

KÜRESELLEŞME VE EĞİTİME VE EĞİTİME YANSIMALARI

Süleyman GÖKSOY

Giriş

Küreselleşme, dünyanın küçülmesi biçiminde ekonomiden eğitime birçok alanda dünya ile entegrasyonu ifade eden bir kavramdır. Küreselleşme ile yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren ekonomik, ekolojik, teknolojik, sosyal, kültürel ve siyasal yapı gibi birçok alanda dönüşüm kaydedilmiştir (Çelebi, 2016). Dünyada sosyal yapıdan ekonomiye, politikadan teknolojiye kadar her alanda, sürekli değişime ve gelişmeler yaşanmıştır, yaşanmaktadır ve değişime ve gelişmeler yaşanmaya da devam edecektir. Toplumsal, kültürel, ekonomik, teknolojik, siyasal değişime ve gelişmelerin mi küreselleşmeyi doğurduğu yoksa; küreselleşme ile beraber toplumsal, kültürel, ekonomik, teknolojik, siyasal değişime ve gelişmelerin yaşandığını söylemek pek de kolay değildir. Ancak ne var ki bu etki tepkinin karşılıklı olduğu iddia edilebilir. Küreselleşmenin ulusal ve uluslararası kapsamda; istenen, arzu edilen olumlu, güçlü yönleri olduğu gibi; istenilmeyen, arzu edilmeyen, olumsuz yönleri ve sonuçları olduğu söylenebilir. Bu durum küreselleşmenin getirdikleri ile yansıma ve sonuçlarının nasıl yönetildiği, ne oranda başarılı bir şekilde yönetilebildiği, veya küreselleşme olgusuna hangi boyuttan veya bakış açısından bakıldığıdır. Nitekim Car'a (2004) göre, küreselleşme, ülkelerin yalnız yeni süreçlere uyumu ve çatışmasız bir süreç değil, aynı zamanda parçalayıcı ve yıkıcı etkileri olan çelişkili bir süreçtir. Genel anlamda küresel karşıtı yaklaşımlara göre; küreselleşmenin toplumdaki tüm kesimler tarafından kabul edilen bir süreç olmadığı, toplumdaki gelir dağılımında görülen adaletsizliği artırdığı, bunun sonucu olarak birçok ülkede yoksulluğun artacağı görüşü yaygınlaşmaktadır (Rodriguez, Rodrik, , 2000, akt. Çelebi, 2016).

Küreselleşme sürecinde ülkeler, kendi inanç ve ideolojilerinin ötesinde sınırlarının dışına taşarak ortak bir bilincin oluşturulması için bir araya gelmiş topluluklardır. Küreselleşme, sadece ülkelerin ekonomik olarak birbirine bağımlı olmaları değil, aynı zamanda eğitim, siyasal, sosyal- kültürel anlamda tüm unsurların etkileşimleridir (Çelebi, 2016). Dünyada özellikle bu denli hızlı ve yoğun yaşanan değişim ve gelişmelerden eğitimciler ve eğitim kurumlarının etkilenmesi kaçınılmazdır. Küreselleşme ile birlikte eğitimde; proaktif öğretmen, öğrenen okul ve öğrenen toplum, dünya vatandaşlığı, dijital vatandaşlık, 21. Yüzyıl becerileri, anahtar beceriler, mülteci ve göçmen öğrencilerin eğitimi, bilgi iletişim teknolojileri, okul özerkliği, dağıtımçı liderlik, sürekli mesleki eğitim, öğrenme toplulukları, beşeri sermaye, yapılandırmacı eğitim yaklaşım, akademik araştırmalarda pozitivistten post pozitivistme, nicelden, nitel ve karma yaklaşımlara doğru paradigmatik değişim ve dönüşümler daha fazla konuşulur hale gelmiştir.

Küreselleşmenin egemenliği, bir yandan ulusal örgütlerin ekonomik, sosyal, teknolojik ve kültürel olgular üzerindeki büyük etkisi, diğer yandan ise artan başarı, ekonomik ve sosyal ihtilaflarla beraber gittikçe artan çoğulculuk ve çok kültürlülük, okul geliştirmede etkili liderliğe olan ihtiyaca ve okullarda eşitliği öne çıkarmada büyük ilgi göstermiştir (Honig ve Seashore-Louse, 2007; Mulford, 2005; akt. Oplatka, 2016). Bu kapsamda liderlik ve eğitim liderliği önem ve güncelliğini gittikçe artırmaktadır. Dağıtımçı liderlik, pedagojik liderlik, etik liderlik, paylaşımcı liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik şeklinde; okul yöneticisinin sergilemesi gereken bir çok liderlik rolleri gündeme gelmektedir. Özellikle dağıtımçı ve dönüşümcü liderlik okul ve okul yöneticiliğinin yönetsel liderliği ile adeta özdeşleşmiş durumdadır.

Küreselleşme, Olumlu Yansımaları ve Eğitimsel Sonuçları

Küresel dünyada rekabet, pazarlama ve stratejik düşünce ve kararlar, bilgi yönetimi ve bilgi teknolojilerini kullanımı, beşeri sermaye, liderlik, kişisel gelişim, yeterlik, etkililik, verimlilik, mükemmellik, kalite, nitelik, hesap verebilirlik, uzmanlaşma, güvenlik, çocuk dostu okul, sürdürülebilirlik, öğrenci merkezli eğitim, motivasyon, stres yönetimi, kriz ve kaos yönetimi, değişim yönetimi, farklılıkların eğitimi, vatandaşlık eğitimi, yaratıcılık, sosyal sorumluluk, yenilik yönetimi, yerelleşme, akreditasyon, stratejik yönetim, sosyal sorumluluk, sosyal güç, değerler, mesleki etik, kurumsal kültür, kurumsal iklim, kurumsal kimlik, kurumsal vatandaşlık, kurumsal adalet, kurumsal sosyalleşme, sinizm, yıldırma, örgütsel güven, değerlendirme, başarı gibi kavramlar konuşulmaya, memnuniyet, mutluluk, doyum, takım çalışması, sinerji, disiplinler arası, eğitimi organize etme ve yönetme sürecinde ele alınmaya devam etmiştir.

Dünyada tüm ülkelerde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de özellikle öğrencilerin, eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının kalitesi, kalitenin ölçülmesi ve geliştirilmesi sürekli gündeme gelmekte ve önemli bir sorun olarak görülmektedir. Nitekim Türkiye’de eğitim sistemindeki yapılanma, iyileştirme, değişim ve dönüşüm çabalarının odağında konu hep kalitedir. Ancak küresel dünyada; uluslar arası örgütler, kurum ve kuruluşlar (Birleşmiş Milletler (BM) ve bağlı olan UNESCO, Avrupa Birliği (AB), Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (OECD) ve onun bünyesinde faaliyet yürüten Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA), Uluslararası Para Fonu (IMF), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA), Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Merkezi (TIMSS), gibi) ile özellikle çok uluslu şirketler bir ülkenin sadece kendi kalite ölçütlerini belirlemesi ve o kalite ölçütleri dikkate alarak kendi kalite belirleme kurum ve kuruluşlarını kullanması ve onların verilerine göre davranmasını pek de geçerli saymamaktadırlar. Küreselleşen dünyada belki de yapılmak istenen küresel sermaye ve serbest piyasanın dünyaya hakimiyetini kolaylaştırmak, Eğitim kurumları aracılığı ile küresel sermayeye sahip çok uluslu şirketlerde çalışabilecek ve yine küresel sermayeye sahip çok uluslu şirketlerin ürettikleri ürünleri tüketebilecek niteliklere/özelliklere sahip bireyleri yetiştirilmektir. Belli ulusların (özellikle batılı devletlerin) yaşam biçimi ve kültürünü tüm dünyaya yaygınlaştırarak, benimsetmek ve batı modeli tek tip bir insan (küresel vatandaş) yetiştirmek ve uzun vadede ulus devletini varlığını sonlandırmaktır.

Küreselleşme ile beraber özellikle bilgi, eğitim, öğrenme, bilimsel araştırma, bilimsel yöntem, felsefi bakış alanında *postpozitivizm*, *postmodernizm*, *yorumbilim* paradigmaları daha da gündeme gelmiş ve tartışılır, konuşulur hale gelmiştir. Pozitivist yöntemi tehdit eden ve sistematik analizin ötesinde bilmenin yolları olabileceğini ileri süren pozitivist sonrası bir eleştiri ortaya çıkmıştır. Pozitivist sonrası akımlar, nitel analize inanma ve yöntem bilimsel çeşitlenmeye dönük bir arzu taşımaktadırlar (Fry ve Readschilders, 2017) Pozitivizmin savunduğu görüşlere yapılan eleştirilerin bazıları şu şekilde sıralanmaktadır; doğrudan tecrübenin bilimsel bilginin sağlam temeli olduğu iddiası hakkındaki şüpheler. Bilimin soyut ve kavramsal varlıklarla değil sadece gözlemlenebilir olgularla ilgilenmesi görüşünün reddedilmesi. Gözlem ve teori dilin ayırt etmenin olanaksızlığı. Kuramsal kavramların “gerçekte” gözlemlendiği gibi bire bir karşılığı yoktur. Bilimsel kanunlar dünyadaki olayların arasındaki sürekli kesişime bağlı değildir. “Doğrular” ve “değerler” birbirinden ayıramaz (Blaike, 2007, akt. Robson, 2015). *Post pozitivistler* sıkı bir sebep sonuç ilişkisine inanmazlar, bunun yerine muhtemel bütün sebepleri ve sonuçları dikkate alırlar. Post pozitivism, birtakım ortak özelliklere sahip kuram ve bakış açılarının bir sentezi olarak değerlendirilebilir (Creswell, 2013). Pozitivistler, araştırmacı ve araştırılan kişinin bir birinden bağımsız olması fikrine tutunurlarken, pozitivism - sonrası kuramcılar arasında, hipotezlerin, geçmiş bilginin ve araştırmacının değerlerinin gözlemlenen şeyi etkilediğine ilişkin kabul vardır (Reichert ve Rallis, 1994, akt. Robson, 2015).

Posmodernizm ise, ontolojik zeminin olasılıklarını reddeden söylemdir. Diğer bir ifade ile varlığın herhangi bir yönü hakkında gerçek veya doğru anlamın olması mümkün değildir, en azında mutlak anlamda değildir (Fuller, 2000, akt. Patton 2014). Posmodernizm bilimin gerçeği üretme kapasitesini sorgulayarak bu inanca saldırmıştır. Çünkü Posmodernizme göre bilim de, tüm insani iletişimlerde olduğu gibi, sosyal olarak yapılandırılır ve dolayısıyla gerçekliği saptıran dile bağlıdır. Posmodernizm, hiçbir dilin, hatta bilimin dilinin bile, bir kişiye gerçekliği tam olarak gösterebilecek bir pencere sağlayamayacağını iddia eder. Dil kaçınılmaz şekilde ve doğal olarak onu yapılandıran toplumun ve içinde bulunduğu kültürün dünya görüşü varsayımları üzerine inşa edilir. Postmodernistler, insanların ideolojik ilgilerinden bağımsız bir gerçek olmadığından, bilginin süreksizliğinin standart olduğu ve kültürlerin değişmez çoğulculuğunun insanların sürekli yüz yüze kalmak zorunda oldukları gerçek olduğunu savunmuştur (Turner,1998, akt. Patton 2014).

Postmodernizm, kültürlerin türdeş olmadıklarını savunur. Dolayısıyla belirli kültürler içerisindeki birey ve grupların farklı bakış açıları, inançları, değerleri, ilgileri ve gereksinimleri vardır. Postmodernizm, bilginin toplumsal olarak belirli bir zamanda, belirli bir bağlam içerisinde yapılandırıldığını; bunun sonucu olarak da bilginin zamanla ve bir bağlamdan diğerine değiştiğini savunur. Bireyler ve gruplar farklı bakış açılarına sahip oldukları için herhangi bir karmaşık olgu hakkında tek bir gerçek yoktur. Daha doğrusu birden çok gerçek vardır. Bilgi gibi gerçek de değişen koşullar sonucunda değişebilir. Postmodernistler, sorunları anlama ve çözüm geliştirmenin birçok yolu olduğunu savunurlar. Sorun çözme süreci, farklı birey ve grupların fikirlerini sentezleyerek alternatif bakış açılarına dikkate almalı ve seçmeci (eklektik) bir yaklaşım içinde olmalıdır. Postmodernizm, eğitimcilerle kendi kendine çalışma ile kazanılan bilginin toplumsal olarak yapılandırıldığını; birden çok bakış açısı, değerler ve deneyimleri özendirerek ve birleştirerek en iyi şekilde geliştirdiğini anımsatmaktadır (Glickman, Gordon, Ross-Gordon, 2014).

Yorumbilim ise, insan davranışlarının/eylemlerinin veya ürün üretiminin altında yatan ve anlamları yorumlamayı mümkün kılan koşullar nelerdir? İnsan davranışının gerçekleşmesini sağlayan veya oluşturan bir ürünün anlamını yorumlamaya izin veren koşullar nelerdir? Şeklindeki soruların cevaplarını arar. Modern deneycilik bağımsız bir gerçekliğin doğru temsili olarak bilgi anlayışı üzerinden ilerliyordu ve neredeyse sadece bilimsel bilginin geçerliliğini kurma konusu ile ilgileniyordu (Schwandt, 2000, akt. Patton 2014). Öte yandan, yorumbilim bir yorumu her zaman kesinlikle doğru veya gerçek olabileceği iddiasına meydan okur. Bazı anlayışların belirli bir zaman ve yer için anlam kazandığı ve sadece uzlaşmacı topluluğun doğrulamasına dayalı olarak anlamın oluşturulduğundan hareketle, bir metnin anlamı onu yorumlayan topluluğunun uzlaşısı ile oluşturulur (Baton, Hamilton ve İvaniç, 1999, akt. Patton 2014). Dolayısıyla yorumbilim, nesnelere anlamının sadece belirli bakış açılarından, belirli yönlerden, belirli alışkanlıklardan veya durumsal bağlamlardan hareketle yorumlanabileceğini savunur (Patton 2014).

Bilgi ve bilgi kaynaklarına erişim ve paylaşımının artması, maliyetinin göreceli olarak da olsa azalması, beraberinde özellikle akademik çalışmalarda karşılaştırmalı çalışmalar, karma yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda akademisyenler, eğitimciler ve alan çalışanları için uluslararası bir bakış açısı edinmek zorunlu hale gelmiştir. Araştırmaların sonuçlarında ülkeler arası karşılaştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Benzer şekilde, nitel, nicel ve karma paradigmalara dayanan araştırmalarda da hem artış olmuş ve özellikle nitel ve karma paradigmalara karşı duyarlılık ve olumlu bir anlayış gelişmiştir. Bu kapsamda özellikle insan odaklı eğitim kurumlarında eylem araştırması, öyküleme, etnografya, durum çalışması, olgu bilim gibi çeşitli nitel araştırma desenlerine olan ilgi artarak devam etmektedir.

Bilginin hızla ve öngörülemez şekilde çoğalması veya Oplatka'nın (2016) deyişiyle bilgi patlaması çağı beraberinde disiplinler arası çalışma ve üretimi getirmiştir. Özellikle akademik çalışmalarda önceki yıllarla karşılaştırıldığında akademik çalışmaların yazarlık durumu; iki-üç yazarlı çok sayıda çalışmayı hatta dört veya daha fazla bilim insanından oluşan bir ekip tarafından yürütülmüş birçok araştırmayı kapsayacak şekilde çok daha büyük bir çeşitlilik kazanmıştır. Alan, artık esas olarak bir yazarın çalışmaları ile değil, daha ziyade alanın bilgisini üretmek için işbirliği içerisinde olan bilim insanı ve araştırmacı gruplarının çalışmaları ile tanımlanmaktadır. Böylece alanın bilgisi, bilgi temeli, yalnızca Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Avustralya, Kanada ve Avrupa ülkelerinde değil, aynı zamanda dünyanın dört bir yanından bilim insanı ve araştırmacılar tarafından oluşturulmaktadır. Dolayısıyla akademik çalışma ve araştırmalar bireysel uğraşlardan öteye ekip ve takım çalışması ve disiplinler arası bir anlayışla ele alınmakta, böylece çok yönlü, çok fonksiyonel çalışılmakta, ortaya çıkan sinerji sayesinde nitelikli bakış açıları, ürünler elde edilebilmektedir. Tüm bu gelişmeler birçok disiplinler arası çalışma alanının ortaya çıkmasının nedeni olduğu da söylenebilir.

Eğitimin tanımı, küreselleşme ve toplumsal değişimlerin etkisiyle değişmektedir. Bu anlamda eğitim bireyin yaşam boyu devam eden bir süreç olarak algılanmaya başlamakta ve bireylerin bilgiden çok öğrenmeyi öğrenmeleri önemli görülmektedir. Bu durum okulun öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisinin sorgulanmasına neden olmakla birlikte alternatif öğrenme ortamlarının tartışılmasına zemin hazırlamaktadır. Eleştirel düşünme, iletişim, farklılıklardan faydalanma, problem çözme, çatışmaları yönetme, olaylara farklı açılardan bakabilme, günlük ve daha geniş kapsamda gerçekleşen toplumsal olayları yorumlayabilme gibi becerilerin giderek daha fazla önem kazanması okul, eğitim, öğrenci, öğretmen verli gibi kavramların yeni bir kurgu içinde düşünülmesi zorunluluğunu doğurmaktadır (Özdemir ve Kılınç, 2014).

Küresel dünyada yukarıda belirtildiği gibi özellikle eğitim, bilgi, öğrenme, felsefe alanlarında yaşanan paradigmatik değişimler, bilgi teknolojilerinin eğitim amaçlı daha yoğun kullanımı, yetiştirilecek bireylerin sahip

olması gereken becerilerin ulusal olmasından ziyade, uluslararası anlayış ile ele alınması, okul özerkliği uygulamalarının yaygınlaşması, eğitim yöneticiliği yerine okulları paydaş işbirliği içerisinde yönetim anlayışı ile yönetilmesi de bir diğer gelişme ve değişimlerdir. Böylece eğitim kurumları, eğitim kurumlarının amaçları, felsefesi, eğitimin çıktıları, eğitim yöneticilerinin rol ve sorumlulukları, eğitimcilerin yeterliklerinin yeniden tanımlanması ve yapılandırılmasını gündeme gelmiştir.

Gerek eğitim kurumları ve okullar ve gerekse siyasal, ekonomik yapıların yönetiminde öne çıkan ve özellikle yenilik, üretim, proje çalışması, sorumluluğun paylaşılması, sinerji yaratılması, gibi konularda sürekli de önemini koruyan bir diğer uygulama eğitim ve eğitim yönetimde takım çalışmasıdır. Nitekim küresel dünyada takım çalışması, kaliteli bir eğitim, yönetim ve başarı için en önemli ön koşul olarak görülmektedir. Senge (1991) takım çalışmasını, rekabetin ortadan kalkacağı, gerçek hayatların yaşanabilir hale getirilip kişilerin birbirine yardım edecekleri ortamlar olarak tanımlamaktadır (Akt. Cafoğlu, 1996). Bu yüzyılda, takım çalışması ve takım içinde problem çözebilme ve öğrenme yeteneği çalışma dünyası içinde giderek önemli olmaktadır. Pek çok araştırma göstermiştir ki takım amaçları ve bireysel sorumluluğun olduğu işbirlikçi takımlarda çalışmak akademik içeriğin öğrenmesini arttırmaktadır (Slavin, 2013). İnsanları gelecek için hazırlayan eğitim kurumlarının takım çalışmasına doğru yönlendirilmesi zamanın ve çalışma şartlarının bir ihtiyacı olarak ortaya çıkmaktadır (Cafoğlu, 1996). Sanayi devrimi sonrası toplum için en önde gelen entelektüel davranış, başkalarıyla uyum içinde düşünebilme becerisidir. Problemler ve problem çözme süreci karmaşık bir hal almış ve önemli kararlar almak tek bir kişinin yetenek ve kapasitesini aşmıştır (Senge, Cambron, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014). Bir takım etkileşimli disiplindir. Diyalog, tartışma gibi tekniklerle küçük takımlar, ortak hedeflere ulaşmak ve takım üyelerinin ayrı ayrı yeteneklerinin toplamından daha fazla bir zekâ ve yeteneği öne çıkarmak için enerjilerini ve eylemlerini harekete geçirmeyi öğrenerek, kolektif düşünme biçimlerini değiştirirler. Takım halinde öğrenme, sınıflarda, ebeveynler ve öğretmenler arasında, toplum bireyleri arasında başarılı okul ve değişim peşinde olan pilot takımlarda geliştirilebilir (Senge ve ark. 2014). Cafoğlu'na (1996) göre, eğitim örgütlerinde takım çalışması verimliliği en üst düzeye çıkarabilmeye gerekli ihtiyaç olarak görülmelidir. Takım çalışmalarında, farklı yetenekleri, farklı bedensel gelişmeleri ve eğitim özgeçmişleri olan bireyler birlikte çalışırken ortak bir amaca yönelmekte ve daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurmaktadır. Takım üyeleri birbirini daha iyi tanıdıka yapay engeller ortadan kalkmakta; bireyin başarısı grubun başarısına bağlı olduğundan takım üyeleri arkadaşlarının başarılı olmalarına sürekli katkı sağlarlar. Takım üyeleri ya birbirlerine öğretirken ya da her üye için bir kısmını yaparak yardımlaşır. Diğer bir anlatımla takımdaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumlu olmaktadır. Bu uygulamalar güven duygusunu geliştirmektedir (Artzt, 1990; Ellis, 1990; Slavin 1990, akt. Demirel, 1991).

Okullardaki öğretim programına gösterilen ilgi öğretme ve öğrenmeye doğru yönelmiştir (Oplatka, 2016). Her ne kadar bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişme, değişim ve ilerlemeler baş döndürücü hatta takip edilemeyecek hızda ve yoğunlukta da olsa, eğitimde ve eğitim kurumlarında yüz yüze eğitim önem ve önceliğini, gerekliliğini kurmakta, görünen o ki daha uzun süre korumaya da devam edecektir. eğitim programı Özellikle etkili öğretim, öğretme-öğrenme sürecinde bilginin yönetimi, öğretme öğrenme sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme, bilginin yapılandırılması, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve ön öğrenmelerine dayalı eğitim, öğrencilerin motivasyonu, çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme, öğrenci mutluluğu, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve geliştirilmesi, öğrenmenin, düşünmenin, unutmamanın öğrenilmesi gibi bir çok eğitimsel ilke ve anlayış küreselleşme paradigması ile birlikte neredeyse tüm eğitimcilerin öncelikli konu ve alanları haline gelmeye başlamıştır.

Eğitimcilerin görev, rol ve sorumlulukları; eğitim anlayışı, eğitim amaç ve felsefesi açısından bir çok konuyu tartışılır hale getirmiştir. Özellikle eğitimcilerin görev, rol ve sorumlulukları; eğitim anlayışı, eğitim amaç ve felsefesi açısından cevaplandırılması gereken bir çok sorun ve soruyu da beraberinde getirmiştir. Şöyle ki; şöyle ki öğretim programı olacak mı? eğer olacak ise ulusal ve uluslararası içeriğin paylaşımı nasıl olacak, buna kim veya kimler karar verecek? Öğretim programının amaç/kazanımları neler olacak, buna kim veya kimler karar verecek? Bu ve bunun gibi sorulara kısmen de cevap veren anlayışlardan birisi de yapılandırmacı öğrenme teorisidir. Küresel dünyada özellikle yirmi birinci yüzyılda tartışılan eğitim ve öğrenme felsefesidir yapılandırmacı öğrenme teorisi. Yapılandırmacı öğrenmede önemli olan bilginin üretilmesi değil yapılandırılmasıdır. Öğrenen aktif bir şekilde öğrenme sürecinin içindedir ve öğrenme sürecini kontrol eder. Öğrenenlere kendi öğrenmeleri için gittikçe artan bir sorumluluk verilir (Pritchard, 2015). Yapılandırmacıları bilmenin bir süreç olduğuna, öğrenen kişinin kendi başına ve aktif olarak karmaşık bilgiyi içselleştirmek için keşfetmenin ve dönüştürmenin gerekliliğine inanırlar. (Slavin, 2013). Yapılandırmacılık öğrenme teorisine göre

öğrenme aktif ve devam eden bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler, fiziksel ya da sosyal çevrelerinden edindikleriyle (test ederek, toplayarak, sorgulayarak, gözleyerek, tartışarak, araştırarak, problem çözerek, uygulayarak) öğrenmeyi kendi içlerinde gerçekleştirmektedirler (Piaget, 1977; Stepien, Senn ve Stepien, 2008; akt. Borich, 2014), Yapılandırmacılar, bilginin bireyin yaşantıları yoluyla oluşturulduğunu düşünmektedirler. Öğrenme, öğrenenlerin gözlemlerini açıklamak ve öğrendiklerine bütünlük katacak yeni anlam ve anlayışlara ulaşmak için kendi başına yeni kurallar ve hipotezler ortaya koyduğu zaman gerçekleşir (Chaille, 2007; Henson, 2009; Lewellyn, 2002; Lewellyn,2007; Roblyer, Edwards ve Havriluk,1997; Fosnot, 2005; Richardson, 1997; akt. Borich, 2014). Yapılandırmacılık program ve ders anlatımı hakkında eğitimsel düşünceyi de etkilemiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenler, öğrencilere konuları geleneksel konu anlatım tarzıyla öğretmemelidir. Bunun yerine öğrencilerin durumları, materyali değiştirerek ve sosyal etkileşim yoluyla içeriğe aktif olarak katılabilecekleri bir şekilde yapılandırılmalıdır. Ders etkinlikleri, kavram gözlemeleme, veri toplama, hipotez üretme, test etme ve diğerleri ile işbirliği içerisinde çalışmayı içerir. Öğrencilere, kendileri için gerekli bilgilere kendilerinin ulaşması amaçlanmalıdır. Öğrencilere hedefler koyarak, gelişimlerini inceleyip değerlendirerek, ilgi alanları keşfederek ve temel gereksinmelerin ötesine giderek öğrenmelerinde etkin rol oynamaları öğretilir (Bruning ve arkadaşları, 2004; Geary, 1995; akt. Schunk, 2014).

Eğitimde nitelik ve nicelik olarak bir çok yönden artış ve ilerleme olsa da günümüz küresel dünyada eğitim sürecinde eğitimciler arasında usta çırak ilişkisi yolu ile öğrenme, veya bilişsel çıraklık da denilebilecek mentorlük uygulaması önem ve gereğini korumaya devam etmektedir. Eğitimcilerle gerek hizmet öncesinde ve gerekse hizmet içinde bire bir destek vermek, işbirliği yapmak, karşılıklı öğrenme, onları daha verimli hale getirmek ve rehberlik etmek amacıyla profesyonel destek verilerek, eğitimcilerle mesleki anlamda bir takım deneyimler kazandırılmaktadır.

Küreselleşme, Avrupa Birliği ve Yansımaları

Eğitimde güncel uygulamalar ile ilgili ülkeler arasında genel standartların olduğunu (standartların olup olmaması gerektiği konusu tartışılmakla beraber) söylemek mümkün değildir. Örneğin öğretmenlerin lisans üstü eğitim yapmaması konusu ile ilgili olarak Avrupa ülkelerinde, öğretmenlerin lisans üstü eğitimleri açısından farklı uygulamalar mevcuttur. Örneğin; Finlandiya'da sadece okul öncesi öğretmenlerinin yüksek lisans yapması zorunludur. Diğerleri isteğe bağlıdır. Avrupa'da on altı ülkede, ortaokul öğretmenleri yüksek lisans seviyesinde eğitim almaktadır. Çek Cumhuriyeti, Almanya, Estonya, İspanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Lüksemburg, Macaristan, Polonya, Portekiz, Slovenya, Slovakya, Finlandiya, İsveç, İzlanda ve Sırbistan'da durum böyledir. 15 ülkede, sadece lisans düzeyi gereklidir. Bu ülkeler Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Bulgaristan, Danimarka, İrlanda, Yunanistan, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Malta, Romanya, Birleşik Krallık, Karadağ, Makedonya Eski Yugoslav Cumhuriyeti, Norveç, ve Türkiye'dir. Avrupa ülkelerininin çoğunda lise için nihai yeterlilik yüksek lisans derecesidir. Polonya'da, yabancı dil öğretmeni olmak için dil becerisinin 'ileri düzey' seviyesinde olması ve lisansüstü bir program ya da ilgili dersleri tamamladığına dair yabancı dil öğretmenliği sertifikasına sahip olması gerekir. İsveç'te, yabancı dil öğretmenlik yeterliliklerine sahip olanlara ise özel bir ek eğitim programı ile İsveç okullarında çalışma fırsatı verilir (Eurydice, 2018).

Dünyadaki bilim ve teknoloji odaklı değişme ve gelişmelerin bir sonucu olan küreselleşme ile beraber; genel olarak toplumsal yapılar ve topluma açık sosyal bir sistem olan eğitim kurumlarının paydaşları olan; öğrenen, öğreten, yöneten ve eğitimin çıktılarından doğrudan veya dolaylı etkilene; veli, kamu veya özel sektörler de nasibini almış ve almaya da devam etmektedir. Öğrenen toplum ve eğitim kurumları, lider eğitimciler, sorun çözebilen, eleştirel düşünebilen, vizyon sahibi, teknolojik okur yazar, iletişim ve empatik yeterliliği gelişmiş, duygularını yönetebilen, stratejik düşünebilen, çevreye duyarlı bireyler yine küreselleşme ile öne çıkan ve daha çok konuşulan kavramlar olagelmıştır.

Öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak kabul edilmiş ve öğretmenin yeterliliği, rolü, sorumluluğu, hesap verebilirliği ve kariyeri, öğretmenlerin işe alınması, maaş ve özlük hakları, okullarda performans dayalı ödeme, öğretmen hareketliliği, öğretmen becerileri, öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar, öğretmen tutumları, tükenmişliği, öğretmen adanmışlığı, öğretmen liderliği, öğretmenler arasında stres düzeyleri ve stresi yönetebilmeleri, iş güvenliği, etkili öğretmenlik, öğretmen beklentisi, cinsiyet odaklı çalışmalar, iş doyumu, öğretmenlerin lisans üstü eğitimleri gibi konulara daha fazla odaklanılmaya başlanmıştır.

Ancak öğretmenler arasındaki özlük haklarındaki farklılığın azalması, adil bir özlük hakları sisteminin kurulması ve dolayısıyla eşit işe eşit ücret ilkesinin küresel dünyada hayata geçtiğini söylemek mümkün değildir. Ülkeler

Süleyman GÖKSOY

arasında öğretmen maaşları karşılaştırıldığında büyük farklılıklar gözlemlenir. Tablo 1'de bu durum yansıtılmaktadır.

Tablo 1. Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Ödenen Yıllık Maaş Tutarları

	Okul Öncesi (Başlangıç)	Okul Öncesi En yüksek	İlkokul (Başlangıç)	İlkokul (En yüksek)	Ortaokul (Başlangıç)	Ortaokul (En yüksek)	Lise (Başlangıç)	Lise (En yüksek)
Bulgaristan	4.049	5.123	4.049	5.123	4.049	5.123	4.049	5.123
Sırbistan	5.314	6.191	6.213	7.234	6.213	7.234	6.213	7.234
Makedonya	5.744	8.568	5.907	8.790	5.907	8.790	6.167	9.191
Bosna Hersek	6.107	7.329	6.514	7.820	6.921	8.306	8.143	9.771
Letonya	7.440	-	8.160	-	8.160	-	8.160	-
Litvanya	6.358	7.298	9.803	10.054	9.803	10.054	9.803	10.054
Romanya	4.009	8.292	4.009	8.292	4.263	10.369	4.263	10.369
Karadağ	7.193	9.288	8.132	10.530	8.132	10.530	8.132	10.530
Polonya	5.421	9.032	5.421	9.032	6.105	10.293	6.899	11.779
Slovakya	6.978	8.658	9.373	11.832	9.373	11.832	9.373	11.832
TÜRKİYE	10.206	12.958	10.206	12.958	10.206	12.958	10.206	12.958
Macaristan	6.874	13.061	6.874	13.061	7.611	14.460	7.611	14.460
Çek Cumhuriyeti	9.722	11.373	10.277	13.446	10.282	13.509	10.292	13.488
Yunanistan	13.104	25.498	13.104	25.498	13.104	25.498	13.104	25.498
Birleşik Krallık-İngiltere-Galler	18.777	29.696	18.777	29.696	18.777	29.696	18.777	29.696
Slovenya	18.087	30.136	18.087	32.480	18.087	32.480	18.087	32.480
İtalya	23.051	33.884	23.051	33.884	24.849	37.211	24.849	38.901
İskoçya	30.679	40.794	30.679	40.794	30.679	40.794	30.679	40.794

Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları

Kuzey İrlanda	25.372	43.198	25.372	43.198	25.372	43.198	25.372	43.198
Portekiz	22.224	44.207	22.224	44.207	22.224	44.207	22.224	44.207
İspanya	28.709	40.783	28.709	40.783	28.709	45.318	28.709	45.318
Fransa	25.626	45.472	25.626	45.472	26.917	46.892	26.917	46.892
Finlandiya	28.811	31.116	32.542	42.324	35.145	45.122	37.268	49.342
İsveç	35.997	42.507	36.492	49.320	37.363	50.690	37.363	51.935
Norveç	40.066	47.196	44.580	52.214	44.580	52.214	44.580	52.214
İzlanda	46.081	53.055	47.906	55.045	47.906	55.045	40.659	55.487
Danimarka	46.743	52.721	50.871	58.331	51.116	59.098	48.518	63.053
İrlanda	Veri yok	Veri yok	33.806	63.905	33.806	63.905	33.806	63.905
Almanya	Veri yok	Veri yok	46.984	62.331	52.818	69.353	53.076	76.778
Avusturya	Veri yok	Veri yok	34.595	62.710	34.478	66.970	34.519	71.377
Hollanda	34.760	54.720	34.760	54.720	36.891	75.435	36.891	75.435
İsviçre	67.072	102.262	71.659	109.048	80.506	123.347	90.604	138.917
Lüksemburg	70.671	124.881	70.671	124.881	80.098	139.222	80.098	139.222

Kaynak: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Tablo'1 de verilen Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlerin aldıkları yıllık toplam maaş tutarları ile ilgili olarak şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Tüm Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlerin maaşları genelde mesleki deneyim yılına bağlı olarak artmaktadır.
- Avrupa ülkeleri arasında en yüksek maaş alan öğretmenleri yıllık on bin Euro baz alınarak kategorize etmeye çalıştığımızda şöyle bir durum karışımıza çıkmaktadır.
- Yıllık en yüksek 0- 10 bin Euro arasında öğretmen maaşı verebilen ülkeler: Bulgaristan, Sırbistan, Makedonya, Bosna Hersek, Letonya, Litvanya, Romanya, Karadağ
- Yıllık en yüksek 11- 20 bin Euro arasında öğretmen maaşı verebilen ülkeler: Polonya, Slovakya, Türkiye, Macaristan, Çek Cumhuriyeti
- Yıllık en yüksek 21- 30 bin Euro arasında öğretmen maaşı verebilen ülkeler: Yunanistan, Birleşik Krallık-İngiltere-Galler
- Yıllık en yüksek 31- 40 bin Euro arasında öğretmen maaşı verebilen ülkeler: Slovenya, İtalya, İskoçya

- g) Yıllık en yüksek 41- 50 bin Euro arasında öğretmen maaşı verebilen ülkeler: Kuzey İrlanda, Portekiz, İspanya, Fransa, Finlandiya
- h) Yıllık en yüksek 51- 60 bin Euro arasında öğretmen maaşı verebilen ülkeler: İsveç, Norveç, İzlanda
- i) Yıllık en yüksek 61- 70 bin Euro arasında öğretmen maaşı verebilen ülkeler: Danimarka, İrlanda
- j) Yıllık en yüksek 71 bin Euro ve üzeri öğretmen maaşı verebilen ülkeler: Almanya, Avusturya, Hollanda, İsviçre, Lüksemburg.

İrlanda, İzlanda, Portekiz, Kuzey İrlanda, İskoçya, Birleşik Krallık-İngiltere-Galler, Yunanistan, Bulgaristan ve Türkiye’de öğretmen maaşlarına eğitim kademeleri endeksi değildir. Eğitim kademeleri arttıkça öğretmen maaşları artmamakta. Dolayısıyla her kademedede (okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenler aynı/eşit maaşı almaktadırlar. Ancak bu ilkeler dışındaki diğer Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim kademesi arttıkça (okulöncesi liseye kadar) öğretmenlerin de ücretleri/maaşları artmaktadır. Türkiye gibi ülkelerde uygulanan eğitim kademeleri arttıkça öğretmen maaşlarının da artmamaması bir yönü ile dağıtımcı adalet anlayışının bir gereği olduğu, olması gerekenin bu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmen maaşlarındaki artışın sadece kıdeme (çalışma süresine) endeksli olması de niteliksel açıdan bir çok sorun doğurmaktadır. Özellikle lisans üstü eğitim, katılan mesleki eğitim faaliyetleri, öğrenci başarıları, öğretmen performansı gibi çeşitli kriterlerin de öğretmen maaş artışında dikkate alınması gerektiği önerilebilir (Eurydice, 2018).

Öğretmen maaşları arasındaki adaletsiz uygulamalar okul yöneticileri için de geçerlidir. Ülkeler arasında okul yöneticisi maaşları karşılaştırıldığında büyük farklılıklar gözlemlenir. Bu durum aşağıda Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Ülkeler arası yönetici maaşları

	Okul Öncesi (Başlangıç)	Okul Öncesi (En yüksek)	İlkokul (Başlangıç)	İlkokul (En yüksek)	Ortaokul (Başlangıç)	Ortaokul (En yüksek)	Lise (Başlangıç)	Lise (En yüksek)
Bulgaristan	5.062	5.799	5.552	6.534	6.320	8.191	5.369	7.792
Sırbistan	6.547	7.254	7.663	8.485	7.663	8.485	7.663	8.485
Makedonya	8.063	9.360	7.962	9.555	7.962	9.555	9.152	10.982
Bosna Hersek	6.514	7.820	10.586	12.703	10.586	12.703	10.586	12.703
Letonya	10.800	16.800	10.800	16.800	10.800	16.800	10.800	16.800
Litvanya	8.770	17.069	11.307	18.494	11.307	18.494	11.307	18.494
Romanya	4.407	13.544	4.407	13.544	5.097	14.028	5.097	14.028
Karadağ	10.995	13.793	10.995	13.793	10.995	13.793	10.995	13.793
Polonya	9.375	11.361	9.713	11.699	10.795	13.097	12.168	14.819
Slovakya	8.982	14.676	11.442	18.294	11.442	18.294	11.442	18.558
TÜRKİYE	10.417	12.958	10.417	12.958	10.417	12.958	10.417	12.958

Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları

Macaristan	10.999	23.716	10.999	23.716	10.999	26.257	12.177	26.257
Çek Cumhuriyeti	9.832	12.189	10.311	14.545	10.311	14.545	10.311	14.545
Yunanistan	-	-	18.990	29.098	18.990	29.098	18.990	29.098
*Birleşik Krallık-İngiltere-Galler	86.359	123.516	86.359	123.516	86.359	123.516	86.359	123.516
Slovenya	27.441	42.410	28.789	42.410	28.789	42.410	28.789	49.254
İtalya	-	-	58.347	63.345	58.347	63.345	58.347	63.345
İskoçya	50.444	98.462	50.444	98.462	50.444	98.462	50.444	98.462
*Kuzey İrlanda	85.503	123.515	85.503	123.515	85.503	123.515	85.503	123.515
Portekiz	31.224	53.207	31.224	53.207	31.224	53.207	31.224	53.207
İspanya	38.505	50.094	38.505	50.094	43.819	59.324	43.819	59.324
Fransa	32.337	48.621	32.337	48.621	37.680	64.664	41.350	69.530
Finlandiya	32.559	35.163	45.801	55.546	47.312	57.378	54.125	65.638
İsveç	-	-	58.225	68.500	58.225	68.500	59.657	69.745
Norveç	59.644	59.644	71.484	71.484	71.484	71.484	82.093	82.093
*İzlanda	79.330	84.272	79.330	116.228	79.330	116.228	111.123	118.948
Danimarka	50.404	59.045	62.625	74.078	62.625	74.078	77.402	88.070
Almanya	-	-	-	-	-	-	-	-
İrlanda	-	-	71.346	98.751	90.414	112.035	90.414	112.035
Avusturya	-	-	46.714	78.905	46.714	78.905	59.386	99.101
Hollanda	44.221	71.149	44.221	71.149	80.176	115.119	80.176	115.119
Lüksemburg	-	-	-	-	110.718	153.120	110.718	153.120

Kaynak: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Tablo'2 de verilen Avrupa Birliği ülkelerinde okul yöneticilerinin aldıkları yıllık toplam maaş tutarları ile ilgili olarak şu değerlendirme ve yorumlar yapılabilir:

- a) Avrupa Birliği ülkeleri içerisinde okul yöneticisine en düşük maaşı Bulgaristan (yıllık 7.792 EUR), en yüksek maaşı ise Lüksemburg (yıllık 153.120 EUR) vermektedir.
- b) Letonya, Romanya, Karadağ, Türkiye, Yunanistan, Birleşik Krallık-İngiltere-Galler, İtalya, Kuzey İrlanda, İskoçya, Kuzey İrlanda, Portekiz gibi ülkelerde eğitim kademeleri arttıkça yöneticilerin aldıkları maaşlar artmamakta. Dolayısıyla her kademedeki (okulöncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise) görev yapan okul yöneticisi aynı/eşit maaşı almaktadır. Diğer bir çok Avrupa Birliği ülkesinde eğitim kademesi arttıkça (okul öncesinden, liseye doğru) okul yöneticisinin de maaşı artmaktadır.
- c) İrlanda, Yunanistan, İspanya, Fransa, Letonya, Litvanya, Malta, Belçika, Hollanda, Avusturya, Portekiz, Fillandiya, Birleşik Krallık, Bosna Hersek, İzlanda, Karadağ, Makedonya'daki okulların öğrenci sayılarına göre okul yöneticilerinin de maaşları artmakta veya azalmaktadır. Bu Avrupa ülkelerinde öğrenci sayıları bakımında okullar genel olarak üç kategoriye ayrılmıştır (küçük okul, orta büyüklükte/kalabalıklıkta okul ve büyük/kalabalık okul şeklinde), yukarıdaki tabloda genel olarak ülkelerin orta kalabalıklıktaki okullarda görev yapan okul yöneticilerine ödenen yıllık toplam maaş miktarları dikkate alınmıştır.
- d) Avrupa ülkelerinin öğretmenlere ödedikleri maaşlar gibi, okul yöneticileri için de; Doğu Avrupa ülkeleri ile Balkan ülkelerinde (Bulgaristan, Sırbistan, Makedonya, Bosna Hersek, Letonya, Litvanya, Romanya, Karadağ, Polonya, Slovakya, Türkiye, Macaristan, Çek Cumhuriyeti) öğretmen maaşları, özellikle İskandinav ülkeleri ile Almanya ve Almaca konuşan diğer ülkelere göre oldukça (bu ülkelere oranla neredeyse on kat daha düşüktür) düşüktür.
- e) Avrupa birliği ülkelerinin büyük bir çoğunluğunda uygulanan okullardaki öğrenci sayıları ve kalabalıkları dikkate alınarak okulların üç kategoriye ayrılması ve buna dayalı olarak okul yöneticilerinin maaşlarının artması veya azalması uygulaması oldukça adaletli bir uygulama olduğu söylenebilir. Eğitim kademesi arttıkça yöneticinin maaşının artması uygulamasından ziyade öğrenci sayısı kriter alınarak okul yöneticisinin maaşının artması uygulamasının Türkiye'de de uygulanması gerektiği söylenebilir.
- f) Genel olarak Avrupa Birliği ülkelerinin okul yöneticilerine ödedikleri maaşlar dikkate alındığında ülkeler arasında büyük farkların, maaş oran ve miktarlarında büyük eşitsizlikler, adaletsizlikler olduğu söylenebilir. Avrupa Birliği, ilk ve ideallerinde ekonomik yönden dağıtımcı ve denkleştirici adaleti savunsa da uygulamada özellikle eğitimci ve eğitim yöneticisi maaşlarında Doğu Avrupa ülkeleri ile Balkan ülkeleri aleyhine büyük adaletsizlikler olduğu söylenebilir. Özellikle Almanya ve Almanca konuşan ülkeler, İskandinav ülkeleri büyük bir gelir refahı içerisinde yaşarken (aylık beş bin ile altı bin küsur Euro arası ücret ile), Baltık devletleri, Balkan devletlerinde bu oran neredeyse sekizde, dokuzda biri kadar düşmektedir (aylık 600 ile 1200 Euro arası).
- g) Avrupa Birliği ülkelerinin okul yöneticilerine ödedikleri yıllık toplam maaş tutarları dikkate alındığında, ülkeler arasındaki sekiz ile dokuz katlara varan ücret farkları; o ülkenin kişi başına düşen milli geliri, gelişmişlik düzeyi, eğitim politikaları, eğitim ve eğitimciye bakış açıları gibi faktörlerle açıklamak pek de mümkün görülmemektedir. Akla gelen basitçe bir soru bunun nasıl bir birlik ve adalet olduğudur?

Küresel dünyada özellikle batı dünyasında okul özerkliğinin gündemdeki yeri artmıştır. Şöyle ki Avrupa Birliği ülkelerinde, okul özerkliği, son on yılda artmıştır. Örneğin, öğretim personelinin yönetimine ilişkin kararlar genellikle okul düzeyinde alınırken okul müdürünün göreve getirilmesiyle ilgili kararlar sıklıkla bir yükseköğretim yetkilisinin kontrolü altındadır. Ayrıca, ortak zorunlu çekirdek müfredat, tüm ülkelerde merkezi düzeyde tanımlanmaktadır. Yine de, öğretim yöntemlerini ve ders kitaplarını seçme, öğrenim faaliyetleri için öğrencilerin gruplandırılması ve okul/sınıf içi değerlendirmenin ayarlanması gibi günlük faaliyetlerde, okulların daha çok özgürlüğü bulunmaktadır. Okullarda, öğretmenler, öğrenci gruplandırılmasıyla karşılaştırıldığında, öğretim yöntemleri, okul/sınıf içi değerlendirme kriterlerini belirleme ve ders kitaplarının seçimiyle ilgili durumlarda daha fazla özerklik istemektedirler. Yüksek düzeyde okul özerkliği olan ülkeler, Ebeveyn katılımını okul yönetimine daha yüksek düzeyde dahil etmektedirler. Finlandiya ve Norveç gibi ülkelerde öğretmen özerkliği yaygındır. Macaristan, İsveç, İsviçre ve Norveç de dahil olmak üzere okul özerkliğine karar verme yetkisi okullara aittir. İsveç ve Avusturya'da neredeyse her seviyede okul özerkliği vurgulanır. İsviçre'de, müfredat derse göre değil öğrenme alanına göre organize edilmiştir ve okullar bunu öğretme ve öğrenmeye uyarlama özerkliğine sahiptir. İtalya'da yüksek derecede okul özerkliği nedeniyle, merkezi düzeyde tanımlanmış

belirli hedefler veya öğrenme çıktıları yoktur. Okullar, beklenen amaçlara ve sonuçlara ulaşmak için bunların nasıl uygulanacağını seçme özerkliğine sahiptir. Çek Cumhuriyeti’de her seviyedeki okul, eğitim programlarını oluşturma özerkliğine sahiptir. Öğrenciler okul içinde kendi kendini yöneten organları kurma hakkına sahiptir. Öğrenci konseylerinin kurulması merkezi olarak düzenlenmez ve okul özerkliği kapsamına girer Slovenya’da okullar, müfredat dışı etkinlikler sağlama zorunluluğundadır ve ulusal kurallara göre ekstra müfredat etkinliklerinin içeriğini belirleme özerkliğine sahiptir. Belçika (Almanca konuşulan topluluk), okullar, öğrenci konseylerinin rolü konusunda özerkliğe sahiptir. Birleşik Krallık’ta okul özerkliğinin bir parçası olarak, dersin nasıl verileceği okullara bırakılmıştır (Eurydice, 2018).

Eğitimde okul ve öğretmen değerlendirmesi güncelliğini korumaya devam etmektedir. Nitekim Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda öğretmen değerlendirmesi yaygın bir uygulamadır. Değerlendirme, öğretmenlerin profesyonel yaşamlarında farklı zamanlarda gerçekleşebilir örneğin, çalışma hayatının en başında başlangıç eğitim programını tamamladıklarında, öğretmenlere hizmet etmek için düzenli aralıklarla veya kariyerlerinde belirli zamanlarda şeklinde. Avrupa genelinde, bir öğretmenin değerlendirme sürecinin sonucu olarak yetersiz performans gösterdiği tespit edilirse, yapılan ilk iş takip değerlendirmesini planlamaktır. Bu genellikle mesleki gelişim faaliyetlerine zorunlu katılım veya özel desteğe erişim gibi bir dizi iyileştirici ve destekleyici önlemlerle birlikte yapılır. Öğretmenler, çeşitli farklı yöntemler ve bilgi kaynakları kullanılarak değerlendirilebilir. Değerlendirmeler, bir öğretmenin neyi bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerektiğini tanımlayan öğretmen yeterlilik çerçevelerine dayandırılabilir. Bir mentorun atanması da, Bulgaristan ve Fransa’da olduğu gibi seçenekler arasındadır. Öğretmen performansı genellikle, sistemdeki en önemli role sahip olan bir veya daha fazla değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilir. Öğretmen değerlendirmede en sık yer alan profesyonel okul lideridir. Bu, Avrupa eğitim sistemlerinin dörtte üçünde gerçekleşir. Öğretmen değerlendirmesi, bireysel öğretmenlerin performansını değerlendirmek ve rollerini etkili bir şekilde yürütmek için gerekli becerilere sahip olmalarını sağlamak için tasarlanmış bir süreçtir. Sınıfta performanslarını incelemenin yanı sıra, değerlendirme, öğretmenlerin çalıştıkları okulun daha geniş hedeflerine katkısının değerlendirilmesini de içerebilir. Bu değerlendirme eğitimden sorumlu yetkililer tarafından veya okul düzeyinde geliştirilen ve okul liderleri ve öğretmenler arasında kararlaştırılan prosedürleri izleyerek oluşturulan çerçevelere dayanabilir. Avrupa’nın çoğu ülkesinde okul yöneticisi öğretmen değerlendirmesinden sorumludur ve okulların yarısından fazlasında ise bu düzenli aralıklarla yapılır. Danimarka, Estonya, Finlandiya ve Norveç’te öğretmen değerlendirmesi sürecine en üst düzeydeki eğitim yetkilileri dahil değildir ve okulların veya bunları yöneten yerel yetkililerin, öğretmenlerin değerlendirilmesinin gerekip gerekmediğine ve bunun ne zaman ve ne zaman gerçekleşeceğine karar vermek için tam özerkliğe sahiptirler. Ancak öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesi Avrupa ülkelerinde çok yaygın bir değerlendirme türü değildir. Öğretmen yeterlilik genel olarak; alan ve pedagojik bilgi, değerlendirme becerileri, takım çalışması becerisi, öğretmenlik için gerekli sosyal ve kişilerarası beceriler, çeşitli konulara ilişkin farkındalık, araştırma becerileri ile organizasyon ve liderlik becerilerini kapsar. Öğretmenlerin değerlendirmesi iki türdür; birincisi öğretmenin belli yeterlilikleri ve öğretmenlik kalitesi, bir diğeri ise farklı sınavlardaki öğrenci sonuçlarıdır (Eurydice, 2013, 2018).

Küresel dünyada eğitime yansıyan uygulamalardan biri de okullarda küçük çaplı öğrenme toplulukları olarak adlandırılan ve daha çok eğitimciler açısından sürekli mesleki eğitime hizmet edecek olan mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarıdır. Böylece okul toplumu çalışmaları daha da düzenlenmeye başlamıştır. Mesleki öğrenme topluluğu, birlikte öğrenme sürecinde bazı ortak inançlar, değerler ve anlayışlar etrafında bir araya gelerek öğretmenin diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle fikir birliği içinde olmasıdır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulda ve sınıflarında öğrenme topluluğu oluşturma ve sürdürme ve okulun profesyonel bir öğrenme topluluğu olması için eğitimci ve öğrencilerin rollerinin belirlenmesi, netlemesi gerekmektedir. Okul düzeyinde profesyonel öğrenme topluluğu (Professional learning community) öğretmenlerin karar sürecine katıldıkları, ortak bir amacı olan, iş birlikçi olarak çalışan, çalışmaların çıktıları için sorumluluğu kabul eden ve sınıflardaki öğrenme topluluğundan farklı olmayan bir gruptur. Bu sorumluluklar öğretmenler arasındaki etkileşimi, öğretmenlerin idare yeteneğini, sınıflardaki kaynakları, öğrenme ve öğretimi geliştirmeyi amaçlayarak geleneksel okul sisteminden farklı bir anlayışı temsil etmektedir. Bu misyonu yerine getirirken ortak bir okul vizyonuna sahip olmak, okul normları oluşturmak, personel iş birliğini sağlamak, bütün okul personeli arasında yansıtıcı bir iletişim geliştirmek önem taşımaktadır (Borich, 2014).

Küreselleşmenin Eğitimse Olumsuz Yansımaları

Ayrıca eğitim ekonomisi, eğitim politikası, okul etkililiği, okul geliştirme, toplam kalite yönetimi, eğitim planlaması, örgütsel yapı, araştırma yöntemleri, yönetim süreçleri, eğitim denetimi, okul reformu, okul

finansmanı, örgüt politikaları, rol çatışmaları, okul çevresi, merkeziyetçilik, okul hukuku, hiyerarşik yapı, bürokrasi, konuları göreceli olarak popüleritesini kaybetse de hala gündemde olmaya devam etmektedir.

Küresel dünyanın karşı karşıya olduğu önemli sorunlarından biri de Dünya’da artan göç hareketleridir. Göç hareketleri, artan şiddet, baskı, çatışmalar gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Dünya’da göçmenlerin sayısı yaklaşık (2015 yılı rakamlarına göre) 244 milyona ulaşmış, her otuz kişiden birinin göçmen olduğu sonucuna varılmıştır. Dünya çapında sadece zorla yerinden edilmiş insan sayısı (Haziran 2018’deki rakamlara göre) 68,5 milyon olmuştur. Türkiye bulunduğu coğrafyada savaşlar başta olmak üzere yaşanan çeşitli nedenlerden dolayı son on yılda yoğun bir şekilde mülteci akınına uğramıştır. Suriye’den Türkiye’ye gelen ve halen de gelmeye devam eden Suriyeliler eğitim, sağlık, uyum, barınma, ekonomik, sosyal, kültürel ve psikolojik bir çok sorunla yaşamaktadırlar (Genç, 2018). Mülteciler ve mültecilerin geldiği ülke açısından en güncel ve hayati ihtiyaç ve haklarından biri de eğitimidir. Dolayısıyla eğitim hakkının giderilmesi de mülteciler ile ilgili yaşanan sorunlardan biri hatta en önemlisidir. Mülteci konumunda olan insanların ve onların çocuklarının eğitim hakları gerek iç hukuk gerekse uluslararası hukuk kuralları tarafından düzenlenmiştir. Suriye’deki savaştan kaçıp Türkiye’ye sığınan ve sayıları üç buçuk milyonu aşan Suriyeli mültecilerin önemli bir kısmını on sekiz yaşından küçük çocuklar oluşturmaktadır (Acar Yurtman, 2018). Eğitim Reformu Girişimi verilerine göre Türkiye’de okul çağında yaklaşık 850.000 Suriyeli mülteci çocuk yaşamaktadır. (ERG, 2017). Tüm ülkeler küresel ölçekte yaşanan insan göçüne yine küresel kapsamda çözümler üretmek durumunda ve zorunda kalmaktadırlar. Hiç kuşkusuz göç zorunluluğunu yaşayan çocukların ve onların eğitimi en önemli küresel bir sorun olmakta ve bu çocuklara kısa sürede, kalıcı eğitim hizmetinin sağlanması önem ve öncelik arz etmektedir.

Küreselleşme olgusuyla bağlantılı olarak, kapsayıcı eğitim, çokkültürlülük ve vatandaşlık eğitimi kavramları öne çıkmıştır. Dünya’da özellikle Kanada’da kapsayıcı eğitim ile ilgili önemli çalışmalar yapılmaktadır. Kanada’da kapsayıcı eğitim (Canada, Inclusive Education, 2019), tüm öğrencilerin okullarda yaşlarına uygun, düzenli sınıflarda okudukları ve karşılandıkları ve okul hayatının tüm yönlerine öğrenmek, katkıda bulunmak ve katılmak için desteklenmeleri anlamına gelir. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin birlikte öğrenmeleri ve katılmaları için okulları, sınıfları, programları ve faaliyetleri nasıl geliştirilip tasarladığı ile ilgilidir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin farklı gereksinimlerine duyarlı, kabul edilebilir, saygılı ve destekleyici ve verimli bir şekilde karşılayarak tüm öğrenciler için kaliteli eğitime erişimin sağlanmasıdır. Kapsayıcı eğitim, ortak bir öğrenme ortamında gerçekleştirilir; yani, farklı geçmişlerden gelen ve farklı yeteneklere veya engellere sahip öğrencilerin kapsayıcı bir ortamda birlikte öğrendikleri bir eğitim ortamıdır. Ortak öğrenme ortamları, öğrencilerin normal ders saatlerinin çoğu için kullanılır ve sınıflar, kütüphaneler, spor salonu, performans tiyatroları, müzik odaları, kafeteryalar, oyun alanları ve yerel toplulukları içerebilir. akranlarından ayrı bir şekilde öğrendikleri bir yer değildir (Inclusive Education Canada, 2019).

Okulu bir örgüt olarak bir arada tutan örgütsel kültür (Oplatka, 2016), bir yönü ile de okulun kişiliğini oluşturmaktadır. (değerler, normal, ilkeler, mesleki etik değerleri, yönetsel ritüeller, seremoniler, öyküler, hikayeler ile) ve okul iklimi (bir yönü ile okulun psikolojisi) ile ilgili çalışmalarda ve buna dayalı olarak parametrik anlamda kullanabilmek için geliştirilen ölçeklerde artış gözlenmiştir. Kültür fikri, özellikle de küreselleşme olgusuyla bağlantılı olarak, çokkültürlülük kavramına yol açmıştır. “Çokkültürlü” terimi genellikle bir toplumdaki çeşitlilik olgusunu karakterize etmek için tanımlayıcı bir terim olarak kullanılır, Dolayısıyla çokkültürlülük, farklı din, dil, ırk, cinsiyet, engel dahil olmak üzere çok çeşitli marjinalleşmiş grupların ahlaki ve politik iddialarını karakterize etmek için bir şemsiye terim olarak kullanılmaya başlanmıştır (Glazer 1997, Hollinger 1995, Taylor, 1992). Çokkültürlülük, bir toplumun hem ulusal hem de yerel düzeyinde kültürel çeşitlilikle ilgilenme biçimidir. Çokkültürlülük, sosyolojik olarak, belirli bir toplumun kültürel çeşitlilikle ilgilenme biçimi olarak tanımlanır. Sosyolojik olarak, çokkültürlülük, bir bütün olarak toplumun, farklı kültürlerin ahenkli bir arada yaşaması yoluyla artan çeşitlilikten faydalandığını varsayar. Çokkültürlülük, çoğunlukla çok farklı kültüre ait bireylerin barış içinde bir arada var olabileceği varsayımına dayanır. Çok kültürlü toplumlar, aynı toplulukta birlikte yaşayan farklı ırklardan, etnik kökenlerden ve milletlerden insanlar tarafından tanımlanır. Dolayısıyla toplumun kültürel çeşitliliğini koruyarak, ve kültürel çeşitliliğe saygı duyarak ve hatta kültürel çeşitliliği teşvik ederek zenginleştiği görüşünü ifade eder. Çeşitlilik neden önemlidir? Çokkültürlülük, yüksek derecede kültürel çeşitliliğe ulaşmanın anahtarıdır. Çeşitlilik, farklı ırklardan, milletlerden, dinlerden, etnik kökenlerden ve felsefelerden oluşan insanlar bir topluluk oluşturmak için bir araya geldiklerinde ortaya çıkar. Bu konuda iki farklı görüş mevcuttur. Çokkültürlülük savunucuları, insanların geleneksel kültürlerinin en azından bazı özelliklerini muhafaza etmeleri gerektiğine inanıyor. Bu muhalifler ise, çok kültürlülüğün, baskın kültürün kimliğini ve etkisini azaltarak sosyal düzeni tehdit ettiğini savunmaktadırlar

(ThoughtCo,2019). Çokkültürlülük teori veya modellerini tanımlamak için en fazla “eritme potası” ve “salata tabağı” şeklinde tanımlanan iki metafor kullanılmaktadır. Çokkültürlülüğün erime potansiyeli teorisi, çeşitli göçmen grupların bireysel kültürlerini terk etmeyi ve en sonunda baskın toplumu tamamen özümsemeyi ve sonunda “birlikte erime” eğiliminde olacağını varsaymaktadır. Eritme potası modeli, çeşitliliği azaltması, insanların geleneklerini yitirmeleri gibi yönlerden eleştirilmektedir. Eritme kabından çok daha liberal bir çokkültürlülük teorisi olan ‘salata kasesi teorisi’, insanların bir arada yaşadıkları ancak geleneksel kültürlerinin benzersiz özelliklerinden en azından bazılarını korudukları heterojen bir toplumu tanımlar. Salata malzemeleri gibi, farklı kültürler bir araya getirilir, ancak tek bir homojen kültüre uyum sağlamak yerine, farklı lezzetleri korurlar. Salata tabağı teorisi, insanların egemen toplumun üyeleri olarak kabul edilmeleri için kültürel miraslarından vazgeçmelerinin gerekli olmadığını öne sürüyor (ThoughtCo, 2019).

Avrupa Birliği ve Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi tarafından belirlenmiş olan vatandaşlık eğitimi ise; diğerleri ile etkili ve yapıcı iletişim, etkileşim, eleştirel düşünme, sosyal açıdan sorumlu bir şekilde hareket etme, demokratik davranma yeterlikleri öne çıkmıştır. Vatandaşlık eğitimi, 2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi tarafından bilgi temelli bir toplumda yaşayan vatandaşlar için vazgeçilmez olarak belirlenen sekiz temel yeterlik arasındadır. Vatandaşlık eğitimi, şu anda Avrupa’daki birçok ülkede bütün dikkatlerin üzerine çevrildiği bir konudur. Bütün ülkeler, başkalarıyla etkili ve yapıcı bir şekilde iletişim ve etkileşimde bulunmak, sosyal olarak sorumlu bir şekilde hareket etmek, demokratik davranmak ve eleştirel düşünmekle ilgili bir dizi yeterlik geliştirmek için iddialı bir müfredat programına sahiptir ve vatandaşlık eğitimi, tüm ülkelerdeki müfredatın ayrılmaz bir parçasıdır. Vatandaşlık eğitimi gençleri hoşgörülü, adil ve demokratik bir topluma katkıda bulunan aktif ve sorumlu vatandaşlar olmaları için güçlendiren dönüştürücü bir öğrenme sürecidir. Vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin aktif, bilgili ve sorumlu birer vatandaş olmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır (Eurydice, 2017). Sonuç olarak, gerek kapasiteyi eğitim ve gerekse çokkültürlülük yerine eğitimde ve eğitim sistemi içerisinde vatandaşlık eğitimine önem ve öncelik verilmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç

Küreselleşme, ekonomik, siyasal, sosyal- kültürel tüm ulusal birikimlerin, anlayışların, ulusal sınırlar dışına taşınarak dünya piyasasına, kullanımına, tüketimine, paylaşımına açılması, yayılmasıdır. Küreselleşmenin ulusal ve yerel unsurları azalttığı, özellikle ulus devlet yapı, değer ve kazanımlarına bir tehdit olduğu, dolayısıyla çok uluslu şirketler ve onların ürünlerinin pazarlanmasının, tüketimin yolunu açtığı yönünde eleştiriler yapılmaktadır. Ayrıca dünyanın gittikçe tekipleştiği, standartlaştığı, yerel ve milli unsurların hızla yok olduğu da savunulmaktadır. Ancak küreselleşmeye karşı tüm bu olumsuz bakış açısı ve eleştiriler karşın, dünyada, eğitime erişim, eğitim hakkı, eğitim kalitesinde uluslararası standartlar, öğrenci başarılarının diğer ülkeler ile karşılaştırılması, öğrenci kazanım ve niteliklerinde uluslararası rekabet yönlerinden de bir çok olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla ulusal ürün, hizmet, teknoloji, bilgi, fikir, kültür gibi neredeyse milli, yerel tüm unsurların, sınır ötesine taşınması ve dünyanın gittikçe homojenleşmesi, sınırsız hale gelmesi; olumlu veya olumsuz yönlerden de değerlendirilebilir, okunabilir göreceli bir olgu haline gelmiştir.

Küreselleşmeye yapılan eleştiriler, ulusal ve ulus devlet kazanımları, birlik ve bütünlüğünü bozma, parçalama olarak görmektedir. Kültürel emperyalizm, popüler kültür, moda, eğlence, tüketim gibi bir çok unsurun çok uluslu şirketler ve gelişmiş ülkeler aracılığı ile yerel, gelişmekte ve gelişmemiş ülkelere dayatıldığını savunmaktadırlar. Küreselleşmeye olumlu bakanlar, aslında özellikle eğitimde ve yaşam kalitesinde bir bilinç ve farkındalık kazandırdığını, toplumları bütünleştirdiğini, paylaşım ve bölüşümü, dolayısıyla artırdığını ileri sürmektedirler. Özellikle küresel düşünme, dışa açılma, dünya ile bütünleşme, evrensel değer ve normlara dahil olma, eğitimde küresel rekabeti karşılayabilecek nitelikte (eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, yenilikçi, yaratıcı vs.) bireyler yetiştirmek, durum ve düzeyinin arttığı düşünülmektedir.

Küreselleşmenin olumsuz etkilerini olumlu yöne kanalize edebilmek için, nitelikli bir ulusal eğitim vermek, öğrencilere ulusal kültür ve değerleri aktarmak; öğrencilerde düşünmeyi, öğrenmeyi, araştırmayı, sorgulamayı yaşam felsefeleri haline getirmek; eğitim kurumlarını bilgi ve teknolojiyi, aktaran, tüketen değil, bilgiyi üreten, işleyen, dönüştüren örgütler haline getirmek artık kaçınılmaz bir hal almıştır.

Genel olarak eğitimden, özelde ise öğretme öğrenme sürecinden ve bu sürecin temel değişkenleri olan öğrenci ve öğretmenin kalitesinden bahsedebilmemiz, bu konularda bir yargıda bulunabilmemiz için mutlaka belli geçerli kriterlerin/standartların olması gerekmektedir. Çünkü kalite ve kalite düzeyleri için öncelikle standartların belirlenmesi gerekmektedir. Eğitimde amaç, eğitim süreci aracılığıyla o ülkenin vatandaşlarına

kazandırılmaya çalışılan ve bireylerde bulunması istenilen bilgi, beceri tutum, alışkanlık ve değerlerdir. Türkiye Cumhuriyeti de Türk vatandaşlarının edineceği özellikleri, onlarda olmasını, görmesini istediği nitelikleri ilgili mevzuatlarında (MEB, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu) genel amaç ve temel ilkeler adı altında dile getirmiştir. Türk milli eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri Türkiye'nin hem eğitim vizyonunun hem temel milli değerlerinin hem de eğitim felsefesinin varlığını göstermektedir. Türkiye'de eğitilenlerin ve eğitim kurumlarının niteliğinin belirlenmesinde, değerlendirilmesi ve yorumlanmasında öncelikle dikkate alınması gereken kriterler; 1973 yılında belirlenen ve yaklaşık yarım asırdır varlığını sürdüren son derece vizyoner ifadeler içeren 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeridir ve onlar olmalıdır. Genel amaç ve temel ilkeler, küresel kuruluşlar, şirketler ve sermayeler karşısında devlet ve millet olarak varlığımızın teminatı ve güvencesi konumundadır.

Kaynaklar

- (Eurydice, 2013), Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015. *Eğitimde Kalite Güvencesi: Avrupa'da Okul Değerlendirmesine İlişkin Politikalar ve Yaklaşımlar*. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği'nin Yayınlar Bürosu.
- (Eurydice, 2013), Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler' Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013. Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler. 2013 Baskısı. Eurydice Raporu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- (Eurydice, 2015), Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015. Avrupa'da Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- (Eurydice, 2017), European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- (Eurydice, 2018), European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri: Erişim, Devamlılık ve Destek. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- (Eurydice, 2018), European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Acar Yurtman, G. (2018). *Suriyeli Çocuk Mültecilerin Karşı Karşıya Buldukları Risk Alanları*. I. Uluslararası Göç ve Mülteci Kongresi Bildirileri Düzce: Düzce Üniversitesi Yayınları, (285-298).
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ve İçişleri Bakanlığı (2005). *İltica ve Göç Mevzuatı*, Ankara: BM Mülteciler Yüksek Komiserliği ve İçişleri Bakanlığı Yayını.
- Borich, G., D. (2014). *Etkili Öğretim Yöntemleri*. 8 Baskı. (Çeviri Editörü: Bahaddin ACAT). Ankara, Nobel Yayınları.
- Cafoğlu, Zuhul (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Avni Akyol, Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı. Yayın No3, İstanbul.
- Çelebi, N. (2016). *Küreselleşmeye Genel Bir Bakış. Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları* (Ed. Nurhayat Çelebi). Ankara Nobel Yayıncılık. 1. Baskı, ss.1-53.
- Demirel, Özcan (1991). *Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi*. Eğitim ve Bilim. Sayı, 82, Cilt, 15. 3-7.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2017). <http://www.egitimreformugirisimi.org/2017de-ne-degisti/>
- Eurydice, (2017), European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fry, Brain R. ve Readschilders, Jos C, N. (2017). *Weber'den Waldo'ya kamu yönetimi* (Çeviri editörü.Oktay KOÇ). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Genç, Y. (2018). *Mülteci/Sığınmacıların Psiko-Sosyal Sorunları*. I. Uluslararası Göç ve Mülteci Kongresi Bildirileri Düzce: Düzce Üniversitesi Yayınları, (355-298).
- Glazer, N., (1997), *We Are All Multiculturalists Now*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik, gelişimsel bir yaklaşım*. (Çeviri Ed. Mualla Bilgin Aksu, Esmahan Ağaoğlu). Ankara, Anı Yayınları.
- Hollinger, D., (1995), *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*, New York: Basic Books.

- Inclusive Education Canada, (2019). 20.10.2019 tarihinde <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/> (adresinden yararlanılmıştır.)
- Inclusive Education Canada, (2019). 20.10.2019 tarihinde <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/> (adresinden yararlanılmıştır.)
- Oplatka, Izhar (2016). Eğitim Yönetiminin Mirası (Çev. Selahattin turan, Fatih Bektaş, Mikail Yalçın). Ankara. Pegem A Akademi.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2014). *Değişen Toplum ve Okul*. Türk Eğitim sistemi ve Okul Yönetimi (Ed.Servet Özdemir). Ankara. Pegem A Akademi. 3. Baskı. ss.75-92.
- Patton Michael Quinn (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çeviri editörleri. Mesut Bütün, Selçuk Beşir DEMİR). Ankara, Pegem A Akademi. ss. 69.
- Pritchard, A. (2015). Öğrenme yolları. (Çeviri Ed. Mustafa Çevikbaş ve Seher Çevikbaş). Ankara: Nobel Yayınları (3. Baskı).
- Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Çeviri editörleri. Şakir Çınkır, Nihan Demirkasımoğlu) Ankara, Anı Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (2014). Öğrenme teorileri. (Çeviri Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayınları (5. Baskı).
- Senge, Peter, Cambron, Nelda, McCabe, Lucas, Timorhy, Smith, Brayan, Dutton, Janis ve Kleiner, Art. (2014). Öğrenen okullar. (Çeviri Ed. Münevver Çetin). Ankara: Nobel Yayıncılık (2. Baskı).
- Slavin, E. R. (2013). Eğitim Psikolojisi (Çeviri Editörü: Galip Yüksel) Ankara, Nobel Yayınları 10. Baskı. 115-137.
- Slavin, Robert. E. (2013). Eğitim psikolojisi. (Çeviri Ed. Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayınları. (10. Baskı).
- Taylor, C., (1992) 1994, "The Politics of Recognition," in *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, A. Gutmann (ed.), Princeton: Princeton University Press.
- ThoughtCo.(2019).<https://www.thoughtco.com/what-is-multiculturalism-4689285> (adresinden 20.10.2019 tarihinde indirilmiştir).