deki öğrenciler açısından projenin derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanılmasına daha az katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Türkiye’de Comenius okul projesi yapan öğretmenlerin merkezden yönetilen, hiyerarşik okul örgütü içinde yenilikleri yayma ve uygulama durumlarında daha az yetkiye sahip oldukları ve bilgi iletişim teknolojileri, geleneksel eğitim sistemindeki alışlagelmişlikten dolayı öğretme yöntem ve tekniklerini henüz içselleştirip uygulayamadıkları düşünülebilir.

Diğer AB ülkelerindeki çalışmalarda (Makrides ve Christodoulides, 2003; Indecon, 2004; Kassel, 2007; ECOTEC,2008) projelerin öğrencilere kazandırdıklarına bakıldığında, okul projelerinin öğrencilere büyük motivasyon sağladığı; öğretim yaklaşım, yöntem ve araç gereçlerin öğrencilere yarar sağladığı, bilgi ve iletişim becerilerini geliştirdiği, araştırma tartışma anlayışlarını geliştirdiği görülmüştür.

Araştırma bulgularımızın diğer AB ülkelerindeki katılımcıların projelerden elde ettikleriyle benzerlikler göstermesi, Türkiye’nin AB uyum sürecinde projeler bahanesiyle eğitim sisteminde öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin küresel dünya düzenine uygun bir şekilde geliştirildiği, eğitim sisteminin modernize edildiği söylenebilir.

## **DİL ÖĞRENİMİNİN DESTEKLENMESİNE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ**

Dil öğreniminin desteklenmesine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir.

### **a) Dil Öğreniminin Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Comenius okul projeleri, öğretmenlerin görüşlerine göre ülkeler arası etkinlikler ile Avrupa’da okul eğitiminde dil öğreniminin desteklenmesine katkıda bulunma derecesine ilişkin cevaplar Tablo 17’de sunulmaktadır

**Tablo 17**  
**Öğretmenlerin Dil Öğreniminin Desteklenmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Öğretmenlerin Comenius Okul Projeleri Değerlendirmeleri	ss	v	$\bar{X}$
<b>Dil öğrenimi</b>				
1	Yabancı dil öğrenmenin daha çekici hale gelmesi	1,23	1,52	3,40
2	Yabancı dilde daha fazla pratik yapma şansı bulma	1,27	1,63	3,39
3	Yabancı dil konuşma becerisine daha fazla önem verme	1,20	1,44	3,37
4	Yabancı dil seviyesini yükseltme	1,19	1,42	3,35
5	Yabancı dil öğrenmeye olan ilginin artması	1,23	1,53	3,30
6	Ortak olunan ülkenin dilini öğrenme tutumunun olumlu yönde artması	1,26	1,60	3,25
7	Eskiye oranla daha akıcı yabancı dil konuşmaya başlama	1,23	1,52	3,22
8	Yabancı dil öğrenmenin önemini anlama	1,27	1,62	3,21
9	Ders dışı yabancı yayınları daha fazla izlemeye başlama	1,16	1,35	3,19
10	Ortak olunan okulların dillerinden de sözcükler öğrenme	1,20	1,45	3,18
11	Proje yapmanın kendi kendine dil öğrenmeye yardımcı olması	1,17	1,39	3,17
12	Yabancı dilde araştırmalar yaparak farklı öğretim yöntemler kullanmaya başlama	1,19	1,42	2,95
13	Daha önce bilinen yabancı diller dışında başka yabancı diller de öğrenmeye başlama	1,29	1,68	2,74
14	İngilizce dışındaki AB dillerine de ilgi duymaya başlama	1,28	1,65	2,67
15	İngilizce dışında başka bir AB dilleri öğrenmeye başlama.	1,38	1,91	2,38
<b>TOPLAM</b>		<b>1,23</b>	<b>1,54</b>	<b>3,11</b>

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenler Comenius okul projeleri yapmanın dil öğreniminin desteklenmesine “orta” derecede katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, proje ortaklığının yabancı dil öğrenmenin daha çekici hale gelmesine ( $\bar{X} = 3,40$ ), yabancı dilde daha fazla pratik yapma şansı bulmalarına ( $\bar{X} = 3,39$ ), yabancı dil konuşma becerisine daha fazla önem vermelerine ( $\bar{X} = 3,37$ ), yabancı dil seviyelerini olumlu yönde artırmasına ( $\bar{X} = 3,35$ ), yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerinin artmasına katkı sağladığını ( $\bar{X} = 3,30$ ), böylece dil öğrenimini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Comenius okul projeleriyle ilgili yapılmış olan AB ülkelerindeki ulusal raporlar, çalışmalar ve Avrupa Komisyonunun ortaya koymuş olduğu raporlar araştırmamızın bulgularımızı destekler niteliktedir. Raporun sonuçlarına göre, Comenius okul projelerinin, öğretmenlerin öğrenme süreci bağlamında yabancı dillerini geliştirmelerine katkı sağladığı saptanmıştır (Deloitte ve Touche, 2000; Hungary Ministry of Education, 2003; Teichler, vd. 2000; Kjaer ve Kjerulf, 2003; Slovak Euro Service Group, 2003;

Vabo ve Smeby, 2003; Assink, vd. 2003; Kehm, vd. 2003; European Commission, 2007). Ayrıca projelere katılmanın öğretmenlere uygulamalı olarak yeni öğretim yöntemi ve yaklaşımlarıyla tanışma fırsatı sunduğu, proje çalışmalarının, öğretmenlerin farklı okul konuları içerisinde yabancı dil becerilerini kullanmalarına da katkı sağladığı tespit edilmiştir (Institute of Philosophy and Sociology University of Latvia, 2003; Kirss ve Uus, 2007). Okul projeleri yapan öğretmenlerin yüz yüze görüşmelerle dil edinimlerinin arttığı saptanmıştır (European Commission, 2004).

Öğretmenler, Comenius okul projeleri yapmanın dil öğreniminin desteklenmesinde daha önce bildikleri yabancı diller dışında başka yabancı diller de öğrenmeye başlamalarına ( $\bar{x} = 2,74$ ), İngilizce dışındaki AB dillerine de ilgi duymaya başlamalarına ( $\bar{x} = 2,67$ ), İngilizce dışında başka bir AB dilleri öğrenmeye başlamalarına ( $\bar{x} = 2,38$ ) daha az katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ancak bazı AB ulusal raporları ve Komisyon raporları incelendiğinde projelerde yoğun olarak İngilizce'nin kullanıldığı, İngilizce ve diğer dillere olan ilginin arttığı (Sweden Ministry of Education and Science, 2003), proje yapma sürecinde birden fazla yabancı dille iletişim kurulduğu saptanmıştır (Kehm, vd. 2003). Bu bağlamda, diğer Avrupa ülkelerinde dil yetersizliği vurgulandığında anlaşılması gereken, İngilizce dışında az konuşulan dillerin öğrenilmesine sağlanan katkının az olmasından veya projeye başladıktan sonra dil projeleri hariç diğer projelerde az konuşulan AB dillerinin öğrenilmeye başlanmaması olduğu düşünülebilir. Türkiye'de proje sürecinde gözlenen durum, yabancı dil yetersizliği bulgusundan anlaşılması gereken, bırakın az konuşulan AB dillerini, çok konuşulan AB dilleri (İngilizce, Almanca) ile bile iletişim kurma sorununun olduğudur.

### **b) Dil öğreniminin Desteklenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Comenius okul projelerinin, öğrencilerin görüşlerine göre ülkeler arası etkinlikler ile Avrupa'da okul eğitiminde dil öğreniminin desteklenmesine katkıda bulunma derecesine ilişkin cevaplar Tablo 18'de verilmektedir.

**Tablo 18. Öğrencilerin Dil Öğreniminin Desteklenmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Öğrencilerin Comenius Okul Projeleri Değerlendirmeleri		ss	v	$\bar{x}$
Dil öğrenimi				
1	Yabancı dil öğrenmenin daha çekici hale gelmesi	1,31	1,72	3,61
2	Yabancı dil öğrenmeye karşı ilginin artması	1,42	2,02	3,59
3	Yabancı dil seviyesinin yükselmesi	1,34	1,80	3,59
4	Ortak olunan ülkenin dilini öğrenme tutumunun olumlu yönde değişmesi	1,29	1,67	3,54
5	Yabancı dil öğrenmenin önemini anlama	1,35	1,83	3,52
6	Eskiye oranla daha akıcı yabancı dil konuşmaya başlama	1,46	2,15	3,37
7	Yabancı dilde daha fazla pratik yapma şansı bulma	1,42	2,03	3,34
8	Yabancı dil konuşma becerisine daha fazla önem verme	1,38	1,91	3,30
9	Ortak olunan okulların dillerinden de sözcükler öğrenme	1,54	2,39	3,19
10	Proje yapmanın kendi kendine dil öğrenmeye yardımcı olması	1,27	1,61	3,00
11	İngilizce dışındaki AB dillerine de ilgi duymaya başlama	1,54	2,38	2,95
12	Ders dışı yabancı yayınları daha fazla izlemeye başlama	1,38	1,91	2,96
13	Ödev yaparken yabancı kaynaklar kullanmaya başlama	1,32	1,76	2,87
14	Daha önce bilinen yabancı diller dışında başka yabancı diller de öğrenmeye başlama	1,40	1,96	2,61
15	İngilizce dışında başka AB dillerini de öğrenmeye başlama	1,45	2,11	2,33
<b>TOPLAM</b>		<b>1,39</b>	<b>1,95</b>	<b>3,18</b>

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrenciler Comenius okul projesi yapmanın dil öğrenimlerinin desteklenmesine “orta” seviyede katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler okul projeleri yapmanın en fazla yabancı dil öğrenmeyi daha çekici hale getirdiğini ( $\bar{x} = 3,61$ ), projeye başladıktan sonra yabancı dil derslerine olan ilgilerini arttırdığını ( $\bar{x} = 3,59$ ), yabancı dil seviyelerini olumlu yönde geliştirdiğini ( $\bar{x} = 3,59$ ), ortak olunan ülkelerin dillerini öğrenme tutumlarının olumlu yönde geliştirdiğini ( $\bar{x} = 3,54$ ) ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, Comenius okul projesi yapmanın dil öğreniminin desteklenmesinde daha önce bilinen yabancı diller dışında başka yabancı diller de öğrenmelerine ( $\bar{x} =$



2,61) ve İngilizce dışında başka AB dilleri öğrenmeye başlamalarına ( $\bar{x} = 2,33$ ) daha az katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Comenius okul projeleriyle ilgili AB ülkelerinde yapılmış olan araştırmalar araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre, Comenius okul projeleri yaparak öğrencilerin, dil ediniminin ve iletişim becerilerinin geliştiği (Deloitte ve Touche, 2000; Kjaer ve Kjerulf, 2003; Czech Ministry of Education, Youth and Sportss (2003); Balica ve Fartuşnic, 2003), uluslar arası iletişim becerilerinin ve yabancı dillere olan ilgilerinin arttığı saptanmıştır (Wahlström, 2002). Öğrenci velilerinin projeler sayesinde yabancı dil öğrenme fırsatlarını takdir ettikleri, Comenius okul projelerine katılımı öğrencilerin gerçek ortamda kullandıkları dili sınıf ortamında öğrenilen dilden daha eğlenceli buldukları tespit edilmiştir (Hungary Ministry of Education, 2003). Proje yapmak öğrencilere diğer ülke öğrencileriyle çalışma ve yabancı dillerini geliştirme fırsatı sunmuş, diğer ülkelerin günlük yaşam ve okul sistemleriyle ilgili bilgi edindirmiş, öğrencileri yabancı dil öğrenmeye daha fazla motive etmiş, iletişim becerilerini artırmış, uygulamalı olarak bilgisayar kullanımını ve tartışmayı öğrenmelerini sağlamıştır (Institute of Philosophy and Sociology University of Latvia, 2003; Makrides ve Christodoulides, 2003; Slovak Euro Service Group, 2003; Assink, vd. 2003; INDECON, 2003; Kehm, vd. 2003; Kirss ve Uus, 2007; Vabo, 2007; European Commission, 2007). Ancak bazı AB ulusal raporları ve Komisyon raporları incelendiğinde birden fazla yabancı dille iletişim kurulduğu tespit edilmiştir (Sweden Ministry of Education and Science, 2003; Kehm, vd. 2003). Bu bağlamda, Türkiye’de öğrencilerin, okul projeleri yaparken en az geliştirdikleri yönlerinin dil öğrenimi olmasının nedeni, vize sorunu ve mali kaynak yetersizliğinden dolayı diğer AB ülkelerindeki öğrenciler kadar Birlik içinde hareketlilikten faydalanamamaları, bu nedenle dil öğrenme ihtiyacı hissetmemeleri ve okullarda yetersiz ders saatleriyle dili sadece kurgusal bir düzlemde öğrenmeleri olabilir.

## **KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMİN TEŞVİK EDİLMESİNE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ**

Kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir.

**a) Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Comenius okul projeleri, öğretmenlerin görüşlerine göre ülkeler arası etkinliklerle Avrupa'daki okul eğitiminde kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine katkıda bulunma derecesine ilişkin cevaplar Tablo 19'da sunulmaktadır.

**Tablo 19. Öğretmenlerin Kültürlerarası İletişimin Teşvik Edilmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Değerleri**

Öğretmenlerin Comenius Okul Projeleri Değerlendirmeleri		ss	v	$\bar{x}$
<b>Kültürlerarası İletişim</b>				
1	Proje yapmanın diğer ülkelere, onların yaşamlarına ve kültürlerine ilgiyi artırması	1,17	1,43	3,65
2	Projede yer almanın diğer kültürlere ve yaşam biçimlerine karşı hoşgörüyü artırması	1,19	1,41	3,65
3	Türkler dışında diğer meslektaşlarla da birbirine benzer yanları olduğunu keşfetme	1,16	1,39	3,54
4	Diğer ülkelerin eğitimi hakkında bilginin artması	1,18	1,52	3,52
5	Türk kültürü dışındaki kültürleri öğrenmeye yönelik ilginin artması	1,17	1,38	3,44
6	Projeye başladıktan sonra ortak olunan okul öğretmen ve öğrencilerine kendini daha yakın hissetme	1,23	1,36	3,43
7	Ortak olunan ülkenin kültürünü öğrenme	1,16	1,39	3,42
8	Farklı ülkenin kültürlerine de saygı duymaya başlama	1,23	1,51	3,41
9	Sınıf içinde farklı kültürler hakkında fikirlerin paylaşılması	1,24	1,36	3,37
10	Ortak olunan ülkelerin kültürlerine ilgi duymaya başlama	1,18	1,41	3,36
<b>TOPLAM</b>		<b>1,19</b>	<b>1,41</b>	<b>3,47</b>

Tablo19'da, öğretmenler, okullarda yapılan Comenius okul projelerinin ülkeler arası etkinliklerle Avrupa'daki okul eğitiminde kültürlerarası iletişime ilişkin "yüksek" derecede katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, proje yapmanın diğer ülkelere, onların yaşamlarına ve kültürlerine ilgiyi artırmasına ( $\bar{x} = 3,65$ ), projede yer almanın diğer kültür ve yaşam biçimlerine hoşgörüyü artırmasına ( $\bar{x} = 3,65$ ), Türkler dışında diğer meslektaşlarıyla da birbirine benzer yanları olduğunu keşfetmelerine ( $\bar{x} = 3,54$ ) daha fazla teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, Comenius okul projeleri yapmanın kültürlerarası iletişimin desteklenmesinde farklı ülkenin kültürlerine daha fazla saygı duymaya başlamalarında ( $\bar{x} = 3,41$ ) ve sınıf içinde farklı kültürler

hakkında öğrencilerle fikirlerini paylaşımalarında ( $\bar{x} = 3,37$ ) daha az katkı sağladığını bildirmişlerdir.

Comenius okul projeleriyle ilgili yapılmış olan AB ülkelerindeki ulusal raporlar, çalışmalar ve Avrupa Komisyonunun ortaya koymuş olduğu raporlar araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Rapor sonuçlarına göre, Comenius okul projeleri yapmak öğretmenlerin kültürler hakkında eğitim sistemi ve öğretme yöntemleri üzerinde çalışmalarını sağlamıştır (Sweden Ministry of Education and Science, 2003). Okul projeleri yapma sürecinde hareketlilikte bulunmuş öğretmenler değerlendirildiğinde, hareketliliğin kültürlerarası iletişim kurmada, kültürel anlayışlılığı artırmada oldukça olumlu etkileri olduğu saptanmıştır (Vabo ve Smeby, 2003). Projelerdeki hareketliliğin kültürel farklılıkların farkındalığı (Makrides ve Christodoulides, 2003; European Commission, 2007) ve farklılıklara karşı hoşgörüyü artırdığı ve kültürlerin birbirini anlamasını (European Commission, 2004) ve Avrupa düşüncesini (Assink, vd. 2003) geliştirdiği tespit edilmiştir.

Türkiye'deki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, görüşlerin diğer AB ülkelerindeki meslektaşlarının Comenius okul projelerinden elde edilen öncelikli yararara ilişkin görüşleriyle kültürlerarası iletişim olması noktasında benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'deki öğretmenlerin Comenius okul projeleriyle diğer kültürlerle karşı ön yargılarının kırıldığı bu nedenle okul projelerine daha fazla sahip çıktıkları düşünülebilir. Ancak henüz uluslararası ve kültürlerarası projelerde yeni görev alan öğretmenlerin, kültürlerle ilişkin kendi farkındalıklarını artırmadıklarından, öğrenme sürecini tamamlamadıklarından olsa gerek sınıf içinde diğer kültürlerle ilgili bilgi ve düşüncelerini daha az paylaşmakta oldukları düşünülebilir.

### **b) Kültürlerarası İletişime İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Comenius okul projelerinin, öğrencilerin görüşlerine göre ülkeler arası etkinliklerle Avrupa'daki okul eğitiminde kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine katkıda bulunma derecesine ilişkin cevaplar Tablo 20'de verilmektedir.

**Tablo 20. Kùltùrlerarası İletişimin Teşvik Edilmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Öğrenci Comenius okul projeleri Değerlendirmeler		ss	v	$\bar{X}$
T	Kùltùrlerarası İletişim			
1	Projede yer almanın diğerkùltùrlere ve yaşam biçimlerine karşı hoşgörüyü artırması	1,20	1,44	3,83
2	Proje yapmak diğerkùlkelere, onların yaşamlarına ve kùltürlerine ilginin artması	1,27	1,63	3,68
3	Farklı ùlkenin kùltürlerine daha fazla saygı duymaya başlama	1,29	1,67	3,67
4	Farklı kùltùrlere sahip bireylerin bir arada sorunsuzca yaşayabileceğini öğrenme	1,26	1,60	3,64
5	Tùrkler dışında diğerkùltùrlere de birbirine benzer yanları olduğunu keşfetme	1,32	1,75	3,64
6	Diğerkùlkelerin eğitimi hakkındaki bilginin artması	1,33	1,77	3,60
7	Projeye başlandıktan sonra ortak olunan okul öğretmen ve öğrencilerini kendine daha yakın hissetme	1,35	1,84	3,53
8	Ortak olunan ùlkelerin kùltürlerine ilgi duymaya başlama	1,37	1,87	3,51
9	Tùrk kùltürü dışındaki kùltürleri öğrenmeye yönelik ilginin artması	1,40	1,98	3,51
10	Sınıf içinde farklı kùltùrlere hakkındaki fikirlerini paylaşma	1,42	2,03	3,48
11	Ortak olunan ùlkenin kùltürünü öğrenme	1,35	1,83	3,29
<b>TOPLAM</b>		<b>1,32</b>	<b>1,76</b>	<b>3,24</b>

Tablo 20’de öğrenciler Comenius okul projesi yapmanın kùltùrlerarası iletişime teşvik edilmelerine “yüksek” seviyede katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler okul projelerinin en fazla diğerkùltùr ve yaşam biçimlerine karşı hoşgörülerini artırmaya ( $\bar{X} = 3,83$ ); diğerkùlkelere ve kùltùrlere ilgilerini artırmaya ( $\bar{X} = 3,68$ ), farklı ùlkenin kùltürlerine daha fazla saygı duymaya başlamalarına ( $\bar{X} = 3,67$ ) katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, Comenius okul projeleri yapmanın Türk kùltürü dışındaki kùltürleri öğrenmeye yönelik ilgilerinin artmasına ( $\bar{X} = 3,51$ ), sınıf içinde farklı kùltùrlere hakkındaki fikirlerini paylaşmalarına ( $\bar{X} = 3,48$ ), ortak olunan ùlkenin kùltürünü öğrenmelerine ( $\bar{X} = 3,29$ ) daha az katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Comenius okul projeleriyle ilgili yapılmış olan AB ùlkelerinin ve Avrupa Komisyonunun hazırladığı raporlar araştırmamızın bulgularımızı destekler niteliktedir. Raporların sonuçlarına göre, Comenius okul projelerine katılımın, öğrencilerin, Avrupa farkındalığını, uluslar arası iletişim becerilerini artırmaya, diğerkùltùrlere

öğrenmelerine kendi kültürlerinin de farkına varmalarına olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür (Wahlström, 2002). Projeler sayesinde öğrenciler diğer ülkelerin günlük yaşam ve okul sistemleriyle ilgili bilgi edinmişler (Institute of Philosophy and Sociology University of Latvia, 2003), kültürlerarası iletişim yeteneklerini ve Avrupa düşüncesini geliştirmişlerdir (Assink, vd. 2003). Projelerdeki hareketlilikle kültürel farklılıkların farkındalığı ve farklılıklara karşı hoşgörünün arttığı saptanmıştır (European Commission, 2004).

Proje yaparak Türkiye'deki öğrencilerin, AB ülkelerindeki öğrenciler gibi kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirdikleri, diğer kültürlere hoşgörü ve farkındalılarını artırdıkları, onlarla sorunsuz bir şekilde yaşayabileceklerini öğrendikleri anlaşılmıştır. Ancak AB'nin bazı ulusal raporlarında, Comenius okul projelerinin öğretmenler ve öğrenciler arasında ülkeler arası işbirliği ve deneyimleri paylaşmaya sağladığı katkı (INDECON, 2003) ile araştırma bulgumuzun birbiri ile örtüşmediği görülmüştür. Türkiye'deki öğrencilerin ve öğretmenlerin ülkeler arası ve kültürlerarası projelerde henüz yeni yer aldıklarından, farklı kültür ve ülkeleri yeni yeni tanıdıklarından içselleştirmedikleri, bilgileri birbirleriyle sınıf içinde paylaşmadıkları düşünülebilir.

## **KATILIMIN TEŞVİK EDİLMESİNE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ**

Projeye katılımın teşvik edilmesine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir.

### **a) Katılımın Teşvik Edilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Comenius okul projeleri, öğretmenlerin görüşlerine göre okulda daha fazla sayıda katılımcının katılıma teşvik edilme derecesine göre cevaplar Tablo 21'de sunulmaktadır.

**Tablo 21**  
**Öğretmenlerin Projeye Katılımlarının Teşvik Edilmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Öğretmen Comenius Okul Projeleri Değerlendirmeleri	ss	V	$\bar{X}$
	<b>Katılım</b>			
1	Projeden tüm öğrencilere söz etme	2,04	4,18	3,32
2	Projeye katılanların sayısını artırmak için çalışma	1,19	1,43	3,29
3	Proje etkinliklerini toplantılarda tartışma	1,26	1,59	3,11
4	Okuldaki bütün öğrencilerin ve öğretmenlerin görev alması için çaba sarf etme	1,38	1,90	2,86
	<b>TOPLAM</b>	<b>1.46</b>	<b>2,27</b>	<b>3,14</b>

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenler okullarda Comenius okul projeleri yapmanın, daha fazla sayıda katılımcının projeye katılmaya teşvik edilmesine “orta” derecede katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okul projelerinin, projeden tüm öğrencilere söz etmeye ( $\bar{X} = 3.32$ ), projeye katılanların sayısını artırmak için çalışmaya ( $\bar{X} = 3,29$ ) katkı sağlayarak okulda katılımı teşvik ettiği görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir.

Comenius okul projeleriyle ilgili AB ülkelerinde yapılmış olan raporlar araştırmamızın bulgularımızı destekler niteliktedir. Rapor sonuçlarına göre, proje etkinliklerinin ortak okulla beraber bir grup öğretmence yaptıkları, (Poland Ministry of Education and Sport, 2005), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun gelecekte yeni projelerde görev almak istedikleri (Slovak Euro Service Group, 2003), diğer AB ülkelerinin ve Türkiye’nin aksine Almanya’da okulların projede koordinatör olmakta istekli oldukları, proje planlama aşamasında okuldaki öğrenci, öğretmen, yöneticilerin hep birlikte planlamaya katkıda buldukları, proje çalışmalarına haftada ortalama 9 saat zaman ayırdıkları (Kehm, vd. 2003) saptanmıştır.

Diğer AB ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de bir grup öğretmence proje etkinliklerinin yapıldığı, okuldaki bütün öğrenci ve öğretmenlerin proje ekibine katılma ve proje yapma isteklerinin arttığı saptanmıştır. Okuldaki katılımcı sayısındaki artışın nedeni, katılımcıların, yurt dışı hareketliliklerde diğer ülkelerden gelen öğrenci ve öğretmenleri kendi okullarında görmeleri, onlarla paylaşımında bulunmaları olabilir. Bunların yanı sıra, öğretmenler mesleki ve turistik açıdan yurt dışı deneyimini ve kültürlerarası etkileşimi kendileri için bir fırsat olarak görmüş olabilirler.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler, Comenius okul projelerinin, öncelikle kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine ( $\bar{x}=3.47$ ), ardından sırayla okul eğitiminde kalitenin artırılmasına ( $\bar{x}=3.23$ ), projeye katılımının teşvik edilmesine ( $\bar{x}=3.14$ ), dil öğreniminin desteklenmesine ( $\bar{x}=3.11$ ) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, Comenius okul projelerinin kültürlerarası iletişimi desteklemesine yüksek derecede katkı sağladığını belirtirken; okul eğitiminde kalitenin artırılmasına, projeye katılımının teşvik edilmesine, dil öğreniminin desteklenmesine orta seviyede katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Comenius okul projeleri yaparak kültürlerarası iletişim kurmada, kültürlerarası farkındalıkları artırmada, diğer kültürlerle sorunsuzca bir arada yaşanabileceğini öğrenmede komisyonun öngördüğü hedeflere yaklaştıkları; ancak okul eğitiminde kaliteyi artırmada, projeye katılımı teşvik etmekte ve AB dillerini öğrenmede, AB’de az konuşulan dillere ilgilerinin artmasında henüz Komisyonun öngördüğü hedeflere ulaşamadıkları saptanmıştır.

### b) Projeye Katılımın Teşvik Edilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Comenius okul projeleri, öğrencilerin görüşlerine göre projeye katılımın teşvik edilmesine ilişkin cevaplar Tablo 22’de verilmektedir.

**Tablo 22**  
**Öğrencilerin Katılımın Teşvik Edilmesinde Projelerin Katkısına İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Öğrenci Comenius Okul Projeleri Değerlendirmeleri	ss	V	$\bar{x}$
	<b>Katılım</b>			
1	Projeden bütün arkadaşlara söz etme	1,30	1,71	3,64
2	Projeye katılanların sayısını artırmak için çaba sarf etme	1,39	1,94	3,46
3	Proje grubunda görev almak için arkadaşlarını teşvik etme	1,46	2,13	2,75
	<b>TOPLAM</b>	<b>1,38</b>	<b>1,92</b>	<b>3,28</b>

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğrenciler Comenius okul projesi yapmanın katılımın teşvik edilmesine “orta” seviyede katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, Comenius okul projelerinden arkadaşlarına söz ederek arkadaşlarının proje ekibine katılmaları ( $\bar{x} = 3,64$ ) için proje yapmaya teşvik ettikleri anlaşılmıştır. Ancak öğrencilerin Comenius okul projelerine arkadaşlarını proje grubunda görev almaları için

yeterince teşvik etmediği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin okul projesi yapmaya arkadaşlarını teşvik ettikleri, ancak kısıtlı sayıda kişinin hareketlilikte bulunacağından kendi hareketlilik şanslarını azaltmama düşüncesiyle proje grubunda görev almalarını teşvik etmedikleri ( $\bar{x} = 2,75$ ) düşünülebilir.

Comenius okul projeleriyle ilgili AB ülkelerinde yapılmış olan ulusal raporlar, çalışmalar ve Avrupa Komisyonunun ortaya koymuş olduğu raporlar, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Raporların sonuçlarına göre, Comenius okul projelerine katılmak öğrenciler arasında popüler bir tercih olmaya başlamıştır (Sweden Ministry of Education and Science, 2003). Proje ekipleri okul genelinde farklı sınıflardan aynı konuyu çalışanlardan oluşturulmuştur. Öğrencilerin, okul projelerine, başka ülkelerden arkadaşlar edinmek, uluslar arası çalışmalar yaparak dersleri daha çekici hale getirmek gibi amaçlarla katılmak istedikleri tespit edilmiştir (Poland Ministry of Education and Sport, 2005).

Türkiye'deki öğrenciler arasında projelere katılma isteğinin günden güne arttığı saptanmıştır. Öğrenciler, projelere ilk yıllarda çok ilgi göstermeseler de projenin ilerleyen süreçlerinde öğrencilerin, proje ekibinde yer alan ve yurt dışı hareketliliğinden yararlanan arkadaşlarından ve okullarını ziyaret eden diğer ülke öğrencilerinden etkilendikleri düşünülebilir.

Öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında diğer AB ülkelerinde (European Commission, 2004; Kassel, 2007; Iceland Ministry of Education, Culture and Science, 2007; ECOTEC,2008) olduğu gibi Türkiye'de projeye katılma istekliliği giderek artmıştır. Öğrencilerin projelere daha olumlu yaklaşımda bulunmaya başlamalarının temelinde, Comenius okul projelerinin okul iklimindeki olumlu değişime, okulun prestijinin artmasına, öğretmenlerin daha azimli çalışmalarına, öğrenci ve öğretmenlerin takım çalışmalarını öğrenmelerine, bilgi ve iletişim teknolojilerini daha etkili bir şekilde kullanmaya başlamalarına katkı sağlaması olabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrenciler Comenius okul projelerinin öncelikle okul eğitiminde kalitenin artırılmasına ( $\bar{x} = 3.36$ ), ardından sırayla projeye katılımının teşvik edilmesine ( $\bar{x} = 3.28$ ), kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine ( $\bar{x} = 3.24$ ), dil öğreniminin desteklenmesine ( $\bar{x} = 3.18$ ) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, Comenius okul projelerinin okul eğitiminde kalitenin artırılmasında, projeye



katılımının teşvik edilmesinde, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesinde, dil öğreniminin desteklenmesinde orta seviyede katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin, Comenius okul projeleri yaparak okul eğitiminde kaliteyi artırmada, projeye katılımı teşvik etmede, diğer kültürlerle hoşgörü geliştirmede ve AB dillerini öğrenme, AB’de az konuşulan dillere ilgilerinin artmasında henüz Komisyonun öngördüğü hedeflere ulaşamadıkları düşünülebilir.

Türkiye’de yapılmış olan diğer araştırma sonuçlarının bulgularımızı destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin proje sürecinde karşılaştıkları sorunların öğrencilerin dil yetersizlikleri (Haspolatlı, 2006; R. Türkoğlu ve Ş. Türkoğlu, 2006), diğer kültürleri daha üstün görmeleri ve bilgi iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanamamaları (Top, 2006) olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde de, proje sürecinde en alt sırada dil öğreniminde deneyim elde ettikleri saptanmıştır. Bu sorunun temelinde, yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlanılmaması, yabancı dil ders saatlerinin okullarda az olması, öğrendikleri yabancı dili uygulayacakları alanların olmaması düşünülebilir.

## **KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE COMENİUS OKUL PROJESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Öğretmenlerin ve öğrencilerin Comenius okul projelerine ilişkin görüşleriyle, kişisel özellikleri (cinsiyet, projede görev alma, branşlar, okudukları bölümler projede yer alınan yıl özellikleri) arasında önemli farklar gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

## **KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE GÖRE COMENİUS OKUL PROJELERİ GÖRÜŞLERİ**

Öğrenci ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Comenius okul projelerine ilişkin görüşlerine yer verilmektedir.

### **a) Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşleri**

Öğretmenlerin Comenius okul projelerine ilişkin görüşleriyle, cinsiyet arasında önemli bir fark gösterip göstermedikleri Tablo 23’de verilmektedir.

**Tablo 23**  
**Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları**

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	sd	T	P
Eğitimde Kalite	Kadın	186	3,38	,92	341	3,33	,001
	Erkek	157	3,06	,85			
Dil öğrenimi	Kadın	186	3,31	,97	341	3,99	,000
	Erkek	157	2,89	,95			
Kültürlerarası İletişim	Kadın	186	3,70	1,01	341	4,39	,000
	Erkek	157	3,22	1,01			
Katılım	Kadın	186	3,32	1,27	341	3,03	,003
	Erkek	157	2,93	1,05			

p<.05

Öğretmenlerin, Comenius okul projeleri kapsamında okul eğitiminde kalitenin artırılmasına [t(341)= 3,33 , p<.05], dil öğreniminin desteklenmesine [t(341)= 3,99, p<.05], kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine [t(341)=4,39, p<.05], projeye katılımın teşvik edilmesine [t(341)= 3,03, p<.05] ilişkin görüşleri arasında cinsiyetleri bakımından önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre Comenius okul projelerinin kültürlerarası iletişimi teşvik ettiğine, dil öğrenimi desteklediğine, okul eğitiminde kaliteyi artırdığına, projeye katılımı teşvik ettiğine ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Comenius okul projeleriyle ilgili AB ülkelerinde yapılmış olan ulusal raporlar, çalışmalar ve Avrupa Komisyonunun ortaya koymuş olduğu raporların araştırmamızın bulgularını desteklediği görülmektedir. Rapor sonuçlarına göre, Hollanda dışında (Assink, vd. 2003) diğer AB ülkelerinde, okul projelerinde görev alan öğretmenlerde bayan sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Slovak Euro Service Group, 2003; Sweden Ministry of Education and Science, 2003). İzlanda'da ise Comenius projelerinde bayanların bireysel hareketlilikte etkinken, erkeklerin hazırlık ziyaretlerinde daha etkin olduğu saptanmıştır (Iceland Ministry of Education, Culture and Science, 2007).

Polonya ulusal raporunda, bayan öğretmenlerin okul projelerine daha fazla katılmak isteme nedeninin, öğretmenlik mesleğini kadınların daha fazla seçmesinden dolayı olabileceği belirtilmiştir (Poland Ministry of Education and Sport, 2003). Avrupa Komisyonunun, bütün birlik politikaları ve eylemlerinde kadın ve erkeklere fırsat eşitliği

sağlayarak sosyalizasyon sürecinde ikinci planda kalan kadınlara olanak verilmesi yönündeki raporları bu bulguyu desteklemektedir (COM, 1996; EC, 1999).

Bulgular ışığında, Türkiye’de de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre AB Comenius projelerine bakış açılarının daha olumlu yönde olduğu ve yapılan projelere kadınların daha fazla ilgi gösterdikleri söylenebilir. Başka bir deyişle, Türkiye’deki kadın öğretmenlerin modernleşme sürecinde erkek öğretmenlerle eşit hak ve ödevlerden faydalanmaya başladıkları düşünülebilir.

### **b) Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin Comenius okul projelerine ilişkin görüşleriyle cinsiyetleri arasında önemli bir fark olup olmadığı Tablo 24’de verilmektedir.

**Tablo 24**  
**Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları**

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	sd	T	P
Eğitimde Kalite	Kadın	288	3,45	,89	476	2,72	,007
	Erkek	190	3,22	,95		2,68	,008
Dil öğrenimi	Kadın	288	3,29	,96	476	2,85	,004
	Erkek	190	3,02	1,08		2,78	,006
Kültürlerarası İletişim	Kadın	288	3,69	,94	476	2,83	,005
	Erkek	190	3,42	1,16		2,72	,007
Katılım	Kadın	288	3,43	1,05	476	3,48	,001
	Erkek	190	3,07	1,17			

p<.05

Öğrencilerin, Comenius okul projeleri kapsamında okul eğitiminde kalitenin artırılmasına [t(476)= 2,72, p<.05], dil öğreniminin desteklenmesine [t(476)= 2,85, p<.05], kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine [t(476)= 2,83, p<.05], katılımın teşvik edilmesine [t(476)= 3,48, p<.05] ilişkin görüşleri arasında cinsiyetleri bakımından önemli bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 24’teki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre Comenius okul projelerinin eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi ve okulun tamamının katılımının teşvik edilmesine katkı sağladığına ilişkin daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu bulguları, Polonya (Poland Ministry of Education and Sport, 2005)’da yapılan ulusal değerlendirme raporu da desteklemektedir. En çok yapılan projelerin yabancı dil, tarih, yeni teknolojiler ve ana dil; en az yapılan projelerin ise

mesleki konular, fizik ekonomi ve iş hayatıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca rapora göre, kız öğrencilerin Comenius okul projelerinde daha fazla yer aldığı; çünkü erkeklerin mesleki ve teknik bilimlerle; kız öğrencilerin ise genel bilimlerle ilgilendiği saptanmıştır. Bu bulguyu, Avrupa Konseyinin, 21. yüzyılın gerektirdiği eğitim için milli ve AB düzeyinde okul eğitiminin gerekliliklerini, aynı kalitede okul sistemi geliştirmek amacıyla tasarladığı 21. yüzyılda okullar modelinde, kızların matematik ve fen dallarında daha düşük performans; erkek öğrencilerin de okuldan ayrılma eğiliminde olduklarını tespit ederek geliştirmeye çalışmaları da destekler nitelikte olduğu görülmüştür (CEC, 2007). Comenius okul projelerine eşit oranda seçilmesine rağmen kadınların erkeklerden daha fazla katıldığı tespit edilmiştir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre AB Comenius okul projelerine bakış açılarının daha olumlu yönde olduğu ve yapılan projelere daha fazla ilgi gösterdikleri söylenebilir. Türkiye'deki kız öğrencilerin Comenius okul projeleri değişkenlerinde, modernleşmenin başlatıcısı olduğu düşünülen Avrupa'daki hemcinsleriyle benzer görüş düzeyine sahip oldukları düşünülebilir.

### **Katılımcıların Yaşlarına Göre Comenius Okul Projeleri Görüşleri**

Öğrenci ve öğretmenlerin yaşlarına göre Comenius okul projelerine ilişkin görüşlerine yer verilmektedir.

#### **a) Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşleri**

Öğretmenlerin yaşlarına göre Comenius okul projelerine ilişkin görüşlerinde farklılık görülmemiştir.

#### **b) Öğrencilerin Yaşlarına Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin Comenius okul projelerine ilişkin görüşleriyle, yaşları arasında önemli bir fark olup olmadığı Tablo 25'te verilmektedir.

**Tablo 25**  
**Öğrencilerin Yaşlarına Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları**

ANOVA							
Değişkenler	Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Eğitimde Kalite	Gruplar arası	16,670	2	8,335	10,17	,000	1-3
	Grupiçi	389,07	475	,819			1-2
	Toplam	405,74	477				
Dil öğrenimi	Gruplar arası	21,075	2	10,538	10,46	,000	1-3
	Grupiçi	477,35	474	1,007			1-2
	Toplam	498,42	476				
Kültürlerarası İletişim	Gruplar arası	22,158	2	11,079	10,60	,000	1-3
	Grupiçi	496,08	475	1,044			
	Toplam	518,24	477				
Katılım	Gruplar arası	11,876	2	5,938	4,808	,009	1-3
	Grupiçi	586,64	475	1,235			
	Toplam	598,5	477				

1. 12-14 yaş    2. 13-15 yaş    3. 15 -18 yaş    p<.05

Öğrencilerin, Comenius okul projeleri kapsamında okul eğitiminde kalitenin artırılmasına [F(2-475)=10,176,p<.05], dil öğreniminin desteklenmesine [F(2-475)=10,46, p<.05], kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine [F(2-475)= 10,60, p<.05], projeye katılımın teşvik edilmesine [F(2-475)= 4,80, p<.05] ilişkin görüşleri arasında yaşları bakımından önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 25'teki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, Comenius okul projeleri kapsamında öğrencilerin yaşlarına göre görüşlerinde, eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine katkıda p< 0.05 düzeyinde önemli fark olduğu saptanmıştır. Yaşı küçük olan öğrenciler yaşı büyük olan öğrencilere göre Comenius okul projelerinin eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi artırılmasına katkı sağladığına ilişkin daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Yaşları küçük olan öğrencilerin daha büyük yaşta olan öğrencilere göre Comenius okul projelerinin eğitimde kalite, dil öğrenimi, projeye katılımın teşvik edilmesine daha fazla katkı sağladığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu bulguyu,

diğer ulusal raporlar da destekler niteliktedir. Macaristan (Hungary Ministry of Education, 2003) ulusal raporuna göre yaşlarından dolayı ilköğretim öğrencilerinin, projelerde daha fazla eğlendikleri dolayısıyla öğretmen ve danışmanların da öğrenciler projelerde etkin oldukları için çalışmalarından doyum sağladıkları saptanmıştır. 10-19 yaşları arasında proje yapan öğrencilerin Avrupalılaşmayı, hareketlilik, uygulamalı dil kullanımı ve kültürel kaynaşma eylemleriyle artırdığı bulguları araştırmamızın bulgusunu destekler niteliktedir. Okul projeleri uygulamaya yönelik konular içerdiğinden, yeni insanlarla tanışan gençler için okul projeleri ilgi çekici olmakta; gençler, modern eğitim ve yaşam biçiminde kendilerinden bir şeyler bulabilmektedirler.

### **Katılımcıların Branşları ve Okudukları Bölümlere Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşleri**

Öğretmenlerin branşlarına ve öğrencilerin okudukları bölümlere göre Comenius okul projelerine ilişkin görüşleri verilmektedir.

#### **a) Öğretmenlerin Branşlarına Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşleri**

Öğretmenlerin Comenius projelerine ilişkin görüşleriyle, branşlar arasında önemli bir fark gösterip göstermediği Tablo 26'da görülmektedir.

**Tablo 26**  
**Öğretmenlerin Branşlarına Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları**

ANOVA							
Değişkenler	Branşlar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Eğitimde Kalite	Gruplararası	6,309	2	3,154	3,918	,021	1-2
	Grupiçi	273,738	340	,805			
	Toplam	280,047	342				
Dil öğrenimi	Gruplararası	6,077	2	3,039	3,147	,044	1-2
	Grupiçi	328,288	340	,966			
	Toplam	334,365	342				
Kültürlerarası İletişim	Gruplararası	11,759	2	5,879	5,531	,004	1-2
	Grupiçi	361,416	340	1,063			
	Toplam	373,175	342				
Katılım	Gruplararası	4,856	2	2,428	1,711	,182	Yok
	Grupiçi	482,411	340	1,419			
	Toplam	487,267	342				

1. Dil Alanı 2. Sayısal Alan 3. Sözel Alan p<.05

Comenius okul projeleri kapsamında okul eğitiminde kalitenin artırılmasına [F(2-340)=3,91, p<.05], dil öğreniminin desteklenmesine [F(2-340)= 3,14, p<.05], kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine [F(2-340)=5,53, p<.05] ilişkin öğretmen görüşlerinde branşları bakımından önemli bir fark olduğu saptanmıştır.

Dil alanındaki öğretmenlerin Comenius okul projelerinin dil öğreniminin desteklenmesine sağladığı katkıya ilişkin görüşlerinin ( $\bar{x}$  =3,33) sayısal branşlardaki öğretmenlerden ( $\bar{x}$  =2,97 ); kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine sağladığı katkıya ilişkin görüşlerinin ( $\bar{x}$  =3,77), sayısal alanlarındaki öğretmenlerden ( $\bar{x}$  =3,27); okul eğitiminde kaliteyi artırılmasına sağladığı katkıya ilişkin görüşlerinin ( $\bar{x}$  =3,47) sayısal branşlardaki öğretmenlerden ( $\bar{x}$  =3,12) daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'taki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, Comenius okul projeleri kapsamında öğretmenlerin branşlarına göre görüşlerinde, eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine katkıda p< 0.05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Dil alanı öğretmenleri sayısal alanlarındaki öğretmenlere göre Comenius okul projelerinin eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine katkı sağladığına ilişkin daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Comenius okul projeleriyle ilgili yapılmış olan AB ülkelerindeki ulusal raporların, çalışmaların ve Avrupa Komisyonunun ortaya koymuş olduğu raporların araştırmamızın bulgularımızı desteklediği görülmüştür. Rapor sonuçlarına göre, Macaristan'da yapılan çalışmada (Hungary Ministry of Education, 2003) Comenius okul projelerinde yabancı dil öğretmenlerinin daha fazla görev aldığı saptanmıştır. Diğer branşlardaki öğretmenlerin yabancı dilleri iyi olmadığı için projeyi dil öğretmenlerinin hazırlayıp yönettikleri, bu nedenle dil öğretmenlerinin konuya ve projeye de daha hakim olabildikleri tespit edilmiştir. Polonya (Poland Ministry of Education and Sport, 2005) 'da yapılan çalışmada daha yoğun yapılan projelerin yabancı dil, tarih, yeni teknolojiler, ana dil; en az yapılan projelerin mesleki konular, fizik, ekonomi, iş hayatıyla ilgili olduğu bulgumuzu desteklemektedir. Slovakya'da ise en çok İngilizce sonra Almanca, coğrafya bilgisayar ve tarih öğretmenlerinin okul projelerinde görev aldığı saptanmıştır (Slovak Euro Service Group, 2003).

Türkiye’de de diğer AB ülkelerinde olduğu gibi yabancı dil öğretmenlerinin proje sürecinin her evresinde daha fazla görev aldıkları saptanmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre yabancı dile daha fazla hakim olmalarından dolayı proje konusunu daha çabuk kavramaları ve projeyi kolaylıkla yürütmeleri yabancı dil öğretmenlerinin sayıca daha fazla görev almalarına neden gösterilebilir. Bunun yanı sıra yabancı dil bildiklerinden, proje yürütme konusunda ve yabancı kültürden öğretmen ya da öğrencilerle karşılaştıklarında daha öz güvenli oldukları düşünülebilir.

### b) Öğrencilerin Okudukları Bölümlere Göre Comenius Okul Projeleri İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Comenius okul projelerine ilişkin görüşleriyle, okudukları bölümler arasında önemli bir fark olup olmadığı Tablo 27’de verilmektedir.

**Tablo 27**  
**Öğrencilerin Okudukları Bölümlere Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları**

ANOVA							
Değişkenler	Okudukları Bölümler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Eğitimde Kalite	Gruplararası	3,634	3	1,211	1,428	,234	Yok
	Grupiçi	402,105	474	,848			
	Toplam	405,740	477				
Dil Öğrenimi	Gruplararası	25,936	3	8,645	8,655	,000	3-2 3-1
	Grupiçi	472,492	474	,999			
	Toplam	498,428	477				
Kültürlerarası İletişim	Gruplararası	10,400	3	3,467	3,236	,022	1-3 1-2
	Grupiçi	507,846	474	1,071			
	Toplam	518,246	477				
Katılım	Gruplararası	4,487	3	1,496	1,193	,312	Yok
	Grupiçi	594,035	474	1,253			
	Toplam	598,522	477				

1. Dil Alanı 2. Sosyal Alanı 3. Fen Alanı p<.05

Öğrencilerin, Comenius okul projeleri kapsamında okul eğitiminde dil öğreniminin desteklenmesine [F(3-474)= 8,65, p<.05], kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine [F(3-474)= 1,193, p<.05] ilişkin görüşleri arasında okudukları bölümler bakımından önemli bir farklılık olduğu saptanmıştır.



Comenius okul projelerine ilişkin öğrencilerin görüşlerinde okudukları bölümlere göre dil öğreniminin desteklenmesi ve kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi dışında  $p > 0.05$  düzeyinde önemli bir fark yoktur. Tüm bölümlerdeki öğrencilerin Comenius okul projelerinin okul eğitiminde kalitenin artırılması ve projeye katılımın teşvik edilmesi konusunda aynı görüş içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Fen bölümünde okuyan öğrenciler, sosyal ve dil bölümünde okuyan öğrencilere göre Comenius okul projelerinin dil öğreniminin desteklenmesine; dil bölümünde okuyan öğrencilerin de fen ve sosyal bölümde okuyan öğrencilere göre Comenius okul projelerinin kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine katkı sağladığına ilişkin daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Tüm öğrenciler, okudukları bölümlere göre, Comenius okul projelerinin eğitimde kalitenin artırılması ve projeye katılımın teşvik edilmesi konusunda aynı görüş içerisinde oldukları görülmüştür.

Polonya (Poland Ministry of Education and Sports, 2005)' da yapılan çalışmaya göre daha yoğun yapılan projelerin yabancı dil, tarih, yeni teknolojiler, ana dil; en az yapılan projelerin mesleki konular, fizik, ekonomi, iş hayatı olduğu bulgumuzu desteklemektedir. Fen bölümünde okuyan öğrencilerin sosyal ve dil bölümünde okuyan öğrencilerden Comenius okul projelerinin dil öğreniminin desteklenmesine sağladığı katkıya ilişkin göre daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Comenius okul projelerinin kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine sağladığı katkıya ilişkin dil bölümünde okuyan öğrencilerin sosyal ve fen bölümünde okuyan öğrencilere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Fen bölümünde okuyan öğrencilerin okulda yeterince yabancı dil dersi görmediklerinden projelerin dil öğrenimini desteklediğini daha fazla hissetmekte oldukları düşünülebilir.

### **Katılımcıların Proje Ekibinde Görev Alma Süresine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşleri**

Öğretmen ve öğrencilerin proje ekibinde görev alma sürelerine göre Comenius okul projelerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**a) Öğretmenlerin Proje Ekibinde Görev Alma Süresine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşleri**

Öğretmenlerin Comenius okul projelerine ilişkin görüşlerinde, projede görev alma sürelerine göre önemli bir fark olup olmadığı Tablo 28’de verilmektedir.

**Tablo 28**  
**Öğretmenlerin Proje Ekibinde Görev Alma Sürelerine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları**

ANOVA							
Değişkenler	Ekipteki süre	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Eğitimde Kalite	Gruplararası	19,117	3	6,372	8,279	,00	1-3
	Grupiçi	260,929	339	,770			1-2
	Toplam	280,047	342				
Dil öğrenimi	Gruplararası	44,049	3	14,683	17,14	,00	1-2
	Grupiçi	290,316	339	,856			1-3
	Toplam	334,365	342				
Kültürlerarası İletişim	Gruplararası	53,988	3	17,996	19,11	,00	1-2
	Grupiçi	319,187	339	,942			1-3
	Toplam	373,175	342				
Katılım	Gruplararası	25,601	3	8,534	6,266	,00	1-2
	Grupiçi	461,667	339	1,362			
	Toplam	487,267	342				

1. Bir yıldır ekipte yer alanlar      2. İki yıldır ekipte yer alanlar      3. Üç yıldır ekipte yer alanlar  
p<.05

Comenius okul projeleri kapsamında okul eğitiminde kalitenin artırılmasına[F(3-339)= 8,27, p<.05], dil öğreniminin desteklenmesine [F(3-339)= 17,145, p<.05] , kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine[F(3-339)=19,113, p<.05] ve okulda katılımın teşvik edilmesine [F(3-339)=6,26, p<.05] ilişkin öğretmen görüşlerinde proje ekibinde görev aldıkları süre bakımından önemli bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 28’deki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, Comenius okul projeleri kapsamında proje ekibinde görev alma sürelerine göre öğretmen görüşlerinde, okul eğitiminde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine katkıda p< 0.05 bulunma düzeyi yönünden anlamlı fark vardır. Proje ekibinde daha uzun süre görev alan öğretmenler, görev alma süresi kısa olan öğretmenlere göre Comenius okul projelerinin, eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine katkı sağladığına ilişkin daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Bu bulguları diğer AB ülkelerinde yapılan çalışmalar da destekler niteliktedir. Proje ekibinde daha uzun süre yer alan öğretmenlerin yeni projeler yapmada daha istekli oldukları görülmüş (Kassel, 2007), daha önceki projelerde görev almanın öğretmenlere ilham verdiği, onları yeni projeler yapmaya teşvik ettiği (Hungary Ministry of Education, 2003) tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin proje ekibinde daha uzun süre görev almalarının, diğer ülkelere karşı ön yargılarının kırılması ve kendi öz niteliklerinin farkına varma, öz saygılarını kazanmalarının pekişmesi süresi ile paralellik göstermekte olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin proje ekibinde görev alma süreleri arttıkça eğitimde kaliteyi artırma, dil öğrenim, kültürlerarası iletişim kurma becerileri de daha fazla artıyor, projenin amacına ulaştırıyor olabilir.

### b) Öğrencilerin Proje Ekibinde Görev Alma Sürelerine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Comenius okul projelerine ilişkin görüşleriyle, ekipte görev alma süresi arasında önemli bir fark olup olmadığı Tablo 29'da verilmektedir.

**Tablo 29**  
**Öğrencilerin Proje Ekibinde Görev Alma Süresine Göre Comenius Okul Projelerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları**

ANOVA							
Değişkenler	GörevAlma Süresi	Kareler Toplam	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Eğitimde Kalite	Gruplararası	111,107	3	37,036	59,583	,000	2-3 1-3
	Grupiçi	294,632	474	,622			
	Toplam	405,740	477				
Dil Öğrenimi	Gruplararası	97,576	3	32,525	38,379	,000	1-3
	Grupiçi	400,852	474	,847			
	Toplam	498,428	477				
Kültürlerarası İletişim	Gruplararası	102,072	3	34,024	38,751	,000	1-2 2-3
	Grupiçi	416,174	474	,878			
	Toplam	518,246	477				
Katılım	Gruplararası	88,884	3	29,628	27,556	,000	1-2 1-3
	Grupiçi	509,638	474	1,075			
	Toplam	598,522	477				

1. Bir yıldır ekipte yer alan öğrenciler      2. İki yıldır ekipte yer alan öğrenciler  
3. Üç yıldır ekipte yer alan öğrenciler      p<.05

Öğrencilerin, Comenius okul projeleri kapsamında okul eğitiminde kalitenin artırılmasına [F(3-474)= 59,583, p<.05], dil öğreniminin desteklenmesine [F(3-474)= 38,379, p<.05], kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine [F(3-474)= 38,751, p<.05], projeye katılımın teşvik edilmesine [F(3-474)= 27,556, p<.05] ilişkin görüşleri arasında proje ekibinde görev alma süreleri bakımından önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 29'daki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, Comenius okul projeleri kapsamında proje ekibinde görev alma sürelerine göre görüşlerinde, eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine katkıda p< 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Proje ekibinde daha uzun süre görev alan öğrenciler görev alma süresi kısa olan öğrencilere göre Comenius okul projelerinin eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi artırılmasına katkı sağladığına ilişkin daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Bu bulguları diğer AB ülkelerindeki çalışmalar destekler niteliktedir. Proje ekibinde daha uzun süre yer alan öğrencilerin yeni projeler yapmada daha istekli oldukları görülmüş (Kassel, 2007), daha önceki projelerde görev almanın öğrencilere ilham verdiği ve öğrencileri yeni projeler yapmaya teşvik ettiği (Hungary Ministry of Education, 2003) tespit edilmiştir. Öğrencilerin proje ekibinde görev alma süreleri arttıkça eğitim kalitesinin arttığı, dil öğrenimlerinin desteklendiği, kültürlerarası iletişim kurma becerilerinin de daha fazla arttığı düşünülebilir.

### **Katılımcıların Comenius Okul Projeleri Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki**

Öğrenci ve öğretmenlerin Comenius okul projeleri arasındaki ilişkiye yer verilmektedir.

**a) Öğretmenlerin Comenius Okul Projeleri Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki:**

Eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi ve katılımın teşvik edilmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark olup olmadığı Tablo 30'da verilmektedir.

**Tablo 30**

**Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitimde Kalitenin Artırılması, Dil Öğreniminin Desteklenmesi, Kültürler Arası İletişimin Teşvik Edilmesi ve Katılımın Teşvik Edilmesi Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

Değişkenler	Eğitimde Kalite	Dil Öğrenimi	Kültürlerarası İletişim	Katılım
Eğitimde Kalite	1,00			
Dil Öğrenimi	,827**	1,00		
Kültürlerarası İletişim	,775**	,827**	1,00	
Katılım	,627**	,699**	,713**	1,00

\*\* p<.01

Analiz sonucunda; öğretmen görüşlerine göre Comenius okul projeleri kapsamında eğitimde kalitenin artırılmasıyla dil öğreniminin desteklenmesi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,82$ ,  $p<01$ ), kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,77$ ,  $p<.01$ ), katılımın teşvik edilmesi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,62$ ,  $p<.01$ ) olduğu saptanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre Comenius okul projelerinin dil öğreniminin desteklenmesiyle kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,82$ ,  $p<01$ ), katılımın teşvik edilmesi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,69$ ,  $p<.01$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre Comenius okul projeleri kapsamında kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi ile eğitimde kalitenin artırılması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,77$ ,  $p<01$ ), dil öğreniminin desteklenmesi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,69$ ,  $p<.01$ ) olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda; öğretmen görüşlerine göre katılımın teşvik edilmesi ile eğitimde kalitenin artırılmasının sağladığı katkı arasında orta düzeyde, pozitif ve

anlamalı bir ilişki ( $r=0,62$ ,  $p<01$ ), dil öğreniminin desteklemesi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,69$ ,  $p<.01$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,71$ ,  $p<.01$ ) olduğu saptanmıştır.

Tablo 30'daki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin Comenius okul projelerinde görev aldıklarında yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerinin artmasının derslerde daha fazla yabancı eğitsel kaynak kullanmalarına ve proje ortaklığında buldukları meslektaşlarıyla kurdukları iletişim sayesinde eğitsel yöntem, teknik öğrenme ilgi ve isteklerinin artmasına neden olduğundan söz edilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ortaklık kurdukları meslektaşlarının kültürlerini öğrenmeye başlamaları, onların dillerine olan ilgilerini de artırmış olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kültürlerarası iletişimi devam ettirebilmek için o kültürün mensup olduğu dili öğrenme isteklerinin arttığı böylece okuldaki diğer kişileri de proje ekibinde görev almaları için teşvik ettikleri düşünülebilir.

Finladiya'da yapılan araştırma (Wahlstrom, 2002) da bulgumuzu destekler niteliktedir. Comenius okul projelerine katılan öğretmenlerin elde ettikleri en önemli kazanımın, diğer ülkelerdeki meslektaşlarıyla iletişim kurarak değişik öğretim yöntemleri geliştirmeleri, diğerlerinin kültürleri hakkında daha fazla bilgi edinme ihtiyacı duymaları olmuştur. Romanya'da yapılan araştırmada da (Balica ve Fartusnic, 2003) okul projeleri yapmanın katılımcıların dil ve iletişim becerilerini geliştirdikleri, yeni öğrenme deneyimi elde ederek okul başarısını artırdıkları, yeni teknolojileri kullanarak yeteneklerini geliştirdikleri bulunmuştur.

#### **b) Öğrencilerin Comenius Okul Projeleri Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki:**

Okul eğitiminde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi ve katılımın teşvik edilmesine ilişkin öğrenci görüşleri arasında fark olup olmadığı Tablo 31'de verilmektedir.

**Tablo 31****Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitimde Kalitenin Artırılması, Dil Öğreniminin Desteklenmesi, Kültürler Arası İletişimin Teşvik Edilmesi ve Katılımın Teşvik Edilmesi Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

Değişkenler	Eğitimde Kalite	Dil öğrenimi	Kültürlerarası İletişim	Katılım
Eğitimde Kalite	1,00			
Dil Öğrenimi	,797**	1,00		
Kültürlerarası İletişim	,749**	,800**	1,00	
Katılım	,637**	,613**	,555**	1,00

\*\* p&lt;.01

Öğrenci görüşlerine göre; Comenius okul projeleri yaparak eğitimde kalitenin artırılması ile dil öğreniminin desteklenmesine sağladığı katkı arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,797$ ,  $p<01$ ), kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,749$ ,  $p<.01$ ), projeye katılımın teşvik edilmesi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,637$ ,  $p<.01$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre Comenius okul projelerinin dil öğreniminin desteklenmesiyle kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,749$ ,  $p<01$ ), projeye katılımın teşvik edilmesi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,613$ ,  $p<.01$ ) olduğu saptanmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre Comenius okul projelerinin kültürlerarası iletişimi teşvik etmesiyle eğitimde kalitenin artırması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,749$ ,  $p<01$ ), dil öğrenimini desteklenmesi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,800$ ,  $p<.01$ ) olduğu görülmüştür.

Öğrenci görüşlerine göre Comenius okul projeleri kapsamında projeye katılımın teşvik edilmesi ile eğitimde kalitenin artırması arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,637$ ,  $p<01$ ), dil öğrenimini desteklenmesi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,613$ ,  $p<.01$ ), kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,553$ ,  $p<.01$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 31'deki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin Comenius okul projesi yaparak yabancı dil öğrenme seviyelerini artırmalarının diğer ülkelerdeki

yaşlılarıyla kişisel takım çalışması kurmaya, onlarla farklı eğitim sistemleri hakkında bilgi edinmeye yardımcı olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda, proje yapmak öğrencilerin diğer ülkelerdeki proje ortaklarıyla yabancı dilde iletişime geçmelerini sağladığından, bilgi iletişim teknolojilerini daha fazla kullandıklarını düşündürebilir. Öğrencilerin proje ekibinde yer almaları sayesinde diğer kültürleri daha yakından tanımalarını sağladığından, farklı kültürlere karşı önyargılarının yıkıldığı ve öğrenmeye başladıkları kültürlerin dillerini de öğrenme isteği içerisine girdikleri söylenebilir.

### **AB İL COMENIUS KOORDİNATÖRLERİNİN COMENIUS OKUL PROJELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Bu başlık altında, Comenius okul projeleri koordinatör görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmektedir.

#### **Comenius Koordinatörlerine Ait Kişisel Bilgiler**

20 ilden 47 AB İl Comenius projesi koordinatörüne görüşme formu gönderilmiştir. 17 ilden 32 görüşme formu geri dönmüştür. Ancak eksik ve yanlış doldurma gibi nedenlerden dolayı 19 kişi görüşme formu araştırmaya dahil edilmiştir. Bu formu dolduranların 8'i kadın 11'i erkek, 3 kişi 0-5, 12 kişi 6-10, 3 kişi ise 11-15, 1 kişi 21-30 yıllar arası kıdemliyen; 2 kişi 1 yıldır, 11 kişi 2 yıldır, 6 kişi 3 yıldır AB ofislerinde görev yapmaktadırlar.

#### **Koordinatör Görüşlerine Göre Projelerden Elde Edilen Kazanımlar**

Koordinatörlerin anketinde Comenius Okul projeleri sonuçlarından elde edilen kazanımlarla ilgili görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Koordinatörler projelerden elde edilen kazanımlarla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Farklı kültürleri tanıma,
- Kültürlerarası kaynaşma,
- Avrupa önyargılarını giderme,
- Öğrencilerin Avrupa'nın ulaşılmaz olmadığını görmesi,
- Öğretmenlerin Avrupa'ya karşı önyargılarından kurtulması,
- Öğretmenlerin Avrupa'nın ulaşılabilir olduğunu görüp kendi değerlerine sahip çıkması,



- AB’de Türkiye’yi temsil etmeye çalışma,
- Farklı kültürlerle saygı duyma,
- Aktif vatandaşlığı geliştirme,
- Farklı kültürlerle barışık olma,
- Farklı ülkelerden dostlar edinme,
- Mesleki deneyim ve bilginin artması,
- Yurt dışındaki eğitim sistemleriyle Türkiye’deki eğitim sistemini kıyaslama,
- Öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin artması,
- Öğretmenlerin yeniliklere açık, daha üretken insanlar olmalarına destek verme,
- Öğretmenlerin internet, medyayı kullanarak sınıf dışında da eğitsel etkinlik yapmalarını sağlama,
- Öğretmen ve öğrencilerin daha kaliteli eğitime, biraz istekle ulaşabileceklerini görmeleri,
- Takım çalışması yapma şansı elde etme,
- Bilgi iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma,
- Proje ve plan yapmayı öğrenme,
- Dil yeterliliklerinin artması,
- Farklı dilleri öğrenmeyi teşvik etme,
- Çok dilliğin önemini anlaşıması.

### **Koordinatör Görüşlerine Göre Comenius Okul Projesi Bütçesi**

Koordinatörlerin anketinde Comenius Okul projelerinin bütçesiyle ilgili görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Koordinatörler proje bütçesiyle ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Bütçe iyi kullanılırsa yetebileceği fakat henüz proje döngüsü ve yönetimini yeni öğrenen okulların olması,
- Okulların proje bütçesini iyi yönetemediklerinden dış kaynak ve kurumlardan destek alma yoluna gitmeleri,
- Bütçenin ilk aşamada % 80’ inin gelmesi ve bu bütçeyle 12 kişinin yurt dışına çıkmasının zor olması,
- Okula destek sağlamak amacıyla proje bütçelerin azaltılması,
- Kurum ve bireylerin de bütçeye katkı sağlamasının gerekmesi,
- Bütçenin yurt içi etkinlikler için yeterli fakat hazırlık ve yurt dışı etkinlikler için yetersiz.

### **Koordinatör Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar**

Koordinatörlere öğretmenlerin proje yaparken karşılaştıkları sorunların neler olduğu sorulmuştur. Koordinatörler öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Öğretmenlerin dil yetersizliklerinin olması,
- Yabancı dil bilen az öğretmenin olması,
- Öğretmenlerin başarısız olma endişelerinin olması,
- Öğretmenlerin takım çalışmasını bilmemeleri,
- Öğretmenlerin iş yükü getirmesini istememeleri,
- Öğretmenlerin proje döngüsü konusunda bilgilerinin olmaması,
- Öğretmenlerin sadece yurt dışı gezisi olarak görmeleri,
- Küçük teknik hatalardan projelerin kabul edilmemesi,
- Projelerin yeterince tanınmıyor olması,
- Okullarda fiziki ve maddi yetersizliklerin olması,
- Öğretmenlerin Milli Eğitim Müdürlüklerinden ilk defa izin alırken sıkıntı çekilmesi,
- Öğretmenlerin, ortak bulmakta güçlük çekmeleri,
- Öğretmenlerin Avrupa Birliği ile ilgili önyargılarının olması,
- Öğretmenlerin okul yönetiminden ve meslektaşlarından destek görememeleri,
- Öğretmenlerin dil yetersizliklerinden dolayı başvuru belgesini doldururken zorlanmaları,
- Öğretmenlerin dil yetersizliklerinden kaynaklı olarak diğer okullarla iletişim kurarken zorlanmaları,
- Yurtdışına çıkmak için İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden onay alırken öğretmenlerden gereksiz evrak istenmesi.

### **Koordinatör Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Projelere Bakış Açıları**

Koordinatörlere okul yöneticilerinin projelere bakış açıları sorulmuştur. Koordinatörler okul yöneticilerinin projeye bakış açılarıyla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Okul yöneticilerinin Comenius projesinin amacı ve içeriği hakkında tam bilgi sahibi olmamaları,
- Okul yöneticilerinin Comenius projesindeki hareketliliği yurtdışı gezisi olarak algılamaları,
- Bazı okul müdürleri diğer okul müdürlerinin yurtdışı gezilerini anlatmaları üzerine kendileri de yeni projelerde yer almak istemeleri,
- Okul yöneticilerinin proje yapma amacı konusunda bilgilerinin olmamasına rağmen tüm yetkinin yöneticilerde olması,
- Projelerle ilgili tüm işi okuldaki koordinatörlerin yapması, okul yöneticilerinin süreci sadece izlemeleri,
- Okul yöneticilerinin proje bütçesini okulun gereksinimleri için kullanmak istemekteleri,
- Yurt dışı hareketliliğinde bulunan okul yöneticilerinin AB' ye daha hoşgörülü daha insancıl bakış açısı kazanmaları.

### **Koordinatör Görüşlerine Göre Ulusal Ajansın Desteği**

Koordinatörlere Ulusal Ajansın desteğinin yeterli olup olmadığı; varsa sorunlardan söz etmeleri istenmiştir. Koordinatörler Ulusal Ajansın sağladığı destekle ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Ulusal Ajans düzeyinde AB İl koordinatörlerinin yetki ve sorumlulukları konusunda tam olarak anlaşma olmaması,
- DPT ve MEB arasında diyalog eksikliğinin olması, bu eksiklikten dolayı daha etkin projeler yapılamaması,
- Ulusal Ajans'ın projelerle ilgili haber ve duyuruları zaman zaman geç bildirmesi, hatta İl koordinatörlerinin bazı haber ve duyuruları başka ülkelerin portalları üzerinden öğrenmeleri,
- Ulusal Ajanstaki görevli sayının yeterli olmaması,
- Ulusal Ajansın, ofislerdeki İl koordinatörlerinin seçiminde daha dikkatli davranmasının ve hesap sormasının gerekmesi (İl Milli Eğitim Müdürlüklerince AB İl ofislerine kordinatör olarak atanan görevlilerin kriterlerini belirlemeli).

### **Koordinatör Görüşlerine Göre Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar**

Koordinatörlere öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Koordinatörler öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Devlet liselerinde dil öğretimi sorunu,
- Öğrencilerin gidecekleri ülkeleri ve kültürünü bilmedikleri için bilgi eksikliği hissetmeleri,
- Öğrencilerin farklı kültürlere entegrasyonda zorluk çekmeleri,
- Öğrencilerin bilgisayar kullanımında zorluk çekmeleri,
- Öğrencilerin serbest çalışma alanlarının kısıtlı olması,
- Öğrencilerin takım çalışmasına yatkın olmamaları,
- Daha çok öğrencinin yurtdışına gitmek istemesi ama okul yöneticilerinin kendi istediklerini götürmesi,
- Maddi eksiklikler,
- Vize alma zorlukları,
- Bazı çocukların ailelerinden uzakta kalamamaları,
- Öğrencilerin yabancı dil konuşma becerilerinin geliştirilememesinden dolayı sözlü iletişim kurmakta zorlanmaları,
- Öğrencilerin özgüven eksikliğinden dolayı kendilerini diğer ülke çocuklarından daha düşük seviyede görmeleri,
- Bütçe azaltıldığından daha az sayıda öğrencinin hareketlilikte bulunması,
- Hareketlilikte bulunacak öğrenci seçiminin adilce yapılmaması.

### **Koordinatör Görüşlerine Göre İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Proje Yapılmasına Bakış Açıları**

Koordinatörlerden il milli eğitim yöneticilerinin proje yapılmasına bakış açılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Koordinatörler İl Milli Eğitim yöneticilerinin proje yapılmasına bakış açılarıyla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- İl Milli eğitim yöneticileri illerinin gelişimi için projeleri desteklemeleri, ancak kimi zaman proje yapma konusunda çok fazla baskı yapıp yanlış anlaşılmaları,

- İl Milli Eğitim yöneticilerinin Comenius proje mantığını kavramamış olmaları, sadece yurtdışı gezisi olarak algılamaları,
- Gerekli işlemlerin yapılması için yanlarına gidildiğinde kendilerinin ne zaman yurtdışına götürüleceği konularında baskı yapmaları,
- Yurt dışı hareketliliğinde bulunan yöneticilerin önyargılarının kırıldığı ve girişimciliklerinin arttığı görülmekte,
- İl Milli Eğitim yöneticilerinin yurtdışına giderken İl Milli Eğitim yöneticileri öğretmenlerin yanlarında refakatçi olarak götürmelerinin mecbur koşulması için yazı çıkarılmasını teklif etmeleri.

### **Koordinatörlerin Projeyi Bütünü Açıısından Değerlendirmeleri**

Koordinatörlerden projenin bütünü değerlendirmeleri istenmiştir. Koordinatörler projelerin bütünüyle ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Öğretmen ve öğrencilerin farklı kültürleri tanımaları,
- Öğretmenlerin çalışma azmi kazanmaları,
- Öğretmenlerin diğer ülkelerin eğitim sistemlerini tanımaları,
- Öğretmen ve öğrencilerin diğer ülkelerle deneyim ve bilgi paylaşımı sağlamaları,
- Öğretmen ve öğrencilerin takım çalışmasını öğrenmeleri,
- Öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri,
- Öğrencilerin okula bağlılıklarının artması,
- Türkiye'nin ve Türk kültürünün büyüklüğünün gösterilmesi,
- Küreselleşme anlayışını destekleme,
- AB sürecinde Türkiye'nin kazanımlarının görülmesi,
- Türkiye'ye ekonomik girdi sağlanması,
- Yurt dışına giden yöneticilerin okullarında yeni uygulamaları yapmaya çalışmaları,
- Projelerin okulların dışına açılmasına katkı sağlaması,
- Öğretmenlerin motivasyonlarının yükseltmesi.

## **Koordinatörlerin Comenius Okul Projelerini Geliştirmek İçin Dilek Ve Önerileri**

Koordinatörlere Comenius projeleri geliştirmek ve değiştirmek için dilek ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Koordinatörler Comenius okul projelerini geliştirmek için dilek ve önerilerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Bütçe artırılmalı,
- Koordinatörlere formatörlük verilmeli,
- Bakanlığın AB ofislerini takdir etmeli, öneminin farkına varmalı,
- Bakanlık başarılı projeleri ödüllendirmeli,
- Okul yöneticilerinin projelere karşı önyargılarının giderilmesine çalışılmalı,
- Türkiye’de daha fazla sayıda irtibat semineri yapılmalı,
- Bakanlıkla DPT arasındaki ilişkiler geliştirilmeli,
- Projelerle ilgili kaynaklara ulaşılması kolaylaştırılmalı,
- Öğretmen ve öğrenci hareketliliği artırılmalı,
- Ortak bulmaktaki zorluğu aşmak için yurtdışındaki Milli Eğitim Bakanlıkları ile işbirliği kurulmalı,
- Yabancı dil eğitimi geliştirilmeli,
- Yabancı dil ders saati sayısı artırılmalı ve daha erken yaşta başlanmalı
- Okul yöneticilerinin yetkileri sınırlandırılmalı,
- Tüm sorumluluk okul koordinatörde olmalı,
- Projelerle ilgili eğitim verilmeli,
- Koordinatörler sürekli değişmemeli,
- Farklı kişilerin projelerden faydalanması sağlanmalı,
- Koordinatörler projelere katılımcı olarak katılmalı,
- Her hareketliliğe farklı öğretmen ve öğrenciler katılmalı

## **OKUL YÖNETİCİLERİNİN COMENIUS OKUL PROJELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Bu başlık altında Comenius okul projesi yapan okulların yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak Comenius okul projeleri değerlendirilmektedir.

### **Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler**

20 ilden 111 Comenius okul projesi yapan okul yöneticisine görüşme formu doldurtulmuştur. 17 ilden 72 görüşme formu geri dönmüştür. Ancak eksik ve yanlış doldurma gibi nedenlerden dolayı 52 kişi görüşme formu araştırmaya dahil edilmiştir. Bu formu dolduranların 13'ü kadın 39' u erkek, 3 kişi 0-5, 12 kişi 6-10, 3 kişi ise 11-15, 1 kişi 21-30 yıllar arası kıdemliyen; 2 kişi 1 yıldır, kişi 2 yıldır, 6 kişi 3 yıldır yöneticilik yaptığı saptanmıştır.

### **Yönetici Görüşlerine Göre Projeye Katılma Biçimleri**

Yöneticilerin görüşme formunda ilk olarak okul projelerine nasıl katıldıkları sorulmuştur. Yöneticiler projeye katılma biçimlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Socrates Bilgilendirme toplantılarına katılarak,
- İnternette araştırarak,
- Türkiye'nin de havuza para aktardığını öğrenince,
- X lisesinde proje yapıldığını duyunca,
- X lisesi yöneticisi yurt dışı hareketliliğinden söz edince,
- Öğretmenler araştırıp, önerince,
- Yabancı dil öğretmenleri, projeyi hazırlayıp internet ortamında ortaklar bulup yürürlüğe sokunca.

### **Yöneticilere Göre Projelere Katılma Nedenleri**

Yöneticilere okul projesine katılma nedenleri sorulmuştur. Yöneticiler Comenius okul projelerine katılma nedenleriyle ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Karşılıklı bilgi alışverişi için,
- Kültürel diyalogu geliştirmek için,
- Türkiye'yi yurt dışında tanıtmak için,
- Uluslararası projelerde yer almak için almak için,
- Öğrencilerin vizyonlarını geliştirmek için,
- Eğitim öğretim farklılığının görülmesi için,

- Takım çalışması yapmayı geliştirmek için,
- Öğrenci ve öğretmenlerin araştırma yetilerini geliştirmek için,
- Öğrenci ve öğretmenlerin yabancı dillerini kullanabilmeleri için,
- AB ülkelerinin Türkler hakkındaki yanlış düşüncelerini silmek için,
- Türk kültürü özelliklerini tanıtmak için,
- Uluslar arası Comenius okul projesi kapsamında uluslar arası kültür alışverişinin güçlenmesi ve böyle bir oluşumun içinde yer almak için.

### **Yöneticilere Göre Projelerden Elde Edinilen Kazanımlar**

Yöneticilere Comenius okul projesi sonuçlarından elde ettikleri kazanımlar sorulmuştur. Yöneticiler Comenius okul projelerinden elde ettikleri kazanımları aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

- Başka ülkelerin kültürlerini öğrenme,
- Öğrencilerin diğer ülkeleri ziyaret etmiş olması,
- Yabancı dil bilmenin önemini anlama,
- Başka kültürlerden öğrencilerle benzeyen ve farklı yönlerini karşılaştırma,
- Öğretmenlerin diğer ülkeleri ziyaret etmiş olması,
- Öğretmen ve öğrencilerin önyargıların kırılması,
- Öğretmen ve öğrencilerin ufuklarının açılması,
- Öğretmen ve öğrencilerin diğer eğitim sistemlerini tanımaları,
- Bilgi iletişim teknolojilerin kullanımının artması,
- İl çapında okulun tanıtımının yapılması,
- Türkiye'nin tanıtılması,
- Okuldaki eğitim kalitesinin artırılmasını sağlama,
- Karşılıklı iletişimin zor olmadığını görme,
- Yurtdışı hareketliğinde bulunacak öğrencilerin seçiminde başarılı olma şartları arandığından okul genelinde başarının artması,
- Türk kültürünün zenginliğinin farkına varma,
- Öğrencilerin farklı kültürlerden etkilenmeleri
- Bazı önyargı ve yanlış düşüncelerin değişmesi,
- Turistik bir geziden ibaret olduğu için bir kazanım elde edilmemekte,
- Projeler AB'nin Türkiye'yi bölmek için yazdığı bir senaryo.



### **Yöneticilere Göre Proje Sonuçlarının Olumlu Olmasını Etkileyen Etmenler**

Yöneticilere sonuçların olumlu olmasına neden olan etkenler sorulmuştur. Yöneticiler proje sonuçlarının olumlu olmasını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi anlatmaktadırlar.

- Öğretmenlerin projeyi sahiplenmesi,
- Etkili iletişim,
- Öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde olması,
- Tüm kurum ve kuruluşların desteği,
- Takım çalışması,
- Proje ortaklarımızın bizi doğru yönlendirmesi,
- Velilerin desteği Okulun tamamının katılımı
- Hoşgörü Araştırma ve planlamanın ön plana çıkması,
- Diğer yöneticilerin destek vermesi,
- Daha fazla materyal kullanılması,
- Veli- öğrenci- öğretmen dayanışması,
- Üniversite ve konu ile ilgili birimlerle olan işbirliği,
- Hareketlilikte bulunacak öğrencilerin seçiminde başarının ve dil becerisinin ön planda tutulması,
- Türk kültürünün zenginliği,
- İngilizce öğretmenlerinin sosyal becerileri ve yabancı dillerinin iyi olması,
- Okuldaki bilgisayarların yeni olması,
- Okulda internet erişiminin olması.

### **Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar**

Yöneticilere proje yaparken karşılaşılan zorluklar sorulmuştur. Yöneticiler Comenius okul projesi yaparken karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi anlatmaktadırlar.

- Dil yetersizliği,
- Vizeyle ilgili sorunlar,
- Kültürel farklılıklar,
- Maddi zorluklar,

- Proje ekibi dışındaki öğretmen ve öğrenciler projeye ilgi göstermemesi,
- Öğretmen ve öğrencilerin başarısız olma endişesi,
- Proje yürütme prosedürlerinin net olmaması,
- Proje ortaklarının raporları yanlış doldurması,
- Ortak bulmanın zor olması.

### **Yöneticilere Göre Beklenen Hedeflere Ulaşılması**

Yöneticilere beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı sorulmuştur. Yöneticiler Comenius okul projesinden beklenen hedeflere ulaşılmasıyla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi anlatmaktadırlar.

- AB'deki katılımcıların Türkiye'ye gelmesiyle Türklere olan bakış açılarında olumlu yönde değişiklik olması,
- Ulaşıldı. Öğrenciler yeni projeler yapılması için öğretmenlerine yeni fikirler üretmekte,
- Ulaşıldı. İngilizce derslerinde hareketlilik gözlenmekte,
- Ulaşıldı. Öğretmenler proje yapma mantığını öğrenmekte,
- Ulaşıldı. Öğretmenler yeni projeler yapmak için hevesliler,
- Ulaşıldı. Öğretmenler AB projeleri dışında da yurtdışında proje yarışmasına katılmak için çaba sarfetmekte,
- Ulaşılmadı. Öğretmenler, veliler projeleri, yurtdışını görmek için bir fırsat olarak kullanmaktalar

### **Yöneticilere Göre Okul Dışından Kaynak Alınması**

Yöneticilere projeyi tamamlamak için okul dışından kaynak alıp almadıkları sorulmuştur. Yöneticiler Comenius okul projesi için okul dışından kaynak alınmasıyla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi anlatmaktadırlar.

- Belediyelerden maddi, manevi destek alınmakta,
- STKlardan maddi, manevi destek alınmakta,
- Esnaftan maddi, manevi destek alınmakta,
- Velilerden maddi destek alınmamakta ancak yurt dışından gelen misafirleri evlerinde misafir ederek önemli katkı sağlamaktalar

### **Yöneticilere Göre Comenius Okul Projesi Bütçesi**

Yöneticilere proje bütçesi ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Yöneticiler Comenius okul bütçesi ile ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi anlatmaktadırlar.

- Daha fazla kişinin katılımı için maddi yönden desteklemek gerekir,
- Standart bütçenin tamamı değişken bütçeye aktarılmalı,
- Proje bütçesi biraz daha fazla olsa daha fazla öğrenci ve öğretmen faydalanabilir,
- İlk önce standart bütçenin harcama giderlerini göstermekte sıkıntıya düşülmekte, değişken bütçe kullanılırken ise harcamalarda açık veririz korkusuyla hep huzursuz olunmakta,
- Proje bütçesinin az olması, projeye katılım sayısını kısıtlamakta, yapılacak etkinliklerle ilgili farklı girişimleri, düşünceleri engellemektedir.

### **Yöneticilere Göre Üç Yıllık Proje Süresinin Yeterliği**

Yöneticilere üç yıllık proje süresinin yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Yöneticiler Comenius okul projeleri için üç yıllık sürenin yeterli olmasıyla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi anlatmaktadırlar.

- Projenin niteliğine göre değişmekte ancak genel olarak az bir süre, henüz okullarda katılım sağlanmaya başlamaktayken süre bitmekte,
- Zamanın uzun olması dil yönünden öğrencileri motive edip eğitmek için daha faydalı,
- Üç yıllık proje üç ülke arasında yapılması açısından yeterli bir zaman fakat etkinlik zamanının beş güne sığdırılması yetersiz,
- İki yıl projeyi tanıyıp öğreninceye kadar geçmekte bu nedenle süre az gelmekte,
- Üç yıl Comenius projesi için uygun bir zaman proje nasıl yapılır, iletişim nasıl kurulur, neler yapılır, neler yapılmaz ancak üçüncü yılda öğrenilmekte.

### **Yöneticilere Göre Ulusal Ajansın Desteği**

Yöneticilere Ulusal Ajansı tarafından yapılan desteğin yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Yöneticiler Ulusal Ajansın desteğine ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi anlatmaktadırlar.

- İnternet sayfası yeterli her şey açık ve net yazılmakta,
- Ulusal Ajansın rehberlik çalışmaları memnuniyet verici ancak denetimi artırılmalı,
- Rehberlik açısından yeterli destek almakta yapılan işleri takip edip değerlendirse daha da iyi olur,
- Ulusal Ajansın desteği yeterlidir buna ek olarak bazı basit sorulara cevap verecek uzmanlar gönderilmeli,
- Rehberlik yeterli, arabulucu uzman sağlanarak birebir görüşmeler yapılmalı,
- Ulusal Ajans irtibat gezisine giden öğretmenleri birebir arayıp ihtiyacı olan bir şeyin olup olmadığını sormakta,
- Yerel temsilcilerin yetkileri ve sayıları artırılabilir,
- Denetim merkezden sürekli yapılmalı,
- Ulusal Ajans ile ilk tanışanlar için rehberlik yeterli değil,
- Bürokrasi, kırtasiye işleri daha açık ve anlaşılır olmalı,
- Ulusal Ajans daha detaylı ve düzenli bilgilendirme yapmalı,
- Ulusal Ajansın yapılan değişiklikler konusunda katılımcıları zamanında bilgilendirmesi gerekli.

### **Yöneticilere Göre Projenin Okul İşlerinin Tamamlayıcı Parçası Olması**

Yöneticilere Comenius projesinin okulun tamamlayıcı bir parçası olup olmadığı sorulmuştur. Yöneticilerin Comenius okul projelerinin okul işlerinin tamamlayıcı parçası olmasına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

- Tamamlayıcı olabilmesi için ek ödenek gerekli,
- Tamamlayıcı bir parçası olduğu söylenememekte, hala ders dışı bir aktivite olarak yapılmakta, ancak genişleme ve yerleşme sürmekte,
- Proje okul işlerinden bağımsız olarak iki öğretmen ve yabancı dil sınıfı öğrencileriyle yürütülmekte olmasına rağmen okulun tamamı tarafından özümsemedi,

- Proje tamamlanmak üzere olmasına rağmen okulun tamamı tarafından özümsemedi,
- Projeye katılan öğrenciler yaptıkları çalışmalarını hala arkadaşlarına aktarmaya devam etmekte,
- İngilizce öğretmenlerinin desteğiyle yürütülmekte,
- Okulun tanıtılması ve reklamı anlamında tamamlayıcı olmakta,
- Öğrenciler için sosyal etkinlik kapsamında tamamlayıcı yönü var.

### **Yöneticilerin Önceki Proje Deneyimleri ve Yeniden Katılma İstekleri**

Yöneticilere daha önce başka bir Comenius projesi yapıp yapmadıkları ve uluslar arası işlere devam etmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Yöneticiler önceki proje deneyimleri ve yeniden katılma istekleriyle ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi anlatmaktadırlar.

-Hayır yapılmadı. Böyle projelere okuldaki katılımcılar devam etmek istenilmekte.. Çünkü bu tarz çalışmalar hem okulun vizyonunu geliştirmekte hem de öğrencilerin aldıkları sorumluluklar nedeniyle kendilerine olan güvenlerini artırmakta.

### **Yöneticilerin Projeyi Bütün Açısından Değerlendirmeleri**

Yöneticilerden projenin bütününe değerlendirmeleri istenmiştir. Yöneticiler Comenius okul projesinin bütünü açısından değerlendirmelerini aşağıdaki gibi anlatmaktadırlar.

- Öğretmen ve öğrencilerin yabancı dillerini geliştirmekte,
- Öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanmalarını sağlamakta,
- Öğretmen ve öğrencilerin sosyal gelişimlerini artırmakta,
- Projelerle Türkiye ve AB arasındaki ön yargıların kırılmasını, kalıcı dostluk ve barışı sağlamakta,
- Yeni gelişmelere olanak sağlamakta,
- Türkiye'nin hiç tanınmayan, bilinmeyen yönlerini aktarmak için çok iyi bir çalışma,

- Konu itibari ile öğrencilere ve çevreye olumlu yönleri olmakta,
- Projeler kültürel alışveriş ve hoşgörü ortamı oluşturulmasına katkı sağlamakta,
- Öğrencilerin yabancı dil öğrenimini geliştirmek için diğer ülkelerden dil öğretmenlerinin ülkemize gelmesi,
- Ülkeleri görmek, tanımak, farklılıklardan faydalanmak ve yeni teknolojileri görmek için büyük kazanç,
- Proje Türklerin Avrupalılardan farklı olmadığını, bilgi ve donanım yönünden onlarla aynı düzeyde olduğunu anlaşılmasını sağlamakta,
- Proje bir bütün olarak farklı din ve dilden insanların ortak bir bilim dalında bir araya gelmesi bakımından önemli bir süreç
- İngilizce öğretmenleri dışında kimse ilgilenmemekte. Projeden okuldaki diğer öğretmen ve öğrencilerin haberleri yok.
- Türk kültürü projeler yardımıyla daha iyi anlatılırsa daha güzel paylaşımlar sağlanabilir,
- Projeler AB'nin bir stratejisi Türkiye'nin bütünlüğünün korunması için dikkat edilmeli,
- Projeler belirtildiği gibi olumlu bir kazanım sağlanmasına destek vermemekte, daha ciddi işlerle uğraşılmalı.

### **Yöneticilerin Projeyi Geliştirmek İçin Dilek ve Önerileri**

Yöneticilere Comenius okul projelerini değiştirmek ve geliştirmek için dilek ve önerileri sorulmuştur.

- Bütçe artırılmalı,
- Uzmanlar gözetiminde yapılmalı,
- Öğretmen ve öğrenciye proje yönetimi ile ilgili eğitimler verilmeli,
- Yabancı dil öğretmenliği dışındaki branşlara da dil öğrenim konusunda destek verilmeli,
- Projelerin sonuçları sorgulanmalı,
- Ülkelere ziyaretleri artırılmalı,
- Bir okula birden fazla proje yapma şansı verilmeli,
- Dil öğrenimini geliştirmek için dil asistanı getirilmesi,

- Okullarda proje müdürlükleri oluşturulup proje öğretmenleri tarafından bu iş yapılmalı,
- Daha fazla tanıtılmalı,
- Projeler genelde özel okullara verilmekte, devlet okullarına verilmeli,
- Ülkemizin menfaatlerini ön plana çıkaracak projeler desteklenmeli,
- Projeye ilgisi olan insanlar ülke genelinde taranarak etkin hale getirilmeli,
- Proje görevlisine ders yükü verilmemeli,
- Proje görevlisine ek ders bağlanmalı,
- Proje ile ilgili kişiler tüm ülke taranarak tespit edilmeli,
- Projeler ilgili kişilerce yürütülmeli,
- Hem bir proje fikri oluşturmak, hem de bir proje çalışması bilincinin kazandırılması için Milli Eğitim Bakanlığının desteğinde gerekli eğitimlerle oluşturulmalı,
- Sadece bir geziden sonra başarılı olunması zor olduğundan geliştirme önerisi verilmemekte,
- Projelerden elde edilen bilgiler anında hayata geçirilmeli.

### **Genel Değerlendirme**

*Okul eğitiminde kalitenin artırılmasına* ilişkin görüşler incelendiğinde, öğrenciler Comenius okul projelerinin, en fazla eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Comenius okul projesi yapmak okullar ve katılımcılar arasındaki ülkeler arası işbirliği ve değişimleri teşvik etmiş, eğitsel yöntem ve malzemelerde yenilikleri teşvik etmiş, böylece dersler daha zevkli bir hal almıştır. Okul projeleri okulların yönetiminde başarılı uygulamaların ve yeniliklerin ülkeler arası yaygınlaştırılmasını teşvik etmiştir. Okul yöneticileri proje yapmanın, okul eğitiminde ve bu eğitim alanında çalışan personelin eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Okul projelerinde katılımcıların hareketlilikten yararlanmasa bile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak sanal hareketlilik sağladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler okul projelerinin eğitimde kalitenin artırılmasına istenilen seviyede katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Bu artışın istenilen seviyede olmamasının nedeni koordinatör görüşlerinden de anlaşılabilir gibi öğretmenlerin takım çalışmasını bilmemeleri, projeleri sadece yurt dışı gezisi gibi görmeleri, proje döngüsü konusunda henüz bilgi sahibi olmamaları olabilir.

Öğrencilerin proje sürecinde bilgisayar kullanımı zorlukları, serbest çalışma alanlarının kısıtlı olması, takım çalışmalarına yatkın olmamaları gibi eğitimde kalite yetersizliğinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Bunlara rağmen koordinatör ve öğrencilerin ifadelerinden Comenius okul projelerinin en çok eğitimde kalitenin artırılmasına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler Komisyon hedeflerine ulaşmasalar da okul projeleri yaparak gerek bilgi ve iletişim becerilerini geliştirerek gerekse takım çalışması ve serbest zaman yönetimini öğrenerek eğitimde kaliteyi yakalamış ve okuldaki yeni uygulamalara yardımcı olarak kalite değerlendirme tutumu edinmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenlerin okul projelerine başladıktan sonra teknolojiden daha fazla yararlanarak ders hazırlığı yaptıkları, yabancı kaynaklara daha kolaylıkla ulaştıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin ise henüz Komisyonun gösterdiği hedefe ulaşamadıkları ancak projelere başladıktan sonra eskiye oranla okul içinde uluslar arası yenilikleri ve ortak olunan ülkelerdeki iyi örnekleri kendi okullarında uygulamaya hale geldikleri görülmüştür.

*Dil öğreniminin desteklenmesine* ilişkin görüşler incelendiğinde, Comenius okul projeleri yapmanın yabancı dil olarak Avrupa dillerinin öğreniminde kalitenin iyileştirilmesini sağladığı, öğrenilen yabancı dillerin çeşitliliğini artırdığı, öğretmen ve öğrencilerin konuştukları dil sayısını ve bunların konuşma becerilerini geliştirme yolunu teşvik ettiği görülmüştür. Ancak projelerin yabancı dil öğrenimine sağladığı katkının istenilen seviyeye ulaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Comenius okul projelerinin sağladığı katkılar arasında en son sırada dil öğreniminin desteklenmesinin yer aldığı görülmüştür. Koordinatörler, Comenius okul projelerinde öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların başında yabancı dil kullanımının yetersizliğinin geldiğini belirtmişlerdir. Dil yetersizliklerinden kaynaklı olarak öğretmenlerin, başvuru formlarını doldururken zorluk çektikleri, diğer okullarla iletişim kurarken de yine sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yabancı dili projeyi yönetecek kadar bilmedikleri gibi, proje yönetim süreçlerinde de başarılı olmadıkları anlaşılmıştır. Yöneticiler de öğretmenlerin okul projesi yaparken dil yetersizliği sorunu ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Yöneticiler öğretmenlerin proje formunu doldururken yabancı dil konusunda sorun yaşamadıkları ama yabancılarla ziyaretler esnasında pratikte zorluk çektikleri ve zaman zaman da projenin akışını değiştiren yanlış anlamalarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bazı Avrupa ülkelerinde yapılan Comenius okul projeleri değerlendirmelerinde de benzer



sonuçlarla karşılaştırılması araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir. Oysa diğer Avrupa ülkelerinde dil yetersizliğinden ima edilen İngilizce dışında az konuşulan dillerin öğrenilmesine sağlanan katkının az olması veya projeye başlandıktan sonra dil projeleri hariç diğer projelerde az konuşulan AB dillerinin öğrenilmeye başlanmaması olduğu anlaşılmıştır. Türkiye’deki yabancı dil yetersizliği veya yabancı dil öğrenilmesinin istenilen seviyede desteklenilmemesinden anlaşılması gereken, bırakın az konuşulan AB dillerini, çok konuşulan AB dilleri (İngilizce, Almanca) ile bile iletişim kurma sorununun olduğudur. Yöneticilerin okul projesine katılma nedenleri arasında dil öğrenimini geliştirme isteklerini belirtmeleri de okullarda yabancı dil öğrenmeye duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur.

*Kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine* ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin, Comenius okul projeleri yapmanın farklı kültürleri anlamalarını sağlamaya yönelik bilinçlerini geliştirdiği, kültürler arası eğitim alanında becerilerini iyileştirdiği, yabancı kültürlerle karşı önyargularının giderildiği görülmüştür. Ancak okul projeleri yapmak öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmaya daha az katkı sağlamıştır. Öğrencilerin, Comenius okul projelerinde öğrencilerin dil yetersizliğinin ardından öncelikli karşılaştıkları sorunlardan bir diğerinin kültürlerarası iletişim kuramama olduğu anlaşılmıştır. Koordinatörlere göre Türk öğrencilerin kendilerini diğer ülke çocuklarından kültürel yönden farklı hissetmeleri, öz güven eksiklikleri, diğer öğrencilerle kültürel iletişime girmelerini engellemiştir.

Yöneticilerin de proje yapmaya öncelikle kültürlerarası iletişim kurma isteğini neden göstermeleri, bu ihtiyacı (eksiği) ortaya koyarak bulgumuzu desteklemiştir. Yöneticilerden bazılarının, AB ülkelerindeki diğer katılımcıların Türk milleti hakkındaki yanlış düşüncelerini silmek ve Türk kültürü özelliklerini öğretmek için okul projelerine katılmaları, yöneticilerin kendilerini bir “öteki” olarak hissettiklerini ve yanlışlıkları düzeltme isteği içerisinde olduklarını göstermiştir.

Okul projelerinde görev alan öğretmenlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde Comenius okul projelerinin en fazla sağladığı katkının kültürlerarası iletişim olduğu düşünülmüştür. Comenius okul projelerinde yer alan öğretmenler, okul projelerinin kültürlerarası iletişime istenilen seviyeye yakın destek sağladığını ancak diğer yandan Comenius okul projelerinde yer alan öğrencilerse, okul

projelerinin kültürlerarası iletişime istenilen seviyede destek sağlamadığını belirtmişlerdir. Okul yönetici ve koordinatörlerinden elde edilen verilere göre okul projesine katılım süreci öncesinde katılımcılar kendi kültürel farklılıkları ve “öteki” olma durumlarından, proje yapmada ve hareketliliğe katılımı çekingen kalmaktadırlar. Bu bağlamda okul projelerine katılan katılımcıların zaman içerisinde mekan değişiklikleriyle de ön yargılarının kırıldığı anlaşılmıştır.

Diğer yandan katılımcıların kültürlerarası iletişime ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcılar okul projeleri yaparak yabancı kültürleri tanırlarken, kendi kültürlerine ilişkin farkındalıkları da artmaktadır. Dilekli (2008)’in yaptığı araştırmada da proje çalışmalarına katılan öğrencilerin sadece ortaklık yapılan ülkelerin değil, aynı zamanda kendi ülkelerinin kültürlerini de daha iyi öğrenme ve araştırma fırsatı buldukları belirlenmiştir.

Bu bulgular ışığında, Türkiye’de katılımcılar projeye başlamayı, “öteki şizofrenisi” ve projelerle milli iradenin kaybedileceği düşüncesiyle pasif bir şekilde reddetmiş; fakat ilerleyen süreçte çeşitli nedenlerle katıldıkları projelerdeki ortaklıklarıyla AB’yi keşfetmiş, Türkiye’yi tanıtmış ve kendi öz değerlerinin de farkına varmışlardır.

***Katılımın Teşvik Edilmesine*** ilişkin görüşler incelendiğinde, katılımcıların, Comenius okul projelerine katılmakta ilk başta, projenin “misyonerlik faaliyeti” olduğu düşüncesinden, yabancı dillerinin yetersizliğinden, mesleki yeterliklerine güvenmediklerinden veya daha önce proje yapma deneyimleri olmadığından, çekingen davranmakta oldukları anlaşılmıştır. Ancak proje yapmaya başladıktan sonra katılımcıların değer yargılarının, düşünce yapılarının değiştiği, proje yapmaktan mutlu oldukları, okul genelinde katılımı artırmaya çalıştıkları görülmüştür. Hatta katılımcıların, yeni projelerde, AB ve AB dışındaki tüm diğer uluslar arası proje çalışmalarında yer almak istedikleri anlaşılmıştır. Bu bulgular, her ne kadar AB Komisyonunun öngördüğü proje hedeflerine hizmet etmese de gelecek zamanlarda bu noktaya varılabileceğine ilişkin ipuçları vermiştir. Çünkü ilk başta katılımcıların, proje yapmayı, becerilerinin yetersizliğinden veya projenin misyonerlik etkinliği olduğunu düşüncelerinden dolayı pasif bir şekilde reddettikleri; buna rağmen süreç içerisinde bu düşüncelerinin kırılmakta ve hatta yeni projeler yapma isteği içerisinde girmekte

oldukları görülmüştür. Diğer AB ülkelerinden daha geride proje çıktıkları olsa da eski haliyle değerlendirildiğinde projelere katılım konusunda büyük yol katedildiği yadsınamaz bir gerçektir.

*Bunların yanı sıra, katılımcıların cinsiyetlerine göre* projelere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, kız öğrenci ve bayan öğretmenlerin Comenius okul projelerinin sağladığı katkılara ilişkin, erkek öğrenci ve öğretmenlerden daha olumlu görüşe sahip oldukları ve yapılan projelere daha fazla ilgi gösterdikleri görülmüştür. Türkiye’de yapılmış bir diğer araştırmada (Top, 2006) Avrupa eğitim projelerinin dil öğrenimini kolaylaştırdığına ilişkin olarak bayanların daha olumlu görüş belirttiği görülmüştür. Türkiye’deki kız öğrenci ve bayan öğretmenlerin Comenius okul projelerine katılım ve projeyi yönetmede, modernleşmenin başlatıcısı Avrupa’daki hemcinsleriyle benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

*Katılımcıların branş ve okudukları bölümlere göre* projelere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, dil derslerini okutan öğretmenlerin sayısal dersleri okutan öğretmenlere göre Comenius okul projelerine ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Comenius okul projelerinde yabancı dil öğretmenlerinin daha fazla görev aldığı gözlenmiştir. Diğer branşlardaki öğretmenlerinin yabancı dilleri iyi olmadığı için projeyi dil öğretmenlerinin hazırlayıp yönetmekte oldukları görülmüştür. Daha yoğun yapılan projelerin yabancı dil, tarih, yeni teknolojiler, ana dil; en az yapılan projelerin mesleki konular, fizik, ekonomi, iş hayatı olduğu anlaşılmıştır.

*Katılımcıların yaşlarına göre* projelere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, yaşları küçük olan öğrenciler Comenius okul projelerinin eğitimde kalite, dil öğrenimi, projeye katılımın teşvik edilmesine katkı sağladığını düşünmüşlerdir. Okul projeleri, uygulamaya yönelik konular içerdiğinden kendilerinden farklı yeni insanlarla tanışan gençler için ilgi çekici hale gelmiş, gençler modern eğitim ve yaşam biçiminde kendilerinden bir şeyler bulmuşlardır.

*Proje ekibinde buldukları sürenin* uzun olan katılımcıların, Comenius okul projelerinin eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine ve projeye katılımın teşvik edilmesine sağladığı katkıya ilişkin proje ekibinde daha kısa süre yer alan öğrenci ve öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Bu bulguları destekleyen araştırmalara göre, Comenius okul projelerinin Avrupa vatandaşlığının ve Avrupa kimliğinin artırılmasına büyük katkı sağladığı anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin de ileriki süreçlerde yeni bir proje yapmak istediklerini ifade etmeleri, bu durumu destekler niteliktedir.

Yöneticilerin daha önceki proje deneyimleri ve yeni projelerde görev alma isteklikleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde, ğrenci ve öğretmenlerin proje ekibinde görev alma sürelerinin artmasıyla yeni projelere katılma istekliliğinin arttığı bulgusuyla örtüştüğü anlaşılmıştır. Bu bulgu Avrupa’da benzer konularda yapılmış çalışmalardan elde edilen verilerle de benzerlik göstermektedir. European Commission (2007)’da proje hareketliliğinde bulunan yöneticilerin projeye zaman ayırma isteklerinin arttığı, projeden daha fazla tatmin oldukları tespit edilmiştir. Daha önce proje yapmış olan yöneticilerin yeni projelerde görev almakta istekli oldukları saptanmıştır (INDECON, 2003). Macaristan ulusal raporunda da bir kez projeye katılan katılımcının yeni bir proje yapmak için daha fazla ilham edindiği belirtilmiştir (Hungary Ministry of Education, 2003). Türkiye’de her ne kadar proje yapmanın Batı’ya alet olmak olduğu görüşüne sahip olan yöneticiler olduğu tespit edilmiş olsa da zaman içinde projelerle Batı kültürünü öğrenmenin yanı sıra kendi kültürlerini de öğrettiklerini hissettikçe daha fazla olarak projelere katılma isteklerinin arttığı gözlenmiştir.

***Projeye katılma biçimleri*** incelendiğinde yöneticilerin pek çoğu diğer okullarda okul projesi uygulamalarını görüp duyarak haberdar olmuş ve böylece proje yapma girişiminde bulunmuşlardır.

Diğer AB lkelerindeki araştırma sonuçlarında, projelere başvurma biçimi Türkiye’dekine benzer çıkmıştır. Bazı çalışmalarda hazırlık ziyaretlerinin hedefler vb. ulaşmayı kolaylaştırdığı (Hungary Ministry of Education, 2003) ortaya çıkmıştır. Çünkü proje süreciyle ilgili yüzyüze konuşarak hedefler belirlendiğinde daha etkili projeler yapıldığı (Deloitte ve Touche, 2000), kişisel irtibatla katılan projelerin daha başarılı olduğu, internet ve başka okullardan duyularak yapılan projelerin daha başarısız olduğu (Wahlström, 2002) tespit edilmiştir.

***Projelere katılma nedenleri*** incelendiğinde yöneticiler, karşılıklı bilgi alışverişi sağlama, kültürel diyalğu artırma, ülkemizi tanıtma ve uluslararası projelerde yer alma, eğitim ğretim farklılığını görme, takım çalışması yapmayı geliştirme, araştırma

yetilerini geliştirme ve öğrencilerin vizyonlarını geliştirme, öğretmen ve öğrencilerin yabancı dillerini kullanabilme amacıyla Comenius okul projelerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, Comenius okul projelerine katılma nedenleriyle Komisyonun belirlediği Comenius okul projeleri hedefleri örtüşmektedir.

AB ulusal raporlarında da Comenius okul projelerine katılarak öncelikli olarak dil öğrenme ve bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının geliştirilmesinin (Hungary Ministry of Education, 2003; Kehm, vd. 2003), kültürler arası iletişimi geliştirilmesinin (Greece Ministry of National Education and Religious Affairs, 2003), disiplinlerarası çalışmanın artırılmasının (Kehm, vd. 2003) hedeflendiği saptanmıştır. Macaristan gibi bazı ülkelerde milli kaynaklarının az olmasından dolayı, uluslar arası hareketlilik sağlayabilmek için iyi bir ekonomik kaynak olduğu düşünüldüğünden proje yapılmak istendiği saptanmıştır (Hungary Ministry of Education, 2003). Yöneticilerin projelere katılma nedenleriyle komisyon hedeflerinin diğer AB ülkelerinden daha fazla örtüşmesinden yola çıkarak, Türkiye’de proje yapma mantığının gelişmekte olduğu düşünülebilir.

*Katılımcıların proje bütçesine* ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcılar, bütçenin okul projesini yürütmeye yetmediğini belirtmişlerdir. Bütçe kurallarının çok sıkı olduğu, büyük okullar ile küçük okulların aldığı paranın aynı olduğu, insanların kendi zaman ve paralarını proje için harcamakta olduğu anlaşılmıştır. Okul yöneticileri de proje sürecinde bütçeleri yetmediğinden okul dışından özellikle esnaf, yerel yönetim ve velilerden kaynak aldıklarını belirtmişlerdir. Diğer ulusal ve komisyon raporlarında da bütçenin yetersiz olduğu, bütçeleme ve bütçe raporlarının uzun ve karmaşık olduğu (Institute of Philosophy and Sociology University of Latvia, 2003; INDECON, 2003; Kehm, vd. 2003; Balica ve Fartuşnic, 2003; European Commission, 2004; European Commission, 2007), okul projeleri yaparken yönetsel ve bütçeleme ile ilgili yanlış anlamalar olabildiği, harcanan paranın hesabını verirken bir takım sorunlarla karşılaşıldığı (Poland Ministry of Education and Sport, 2005) tespit edilmiştir. Bu nedenle bütçe prosedürlerinde basitleştirilmeye gidilmesi (Sweden Ministry of Education and Science, 2003), bütçenin geliştirilmesi (Teichler, vd. 2000) önerileri getirilmiştir.

Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de Comenius okul projesinin yürütülmesi için komisyonun ayırdığı bütçenin yeterli olmadığı görülmüştür. Bütçe yeterli olmadığından ve/ya proje mantığı henüz oturmadığından, katılımcıların bütçeyi yönetemedikleri bu nedenle dışarıdan kaynak sağlandığı anlaşılmaktadır.

Proje sürecinde komisyonun verdiği kaynağın yeterli olmamasından dolayı okulun ek bütçesinden yararlandığı, yerel otorite, veliler, özel şirketler ve sivil toplum örgütlerinden parasal destek alındığı görülmüştür (Deloitte ve Touche, 2000).

Komisyon raporlarından birinde, farklı proje ortaklarına eşit olmayan bütçe verildiği saptanmıştır. Ayrıca, Türkiye, Romanya ve Bulgaristana özel bütçe ayrılması önerilmiştir (Teichler, vd. 2000). Proje sürecinde parasal desteğin yanı sıra, Kehm vd. (2003) veliler ve derneklerin projelere fazla destek vermediklerini ancak öğrenci ve öğretmenlerin haftada en az dokuz buçuk saat zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Deloitte ve Touche (2000) öğretmenler ve velilerin proje yapmak için zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’deki proje çalışmalarında da velilerin yabancı öğrencileri evlerinde misafir ederek katkı sağlarken; belediyelerin, sivil toplum örgütlerinin ve esnafların proje için okullara maddi katkı sağladıkları anlaşılmıştır.

Diğer Avrupa ülkelerindeki araştırmalar (Teichler, vd. 2000; Walström, 2002) da bulgumuzu destekler nitelikte; bütçe azlığı tartışmaları yapılmakta, finansal destek az fakat iş gücünün fazla olduğu (Balica ve Fartuşnic, 2003), farklı miktarlarda ödemeler yapıldığı için projeler fırsat eşitliği yaratacağına aradaki farkı iyice açtığı (European Commission, 2004), paranın yeterli fakat gecikme olduğu saptanmıştır (Pirrie, vd. 2004). Dilekli (2008)’nin yaptığı çalışmada Comenius okul projelerinde bütçe yetersizliği nedeniyle yapılması gerekli bir takım çalışmaların yapılamamasından dolayı öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma isteklerinin artırılamadığı belirtilmiştir.

Comenius okul projeleri yaparken Türkiye’deki okulların da AB ülkelerindeki okullar gibi AB’nin sağladığı bütçenin yanı sıra dış kaynaklardan da yarar sağladığı anlaşılmıştır. Katılımcıların proje yapmaya çok istekli olmalarından dolayı kaynak bulmak için çaba harcadıkları düşünülebilir. Diğer yandan proje yönetim ve bütçeleme yönetimini bilmeklerinden dışarıdan kaynak alma ihtiyacı içerisine de girmiş olabilirler.

**Projelerden elde edilen kazanımlar** yöneticilere göre en fazla öğrenciler tarafından elde edilmiştir. Yöneticiler öğrencilerin, okul projelerine katılarak öğrencilerin ufuklarının açıldığını, diğer ülkeleri ziyaret etmiş olduklarını, yabancı dil öğrenmenin önemini anladıklarını, başka ülkelerin kültürlerini anladıklarını, başka kültürlerden öğrencilerle benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırdıklarını belirtmişlerdir. Aydoğan ve Şahin (2006)'in yaptığı çalışmada Comenius okul projelerinden yararlanan öğrencilerin, okulla ilgili olumlu düşünceler geliştirdikleri, derslere katılımlarında olumlu yönde artış olduğu, yabancı dil öğrenme isteklerinin arttığı, farklı kültürlere önyargılarının kırıldığı tespit edilmiştir.

Yöneticiler ikincil olarak, okul projelerinden öğretmenlerin de diğer ülkeleri ziyaret etme, önyargılarının kırılması, ufuklarının açılması, eğitim sistemlerini tanımaları gibi kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Yöneticiler kurum ve ülke düzeyinde elde edilen kazanımlarınsa kültürü tanıtmaya ve tanınma olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'nin projelerden elde ettiği kazanımlar AB ülkelerindeki çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Diğer AB ülkelerindeki ve Türkiye'deki benzer çalışmalarda öğrencilerin kendilerine güven, diğer kültürlerin farkına varma ve bilgi edinme, özel bilgi edinimi, sosyal becerileri geliştirme, yabancı dil yeterliliğini artırma gibi kazanımlar elde ettikleri görülmüştür (Kassel, 2007, Dilekli, 2008). Okul projelerinin öğrencilere büyük motivasyon sağladığı; öğrencilerin bilgi ve iletişim becerilerinin ve araştırma tartışma anlayışlarının geliştirilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir (Teichler, vd. 2000).

Projelere katılımın öğretim kadrosuna faydalarıysa; yenilik ve beceri geliştirme, diller, proje yönetimi, bilgi iletişim teknolojileri, yönetim, bütçe, profesyonel yeterlik alanlarını geliştirmesi, uluslar arası işbirliği ve proje aktivitesini geliştirme olduğu belirlenmiştir (Teichler, vd. 2000). Öğretmenlere kazandırdıklarına bakıldığında, öğretmenlerin deneyimlerini artırdığı, diğer eğitim sistemleri hakkında bilgi edinmelerine olanak sağladığı, öğretmenlerin proje yaptıkları konularda bilgilerinin arttığı, başka ülkelerdeki meslektaşlarıyla yoğun iletişim kurdukları tespit edilmiştir (Kehm, vd. 2003). Okul projelerine katılmanın öğretmenlerin sırasıyla profesyonel bilgi ve becerilerini artırdıkları, sosyal beceri ve kişisel sorumluluklarını artırdığı, ortak

oldukları ülkelerin eğitim ve okul sistemlerini öğrenmelerine katkı sağladığı, yabancı dil yeterliliklerini geliştirdiği saptanmıştır (Kassel, 2007).

Diğer AB ülkelerindeki çalışmalarda projelerin kuruma kazandırdıklarına bakıldığında, okul yönetimi ve öğretilerde yenilikler, okul iklimini güçlendirdiği, okulun Avrupa ve uluslar arası boyutunu geliştirdiği, öğretmenleri eğittiği tespit edilmiştir (Kassel, 2007). Projelere katılımın kurumsal düzeyde kazandırdıklarıysa; Avrupalı düşünmeye uluslararasına açılmaya yardımcı olması, otoritenin profil ve imajını geliştirmesi, küçük örgütlerde önemli yankılar sağlama, çalışma yöntemleri ve kullanılan yöntemlere katkı sağlama, örgütte proje yönetim becerilerini geliştirmesi ve veliler, öğrenciler, personel ilişkileri arasındaki etki ve takım çalışmasını teşvik etmesi olarak görülmüştür (Teichler, vd. 2000).

Comenius okul projelerinin genel olarak kazandırdıklarının AB boyutunda öğretilme ve öğrenme de olumlu etkiler sağlama, okulun prestijini artırma, disiplinlerarası iş geliştirme, okulun imaj ve etkililiğini artırma, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma, öğretilme yöntemleri, öğretilme ekipmanları, okul örgütünün geliştirme olduğu saptanmıştır (Kehm, vd. 2003).

Katılımcıların proje hareketliliğinde yeni kültürden karşılaştıkları yabancı öğretmen ve öğrenciler ile yeni paylaşımlarda buldukları (Hungary Ministry of Education, 2003), öğrencilerin diğer kültürlerle ilişkin bilinçliliklerini artırdıkları ve Avrupa ile uyumlu okullaşma ile eğitimde kalite ve Avrupa boyutuna ilişkin bakış açılarını geliştirdikleri (Kjaer ve Kjerulf, 2003), kültürel anlayışlarını, dil becerilerini, disiplinlerarası yeni becerilerini geliştirdikleri (Vabo ve Smeby, 2003, Bahadır, 2007) saptanmıştır.

Araştırma bulgularımızın diğer AB ülkelerindeki katılımcıların projelerden elde ettikleriyle benzerlikler göstermesi, Türkiye'deki katılımcıların projelerde yer almak isteklerinin fazla olduğu özellikle de hareketlilikte yer almak için daha fazla çalıştıklarını düşündürebilir.

***Ulusal Ajansın sağladığı rehberlik ve iletişime ilişkin yönetici görüşlerinden*** Ulusal Ajansın sağladığı desteğin memnuniyet verici olduğu anlaşılmaktadır. Diğer AB ülkelerindeki çalışmalar ve AB İl Comenius koordinatörlerinin görüşleri bulgumuzu



destekler niteliktedir. Ulusal Ajanstaki eleman eksikliğine rağmen özellikle son iki yıldır çok büyük başarılar elde edildiği (Makrides ve Christodoulides, 2003), Ulusal Ajansın katkılarıyla Komisyonun öngördüğü hedeflerin ve önceliklerin başarıyla yerine getirildiği (Iceland Ministry of Education, Culture and Science, 2007) bilgisini veren araştırmalara rastlanmıştır. Türkiye'deki Ulusal Ajansın memnuniyet verici çalışmalarının temelinde devletin bütün kurumlarında olduğu gibi yoğun bir şekilde AB'ye girme istekliliği var olabilir.

*Proje sonuçlarının olumlu olmasını etkileyen etmenlerle* ilgili görüşler incelendiğinde, yöneticiler başarılı projeler gerçekleştirmekte olmalarına en büyük etkenin öğretmenlerin projeye sahip çıkması olduğunu belirtirken, ardından etkili iletişim kurma ve öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde olmalarının başarı sağlama nedenleri arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin yanı sıra başarılı proje yapmış ya da yapmakta olan okulda yöneticilik yapmalarına rağmen okul projelerinin bir takım misyonerlik etkinlikleri olduğu ve dış güçlerce sağlanan parayla eğitim, öğretim yapılamayacağına ilişkin ifadelere de rastlanmıştır.

Komisyon raporu (Teichler, vd. 2000) araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir. Bu rapora göre, başarılı projelerde temel farklar iyi uygulamaların paylaşılma olması, yeni yöntemlerin uyumlandırılması, bilgi iletişim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılması, yabancı dil öğrenme motivasyonunun artırılması, okul idaresinin etkin katılımı, daha fazla öğrenciyi hareketlilikten yararlandırmasının olduğu dikkat çekmiştir. Poland Ministry of Education and Sport (2005)'ta ise projelerin etkili yürütülmesinde okul yönetiminin, eğitim taleplerini proje hedefli dil sınıfları profili yaratarak zenginleştirdiği tespit edilmiştir. Türkiye'de öğrenci ve öğretmenlerin uluslar arası projeler yapmaya hevesli olmalarından dolayı projeye sahip çıktıkları ve üstlerine düşen görevleri yerine getirerek başarılı projeler ürettikleri düşünülebilir.

*Okul yöneticilerinin okul projeleri yapılmasına karşı bakış açıları*, AB İl Comenius koordinatörlerinden elde edilen görüşler doğrultusunda değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin projeye katılma nedenleriyle Avrupa Komisyonunun okul projeleri yaptırarak ulaşmak istediği hedeflerden farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin başka okul yöneticileri de projeler yaptığından, diğer okul yöneticilerinin

yurt dışı irtibat gezilerini anlatmalarından, diğer okulların projelere katılarak prestij kazanmasından dolayı kendilerinin de proje yapma isteği içinde oldukları görülmüştür.

*İl Milli Eğitim Yöneticilerinin projelerine karşı bakış açıları*, AB İl Comenius koordinatörlerinden elde edilen görüşler doğrultusunda değerlendirildiğinde İl Milli eğitim yöneticilerinin okul projesi yapılmasına ilişkin bakış açılarının olumlu bakış açısı sergilediği görülmüştür. Ancak artalanda İl Milli eğitim yöneticilerinin bakış açılarının Komisyonun okul projelerine ilişkin hedeflerinden farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Yöneticilerin, okul projelerinin eğitimde kalitenin artırılması, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi, dil öğreniminin desteklenilmesi, katılımın teşvik edilmesine ilişkin sağladığı katkıdan öte, Bakanlığa karşı illerinde daha fazla sayıda proje yapıldığının sergilenmesi hatta yurtdışı gezilerine katılma amacıyla destekledikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra, İl Milli eğitim yöneticilerinin, Türkiye’de okul projeleri yapma süreçlerinin başladığı ilk tarihlere göre başlangıçtaki toptan reddetme ve önyargılarının kırıldığı ve girişimciliklerinin de arttığı ifadeler arasında yer almıştır.

Bazı AB ülkelerindeki çalışma sonuçlarında okul projeleri ile eğitim sistemlerinin uyumlulaştırılmaya başlandığı (Wahlstrom, 2002), dil öğrenimi ve öğretiminin iyileştiği, kültürel farkındalığın arttığı (European Commission, 2007), Ulusal Ajansın katkılarıyla Komisyonun öngördüğü hedefler ve önceliklere projelerle başarıyla yerine getirildiği (Iceland Ministry of Education, Culture and Science, 2007) görülmüştür. AB ülkelerindeki katılımcıların, proje için ödenmesi gereken parada gecikmelerin olması (Komisyon, 2004), dil problemlerinin olması, teknik yetersizliklerinin olması, sınırlı deneyimin olması, merkezi denetimin artması (Greece Ministry of National Education and Religious Affairs, 2003), hiyerarşiden dolayı aktif şeffaf bir iletişim kurulamaması, farklı beklentiler içinde olunan işbirliklerinin olması, okuldaki koordinatör öğretmenin değişmesi, projenin kabul edildiğine dair geç bilgilendirme yapılması, başvuru ve seçim sürecinin çok uzun olması (Kehm, vd. 2003) gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür.

Diğer AB ülkelerindeki yöneticilerin proje sürecinde karşılaştıkları sorunlarla Türkiye’deki katılımcıların karşılaştıkları sorunların benzer olmasının yanı sıra, Türkiye’nin AB ülkesi olmaması ve hareketlilik için vize gibi teknik ve bürokratik işlemlerle uğraşması gereken Türk katılımcıların daha fazla sorun yaşamakta olduğu

düşünülebilir. Bunun yanı sıra Batı dışından bir kültürden gelen Türk katılımcıların Birlik içerisinde diğer ülke kültürlerine kendini adapte etmesinin daha zor olabileceği gözden kaçırılmamalıdır.

*Comenius okul projeleri bütün olarak değerlendirildiğinde* koordinatör görüşlerine dayanılarak, Comenius okul projesinden katılımcılar, kurum ve ülke açısından farklı kazanımlar elde edildiği tespit edilmiştir.

Comenius okul projelerinin öğrencilere farklı kültürleri tanıma, diğer ülkelerle deneyim ve bilgi paylaşımı sağlama, takım çalışmasını öğrenme, yabancı dil öğrenimine ilginin artırılmasına yardımcı olma, okula bağlanmada katkı sağladığı anlaşılmıştır. Okul projelerinin ülkeye katkısı ülkenin tanınırlığını artırmaya, ülkede küreselleşme anlayışını destekleme, ülkeye maddi girdi sağlama olduğu görülmüştür. Comenius okul projeleri yapmanın kuruma sağladığı katkı ise okul projelerinde yer alıp yurtdışında diğer okulları ziyarete giden yöneticilerin diğer okullardaki iyi uygulamaları ve yeniliklerini görerek okullarına uyarlamaları olmuştur.

Yöneticiler de Comenius okul projesini bütün olarak değerlendirdiklerinde, büyük çoğunlukla okul projelerinin, katılımcılara yabancı dil öğrenme, teknolojiyi kullanma, kültürlerarası iletişimi sağlama açılarından olumlu olmasının yanı sıra, ön yargıların kırılması, yeni gelişmelere olanak sağlaması, ülkemizin tanıtılması açısından yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerin küçük bir kısmı da projelerin dış güçlerin ülkeyi parçalamak için düzenledikleri örgütlü bir oyunun parçası olduğunu, yarar getirmeyeceğini aksine zararlı etkinlikleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcılar genel olarak Comenius okul projelerinin eğitimde dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi, katılımın teşvik edilmesi ve kalitenin artırılmasına katkı sağlamanın yanı sıra katılımcıların Comenius okul projelerine karşı olumsuz önyargılarının da projelere katılımı zaman içerisinde azaldığı görülmüştür.

*Comenius okul projelerini geliştirmek ve değiştirmeye yönelik* görüşler incelendiğinde koordinatörler bakanlığın başarılı projeleri değerlendirmesini, bütçenin artırılmasını, koordinatörlere formatörlük verilmesini, proje ve katılımcıların teşvik edilmesini önermişlerdir. Koordinatörlerin okul projelerini geliştirmek için Bakanlığa

ilişkin dilek ve önerileri, ortak bulmadaki güçlüklerin aşılmasına yardımcı olabilmeleri için diğer ülkelerdeki eğitim bakanlıklarıyla iletişime geçilmesi, okul yöneticilerinin projelere karşı olumsuz önyargılarının giderilmesi, irtibat seminerlerinin artırılması gibi çalışmaların yapılması olmuştur. Koordinatörler, dil sorununu aşmak için yabancı dil ders saati sayısı artırılması ve yabancı dil öğrenimine daha erken yaşta başlanması önerilerinde bulunurken, yetkiyle ilgili tüm sorumluluğun okul koordinatöründe olması, okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlandırılması önerilerinde bulunmuşlardır. Koordinatörler okul projelerinin başarılı olabilmesi için gerek Ulusal Ajans gerekse Bakanlıkta çalışacak koordinatör ve uzmanların seçim kriterlerine uygun seçilmesi, koordinatörlerin sürekli değişmemesi, farklı kişilerin projelerden faydalanmasının sağlanması gibi dilek ve önerilerde bulunmuşlardır.

Bulgular diğer AB ülkelerinin raporlarındaki öneriler ile benzerlik göstermektedir. Finlandiya ulusal raporunda proje sürecinde yerel yönetimlerden daha fazla destek alınması ve AB yardımıyla da öğrenci değişiminin daha fazla desteklenmesi, öğrenci katılımını sağlamak için bilgi ve fikirlerin toplanması, okullardaki koordinatörler için toplantı ve seminerlerde daha fazla bilgi verilmesi, Internet sayfalarının geliştirilmesi, tüm kural ve politikalar başvuru sürecinde anlaşılabilir şekilde geliştirilmesi, projelerin dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesi, coğrafi durum gözetilerek Finlandiya gibi uzak ülkelere daha fazla oranda seyahat giderleri verilmesi önerilmiştir (Wahlstrom, 2002).

Birebir proje uygulamalarının içinde olup yönlendiren koordinatörler, diğer AB ülkelerinde olduğu gibi bütçeleme ve daha çok projelerin teşvik edilmesine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Batı temelli projelere önyargı ile yaklaşan katılımcıların proje içinde yer almalarını sağlayarak ve projeleri teşvik ederek en azından Türkiye'nin komisyon havuzuna aktardığı parayı tekrar Türkiye'ye kazandırmanın aslında 'vatan hainliği' değil, aksine bir vatandaşlık görevi olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda, daha fazla bilgilendirme seminerleri verilebilir ve yurt dışı gezisi öncesi ülkemizi gerektiği gibi temsil edebilmelerini sağlamak üzere katılımcılara gidecekleri ülkelere oryantasyon toplantı ve kursları düzenlenebilir.

Yöneticiler Comenius okul projelerinin başarısının artırılması ve geliştirilmesi için proje bütçesinin artırılmasını, uzmanlar gözetiminde bütçe yapılmasını, öğretmen

ve öğrencilere proje yönetim derslerinin verilmesini, dil branşı dışındaki öğretmenlere yabancı dil dersleri verilmesini, proje sonuçlarının sorgulanmasını, ülkelere hareketliliğin artırılmasını, bir okula birden fazla proje yapma şansı verilmesini, dil öğrenimini geliştirmek için dil asistanı getirilmesini, okullarda proje müdürlükleri oluşturulmasını, Türkiye'nin menfaatlerini ön plana çıkaracak projelere destek verilmesini, projeye ilgisi olan insanların ülke genelinde taranarak etkin hale getirilmesini, proje görevlisine ders verilmemesini hatta ek ders ücreti verilmesini önermişlerdir. Ülkemizde yapılmış olan başka çalışmaların da bulgumuzu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu çalışmalara göre, projeleri geliştirmek amacıyla sunulan önerilerin başında dil öğreniminin desteklenmesi (Haspolatlı, 2006; R. Türkoğlu ve Ş. Türkoğlu, 2006), dış uzman desteğinin sağlanması (Top, 2006) gelmiştir.

Genel olarak AB il Comenius koordinatörleri projelere ilişkin ortaya koydukları sorunlar, projelere katılma nedenleri ve biçimleri, projelerden elde edilen kazanımlarla ilgili belirttikleri görüşler doğrultusunda bir takım öneriler de bulunmuşlardır. Yöneticilerin projelerin geliştirilmesine ilişkin belirttikleri önerilerin öğrenci, öğretmen ve koordinatör görüşlerini de destekler yönde olduğu görülmüştür. Dil öğreniminin geliştirilmesi yöneticilerin projelerin geliştirilmesine ilişkin en yoğun sundukları öneriler arasında yer almıştır ki zaten öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edildiği gibi Comenius okul projesine katılarak en az ve en alt seviyede dil öğrenimi gerçekleştirilmiştir. Koordinatör görüşleri incelendiğinde yine proje engellerinin başında öğretmen ve öğrencilerin dil yetersizliğinin geldiği görülmüştür. Koordinatörlerin daha sonraki öncelikli önerileri yine daha kaliteli projeler yapmak için uzman desteği alınması veya öğretmenlere proje yönetimi ile ilgili kursların verilmesi yönünde olmuştur.

## **BÖLÜM V**

### **Sonuç Tartışma ve Öneriler**

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetlenerek, bu bulgular alan yazın ile öğrenci ve öğretmenlerin Comenius okul projelerinin eğitimde kalitenin artırılması, dil öğreniminin desteklenmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi ve projeye katılımın teşvik edilmesine sağladığı katkıyla ilgili görüşleri çerçevesinde değerlendirilerek AB İl Comenius koordinatörleriyle Okul yöneticilerinden elde edilen nitel verilerle derinlemesine tartışılmaktadır. Ayrıca, araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunmaktadır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Öğretmen görüşleri incelendiğinde Comenius okul projelerinin kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesine istenilen seviyede katkı sağladığı; eğitimde kalitenin artırılmasına, projeye katılımın teşvik edilmesine ve dil öğretme ve öğrenimlerini desteklenilmesine henüz istenilen seviyede katkı sağlamadığı anlaşılmıştır. Koordinatörler de öğretmenlerin, en fazla sorun yaşadıkları alanların sırasıyla dil yetersizlikleri, kalite eksikliği, teknik eksiklikler, kültürel sorunlar, okulun katılımının eksikliği olduğunu ifade ederek öğretmenlerin görüşlerini desteklemişlerdir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde Comenius okul projelerinin eğitim kalitesinin artırılmasına istenilen seviyede katkı sağladığı; projeye katılımın teşvik edilmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi ve dil öğrenimlerinin desteklenilmesine istenilen seviyede katkı sağlamadığı görülmüştür. Koordinatörler de okul proje sürecinde öğrencilerin en fazla sorun yaşadıkları alanların sırasıyla dil yetersizliği, kültürel sorunlar, eğitimde kalite eksikliği, teknik eksiklikler, bürokratik engeller olduğunu ifade ederek öğrencilerin görüşlerini desteklemişlerdir.

*Sonuç olarak*, Comenius okul projeleri yaparak katılımcıların, kurumun ve Türkiye'nin elde ettiği kazanımlar bazı noktalarda AB'deki Batı ülkelerinin elde ettiği kazanımlarla benzerlik gösterirken bazı durumlarda da benzer gibi görünmesine rağmen Batı ülkelerinden oldukça farklı olduğu anlaşılmıştır. Türkiye'de çeşitli katılımcı gruplarının projelere başlama, proje sürecini yönetme, projeyi sonlandırma sebeplerinin AB Komisyonunun ve diğer AB ülkelerindeki katılımcıların amaçlarından oldukça farklı olduğu anlaşılmıştır. AB Komisyonunun Comenius okul projelerinin hedeflerini oluştururken öngördüğü hedefler Avrupa boyutunda eğitimde kaliteyi artırma, dil öğrenimini destekleme, kültürlerarası iletişim sağlama ve projeye katılımı teşvik etmekken, Türkiye'deki katılımcıların hedefleri başka ülkeleri görme, okula prestij sağlama ve diğer okullardaki öğretmen ve yöneticilerin de proje yapması şeklinde açıklanabilir.

Proje sürecinin başlangıcında öğrenciler bir yandan Batı'ya özenip Türkiye dışındaki gelişmelerin asıl doğru ve uygun olduğu yargısıyla her şeyi kabul etmişler diğer yandan da farklı kültürlerle tepki duymuşlardır. Ancak ilerleyen süreçlerde proje yaparak öğrenciler, bilgi iletişim ve kişisel becerilerini geliştirmiş, öğrencilerin diğer kültürlerle karşı ön yargılarını kırmışlardır. Hatta öğrenciler okul projeleriyle yeni kültürler tanıyıp, onlarla hiç sorunsuzca yaşayabileceklerinin farkına varmalarının yanı sıra, kendi kültürlerini de diğer kültürlerle karşılaştırarak kendi kültürlerinin değerini, benzerlik ve farklılıklarını anlamışlardır.

Koordinatörler, okul yöneticilerini yabancı dil ve proje yönetimini bilmedikleri halde yurt dışı hareketliliğinde keyfi öğrenci ve öğretmen seçimi yapmalarından dolayı eleştirmişlerdir. Üstelik koordinatörler okul yöneticilerinin okul projeleriyle ilgili yetki ve sorumluluklarının azaltılarak, okuldaki proje koordinatörlerinin yetkilerinin artırılması gerektiğini önermişlerdir.

Öğretmenlerin, Comenius okul projelerine çoğunlukla yeni ülkeler görme ve proje sonucunda yeni kariyerler edinme amacıyla başladıkları anlaşılmıştır. Okul yöneticileri çoğunlukla okul projelerinin Türkiye'de yapılmaya başlandığı ilk yıllarda yoğun, şimdi ise, eskiye oranla azalsa da, proje yapmanın ulusal çıkarlarla örtüşmediğini belirtmişlerdir. Comenius okul projelerinin giderek yayılmasıyla bu düşünceler yerini başka okulların popüleritesi artmakta fikrine bırakmış ve yönetici

bakış açısıyla Comenius okul projeleri “okula prestij sağlıyor” yargısına dönüştürmüştür.

Bu kadar olumsuz bakış açılarına, ön yargılara, yaptırımlara, alt yapı yetersizliklerine, AB Komisyon hedeflerinin tutturulamamasına rağmen Türkiye’de yapılan Comenius okul projelerinin sayısı günden güne arttığı gibi eğitimde kalite ve yeni kültürleri tanıma noktalarında da ilerleme sağladığı görülmüştür. Projelere katılmak, katılımcıların kendilerinden “farklı” gördükleri akranları, meslektaşları ile bir araya gelip paylaşım sağlamalarına ve kendilerini Batılılarla kıyaslamalarına, küresel dünyada rekabet edebilir donanıma kavuşmalarına, Batıyı tanımalarına ve Türkiye’yi tanıtmalarına imkan vermiştir.

## **Öneriler**

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve alanyazın çerçevesine dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Araştırmanın sonucunda, Comenius okul projeleri kültürü ve bilincinin geliştirilebilmesi, ve uygulanabilmesine ilişkin bazı öneriler sunulmaktadır:

1. Öğretmen ve öğrencilerin proje ortağı olan okulların dillerini öğrenebilmeleri için okulda konuşma kulüpleri kurularak yabancı dil öğrenmeleri desteklenebilir.
2. Eğitimde kalitenin geliştirilebilmesi için ortak olunan okullardaki tespit edilen iyi uygulamalar il ve bölge çapında diğer okullardaki öğretmen ve yöneticilerle paylaşılabilir.
3. Projelere farklı branş öğretmenlerinin katılımını artırmak için öğretmenlere yardım alabilecekleri uzmanlar bulunarak okullar ile üniversiteler arasında işbirliği yapılabilir.
4. Okul yöneticilerine Comenius okul projelerinin asıl hedefinin içeriğini özümsetme, teknik ve bürokratik uygulamalardan doğabilecek sorunların üstesinden gelebilmeye ilgili eğitimler verilebilir.



### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Comenius okul projeleriyle ilgili sınırlı sayıda araştırma olmasına rağmen Comenius okul projelerini Türkiye genelinde değerlendiren çalışmaya veya ulusal bir rapora rastlanmamaktadır. Bu nedenlerle, araştırmacılar için bazı öneriler sunulmaktadır:

1. Comenius okul projelerinin yabancı dil öğretmenlerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesine sağladığı katkılar belirlenebilir.
2. Comenius okul projelerinin öğretmenlerin temel dil (dinleme, konuşma, anlama, yazma) becerilerinin geliştirilmesine sağladığı katkılar belirlenebilir.
3. Comenius okul projelerinin okul yöneticilerinin liderliklerini geliştirmelerine sağladığı katkıya ilişkin çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- AEGEE (1999). *Socrates ve Türkiye*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Akbaş, O.ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşamboyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 55-156, 112-126.
- Aktaş, H. (2006). *Comenius programlarında insan hakları eğitimi alanında yapılmış on projenin incelenmesi ve Türkiye için bir proje önerisi taslağı*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitimleri Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, H. (1992). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (Başlangıcından 2008'e) (13. baskı )* İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arslan, E. Ü. (2004). *Socrates II programı*. İKV. No:2. İstanbul.
- Arslan, M.M. ve Bahadır, H. (2007). Bologna Süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 222-229.
- Assink,V., Edelenbos, P., Jansen, F., Oijen, P. ve Reiff, H. (2003). *Dutch national report on implementation of the Socrates II Programme September 2003*. [Electronicversion].Web:<http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/socnl.pdf> adresinden 31 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır.
- Atabay, S. ve Akın, N.(1996). *Avrupa Birliği ülkeleri eğitim politikaları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Atabay, S. (2003). AB eğitim politikaları. A.Ç. İlhan (Ed.) *Avrupa Birliği ve Eğitim Toplantısı* (s.55-65). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.No:192.
- Atalay, S. (2007). *Bologna Süreci bilgilendirme toplantısı*. Celal Bayar Üniversitesi. Manisa. 30.05.2005. [Electronic version].[http://www.bayar.edu.tr/Bologna/Suheyda\\_Atalay/main\\_dosyalar/frame.htm#slide0001.htm](http://www.bayar.edu.tr/Bologna/Suheyda_Atalay/main_dosyalar/frame.htm#slide0001.htm) adresinden 3 Eylül 2007 tarihinde alınmıştır.
- Augustin, M. (2005). *The European dimension of education the role of the Community Action Programmes in developing the European citizenship and a Common identity*. Unpublished Doctorate Thesis, Lun University Department of Political Sciences, Caroline.

- Aydiner, A. (2006). *Avrupa Birliğine giriş sürecinde Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğan, İ. ve Şahin, E. (2006). Comenius okul ortaklıkları projelerinin Comenius projelerinin amaçlarına katkısı. *Educational Administration: Theory & Practice*, 48, 455–473.
- Bahadır, H. (2007). *Comenius okul projelerinden faydalanma konusunda okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bailey, R. (2000). *Teaching values and citizenship across the curriculum: Educating children for the world*. UK: Routledge.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma* (3. bsk). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Balica, M., ve Fartuşnic, C. (2003). Institute of Educational Sciences. *National report on the implementation of the "Socrates" Programme in Romania (2000-2003)*. [Electronic version]. Web:<http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/socro.pdf>. adresinden 16 Ocak 2007 tarihinde erişilmiştir.
- Barkçın, F. (2002). Avrupa Birliğine giriş süreci içinde VII. ve VIII. beş yıllık kalkınma planlarında eğitim politikaları. N. Moroğlu (Ed.). *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Eğitim*. İstanbul: Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Yayını No:164. Ankara.
- Bircan, İ. (1999). *Türkiye'de eğitim-istihdam ilişkiler (Durum-Sorunlar ve 21. Yüzyıl için Öneriler)*. 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu; Eğitimde Yansımalar V., 25-27 Kasım, Ankara
- Brock, C. ve Tulasiewicz, W.(2000). *Education in a Single Europe*. Routledge.
- Bozkurt, İ. (2008). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde Mersin'de eğitim. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,4 (2), 197-213.
- Canbolat, İ. (2002). *Avrupa Birliği: uluslar üstü bir sistemin tarihsel, teorik, kurumsal ve jeopolitik analizi ve genişleme sürecinde Türkiye ile ilişkiler*. İstanbul: Alfa Yayın D.
- Cansevdi, H. (2004). *Avrupa Birliğinin bilim araştırma ve eğitim politikaları ve Türkiye'nin uyumu*. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı
- CEC (2001). Commission of the European Communities. *Regular Report on Turkey's Progress Towards Accession*. Brussels.

- CEC (2004). Commission of the European Communities. *Regular Report on Turkey's Progress Towards Accession*. Brussels.
- CEC (2006). Commission of the European Communities. *Regular report on Turkey's progress towards accession*. Brussels.
- CEC (2007). Commission of the European Communities. Commission Staff Working Paper. (11.07.07) *Schools For 21 St Century*. SEC(2007) 1009. Brussels.
- Charlier, J., ve Croche, S. (2005). How European integration is eroding national control over education planning and policy. *European Education*, 37 (4), 7-21.
- Chisholm, L. (1997). *Social citizenship europe and young people*. European Commission. LAC/mghD.Brussels.
- Chisholm, L. (1998). *Citizenship youth in Europe: Research or politics?*. European Commission. DG22. U2. Nova: Osla.
- COM (1996). Commission of the European Communities. *Incorporating equal opportunities for women and men into all community policies and activities*. Communication from the Commission. 67 final. Brussels.
- COM (2001). Commission of the European Communities. *Final Report from the Commission on the implementation of the Socrates Programme 1995 – 1999*. European Commission. COM(2001) 0075 final.
- COM (2002). Commission of the European Communities. *The future development of the European Union education, training and youth programmes after 2006*. A Public Consultation Document. European Commission. Brussels.
- COM (2004a). Commission of the European Communities. *Commission staff Working Paper, Statistics on the implementation of the second phase of the Community action programme in the field of education 'Socrates'*. 153 final. Brussels.
- COM (2004b). Commission of the European Communities. *Communication from the Commission The New Generation of Community Education and Training Programmes After 2006*. 156 final. Brussels.
- COM (2004c). Commission of the European Communities. *Establishing An integrated Action Programme in the field of Lifelong Learning Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council*. 474 final. Brussels.
- Czech Ministry of Education, Youth and Sportss (2003). *Socrates Programme Czech Republic - National report evaluation report on the implementation of Socrates Programme in the Czech Republic 2000 – 2003 September 2003 SOCRATES. [Electronic version]. Web: <http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation>*

*/socratesnat/soccz.pdf*. adresinden 16 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.

Dahl, B.(2004). Development of a democratic Europe: The use of educational policy. *48th Annual Conference of the Comparative and International Education Society*. USA: Utah. 9-12 March.

Dalgıç, Y. G. (2008). *Türk Yükseköğretiminde öğretim elemanlarının Bologna Süreci kapsamındaki uygulamalara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Davies, T. (2006). Creative teaching and learning in Europe: Promoting a new paradigm. *The Curriculum Journal*, 17 (1), 37-57.

Deloitte ve Touche. (2000). *Evaluation of European School Partnerships under Comenius Action I & Lingua Action E*. [Electronic version]. Web: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/evalreports/education/2001/soci-expost/soc1xpcomlingrep\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education/2001/soci-expost/soc1xpcomlingrep_en.pdf) adresinden 16 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.

Dilekli, Y. (2008). *Aksaray ilinde 2006 ve 2007 yıllarında uygulanan Comenius projelerinin öğrenci, öğretmen, okullar ve dersler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DTM (1999). *Avrupa Birliği ve Türkiye*. Ankara: DTM Yayınları.

Diamantopoulou, A. (2006). The European dimension in Greek education in the context of European Union. *Comparative Education*, 42 (1), 131-151.

DPT (2006). Devlet Planlama Teşkilatı. Dokuzuncu kalkına planı (2007-2013). Ankara.

DPT (2005). Devlet Planlama Teşkilatı. Orta vade planı (2007-2009). Ankara.

Doğan, İ. (1993). Batılılaşma ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 25 (2), 713-728.

EC (1999). European Commission, Directorate General for Employment and Social Affairs. *Interim report of the medium- term community action programme on equal opportunities of men and women (1996-2000)*. Office for official publications of the European Commission.

ECOTEC (2008). Final evaluation of the Socrates II programme 2000-2006: Annex to the Joint Report United Kingdom: Birmingham C3318 [Electronic version]. Web: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/evalreports/training/2007/joint/socrates2\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/joint/socrates2_en.pdf).adresinden 12 Ocak 2009 tarihinde erişilmiştir.

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayınları
- European Commission (2004). *Report from the commission. Interim evaluation report on the results achieved and on the qualitative and quantitative aspects of the implementation of the second phase of the community action programme in the field of education 'Socrates'*. Brussels. [Electronic version]. Web: [http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/intsocrates\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/intsocrates_en.pdf) adresinden 3 Haziran 2008 tarihinde alınmıştır.
- European Commission (2007). *Final evaluation of the Community Programmes Socrates II, Leonardo Da Vinci II and elearning . Synthesis of Socrates And Leonardo Da Vinci national reports*. [Electronic version]. Web: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/evaluationreports/training/2007/joint/annex\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evaluationreports/training/2007/joint/annex_en.pdf). adresinden 12 Haziran 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Eurydice (2007). *Focus on the structure of Higher Education In Europe2006/07. National trend in the Bologna Process*. ISBN 978-92-79-05372-6
- Eurydice (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. ISBN 978-92-9201-023-2
- Ereş, F. (2005). Eğitimin sosyal faydaları: Türkiye-AB karşılaştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 320-339.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M.(1999). *Batılılaşma dönemi Osmanlı eğitim sisteminin gelişimine mukayeseli bir bakış*. Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi, İstanbul, 12-15 Nisan 1999.
- Erkal, M. E. (1996). *Sosyoloji* (7. Bsk) İstanbul: Der Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42, (1), 5-27.
- Fredriksson, U. (2003). Changes of education policies within the European Union in the Light of Globalization. *European Educational Research Journal*, 2 (4), 522-546.
- Greece Ministry of National Education and Religious Affairs (2003). *National Report on the Implementation of the Socrates Programme in Greece, 2000 – 2003*. [Electronic version]. Web: <http://ec.europa.eu/education/program>

- [mes/evaluation/socratesnat/socel.pdf](http://mes/evaluation/socratesnat/socel.pdf) adresinden 28 Nisan 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Gülcan, M. (2003). *Avrupa Birliğine adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülşen A., İ.(2008). *Okul yöneticilerine göre Avrupa Birliği Comenius programı okul ortaklıkları projelerinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, M.ve Anagün, S.S.(2006). Avrupa Birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi* (2). S 146-170.
- Güngör, H. ve Soğuk, H. (2001). *Avrupa Birliği program ve ajanslarına Türkiye'nin katılımı*. İstanbul: İKV Yayınları.164.
- Güven, İ. (2004). *Osmanlı eğitiminin batılılaşma evreleri* (3 bsk). Ankara: Naturel.
- Güvenç, B.(1996). *İnsan ve kültür* (7. Baskı) İstanbul: Remzi Kitap Evi
- Hake, B. (1999). Lifelong Learning policies in the European Union: Developments and issues. *Compare Education*, 29 (1), 53-69.
- Haspolatlı, E. (2006). *Avrupa Birliği, Comenius 1 ve eğitim kurumlar eğitim proje koordinatörlerinin program hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haug, G. ve Tauch, C. (2001). *Trends in learning structures in Higher Education II*. [Electronic version]. Web: [www.unige.ch/eua/](http://www.unige.ch/eua/) adresinden 28 Nisan 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım
- Helsinki University (2003). *Intermediate report on the implementation of the SOCRATES programme in Finland*. Publications of the Ministry of Education. Finland 2003:41. University of Helsinki Department of Education. [Electronic version]. Web: <http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/socfi.pdf> adresinden 6 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Hungary Ministry of Education (2003). *The evaluation of the first three years of the second phase of the Socrates programme in Hungary 2000-2002*. Ministry of Education. Hungary:Budapest. [Electronic version]. Web:<http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/sochu.pdf> adresinden 23 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.

- Iceland Ministry of Education, Culture and Science (2007). Icelandic National Report on the Implementation of the Socrates and Leonardo programmes 15/09/2007 Ministry of Education, Culture and Science *National report on the implementation of the Socrates and Leonardo programmes*. [Electronic version]. Web: <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/ldv-socrates-2007-2-iceland.pdf> adresinden 16 Haziran 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Indecon (2003). *Interim Evaluation of Socrates II programme in Ireland final report*. [Electronic version]. Web: <http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/socirl.pdf> adresinden 16 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.
- IKV (2004). *Avrupa Birliğinin bilim, araştırma ve eğitim politikaları ve Türkiye'nin uyumu*. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı.
- Institute of Philosophy and Sociology University of Latvia (2003). Interim evaluation of socrates programme in latvia report (2000-2003) Riga, 2003. [Electronic version].web:<http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/soclat.pdf> adresinden 16 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.
- İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İşeri, A.(2005). *Avrupa Birliği sürecinde Erasmus programı uygulamasına ilişkin uzman görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jones, H. C. (2005). Lifelong Learning in the European Union: Whither the Lisbon Strategy. *European Journal of Education*, 40 (3), 247-260.
- Jover, G. (2002). Rethinking subsidiarity as a principle of educational policy in the European Union.(3-23). Ibanez Martin, A. J., Jover, G.(Eds.). *Education in Europe: Policies and Politics*. Springer.
- Karahocagil, S. (2003). Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına Türkiye'nin katılımı ile ilgili yapılan çalışmalar. *Avrupa Birliği ve Eğitim Toplantısı* (s.35-48). Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Yayını.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. bsk). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karluk, R. (2005). *Avrupa Birliği ve Türkiye*. İstanbul: Beta Basım.
- Karslen, G. (2002). Educational policy and educational programmes in the European Union (23-52). Ibanez Martin, A. J., Jover,G.(Eds.). *Education in Europe: Policies and Politics*. Springer.



- Kassel (2007). *Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools Final Report Study on behalf of the European Commission*, DG Education and Culture Association for Empirical Studies, Maiworm & Over, Querallee 38, D-34119 Kassel, Germany. Centre for research into schools and education at the Martin Luther University in Halle- Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 31, D-06099 Halle an der Saale, Germany. [Electronic version]. Web: [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc210\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc210_en.pdf) adresinden 16 Haziran 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Kehm, B.M., Kastner, H., Maiworm, F., Richter, S., Wenzel, H. (2003). National Evaluation of the Action COMENIUS of the SOCRATES II Programme in Germany (commissioned by the PAD). *Executive summary interim evaluation of the action COMENIUS of the SOCRATES II Programme in Germany final report*. [Electronic version]. Web: [http://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/comenius/evaluation/Evaluation\\_2002\\_2003\\_EN.pdf](http://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/comenius/evaluation/Evaluation_2002_2003_EN.pdf) adresinden 21 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Kısakürek, M. A. (2003). Avrupa Birliği ve eğitim. A.Ç. İlhan (Ed.) *Avrupa Birliği ve Eğitim Toplantısı* (s.9-28). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.No:192.
- Kiştir, A. (2003). *Avrupa Birliğinin eğitim politikası*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Avrupa Topluluğu Anabilim Dalı.
- Kirss, L., Uus, M. (2007). *National Report on the implementation of the Socrates and Leonardo Programmes: ESTONIA* Commissioned by: Estonian Ministry of Education and Research through Archimedes. [Electronic version]. Web: [http://www.hkk.ee/File/Programmide%20uuringud/SOCRATES LEONARDO Report\\_EE\\_final.pdf](http://www.hkk.ee/File/Programmide%20uuringud/SOCRATES_LEONARDO_Report_EE_final.pdf) adresinden 16 Haziran 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Kjaer, C.R., Kjerulf A/S (2003). *Socrates II National report on the implementation of the Socrates programme (phase II) in Denmark*. [Electronic version]. Web: <http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/socda.pdf> adresinden 03 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kongar, E. (1985). *Toplumsal değişme kurumları ve Türkiye gerçeği* (4.bsk) İstanbul: Remzi Yayınları

- Köksal, F. (2003). Avrupa Birliği ve Türk eğitiminden beklenenler. A.Ç. İlhan (Ed.). *Avrupa Birliği ve Eğitim Toplantısı (65-72)*. Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Yayını.No:192.
- Leonard, M. (1998). *Rediscovering Europe*. London: Demos.
- Livingston, K. (2003). What is the future for national policy making in the context of an enlarged European Union. *Policy Futures in Education*, (1)3,586-600.
- Makrides, G. ve Christodoulides, G. (2003). *National evaluation report on the implementation of the Socrates Programme in Cyprus*. [Electronic version]. Web:<http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/soccyp.pdf> 28 Mayıs 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Mamadouh, V. (2002). Dealing with multilingualism in the European Union: Cultural Theory rationalities and language policy. *Journal Comparative Analysis: Research and Practice*, (4), 327-345.
- McMahon, J. A. (1995). *Education and culture in European Community*. Bridgend: Book Manufacturers Limited
- MEB (2005). *Ulusal Eğitim Politikaları İncelemesi Türkiye’de Temel Eğitim*. Ankara: Arka Plan Raporu.
- MEB (2006). On Yedinci Milli Eğitim Şurası: 13-17 Kasım 2006. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2007). 60. hükümet planı: 60. Hükümet Programı Eylem Planı (2008- 2012). Ankara.
- Meek, M., ve Meek, S. (2001). *Children's literature and national identity*. Trentham Books .
- Milner, S. (1998). Training policy. Steering between divergent national logics. H. David& K.Hussein (Eds.) *Beyond The Market: The EU and National Social Policy* (p. 156-177). London: Routledge.
- Mitrea, A.H. (1998). Education dimensions: Education training and the European Union by John Field. *Higher Education Policy Series 39*. London: Jessica Kingsley.
- Morgan C. ve Neil, P. (2001). *Teaching Modern Foreign Languages: A Handbook for Teachers*. Routledge.
- Moschonas, A. (1998). Education and training in the European Union . USA : Ashgate.
- Noh, M. H. (2004). The EU Intercultural Education and Training Programmes for enhancing of European awareness towards European citizenship: Centered on

- ERASMUS, LINGUA, PETRA, COMENIUS. *International Area Review*, 7 (2), 187- 213.
- Ognisanti, M. (2007). *Report on European intercultural education practices*. [Electronic version]. Web:[http://www.interculturemap.org/upload/att/200702281036430.report\\_edu\\_mirca\\_sito.pdf](http://www.interculturemap.org/upload/att/200702281036430.report_edu_mirca_sito.pdf) 15 Haziran 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. bsk.). Pegem yayıncılık
- Özdemir, Ç.M. (2007). Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 185-198
- Özkalp, E.(1994). *Sosyolojiye giriş* (7.Bsk) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basım
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Patton, M.Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods* (3.baskı). UK: Sage.
- Philips, D. ve Ertl, H. (Eds.) (2003). *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four Member States*. Dordrecht: Kluwer.
- Pirrie, A., Hamilton,S., Kirk,S. ve Davidson, J. (2004). *Interim Evaluation of the SOCRATES Programme in the UK SCRE* Research Report 116. [Electronic version]. Web: <https://dspace.gla.ac.uk/bitstream/1905/212/1/116.pdf> adresinden 15 Mayıs 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Poland Ministry of Education and Sport (2005). Socrates Programme 2005 Comenius 2005 Interim I including quantitative and qualitative indicators. Agreement on Decentralised actions Agreement Number 2005-0098/001=001-SOC-1ADEC *Comenius1 and Comenius 2.2 Quantitative and qualitative indicators on the activities undertaken with support of the 2005 Contract- Comenius Action 1&2.2*. [Electronic version]. Web: [http://www.socrates.org.pl/socrates2/attach/comenius/zalaczniki/raporty/inte\\_narrat\\_rep\\_2005.pdf](http://www.socrates.org.pl/socrates2/attach/comenius/zalaczniki/raporty/inte_narrat_rep_2005.pdf) adresinden 27 Mayıs 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Postacı, A. (2004). *Bütünleşme sürecinde Avrupa Birliği eğitim politikası*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ryba, R. (1995). Unity in diversity: The enigma of the European dimension in education. *Oxford Review of Education*, 21(1), 25-36.
- Ryba, R. (2000). Developing the European Dimension in Education: The Roles of the European Union and the Council of Europe. *Problems and Prospects in European Education* in E. S. Swing, J. Schriewer, F. Orivel (Eds). USA: Praeger Publishers.

- Sağ, V.(2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Savvides, N. (2002). A Comparative Study of the European Dimension in the Curriculum of English and Irish Compulsory Schooling. Department of Educational Studies, University of Oxford. Paper presented as part of a seminar series at IREDU, Université de Bourgogne.
- Savvides, N. (2005). Producing European identity in a 'European School'. Paper presented at POLIS 2005 Plenary Conference 17-18 June- Workshop 4A. Do EU Institutions and Policies Produce European Identity?. *European Identity and Political Systems* (p.1-21).Paris: Sciences Po. [Electronic version] Web: <http://www.epsnet.org/2005/pps/Savvides.pdf> adresine 3 Ekim 2007 tarihinde erişilmiştir.
- Sayın, A.K. (2004). İnsan kaynaklarının değerlendirilmesinde mesleki eğitim ve yönlendirmenin yeri hakkında 142 sayılı sözleşme. *Sosyal siyaset Konferansları*. İstanbul: İ .Ü Basımevi.
- Sellin, B. (1999). EC and EU education and vocational training programmes from 1974 to 1999: An attempt at a critical and historical review. *Vocational Training European Journal*, 8 (3), 17-27.
- Shaw, J. (1999). From the margins to the centre: Education and training law and policy. *The Evolution of EU Law*. P. Craig & G. de Burca (Eds.) UK: Oxford University Press.
- Sezgin, İ. (2001). *Türkiye AB ilişkileri. AB'nin Eğitim, Öğretim ve Gençlik Politikaları*. Ankara: Ankara Ofset.
- Slovak Euro Service Group (2003). *Evaluation of the implementation of Socrates Programme in the Slovak Republic 2000 – 2003. National Report – Slovak Republic*. [Electronic version]. Web: <http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/socslovak.pdf> adresinden 16 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Soylu, N. (2004). *Türkiye ve AB'de eğitim*. Ankara: A.Ü. ATAUM.
- Sönmez, V. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4.bsk) Ankara: Anı Yay.
- Sweden Ministry of Education and Science (2003). *National report on the implementation of the Socrates programme in Sweden, 2000 – 2002* U2002/4722/IS 25 June 2003 Ministry of Education and Science Sweden. [Electronic version]. Web: <http://ec.europa.eu/education/program>

- [mes/evaluation/socratesnat/socsv.pdf](http://mes/evaluation/socratesnat/socsv.pdf) adresinden 16 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, S. (2004). Küreselleşme, Avrupa Birliği ve eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 38-44.
- Şişman, M.(2003). *Öğretmenliğe giriş* (6. Bsk). Eskişehir: Pegem A Yayıncılık
- Şişman, M. (2006). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye eğitim sistemi*. *Harb-İş Dergisi*, 222, 25-31.
- Şişman, M. (2007). Küreselleşme sürecinde milli kültürler ve eğitim. *Yarınlara İçin Düşünce Dergisi* (2) 21, 44-51.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıtanır, N. (1999). Avrupa Birliği programları. *IKV Dergisi*. 143, 96-100.
- Teichler, U., Gordon, J.ve Maiworm, F. (2000). *SOCRATES 2000 Evaluation study executive summary*. Study for the European Commission Contract No 1999 – 0979/001 – 001 SOC 335BEV. [Electronic version]. Web: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/evalreports/education/2001/soci-expost/soc1xpsum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education/2001/soci-expost/soc1xpsum_en.pdf) adresinden 03 Ocak 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Terzi, Ç. (2005). *Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa Birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, M. (1995). *Sosyolojiye giriş*. (4. bsk.). Ankara: Feryal Matbaası.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. (11. bsk.). Ankara: Yazar.
- Top, V. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topsakal,C. ve Hasapçioğlu, M. (2001). Avrupa Birliği ve eğitim. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri* (1)2 , 441-462.
- Topsakal, C. (2003). *Avrupa Birliği eğitim politikaları ve bu politikalara Türk Eğitim Sistemi'nin uyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TURKAB (2002). *Şu AB neyin nesi?*. A. Roy. (Ed) (2. bsk.) İstanbul: TURKAB AB\_ Türkiye İşbirliği Derneği
- Tuzcu, G. (2002). Avrupa Birliğine geçiş sürecinde Türk eğitiminin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 1-12.

- Tuzcu, G. (2006). *Avrupa Birliğine giriş süreci ve eğitimde vizyon 2023*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Türkoğlu, R. ve Türkoğlu, Ş. (2006). Comenius 1 Okul Ortaklıkları Projelerine başvuruda bulunan okul yönetici ve koordinatör öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (12), 125- 154.
- Tzelepi, P., Hegstrup, S., Ross A. (2005). Children's intercultural identity development through the teaching of languages in J.- A.Spinthourakis (Eds.) *Emerging Identities Among Young Children: European Issues*. Trentham Books. (p. 89-100).
- Uysal, T. (2004). *Leonardo Da Vinci II programı*. İstanbul: IKV.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: Kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Variş, F. (1982). Eğitimde yenileşme kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* (15) 1, s.56-60.
- Vabo, A., ve Smeby, J.C. (2003). *Norwegian report on the implementation of the Second phase of the Socrates programme*. Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education. [Electronic version]. Web: <http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/socno.pdf> adresinden 12 Temmuz 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Vabo, A. (2007). RAPPORT 26/2007 *Evaluation of the Leonardo da Vinci and SOCRATES programmes in Norway Final report*. [Electronic version]. Web: [www.nifustep.no/english.nifustep.no/index.php/content/download/25152/127160/file/NIFU%20STEP%20Rapport%2026-2007.pdf](http://www.nifustep.no/english.nifustep.no/index.php/content/download/25152/127160/file/NIFU%20STEP%20Rapport%2026-2007.pdf) adresinden 11 Haziran 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Vilnius University (2003). Interim Assessment Report on the implementation of EU Socrates II programme (2000-2006). [Electronic version]. Web: <http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/socclith.pdf> adresinden 15 Mayıs 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Wahlström, R. (2002). Sokrates/Comenius 1. The Effects of the School Partnership Projects on schools in Finland. [Electronic version]. Web: <http://www.cimo.fi/dman/Document.phx/~public/Julkaisut+ja+tilastot/Raportit+ja+selvitykset/cimopublications82002.pdf?folderId=~public%2FJulkaisut%2Bja%2Btilastot%2FRaportit%2Bja%2Bselvitykset&cmd=download> adresinden 22 Nisan 2006 tarihinde erişilmiştir.

- Yayan, M. (2003). AB Eğitim Programları ve Türkiye'nin yararlanma kabiliyeti. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 158.
- Yıldırım, Y. (2007). *Türk Eğitim sisteminin Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyumu*. Yüksek lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÖK (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan.

## EKLER

### EK I . Comenius Okul Projeleri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği

#### Araştırma Ölçeği (Öğretmen) Formu Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, AB eğitim programlarından Comenius okul projelerinin sağladığı katkının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşlerinin saptanmasıdır.

Araştırma Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYTPE) Bilim Dalı doktora programı çerçevesinde yürütülmektedir.

Araştırmada amaç kişi veya kurumları iyi veya kötü olarak değerlendirmek olmayıp, Türkiye genelinde Comenius projeleri uygulamalarını değerlendirmektir. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir.

Araştırma ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde Comenius okul projelerinin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını saptamaya çalışan sorular yer almaktadır. Her yargıya ilişkin gerçek düşüncenize uyan derecelendirme seçeneğini işaretlemeniz, okullarımızda yapılan Comenius projelerinin hedeflerine uygunluğunun saptanması, aksayan noktaların yeniden gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi açısından önem taşımaktadır, ayrıca bu veriler okulların geliştirilmesine ilişkin çalışmalara ışık tutabilecektir.

Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete **İSİM YAZMAMANIZ** önemle rica olunur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

#### BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz. ✍

1. Yaş: (12-14)  (13-15)  (15-18)
2. Cinsiyetiniz? K  E
3. Okulunuzun türü? Genel Lise  Mesleki Teknik Lise
4. Çalıştığınız kadro? Fen  Sosyal  Türkçe-Matematik  Dil
5. Sınıfınız: Lise1  Lise2  Lise3  Lise4
6. Kaç yıldır Projeden Haberdarsınız: 1  2  3
7. Proje ekibinde kaç yıldır görevlisiniz? 1  2  3



## BÖLÜM II

Bu bölümde Comenius Projelerinin hedeflerine ilişkin bir dizi yargılar listelenmektedir. Aşağıdaki derecelendirme ölçeğine uygun olarak her madde ilişkin düşüncenizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

<b>(1) Kesinlikle Katılmıyorum , (2)Kısmen Katılmıyorum , (3) Orta Seviyede Katılıyorum, (4) Çoğunlukla Katılıyorum , (5) Tamamen Katılıyorum.</b>					
1.Okulumuzda Comenius okul projesi yapılmasını destekliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.Proje görev almak takım çalışması yapmamı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.Projeye katılmak, kişisel gelişimime fayda sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.Ortak olduğumuz okul ve ülkelerdeki meslektaşlarımla mesleki deneyimlerimi paylaştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.Okulda daha fazla bilgisayar kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.Ders anlatırken daha fazla Powerpoint kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.Öğrencilerimle iletişimim arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.Derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.Okulda farklı uygulamalara daha duyarlı oldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.Okulda kendimi daha fazla geliştirmeye çalıştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.Ortak olduğumuz okulla kendi okulumuzdaki uygulamaları karşılaştırma fırsatı buldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.Ortak okulumuzdan esinlenerek okul içerisinde bazı düzenlemeler yapılmasını istedim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Mail adreslerimi daha fazla kontrol etmeye başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Bilgi teknolojilerini daha fazla kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. İletişim teknolojilerini daha fazla kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Yabancı dil öğrenmeye olan ilgim arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.Yabancı dilde araştırmalar yaparak farklı öğretim yöntemler kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.Yabancı dil seviyem yükseldi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.Yabancı dil öğrenmenin önemini anladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.Yabancı dil öğrenmek daha çekici hale geldi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.Yabancı dil konuşma becerisine daha fazla önem verdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.Ders dışı yabancı yayınları daha fazla izlemeye başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.Proje yapmak kendi kendime dil öğrenmeye yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.İngilizce dışında başka bir AB dilleri öğrenmeye başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.Ortağımız olan okulların dillerinden de birkaç sözcük öğrendim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.İngilizce dışındaki AB dillerine de ilgi duymaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.Daha önce bildiğim yabancı diller dışında başka yabancı diller de öğrenmeye başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.Yabancı dilde daha fazla pratik yapma şansı buldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.Eskiye oranla daha akıcı yabancı dil konuşmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.Ortak olduğumuz ülkenin dilini öğrenme tutumum olumlu yönde değişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

31.Ortağımız olan ũlkelerin kũltũrlerine ilgi duymaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.Tũrk kũltũrũ dışındaki kũltũrleri ũđrenmeye yŕnelik ilgim arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.Farklı ũlkenin kũltũrlerine saygı duymaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Sınıf içinde farklı kũltũrler hakkında ŕđrencilerimle fikirlerimi paylaştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.Ortak olduğumuz ũlkenin kũltũrũnũ ŕđrendim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.Diğer ũlkelerin eğitimi hakkında bilgim arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.Projeye başladıktan sonra ortağımız olan okul ŕđretmen ve ŕđrencilerini kendime daha yakın hissettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.Tũrkler dışında diğer meslektaşlarımızla da birbirimize benzer yanlarımız olduğunu keşfettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.Proje yapmak diğer ũlkelere, onların yaşamlarına ve kũltũrlerine ilgimi artırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.Projede yer almak diğer kũltũrlere ve yaşam biçimlerine karşı hořgŕrũmũ artırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.Okuldaki bũtũn ŕđrenci ve ŕđretmenlerin gŕrev alması için çaba sarf ettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.Projemizden tũm ŕđrencilere sŕz ettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43.Proje etkinliklerini toplantılarda tartıştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44. Projeye katılanların sayısını gittikçe artırmak için çalıştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## EK II . Comenius Okul Projeleri Öğrenci Değerlendirme Ölçeği

### Araştırma Ölçeği (Öğrenci) Formu

**Değerli öğrenciler,**

Bu araştırmanın amacı, AB eğitim programlarından Comenius okul projelerinin sağladığı katkının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşlerinin saptanmasıdır.

Araştırma Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYTPE) Bilim Dalı doktora programı çerçevesinde yürütülmektedir.

Araştırmada amaç kişi veya kurumları iyi veya kötü olarak değerlendirmek olmayıp, Türkiye genelinde Comenius projeleri uygulamalarını değerlendirmektir. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir.

Araştırma ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde Comenius okul projelerinin hedeflerine ulaşip ulaşmadığını saptamaya çalışan sorular yer almaktadır. Her yargıya ilişkin gerçek düşüncenize uyan derecelendirme seçeneğini işaretlemeniz, okullarımızda yapılan Comenius projelerinin hedeflerine uygunluğunun saptanması, aksayan noktaların yeniden gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi açısından önem taşımaktadır, ayrıca bu veriler okulların geliştirilmesine ilişkin çalışmalara ışık tutabilecektir.

Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete **İSİM YAZMAMANIZ** önemle rica olunur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

### **BÖLÜM I**

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz. ✍

1. Yaş: (12-14)  (13-15)  (15-18)

2. Cinsiyetiniz? K  E

3. Okulunuzun türü? Genel Lise  Mesleki Teknik Lise
4. Çalıştığınız kadro? Fen  Sosyal  Dil
5. Sınıfınız: Lise1  Lise2  Lise3  Lise4
6. Kaç yıldır Projeden Haberdarsınız: 1  2  3
7. Kaç yıldır proje ekibinde görev yapıyorsunuz? 1  2  3

## BÖLÜM II

Bu bölümde Comenius Projelerinin hedeflerine ilişkin bir dizi yargılar listelenmektedir. Aşağıdaki derecelendirme ölçeğine uygun olarak her madde ilişkin düşüncenizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

<b>(1) Kesinlikle Katılmıyorum , (2)Kısmen Katılmıyorum , (3) Orta Seviyede Katılıyorum, (4) Çoğunlukla Katılıyorum , (5) Tamamen Katılıyorum.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.Okulumuzda Comenius okul projesi yapılmasını destekliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.Proje görev almak takım çalışması yapmamı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.Projeye katılmak, kişisel gelişimime fayda sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.Derslerde öğrendiklerimi ortak olduğumuz okulun öğrencileriyle paylaştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Okulda daha fazla bilgisayar kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Ders hazırlığı yaparken daha fazla Powerpoint kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Öğretmenlerimle iletişimim arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Farklı çalışma teknikleri kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Okulda farklı uygulamalara daha duyarlı oldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.Okulda kendimi daha fazla geliştirmeye çalıştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.Ortak olduğumuz okulla kendi okulumuzdaki uygulamaları karşılaştırma fırsatı buldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.Ortak okulumuzdan esinlenerek sınıf içerisinde bazı düzenlemeler yapılmasına yardımcı oldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.Mail adreslerimi daha fazla kontrol etmeye başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.Bilgi teknolojilerini daha fazla kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.İletişim teknolojisini daha fazla kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.Yabancı dil öğrenmeye karşı ilgim arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.Ödevlerimi yaparken yabancı kaynaklar kullanmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.Yabancı dil seviyem olumlu yönde arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.Yabancı dil öğrenmenin önemini anladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.Yabancı dil öğrenmek daha çekici hale geldi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

21.Yabancı dil konuşma becerisine daha fazla önem verdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.Ders dışı yabancı yayınları daha fazla izlemeye başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.Proje yapmak kendi kendime dil öğrenmeye yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.İngilizce dışında başka AB dillerini de öğrenmeye başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.Ortağımız olan okulların dillerinde de birkaç sözcük öğrendim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. İngilizce dışındaki AB dillerine de ilgi duymaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.Daha önce bildiğim yabancı diller dışında başka yabancı diller de öğrenmeye başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.Yabancı dilde daha fazla pratik yapma şansı buldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.Eskiye oranla daha akıcı yabancı dil konuşmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.Ortak olduğumuz ülkenin dilini öğrenme tutumum olumlu yönde değişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.Ortağımız olan ülkelerin kültürlerine ilgi duymaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.Türk kültürü dışındaki kültürleri öğrenmeye yönelik ilgim arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.Farklı ülkenin kültürlerine daha fazla saygı duymaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.Farklı kültürlere sahip bireylerin bir arada sorunsuzca yaşayabileceğini öğrendim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.Sınıf içinde farklı kültürler hakkındaki fikirlerimi paylaştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.Ortak olduğumuz ülkenin kültürünü öğrendim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.Diğer ülkelerin eğitimi hakkında bilgim arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.Projeye başladıktan sonra ortağımız olan okul öğretmen ve öğrencilerini kendime daha yakın hissettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.Türkler dışında diğer öğrencilerle de birbirimize benzer yanlarımız olduğunu keşfettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.Proje yapmak diğer ülkelere, onların yaşamlarına ve kültürlerine ilgimi artırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.Projede yer almak diğer kültürlere ve yaşam biçimlerine karşı hoşgörümü artırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.Proje grubunda görev almak için arkadaşlarımı teşvik ettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43.Projemizden bütün arkadaşlarıma söz ettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.Projeye katılanların sayısını artırmak için çaba sarf ettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

**EK III. Comenius Okul Projeleri AB İl Comenius Proje Koordinatörleri  
Değerlendirme Anketi**

**Araştırma Anket (AB İl Comenius Koordinatör) Formu**

**BÖLÜM I**

**Sayın Koordinatör,**

Bu araştırmanın amacı, AB eğitim programlarından Comenius okul projelerinin sağladığı katkının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşlerinin saptanmasıdır.

Araştırma Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYTPE) Bilim Dalı doktora programı çerçevesinde yürütülmektedir.

Araştırmada amaç kişi veya kurumları iyi veya kötü olarak değerlendirmek olmayıp, Türkiye genelinde Comenius projelerinin etkililiğini belirlemektir. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir.

Araştırma ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde Comenius projesine katılım, projenin okulunuza katkıları vb saptanmaya çalışılacaktır, bu veriler okulların geliştirilmesine ilişkin çalışmalara ışık tutabilecektir.

Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete **İSİM YAZMAMANIZ** önemle rica olunur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

**BÖLÜM I**

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz. ✍

1. Cinsiyetiniz? a)K b) E
2. Yaşınız (lütfen yazınız) ? : .....
3. Mesleki kıdeminiz? (yıl olarak) .....
4. Bu ofiste hizmet süreniz? (yıl olarak) .....

## BÖLÜM II

1. Comenius projesi sonuçlarından elde edinilen kazanımlar size göre neler oldu?

.....

2. Proje bütçesi ile ilgili genel düşünceleriniz nelerdir?

.....

3. Öğretmenlerin proje yaparken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

.....

4. Okul yöneticilerinin projelere bakış açısı nasıldır?

.....

5. Projeleri yürütürken Bakanlıktan kaynaklanan sorunlar var mıdır?

Nelerdir?

.....

6. Proje çalışmaları yapılırken öğrenciler ne gibi zorluklarla karşılaşıyorlar?

.....

7. Proje çalışmaları yapılırken İl Milli Eğitim yöneticilerinin proje yapılmasına bakış açıları nelerdir?

.....

8. Projenin bütünü açısından baktığınızda nasıl değerlendirirsiniz?

.....

9. Comenius projeleri geliştirmek ve değiştirmek için dilek ve önerileriniz nelerdir?

.....

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim. Yazmak için sayfanın arkasını kullanabilirsiniz.

## EK IV. Comenius Okul Projeleri Yönetici Değerlendirme Anketi

### Araştırma Anketi (Yönetici) Formu

#### BÖLÜM I

#### Sayın Yönetici,

Bu araştırmanın amacı, AB eğitim programlarından Comenius okul projelerinin sağladığı katkının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşlerinin saptanmasıdır.

Araştırma Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYTPE) Bilim Dalı doktora programı çerçevesinde yürütülmektedir.

Araştırmada amaç kişi veya kurumları iyi veya kötü olarak değerlendirmek olmayıp, Türkiye genelinde Comenius projeleri uygulamalarını değerlendirmektir. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir.

Araştırma ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde Comenius projesine katılım, projenin okulunuza katkıları vb saptanmaya çalışılacaktır, bu veriler okulların geliştirilmesine ilişkin çalışmalara ışık tutabilecektir.

Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete **İSİM YAZMAMANIZ** önemle rica olunur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

#### BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz. ✍

1. Cinsiyetiniz? a)K b) E
2. Çalıştığınız okul türü? a) Genel Lise b) Mesleki Teknik Lise
3. Çalıştığınız kadro? a) Kadrolu Yönetici b) Vekaletle Yönetici
4. Yönetim kademeniz? a) Okul Müdürü b) Müdür Yardımcısı
5. Yaşınız (lütfen yazınız) ? : .....
6. Mesleki kıdeminiz? (yıl olarak) .....
7. Bu okuldaki hizmet süreniz? (yıl olarak) .....
8. Branşınız? .....
9. Çalıştığınız okuldaki toplam öğretmen sayısı kaçtır? .....
10. Okulunuzda kaç yıldır proje yapılıyor? .....
11. Proje devam ediyor mu?.....
12. Projenizde hangi ülkeler var?.....
13. Proje için yurt dışına gezi yapıldı mı? Kimler?.....
- .....
14. Proje için yurt dışından Türkiye'ye geldiler mi?.....
- Kimler?.....



## BÖLÜM II

Bu bölümde okulda yürütülen Comenius projesine katılma, projeyi yürütme ve değerlendirme aşamalarına ilişkin sorular vardır. Cevabınız için yeterli yer kalmadığı takdirde sayfanın arkasına devam edebilirsiniz.

**1. Neden Comenius projesine katıldınız?**

.....  
.....

**2. Nasıl Comenius projesine katıldınız?**

.....  
.....

**3. Comenius projesi sonuçlarından elde edilen kazanımlar size göre neler oldu? Projenin okula katkısı nedir?**

.....  
.....

**4. Sonuçların olumlu olmasına neler etki etti?**

.....  
.....

**5. Comenius projesi yaparken hangi zorluklarla karşılaştınız?**

.....  
.....

**6. Beklenen hedeflere ulaşıldı mı?**

.....  
.....

**7. Projeyi tamamlamak için okul dışından kaynak aldınız mı? Evet ise; ne gibi kaynaklardan yararlandınız?**

.....  
.....

**8. Proje bütçesi ile ilgili genel düşünceleriniz nelerdir?**

.....  
.....

**9. 3 yıl Comenius projesi için uygun bir zaman mıdır? Comenius projesi 2 yıl olsaydı yeterli olur muydu?**

.....

.....

**10. Socrates Ulusal Ajansı tarafından yapılan rehberlik yeterli mi? Buna ek olarak okulu dışarıdan ziyaret eden uzman, arabulucu olmalı mı?**

.....

.....

**11. Comenius projesini şu anda nasıl yürütülüyor, okul işlerinin tamamlayıcı bir parçası haline geldi mi?**

.....

.....

**12. Daha önce başka bir Comenius projesi yaptınız mı? ve uluslar arası işlere devam etmek ister misiniz?**

.....

.....

**13. Projenin bütünü açısından baktığımızda nasıl değerlendirirsiniz?**

.....

.....

**14. Comenius projeleri geliştirmek ve değiştirmek için dilek ve önerileriniz nelerdir?**

.....

.....

**Araştırmaya katkınızdan dolayı tekrar teşekkür ederim.**

**EK V. Comenius Okul Projeleri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

<b>Comenius Okul Projeleri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği</b>		<b>f</b>
<b>(A)</b>	<b>Eğitimde Kalite</b>	
	<b><math>\alpha</math> .97</b>	
1	Okulda kendini daha fazla geliştirmeye çalışma	,793
2	Daha fazla Powerpoint kullanmaya başlama	,793
3	Okulda farklı uygulamalara daha duyarlı olma	,787
4	Okulda daha fazla bilgisayar kullanmaya başlama	,786
5	Projede görev almanın takım çalışması yapılmasını sağlama	,760
6	Okulda Comenius okul projesi yapılmasını destekleme	,755
7	Bilgi teknolojilerini daha fazla kullanmaya başlama	,754
8	Öğrencilerle iletişimin artması	,747
9	İletişim teknolojisini daha fazla kullanmaya başlama	,728
10	Ortak okuldan esinlenerek okul içerisinde bazı düzenlemeler yapılmasına yardımcı olma	,719
11	Projeye katılmanın kişisel gelişime fayda sağlaması	,709
12	Mail adreslerimi daha fazla kontrol etmeye başlama	,672
13	Ortak olunan okulla kendi okulundaki uygulamaları karşılaştırma fırsatı bulma	,669
14	Derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanmaya başlama	,652
15	Ortak olunan okul ve ülkelerdeki meslektaşlarla mesleki deneyimlerin paylaşılması	,588
<b>(B)</b>	<b>Dil Öğrenimi</b>	
	<b><math>\alpha</math> .98</b>	
16	Yabancı dil öğrenmenin daha çekici hale gelmesi	,785
17	Daha önce bilinen yabancı diller dışında başka yabancı diller de öğrenmeye başlama	,777
18	Yabancı dil konuşma becerisine daha fazla önem verme	,764
19	Yabancı dil seviyesinin yükselmesi	,762
20	Ders dışı yabancı yayınları daha fazla izlemeye başlama	,757
21	Yabancı dil öğrenmenin önemini anlama	,756
22	Yabancı dilde araştırmalar yaparak farklı öğretim yöntemler kullanmaya başlama	,727
23	Yabancı dil öğrenmeye karşı ilginin artması	,722
24	Eskiye oranla daha akıcı yabancı dil konuşmaya başlama	,706
25	Ortak olunan ülkenin dilini öğrenme tutumunun olumlu yönde değişmesi	,694

26	İngilizce dışında başka AB dillerini de öğrenmeye başlama.	,685
27	Yabancı dilde daha fazla pratik yapma şansı bulma	,669
28	İngilizce dışındaki AB dillerine de ilgi duymaya başlama	,655
29	Proje yapmanın kendi kendine dil öğrenmeye yardımcı olması	,616
30	Ortak olunan okulların dillerinden de sözcükler öğrenme	,612
<hr/>		
<b>(C)</b>	<b>Kültürlerarası İletişim</b>	
	<b><math>\alpha</math> .98</b>	
<hr/>		
31	Türkler dışında diğer meslektaşlarla da birbirine benzer yanları olduğunu keşfetme	,819
32	Projeye başladıktan sonra ortak olunan okul öğretmen ve öğrencilerine kendini daha yakın hissetme	,807
33	Türk kültürü dışındaki kültürleri öğrenmeye yönelik ilginin artması	,785
34	Ortak olunan ülkenin kültürünü öğrenme	,776
35	Sınıf içinde farklı kültürler hakkında fikirlerin paylaşılması	,774
36	Proje yapmanın diğer ülkelere, onların yaşamlarına ve kültürlerine ilgiyi artırması	,771
37	Diğer ülkelerin eğitimi hakkında bilginin artması	,767
38	Ortak olunan ülkelerin kültürlerine ilgi duymaya başlama	,738
39	Projede yer almanın diğer kültürlere ve yaşam biçimlerine karşı hoşgörüyü artırması	,738
40	Farklı ülkenin kültürlerine de saygı duymaya başlama	,687
<hr/>		
<b>(D)</b>	<b>Katılım</b>	
	<b><math>\alpha</math> .96</b>	
<hr/>		
41	Proje etkinliklerini toplantılarda tartışma	,773
42	Projeye katılanların sayısını artırmak için çalışma	,743
43	Okuldaki bütün öğrencilerin ve öğretmenlerin görev alması için çaba sarf etme	,617
44	Projeden tüm öğrencilere söz etme	,563

**EK VI. Öğrenci Comenius Okul Projeleri Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

<b>Faktör</b>	<b>Comenius Okul Projeleri Öğrenci Değerlendirme Ölçeği</b>	<b>f</b>
<b>(A)</b>	<b>Eğitimde Kalite</b>	
	<b><math>\alpha</math> .96</b>	
1	Proje yapmanın takım çalışması yapılmasını sağlaması	,826
2	Okulda kendini daha fazla geliştirmeye çalışma	,821
3	Projeye katılarak kişisel gelişime fayda sağlama	,783
4	İletişim teknolojisini daha fazla kullanmaya başlama	,767
5	Bilgi teknolojilerini daha fazla kullanmaya başlama	,766
6	Okulda daha fazla bilgisayar kullanmaya başlama	,765
7	Ortak okuldan esinlenerek sınıf içerisinde bazı düzenlemeler yapılmasına yardımcı olma	,759
8	Okulda farklı uygulamalara daha duyarlı olma	,718
9	Okulda Comenius okul projesi yapılmasını destekleme	,714
10	Mail adreslerini daha fazla kontrol etmeye başlama	,693
11	Ortak olunan okulla kendi okulundaki uygulamaları karşılaştırma fırsatı bulma	,687
12	Daha fazla Powerpoint kullanmaya başlama	,685
13	Farklı çalışma teknikleri kullanmaya başlama	,545
14	Öğretmenlerle iletişimin artması	,542
15	Derslerde öğrendiklerini ortak olunan okulun öğrencileriyle paylaşma	,536
<b>(B)</b>	<b>Dil Öğrenimi</b>	
	<b><math>\alpha</math> . 95</b>	
16	Yabancı dil öğrenmenin daha çekici hale gelmesi	,808
17	Ödev yaparken yabancı kaynaklar kullanmaya başlama	,790
18	Yabancı dil seviyesinin yükselmesi	,790
19	Yabancı dil öğrenmeye karşı ilginin artması	,675
20	Yabancı dil öğrenmenin önemini anlama	,787
21	Daha önce bilinen yabancı diller dışında başka yabancı diller de öğrenmeye başlama	,785
22	Proje yapmanın kendi kendine dil öğrenmeye yardımcı	,763

	olması	
23	İngilizce dışında başka AB dilleri öğrenmeye başladım.	,726
24	Eskiye oranla daha akıcı yabancı dil konuşmaya başlama	,710
25	Ders dışı yabancı yayınları daha fazla izlemeye başlama	,706
26	Yabancı dilde daha fazla pratik yapma şansı bulma	,698
27	Yabancı dil konuşma becerisine daha fazla önem verme	,696
28	İngilizce dışındaki AB dillerine de ilgi duymaya başlama	,678
29	Ortak olunan okulların dillerinden de sözcükler öğrenme	,651
30	Ortak olunan ülkenin dilini öğrenme tutumunun olumlu yönde artması	,584
<hr/>		
<b>(C)</b>	<b>Kültürlerarası İletişim</b>	
	<b>a. 93</b>	
<hr/>		
31	Türk kültürü dışındaki kültürleri öğrenmeye yönelik ilginin artması	,849
32	Proje yapmak diğer ülkelere, onların yaşamlarına ve kültürlerine ilginin artması	,824
33	Ortak olunan ülkelerin kültürlerine ilgi duymaya başlama	,817
34	Ortak olunan ülkenin kültürünü öğrenme	,794
35	Farklı ülkenin kültürlerine de saygı duymaya başlama	,788
36	Türkler dışında diğer öğrencilerle de birbirine benzer yanları olduğunu keşfetme	,785
37	Projede yer almanın diğer kültür ve yaşam biçimlerine karşı hoşgörüyü artırması	,780
38	Projeye başladıktan sonra ortak olunan okul öğretmen ve öğrencilerini kendine daha yakın hissetme	,770
39	Sınıf içinde farklı kültürler hakkındaki fikirlerini paylaşma	,760
40	Diğer ülkelerin eğitimi hakkındaki bilginin artması	,757
41	Farklı kültürlerle sahip bireylerin bir arada sorunsuzca yaşayabileceğini öğrenme	,700
<hr/>		
<b>(D)</b>	<b>Katılım</b>	
	<b>a. 97</b>	
<hr/>		
42	Projeye katılanların sayısını artırmak için çaba sarf etme	,877
43	Projeden bütün arkadaşlara söz etme	,810
44	Proje grubunda görev almak için arkadaşlarını teşvik etme	,735

## VII. Araştırma İzni

**T.C.**  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
**Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.00-311-^ \o I QJ/L<  
Konu : Araştırma

00- /05/2007

**KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
**(Sosyal Bilimler Enstitüsü)**

İLGİ: 02.02.2007 tarih ve B.30.2.KOÜ.0.E1.00.00/99

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Doktora öğrencisi Elif YAPICI'nın yürütmekte olduğu "Avrupa Birliği Sokrates Eğitim Programları Comenius Okul Projelerinin Etkiliği" konulu araştırma önerisi Bakanlığımızca incelenmiş ve desteklenmesi uygun bulunmuştur.

Ek-1'de gönderilen protokolün imzalanarak Bakanlığımıza gönderilmesi hâlinde, araştırma resmen başlatılmış olacaktır.

Ayrıca, destek verilen araştırmalarla ilgili olarak araştırmacılar tarafından, protokol gereği hazırlanmış olan ve Ek-2'de gönderilen "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu" formunun her altı ayda bir doldurularak, Bakanlığımız Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığına gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

02/5

ibrahim İSEMİRER  
Bakan a.  
Daire Başkanı

**EKLER :**

**EK 1:** Protokol (1 adet-1 sayfa)

**EK 2:** Destek araştırmaları gelişim Raporu örneği (1 adet-1 sayfa)

9İ./05/2007 Bilgi İşt. :R. S E Y F E ^ \*  
91/05/2007 Eğt. Uzm. : T.Z.ARVASi(\_y^  
?J./05/2007 Öğr. Üyesi: Yrd.Doç.Dr. MJE(EDEOĞLU^  
ö\./05/2007 Bşk Yrd. : O. YILDIRIM '

## EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DESTEK PROTOKOLÜ

Bu protokol, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'nda gerçekleştirilecek araştırmalar için kabul edilen Eğitim Araştırmaları Destek Programı çerçevesinde, doktora öğrencilerinin ve üniversitelerde doktora ve doktora üstü araştırma yapacak öğretim elemanlarının, EARGED'ce belirlenen eğitim konuları üzerinde yapacakları araştırmalara destek sağlamak ve bu konuda EARGED'in ve araştırmacıların yükümlülüklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

### Bu protokol çerçevesinde araştırmacı:

1. Araştırması ile ilgili gelişmeleri, EARGED tarafından düzenlenmiş "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu"na uygun olarak üç ayda bir EARGED Başkanlığı'na bildirecektir.
2. Araştırmasını EARGED tarafından kabul edilen ve araştırma önerisinde belirtilen süre içerisinde teslim edecektir. Herhangi bir süre uzatma söz konusu olduğunda, gerekçesiyle birlikte EARGED'e bildirecektir.
3. Tamamlanan araştırma raporunun son halini Microsoft -Word programlarında yazarak CD ortamında ve bilgisayar çıktısı olarak teslim edecektir
4. Araştırmacı tamamladığı araştırmanın en az 10 (on) slaytlık Power Point programında hazırlanmış sunusunu araştırma raporu ile birlikte CD ortamında teslim edecektir.
5. Yabancı dilde tez hazırlayanlar araştırmanın kuramsal çerçevesi, yöntemi, bulguları ve önerilerini kapsayan geniş bir raporu Türkçe olarak teslim edecektir.
6. Tamamladığı araştırmayı, EARGED bir panel veya seminer düzenlediği takdirde Bakanlığın ilgili birimlerine sunacaktır.
7. Tamamladığı araştırmanın rapor kapağına "Bu Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının Desteği ile Yapılmıştır" ibaresi konulacaktır. Araştırmanın verileri kullanılarak yapılacak çalışmalarda EARGED kaynak olarak belirtilecektir.
8. Araştırmasını kitap olarak yayımladığı takdirde basılan kitapların beş (5) adedi EARGED'e verecektir.
9. Araştırmasını birden fazla araştırmacı ile tamamlaması halinde araştırmacıların hepsi EARGED'e karşı eşit derecede sorumludur.
10. Araştırmacı / Araştırmacılar araştırmalarını EARGED'e teslim etmeden herhangi bir yerde yayımlayamaz ve sunamazlar.
11. Öğrenci ise yukarıda belirtilen yükümlülükleri yerine getirmesine ilişkin sorumluluk danışmanına aittir.

EARGED tarafından araştırmasına destek sağlanması için protokol imzalanan araştırmacı veya araştırma grubuna aşağıdaki destekler sağlanacaktır:

1. Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının çoğaltılması, Veri toplama araçlarının postalama işlemleri için gerekli olan kağıt, zarf ve pul masraflarının karşılanması, Veri toplama araçlarının resmi bir yazı ile uygulama alanına gönderilmesi ve geri dönüşlerinin sağlanması, Veri toplama araçlarının geri dönüşünün tamamlandığının araştırmacıya bildirilmesi, Araştırmacının uygulama için alana gidişinde ilgili birimlerle iletişim kurmasına yardımcı olunması, Araştırmacının araştırmasını tek başına bitirmesi durumunda -6 adet-, grup çalışması ile bitirilmesi durumunda -10 adet- çoğaltılarak araştırmacılara teslim edilir (Teslim yeri Ankara'dır. Araştırmacının talep etmesi durumunda ödemeli olarak kargo ile adresine gönderilir).
7. Araştırmanın Bakanlık ilgili birimlerine dağıtılması  
Tamamlanan araştırmanın Bakanlığa dağıtılan nüshalarına EARGED Başkanlığı tarafından hazırlanan EARGED logolu kapak ve bir Sunuş sayfası eklenecektir.
9. Araştırmacının yükümlülüğünü yerine getirmemesi veya aksatması halinde EARGED ilgililerden açıklama isteyebilir ayrıca protokolü iptal edebilir.
10. Destek Araştırmaları Programının kapsamı EARGED'in imkânlarıyla sınırlıdır;


  
İbrahim L. EMİRER

Bakan a.

Daire Başkanı

Araştırmanın Adı : Avrupa Birliği Sokrates Eğitim Programları Comenius Okul Projelerinin Etkililiği  
Protokol No : 2007/6

Protokol Tarihi : 14.04.2007

  
Araştırmacı  
-E4rPATICI-

Danışman V \* ^ A \* + \  
Yard.Doç. Dr. Hasan ÂRSLAN

Adres: GMK. Bulvarı No: 109

Tel: (0312) 230 36 44-230 39 26



06570 Maltepe/ANKARA  
İnt. Adresi : [www.iletisim.gov.tr](http://www.iletisim.gov.tr)

Fax: 231 62 05  
E-posta: [earged@mcb.gov.tr](mailto:earged@mcb.gov.tr)



**EK VIII****ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

**Adı Soyadı** :Elif KULAKSIZ  
**Uyruğu** :T.C.  
**Doğum tarihi ve yeri** :1976 Kırıkkale  
**Medeni hali** :Evli  
**Mesleği** :İngilizce Öğretmeni

**Eğitim Durumu**

<b>Derece</b>	<b>Eğitim Birimi</b>	<b>Mezuniyet Tarihi</b>
Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	2001
Lisans	Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi	1998
Lise	Kocaeli Anadolu Lisesi	1994

**İş deneyimi**

<b>Yıl</b>	<b>Yer</b>	<b>Görev</b>
1999-2002	Kırşehir Merkez M. Akif Ersoy Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	İngilizce Öğretmeni
2002- 2007	Kocaeli Körfez Fen Lisesi	İngilizce Öğretmeni
2007- 2008	Kocaeli Körfez Atatürk Anadolu Lisesi	İngilizce Öğretmeni
2008- 2009	Kocaeli Anadolu Turizm Otelcilik Meslek Lisesi	İngilizce Öğretmeni
2009- -----	Kocaeli Muammer Dereli Anadolu Öğretmen Lisesi	İngilizce Öğretmeni

**Yabancı Dil**

İngilizce  
Almanca

<b>Çalışmaları Yıl</b>	<b>Yer</b>	<b>Görev</b>
2010	İsveç-Karshalmn 'Europe Groving Together' Comenius Project	Hareketlilik Koordinatörü
2007	Romanya- Bükreş Infomatrix 5th International Computer Project Competition Sonuç: Altın madalya	Çevirmen- Koordinatör
2007	Kıbrıs- Doğu Akdeniz Üniversitesi Second International Conference on Women's Studies – 'Female principals in educational administration (ortak bildiri)	Katılımcı
2006	Italy-Montecatini Comenius Partnerships Contact Seminar- Comenius Partnerships working towards LL Programme	Katılımcı
2006	Muğla-Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Konferansı 'Etkili Okullar' (ortak bildiri)	Katılımcı
2006	Muğla-Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Konferansı 'Ortaöğretim kurumundaki Yöneticilerin öğrenen örgütler ile dönüşümsel liderlik İlişisinin incelenmesi' (bildiri)	Katılımcı
2005	Denizli-Pamukkale Üniversitesi XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Konferansı Okul Yöneticilerinin Güç Mesafesi ve Kolektif – Bireysel Algı Düzeyleri ve Çatışma Yönetim Stratejileri ve seçilen Çatışma stillerinin Örgüt Kültürünü Etkileme Düzeyi Arasındaki İlişki(ortak bildiri)	Katılımcı
2004	Malatya-İnönü Üniversitesi XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Konferansı 'Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumları'(ortak bildiri)	Katılımcı
1999-2002	Kırşehir-MEB Dünya Bankası WorldLinks Projesi	Koordinatör