

EPASAD

Educational Policy Analysis and Strategic Research

VOLUME 4 NUMBER 1 JANUARY, 2009



A Journal Sponsored by International Association of Educators (INASED)

EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS AND STRATEGIC RESEARCH

2009 Subscription Rates

- \$35 Association Member USA (Canada: \$40; Rest of World: \$50)
- \$45 Individual USA (Canada: \$50; Rest of World: \$55)
- \$35 Student USA (Canada: \$40; Rest of World: \$50)
- \$140 Library/Institution USA (Canada: \$160; Rest of World: \$160)

Single Issues and Back Issues: \$25 USA (Canada: \$35; Rest of World: \$35)

If you wish to subscribe for the printed edition of EPASAD, please send the subscription fee as check or money order (payable to International Association of Educators) to the following address:

International Association of Educators
1965 S. Orchard Street
Urbana, IL 61801 USA

Print copies of past issues are also available for purchased by contacting the Customer Service department subscription@inased.org

EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS AND STRATEGIC RESEARCH

Editor

Haluk Soran

Hacettepe University

Assistant Editors:

Mustafa Yunus Eryaman

Canakkale Onsekiz Mart University

Mustafa Koc

Suleyman Demirel University

Nihat Gürel Kahveci

Istanbul University

Editorial Review Board :

Hayati Akyol

Gazi University

Fatma Alisinaoğlu

Gazi University

Petek Askar

Hacettepe University

Esin Atav

Hacettepe University

Ahmet Aypay

Canakkale Onsekiz Mart University

Hakan Dedeoglu

Hacettepe University

Ayşe Ottekin Demirbolat

Gazi University

Ihsan Seyit Ertem

University of Florida

Nezahat Güçlü

Gazi University

Leman Tarhan

Dokuz Eylül University

Ceren Tekkaya

Orta Doğu Teknik University

Erdal Toprakçı

Cumhuriyet University

Mustafa Ulusoy

University of Illinois at Urbana-Champaign

Rauf Yıldız

Yildiz Teknik University

Melek Yaman

Hacettepe University

Okan Yaşar

Canakkale Onsekiz Mart University

Ayhan Yılmaz

Hacettepe University

The views expressed in this publication are not necessarily those of the Editor or the Editorial Review Board, nor the officers of the International Association of Educators (INASED). Copyright, 2009, International Association of Educators (INASED). ISSN 1554-5210

TABLE OF CONTENTS

Volume 4, Number 1
January 2009

ARTICLES

- 5 **Lifelong Learning for Sustainable Community Development in a Japanese Case**

Hideki Maruyama

- 19 **Favoritism in the Turkish Educational System: Nepotism, Cronyism and Patronage**

Ismail Aydoğan

- 36 **Avrupa Birliği Komisyonu Comenius Değerlendirme Raporları ve 2004-2006 Döneminde Türkiye’de Hazırlanan Comenius Projelerine İlişkin Bir Değerlendirme**

Ersin Haspolatlı & Rüşhan Özkılıç

- 53 **Çanakkale İl Merkezi Dershanelerinde Coğrafya Öğretimine Yönelik Değerlendirme**

Rüştü Ilgar & Cemal Korkut

Lifelong Learning for Sustainable Community Development in a Japanese Case

Hideki Maruyama¹

National Institute for Educational Policy Research (NIER) of Japan

Abstract

The scope of lifelong learning in Japan covers school education and informal learning. Japan faces large social changes: severe child population decline could ease competition for entrance examination but students are pushed to win in the society; cyber communication changes the human relationships more invisible and atomized; the gap between urban and remote areas is widened; and local industry can hardly find its successors and local schools need to attract students because young people move away to city. This article overlooks what the Japanese society has missed today and identifies it is the social aspects of outcomes by lifelong learning. Recent trends and the framework of lifelong learning in Japan are introduced, and the concept of social capital is used for discussion. The case study shows benefits of learning opportunities, technology, and collaboration in a Japanese local city to build a sustainable society.

Keywords: Lifelong learning, Social capital, Technology

¹ The author graduated from Hiroshima University Graduate School of International Development and Cooperation. He is a researcher of the National Institute for Educational Policy Research, which belongs to the Japanese Ministry of Education, and works for many international cooperation projects with UNESCO. His research interest is comparative education and sociology across countries, especially Turkey and Japan.

Introduction

Competencies are one of the main foci in recent education, especially, on the relationships with others at the international level². Many different types and levels of communication influence our life, and recent development of information technology, for example, makes us recognize the potential and risk of its impacts. Education or lifelong learning becomes more important than ever before.

The Japanese education has a long successful history as the base of a top-level economy in the world so that it is expected to play an important role to tackle with any problems in the society. Parents want their children to receive high quality education, and students go to have private lessons after school for their entrance examinations. The emphasis is given heavily to the academic knowledge in subjects, although The Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) wants to promote lifelong learning for overarching learning through school lessons and globalized society.

At the same time, there are many social problems concerning the Japanese youth. The main problems could be that many feel isolated (United Nations Children's Fund, 2007) and lose the motivation toward the future with hope (Kariya, 2001). Higher education is influenced by the reform and demographic factor. Local community has few younger generation involved into community management, and local industry such as farmers facing the problem of successors because many young labor move to city. In addition to population decline, "new economy" impacts the Japanese society without exception (Drucker, 2002) and the political initiative promoted social reform from the business side. The governments, especially out of urban areas, need to improve the situation of employment, welfare, and education, while their tax income is decreasing.

In this article, what we miss in Japanese education today is conceived as a social aspect of educational effects through formal education and informal learning. Social capital is the concept to analyze it. A case study is examined as comprehensive learning outcomes which stem from the process of community development projects in a local city in Japan. The author discusses the accumulation of social capital, as results of lifelong learning, is the key for sustainable development.

Social Problems and Lifelong Learning in Japan

Loss of Social Relationship; Increase of Non-profit Organization

The loss of social connectedness has been frequently picked up in recent Japan. The Japanese Cabinet Office published the yearly White Paper on the National Lifestyle in June 2007. The main theme of the Paper was a comfortable way of life, founded on personal relationships. It points out the people's satisfaction with their lives may be negatively affected by the weakening relationships. It suggests two directions to rebuild the relationships among the public that: one is to remove the restrictions on maintaining relationships; the other is to devise ways for relationships in harmony with the current situation to be created within families, communities, and workplaces (Cabinet Office, 2007). According to the Labor

² "Key Competencies" shown in OECD's DeSeCo, for example, prioritizes the communication to develop relationships besides academic performance.

Ministry in 2005, "freeters"³ are more than 2 million and NEET⁴ are more than 600,000. The new social layers are recently born, called "working poor" who have a job but earn small amount for their living and "net-cafe refugees" who do not have own home address and stay in internet cafe at night⁵. The number of "refugees" is estimated 5,300 in urban areas mainly (Ministry of Health, Labour and Welfare, 2007). The home address is important to register for stable job so that they can hardly find a well-paid job without the address and fall into the vicious cycle of wasting lives. Several media broadcast their severe living conditions. The private companies in high competition also use and regard the young workers dispensable. At the same time, many adults press publicly the youth should make more efforts to improve their lives for themselves⁶.

As surroundings for children and youth, there are problems such as crimes targeted children, crimes committed by the youth, their suicide, and bullying in and out of schools. Additionally, there appear newer and invisible social issues of children's isolation because of the rapid development of information and communication technology (ICT) which changes the quality of their human relationships. For example, girls find one-time intimate adult "friend," coordinated in cyberspace, and try to receive money from them for their inappropriate relation. The number of "under-the-school web site" is skyrocketing, and students make a lot of cyber communication by their mobile phone to decide and attack target student(s) in class. Teachers and parents cannot access their communication. When the youth are too depending on the cyber communication, they are unable to move out to the real world for building direct human relationships. "Anonymity and fluidity in the virtual world encourage 'easy in, easy out,' 'drive-by' relationships. That very casualness is the appeal of computer-mediated communication for some denizens of cyberspace, but it discourages the creation of social capital. If entry and exit are too easy, commitment, trustworthiness, and reciprocity will not develop (Putman, 2000, p.177)."

On the other hand, more individuals and groups have started activities to solve the social problems. It was shown in 2004 that the urban area had lower social capital, indexed as communication, trust, and civil participation, by the Cabinet Office. The number of non-

³ Those who do not have permanent job but especially the young workers serve as part-timers. They often change their jobs around for several reasons and it seems to be "free" to the salaried labors who patiently work today's conditions. But once the young workers "drop" out from permanent labor path into "freeter" position, the companies hire them as cheap labor and the young workers have to waste their lives without a certain future.

⁴ Its definition is manifold among the Ministries and governmental organizations but commonly denoted those who are not in employment nor in education and training.

⁵ The cost of the internet cafe is between 100 and 200 yens an hour: if he/she stays a day, it costs 2400 to 4800 yens. The cheapest apartment in urban areas costs around 30,000 to 50,000 so that the cafe costs more. But users want to save transportation costs because the net-cafe is available in very downtown. The net-cafe offers a small booth of 100 by 200 cm, equipped with sofa, desk, reading light, TV set, a computer with internet access, free 24-hour shared bathroom and shower, books and comics, and etc. The users always have to hold their mobile phone to receive an order from the companies after they register at the company's web site. Their income is about 10,000 yen a day: if they work five days a week, 200,000 yens a month come to their pocket. But it is not always and with no insurance and guarantees. (Nihon TV (2007, March 7) from "News ZERO")

⁶ Making a personal effort is highly valuable in the Japanese culture because it propped up the basic economic growth through the companies. The elder people expect the younger to press down personal wishes but to obtain the ability and develop personal inner enrichment by being patient.

profit/non-government organizations (NPO/NGO⁷) is increasing due to recent legislation, especially, more NPOs are built in urban areas (Nishide & Yamauchi, 2005). The public awareness toward NPO is also growing through civil movements such as environment protection activities⁸. The awareness towards social problems relates with the concept of social capital.

Social Capital and Education as a Social Issue

Social capital study deals with its institutional concept, specifically relating with the participation into civil movements towards community and country (e.g. Putnam, 1993, 2000; McClenaghan, 2000), and with cultural aspect as trust and norms (e.g. Fukuyama, 1995, 1999). The definition of social capital is various and requires sophisticated measurements and focusing on its sources or results also makes us take different approaches.

Social capital has both functional advantages and negative effects. It brings advantages not only to the member of a group and to the group he/she belongs to but also the members who do not belong to at sometimes, and meantime, it may bring disadvantages to the out-group members because the in-group members keep it within (e.g. Granovetter, 1973; Coleman, 1998, 1990; Burt, 1997; Portes, 1998; Putnam, 2000; Lin, 2001). The common understanding is that it is related with education and community/society's development (e.g. Bourdieu, 1986; Evans, 1996; Coleman, 1998; Woolcock, 1998; Fukuyama, 2001; OECD, 2001). It can be generally categorized into the bonding and bridging types (e.g. Putnam, 1993; Narayan, 1999). The bonding social capital inquires the strength of tie as assistance among the group members, and the bridging one takes the help and cooperation between groups into account. The level of study target changes the scope of measurement, especially today when ICT as the information flow is rapidly developing (e.g. Fukuyama, 2001).

School education tends to be regarded as panacea for social problems because it is believed the economic nation was established by efficient formal education in the Japanese history. But more attention is recently paid to the results of international and domestic students assessments⁹. Inasmuch as the youth population declines and anyone could enter university¹⁰ entrance examination is still competitive and parents want their children to go to

⁷ NPO is imagined dealing with only domestic issues in Japan, while international cooperation is understood as NGO's activities. This article uses the term NPO, including NGO which only targets domestic issues. The government set so-called "NPO Law" in 1998 to encourage their activities.

⁸ The first public recognition to NPO/NGOs appeared in 1995 when they contributed to the recovery from the Kobe enormous earthquake with 5000 casualties. Recent awareness and participation are growing with the movement for nature conservation due to the Kyoto Protocol and private companies' TV commercials.

⁹ The third results of the first cycle of OECD-PISA was opened public in December 2007, and Japan's lower ranking and motivation to study were criticized. The national academic test, targeted all of the sixth and ninth graders across Japan, was conducted after a long pause since 1964 due to criticism against lower academic knowledge among children. Its results were opened in 2007 and 2008, and the educationalists pointed out the students were good at basic knowledge but not at its application. The public general recognition about the student's knowledge is unsavory, influenced by media.

¹⁰ All the high school graduates could theoretically enter university because the capacity of universities will become larger than the population of the graduates.

good private school because the public one is not trusted¹¹. Even though the youth achieve the highest level of education and receive doctor degree, 40 to 65% of them can not find a permanent job, and about 10% are socially missing¹² (Mizuki, 2007). Too strong emphasis seems to be given to the victory in examination among students, because the score is the only visual indicator. Students personal efforts should, of course, be paid off at the individual level. However, they can not equally return when their sources of social capital are not fair from the group they belong to. In other words, we are missing something fundamental in attributing personal efforts to their situation but should take more social factors into consideration.

Social capital is cultivated in the society and it is interactive. The specific forms of social capital can be nurtured as trust and norms most effectively through formal education and as the sense of belonging to the community and the participation into the society through social interaction. As the framework of lifelong learning shows below, the outcomes of unintended learning and activities can be accumulated as social capital in the individuals and groups.

Scope of Lifelong Learning in Japan

Education and learning aims to foster the sound mind and personality of learners (children and adults). Lifelong learning (LLL) in Japan covers all the education and learning, from pre-school education and school education to informal learning - intended in learning activities and unintended in daily life -, so that any human activities, including leisure activities, could be comprised as LLL if a learner obtains something valuable as a result.

The Japanese people also buy learning opportunities to obtain mental satisfaction, and therefore, there is an aspect of consumption in LLL. Sports and volunteer activities are included in LLL when they bring a lesson to the actor, in so far as the process of these activities generally has some educational contents such as skills for cooperation and review of themselves through interactions with others. Figure 1 shows the scope of LLL in Japan. Both intended and unintended learning activities are categorized into LLL, but the shadowed part without learning as a result is not included. This could be because self-actualization by education and/or learning is understood important in the life, which is assured by high economic and qualified medical backups, but not mainly understood human development for economic growth. Pure learning for skills is taken as rather training and not as equivalently valuable as education¹³.

Another characteristic is LLL in Japan is separated from religious domains. The Japanese public education system has been ensured to be strictly secular since the end of the Second World War in 1945 when the system was judged not suitable to the democracy,

¹¹ Media pick up inappropriate behavior in public school so that people have doubt about the quality of its education in classroom. The entrance exam even to kindergartens is common in Tokyo.

¹² This includes confirmed death such as suicide.

¹³ “*Kunren*” stands for training in Japanese and includes the training of dog, and technical and vocational training in formal education system. “*Kenshū*” is the training for the employees and has the implicit message of the enforced participation. Comparing with them, “*gakushū*” for learning and “*kyōiku*” for education are more noble acts and include the aspect of human inner development. Especially, “*gakushū*” means self-learning. Lifelong learning is “*shougai gakushū*” in Japanese and can be understood the meaning of haut act of learning for the personal development.

promoted by the occupying Americans. As for LLL, new system was built such as Kominkan (community learning center).

	Learning in education/training activity	Self-learning	Unintended learning	Leisure without learning
Characteristics of learning	Learn by participating the activity whose purpose is to make someone learn.	Self-learn without educational institute's help	Learn something as a result of daily activities	Learning does not happen as a result of the activity
Example	Learners received training in company/education in school	Reading a book for learning	Learners found something valuable from travel.	Actors did not learn anything after the activity.
Intended/unintended	Intended		Unintended	-

Figure 1. The scope of LLL in Japan covers the activities in which actors learn something (Okamoto, 1996, p.7).

Strength and Weakness of LLL in Japan

While recurrent education brought many adults into school again, the Japanese "social education" or LLL is rather unique because it contains education for adults with facilities as a special building in community. Besides schools, various institutes for social education in Japan have been set. "Kominkan" is one of the most popular one¹⁴. The number of Kominkan is 17,143 as of 2005 (National Institute for Educational Policy Research Social Education Practice Research Center, 2006) and 90 % of municipalities set it.

Kominkan, literally translated "Citizen's House," is defined as the institute whose purpose is to provide the people living in the area of municipality with the education, learning, and cultural operation so that it contributes to the promotion of people's learning, health, cultivation of personality, daily cultures, and social welfare, according to Social Education Law: Article 20. The Ministry of Education encouraged to set Kominkan as a focal point of social education in community in 1946, and Kominkan became a symbol of democracy¹⁵. Social Education Law was set in 1949 and defined Kominkan's function. It is set by the education committee of municipal governments, not the central government, and managed by neighbor residents.

The educational service provided by Kominkan is categorized into three: the opportunity of education and learning, the place to learn, and counseling. It holds lessons or

¹⁴ Other institutes are public library, museum, lifelong learning center, "Seinen no ie (camping lodge for the youth and the public)," women's education institute, audio-visual center, culture center, health center, welfare center, and sports gym.

¹⁵ This implicit function is quite similar with "Halk Evleri" to promote secularism during the early stage of the Republic of Turkey.

courses, training, and exhibition as the first service and targets wide range of learners from the youth to the elders in theory. The main target, however, is adults. Residents can use Kominkan for their activities such as group meeting and events and also borrow equipments they need for the activities. Counseling is for residents to request and discuss for their needs and for Kominkan to check the effective supply with limited resources.

A Case Study: Education and Development of Local Community

Method and Limitation

The author and the experts of Education for All and LLL observed the case shown below as a study visit program, organized by the National Institute for Educational Policy Research and the Asia/Pacific Centre for UNESCO, on October 11, 2007. The target field was Takasaki City, located 105 km north away from Tokyo. The population of Takasaki City is 346,318 as of April 1, 2008¹⁶. More specifically, three entities were visited to observe and interview with: Takasaki City University of Economics, a Kominkan in Takasaki, and "Job Cafe Takasaki."

Takasaki City University of Economics is a small-size but the largest Takasaki city municipal university and has 2,161 students and 48 teaching staff in the Department of Economics and Business Management and 1,724 and 43 in the Department of Regional Policy, Regional Development, and Tourism as of May 1, 2007¹⁷. Tsuneya Sakurai, associate professor, and his students were interviewed with for the whole project management. The Kominkan in Kurabuchi district from 40-minute ride from the central Takasaki was a key locus of communication and cooperation among the University and its students, local farmers, and Takasaki municipal government. The director of Kurabuchi Kominkan, the chief of city development and the chief responsible for the industry sector of Takasaki municipal government were interviewed with for the function and cooperative activities. Three University students who served as volunteers and facilitators at the Kominkan also explained us their workshops in which local farmers and local policymakers participated. The representative of farmers explained organic farming innovation in Takasaki. At "Job-Cafe Takasaki," the head of the NPO illustrated the organization management, and the representative of the student volunteers in the cafe management explained the specific activities.

Although the observation and analysis on the present case is limited because the series of interview took some hours within one day, it shows a functional collaboration based on social supports between university, local government, and private sector, for making results of better employment of the youth, stronger agriculture, and more students come to involve into the local community. The Japanese local cities today have a problem of young labors moving into urban areas. The situation is that both local and urban cities are not able to be sustainable for rapid ageing status in countryside and for unhealthy living conditions due to over-crowded cities. The Takasaki case prevented them from their migration into big cities by getting them socially involved into community development along with University.

¹⁶ It was 32,467 in 1900 when the city was formed. Retrieved 2008, April 2, 2008 from Takasaki City Web site: <http://www.city.takasaki.gunma.jp/gaiyou/>

¹⁷ Retrieved 2008, April 2 from Takasaki City University of Economics Web site: <http://www.tcue.ac.jp/about/number.htm>

Takasaki's Project

Takasaki City University of Economics is not a "brand" university as much as University of Tokyo, to which many education-conscious parents want to send their children, but students from all across Japan and overseas are interested in community development and enter the university. Three characteristics of its engagement to the community can be described here. One is that the students serve as volunteers for working in organic agriculture, and some students become to want to be farmers. Japan, used to be an agriculture country, has downsized domestic farming industry for a long period to develop more efficient economy by importing the products instead. But domestic organic agricultural products are recently very popular because people's mind is sensitive against the risk of cheap imported products. The quality becomes the top value for meals. The students offer labor force to the local agriculture as a part of university course. The university and Kominkan organize a constant meeting to exchange ideas between farmers, farming experts, and students for development of agriculture and community through workshops. The participatory approach is introduced and the students facilitates to motivate the farmers join the discussion because some farmers are not used to discussion.

Secondly, the job information is provided by students themselves. Although job hunting is still hard for the students in local area while the Japanese economy is recovering in recent years after long term recession after 2000, the project has provided the information and lightened pressure on the individual students for job hunting. Many students worry about working in the high pressure today because they watched their father's generation suddenly lost their job during the recession. The student groups organize to interview with many kinds of occupations and broadcast on local radio and the web. The information is summarized from the student's view.

The third one is assistance for job hunting. The "Job Cafe" are set for across the country 46 prefectures in Japan by Ministry of Economy, Trade and Industry. "Hello Work" is also set by Ministry of Health, Labour and Welfare for general information for job hunting¹⁸, but "Job Cafe" targets the people between 15 and 34. The Cafe does not have any function of serving tea or coffee but provides the space of social interaction for the youth. "Job Cafe" Takasaki brings job information from companies to the youth. The ratio between male and female visitors is 60:40, and that of finding a job is 40:60, according to the managing NPO head. A local NPO and 12 students participated in the management and more than 100 are supporters. The half visitors have no permanent job, and two out of ten visitors are students¹⁹. The other half are those who have job but come to talk about a better one. The Cafe's vision is that it is a community to build relationships between visitors and staff, including counselors. It is not just a counseling place for one by one but a visitor can feel home with a lot of support from all the staff. The staff share the information for suitable job from companies to each individual. The retainment rate through the Takasaki case is above 70%, and it is very high, comparing with other ones in other "Job Cafe" and "Hello Work"

¹⁸ "Hello Work" consigns vocational training to private vocational schools and its tuition is bourned by the Ministry. The number of "Hello Work" is decided to decrease for downsizing public officers as a part of administration reform but the online service becomes more accessible.

¹⁹ Generally speaking, almost 100 % of the Japanese children go to high school and about 50% go to university. The visiting students here are from universities.

The Japanese university students generally work for a part-time-job not for their working experience but mostly for money. The students from Takasaki City University of Economics who work for agriculture and Cafe are volunteers with small amount of financial support and university's credits. They take part into the project for their working experience and, as a result of active participation, develop human network and high-level communication skills such as ICT use.

The projects in Takasaki succeeded in providing opportunities for all the stakeholder groups. University can call in students and send them to farmers for a learning opportunity while its teaching staff get involved into the project as advisors. The students themselves have working experience prior to their graduation which could be comparatively advantageous, learn something as a volunteer facilitator, and develop the sense of belongings to the community. The government side improves the employment rate of the youth, which is hard for any local governments, as a result of the above. Farmers developed stronger brand of agricultural products with the knowledge from experts, labor of the students, and access to them at Kominkan.

However, university has two issues to tackle. One is the gap or dilemma to match the needs from the local companies, because the Ministry's requests are different from them. For example, they want simple foreign labor but not the Japanese youth who can hardly continue hard physical works²⁰. The other is the will of university staff. Many teaching staff believe the project has no relationships with academic research. The research by higher education institute can be advisory to the local government so that the staff would be required the understanding and supports to the project as the university is connected with local community.

Discussion

Social Capital and Human Capital for Sustainable Development

In addition to the advantageous aspect in hardware of Kominkan, LLL is crucial for community development because it provides various learning opportunities. Even though the outcome of the learning is not shown as specific numbers, informal relationship is formed in the learning process and it accumulates social capital. The students experience and learn something as being a facilitator in Kominkan because educational effects appear not only based on school education since all the educational and learning activities are allocated on the axis between formal and informal education (Rogers, 2004). Their participation in community development promotes public awareness because it brings benefit to the individuals as the sense of belonging and social supports. Japanese formal education is strongly expected to educate children for better academic performance but it should be more able to nourish the child's awareness of a membership to the community by collaborative works with outer actors.

Volunteering may mean mutual assistance or potential for it as a direct result of social capital. In the present case study the students work for agriculture without payment receive little financial accumulation (economical capital) and limited educational achievement (human capital) as credits of the university. But they think of being a farmer in the future as a

²⁰ This is similar across developed countries. Germany, for example, opened the labor market especially for simple labors.

member of the local community and receive information and opportunities for their job hunting and counseling. This is more beneficial than what the individual students can receive by their ability only. As Maruyama (2008) analyzes the community development in Turkey after the earthquake and concludes sustainable development stands with the good balance between economic, human, and social capital, the present study has the strength of direction for accumulation of social capital through their projects.

Participation of the Youth

The young Japanese people are shy and sometimes traditionally required being shame on being ignorance in front of the seniors. The public projects often accept their head as a retirement job from governmental organizations, and their heads are sometimes lowly motivated to commit the project's goals. This creates the atmosphere where the young people feel hesitated to involve. The whole society seems to have too many problems and the young people tend to imagine hopeless future. This is one of the main reasons why the Japanese youth is indifferent about social issues because they feel impotence in the problems.

The present case provides the youth with beneficial information (contents) for their job hunting by popular media (means/channel) such as the internet and local radio. The contents have been already provided for a long time, but recent ICT development and its use by mobile phone are the key to get the younger generation to involve into the community development. Moreover, the contents are made by the participating youth. ICT is new to the older generation but quite easy for the youth feeling confident with it. The adults intentionally asked the youth to help for ICT and take part in the projects. The participating people obtain lessons as outcomes of activities, in addition to the feeling of usefulness as an identity in the society.

Bridging for Community Development: Collaboration Between Sectors

The advantage of Takasaki's cafe is collaboration among government, university, and private sectors. The present case shows the benefit to all the sectors as overlooked. The confidence and perceptions of personal effectiveness increased, each group receives benefit for itself, and community development was promoted. This is because "social capital enhancement could be continued as having direct links with community development adult education in that community development is generally defined as a social learning process; a learning process which serves to empower individuals and social groups by involving them as citizens in collective activities aimed at socio-economic regeneration, development and change (McClenaghan, 2000, p.566)." While neo-liberal economic situation drives people for economic benefit, this case is an example of self reliance. As Tsurumi (1989) emphasizes the importance of endogenous development in which the self-reliance create the society based on culture/tradition and indigenous natural ecosystem suitable to their local unique conditions while they matching external knowledge, skills, and systems.

In addition to that Fukuyama (2001) explains educational institutions increase human and social capital as the greatest direct ability of the government²¹, the author would like to point out that social capital can contribute towards education because social capital runs circular and is interactive. In other words, the synergy can be expected between education and

²¹ However, we should also keep in mind that the government has negative impact on building social capital (Fukuyama, 2001, p.18).

social capital. Its potential could be enlarged by hardware and human network of Kominkan in Japan. The collaborations, could mean the bridging social capital, among more actors are necessary because actors for sustainability exist at the local level.

Conclusion

Japan rushed to modernization in order to avoid from being occupied from the Great Powers at the end of nineteenth century and tried to catch up the Western economies after the lost war in the 1940s until it became an economic power in the 1980s. The central government took a very strong initiative to control the whole country efficiently and successfully led the country up to one of the most developed economies in the world. Recent neo-liberal movements, promoted strongly by the popular Koizumi Administration between 2001 and 2006, accelerated privatization aiming at so-called small government and cut off public services in order to go along with the process of globalization or “the next society” requiring the social shift. It is still a necessary reform for new age and Japan needs more balanced development because rapid economic growth is not expected anymore²², although the past successful experience can not leave many politicians’ image of development.

This social structure broke some part of the original/traditional equity but created the unexpected strong culture of win-or-lose among the Japanese. Traditional virtues in local communities were collapsed in the process of modernization. In other words, Japan built the society (*gesellschaft*) and lost the communities (*gemeinschaft*). There are many impenetrable problems today such as child crime and disorder, severe youth population decline while the elders dying alone, and very low motivation to work among the youth²³. Economic profit motivates the limited people because the lower social layer is clearly reproduced and those people tend to lose hope and incentives in Japan (Kariya, 2001). The reaction to the society such as the increase of NPOs could be regarded as a mandate towards *gemeinschaft* at the local level because some small local governments start to face financial bankruptcy and NPOs recognize it as their social mission. Making community development reliable and sustainable requires the cooperation within a group and collaboration between different groups.

In the case study, inter-generation collaboration and learning was observed between local original residents, new local NPO, and formal education institutes. The bridged situation brings advantages to individuals, communities and networks, which could return benefits to all. Because the Japanese society today expects self-responsibility based on human capital and shown by economic/physical capital, the concept of social capital should be utilized effectively more than ever. As Hofstede (2001) shows the similarities between Japan and Turkey in the international comparative characteristics²⁴, the analysis could be also beneficial to the Turkish society.

²² United Nations, 2000.

²³ Child population declines, and the ratio of senior population will be one out of three Japanese soon: The proportion of children age below 15 is 13.8% and that of the age 65 and over is 20.2 % of total population in 2005. Their estimate is 11.8 (2015), 10.0 (2025), 9.5 (2035) for children, while 26.9, 30.5, and 33.7 for the aged in the same years (National Institute of Population and Social Security Research, 2008, table 2-8).

²⁴ Hofstede examines four main aspects of cultures across more than 50 countries. Three aspects, “Power Distance,” “Uncertainty Avoidance,” and “Individualism and Collectivism” show the similarities between the two countries but not in “Masculinity and Femininity.”

References

- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport: Greenwood Press.
- Burt, R. (1997). The Contingent Value of Social Capital. *Administrative Science Quarterly*, 42, 339-65.
- Cabinet Office of Japan. (2007). *White Paper on the National Lifestyle*. Retrieved January 11, 2008 from Cabinet Office of Japan Web site:
http://www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/h19/06_eng/index.html
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94 (SI), 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. MA: Harvard University Press.
- Drucker, P. F. (2002). *Managing in the Next Society*. NY: Griffin.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-80.
- ESD Study Group for the Asia-Pacific Region. (2007, March 31). *ESD for the Asia-Pacific Region Final Report*. Retrieved March 1, 2008 from
http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf/22.pdf and
<http://groups.google.com/group/Education4SD>
- Evans, P. (1996), Government Action, Social Capital and Development: Reviewing the Evidence on Synergy, *World Development* 24 (6), 1119-32.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: the Social Virtues and the Creation of Prosperity*. NY: Free Press.
- Fukuyama, F. (1999). *The Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*. NY: Touchstone.
- Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development. *Third World Quarterly*, 22 (1), 7-20.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences (Second ed.)*. London: Sage Publications.
- Kariya, T. (2001). *Kaisouka Nihon to Kyouiku Kiki* [Stratified Japan and Education Crisis]. Tokyo: Yushindo.
- Kawanobe, S. & Yamamoto Y. (1999). *Shougai Gakushuu Ron* [Theory of Lifelong Learning]. Tokyo: Fukumura Shuppan.
- Kobayashi, M. (2007, December 3). Nikkyu 12 Man Makari Toru [It Gets Away with Salary 120,000 Yen Per Day]. *Asahi Shimbun Weekly AERA*, 54, 83-86.

- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maruyama, H. (2008). Non-Formal Education for Sustainable Development in Turkey. *Adult Education and Development*. 70, Bonn: DVV International.
- McClenaghan, P. (2000). Social Capital: Exploring the Theoretical Foundations of Community Development Education. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 565-82.
- Ministry of Health, Labour and Welfare (2007). *Hiyatoihaken Roudousha no Jittai ni Kansuru Chousa oyobi Juukyo Soushitsu Fuantei Shuurousha no Jittai ni Kansuru Chousa no Gaiyou* [Summary of Survey on the Situation of Daily Temporary Labour and Those who Lost House with Unstable Work]. Tokyo: The Japanese Government.
- Mizuki, S. (2007). *Kougakureki Wakingu Pua* [The Highest Educated Working Poor in Japan]. Tokyo: Kobunsha Shinsho.
- National Institute for Educational Policy Research and Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2007). *Heisei 19 Nendo Zenkoku Gakuryoku Gakushuu Joukyou Chousa: Shougakkou and Chugakkou Chousa Kekka* [2007 Survey on National Academic and Learning Situation: Results of Elementary and Lower Secondary]. Tokyo: The Japanese Government
- National Institute for Educational Policy Research-Social Education Practice Research Center. (2006). *Heisei 18 nendo Kominkan ni kansuru Kiso Siryuu* [Basic Data on Community Learning Center in 2006], Tokyo: National Institute for Educational Policy Research.
- National Institute of Population and Social Security Research. (2008). *Jinkou Toukei Shiryuu Shuu 2008* [Population Statistics of Japan 2008]. Tokyo: National Institute of Population and Social Security Research.
- Narayan, D. (1999). *Bonds and Bridges: Social Capital and Poverty* (Policy Research Working Paper 2167). DC: World Bank.
- Nishide, Y. & Yamauchi, N. (2005). Social Capital and Civic Activities in Japan. *Nonprofit Review*, 5 (1), 13-28.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital, Education and Skills*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris: OECD.
- Okamoto, K. (1996). *Nyumon Shougai Gakushuu Seisaku* [Introduction of Lifelong Learning Policy]. Tokyo: National Federation of Social Education.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.

- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. NJ: Princeton Univ. Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. NY: Simon and Schuster.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Tonnies, F. (2002). *Community & Society* (C. Loomis Trans., 2002). NY: Dover Publications, Inc. (Original work published 1957)
- Tsurumi, K. & Kawata T. (1989). *Naihatsuteki Hattenron* [Endogenous Development]. Tokyo: University of Tokyo Press.
- United Nation Children's Fund. (2007). *Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-being in Rich Countries*. NY: UNICEF.
- United Nations (2000). *Replacement Migration: Is It a Solution to Declining and Ageing Populations?*, NY: United Nations.
- Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: Towards a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27, 151-208.

Favoritism in the Turkish Educational System: Nepotism, Cronyism and Patronage

Ismail Aydoğan

Erciyes University, Turkey

Abstract

In almost all systems there have been unethical behaviors that take place in written and visual media. Of all these unethical behaviors, favoritism takes precedence. This study was conducted to investigate whether or not the administrators favor some people in the Turkish national education system and also to reveal the teachers' thoughts on whether or not the administrators (central, provincial, and school administrators) show favoritism in their decisions and practices. In the study, a scale was constructed to collect data, and its validity and reliability were checked. After a group of teachers tested the scale, the results indicated that the teachers tend to believe that central, provincial and school administrators are partial in favor of some people in the Turkish national education system. Teachers believe that favoritism has existed in the following areas: the appointment of central administrators in the ministry of national education, in school administrators and teachers, in providing educational materials for schools, in selecting schools to take part in activities, in promoting teachers to a higher position or appointing them to positions abroad; about tendering investments in the provincial education administration, in opening private schools, courses and institutions, in the distribution of funds to schools, as well as the use of buildings, establishments and materials provided by the ministry; in the practice of school administrators about the tolerance for teachers' having permission for any reasons, in teachers beginning courses and leaving classrooms on time, and finally in selecting participants for activities from which they can benefit financially and academically. Participants believe that administrators neglect skills and abilities, and that they behave show favoritism about the issues mentioned above in favor of their friends, fellow countrymen, and those having political views that align with their own.

Keywords: Administrator, Favoritism, Nepotism, Cronyism, Patronage, Ethics

Introduction

Favoritism occurs when a civil servant helps his/her relatives illegally and unjustly, backs them (Özsemerci, 2002), or treats anyone or any group of people better than others regardless of their high professional performance. In other words, it is favoritism when undeserving people are promoted, when they earn more money than those who do the same job, or when tardiness is permitted at work. Favoritism is treating someone in a different manner not because of his/her competence at work but because of reasons irrelevant to the matter, or because of his/her personal interests. If there is a chance for an employee to be promoted “without deserving it,” even illegally, if something happens “behind closed doors” about the selection of personnel for various development programs, if there are two employees with the same competence and performance in the profession, and if one of them has attended an accelerated program but is not selected, if she/he is deprived of any promotion regardless of his/her performance in the profession, favoritism is likely to exist (Employee Favoritism, 2006). Favoritism displays the personal choices of those who can make decisions in administration. Moreover, it is the result of the struggle to show their political views and power (Kwon, 2005).

Favoritism, a reality in many countries, shows underdevelopment in democracy and is a major reason for lack of productivity (Kim, 2004). Favoritism harms justice as it gives advantages to undeserving people and as it damages people’s good intentions and ruins the transparency of governments’ employment and agreement processes. The most important dilemma caused by favoritism is that many people do not perceive it as a problem (Nadler and Schulman, 2006).

The relations in an office are unlikely to be “equal”. It is quite natural to treat a person positively who has the same interests and good relations with others. Apparently, there is nothing wrong in such a situation. However, problems may arise if (Morettini, 2005):

1. Good relations and shared interests cause an administrator to behave favorably towards an employee.
2. An administrator behaves clearly and unjustly in favor of one employee and pretends not to consider others.
3. Nepotism, the grandfather of favoritism, occurs.

Aristotle stated that all communities aimed at “the good” thing and take “the best” as a goal (Aristotle, 1983). Getting “the best” reveals the obligation for a universal concept of ethics. Universal ethics organize the necessities that an individual lives in harmony with his social, economic, and ecological environment. In fact, the fundamental function of ethics is to guide harmonic behaviors required to live together (Akkoyunlu, 1998).

Unethical behaviors consist of either activities that go against the legal norms of the country and thus the criminal justice system, or ones that oppose the basic moral norms the society is based on. There are three types of unethical behaviors in administration. They are: (Baydar, 2005)

- a) Unethical behaviors inclined towards the use of personal force (keeping civil servants under constraints, insulting them, behaving in such a way as to daunt them and instill fear in order to get services done more quickly);
- b) Unethical behaviors inclined towards the assurance of financial benefits (bribes, embezzlement, theft, and crime in general);

- c) Unethical behaviors inclined towards the use of official status.

This study deals with unethical behaviors which bear favoritism and experiences in the process of conducting educational services within the context of using official power. These are nepotism, cronyism, and patronage.

Nepotism

The term ‘nepotism’ is derived from the word *nepot* (nephew) in Latin. Nowadays, it is described as helping one’s relatives find work in one’s own office. Moreover, it is described in Webster’s Third New International Dictionary as a form of “favoritism shown to a nephew and other relatives, by giving them positions because of their relationship rather than their merit” (Abdalla, Maghrabi, & Raggad, 1998).

Hayajenh, Maghrabi, and Al-Dabbagh (1994) list the reasons of nepotism in Arabic countries as follows (these can also apply to Turkey because of its social and cultural similarity with the Arab countries):

- a) *Socio-cultural structure*: The origins of socio-cultural structure in the Arab world are based on kinship and tribal relations. Thus, an individual’s merits and norms require him/her to fulfill responsibilities towards his/her family, which encourages nepotic behavior.
- b) *Economic structure*: Weak economic structure of some Arab countries causes a limited number of labor markets. Moreover their economy is based on agriculture and restricted industry, leading to high unemployment rates. Thus, competing for limited work opportunities and trying to get jobs by means of family relations causes nepotism.
- c) *Educational structure*: In many countries, dominant opinion inspires students to get an education in traditional fields rather than technical ones in needed industries. Such an educational system creates imbalance in the business markets. Therefore, nepotism plays a significant role in getting a job.
- d) *Political structure*: The public sector in independent Arab states is the best way to obtain a job. Members of the state help relatives and friends find jobs in the public sector or in military institutions.

It is known that nepotism brings about negative attitudes of the personnel towards the organization and decreases their devotion to their jobs, which handicaps the productivity and success of an organization (Abdalla, Maghrabi, & Raggad, 1998). Furthermore, nepotism causes the loss of competent administrators in the organization and makes it difficult to find new candidates (Wong & Kleiner, 1994).

Cronyism

Favoring someone due to friendship status is called “cronyism” (Pektaş, 1999). “Fellow countrymen favoritism”, which is widespread in Turkey, can be assessed as a special kind of cronyism, too (Özsemerci, 2002). Competence principles (talent/ability/success/level of education) are not taken into consideration when cronyism exists; that is, when a civil servant makes a special effort, helps his/her friends to get jobs in public institutions and organizations, and promotes them in the profession, using some facilities (dwelling, employment in foreign countries, etc.), or appoints them to another job (Aktan, 2006). Cronyism both decreases reliance on social institutions and increases egoism. It destroys the

importance of doing good deeds for others. Moreover, cronyism entails degeneration that is, the use of public goods for personal benefits (Khatri, Tsang, & Begley, 2006).

Patronage

When the political party that forms the government removes the top managers in public institutions and organizations from office and appoints new ones based on political advocacy, ideology, nepotism, or cronyism, it is called “patronage” (Pektaş, 1999).

In other words, favoritism is experienced in three ways. These are: nepotism, cronyism, and patronage. Nepotism means favoring only relatives in all positions, cronyism is favoring only companions and friends in every position, and patronage means that governing political party appoints their friends and relatives to only high positions not lower positions.

It is known that administrators should obey ethical principles using their authority in the appointments or shifting. As is known, the authority given to the administrations is classified as dependency and appreciation. If the administration is wanted to do a particular thing or to behave in a particular way, there is dependent authority. If the administration is tolerated in doing something or carrying out an order, there is appreciation authority (Gözübüyük, 1983; Dönmez, 2003).

The principles of law organizing the activities of administration and derived from various sources cannot arrange all the details. The law may give freedom of appreciation to an administration that has to meet different needs and activities about the determination of types, times and places of activities. This freedom range/scope law given the administration constitutes the appreciation scope. Based on this authority, the administration chooses one of the activities. The authority decides to issue or not to issue any decree, and an administrator can act in respect of his/her consideration if the law does not do so (Onar, 1942).

In spite of the close dependency to law, administration is known to have an evaluation or discretionary power for acts in every step. Therefore the administration tries to carry out abstract and general rules by other abstract and general processes such as regulations and codes. Every transition to detail and every approach to the concrete would lead to new determinations and evaluations; administrators would use the aforementioned power step by step from the top decision organ in the administration to offices carrying out concrete practice procedures. Thus, discretionary power occurs because of an obligation. However, it is sometimes too broad. For instance, the law often gives freedom to administration in the selection of act, time, and place. Say that a school is going to be built. It is often impossible for policymakers to determine when and where to build it. The administration will determine it. Nevertheless, the administrators do not use the authority justly when financial benefits, advocacy, or favoritism are involved. For example, it can be said that an administrator chooses a specific place to reward people in the region or to make a field worthy. Appreciation should be limited with the aim (Yayla, 1985).

Therefore, administrators should use their appreciation authority ethically. Otherwise, it causes negative perceptions although the procedures are legal.

As a matter of fact, Bayhan (2002) indicates that nepotism, cronyism and patronage are still valid powers on the basis of his research “Sociological Profile of University Youth-

2001” through which %90 of 3223 university students agreed with that “In Turkey working doesn’t bring success but favoritism brings”.

Problem

As far as the importance of the existence of favoritism in the central and provincial administration in the Ministry of National Education, it is also crucial what the 572 thousand people (administrators and teachers) working in central and provincial organizations of the ministry of Turkish National Education think about such practices. This study tries to reveal teachers’ perceptions as to whether or not present administrators apply favoritism in various activities and practices (including promotions and appointments to various positions) in educational organizations. In this context, the problem of the research is to reveal teacher perceptions whether the educational and administrative practice of favoritism has existed in different units of the Turkish educational system.

Aim of the study *is* to reveal whether favoritism is experienced in the activities of central administrators of the National Education Ministry, provincial education administrators and school administrators, or not.

The most crucial limitation of the research is that all gained data, findings, and results are limited to the practices that National Education has carried out for the last five years.

Methodology

In this research, a survey model is used to describe the present form of a situation and the position of an event, an individual, or an object as it exists. The population of the research includes primary and secondary education schools in service of Kayseri Melikgazi District National Education Directorate and the teachers employed in these schools. There are 85 public primary schools (with totally 1327 teachers) and 23 secondary schools (with a total of 1323 teachers) in the mentioned district. Due to the abundance of the population of the research in number, sampling is used.

Sampling number was determined to be 335 on the basis of Krijcie and Morgan (1970, p.607-610)’s criteria to set sampling extent for educational researches. In order to reach this number, 35 primary school and 12 secondary school teachers were contacted via systematic sampling, a kind of probabilistic sampling.

The scale was distributed to the aforementioned schools by 13 students pursuing M.A. degrees at Erciyes University in the Institute of Social Sciences and taking the course Scientific Research Techniques and was collected in the same way. The scale was to be returned within a week. Moreover, the teachers teaching during the week that the scale was applied and volunteers to fill in the scale were interviewed. The number of the respondents is 288.

The Development of the Data Collecting Tool

A scale was developed to collect data for the research. The steps below were followed: First of all, the researcher searched the literature on ethics, favoritism, nepotism, cronyism, and patronage. Afterwards, 20 teachers who are going on master education at the Social Sciences Institute of Erciyes University attended this researcher’s lectures on Scientific

Research Methods and at the same time working at schools of the National Education Ministry were asked to explain their ideas about favoritism.

A draft with 67 items was prepared as a result of the data gained from the literature. Next, an expert was consulted about the level of adequacy, comprehensiveness and representativeness of the items, and the sentences revealing favoritism in the administration of education were made. Respondents were asked to rate on a 5-point scale (1=strongly disagree, 5=overwhelmingly agree).

In order to determine the structural validity of the prepared scale, a draft scale was applied to 120 teachers working in other 4 schools where the scale would not be applied. So as to determine the factor structure of the scale, data obtained from Favoritism in Educational Administration Scale applied to a group of 120 teachers was inspected. The process started by examining KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) value, giving information about whether or not the factor analysis is right, and by inspecting the Barlett test (Barlett Test of Sphericity)'s results, and deciding whether or not there is a correlation between variables. Moreover, it was taken into consideration that the number of factors in the model is equal to the number of factors in the Eigenvalue which are higher than one and the conditions that factor loadings are higher than or at least .35. In order to measure the structural validity of the scale, factor analysis was then applied. In measurement of the scale reliability, the Cronbach-Alpha coherent coefficient and the reliability coefficients pertaining to sub-dimensions of the scale were measured.

The analysis started with 67 items. Examining the first results of the factor analysis, it was observed that the factor loadings of 27 items were below .35 or that more than one factor had higher loadings. Such items were removed and factor analysis was applied again for the remaining 40 items. After the rotation process was carried out by fundamental components and Varimax techniques, 14 factors were determined as having more than 1.00 Eigenvalues. However, due to the abundance of the number of factors, it was investigated whether or not to remove some factors. Thus Cattell's "Scree" test was applied and the graph in Figure 1 was the result.

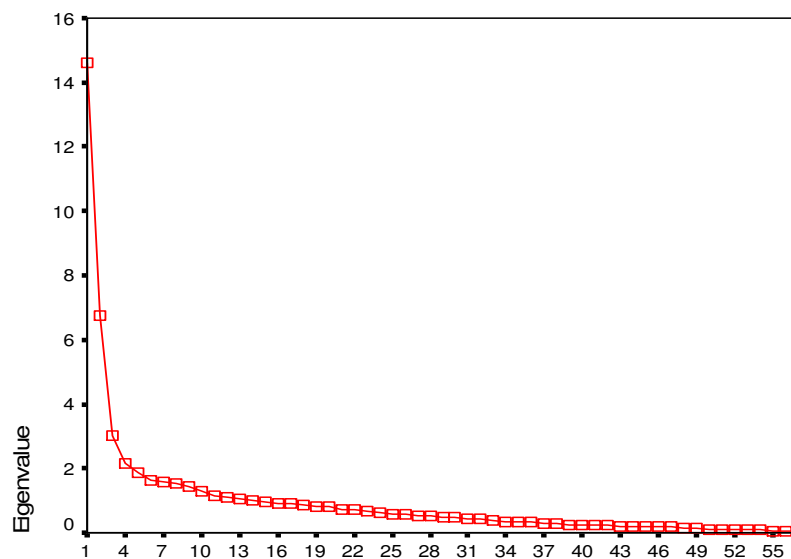


Figure 1. Scree test graph.

In the “Scree” test graph, the point at which the quick decrease is observed starts after the point of the third factor, which serves to limit the number of factors as three. Eigenvalues, percents of variation, and total percents of variations for these three factors are displayed in Table 1.

Table 1
The Factors’ Structure of Favoritism in Educational Administration Scale

Factor	Eigenvalue	Percent of variance	Total percent of variance
1	9.97	23.74	23.74
2	5.15	12.27	36.01
3	5.04	12.01	48.03

As seen in Table 1, Eigenvalues of three factors in the scale are 9.97, 5.15, and 5.04, respectively. The percents of the variation factors explained are 23.74, 12.27, and 12.01, respectively. All of the three factors explain 48.03 % of the total variation. This amount of variation, which is above the acceptable amount, 41%, (Kline, 1994), can result in evaluating the scale consisting of three factors. Nevertheless, in the validity studies of the scale, as a first step, the suitability of data to the sampling group was determined to be 0.000, the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) value was found to be 0.84, and the Barlett Test value was measured to be 3742.40.

After these pre-evaluations, in order to place the 40 items into three groups, a rotation process was applied by fundamental components and the Varimax technique. The items having a factor loading of at least .35 were used. Moreover, the difference between the highest loading of an item in a factor and the loading of the same item in other factors would be at least .10. Therefore, independence among factors was increased (Büyüköztürk, 1996). Factor distributions of the items and factor loadings are indicated in Table 2 in accordance with the analysis and rotation results.

Table 2
Varimax Factor Loadings and Reliability Analysis for Favoritism in Educational Administration

Factors	Items	Factor Loadings	Item Total Correlations
Favoritism in the Central Administration in Ministry of National Education (Factor I)	1	.50	.43
	2	.43	.39
	3	.48	.48
	4	.50	.67
	5	.55	.50
	6	.55	.47
	7	.46	.51
	8	.53	.45
	9	.58	.41
	10	.67	.46
	11	.65	.50
	12	.65	.36
	13	.65	.51
	14	.42	.51
	15	.46	.61

Cronbach-Alpha=.84

	16	.57	.60
	17	.61	.58
Favoritism in the Provincial	18	.69	.52
Education Directorate	19	.68	.56
(Factor II)	20	.47	.67
	21	.54	.80
Cronbach-Alpha=.88	22	.68	.72
	23	.75	.50
	24	.78	.44
	25	.81	.77
	26	.85	.80
	27	.75	.73
	28	.85	.80
	29	.85	.78
Favoritism in School Administration	30	.72	.68
(Factor III)	31	.62	.61
	32	.61	.61
	33	.42	.39
Cronbach-Alpha=.94	34	.64	.61
	35	.69	.69
	36	.70	.66
	37	.48	.37
	38	.82	.74
	39	.72	.77
	40	.69	.71
Cronbach-Alpha of the Total Scale=.93			

As seen in Table 2, factor loadings for 40 items in the scale vary from .42 to .85. Varimax rotation results reveal that 40 items assemble into three clear factors. The first factor, named “favoritism in central administration in the ministry of national education”, is defined by 15 items and illustrates 23.74 % of the total variance. Item total correlations also range from .36 to .67, which shows that the items possess distinguishing qualities. The second factor, named “favoritism in the provincial education directorate”, has nine items and illustrates 36.01% of the total variance. Item total correlations vary from .44 to .80. The third factor, named “favoritism in school administration” is composed of 16 items and illustrates 48.03 % of the total variance. Item total correlations vary from .37 to .80. According to the analysis, the general reliability coefficient Cronbach-Alpha rate was .93. The Cronbach-Alpha measures for the central administration were .84, for the provincial education directorate they were .88, and for school administration they were .94.

Results

From the teachers’ point of view, whether favoritism is experienced in the central administration of national education, in provincial education administration, and in school administration or not was evaluated in terms of school (primary and secondary), gender and seniority variables. The reason to analyze the matter in terms of gender variable was to determine whether teachers’ believes about favoritism changes according to males and females. The reason to analyze from school aspect was to find out whether school conditions are affecting in teachers’ believes, or not. The reason to analyze according to seniority variable

was to determine whether teachers' beliefs about favoritism are shaped by their professional experience in teaching, or not.

For gender and school level variables, a t-test was used and for seniority, variable one way-ANOVA analysis was conducted.

Table 3 indicates that a difference on if favoritism exists in the applications of the central administrators employed in the Ministry of National Education has not emerged among teachers ($t=0.46$, $p=.64$). However, teachers employed in primary schools ($x=3.70$) and secondary schools ($x=3.73$) are more likely to "agree strongly" that there is favoritism in the central administration of the Ministry of National Education. Teachers employed in primary and secondary schools are likely to "agree" that there is favoritism in the administrative applications of provincial education directorate and their school administration. No significant difference has emerged among teachers' beliefs (provincial education directorate $t=1.42$, $p=.15$; school administration $t=.78$, $p=.43$).

Table 3

T- Test Results: Favoritism in Educational Administration in Terms of School Level

Factors	School Level	N	Mean	Sd	df	t	p
Central Administration in the Ministry of National Education	Secondary School	138	3.73	.63	286	.46	.64
	Primary School	150	3.70	.56			
The Provincial Education Directorate	Secondary School	138	3.37	.85	286	1.42	.15
	Primary School	150	3.25	.62			
School Administration	Secondary School	138	3.27	1.02	286	.78	.43
	Primary School	150	3.35	.76			

There was not any significant difference among the opinions of male and female teachers about the central administration in the Ministry of National Education, the provincial education directorate, and school administration in general (central administration in the Ministry of National Education $t = .29$; $p=.76$, the provincial education directorate $t =.55$; $p=.58$, and the school administration $t=1.35$; $p=.17$). According to the Table 4, both male and female teachers are more likely to "agree strongly" that favoritism comes up in the central administration of the Ministry of National Education and "agree" that favoritism takes place in the provincial education directorate and the school administration.

Table 4

T -Test Results: Favoritism in Educational Administration and Gender

Factors	Gender	N	Mean	Sd	df	t	p
Central Administration in the Ministry of National Education	Female	164	3.71	.52	283	.29	.76
	Male	121	3.73	.69			
The Provincial Education Directorate	Female	164	3.28	.72	283	.55	.58
	Male	121	3.33	.76			
School Administration	Female	164	3.36	.88	283	1.35	.17
	Male	121	3.22	.90			

Table 5, which shows teachers' beliefs about three aspects of favoritism in terms of promotion variable, makes it clear that all teachers, regardless of their employment period, are more likely to "agree strongly" with the statement that favoritism exists in the central administration of the Ministry of National Education. No significant difference has emerged among teachers' beliefs (Central Organization $F=.64$, $p=.66$).

Table 5
ANOVA Test Results: Favoritism in Educational Administration and Seniority

Factors	Variance Source	Total Square	Square Mean	sd	F	p
Central Administration in the Ministry of National Education	Inter groups	1.16	.23	5	.64	.66
	In-groups	101.643	.36	282		
	Total	102.811		287		
The Provincial Education Directorate	Inter groups	2.8	.57	5	1.05	.39
	In-groups	155.830	.55	282		
	Total	158.716		287		
School Administration	Inter groups	32.077	6.41	5	9.11	.00*
	In-groups	198.566	.70	282		
	Total	230.643		287		
Favoritism results in terms of seniority variable						
Factors	Groups	N	Mean	Sd		
Central Administration in the Ministry of National Education	1-5 years	75	3.68	.54		
	6-10 years	72	3.66	.48		
	11-15 years	68	3.82	.41		
	16-20 years	30	3.73	.80		
	21-25 years	29	3.73	.37		
	26+ years	14	3.64	1.48		
	Total	288	3.72	.59		
The Provincial Education Directorate	1-5 years	75	3.26	.64		
	6-10 years	72	3.34	.69		
	11-15 years	68	3.28	.72		
	16-20 years	30	3.27	.74		
	21-25 years	29	3.57	.55		
	26+ years	14	3.12	1.53		
	Total	288	3.31	.74		
School Administration	1-5 years	75	3.46	.85		
	6-10 years	72	3.46	.70		
	11-15 years	68	3.37	.81		
	16-20 years	30	2.97	.99		
	21-25 years	29	3.41	.77		
	26+ years	14	1.98*	1.22		
	Total	288	3.31	.89		

While the teachers employed for 21-25 years are likely to “agree strongly” that favoritism exists in the provincial education directorate, others are more likely to simply “agree” with the existence of favoritism. As indicated in the ANOVA test results in Table 5, no significant difference among teachers’ beliefs about the promotion variable (provincial education directorate $F = 1.04, p=.39$) has emerged.

However, there is some difference among teachers’ beliefs about the applications of school administration ($F = 9.11, p=.00$). Accordingly, while the teachers employed for 26 years or more are likely to merely “agree”, the teachers employed for 1-10 years and 21-25 years are more likely to “agree strongly”, and the teachers employed for 16-20 years are more likely to “agree” with the existence of favoritism in school administration.

Teachers agree strongly with the existence of favoritism in the central administration in the Ministry of National Education in terms of school (primary school and secondary school), gender, and seniority variables.

Favoritism in the Central Administration in the Ministry of National Education

It is indicated in Table 6 that the teachers employed in primary and secondary schools “agree strongly” with the statement that the practices of some central administrators in the Ministry of National Education bear favoritism (Table 6).

Table 6
Favoritism in Central Administration in Ministry of National Education

No	Items	X	Sd
1	Administrators appoint their fellow countrymen.	4.05	.830
2	Politicians are more likely to favor someone.	4.02	.908
3	Favoritism is experienced in appointment of school administrators.	3.98	.851
4	Administrators appoint their relatives.	3.95	.936
5	Administrators appoint those having similar political view with them.	3.95	.935
6	Administrators appoint their friends.	3.94	.865
7	Favoritism is experienced in some situations such as providing public housing and appointment to abroad.	3.87	.963
8	Favoritism is not considered to be unethical.	3.86	1.12
9	Administration exams could not prevent favoritism.	3.82	1.11
10	Favoritism is experienced in choosing schools to take part in activities.	3.81	1.10
11	Bureaucrats are more likely to favor someone.	3.78	.960
12	Personal performance, skill, success and education level are not taken into consideration in appointment.	3.72	1.18
13	Favoritism is more frequently experienced in promotion to a higher position.	3.72	.925
14	There exists favoritism in the appointment of teachers to other provinces.	3.71	1.08
15	Favoritism is experienced in the distribution of materials to schools.	3.71	1.08

It is also brought out in Table 6 that the teachers employed in primary and secondary schools “agree strongly” with all items. The second item, “Politicians are more likely to favor someone” and the eleventh item, “Bureaucrats are more likely to favor someone” point out that the teachers are inclined to believe that in the central administration in the Ministry of National Education, both bureaucrats and politicians are likely to apply favoritism. The second item indicates that politicians are likely to exert pressure on the central administrators in the Ministry of National Education. As a result, teachers agree that central administrators show favoritism in:

- a) Appointing school administrators
- b) Providing public housing and appointments abroad
- c) Choosing schools to take part in activities
- d) Promotion to higher positions
- e) Aforementioned appointment of teachers to other provinces
- f) Distribution of materials to schools.

“Personal performance, skill, success, and education level are not taken into consideration in appointment”, showing the indication of favoritism is another finding that can be deduced from Table 6.

That the respondents “agreed strongly” with the statement “Administration exams could not prevent favoritism”, and merely “agreed” with the existence of favoritism “In appointment of school administrators” is very striking because in Turkey a central examination is held to appoint school administrators and only those meeting legal requirements can become administrators.

According to the Regulation for the Appointment and Nomination of Educational Institutions Administrators in the structure of the Ministry of National Education in Turkey (Official Gazette dated 04.03.2006), administrators of the following units are appointed directly by the ministry:

- a) Educational institutions in the service of the Ministry of National Education.
- b) Other secondary schools at the same level as Anatolian secondary schools.
- c) Science secondary schools
- d) Social sciences secondary schools
- e) Sports secondary schools

- f) Local primary boarding schools
- g) Teachers' guest houses and evening art schools

In order to appoint administrators of other schools, Level Determining Exams are held in centers determined by the ministry.

With the exception of the circumstances listed below, administrators of schools in the Turkish education system are changed every 5 years in accordance with the following criteria:

- a) Educational administrators who are forced to work in a different school as a result of judicial and administrative investigation are to work in the same type of school inside or outside the province.
- b) Administrators whose success level is twice evaluated below "good" in the last two years are to work in the same type of school in the province.
- c) Educational administrators appointed by the ministry or governorship are forced to work in a different place in the same type of school in the province in accordance with their preferences and scores.

The fact that the teachers surveyed accept the existence of favoritism in the appointment of school administrators is valid for the administrators employed in schools determined by the government since printed and visual media has frequently indicated that the practice of favoritism exists with political pressure and central bureaucrats. However, the fact that teachers think the practice of favoritism has existed in the administrator appointment exam is a crucial matter which should be taken into consideration by those who play large roles in the construction of the educational system, because it is necessary to do away with teachers' belief that "Favoritism is not considered to be unethical".

Favoritism in the Provincial Education Directorate

Teachers employed in primary and secondary schools "agreed strongly" that favoritism has existed in:

- a) Tender and completion of investments
- b) Opening private schools, courses, and private teaching institutions
- c) Recording personal affairs
- d) Distributing funds reserved for national education services to schools
- e) Getting use of buildings, establishments, materials provided by the ministry (Table 7).

Table 7
Favoritism in the Provincial Education Directorate

Number	Items	X	Sd
1	Favoritism is experienced in tender and completion of investments.	4.00	1.05
2	Favoritism is experienced in opening private schools, courses and private teaching institutions.	3.63	1.07
3	Favoritism is experienced in recording personal affairs.	3.61	1.15
4	Favoritism is experienced in distributing funds reserved for national education services to schools.	3.56	.989
5	Favoritism is experienced in getting use of buildings, establishments, materials provided by the ministry.	3.43	1.24
6	Favoritism is experienced in maintenance of computer laboratories.	3.35	1.11
7	Favoritism is experienced in appointment of teachers to schools.	3.31	1.11
8	Favoritism is experienced in providing educational materials for schools.	3.28	1.12
9	Favoritism is experienced in selecting teachers to join in-service seminars and courses	3.27	1.04

Teachers also “agree” that favoritism has existed in the following practices:

- a) Maintaining computer laboratories
- b) Appointing teachers to schools
- c) Providing educational materials for schools
- d) Selecting teachers to join in-service seminars and courses

The above-mentioned statements about the existence of favoritism in the provincial education directorate were also indicated during informal interviews with school administrators. Since some school administrators have close relationships with provincial education administrators, they have priority treatment in some services such as supplying maintenance, required educational materials, and teaching staff.

Favoritism in School Administration

Teachers employed in primary and secondary schools “agreed strongly” with 8 items and “agreed” with eight other items about the existence of favoritism. Teachers “agreed strongly” with the following items (Table 8):

- a) Favoritism exists in teachers’ having permission
- b) Favoritism exists in teachers’ beginning courses and leaving classrooms on time
- c) Favoritism exists in selecting teachers to join activities which will be useful in their career
- d) Favoritism exists in some cases of contradiction to regulations and malpractice determined throughout inspections
- e) Favoritism exists in teachers’ disobeying rules (such as clothing and participating in ceremonies)
- f) Favoritism exists in teaching simultaneously in other schools
- g) Favoritism exists in inspectors’ evaluations about the performance and behaviors of administrators and teachers
- h) Favoritism exists in revealing teachers’ failure to carry out their duties as required.

It is possible to state that favoritism in the practice of school administrators exists in favor of their relatives, friends, fellow countrymen and those who share their own political views in the above-indicated situations.

Table 8
Favoritism in School Administration

Number	Items	X	Sd
1	Favoritism exists in teachers’ having permission.	3.69	1.27
2	Favoritism exists in teachers’ beginning course and leaving classroom on time.	3.69	1.25
3	Favoritism exists in selecting teachers to join activities which will be useful in their career.	3.64	1.27
4	Favoritism exists in some cases of contradiction to regulations and malpractice determined throughout inspections.	3.59	1.07
5	Favoritism exists in teachers’ disobeying rules.	3.45	1.30
6	Favoritism exists in teaching also in other schools.	3.43	1.28
7	Favoritism exists in inspectors’ evaluations about the performance and behaviors of administrators and teachers.	3.41	1.17
8	Favoritism exists in revealing teachers not carrying out their duties as required.	3.41	1.27
9	Favoritism exists in selecting teachers to take part in activities from which they can benefit financially.	3.39	1.14
10	Favoritism exists in inspecting teacher plans.	3.34	1.32
11	Favoritism exists in distribution and use of materials inside schools	3.30	1.34
12	Favoritism exists in giving qualification marks to teachers	3.22	1.22

13	Favoritism exists in observing teaching performance in classroom	3.11	2.37
14	Favoritism exists in deficiency and faultiness inside or outside classroom precautions to be taken	3.02	1.24
15	Favoritism exists in distribution of classes to teachers	2.98	1.31
16	Favoritism exists in preparing timetables for teachers' watch turns	2.83	1.17

The facts that the teachers “agree” with the existence of favoritism in selecting teachers to take part in activities from which they can benefit financially, in inspecting teachers’ plans, in the distribution and use of materials inside schools, in giving qualification marks to teachers, in observing teaching performance in the classroom, in the deficiency and faultiness inside or outside classroom to take precautions, in the distribution of classes to teachers, and in preparing timetables for teachers’ watch turns should not be underestimated. However, it shows that school administrators are more sensible about these items.

Conclusion

In this study, the question of whether the practice of favoritism exists in the central administration in the Ministry of National Education, in the provincial education directorate and in school administration in general is evaluated in terms of school (primary school and secondary school), gender, and seniority variables. For gender and school variables a t-test was used and for seniority variable one-way ANOVA analyses was conducted.

Teachers employed in primary and secondary schools accept the existence of favoritism in the practice of administrators appointed to the central provincial directorate and the school administration of the Turkish educational system. Favoritism exists in the appointment of central administrators, school administrators and teachers, in the distribution of materials to schools, in choosing schools to take part in activities, and in providing public housing and appointments abroad by the administrators who favor their relatives, friends, fellow countrymen and those who share their political views regardless of their success and abilities. Teachers indicated that favoritism was not considered unethical in the Ministry of National Education. Another significant result of the study is the teachers’ agreement that favoritism even exists in school administration exams.

Teachers state that favoritism is experienced to a considerable extent in the provincial education directorate as well as in the Ministry of National Education. Teachers indicate that the practice of favoritism takes place in the tender and completion of investments, in opening private schools, in the courses and private teaching institutions, in recording personal affairs, in distributing funds reserved for national education services to schools, in obtaining the use of buildings, establishments, and materials provided by the ministry, as well as in the maintenance of computer laboratories, the appointment of teachers to schools, and in providing educational materials for schools. Favoritism flourishes in these areas as administrators use it to bestow favor upon their friends, fellow countrymen and those who share their political views, as well as those in the central education directorate. It is also significant that favoritism is experienced in selecting teachers to join in-service seminars and courses although all teachers have the right to take part in these seminars and courses.

Since teachers have more sincere relationships among their colleagues in the schools in which they work, they all share what they have learned about positive and negative practices of school administrators and they discuss these amongst themselves. Teachers also state that favoritism exists in situations of teachers’ having permission for any reasons such as family, personal and so on, beginning courses and leaving the classroom on time, in selecting teachers

to join activities which will be useful in their career from which they can benefit financially, and even in teachers' dressing properly, although it is clearly defined in regulation officially is an extremely prominent finding of the study. Since it is known that favoritism flourishes among administrators' relatives, friends, and those who share their political beliefs, it is possible to claim that the working atmosphere at schools do not increase productivity.

In light of these findings, it is suggested that attempts should be taken to avoid favoritism in all grades of the educational system. In particular, ability and achievement should be emphasized as indispensable criteria. In order to realize this, first of all, legal proceedings should be regulated so as to remove political pressure from educational institutions. Opening administrative departments at universities by means of cooperation with the higher education institutions would be another beneficial action. Rating requirements in specific subjects rather than seniority is likely to be more effective than to remove the aforementioned unfavorable aspects.

Furthermore, administrators employed in the central or local institutions of the Ministry of National Education should carry out certain principles indicated below (Morettini, 2005):

- a) Performance criteria should be based on proceedings about educational staff employed in schools, as well as the central and provincial education directorate.
- b) Everyone should be treated fairly.
- c) Empathy should be developed with personnel.
- d) Secure atmospheres should be provided in which personnel can talk about any situation which they consider unfair.
- e) Relatives should be kept away as much as possible; barring that, relatives should be held to the same high standards of performance as non-relatives.

References

- Abdalla, H. F., Maghrabi, A.S., & Raggad, B.G. (1998). Assessing the perceptions of human resource managers toward nepotism. *International Journal of Manpower*, 19(8), 554-570.
- Akkoyunlu, E. (1998). *Çevre etiği (Environmental ethics)*. Ankara: TODAI Press.
- Aktan, C. (n.d). *Hastalığın adı: kronizm (eş-dost kayırmacılık) [Illness:cronyism (favoring friends and acquaintances)]*. Retrieved April 12, 2006, From <http://www.canaktan.org/din-ahlak/ahlak/ siyasal-hastaliklar/kronizm.htm>
- Aristotle. (1983). *Politika [Politics]*. (M.Tunçay, Trans.), Istanbul, Remzi Press.(Original work published 1979).
- Baydar, T. (2005). Yönetim etiğine genel bir bakış [Introduction to administrative ethics]. *Turk Administration Journal*, 449, 47-74.
- Bayhan, V.(2002). Demokrasi ve sivil toplum örgütlerinin engelleri; patronaj ve nepotizm [Handicaps for democracy and non-governmental organizations; patronage and nepotism]. *Sivas Republic University Social Sciences Journal*, 26(1), 1-13.
- Büyüköztürk, Ş. (1996). *Türk yükseköğretiminde araştırma eğitimi [Research study in Turkish higher education]*. Unpublished Ph.D.Dissertation. Ankara University.
- Dönmez, R. (2003). Tecil kurumunun hukuki niteliği, unsurları ve kamu alacaklarının tecilinde idarenin takdir yetkisi [*Legal attribute of deferment institution, components and discretionary authority in postponement of public demanders*]. Retrieved March 13, 2006, from <http://home.anadolu.edu.tr/~rdonmez/tecil.htm>.
- Employee favoritism*, (n.d). Retrieved 10 October, 2006, from http://www.anonymousemployee.com/csssite/sidelinks/employee_favoritism.php
- Gözübüyük, Ş. (1983). *Hukuka giriş ve hukukun temel ilkeleri [Introduction to law and main concepts]*. Ankara: S Press.
- Hayajenh, A. F., Maghrabi A. S., & Al-Dabbagh, T. H.(1994). Assessing the effect of nepotism on human resource managers, *International Journal of Manpower*, 15(1), 60-67.
- Khatri, N., Tsang, W. K. E., & Begley, T. M. (2006). Cronyism: a cross-cultural analysis. *Journal of International Business Studies*, 37, 61-65.
- Kim, K-ho. (2004). *Favoritism and reverse discrimination*, Retrieved October 10, 2006, from <http://www.economics.adelaide.edu.au/staff/kim/favoritism.pdf>.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Krijcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30. 607-610.

- Kwon, I. (2005). *Endogenous favoritism in organizations, topics in theoretical economics*, Retrieved September 10, 2006, from http://www.econ.iastate.edu/calendar/papers/Kwon_Paper.pdf.
- Ministry of Turkish National Educational (2006). *Milli eğitim bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği [Appointment and assignment regulations for the administrators of ministry of national education]*, (Publication March 04, 2006), Ankara: Government Printing Office.
- Morettini, P. (2005). *Favoritism in the high tech workplace*. Retrieved October 10, 2006, from <http://www.pjmconsult.com/2005/11/favoritism-in-high-tech-workplace.tml>.
- Nadler, J., & Schulman, M. (2006). *Favoritism, cronyism, and nepotism*. Retrieved September 12, 2006, from <http://www.scu.edu/ethics/practicing/focusareas/governmentethics/introduction/cronyism.html#q2>.
- Onar, S. S. (1942). *İdare hukuku [Administrative law]*. Istanbul: Istanbul University Press.
- Özsemerci, K. (2002). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri [Malpractices in Turkish public administration, its reasons, damage and solution suggestions]*, Retrieved June 8, 2006, from <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/elek/ekutupana2.asp?id=409>.
- Pektaş, E. K. (1999). *Büyük kent belediyelerinin eğitim ve kültür hizmetlerine siyasal parti ideolojilerinin yansımaları [Reflection of political party ideologies to educational and cultural services of big city municipalities]*, Retrieved August 09, 2006, from <http://www.ekitapyayin.com/id/027/ikincibolum1.htm>.
- Wong, L. C., & Kleiner, B. H. (1994). Nepotism. *Work Study*, 43 (5),10-12.
- Yayla, Y. (1985). *İdare hukuku [Administrative law]*. Istanbul: Filiz Press.

Avrupa Birliği Komisyonu Comenius Değerlendirme Raporları ve 2004-2006 Döneminde Türkiye’de Hazırlanan Comenius Projelerine İlişkin Bir Deđerlendirme²⁵

Ersin Haspolatlı²⁶

Kartal İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Rüçhan Özkılıç²⁷

Uludağ Üniversitesi

Özet

1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması ile Avrupa Birliği (AB) Eğitim alanında bazı düzenlemeler yapmış, genel ve mesleki eğitim kavramlarını birbirinden kesin olarak ayırmıştır. Yapılan bu yeniliğin sonucu olarak 1995 yılında Sokrates, Leonardo ve Gençlik programları faaliyete geçirilmiştir. Yeni nesil programlarda yapılan en önemli yeniliklerden biri, okul eğitiminde Avrupa boyutunu ve işbirliğini desteklemek amacıyla Sokrates bünyesinde hazırlanan Comenius programıdır. AB Komisyon’u Comenius programının hedeflerine ulaşma oranının tespiti için çeşitli değerlendirme raporları hazırlatmıştır. Yapılan bu çalışma ile 2004, 2005 ve 2006 yılları Türkiye’ de kabul edilen Comenius 1 programı istatistikleri incelenmiş ve bulgular AB değerlendirme raporlarında yer alan bulgular ile karşılaştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda Türkiye ve AB verilerinin proje yürüten okul türleri, proje türlerinin dağılımı gibi alanlarda benzerlikler göstermesine karşın, proje kabul oranlarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Sokrates, Comenius

²⁵ Bu makalenin bazı bölümleri Ersin Haspolatlı tarafından hazırlanan "Avrupa Birliği Eğitim Programı Comenius I ve Eğitim Kurumları Proje Koordinatörlerinin Program Hakkındaki Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

²⁶ Kartal İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Okul Gelişim ve Kalite Bürosu , Okul Geliştirme Formatörü.

²⁷ Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi.

Giriş

Avrupa Birliği'nin ilk yıllarında eğitim kelimesi resmi antlaşmalarda yer almamıştır. Birliğin eğitim alanındaki politikaları, Maastricht Antlaşması'na (TEU, 1992) kadar geçen sürede üyelerin gönüllü olarak katıldıkları bir faaliyet olarak uygulanmaya çalışılmıştır (Jones, 2001). Eğitim ile ilgili konular 1957 ve 1976 yılları arasında topluluk koridorlarında bir tabu olarak varlığını sürdürmüştür (Neave, 1988). İlerleyen yıllarda Avrupalı politikacıların eğitim politikalarına bakış açıları değişmeye başlamıştır. Birçok politikacı eğitimi geleceğin Avrupa vatandaşını yaratmanın yolu olarak görüyordu (Leibfred ve Pierson, 1996). Daha sonra özellikle mesleki eğitim alanında hazırlanan ortak programlarla eğitim alanında işbirliğinin temelleri atılmaya çalışılmıştır.

Maastricht Antlaşması olarak bilinen Avrupa Birliği antlaşması ile Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) olarak bilinen topluluğun ismi Avrupa Birliği (AB) olarak değiştirilerek, birlik üyeleri arasında işbirliğinin artırılması için bazı düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerle eğitim alanında AB politikasında önemli değişiklikler yapılmıştır. Antlaşmanın 126. maddesi genel eğitimle, 127. maddesi ise mesleki eğitimle ilgili hükümler içermektedir. Bu maddeler aşağıda sıralanmıştır:

- Madde 126 “-Birlik, gerekli gördüğü faaliyetleri destekleyerek, üye ülkeler arasında iş birliğini artırarak eğitim kalitesini geliştirmelidir (TEU, 1992)
- Madde 127 “-Birlik üye ülkelerde mesleki eğitimi geliştirme faaliyetlerini desteklemeli ve ortak bir mesleki eğitim politikası belirlemelidir (TEU, 1992).

Bu antlaşmayla birlik tarihinde ilk defa bir antlaşmada eğitim kelimesi somut olarak yer almıştır (Lenaerts, 1994). Maastricht Antlaşması ile mesleki ve genel eğitim kavramları birbirinden kesin olarak ayrılmıştır. Maastricht Antlaşması öncesi AB bünyesinde eğitim faaliyetleri Roma Antlaşması'nın 128. maddesine göre mesleki eğitimi geliştirme amacı taşıyordu. Maastricht antlaşması sonrası topluluğun eğitim ile ilgili faaliyetlerinin kapsamı genişletilmiştir (Blitz, 2003). Maastricht Antlaşmasının en büyük başarısı topluluğun eğitim alanında yetkisini arttırmasıdır (Lenaerts, 1994). Maastricht sonrası dönemde birliğin eğitim alanındaki faaliyetleri, Sokrates ve Leonardo gibi programlar üzerinde yoğunlaşmıştır (Economou, 2003). 1995 yılından sonra AB Eğitim programları Avrupa Ekonomi Bölgesindeki ülkelerin katılımına da açılmıştır (Jones, 2001). Ertl' e (2003) göre bu programların ortak amaçları;

- Çok uluslu eğitim, mesleki eğitim ve gençlik ortaklıkları oluşturmak
- Eğitim programlarının ve yurtdışında eğitim fırsatlarının değişimini sağlamak
- Yeni yaklaşımları hedefleyen eğitim ve öğretim projeleri üretmek ve uygulamak
- Eğitimde yeni teknolojiler ve mesleki niteliklerin tanınması gibi ülkeler arası konuları çözmeyi amaçlayan yeni sistemler aramak
- Akademik ve mesleki uzmanlık ağları kurmak
- Uyum, karşılaştırma ve karar alma için ortak bir altyapı oluşturmak
- Açık ve Uzaktan Eğitim ile Bilgi İletişim Teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmasına ve eğitimde çoklu ortam desteğinin sağlanmasına katkı sağlamaktır.

Sokrates programı Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin 14 Mart 1995 tarihli 819 / 95 / EC numaralı kararına istinaden, Avrupa Birliğinin Kuruluş Anlaşması'nın 126 ve 127. maddelerini temel alarak 1 Ocak 1995 ve 31 Aralık 1999 yılları arasında uygulanmak

üzere hazırlanmıştır (EU, 1997). Konsey kararının 1. maddesinde bu programın hedefi “eğitim ve öğretim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmak ve eğitim alanında işbirliğinin Avrupa çapında yaygınlaşmasını sağlamak” olarak ifade edilmiştir (<http://europa.eu.int>).

Uygulanmakta olan Erasmus, Lingua, Eurydice ve Arion programları üzerinde bazı değişiklikler yapılarak, bu programlar Sokrates bünyesine alınmıştır. Bu uygulamalar ile Avrupa’daki genel eğitim programlarının tek çatı altında toplanması hedeflenmiştir. Bütçenin en az %55’i yüksek öğretime, en az %10’u okul eğitimine, en az %25’i ise dil öğretimi, uzaktan eğitim veya değişim gibi alanlara ayrılmıştır (Jones, 2001).

Sokrates programının kuruluş aşamalarında daha önce yürütülmekte olan Lingua ve Erasmus programlarını tamamlayıcı bir program düşünülmüş ve Comenius programının oluşturulmasına karar verilmiştir (Jones, 2001).

Comenius, her seviyedeki (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) okul eğitiminde Avrupa boyutunu ve işbirliğini desteklemek amacıyla Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin Şubat 1995’ de aldığı kararla Sokrates I’ in bir alt programı olarak kurulmuştur (EU, 1997). Comenius eğitimin ilk aşaması olan okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim alanlarına odaklanır. Eğitim ilgili tüm kurumları, öğrencileri, öğretmenleri, eğitim personelinin, okul-aile derneklerini, sivil toplum kuruluşlarını, yerel idareleri, sosyal ortakları ve özel sektörü kapsar (EU, 2000). Eğitimci, öğrenci ve velilerden oluşan büyük bir kitleye ulaşabilmesi Comenius’u en başarılı programlardan biri yapmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışma ile AB Komisyonu tarafından yürütülen Comenius Programlarının değerlendirilmesi için hazırlanan raporların incelenmesi ve 2004-2006 yılları arasında Türkiye’de kabul edilen Comenius okul ortaklıkları projeleri verilerinin AB Komisyonu verileriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma Comenius Programları ile ilgili yapılan literatür taraması sonucu ulaşılan istatistiksel verilerin karşılaştırılmasına dayalı betimsel bir çalışmadır. Çalışmada AB Komisyonu değerlendirme raporlarına ulaşılmış ve Comenius programı ile ilgili elde edilen bilgiler özetlenmeye çalışılmıştır. Türkiye’de kabul edilen Comenius projeleri ile ilgili veriler ise Türkiye Ulusal Ajans kaynaklarından alınmıştır. Verilerin yıllara göre yüzdeleri çıkarılmış ve gözlenen sayısal değişimler hazırlanan tablolarla aktarılmıştır. Daha sonra AB Komisyonu verileri ve Türkiye’de kabul edilen Comenius projeleri ile ilgili verilerin yıllara göre gösterdiği değişim karşılaştırılmıştır.

Socrates Programları İçerisinde Comenius’un Yeri

Sokrates I’in sağladığı başarı sonucu Avrupa Parlamentosu ve Konseyi’nin 253/2000/EC sayılı ve 24 Ocak 2000 tarihli kararı gereğince (EPC, 2000) kurulan ve topluluk eylem programının ikinci aşaması olan Sokrates II’nin, 1 Ocak 2000 ile 31 Aralık 2006 arasındaki dönemi kapsamı planlanmıştır. Programın bütçesi 1850 milyar Avro’ dur. Sokrates II bünyesinde yürütülen programlar; Comenius (Okul eğitimi), Erasmus (Yüksek Öğretim), Grundtvig (Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Eğitim), Lingua (Avrupa Dilleri Eğitimi), Minerva (Eğitimi Destekleyen Yeni Teknolojiler), Gözlem ve Yenilikler, Ortak Faaliyetler ve Destek Faaliyetleri olarak sıralanabilir (EU, 2000).

Sokrates programları içerisinde en yaygın olan ve en fazla bütçe ayrılan programlar Erasmus ve Comenius’tur. Programlar ayrılan bütçeler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
EUR 15 Bölgesinde 2000 – 2003 Dönemi Programların Yıllık Bütçeleri ve Sokrates Genel Bütçesine Oranları

Proje Adları	2000 (€)	%	2001 (€)	%	2002 (€)	%	2003 (€)	%
Erasmus	122.029.010	51	124.756.288	51	128.491.935	51	131.283.125	50
Comenius	67.516.000	28	68.811.398	28	68.154.655	27	69.842.129	27
Destek Faal.	15.007.556	6	16.191.729	7	18.001.484	7	22.607.410	9
Grundtvig	9.146.727	4	15.755.163	6	18.200.262	7	19.171.576	7
Minerva	10.727.183	4	8.004.348	3	7.224.596	3	7.346.595	3
Gözlem ve Yeni.	6.796.877	3	6.289.818	3	6.291.081	2	7.153.827	3
Lingua	4.482.570	2	4.640.486	2	4.419.716	2	4.526.170	2
Hazırlık Ziya.	1.210.000	0,5	800.000	0,3	1.600.000	0,6	-	-
Ortak Faaliyetler	-	-	492.907	0,3	712.950	0,3	1.000.000	0,4
Diğer	1.584.077	0,7	77.862	0,0	903.321	0,4	69.168	0,0
Toplam	238.500.000		245.820.000		254.000.000		263.000.000	

Not. Commission of Staff Working Paper (2004) verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 1 incelendiği zaman programlara ayrılan ödenekten Erasmus ve Comenius programlarının en fazla payı aldığı gözlenmektedir. Bu programlar aynı zamanda en fazla katılımcı sayısına sahip programlardır. Erasmus programına Sokrates bütçesinin ortalama %50' si, Comenius programına ise bütçenin ortalama %28'i ayrılmaktadır.

Erasmus programına ayrılan bütçenin daha fazla olmasına karşın, programlardan faydalanan kişi sayısı dikkate alındığında Comenius programının hedef kitesinin veliler, öğretmenler ve öğrencileri kapsamı nedeniyle daha yaygın olduğu gözlenmektedir. Deloitte ve Touche (2000) firması tarafından hazırlanan rapora göre programa 1995–1999 yılları arasında ortalama 15.000 okul katılmıştır. Comenius faaliyetlerinde yer alan öğretmen sayısı 150.000, öğrenci sayısı ise 2 milyon dolaylarındadır.

Comenius Değerlendirme Raporları

Sokrates programının birinci aşamasını başlatan Avrupa Konseyinin 819/95/EC numaralı Mart 1995 tarihli kararının 8 numaralı maddesi ile Avrupa Komisyonu'na Sokrates programının izleme ve değerlendirme çalışmalarını yapma sorumluluğu verilmiştir. 1999 yılında AB Komisyonu Sokrates I' in genel ve özel alanlarda değerlendirilmesi amacıyla gereken çağrıyı yapmıştır (Centre for Research on Higher Education and Work, 2000). Yapılan çağrı sonucu, Kassel Üniversitesi Yüksek Eğitim ve İş Araştırma Merkezi Sokrates programının değerlendirme çalışmalarını üstlenmiştir (CRHEW, 2000). İlerleyen yıllarda Komisyon uygun gördüğü özel alanlarda çeşitli kurumlara daha detaylı değerlendirme raporları hazırlatmıştır.

Comenius AB Eğitim Programları içinde en fazla katılımcıya sahip programlardan biri olduğu için, değerlendirilmesine özel önem verilmiştir. 1995 -1999 döneminin program sonu değerlendirmeleri yapılmış. 2000 – 2005 döneminde ise ara dönem değerlendirme raporları hazırlanmıştır. Bu bölümde bu raporların bulgularından tarihsel sıralama izlenerek kısaca bahsedilmiştir.

1995-1999 Dönemi Comenius Değerlendirme Raporları

- 1995-1999 döneminde Comenius programı 3 ana eylem programından oluşmaktaydı:
- Comenius 1: Okul ortaklığı projeleri
 - Comenius 2: Göçmen işçilerin, mesleki gezginlerin, göçebelerin ve çingenelerin kültürlerarası eğitimi
 - Comenius 3: Eğitim görevlilerinin hizmet içi eğitimi (EU, 1997)

Almanya Kassel Üniversitesi tarafından hazırlanan Sokrates Genel Değerlendirme Raporu içerisinde tüm Comenius faaliyetlerinin değerlendirilmesi yer almaktadır. Sokrates değerlendirme çalışmasının koordinatörlüğünü Prof. Dr. Ulrich Teichler üstlenmiştir. Comenius programı ile yapılan çalışmalar European Institute of Education and Social Policy (EIESP) tarafından yürütülmüştür (CRHEW, 2000). Yapılan çalışmada genel olarak programın hedeflerine ulaşma düzeyinin ölçülmesi, programların katılımcılarına ait nitel ve nicel verilerin elde edilmesi, programlar için yapılan düzenlemelerin ve oluşturulan kurumların yeterliliğinin araştırılması hedeflenmiştir.

Comenius 1 Değerlendirme Çalışmaları

AB Komisyonu Comenius 1 ve Lingua E programlarının değerlendirilmesi için Deloitte ve Touche firmasıyla 1999 yılında anlaşmıştır. Firmanın hazırladığı değerlendirme raporu (Deloitte ve Touch, 2000), 2000 yılında "Evaluation of European School Partnerships Under Comenius Action 1 and Lingua Action E" ismiyle yayınlanmıştır. Değerlendirme raporuna göre 1995 – 1999 yılları arasında 3700'ün üzerinde Comenius Okul Ortaklığı Projesi uygulanmıştır. Projelerin hazırlık süreçlerinde yapılan hazırlık ziyaretlerinin sayısı 16.031'dir. Programa katılan okul sayısında sürekli artış gözlemlendiği raporda belirtilenler arasındadır. 1995 yılında 1500 olan katılımcı okul sayısı, 1998 yılında 9000'e yükselmiştir. 1995-999 yılları arasında AB Komisyonu'nun desteğiyle 11.758 çalışma ziyareti yapılmıştır. Program bünyesinde 3213 öğretmen değişim faaliyeti desteklenmiştir. Comenius 1 programına 100 milyon € bütçe ayrılmıştır. 1997 yılında katılımcı ülke sayısının artmasıyla 6,5 milyon € tutarında ek fon sağlanmıştır.

Deloitte ve Touche (2000) firması tarafından yapılan çalışmada kullanılan anket bulgularından, yapılan görüşmelerden ve daha önce hazırlanan belgelerden yararlanılmıştır. Rapordaki verilere göre Comenius Okul Ortaklığı Projesi katılımcılarının yaklaşık olarak yarısı daha önce Lingua, Petra veya Youth gibi çeşitli işbirliği projelerinde yer almıştır. Ortakların büyük çoğunluğu ortaklarını kişisel bağlantılar yoluyla bulmuştur. Comenius Okul Ortaklığı Projelerine katılan okulların %60'ı orta öğretim, %4'ü okulöncesi eğitim, %36'sı ise ilköğretim kurumlarıdır. Bu okulları %50'si şehir merkezlerinde, %20'si gecekondu semtlerinde, %30'u ise kırsal alanda bulunan okullardır. Raporda ayrıca okul projelerinin konuları da incelenmiştir. İlköğretim okullarının projelerde en fazla tercih ettiği konular öğrencilerin günlük yaşamıyla ilgili konulardır. Liseler ise çevre, kültürel miras ve vatandaşlık gibi konuları tercih etmiştir. Comenius Okul Ortaklığı Projelerinde ortalama olarak 3 ya da 4 ortak bulunmaktadır. 1995 yılı verilerine göre her projede ortalama 1 koordinatör 2 ortak olan proje ortağı sayısı, 1999 verilerine göre 1 koordinatör 3 ortağa yükselmiştir. Böylece projelere ortak olan okul sayısı ortalama olarak 3'ten 4'e yükselmiştir.

Yine aynı rapora göre (Deloitte ve Touch, 2000), Comenius 1 programı 1995-1999 yılları arasında hedeflerinin birçoğuna ulaşmış ve binlerce okul arasında çeşitli düzeylerde iş birliği sağlanmıştır. Raporun bulgularına göre bazı alanlarda program üzerinde düzenlemeler

yapılması gerekmektedir. Proje kazanımlarının eğitim programlarında yeterli miktarda yer almaması da raporda belirtilenler arasındadır. Bulguların ve kazanımların yaygınlaştırılması için katılımcıların genel olarak çaba sarf etmediği de raporun diğer bir önemli bulgusudur. Bunun sonucu olarak programın okullar üzerinde beklenen olumlu katkısı, az sayıda okulda gözlenmiştir. Programlar hakkında kırsal alanlardaki okullara daha fazla bilgi verilmesi gerektiği raporda belirtilmektedir. Ayrıca özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar hakkında ise hedeflere tam olarak ulaşılamamıştır.

Comenius 2 Değerlendirme Çalışmaları

Kassel Üniversitesi tarafından hazırlanan raporda Comenius 2 programı hakkında da çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır (CRHEW, 2000). Rapora göre, 1995-1999 döneminde Comenius 2 projesi çerçevesinde 350 proje kabul edilmiştir. Bu projelerin 174'ü en az bir sene daha desteklenmiştir. 1996 ve 1998 yılları arasında proje başına ortalama yıllık destek 46.000 € olmuştur. 1995 yılında Comenius 2'ye ayrılan bütçe toplam Comenius bütçesinin %38'i iken bu oran ilerleyen yıllarda ortalama %15'e düşmüştür. Bütçenin düşmesi sonucu kabul edilen proje sayısında da azalma gözlenmiştir. 1995 yılında 160 proje kabul edilmiştir, 1999 yılında ise bu sayı 99'a düşmüştür. Raporun diğer bulgularına göre projelerin %60'ı Almanya, Fransa, İspanya, İtalya, İngiltere ve Hollanda Enstitüleri tarafından koordine edilmiştir. Katılımcıların %50'si ise bu ülkelerin kurumlarıdır. Projeler ortalama 10 ortakla hazırlanmıştır. Comenius 2 katılımcıları onay için ortalama yedi ay beklediklerini belirtmişlerdir.

1995-1999 yılları arasında Comenius 2 fonlarından faydalanan projelerin %44'ü kültürler arası eğitim, %22'si ise göçmen çocuklarının eğitimi konularında hazırlanmıştır. Projelerin %63'ü öğretim yöntemleri, %60'ı ise pedagojik yaklaşımlar geliştirmeyi hedeflemiştir. Projelerin %67'sinde ise hedefin bilgi ve tecrübe değişimini sağlamak olduğunu belirtmiştir.

2002 yılının Aralık ayında Avrupa Komisyonu Sokrates 1'e ait Comenius 2 programının nihai değerlendirme çalışması Ocak 2003-Haziran 2003 tarihleri arasında yapılmıştır. Yapılan çalışmalarla ilgili olarak Barbier Frinault ve Associés (2003) firması tarafından yayınlanan "Ex-post Evaluation of the Comenius 2 Action Under the Socrates I Programme" adlı rapora ulaşılmış ve rapor incelenmiştir. Araştırmada katılımcılara değerlendirme soruları yöneltilmiş, programın hedefleri özel olarak incelenmiş, Avrupa Komisyonu yetkilileri, Ulusal Ajans (UA) çalışanları ve katılımcılarla çeşitli görüşmeler yapılmıştır. Proje koordinatörlerinin üçte biri araştırma yer alan anketleri yanıtlamıştır.

Hazırlanan bu raporun bulgularına göre, programın 1995-1999 yılları arasında başarılı olduğu söylenebilir (Barbier, 2003). Comenius 2 programı özellikle bilgi ve tecrübe paylaşımı, göçmen ve çingene çocuklarına eşit fırsatlar tanınması, özel ihtiyaçlara göre eğitimler tasarlanması, kültürlerarası ortak eğitim çalışmalarına başlanması gibi alanlarda başarılı bulunmuştur (Barbier, 2003). Fakat projeler genelde orta ölçekli oldukları için sonuçlarından geniş kitlelerin yararlanamadığı raporda belirtilenler arasındadır. Koordinatörlere göre programın en zayıf yönü uygulama sürecinde geçen zaman ve bürokratik işlemlerin çokluğudur.

Comenius 3 Değerlendirme Çalışmaları

Comenius 3 eğitim personelinin mesleki gelişimine katkıda bulunmak amacıyla uygulanmaktadır. Kassel Üniversitesi tarafından hazırlanan rapora göre (CRHEW, 2000) eğitim personelinin eğitimi amacıyla hazırlanan projeler üç yıllık destek alabilmektedir ve proje başına yıllık katkı 25.000 € civarındadır. 1995-1999 yılları arasında 355 proje desteklenmeye değer bulunmuş, bunların 180 tanesi ikinci yılında da mali desteklerden faydalanmıştır. 1995 yılında kabul edilen proje sayısı 47 iken, bu sayı 1996 yılında 81 ve 1997 yılında 87'ye kadar çıkmıştır. Proje katılımcıları onay alabilmek için ortalama altı ay beklemediklerini bildirmişlerdir. 1996, 1997 ve 1998 yıllarında Comenius 3 proje koordinatörleri talep ettikleri bütçenin %35 ve %43 civarındaki bedellerini alabilmişlerdir. Bütçenin kısıtlanması sonucu proje ortakları aktiviteleri azaltmak zorunda kalmışlardır.

Elde edilen verilere göre (CRHEW, 2000) Comenius 3 bünyesinde hazırlanan 355 projenin %60'ı Almanya, İspanya, Fransa, İtalya ve İngiltere enstitüleri tarafından koordine edilmiştir. İngiltere bütün projelerin %20'sini, 1995 yılında kabul edilen projelerin ise %45'ini koordine etmiştir. Yapılan projelerde ortalama ortak sayısı altıdır. Eğitim Enstitülerinde görev yapan personel ise proje katılımcıların %40'ını oluşturmaktadır.

Rapora göre (CRHEW, 2000) Comenius 3 bünyesinde açılan hizmet içi eğitim kursları, hazırlanan eğitim modülerini; içerik, uygulanabilirlik ve kalite açısından değerlendirme şansı vermiştir. Comenius 3 bünyesinde öğretmen, danışman, müfettiş, eğitim destek personeli gibi eğitim personeline, hizmet içi eğitim kursları için destekte bulunulmuştur. 1995-1999 döneminde 5250 eğitim personeli program fonlarından yararlanarak yurt dışı eğitim faaliyetlerine katılmıştır. Destekte bulunan eğitim personelinin %75'i bayan öğretmenlerdir. Katılımcı ülkeler arasında yalnızca Hollanda ve İngiltere' de destek verilen erkek katılımcı sayısı bayan sayısından fazladır. Katılımcılara yapılan destek ortalama 1315 €'dur. Ödemelerin %80'i proje öncesi, %20'si ise proje sonrası yapılmıştır. Kursların ortalama süresi 6 gündür. Kursların büyük kısmı İngiltere'de açılmıştır. Genel olarak kurslarda en fazla kullanılan dil İngilizce'dir. İngilizce'yi Fransızca takip etmiştir.

2000-2005 Dönemi Comenius Ara Değerlendirme Raporları

2000 yılında yapılan düzenlemeler ile Comenius programına ait eylem başlıklarında aşağıda sunulduğu gibi bazı değişiklikler yapılmıştır (www.ua.gov.tr, 2006):

- Comenius 1 Okul ortaklıkları
- Comenius 2 Okul eğitim kadrosunun eğitimi
- Comenius 3 Uzmanlık ağları

AB Konseyi 2000 yılında başlayan Comenius programının ikinci dönemi için ara değerlendirme çalışmaları yaptırmış ve Comenius 1, Comenius 2 ve Comenius 3 alt programları için üç ayrı rapor hazırlanmıştır. Bu raporlar AB'ne ait web sayfasında yayınlanmıştır (<http://europa.eu.int>).

İlerleyen bölümde Comenius programına ait ara değerlendirme raporları yukarıda belirtilen eylem başlıklarına göre incelenmiştir.

Comenius 1 Değerlendirme Çalışmaları

Comenius1 programının ara değerlendirme raporu Centre for Strategy ve Evaluation Services (CSES) tarafından hazırlanmıştır. “*Impact of School Partnerships Sokrates II/Comenius 1 2000-2006*” adlı rapor Şubat 2004’de AB Komisyonuna sunulmuştur (CSES, 2004).

Comenius 1 programının yürütülmesinden AB Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü sorumludur. Programın ulusal düzeyde yürütülmesi ise Ulusal Ajansların sorumluluğu altındadır. Genel olarak AB Komisyonu ve Ulusal Ajanslar arasında işbirliğinin Sokrates 1 dönemine göre ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Raporda projelere ait anlaşmalarının imzalanmasında gecikmeler 2001 yılında gözlenen en ciddi problemlerden biri olarak belirtilmiştir (CSES, 2004). 2002 yılında bu gecikmeler oldukça azalmıştır.

Rapora göre (CSES, 2004) genel olarak başvurusu yapılan projelerin %68’i kabul edilmiştir. Bu oran dil projelerinde %54’e kadar düşmektedir. Araştırmaya katılan ve proje başvurusu kabul edilen okulların %35,6’sı projelere katılmak için başka bir ülkeden teklif geldiğini belirtmiştir. Ortak bulma seminerleri aracılığıyla ortak bulmaların oranı %23,6’dır. Katılımcıların sadece %10,7’si ortak bulmada veri tabanını kullandıklarını belirtmiştir. Projelerin %79,6’sında hazırlık ziyareti yapılmıştır. Katılımcıların %33’ü başvuru formlarını doldurmayı, %25’i projelere destek bulmayı, %22,9’u ortak bulmayı ve %18,8’i proje konusunda uzlaşmaya varmayı projenin en zor aşaması olarak görmüştür.

2002-2003 döneminde Comenius 1 için ayrılan bütçe 56.707.966 €’ dur. 8164 okul projesi için 37.573.000 €, 907 dil projesi için 10.945.000 €, 1026 okul gelişim projesi için 5.642.000 € bütçe yapılmıştır (<http://europe.eu.int>, 2006).

“*Impact of School Partnerships*” isimli raporun (CSES, 2004) hazırlandığı 2002/2003 döneminde AB komisyonu tarafından katılımcı ülkelere ayrılan bütçe incelendiğinde, bütçenin ülkelerin nüfuslarına göre dağıtıldığı gözlenmektedir. Rapora göre AB üyesi ülkeler içerisinde nüfusu en kalabalık ülke olan Almanya 8 milyon € ile bu konuda ilk sıradadır. Almanya’yı Fransa, İtalya ve İngiltere takip etmektedir.

Raporda elde edilen verilere göre Comenius 1 programının genel olarak başarılı olduğu söylenebilir. Program genel olarak öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu gelişim sağlamıştır ve yeniliklerin hayata geçirilmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca raporda programın eğitimde “Avrupalılık” kavramının gelişmesini sağlayarak katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Katılımcıların diğer Avrupa dillerini öğrenme konusunda istekleri artmıştır. Genel olarak programların öğrencilerin hayatına doğrudan olumlu etki yaptığı raporda belirtilenler arasındadır.

“The Impact of Comenius School Partnerships on Participating Schools” (GES, 2007) raporu sonuçlarına göre ise proje sonunda öğretmenlerin proje ortaklarıyla kişisel diyaloglarının devam ettiği (%89 oranında), fakat bu oranın öğrenciler (%52) ve kurumlar arasında daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Comenius 2 Değerlendirme Çalışmaları

Comenius 2 programının değerlendirilmesi Avrupa Komisyonunun Aralık 2002 tarihinde aldığı kararla Ernst ve Young, France tarafından yapılmıştır. Değerlendirme

çalışması Ocak 2003-Temmuz 2003 tarihleri arasında yapılmıştır. Raporla ilgili bazı bulgular Barbier Frinault ve Associés tarafından “Interim Evaluation of the Comenius 2 Action under the Sokrates II” adıyla yayınlanmıştır.

Raporun hazırlanma sürecinde yapılan görüşmelerde katılımcılar, AB Komisyonu yetkilileri ve UA çalışanları genel olarak Comenius 2 programının başarılı olduğunu ve beklentileri karşıladığını belirtmiştir.

Raporda 2000-2006 döneminin ilk yıllarında etkinlik ve projeler için ayrılan yıllık bütçenin 1995-1999 dönemine göre azaldığı belirtilmiştir. Bütçedeki azalma oranı 2000-2001 döneminde %29’dur. Katılımcılara AB fonlarından yapılan desteğin yeterlilik düzeyi aktivite türüne göre değişmektedir. Araştırma sonuçlarına göre 11 günlük bir hizmet içi eğitim kursu için yapılan ödeme ortalama olarak 1703 €’dur. Günlük tutar 155 €’dur. Dil asistanlığı programı katılımcılarına 175 günlük etkinlik için ödenen tutar 4926 €’dur. Günlük tutar 28 €’dur. Yapılan destek günlük olarak hesaplandığında aradaki farkın oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hizmet içi kursları katılımcıları genel olarak yapılan maddi desteği yeterli bulduğunu belirtmiştir. Sadece fiyatların daha yüksek olduğu İngiltere gibi ülkelerde faaliyetlere katılan katılımcılar destek tutarını yetersiz bulmuştur.

Hizmet içi eğitim kursları katılımcıları proje başvuruları ve ödenek başvurularını farklı zamanlarda değerlendirilmesinin birçok soruna sebep olduğunu belirtmişlerdir. Kurslara kabul edilen birçok kişi, bağlı oldukları Ulusal Ajansların ödenek vermemesi üzerine kurslara ön kayıtlarını iptal etmek zorunda kaldığını belirtmiştir.

Ulusal Ajanslar ve AB Komisyonu arasında proje seçim ve değerlendirme kriterleri arasında bir uyum olmadığının gözlemlendiği raporda belirtilenler arasındadır. Raporda projelerin Ulusal Ajanslar ve AB Komisyonu üyelerinin yer alacağı toplantılarda seçilmesi ve değerlendirilmesi de önerilmiştir. Raporda ayrıca Comenius 2 programının, yönetim ve izleme mekanizmasının geliştirilmesi gerektiği de yer almaktadır.

Comenius 3 Değerlendirme Çalışmaları

Comenius 3 ara değerlendirme raporu Ecosfera S.p.A firması tarafından 2004 yılında “*Interim Evaluation of the Comenius Networks*” adıyla 2004 yılında yayınlanmıştır. Comenius 3 ün amacı ortak ilgi alanlarında projeler arasında bilgi değişimini sağlayacak ağları kurmaktır. Sunulacak projelerde; her sene Comenius proje ortaklarının katılacağı seminer düzenlenmesi, bilgi alışverişini destekleyecek bir web sayfası tasarlanması ve uygun araçlar bulunması, yenilikleri duyurulacağı yıllık rapor basılması, aktiviteler ve etkinlikler hakkında Comenius la ilgili kurum ve bireylere bilgi verilmesi gerekmektedir.

Raporun bulgularına göre 2001 yılında seçilen 10 ağ için 3.003.266 € bütçe sağlanmıştır. Bu miktar ağların öngörülen bütçesinin %69.22’ sine denk gelmektedir. 2002 yılında seçilen 4 ağ için 1.456.594 € bütçe temin edilmiştir. Bu miktar, ağların bütçesinin %63.41’ ine denk gelmiştir. 2002 yılında ağ başına sağlanan ödenek 2001 yılından fazla olmasına rağmen, ağ bütçesinin karşılanma oranı düştüğü gözlenmektedir..

Hazırlanan anket ve yapılan görüşmeler sonunda programın devam ettirilmesi, bürokratik işlemlerin hızlandırılması, seçim sürecinde yönetim konusuna dikkat edilmesi, finansal destekle ilgili proje koşullarına göre düzenlemeler yapılması, topluluğa yeni üye olan ülkelerdeki enstitülerin katılımının teşvik edilmesi gerektiği raporda yer almaktadır (Ecosfera,

2004). Comenius bütçesinin dağılımını görebilmek için raporda yer alan verilerin bir araya getirilerek Tablo 2 oluşturulmuştur. Tabloya göre Comenius bütçesinin dağılımı incelendiği zaman en fazla payın okul ortaklığı projelerine verildiği söylenebilir. Comenius 1 Okul Ortaklıkları programının bütçesi, 2000 yılında Comenius bütçesinin %60'ına denk gelirken bu oran 2003 yılında %68'e kadar yükselmiştir. Buna karşılık 2000 yılında Comenius 2 bütçesi, Comenius bütçesinin %40'ına denk gelirken bu oran 2003 yılında %28 e gerilemiştir.

Tablo 2

2000–2003 Dönemi Comenius Bütçesi EURO 15 Bölgesinde Program Başlıklarına Göre Dağılımı

	2000 (€)	%	2001 (€)	%	2002 (€)	%	2003 (€)	%
Comenius 1	40.500.000	60	43.236.962	63	47.108.615	69	47.200.000	68
Comenius 2	27.016.000	40	22.841.658	33	19.465.778	29	20.360.461	29
Comenius 3	0	-	2.732.788	4	1.580.262	2	2.281.668	3
Toplam	67.516.000	100	68.811.398	100	68.154.655	100	69.842.129	100

Not. Commission Staff Working Paper verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Türkiye’de Uygulanan 2004, 2005 ve 2006 Comenius Okul Ortaklığı Projeleri İstatistikleri

Bu bölümde yer alan Comenius 1 projeleri ile ilgili tablolarda UA verileri kullanılmıştır. Avrupa’da 2000-2006 dönemi değerlendirme çalışmaları henüz tamamlanmadığı için 2000-2003 dönemi verileri kullanılmıştır. Türkiye AB Eğitim programlarına katıldıktan sonra UA’nın kurulması ve yapılan çalışmaların sonucu olarak Comenius programlarına başvuran kişi ve eğitim kurumlarının sayısında yıllara göre ciddi bir artış olmuştur. Bu artış Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3

Türkiye’de 2004 ve 2005 Yıllarında Comenius Programı Yararlanıcı Sayılarının Karşılaştırılması

Program Türleri	2004	2005
Comenius 1 Projeleri	99	347
Comenius 2.1 Avrupa İşbirliği Projeleri	6	12
Comenius 2.2 Kurumsal Dil asistanlığı	4	15
Comenius 2.2 Bireysel Dil Asistanlığı	1	34
Comenius 2.2c Hizmet İçi Eğitim	90	135
İrtibat Seminerleri	22	59

Not. DPT Eğitimde Diyalog Dergisi Ekim 2005 sayısı verilerden yararlanılarak düzenlenmiştir.

Tablo 3 verilerine göre Comenius Programının bütün alt programlarında yararlanıcı sayılarında artış gözlenmektedir. Oranlardaki bu değişim de projelerin tanıtımının ve çeşitli illerde yapılan çalıştayların ve tanıtım faaliyetlerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Comenius 1 kapsamında 2004 yılında Türkiye’den ortakların bulunduğu 6 proje, 2005 yılında ise 6 proje daha Avrupa Komisyonu tarafından kabul edilmiştir. 2004 yılında kabul edilen projelerin bütçesi 1.602.032 €, 2005 yılında kabul edilen projelerin bütçesi ise 915,756€’dur (DPT, 2005).

Tablo 3’e göre Comenius 2.2 Bireysel Eğitim destekleri faaliyetleri kapsamında 2004 yılında bir tane Dil Asistanı gönderilmiş iken, 2005 yılında bu sayı 34’e yükselmiştir. 2004 yılında misafir edilen Dil Asistanı sayısı 6 iken, 2005 yılında 15 Dil Asistanı misafir edilmiştir. Hizmet İçi Eğitim faaliyetine 2004 yılında 411 başvuru yapılmış ve bu başvuruların 90’ına maddi destek sağlanmıştır. 2005 yılında yapılan 344 başvurunun 135 ine maddi destek verilmesi kararlaştırılmıştır (DPT, 2005).

Tablo 4’de ise ülkemizde 2004, 2005 ve 2006 yıllarında başvurusu yapılan ve kabul edilen Comenius 1 proje sayıları sunulmaktadır.

Tablo 4
Türkiye’de Başvuru Yapılan ve Kabul Edilen Comenius 1 Proje Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

	2004	2005	2006
Proje başvuru sayısı	126	765	986
Desteklenen edilen proje sayısı	99	347	453
Proje kabul yüzdeleri	%79	%45	%46

Not. www.ua.gov.tr web sitesindeki verilerden yararlanılarak düzenlenmiştir.

Tablo 4 verileri incelendiği proje başvuru sayısında ve desteklenen proje sayısında sürekli bir artış gözlenmektedir. Fakat proje kabul yüzdeleri 2004 yılında %79 iken 2005 ve 2006 yıllarında %45 dolaylarına gerilemiştir.

2001 ve 2002 yıllarında Avrupa çapında başvurusu yapılan ve kabul edilen Comenius 1 projeleri ile ilgili sayısal veriler, Tablo 5’de yer almaktadır. 2004 ve 2005 yılı verilerine ulaşamadığı için 2001 ve 2002 yılı verileri araştırmada kullanmıştır.

Tablo 5
2001 ve 2002 Yıllarında Avrupa’da Kabul Edilen Comenius 1 Proje Sayılarının Başvurusu Yapılan Proje Sayılarına Oranları

	2001	2002	Toplam
Proje Başvuru Sayısı	14.786	13526	28312
Kabul edilen proje sayısı	9917	9863	19780
Reddedilen proje sayısı	4869	3663	8532
Projelerin kabul edilme oranı	% 67	%73	%70

Not. CSES Impact of School Partnerships, 2004 raporun verilerden yararlanılarak düzenlenmiştir.

AB Komisyonu için hazırlanan “CSES Impact of School Partnerships” raporuna göre 2001 ve 2002 yıllarında Avrupa’ da başvurusu yapılan projelerin kabul oranı ortalama %70’dir . Tablo 4 ve Tablo 5 verileri karşılaştırıldığı zaman 2004 yılında Türkiye’ nin %79’luk bir proje kabul oranıyla Avrupa ortalamasının üzerinde olduğu fakat 2005 ve 2006 yıllarında bu oranın %45’lere düşmesiyle AB ortalamasının oldukça gerisinde kaldığı görülmektedir.

Proje sayısında gözlenen artışın bölgelere aynı oranda yansiyip yansımadığını tespit etmek için toplanan verilere Tablo 6 ' da yer verilmiştir. Tabloda bölgeler bazında 2004, 2005 ve 2006 yıllarına ait proje sayıları ve proje sayısının toplam proje sayısına oranına yer verilmiştir.

Tablo 6
2004, 2005 ve 2006 Yıllarında Bölgelere Göre Kabul Edilen Comenius 1 Proje Sayıları ve Türkiye Geneline Oranları

Bölgeler	2004 Proje Sayıları Ve Türkiye Geneline Oranı		2005 Proje Sayıları Ve Türkiye Geneline Oranı		2006 Proje Sayıları Ve Türkiye Geneline Oranı	
	f	%	f	%	f	%
Akdeniz Bölgesi	10	10	49	14	58	13
Doğu Anadolu Bölgesi	3	3	8	2	16	3
Ege Bölgesi	9	9	61	18	90	20
Güneydoğu An. Bölgesi	3	3	21	6	44	10
İç Anadolu Bölgesi	22	22	98	28	119	26
Karadeniz Bölgesi	3	3	20	6	36	8
Marmara Bölgesi	49	49	90	26	90	20
Toplam	99	100	347	100	453	100

Not. Comenius 1 Okul Ortaklıkları Projeleri Başvuruları Bilgilendirme notundan alınmıştır.

Tablo 6 verilerine göre Marmara ve İç Anadolu Bölgeleri projelerden üç dönemde de en fazla pay alan bölgelerdir. Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgeleri en az proje yapılan bölgelerimizdir. Proje sayısının toplam proje sayısına oranı yıllara göre incelendiği zaman en fazla düşüşün Marmara Bölgesinde yaşandığı gözlenebilir. Bu oran 2004 yılında %49 iken 2006 yılında %20 e gerilemiştir. Diğer bölgelerde bu oran genel olarak yükselme eğilimindedir. 2006 yılında kabul edilen projeler 60 ilden okullar tarafından hazırlanmıştır. 21 ilin projelere aktif katkısı olmadığı araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Tablo 7'de ise Türkiye'den proje başvurusu kabul edilen okulların kamu kurumu veya özel okul olmalarına ait veriler bulunmaktadır.

Tablo 7
2004-2005 Yıllarında Türkiye'de Kabul Edilen Projelerin, Kamu ve Özel Kurumlara Ait Yüzdeleri

Kurum türü	2004 yılı	2004 yılı	2005 yılı	2005 yılı	2006 yılı	2006 yılı
	okul sayısı	proje yüzdeleri	okul sayısı	proje Yüzdeleri	okul sayısı	proje yüzdeleri
Kamu	31	%31	209	%60	341	%75
Özel	68	%69	138	%40	112	%25
Toplam	99	%100	347	%100	453	%100

Not. www.ua.gov.tr web sitesindeki verilerden yararlanılarak düzenlenmiştir.

Tablo 7 verilerine göre projelerde yer alan devlet okullarının sayısında sürekli bir artış gözlenmesine karşın özel okulların oranları ise azalmaktadır. Bu eğilim, projelerin tanıtımı ile

yapılan çalışmaların başarılı olduğunu göstermektedir. İlk başvuruların alındığı 2004 yılında özel kurumlar tarafından hazırlanan projeler, tüm projelerin %69' unu oluşturmaktadır. Kamu kurumlarının proje oranı sadece %31'dir. 2005 yılında ise özel eğitim kurumlarının oranı %40'a, 2006 yılında ise %25' e gerilemiştir. Özel okulların ve devlet okullarının oranlarının tamamen değişmesi Ulusal Ajans tanıtım faaliyetlerinin okul personeli üzerinde olumlu etkisini göstermektedir. Tablo 8' de kabul edilen Comenius projelerinin türlerine göre dağılımı yapılmıştır.

Tablo 8

Türkiye' de 2004 ve 2005 Yıllarında Kabul Edilen Comenius1 Projelerini Türlerine Göre Dağılımı

Proje Türü	2004		2005		2006	
	f	%	f	%	f	%
Okul Projeleri	72	73	261	75	337	74
Dil Projeleri	9	9	22	6	36	8
Okul Gelişim Pr.	18	18	64	19	80	18
Toplam	99	100	347	100	453	100

Not. www.ua.gov.tr web sitesindeki verilerden yararlanılarak düzenlenmiştir.

Tablo 8 verilerine göre 2004, 2005 ve 2006 yıllarında kabul edilen projeler türlerine göre incelendiği zaman oranlarda önemli bir değişiklik gözlenmemektedir. Okul projelerin sayısı Okul gelişim projeleri ve dil projelerine göre oldukça fazladır. 2004 yılında kabul edilen projeler arasında okul projelerinin oranı %73, 2005 yılında %75, 2006 yılında ise %74' dür.

Tablo 9'da ise Avrupa' da 2002-2003 yıllarında kabul edilen Comenius projelerinin türlerine göre dağılımı yapılmıştır.

Tablo 9

Avrupa' da 2002 – 2003 Yıllarında Kabul Edilen Comenius1 Projelerinin Türlerine Göre Dağılımı

Proje türü	Proje sayısı	Proje yüzdeleri
Okul Projeleri	8164	80
Dil Projeleri	907	9
Okul Gelişim Projeleri	1026	11
Toplam	10097	100

Not. <http://europe.ue.int> adresinden alınmıştır.

Tablo 9'da bulunan 2002-2003 dönemi Avrupa proje istatistikleri incelendiği zaman Okul projeleri genel projelerin %80'ini, Dil projeleri %9'unu ve Okul gelişim projeleri ise %11 ini oluşturdukları gözlenmektedir. Tablo 9'da verilen proje türlerine göre yüzdelerin, Tablo 8'de gösterilen Türkiye yüzdeleriyle benzerlik gösterdiği gözlenmektedir.

Tablo 10'da bulunan Türkiye'de 2004, 2005 ve 2006 Yıllarında Kabul Edilen Comenius1 Projelerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı verileri incelendiği zaman 2004 -2006 yılları arasında ortaöğretim kurumları proje yüzdelerinde azalma, ilköğretim kurumları proje yüzdelerinde ise artış gözlenmektedir.

Tablo 10
Türkiye’de 2004,2005 ve 2006 Yıllarında Kabul Edilen Comenius I Projelerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Proje türü	2004 yılı projeleri		2005 yılı projeleri		2006 yılı projeleri	
	f	%	f	%	f	%
Okul öncesi eğitim kurumları	2	2	4	1	7	2
İlköğretim kurumları	38	38	168	48	233	52
Ortaöğretim kurumlar	59	60	175	51	213	46
Toplam	99	100	347	100	453	100

Not. www.ua.gov.tr web sitesindeki verilerden yararlanılarak düzenlenmiştir.

Eğitim sisteminin farklı olmasından dolayı bu alanda Avrupa Birliği verileri ile tam bir karşılaştırma yapılması mümkün olmamıştır. Fakat “Sokrates 2000 Evaluation” raporu verilerine göre program katılımcılarının %34’ü ilköğretim, %4’ü okul öncesi eğitim, % 62’si orta öğretim kurumlarıdır.

Tartışma ve Sonuç

Dünyada son yıllarda gözlenen gelişmelerin sonucu Avrupa Birliği hedeflerine ulaşmak için eğitim alanında çalışmalarına hız vermiştir. 1992 Maastricht Anlaşması sonucu, birlik mesleki eğitimin yanı sıra genel eğitim alanında da projeler üretmeye başlamıştır. AB’ye aday ülke olan Türkiye’ de bu projelere ortak olmak için gereken çalışmaları yapmış ve Sokrates eğitim programlarına katılmıştır.

Avrupa Birliği Genel Eğitim Sokrates 1995 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Komisyon değerlendirme raporlarına göre Sokrates genel olarak başarılı AB Komisyonu yıl sonu ve ara değerlendirme raporlarında Sokrates programının genel olarak hedeflerine ulaştığı belirtilmektedir. Programın başarısı sonucu 2000 yılında programın bütçesi artırılarak bazı değişiklikler yapılmış ve Sokrates II hazırlanmıştır.

2000-2005 dönemi Sokrates bütçe verileri incelendiği zaman, programa AB bütçesinden ayrılan payın her sene arttığı gözlenmektedir. Bütçeden en fazla pay Comenius ve Erasmus programlarına ayrılmıştır. Bu programların hedef kitlesinin sayıca çok olması nedeni ile Sokrates programının toplam bütçesinin %78’inin Erasmus ve Comenius programlarına ayrıldığı düşünülmektedir.

2000-2003 dönemi Comenius bütçesi ve dağılımı incelendiği zaman bütçenin ortalama %65 inin Comenius 1 Okul Ortaklıkları Programına ayrıldığı gözlenmektedir. Okul ortaklığı projelerinden okullarda öğrenim gören öğrenciler, görev yapan öğretmenler, veliler ve aynı bölgede bulunan diğer okullarda yararlanmaktadır. Bu sebeple okul ortaklıkları projelerine ayrılan bütçedeki artış anlamlı bulunmuştur.

2004, 2005 ve 2006 yılı verileri incelendiği zaman Türkiye’de AB Eğitim programlarından faydalanan kişi ve kurum sayısında ciddi artış gözlenmektedir. UA verilerine göre 2004 yılında %79 olan proje kabul yüzdesi, 2005 yılında %45, 2006 yılında %46 olarak belirlenmiştir. Bu oran, 2001 ve 2002 yıllarında Avrupa’da %70 olan proje kabul oranının oldukça gerisindedir. Türk okullarının projeye yoğun ilgisi, eksik belgelerle proje başvurusu yapılması veya Ulusal Ajans’ın yetersiz sayıda personelle çalışmasının oranlardaki farklılığın sebepleri olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de 2004, 2005 ve 2006 yıllarında kabul edilen Comenius1 projeleri; bölgeler bazında değerlendirildiği zaman, Doğu Anadolu, Güney Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgelerinin diğer bölgelerin oldukça gerisinde kaldığı gözlenmiştir. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesi okulları tarafından hazırlanan projelerin oranı 2004 ve 2006 yıllarında %3, 2005 yılında ise %2’dir. %3’dür. Türkiye’de hazırlanan proje sayılarının bölgeler bazında bu derece farklılık göstermesinin birçok sebebi olabilir. Yerel kurumların projeye ilgisinin, öğretmenlerin motivasyonlarının, maddi olanakların, ekonomik, kültürel ve bölgesel faktörlerin bu farklılığın sebepleri olduğu düşünülmektedir.

2004, 2005 ve 2006 yılı projeleri, kamu kurumları ve özel kurumlara ait olma yüzdeleri incelendiği zaman 2004 yılında özel okullar lehine olan dağılımın, 2005 ve 2006 yıllarında kamu kurumları lehine tamamen değiştiği belirlenmiştir. Proje başvuruları kabul edilen devlet ve özel okullarının oranlarının değişiminin UA ve MEB tarafından yürütülen çalışmaların yaptığı olumlu gelişmeler sonucu olduğu düşünülmektedir.

Projelerin proje türlerine göre dağılımlarında yıllara göre ciddi bir farklılığa rastlanmamıştır. AB Komisyonu (2003) verilerine göre 2002-2003 yılı verileri Türkiye’deki bulgularla paralellik göstermektedir. Okul ortaklığı projelerin hazırlanmasının kolay olması ve değişik konularda hazırlanabilmesi okullar tarafından tercih edilmesinin sebepleri olabilir. Projelerden 2004 ve 2006 yılları arasında ilköğretim kurumlarının aldığı pay %38’den %52’ye çıkmış, orta öğretim kurumlarının proje oranı ise %60’tan %46’ya düşmüştür. İlköğretim okullarının sayısının daha fazla olduğu düşünüldüğünde bu artış anlamlı bulunmuştur.

Comenius projeleri bütçeleri kısıtlı olan devlet okullarının personeline değişik eğitim sistemlerinin tanınmaları ve kendilerini geliştirmeleri için önemli fırsatlar sunmaktadır. Özellikle proje hazırlayan devlet okullarının sayılarının artması ve proje hazırlayan okulların bölgelere göre dağılımındaki değişimler çok olumlu bulunmuştur, Projelere katılan okul sayısının artmasının Türk Eğitim sistemi üzerine olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir. Başvuru yapan okul sayısının her sene artması, projelerin kurumlar tarafından benimsendiğinin göstergesidir. Özellikle Doğu Anadolu, Güney Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgelerinden başvuru yapan okullara öncelik verilmesi projelerin olumlu etkilerini artırabilir.

Kaynakça

- Avrupa Birliği. (Erişim Tarihi:07.08.2006) <http://europa.eu.int>
- Barbier Frinault & Associés, (2003). *Ex-post evaluation of the Comenius 2 action under the Socrates I Programme*. (Erişim Tarihi:20.10. 2006)
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education
- Barbier Frinault & Associés, (2003). *Interim evaluation of the Comenius 2 action under the Socrates 2 Programme*. (Erişim Tarihi: 20.10. 2006)
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education
- Blitz, B. K. (2003). From monnet to delors: Educational co-operation in the European Union. *Contemporary European History*, 12(2).
- Centre for Research on Higher Education and Work, (2000). *Socrates evaluation report, University of Kassel*. (Erişim Tarihi: 20.10.2006)
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education/2001/sociexpst/soc1xprep_en.pdf
- Centre for Strategy & Evaluation Services, (2004). *Impact of school partnerships (Socrates III/Comenius 1 2000-2006)*. (Erişim Tarihi: 20.10. 2006)
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education
- Commission Staff Working Paper, (2004). *Statistics on the implementation of the second phase of the community action programme in the field of education 'Socrates' COM*. (Erişim Tarihi: 12.11. 2006) <http://europa.eu.int>
- Deloitte & Touche Company, (2000). *Evaluation of European school partnerships under Comenius Action 1 & Lingua Action E*. (Erişim Tarihi: 20.10. 2006)
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education
- DPT, (2005). *Eğitimde Diyalog*. Ankara: DTP
- Economou, A. (2003). *A comparative study of the European dimension in education in England, Scotland and Wales, implementing European Union education an training policy: A comparative study of issues in four member states*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ecosfera, S. P. A (2004). *Interim evaluation of the comenius networks final report*. (Erişim Tarihi:20.10. 2006). http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education
- ECOTEC (2008), *Joint report on the final evaluation of Socrates II, Leonardo da Vinci II and eLearning: A final report to the Directorate General for Education and Culture of the European Commission*. (Erişim Tarihi: 10.04. 2008)
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education
- Ertl, H. (2003). *European Union and education policies: An overview of policies and*

initiatives in implementing European Union Education and Training Policy: A comparative study of issues in four member states. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

European Parliament and of The Council, (2000). Establishing the second phase of the community action programme in the field of education "Sokrates", Decision No 253/2000/EC.

European Union, (1997). *Socrates guide to programs.* (Erişim Tarihi:12.03. 2006)
<http://europa.eu.int>

European Union, (2000). *Socrates Guidelines for Applicants.* Luxembourg.

Gesellschaft für Empirische Studien (GES), (2007). *The impact of Comenius School Partnerships on participating schools, Kassel, Germany.* (Erişim Tarihi: 10.04.2008)
http://ec.europa.eu/education/doc/reports/index_en.html

Jones, R. (2001). *The politics and economics of European Union.* Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Leibfried, S., & Pierson, P. (1996). Social policy. *Wallace in Wallace*, 185-207.

Lenaerts, K. (1994). Education in European community law After Maastricht. *Common Market Law Review*, 31.

Neave, G. (1988). *Policy and response: Changing perceptions and priorities in the vocational training policy of the EEC Commision.* Oxford: Vocationalizing Education.

Official Journal of EU. (Erişim Tarihi:12.01.2007) <http://europa.eu.int>

Treaty of European Union, (1992). *The Maastricht Treaty*, (Erişim Tarihi: 25. 06. 2006)
<http://www.europa.eu.int/abc/obj/treaties/en/entoc01.htm>

Ulusal Ajans. (Erişim Tarihi:07.08.2006) www.ua.gov.tr

2006–2007 Dönemi Comenius 1 Okul Ortaklıkları Projeleri Başvuruları Bilgilendirme Notu
(Erişim Tarihi: 20 .10.2006) <http://www.ua.gov.tr>

Çanakkale İl Merkezi Dershanelerinde Coğrafya Öğretimine Yönelik Değerlendirme

Rüştü Ilgar²⁸

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Cemal Korkut²⁹

Gazi İlköğretim Okulu

Özet

Bu çalışmada Çanakkale Merkez ilçede yer alan tüm dershanelerde 311 öğrenci üzerinde yürütülen bu çalışmada Coğrafya öğretimi öğrenci görüşlerine göre uygulamaya yönelik değerlendirmelere gidilmiştir. Öğrencilerin dershanelerden beklentilerini ölçmeye yönelik, uzman görüşleri alınarak hazırlanan anket uygulanmıştır. Araştırma il merkezinde yer alan özel dershanelerin tamamında (toplam 9 dersane), Coğrafya dersi alan tüm öğrencilerin (toplam 311) görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımla Çanakkale dershanelerinin Coğrafya eğitiminde ulaştıkları noktalar irdelenerek sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Dershane, Çanakkale, Öğrenci görüşleri

²⁸ Eğitim Fakültesi, Coğrafya Öğretmenliği, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 17100 Çanakkale.

²⁹ Gazi İlköğretim Okulu Müdürü, Camii-kebir Mah. Kenan Evren Cad. Ezine / Çanakkale.

Giriş

Çanakkale'nin Eğitim Durumu

Çanakkale ili eğitim öğretim durumu ve fiziki koşullar bakımından oldukça iyi durumdadır. İlk ve orta öğretimde okullaşma oranı ve başarı oranları yüksektir. İldeki okur-yazar oranı % 93'tür. 2004-2005 Eğitim Öğretim yılında 203 ilköğretim okulunda 2,570 öğretmen görev yapmakta olup, 48,968 öğrenci öğretime devam etmektedir. Derslik başına düşen öğrenci sayısı 22'dir. 2004-2005 öğretim yılında 497 yerleşim biriminden 9,776 öğrenci 83 merkez okula taşınmaktadır. Orta öğretimde; 60 lise ve dengi okullarla birlikte okul sayısı 78'dir. Lise ve dengi okullarda 1,381 öğretmen görev yapmakta olup 16.877 öğrenci eğitim öğretime devam etmektedir. Orta öğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 23'tür. Yüksek öğretimde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde 9 fakülte, 2 yüksekokul ile 11 meslek yüksekokulu ve 2 enstitü bulunmakta olup, 17.500 civarında öğrenci öğrenim görmektedir.

Çanakkale ili merkez ilçede 1998-1999 öğretim yılında okul sayısı 30, öğrenci sayısı 11 592, öğretmen sayısı 653 ve derslik sayısı 260 tır. Bu değerler 2001-2002 öğretim yılında okul sayısı 32 öğrenci sayısı 11 632 ve öğretmen sayısı 608 olmuştur. Türkiye genelinde ise 1999-2000 öğretim yılında okul sayısı 43 257, öğrenci sayısı 9 844 444 (erkek 5 354 700, kız 4 529 744) ve öğretmen sayısı 324 257'dir. En fazla öğrenci Çanakkale merkez ilköğretim okullarında ve taşıma merkezi konumunda olan Kepez İlköğretim Okullarındadır. Merkez ilçede birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulu yoktur. Merkez ilçede öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 21 iken köylerde 9'dur. Derslik başına düşen öğrenci sayısı ise şehirde 34, köyde 20'dir. Merkez ilçede yer alan özel dersane sayısı ise 9 dur.

Üniversite Giriş Sınavında Çanakkale'deki Dershanelerin Rolü

Eğitimin, yetenekli genç insanlara, kendilerini toplumda değer verilen bir konum sağlayabilecek becerileri kazandırarak servet ve güç eşitsizliklerini ortadan kaldıracağı ileri sürülür (Giddens, 2000, s.446). Türk eğitim sisteminde başarı, odak kavram haline gelmiştir. Anne, babalar, çocuklarının üniversitede iyi bir lisans programına yerleşmesi için her türlü özveride bulunmaktadırlar. Türkiye'de üniversiteye giriş süreci ilköğretimin ilk yıllarından başlamakta ve zorlamalı bir süreç olarak yaşanmaktadır (Yıldırım & Ergene, 2003, s.224). İyi bir ücretle iş bulabilmek için bölümler incelendiğinde o yıl üniversite sınavına giren öğrenciler arasında en başarılı % 5'lik grubun içinde yer almak gerekmektedir. Dolayısıyla lise yıllarında da öğrenciler üniversitede iyi bir programı kazanabilmek için çok çalışmak ve milyonu aşkın akranı ile rekabet ederek yüksek bir akademik başarıyı yakalamak zorundadır (Yıldırım & Ergene, 2003, s.225). Amaçları, üniversite adaylarını üniversite giriş sınavlarına hazırlamak olan dershaneler, aslında eğitim sisteminde mevcut olan bir boşluğu doldurmaktadır. Coğrafyanın önemi ÖSS'de çıkan soru sayısı ile orantılıdır (İlgar, 2006, s.282).

Üniversiteye giriş sınavı son yıllarda özellikle medya araçlarının da artması ve konuya yoğun dikkat çekilmesiyle birlikte, sayıları 1.5 milyona yaklaşan genç bir grubun başarılı olabilmek, bir yükseköğretim programını kazanarak eğitim almaya hak kazanmak adına yarıştığı, dolayısıyla toplumun büyük bir kesiminin ilgilendiği bir konu haline gelmiştir. Çünkü bu sınav tüm öğrencilerin ve onların velilerinin hayatında son derece önemli bir yere sahiptir. Bu sınav sonunda sınavı kazanan öğrenciler öğrenim görmek istedikleri meslek

branşlarında öğrenim görmeye hak kazanmaktadırlar (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi-ÖSYM, 2001).

Sınav sonunda öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri meslek dallarına göre 2007-ÖSS'ye giren adaylara iki bölümden oluşacak bir sınav uygulanacaktır. Birinci bölümle ortak derslerle ilgili Türkçe Testi (Tür), Sosyal Bilimler-1 Testi (Sos-1), Matematik-1 Testi (Mat-1), Fen Bilimleri-1 Testi (Fen-1); ikinci bölümde ise liselerin alan derleri ile ilgili Edebiyat-Sosyal Bilimler Testi (Ed-Sos), Sosyal Bilimler-2 Testi (Sos-2), Matematik-2 Testi (Mat-2) ve Fen Bilimleri-2 Testi (Fen-2) yer alacaktır (ÖSYM, 2007, s.9).

Tablo 1

ÖSS'deki Coğrafya Testleri ve Kapsamları

Test	Testin Kapsamı	Soru Sayısı Payı (%)
Sosyal-1	Coğrafya	34
Edebiyat-Sosyal	Türkiye Coğrafyası	27
Sosyal-2	Ülkeler Coğrafyası	23

Kaynak. ÖSYM, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Kılavuzu, 2007, s.24, Ankara.

Tablo 1'de görüldüğü üzere ÖSS birinci bölümdeki Sosyal Bilimler-1 testinin % 34'ü, ÖSS ikinci bölümdeki Edebiyat-Sosyal Bilimler testinin % 27'si, Sosyal Bilimler-2 testinin % 23'ü coğrafya sorularından oluşmaktadır.

Tablo 2

Ağırlıklı ÖSS Puanları (AÖSS) Hesaplanırken Test Standart Puanlarının Çarpılacağı Katsayılar

AÖSS Puanları	Tür	Sos-1	Mat-1	Fen-1	Ed-Sos	Sos-2	Mat-2	Fen-2	Dil
AÖSS-SÖZ-1	1,0	0,7	0,3	0,2	-	-	-	-	-
AÖSS-SAY-1	0,3	0,2	1,0	0,7	-	-	-	-	-
AÖSS-EA-1	0,8	0,3	0,9	0,2	-	-	-	-	-
AÖSS-DİL	0,5	0,2	0,2	1,0	-	-	-	-	1,2
AÖSS-SÖZ-2	0,5	0,35	0,3	0,2	0,5	0,35	-	-	-
AÖSS-SAY-2	0,3	0,2	0,5	0,35	-	-	0,5	0,35	-
AÖSS-EA-2	0,4	0,3	0,45	0,2	0,4	-	0,45	-	-

Kaynak. ÖSYM, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Kılavuzu, 2007, s.25, Ankara.

Tablo 2'de görüldüğü gibi 2007-ÖSS'ye giren adayların AÖSS-SÖZ-1, AÖSS-SAY-1, AÖSS-EA-1 ve AÖSS-DİL puanlarının hesaplanmasında farklı oranlarda olsa da Sosyal Bilimler-1 Testindeki coğrafya soruları etkili olmaktadır. Bu puan türleri ortaöğretim kurumlarındaki tüm öğrencileri kapsamaktadır. 2007-ÖSS ikinci bölümündeki sorulardan ise sınava giren adayların AÖSS-SÖZ-2 ve AÖSS-EA-2 puanı hesaplanacak olan öğrenciler coğrafya sorularından etkilenmektedir. Sonuç olarak ÖSS sınavının birinci bölümüne giren tüm bölüm öğrencileri, ikinci bölümüne giren sözel ve eşit ağırlık öğrencileri coğrafya sorularından farklı oranlarda da olsa etkilenmektedir.

Yukarıda da görüldüğü gibi dershanelerin varlığı üzerinde farklı görüş ve yaklaşımların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Dershanelerin ortaya çıkışından bu yana varolan tartışmaların günümüzde ve hatta gelecekte de devam edeceği kuşkusuzdur. Ancak varoluş nedenleri ne olursa olsun dershaneler bu gün eğitim sistemimizde etkin olarak vardır. Bu bakımdan ortaöğretim coğrafya öğretimi bakımından yüklendikleri misyonu ortaya çıkarmak oldukça önemlidir.

Dershanelerdeki Coğrafya Öğretiminde Öğretmen Faktörünün Önemi

Bireye sınıf dışındaki coğrafi realiteyi değerlendirme ve kavrama, harita, şekil ve grafikler aracılığıyla bulunduğu çevrenin dışındaki coğrafi olayları kavrama, insanla ortam arasındaki ilişkileri değerlendirme alışkanlıklarının kazanılması olarak ele alınan coğrafya öğretiminin en önemli unsurlarından biri de coğrafya öğretmenleridir (Güngördü, 1999, s.122). Her alanda olduğu gibi Coğrafya öğretiminde de kalıcı öğrenmeyi öğretmen, doğru ve yerinde kullanılan; yöntem, teknik ve araç-gereç tercihiyle sağlayacaktır (Coşkun, 2004, s.99).

Öğretim Yöntem, Teknik ve İlkeler

Yöntem, gerçeğe en kısa yoldan ulaşmak için kullanılan zihinsel ve işlemsel süreçlerdir (Sönmez 1998:1). Sosyal Bilimlerde her çeşit öğrenmeyi gerçekleştirecek tek bir yöntem yoktur, birbirlerine benzer veya farklı olan çeşitli yöntem ve teknikler vardır. Her yöntemin üstünlükleri yanında, yetersizlikleri, sınırlılıkları vardır. Bu yüzden tek yöntemle yetinmemek, yöntemleri çeşitlendirmek; dolayısıyla birinin yetersizliğini, bir başkasının üstün yanlarıyla gidermek gerekir (Ünal & Çelikkaya, 2004, s.153).

Dershanelerde kullanılan araçlar ve gereçler: Eğitim öğretim sürecinde görme duyusunun öğrenmeye etkisinin fazla olduğu bilinmektedir. Bu yüzden coğrafya öğretiminde de etkin öğrenme için bazı coğrafi olayların yerinde incelenmesinin yanında sınıf ortamında çeşitli araç, gereç ve materyallerin kullanımı zorunludur (Öztürk, 2002, s.126). Coğrafya öğretiminde arazi çalışmalarının çok az yapıldığı ülkemizde; bilgi edinmek ve coğrafi özellikleri görmek için çeşitli yerlere gidemiyorsak o mekânları fotoğraf, slayt, video kaset vb. çeşitli araçlar ile sınıf ortamına taşımak gerekir (Tomal, 2004, s.185). Coğrafya öğretiminde araç, gereç ve materyallerin öğrenciler tarafından kolayca görülebileceği bir yerde bulundurulmaları daha uygun olacaktır. Bunu sağlamanın en güzel yolu okullarda coğrafya dersliklerinin oluşturulmasıdır (Öztürk, 2004, s.126).

Coğrafya öğretiminde, öğretilmesi zor olan coğrafi terimler için açık ve net ifadeler kullanılmalı, bunlar şekil, fotoğraf ve slaytlarla desteklenmelidir (Akbulut, 2004, s.68). Dershanelerde Coğrafya ders kitaplarına uygun, sınava yönelik kavramayı kolaylaştırmayı dikkate alınan unsurlar açısından, en önemli boyutun kitapların içerik (eğitsel tasarım) yönü olduğu açıktır (İlgar & Korkut, 2005). Bu doğrultuda dersane dersliği içinde kullanılan araç ve gereçler nitelik bakımından çok iyi hazırlanmış içeriği iyi şekilde destekleyici özellikte olmalıdır.

Sınıfta zamanın ve öğretimin yönetimi: Öğretim yöntemleri içerisinde, modern yöntemlerin klasik yöntemlere, oranla daha çok zamana ihtiyaç hissettirdiği görülmektedir. Büyükkaragöz ve Çivi'ye göre bazı öğretmenlere klasik yöntemleri neden daha fazla tercih ettiği sorulduğunda, klasik yöntemlerde zamanı, daha ekonomik kullandıklarını açıklamışlardır (Turan, 2004). Mesleki yeterliliğin kesin olarak bilinen elementleri, öğretmenin etkili disiplin ya da sınıf yönetimine sahip olması ile açıklanabilir (Huberman, 1993, s.128). Sosyal bilimlerde iyi bir öğretim için alternatif görüşlere yer verilmelidir (McEachie, 1999, s.34). Zaman kavramı sınavda başarıyı etkileyen en temel belirleyici unsurlardan biri olduğundan dersane öğretiminde en etkili süreçtir. Ancak ders işlenirken öğrencilerin coğrafya konuları hakkında farklı görüşlerini açıklamalarına fırsat tanınarak onlarda düşünce gücünün geliştirilmesi sağlanması anlaşılması güç unsurları ortadan kaldırmaktadır.

Öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrenme ortamının düzenlenmesi: Eğitimin tüm süreçlerinde yapılan çalışmalar, bilgi ve becerileri öğrencilere daha iyi kazandırabilmek içindir. Bu nedenle hangi yöntem ve metot kullanılırsa kullanılsın başarı için öğrencilerle etkili bir iletişimin kurulması şarttır. Bir iletişim süreci olan eğitimde, beden dilinin etkin kullanımı ayrı bir öneme sahiptir. Bu dil öğretmenler açısından vazgeçilmezdir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin beden dili sinyallerini çözebilmeli ve kendisi de bu dili bilinçli olarak kullanabilmelidir (Selçuk, 2000, s.130). Öğrenme ortamının fiziki donanımı, renk, ısı, sıcaklık, basınç faktörleri algıda seçiciliği artırmaktadır (İlgar, 2007, s.39).

Ölçme ve değerlendirme: Eğitimde bireylere kazandırılacak davranışlar; gözlenebilir, ölçülebilir ve istendik olmalıdır (Tay, 2004, s.2). Ölçme; öğretimin amacına ulaşma derecesini gösteren bir faaliyettir. Bu faaliyet sınavlarla gerçekleşir. Değerlendirme; öğretim faaliyetinde, başarıya ulaşma durumunun ölçüsüdür. Öğrenci başarısının ölçüsü olan değerlendirme işlemi sonucunda öğrenci başarısının tespiti not veya puan ile anlaşılır. Bunun sonucu olarak başarıya ulaşmada gerekli tedbirler, aile, okul ve öğretmen tarafından alınır. Çünkü öğretimde esas olan başarıya ulaşabilme yolunda gereken adımları atabilmektir (İlgar, 2006, s.281).

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde dersane öğretimi son yıllarda neredeyse ortaöğretim örgün eğitim kurumlarıyla bütünleşmiştir. Öyle ki dersane desteği ilköğretim düzeyinden başlamakta, ortaöğretim boyunca devam etmekte, bazen ortaöğretim kurumlarından mezun olunduktan sonrada devam edebilmektedir. Dershanelerin günümüzde bu kadar fazla yaygınlaşmasının, başta “eleyici özelliğe sahip” sınav sistemi olmak üzere birçok nedeni vardır. Bu etmenlerden biri de ortaöğretim kurumlarında işlenen derslerde istenilen bilgi düzeyine erişememe durumudur. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarında işlenen coğrafya derslerinde istenilen düzeye ulaşamama sonucunda dersane ihtiyacının ortaya çıkması, öğrenci görüşleri doğrultusunda irdelenmesi gereken bir konudur.

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarımızdaki toplam kalite anlayışı doğrultusunda müşteri konumunda değerlendirilen öğrencilerin görüşlerine göre, Çanakkale merkez ilçedeki tüm dershanelerde coğrafya öğretiminin değerlendirilmesi, öğrenci yapısal özellikleri ile çeşitli değişkenlerin etki ilişkilerine bakılarak bulguların ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma sonucunda elde edilecek bulguların;

1. Özel dersane öğretmenlerin ders işleme yöntemlerini ve bu yöntemlerin etkinliğini görmeleri,
2. Dershanelerdeki coğrafya öğretimi konusu ile ilgili yapılacak deneysel çalışmalara,
3. Dershanelerin öğrenci görüşleri doğrultusunda yüklendiği misyon ve var oluş nedenlerinin daha iyi anlaşılması,
4. Eğitim sistemimizin şekillenmesinde etkili olan uzmanların, sistemsal yaklaşımlarını ülkemizin gerçeklerine uydurması açısından yardımcı olması beklenmektedir.

Yöntem ve Evren

Bu çalışmada random veriler yerine Çanakkale ili merkez ilçede bulunan tüm dershanelerdeki orta öğretim son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, coğrafya öğretimi değerlendirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla hazırlanan, öğrencilere yönelik anket

formu iki ana bölümden oluşmaktadır ve birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise dershanelerdeki coğrafya öğretimine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan sorular, eğitim alanında yapılan araştırmaları içeren bilimsel makalelerin incelenmesinden sonra şekillendirilmiştir.

Öğrencilerin görüşlerini belirlemek için betimleyici alan araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ankete dayalı betimleyici alan araştırmasının en temel kabullerinden biri, görüş ve bilgilerine başvurulacak deneklerin güven verici bir ilişki temelinde, samimi ve dürüst cevaplar verdikleri, gerçeği yansıtacakları kabulüdür. Bu güvenin sağlanması için formlardaki soruların sadece başlıkta ifade edilen araştırma konusu için kullanılacağı, araştırma sonucunda elde edilen bulguların geçerliliğinin anket sorularına verilecek cevapların içtenlik ve samimiyetine bağlı olacağı anket formu üzerinde belirtilmiştir. İsim veya diğer türden kişisel mahremiyetlere ilişkin sorular sorulmamış, toplanan verilerin resmi veya resmi olmayan diğer amaçlarla kullanılmayacağı konusunda güven sağlanmıştır.

Anketin ikinci bölümü 12 sorudan oluşmaktadır. Anket sorularının değerlendirilmesinde beşli likert ölçeği kullanılmış, Her Zaman (5), Çoğu Zaman (4), Ara Sıra (3), Çok Nadir (2), Hiçbir Zaman (1) olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada dershanelerdeki coğrafya öğretimi dört ana kategoriye ayrılarak ele alınmıştır. Dershanelerdeki coğrafya öğretiminin incelenmesinde dikkate alınan ana başlıklar,

1. Öğretim Yöntem, Teknik ve İlkeleri
2. Sınıfta kullanılan araçlar ve gereçler
3. Sınıfta Zamanın ve Öğretimin Yönetimi, Öğretmen-öğrenci iletişimi ve Öğrenme ortamının düzenlenmesi
4. Ölçme ve Değerlendirme

Yapılan araştırmanın sonuçlarına ne derece güvenilebileceğini belirleyebilmek için, öncelikle güvenilirlik analizi yapılarak cronbach' alpha değerine bakılmıştır. Güvenilirlik analizi sonucunda cronbach's alpha değerinin yüksek bir değer olduğu görülmektedir ($\alpha=0,88$). Bu değer yüksek bir değer olması, araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 Öğretim yılında Çanakkale ili merkezinde bulunan dershanelere devam eden son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma için il merkezinde bulunan 9 adet dershanede anket uygulaması yapılmıştır. Bu dershaneler araştırma esnasında kendi isimleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini belirtilen dershanelerdeki ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin 311 tanesi oluşturmaktadır.

Verilerin analizi ve yorumlanması ise aritmetik ortalama, frekans, yüzde, -t.05 testi ve varyans analizi istatistik işlemlerle analiz edilmiştir. Verilerin analizi bilgisayar yardımı ile SPSS (Statistical Package for Social Science) paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Ulaşılan bulgular ve yorumlara dayalı olarak, dershanelerdeki coğrafya öğretiminin yapısı ortaya konulmuş, eğitim sürecinde, rollerini yerine getirmelerini daha etkili kılma ve öğrencilerin beklentilerini daha sağlıklı noktalara taşımaları konuların yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Önceki Çalışmalar

Literatür incelendiğinde, özellikle dersaneler konusunda yapılan araştırma sayısının, konunun ülke gündeminde sahip olduğu öneme cevap veremediği görülmektedir. YÖK'ün tez arama sayfasında “dershane” kelimesi tarandığında 40 adet çalışmanın olduğu görülmektedir. Bunların içinde 5 tanesi dersanelerdeki öğretim etkinlikleri ile ilgili olup coğrafya öğretimi ile ilgili yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışma alanında ilktir. Genel olarak eğitim alanında yapılan çalışmalar taranarak dersanelerdeki coğrafya öğretimi için uyarlanmıştır.

Sezer ve Tokcan (2003) tarafından “işbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisini belirlemek” amacıyla, deneysel bir çalışma yapılmıştır (s.227-242). Duman (1986) tarafından “Özel Dersaneler” adlı tez çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada dersanelerin geçmişten günümüze bir süreç içindeki gelişimi incelenmiştir. Dağlı (2006) tarafından “Özel Dersanelere Öğrenci Gönderen Velilerin Dersaneler Hakkındaki Görüş ve Beklentileri” adlı tez çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada özel dersanelerin ortaya çıkışı tarihsel gelişimi, gelişmiş bazı ülkelerdeki üniversiteye giriş sistemleri ve özel dershanecilik üzerinde durulmuştur. Yapıcı ve Gülveren (2002) tarafından “Öğrenci Açısından Öğretmen Nitelikleri” konulu bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada 203 öğrenci kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre bilişsel özelliklere ilişkin olarak öğretmenlerde en çok aranan nitelik konu uzmanlığıdır. Demirkaya'nın “Yaşantısal Öğrenme Kuramının Coğrafya Öğretimine Uygulanması” konulu çalışmasında, yaşantısal öğrenme kuramı ile ilgili olarak oldukça zengin bir yabancı literatür taraması çerçevesinde, sağlanan yararlar ve kuramın öğrenme stili aşamaları ortaya konulmuştur. Karadoğan ve Arslan “Coğrafya Eğitiminde Etkileşimli Çoklu Ortam (Mm) Uygulamaları, Animasyonlar ve Önemi” adlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda; çoklu ortam araçlarının coğrafya öğretiminde kullanılmasının sağladığı birçok yarar ortaya konulmuştur (Karadoğan ve Arslan, 2004). Tomal (2004) tarafından yapılan “Liselerimizde Uygulanan Coğrafya Öğretim Programlarının Sorunları ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmada; lise coğrafya öğretim programları ele alınmıştır. Öztürk (2002) tarafından yapılan “Liselerde Coğrafya Öğretiminde Araç, Gereç, Materyal Kullanımı ve Önemi” adlı deneysel çalışmada sonuç olarak liselerdeki coğrafya öğretiminde araç, gereç ve materyallerin fazla kullanılmadığı belirlenmiştir. Tay (2004) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi” adlı çalışmada bilgiyi daha iyi öğrenebilmek ve öğrenilen bilginin kalıcılığını sağlamak için, anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler açıklanmıştır. Ilgar tarafından yapılan “Coğrafya Öğretiminde Temel Sorunlar ve Çözüm Öneriler” adlı araştırmada coğrafya öğretiminde yaşanan temel sorunlar değerlendirilmiş ve çözüm önerileri getirilmiştir (Ilgar, 2006). Demirkaya ve Tokcan (2006) tarafından yapılan “Coğrafya Öğretiminde Televizyon ve Video Kullanımı” adlı çalışmada, coğrafya öğretiminde televizyon ve video kullanımı yanında kelime-şekil haritaları ile hareketli şemalar üzerinde durularak, görselliğin coğrafya öğretimi üzerindeki önemi belirtilmiştir. Uludağ ve Odacı (2002) tarafından “Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada fiziksel ortam ve öğeleri başlığı altında; öğrenci sayısı, renk, ışık, ısı, temizlik gürültü, görünüm ve yerleşim düzeni üzerinde durulmuştur. İpşir tarafından yapılan “Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini” adlı çalışmada olumlu bir sınıf ortamı oluşturabilmek için nasıl bir sınıf yönetiminin sağlanması gerektiği hususunda yapılması gerekenleri aşama aşama işlemiştir (İpşir 2002).

Bulgular

Öğrencilerin Kişisel özelliklerine İlişkin Bulgular: Öğrencilerin cinsiyet ve okul türüne göre dağılımlarına bakıldığında erkek öğrencilerin yüzde 47,6 olduğu, kadın öğrencilerin ise yüzde 52,4 olduğu, erkek öğrencilerin yüzde 16,2'sinin Anadolu liselerinde, yüzde 61,5'inin genel liselerde, yüzde 22,3'ünün meslek liselerinde okuduğu, kız öğrencilerin yüzde 16,0'sının Anadolu liselerinde, yüzde 57,1'inin genel liselerde, yüzde 27,0'sinin Meslek liselerinde okumaktadır.

Tablo 3
Öğrencilerin Cinsiyet ve Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul Türü	Cinsiyet				Genel	
	Erkek		Kadın			
	f	%	f	%	f	%
Anadolu L.	24	16,2	26	16,0	50	16
Genel L.	91	61,5	93	57,1	184	59.2
Meslek L.	33	22,3	44	27,0	77	24,8
Toplam	148	47,6	163	52.4	311	100

Tablo 4'te Öğrencilerin cinsiyet ve bölümlerine göre dağılımlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin (yüzde 47,6) yüzde ,7'sinin sayısal, yüzde 54,1'inin eşit ağırlık, yüzde 23,0'ünün sözel, yüzde 22,3'ü, kız öğrencilerin (yüzde 52,4) yüzde 62,0'sinin eşit ağırlık, yüzde 13,5'inin sözel, yüzde 24,5'inin diğer bölümlerde okumaktadırlar.

Tablo 4
Öğrencilerin Cinsiyet ve Bölümlerine Göre Dağılımları

Bölüm	Cinsiyet				Genel	
	Erkek		Kadın			
	f	%	f	%	f	%
Sayısal	1	,7	0	0	1	,3
Eşit Ağırlık	80	54,1	101	62,0	199	58.2
Sözel	34	23,0	22	13,5	56	18
Diğer	33	22,3	40	24,5	74	23.5
Toplam	148	47.6	163	52.4	331	100

Tablo 5'e göre Öğrencilerin cinsiyet ve başarı durumlarına göre erkek öğrencilerin (yüzde 47,6) 5,00'lık not sistemi üzerinden yüzde 8,8'sinin 2,00-3,00 arasında, yüzde 41,2'sinin 3,00-4,00 arasında, yüzde 50,0'sinin 4,00-5,00 arasında bir başarıya, kız öğrencilerin (yüzde 52,4) 5,00'lık not sistemi üzerinden yüzde 9,2'sinin 2,00-3,00 arasında, yüzde 37,0'sinin 3,00-4,00 arasında, yüzde 54,0'ünün 4,00-5,00 arasında bir başarıya sahiptir.

Tablo 5
Öğrencilerin Cinsiyet ve Okuldaki Başarı Durumlarına Göre Dağılımları

Başarı	Cinsiyet				Genel	
	Erkek		Kadın			
	f	%	f	%	f	%
2.00-3.00 Arası	13	8,8	15	9,2	28	9
3.00-4.00 Arası	61	41,2	54	33,1	115	37
4.00-5.00 Arası	74	50,0	94	57,7	168	54
Toplam	148	47.6	172	52.4	311	100

Tablo 6’da öğrencilerin cinsiyet ve dershaneye gidiş yıllarına göre dağılımlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin (yüzde 47,6) yüzde 60,8’inin 1 yıl, yüzde 33,1’inin 2 yıl, yüzde 4,1’inin 3 yıl, yüzde 2,0’sinin 4 yıl, kız öğrencilerin (yüzde 52,4) yüzde 54,0’ünün 1 yıl, yüzde 42,3’ünün 2 yıl, yüzde 3,1’inin 3 yıl, yüzde 0,6’sının 4 yıl dershanelere devam etmektedir.

Tablo 6
Öğrencilerin Cinsiyet ve Dershaneye Gidiş Yıllarına Göre Dağılımları

Dershane Süresi	Cinsiyet				Genel	
	Erkek		Kadın			
	f	%	f	%	f	%
1 yıl	90	60,8	88	54,0	178	57,3
2 yıl	49	33,1	69	42,3	118	37,9
3 yıl	6	4,1	5	3,1	11	3,5
4 yıl	3	2,0	1	,6	4	1,3
Toplam	148	47,6	163	52,4	311	100

Tablo 8’de de görüleceği üzere; öğrencilerin okuduğu okul türü ve bölümlerine göre dağılımlarına bakıldığında; Anadolu lisesi öğrencilerinin (yüzde 16) yüzde 80’inin eşit ağırlık, yüzde 20,0’sinin sözel, genel lise öğrencilerinin (yüzde 59,2) yüzde 0,5’inin sayısal, yüzde 75,5’inin eşit ağırlık, yüzde 25,0’inin sözel, meslek lisesi öğrencilerinin (yüzde 24,8) yüzde 5,2’sinin eşit ağırlık, yüzde 94,8’inin diğer (meslek liselerinin farklı bölümleri) bölümlerde okuduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Okuduğu Okul Türü ve Bölümlerine Göre Dağılımları

Bölüm	Okul Türü						Genel	
	Anadolu		Genel		Meslek			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sayısal	0	0	1	0,5	0	0	1	,3
Eşit Ağırlık	40	80,0	137	74,5	4	5,2	181	58,2
Sözel	10	20,0	46	25,0	0	0	56	18
Diğer	0	0	0	0	73	94,8	73	23,5
Toplam	50	16	184	59,2	77	24,8	311	100

Tablo 9’da öğrencilerin okuduğu okul türü ve okuldaki başarı durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında, Anadolu lisesi öğrencilerinin (yüzde 16) 5,00’lük not sistemi üzerinden yüzde 8,0’inin 3,00-4,00 arasında, yüzde 92,0’sinin 4,00-5,00 arasında bir başarıya, Genel lise öğrencilerinin (yüzde 59,2) 5,00’lük not sistemi üzerinden yüzde 13,6’sının 2,00-3,00 arasında, yüzde 41,8’inin 3,00-4,00 arasında, yüzde 44,6’sının 4,00-5,00 arasında bir başarıya, Meslek lisesi öğrencilerinin (yüzde 24,8) 5,00’lük not sistemi üzerinden yüzde 3,9’unun 2,00-3,00 arasında, yüzde 44,2’sinin 3,00-4,00 arasında, yüzde 51,9’unun 4,00-5,00 arasında bir başarıya sahiptirler.

Tablo 9
Öğrencilerin Okuduğu Okul Türü ve Okuldaki Başarı Durumlarına Göre Dağılımları

Başarı	Okul Türü							
	Anadolu		Genel		Meslek		Genel	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2-3	0	0	25	13,6	3	3,9	28	9
3-4	4	8,0	77	41,8	34	44,2	115	37
4-5	46	92,0	82	44,6	40	51,9	168	54
Toplam	50	16	184	59,2	77	24,8	311	100

Tablo 10'da öğrencilerin okuduğu okul türü ve dershaneye gidiş yıllarına göre Anadolu lisesi öğrencilerinin (yüzde 16) yüzde, 42,0'sinin 1 yıl, yüzde 46,0'sının 2 yıl, yüzde 10,0'unun 3 yıl, yüzde 2,0'sinin 4 yıl, Genel lise öğrencilerinin (yüzde 59,2) yüzde, 56,0'sının 1 yıl, yüzde 42,2'sinin 2 yıl, yüzde 3,3'ünün 3 yıl, yüzde 0,5'inin 4 yıl, Meslek lisesi öğrencilerinin (yüzde 24,8) yüzde, 70,1'inin 1 yıl, yüzde 27,3'ünün 2 yıl, yüzde 2,6'sının 4 yıl dershanelere devam etmişlerdir.

Tablo 10
Öğrencilerin Okuduğu Okul Türü Ve Dershaneye Gidiş Yıllarına Göre Dağılımları

Dershane Süresi	Okul Türü							
	Anadolu		Genel		Meslek		Genel	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1 yıl	21	42,0	103	56,0	54	70,1	178	57,2
2 yıl	23	46,0	74	40,2	21	27,3	118	37,9
3 yıl	5	10,0	6	3,3	0	0	11	3,5
4 yıl	1	2,0	1	,5	2	2,6	4	1,3
Toplam	50	16	184	59,2	77	24,8	311	100

Tablo 11'de öğrencilerin okuldaki başarı durumları ve bölümlerine göre dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin yüzde 0,3'ünün sayısal, yüzde 58,2'inin eşit ağırlık, yüzde 18'inin sözel, yüzde 23,5'inin diğer (meslek liselerinin farklı bölümleri) bölümlerde okuduğu, öğrencilerin yüzde 9,0'unun 2,00-3,00 arasında, yüzde 37,0'sinin 3,00-4,00 arasında, yüzde 54,0'ünün 4,00-5,00 arasında bir başarıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11
Öğrencilerin Okuldaki Başarı Durumları ve Bölümlerine Göre Dağılımları

Bölüm	Başarı Durumları							
	2		3		4		Genel	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sayısal	0	0	1	0,3	0	0	1	,3
Eşit Ağırlık	16	5,1	52	16,7	113	36,3	181	58,2
Sözel	9	2,9	29	9,3	18	5,8	56	18
Diğer	3	1	33	10,6	37	11,9	73	23,5
Toplam	28	9	115	37	168	54	311	100

Tablo 12'de öğrencilerin okuldaki başarı durumları ve dershaneye gidiş yıllarına göre dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin 5,00'lik not sistemi üzerinden başarı ortalaması 2,00-3,00 arasında olanların (yüzde 9,0) yüzde 75,0'inin 1 yıl, yüzde 21,4'ünün 2 yıl, yüzde 3,6'sının 3 yıl, başarı ortalaması 3,00-4,00 arasında olanların (yüzde 37,0) yüzde 60,0'ının 1 yıl, yüzde 32,2'sinin 2 yıl, yüzde 5,2'sinin 3 yıl, yüzde 2,6'sının 4 yıl, başarı ortalaması 4,00-

5,00 arasında olanların (yüzde 54,0) yüzde 52,4'ünün 1 yıl, yüzde 44,6'sının 2 yıl, yüzde 2,4'ünün 3 yıl, yüzde 0,6'sının 4 yıl dershaneye gittiği tespit edilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Okuldaki Başarı Durumları Ve Dershaneye Gidiş Yıllarına Göre Dağılımları

Dershane Suresi	Başarı Durumları						Genel	
	2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%
1 yıl	21	75,0	69	60,0	88	52,4	178	57,2
2 yıl	6	21,4	37	32,2	75	44,6	118	37,9
3 yıl	1	3,6	6	5,2	4	2,4	11	3,5
4 yıl	0	0	3	2,6	1	0,6	4	1,3
Toplam	28	9	115	37	168	54	311	100

Dershanelerdeki öğrencilerin daha çok kız öğrencilerden (% 52,4) oluştuğu, 4,00-5,00 not ortalamasına erkeklerin % 50'sinin, kızların % 54'ünün sahip olduğu, bu bağlamda kız öğrencilerin daha yüksek not başarısına sahip olduğu ifade edilebilir. Genel liselerdeki sözel öğrencilerinin % 25 ile diğer lise türlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 4-5 arasında not başarısına Anadolu lisesi öğrencilerinin % 92'si, genel lise öğrencilerinin % 44,6'sı, meslek lisesi öğrencilerinin % 51,9'u sahiptir. Bu bakımdan Anadolu lisesi öğrencilerinin 4-5 arasında not başarısına sahip olmaları bakımından diğer okul türlerindeki öğrencilerden bir hayli üstün oldukları söylenebilir. Başarıya göre, 2-3 not ortalamasına sahip öğrencilerin % 25'nin, 3-4 not ortalamasına sahip öğrencilerin % 40'ının, 4-5 not ortalamasına sahip öğrencilerin % 47,6'sının bir yıldan daha fazla dershaneye gittiği görülmektedir. 4-5 arasında not başarısına sahip olan öğrencilerin, kendilerinden daha düşük not ortalamasına sahip öğrencilere göre daha fazla yıl dershaneye gittiği, bu nedenle dershaneye gitmenin okul başarısını olumlu etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin dershanelerdeki coğrafya öğretiminin yöntem teknik ve ilkeler konusundaki görüşleri ise oldukça değişkendir. Öğrencilerin dershanelerdeki coğrafya öğretiminde yöntem, teknik ve ilkeler konusundaki görüşleri, öğrencilerin cinsiyetine göre irdelenmiş ve ilişki düzeyini aramaya yönelik yapılan istatistiksel işlemler Tablo13'te verilmiştir. Yapılan t testi sonuçlarına göre, Cinsiyetle yöntem teknik ve ilkeler sorularına verilen cevap ortalamalarına bakıldığında 2. soru, 4. soru, 6.soru, 8. soru, 9. soru ve 10. soru ortalamaları arasında %5 anlam düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Diğer soru ortalamaları ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Soruların ayrıntılı analizi ise Tablo 13 teki gibidir.

Tablo 13

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre, Dershanelerdeki Coğrafya Öğretiminde “Yöntem, Teknik ve İlkeler” Konusundaki Görüşleri-1

Yöntem Teknik v İlke Soru Numaraları	Cinsiyet	X	s.s.	Sd	t	P
1. Öğretmenimiz bize coğrafya konuları ile ilgili soru sorar bizde cevap veririz.	E	3,95	1,05	309	1,46	,15
	K	4,11	,94			
2. Öğretmenimiz coğrafya konularını sadece anlatır.	E	3,53	1,27	309	3,12	,00*
	K	3,06	1,42			

3. Öğretmenimiz konu ile ilgili varsa gündemde olan konulardan bahseder.	E	3,72	1,17	309	-,74	,46
	K	3,82	1,19			
4. Öğretmenimiz uygun bir konu açarak öğrencilerin aralarında tartışmasını sağlar.	E	2,95	1,23	309	3,03	,00*
	K	2,53	1,24			
5. Öğretmenimiz coğrafya konularını anlatırken çevremizdeki doğal mekanlardan örnekler verir.	E	4,11	,98	309	-,81	,42
	K	4,20	1,06			
6. Öğretmenimiz sınıfta gruplar oluşturarak konuların aşırtılmasını ve sınıfta tartışılmasını sağlar.	E	2,07	1,31	309	2,17	,03*
	K	1,77	1,18			
7. Öğretmenimiz coğrafya konularını yeri geldikçe bizlerin ilgi duyduğu alanlarla bağlantı kurarak verir.	E	3,72	1,08	309	1,51	,13
	K	3,53	1,19			
8. Öğretmenimiz Coğrafya konularını kendi hazırladığı görsel araçları kullanarak anlatır.	E	2,81	1,40	309	3,40	,00*
	K	2,27	1,40			
9. Öğretmenimiz bizi araziye, çalışma ve gözlem amacıyla götürür.	E	1,47	1,07	309	2,42	,02*
	K	1,22	,75			
10. Öğretmenimiz rehber ve yol göstericidir. Sınıfta ders etkinliklerinin büyük bölümünü öğrenciler gerçekleştirir.	E	2,40	1,38	309	2,08	,04*
	K	2,08	1,32			
11. Öğretmenimiz bizleri düşünmeye, ortaya farklı görüş atmaya teşvik eder. Cesaretlendirir.	E	4,06	1,13	309	,94	,35
	K	3,94	1,15			
12. Öğretmenimiz sınıftaki tüm etkinliklere hakimdir./ hakim olmaya çalışır.	E	4,09	1,14	309	-,56	,58
	K	4,17	1,10			

*p<.05

Dershanelerdeki coğrafya öğretiminde “Öğretmenimiz bize coğrafya konuları ile ilgili soru sorar bizde cevap veririz.”, “Öğretmenimiz bizleri düşünmeye, ortaya farklı görüş atmaya teşvik eder. Cesaretlendirir.” ve “Öğretmenimiz coğrafya konularını anlatırken çevremizdeki doğal mekanlardan örnekler verir.” ifadelerine cevap olarak erkek ve kız öğrencilerde “çoğu zaman” bulunmuş olup erkek ve kız öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Öğretmenimiz coğrafya konularını sadece anlatır.”

ifadesine cevap olarak erkek öğrencilerde “çoğu zaman” kız öğrencilerde “ara sıra” bulunduğundan erkek ve kız öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olma nedeni; kız öğrencilerin, anlatım metodunun yanında soru cevap yönteminin de kullanıldığını düşünmüş olabileceklerinden kaynaklanabilir. Elde edilen bulgulara göre dersanelerdeki coğrafya öğretiminde yöntem ve teknik olarak çoğunlukla anlatım ve soru cevap yönteminin kullanıldığı, soru cevap yönteminin ön plana çıkarılmasıyla öğrencilerin görüşlerini ders içinde kolaylıkla ifade edebildiği, konuların çevredeki doğal unsurlarla ilişkilendirildiği söylenebilir.

Dersanelerdeki coğrafya öğretiminde “Öğretmenimiz sınıftaki tüm etkinliklere hakimdir. Hakim olmaya çalışır.” ifadesine cevap olarak erkek ve kız öğrencilerde “çoğu zaman” bulunmuştur. Erkek ve kız öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. “Öğretmenimiz rehber ve yol göstericidir. Sınıfta ders etkinliklerinin büyük bölümünü öğrenciler gerçekleştirir.” ve “Öğretmenimiz sınıfta gruplar oluşturarak konuların araştırılmasını ve sınıfta tartışılmasını sağlar.” ifadelerine cevap olarak erkek ve kız öğrencilerde “çok nadir” bulunmuş ise de erkek ve kız öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. “Öğretmenimiz uygun bir konu açarak öğrencilerin aralarında tartışmasını sağlar.” ifadesine cevap olarak erkek ve kız öğrencilerde “ara sıra” bulunmuş ise de erkek ve kız öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre; dersanelerdeki coğrafya öğretiminde, öğretim etkinliklerinin büyük bölümünün öğretmen tarafından yerine getirildiği, öğrencilerin dersin işlenişinde aktif rol almadığı, özellikle konuların öğrencilerce tartışılmasını sağlayacak bir ortamın oluşturulmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni belirli bir zaman içerisinde tüm coğrafya konularının yetiştirilme zorunluluğu olabilir.

Dersanelerdeki coğrafya öğretiminde “Öğretmenimiz bizi araziye, çalışma ve gözlem amacıyla götürür.” ifadesine cevap olarak erkek ve kız öğrencilerde “hiçbir zaman” bulunmuş ise de erkek ve kız öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bakımdan coğrafya konularının gerçek süreçlerinin öğrencilere yansıtılmadığı, teorik bilgilerin kazandırılmasına önem verildiği söylenebilir.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye’de dersaneler günümüz sınav sistemi nedeniyle örgün eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Öğrencilerin dersanelere başlama süresi Üniversite sınavının çok öncesine dayanmaktadır. Dersanelere başlama zamanı ilköğretim birinci kademesine kadar düşmektedir.

Dersanelerdeki coğrafya öğretimi sadece ÖSS sınavına hazırlanmaya yönelik olarak örgütlenmiştir.

Dersanelerdeki coğrafya öğretiminde günümüz dünyasındaki eğitim bilimlerinde ortaya konulan modern öğretim yöntemlerinin yeri oldukça azdır. Derslerde sınav süresi de düşünülerek konular sıkıştırılmış şekilde yoğun olarak işlenmekte, öğrencilere aşırı bilgi yüklemesi yapılmaya çalışılmaktadır.

Dersanelerdeki coğrafya öğretiminde ders işlenirken en çok anlatım ve soru-cevap yöntemi kullanılmaktadır. Coğrafya konularının daha iyi kavranmasını sağlayacak işbirliği, tartışma, gezi gözlem gibi metotların kullanılma sıklığı çak az ya da hiç yoktur. Eğitim

öğretim faaliyetinin sürdürülmesinde aktivitenin tamamına yakını öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir.

Coğrafya derslerinde görsel ve işitsel araçlara çok az yer verildiği gözlenmiştir. Tabii ve beşeri olayları oluşum, dağılım ve karşılıklı etkileşim ilkeleri ışığında inceleyen coğrafya bilimi yaşam ile doğrudan ilgili hatta yaşam ile iç içedir. Gezi-gözlem faaliyetinin yapılamadığı dersanelerdeki coğrafya öğretiminde, coğrafi olayların öğrencilerin zihninde daha da somutlaşması ve kalıcı olması için görsel ve işitsel araç ve gereçlere önem verilmelidir.

Öğretmenlerin derleri işlerken öğrencilerin ilgilerini çekmek için fazla bir çaba harcamadıkları direk konuya girdikleri, dersi monotonluktan kurtaramadıkları tespit edilmiştir.

Ders içinde aktif olan öğrencilerin yeterince ödüllendirilmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin derslerde aktif olan ödüllendirilmesi, öğrencilerin motivasyonlarını canlı tutacak ve derse katılımını arttıracaktır.

Değerlendirmelerin tamamına yakını, ÖSS sınavında çıkan soru tiplerine bağlı olarak test tekniği ile yapılmaktadır. Bu durum öğrencilerin önlerine konulan seçenekler üzerinde düşünmelerini ve fikir yürütmelerini sağlamakta, düşüncelerini sınırları belirlenmiş bir alanda tutmaya zorlamaktadır. Bu yapı öğrencilerdeki yaratıcı düşünceyi köreltmektedir.

Öğrencilerin ortaöğretimde okutulan derslere verdikleri önem, ÖSS sınavındaki soru sayısı ve kazanmak istedikleri bölümlere sağladıkları puan değeriyle paraleldir. Bu yaklaşım coğrafya dersinin önemini azaltmakta, gerçek yaşamın içinde taşıdığı değeri, öğrencilerin düşüncelerinde bulamamaktadır.

Kaynakça

- Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve aktif öğretim yöntemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Demirkaya, H., & Tokcan, H. (2006). Coğrafya öğretiminde televizyon ve video kullanımı. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(171).
- Duman, T. (1986). *Özel dersaneler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji* (Çev. H. Özel & C. Güzel) Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Güngördü, E. (1999). *Coğrafya'da öğretim yöntemleri ilkeler ve uygulamalar*. Ankara: Özcan Ofset.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves and M. Pullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 122-142). London: Cassell.
- Ilgar, R., & Korkut, C. (2005, September). *The new approaches on geography lesson books*. Paper presented at International Educational Technology Conference, Sakarya, Turkey.
- Ilgar, R. (2006). Coğrafya öğretiminde temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(171).
- Ilgar, R. (2007). Çevre eğitiminde yaygın eğitimin rolü ve önemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 38-50.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Mckeachie, W. (1999). *Teaching tips*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2001). *ÖSS sınav kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2007). *Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Öztürk, M. K. (2002). Liselerde coğrafya öğretiminde araç, gereç, materyal kullanımı ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(22).
- Sezer, A., & Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3).
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2)*.
- Tomal, N. (2004). Liselerimizde uygulanan coğrafya öğretim programlarının sorunları ve çözüm önerileri. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(8)*.
- Turan, İ. (2004). Lise ülkeler coğrafyası eğitiminde verimliliği yükseltmenin başlıca yöntem ve ilkeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(1)*.
- Uludağ, Z., & Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi, 153-154*.
- Ünal, Ç., & Çelikkaya, T. (2004). İlköğretim 1. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile bunların uygulanma sıklığı. *Doğu Coğrafya Dergisi, 11*.
- Yapıcı, M., & Gülveren, H. (2002). Öğrenci açısından öğretmen nitelikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(4)*.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*.

Miscellany

Scope of the EPASAD

Turkish Journal of Educational Policy Analysis and Strategic Research (EPASAD) is a peer reviewed interactive electronic journal sponsored by the International Association of Educators and in part by the Graduate School of Library and Information Science at the University of Illinois at Urbana-Champaign. EPASAD is a core partner of the Community Informatics Initiative and a major user/developer of the Community Inquiry Laboratories. EPASAD takes an interdisciplinary approach to its general aim of promoting an open and continuing dialogue about the current educational issues and future conceptions of educational theory and practice in an international context.

Editorial/Review Process

All submissions will be reviewed initially by the editors for appropriateness to EPASAD. If the editor considers the manuscript to be appropriate, it will then be sent for anonymous review. Final decision will be made by the editors based on the reviewers' recommendations. All process -submission, review, and revision- is carried out by electronic mail. The submissions should be written using MS-DOS or compatible word processors and sent to the e-mail addresses given below.

Manuscript Submission Guidelines

All manuscripts should be prepared in accordance with the form and style as outlined in the American Psychological Association Publication Manual (5th ed.). Manuscripts should be double-spaced, including references, notes, abstracts, quotations, and tables. The title page should include, for each author, name, institutional affiliation, mailing address, telephone number, e-mail address and a brief biographical statement. The title page should be followed by an abstract of 100 to 150 words. Tables and references should follow APA style and be double-spaced. Normally, manuscripts should not exceed 30 pages (double-spaced), including tables, figures, and references. Manuscripts should not be simultaneously submitted to another journal, nor should they have been published elsewhere in considerably similar form or with considerably similar content.

EPASAD Co-Sponsors & Membership Information

International Association of Educators is open to all educators including undergraduate and graduate students at a college of education who have an interest in communicating with other educators from different countries and nationalities. All candidates of membership must submit a membership application form to the executive committee. E-mail address for requesting a membership form and submission is: members@inased.org

*There are two kinds of members - voting members and nonvoting members. Only the members who pay their dues before the election call are called Voting Members and can vote in all elections and meetings and be candidate for Executive Committee in the elections. Other members are called Nonvoting Members.

*Dues will be determined and assessed at the first week of April of each year by the Executive Committee.

*Only members of the association can use the University of Illinois Community Inquiry Lab. In order to log into the forum page, each member needs to get an user ID and password from the association. If you are a member, and if you do not have an user ID and password, please send an e-mail to the secretary: secretary@inased.org .

For membership information, contact:

1965 Orchard Street Apt.-D
Urbana, IL 61801, the USA

E-mail: info@inased.org

Electronic Access to EPASAD

All issues of the Turkish Journal of Educational Policy Analysis and Strategic Research may be accessed on the World Wide Web at: <http://www.inased.org/epasad> (Note: this URL is case sensitive).