

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**TÜRKİYE’DE UYGULANAN ABİTUR
PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ:
BİR DURUM ÇALIŞMASI**

**METİN KUŞ
12706205**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET GÜROL**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

**TÜRKİYE'DE UYGULANAN ABİTUR
PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ:
BİR DURUM ÇALIŞMASI**

METİN KUŞ
12706205

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih:21.06.2019

Tez Oy Birliği/ ... ile Başarılı Bulunmuştur.

Tez Danışmanı	:	Unvan Ad Soyad
Jüri Üyeleri	:	Prof. Dr. Mehmet Gürol
	:	Prof. Dr. Nadir Çeliköz
	:	Prof. Dr. Erdoğan Tezci
	:	Doç. Dr. Cihad Demirli
	:	Doç. Dr. Bülent Alei

İmza



İSTANBUL
HAZİRAN 2019

ÖZ

TÜRKİYE'DE UYGULANAN ABİTUR PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Metin Kuş

Haziran, 2019

Bu çalışmanın temel amacı, Okul A'da uygulanan Abitur programını Eisner'in (1998) Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Program Değerlendirme Modelini kullanarak, okulda çalışan Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Programın genel özelliklerinin betimlenmesi, programla ilgili yaşam deneyimlerinin açıklanması, programın değerlendirme biçiminin ve eğitsel değerinin ortaya koyulması ve temalaştırma amaçlanmaktadır. Bu araştırma, Durum Çalışması olarak desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Devlet okulu statüsünde olan, Okul A'da uygulanan Abitur programının değerlendirilmesinde İç İç Geçmiş Tek Durum Deseni kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 22 kişi ile Bireysel Görüşme, 8 Kişi ile Odak Grup Görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken Amaçlı Örneklem yöntemiyle maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verileri Bireysel ve Odak Grup görüşmeleri, araştırmacı tarafından hazırlanan Gözlem Formu ve Doküman Analizi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları; Abitur programının genel özelliklerinin betimlenmesi, Abitur programına ilişkin yaşam deneyimlerinin açıklanması, Abitur programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değer olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Araştırma bulgularının incelenmesi sonucunda; Programın Genel Özellikleri, Programın Eğitim Öğretim Süreci, Programın Sorun Alanları, Programın Eğitsel Değeri, Programa Kurum Kültürünün Etkisi olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Araştırma; Abitur'un yazılı sözlü iki aşamadan oluşan zor bir sınav olduğu, üniversite eğitime hazır bulunuşluluğu belirlediği, öğrenciye derin bir genel eğitim verirken, bir düşünce sistemi de kazandırdığı, uygulamada etkin dil becerileri gerektirdiği, grup çalışması, sunum yapma ve aktif katılım yöntemlerinin yoğun olarak kullanıldığı, teknolojinin sınırlı olarak kullanıldığı, geleneksel ve öğretmen yapısı materyaller kullanıldığı, yazılı sözlü akademik becerilerin süreç odaklı olarak değerlendirildiği, yabancı dil öğrenme güçlüğü, Abitur programına uyum sorunu, yönlendirme eksikliği, öğretmen eksikliği, değişikliği, yeterliliği, öğrencinin iki eğitim sistem arasında bocalaması, burs imkanlarının yetersizliği ve beyin göçü sorunlarının yaşandığı, Abitur programının sınav başarısından çok anlamaya ve bilgiyi kullanmaya yönelik olduğu, ön öğrenmeleri yeterli, çalışma disiplini kazanmış, homojen öğrenci yapısı, velilerin eğitilmiş olması, öğrenciyi sürekli desteklemesi, kurumdaki öğrenme ve dayanışma kültürünün öğrenci başarısına olumlu etki yaptığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Abitur Programı, Nitel Araştırma, Program Değerlendirme, Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli, Durum Çalışması.

ABSTRACT

EVALUATING THE ABITUR PROGRAMS APPLIED IN TURKEY: A CASE STUDY

Metin Kuş

June, 2019

This study aims to evaluate Abitur program applied school A, revealing the opinions of administrators, teachers, parents, students and graduate students in the light of Eisner's (1998) Educational Connoisseurship and Criticism model. In accordance with this purpose; it is aimed to evaluate description of general characteristics of program, explanation of educational experiences about the program, interpretation of assessment processes and pedagogical value of the program and theming. To describe and explain the phenomena qualitative case study methodology with embedded multiple unit of analysis design were conducted in the study. School A as a state school, is the field of study. The participants of the study were comprised of 22 stakeholders with individual interviews and 8 stakeholders with 2 focus group interviews. The data of the study mainly obtained through individual interviews with stakeholders, focus group interviews, passive-participant observation via classroom observation protocol formed by the researcher and document analysis. Purposive sampling procedures were used to choose participant of the study. Findings of the study were categorized into three areas: description of general characteristics of program, explanation of educational experiences about the program, interpretation of pedagogical value of the program. Themes of the study categorized under five headings; general characteristics of program, educational process of program, problematic issues of program, pedagogical value of the program and the effect of corporate culture on program. As a result of the study following findings were obtained; Abitur is a tough exam comprised of two stages oral and written, it determines readiness for university education, it enables students not only a broad general education but also system of thought, it requires effective language skills in action, the methods of active participation, group work and presentation mainly used in the program, limited use of technology in the program, traditional and teacher made materials mainly used in the program, it requires process oriented evaluation with written and oral academic skills, the problematic issues of program are; difficulty in learning foreign language, adapting to Abitur program, lack of orientation, lack of teachers, lack of standardization in teaching skills, changing teachers, risk of stumbling between two educational system, lack of educational grant, risk of brain drain. The pedagogical value of Abitur program is that the program itself focused on understanding and use of knowledge rather than achievement in the exam. Student with adequate prerequisite learning and self discipline, homogenous academic and social skills, literate parents, continuous parental support, learning and solidarity culture of the institution positively affect achievement.

Key Words: Abitur Program, Qualitative Study, Program Evaluation, Educational Connoisseurship and Criticism Model, Case Study.

ÖN SÖZ

Toplumlarda eğitimden beklenenler geniş bir alana yayılmaktadır. Bireyin bilgili kılınması, bireyin kişiliğini, karakterini geliştirmesi, bireylere toplumca istenen davranışları kazandırması, bireyin gelişen topluma ve yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırması istenmektedir. Toplamların gelişmesi daha müreffeh bir seviyeye gelmesi için eğitim şüphe götürmeyecek bir şekilde en önemli etkindir. Eğitim pahalı olduğu kadar karşılığı da geç alınan bir yatırımdır. Eğitimden beklenenlerin bu kadar geniş alana yayıldığı ve önemli olduğu durumda okullarda uygulanan eğitim programlarının değerdendirilmesi de oldukça önem arz etmektedir. Toplamların ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyler okullarda verilen eğitim ile sağlanmaktadır. Okullarda verilen eğitim programları ile yapılmaktadır. Eğitim programları istenilen nitelikte hizmet verebilmesi için gelişen ve değışen koşullara uygun olarak toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde geliştirilmeli ve değerdendirilmesi yapılmalıdır. Bu çalışmada Türk Eğitim Sisteminde en çok talep edilen eğitim kurumlarından biri olan Okul A'nın eğitim programı değerdendirilerek kamuoyu bilgilendirmeye çalışılmış, uygulanan programın model arayışındaki Türk Eğitim Sistemine örnek olabileceğı ihtimali düşünölmüştür. Eğitim kurumlarının bir standart oluşturabilmesi için değerdendirme ve akreditasyon çalışmalarına yoğun ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın başlaması, devam etmesi ve sonuçlanması sürecinde beni sabırla destekleyen, yol gösterici olan, yaptığı geri bildirimlerle farklı boyutları düşünmemi sağlayan, tez hazırlama yolculuğumda beni derin hoşgörü ve sabırla yönlendiren danışmanım Prof. Dr. Mehmet Gürol'a öncelikle çok teşekkür ederim. Aldığım doktora derslerinde bilgileriyle, dönötleriyle, bakış açıları ile bana katkı sağlayan tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde beni destekleyen kişilerin başında beni sürekli çalışmamı bitirme konusunda destekleyen eşim Nilüfer Kuş ve kendisine ayıracağı zamanı çalışmam için kullandığım oğlum Alp Ulaş Kuş'a çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın uygulama aşamasında bireysel görüşme ve grup görüşmesi yaptığım, yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve mezunlarımıza teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Almanca çevirileriyle bana destek olan ve beni destekleyen tüm öğrencilerime teşekkürü borç bilirim.

İstanbul; Haziran, 2019

Metin Kuş

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Abiturun Tarihsel Gelişimi	11
2.2. Alman Eğitim Sisteminde Abiturun Yeri	20
2.3. Abiturun Kuramsal Temelleri	30
2.4. Alman Eğitim Düşüncesinin Temelleri	32
2.5. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Abitur Eğitimi	39
2.6. Alman Eyaletlerinde Uygulanan Abitur Programının Özellikleri	41
2.6.1. Abitur'a Giriş Koşulları	43
2.6.2. Abitur'un II. Aşamasına (Oberstufe) Giriş Koşulları	43
2.6.3. Abitur Dersleri	43
2.6.4. Sınav Yapılan Dersler	45
2.6.5. Zorunlu Dersler	46

2.6.6. Seçmeli Dersler	46
2.6.7. Ders Planı	47
2.6.8. Abitur Değerlendirme Sistemi	47
2.6.9. Abitur Sınavının Uygulanması	49
2.7. Türk Eğitim Sisteminde Abiturun Yeri	50
2.7.1. Okul A'nın Tarihçesi	53
2.7.2. Okul B'nin Tarihçesi	54
2.8. Türk Eğitim Sisteminde Uygulanan Abitur Programının Özellikleri.....	55
2.8.1. Abitur Not Sistemi	55
2.8.2. Sınava Başvuru ve Kabul Edilme	56
2.8.3. Sınav Komisyonu	56
2.8.4. Sınava Girilecek Dersler	56
2.8.5. Sınavda Uygulanacak Soru Şekilleri	57
2.8.6. Yazılı Sınavların Uygulanması	58
2.8.7. Yazılı Sınavın Değerlendirilmesi	60
2.8.8. Sözlü Sınavın Uygulanması	63
2.8.9. Yazılı ve Sözlü Sınavın Bir Bütün Olarak Değerlendirilmesi	65
2.9. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi	68
2.10. Eğitim Programlarının Dayandığı Temel Yaklaşımlar	68
2.11. Eğitim Programının Boyutları	69
2.12. Program Değerlendirme Yaklaşımları	72
2.13. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesinin Tarihsel Süreci	72
2.14. Temele Alınacak Değerlendirme Modeli	74
2.15. İlgili Araştırmalar	76
2.15.1. Yurt İçinde Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları	76
2.15.1.1. Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi Çalışmaları	76
2.15.1.2. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi Çalışmaları	78
2.15.1.3. Örtük Programın Değerlendirilmesi Çalışmaları	80
2.15.2. Yurt Dışında Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları	82
2.15.3. Yurt İçinde Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli Kullanılarak Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları	83
2.15.4. Yurt Dışında Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli Kullanılarak Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları	84
2.15.5. Yurt İçinde Durum Çalışması Kullanılarak Yapılan Program	

Değerlendirme Çalışmaları	85
2.15.6. Yurt Dışında Durum Çalışması Kullanılarak Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları	86
2.15.7. Yurt Dışında Abitur Programının Değerlendirilmesine Yönelik Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları	88
3. YÖNTEM	90
3.1. Araştırma Deseni	90
3.2. Nitel Araştırmanın Dayandığı Temel Varsayımlar	92
3.3. Nitel Araştırmanın Dayandığı Temel Felsefe	93
3.4. Araştırmanın Çalışma Grubu	97
3.5. Verilerin Toplanması	101
3.5.1. Veri Toplama Araçları	102
3.5.2. Pilot Görüşme	102
3.5.3. Bireysel Görüşme	103
3.5.4. Odak Grup Görüşmesi	104
3.5.4.1. Odak Grup Görüşmelerinde Araştırmacının Rolü	105
3.5.5. Gözlem	106
3.5.6. Doküman Analizi	107
3.6. Verilerin Analizi	108
3.6.1. Veri Analizi Sürecinin Aşamaları	112
3.7. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliliği	114
3.7.1. İnanırcılık (Credibility)	115
3.7.2. Transfer Edilebilirlik (Transferability)	116
3.7.3. Güvenilebilirlik (Dependability)	116
3.7.4. Uygunluk (Conformability)	117
3.8. Araştırmacının Rolü	117
3.9. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	118
4. BULGULAR	119
4.1. Araştırmanın Çalışma Alanı	119
4.1.1. Okul A'nın Türk Eğitim Sistemindeki Yeri	119
4.1.1.1. 1884-1957 Dönemi	119
4.1.1.2. 1957' den Sonra Almanca Ağırlıklı Eğitim Dönemi	120
4.1.1.3. Abitur Uygulaması	121
4.1.1.4. 2005' ten Sonra Meydana Gelen Gelişmeler	121

4.1.2. Okula Öğrenci Kabulü	122
4.1.3. Okul Öğretmenleri	127
4.1.4. Okul Programı	128
4.1.5. Okulun Yatılı Kültürü	130
4.1.6. Okulun Mezunları	131
4.1.7. Üniversiteye Giriş	133
4.1.8. Sosyal Etkinlikler	136
4.1.8.1. MINT-EC	136
4.1.8.2. Mükemmel Yurtdışı Okulu (Excellente Deutsche Auslandschule)	137
4.1.8.3. Kaiserslautern Teknik Üniversitesi ile Uzaktan Eğitim	137
4.1.8.4. Öğrenci Teknoloji Birliği (Technology Student Association TSA)	137
4.1.8.5. TÜBİTAK ve Bilim Olimpiyatları	137
4.1.9. Öğrenci Velileri	137
4.1.10. Abitur Programını Oluşturan Dersler	138
4.1.11. Veli Öğrenci Memnuniyeti	140
4.2. Paydaşların Okulda Uygulanan Abitur Programının Genel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi	141
4.2.1. Betimleme Aşaması	141
4.2.1.1. Abituru Nasıl Tanımlarsınız? Abitur Programı Hakkında Neler Biliyorsunuz?	141
4.2.1.2. Abitur Programının Amaçları Nelerdir?	143
4.2.1.3. Abiturun Temelinde Nasıl Bir Eğitim Düşüncesi Var ve Abitur Programının En Önemli Özelliğinin Ne Olduğunu Düşünüyorsunuz?	144
4.2.1.4. Abitur Programı Hangi Dersleri Kapsamaktadır ve Bu Derslerin İçeriğine İlişkin Görüşleriniz Nasıldır?	146
4.3. Paydaşların Okulda Uygulanan Abitur Programına İlişkin Yaşam Deneyimleri	161
4.3.1. Yorumlama Aşaması	161
4.3.1.1. Abitur programının sınıfta yapılan uygulamaları konusunda ne düşünüyorsunuz?	161
4.3.1.2. Abitur Programının Sınıfta Uygulama Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?	165
4.3.1.3. Abitur Programının Uygulanmasında Teknoloji ve Materyal Kullanımı Nasıldır?	168

4.3.1.4. Abitur Programının Değerlendirmesi Nasıl Yapılmaktadır?	170
4.3.1.5. Abitur Programının Uygulanması Sürecinde Herhangi Bir Sorunla Karşılaştınız mı?	173
4.4. Paydaşların okulda uygulanan Abitur programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değere ilişkin görüşleri	182
4.4.1. Değerlendirme Aşaması	182
4.4.1.1. Abitur Yapabilmek İçin Öğrencilerin Yerine Getirmesi Gereken Ön Koşulları ve Başarı Ölçütleri Nelerdir?	182
4.4.1.2. Abitur Programının Okulda Başarıyla Uygulandığını Düşünüyor musunuz?	185
4.4.1.3. Abitur Programının Eğitim Sürecine Kattığı Değere İlişkin Görüşleriniz Nasıldır?	189
4.4.1.4. Abitur Programının Yapısal ve Uygulama Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?	193
4.4.1.5. Türk Eğitim Sistemi ile Abitur Programının Uyumunu Konusundaki Düşünceleriniz Nelerdir?	201
4.4.1.6. Abitur Programına Kurum Kültürünün Etkisi Konusunda Düşünceleriniz Nasıldır?	205
4.5. Temalaştırma Aşaması	214
4.5.1. Tema 1 Programın Genel Özellikleri	214
4.5.2. Tema 2 Programın Eğitim Öğretim Süreci	216
4.5.3. Tema 3 Programın Sorun Alanları	218
4.5.4. Tema 4 Programın Eğitsel Değeri	219
4.5.5. Tema 5 Programa Kurum Kültürünün Etkisi	223
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	225
5.1. Abitur Programının Genel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	225
5.2. Abitur Programının Öğrenme Yaşantılarına İlişkin Sonuçlar	226
5.3. Abitur Programının Eğitsel Değerine İlişkin Sonuçlar	230
5.4. Öneriler	234
KAYNAKÇA	237
EKLER	249
Ek 1: Bireysel Görüşme Formları	249
Ek 2: Odak Grup Görüşmesi Formları	259
Ek 3: Abitur Genel Değerlendirme Formu	263

Ek 4: Gözlem Formu	265
Ek 5: Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu	267
Ek 6: Temalar, Kategoriler ve Alt kategoriler	268
Ek 7: Araştırma İzni	274
ÖZ GEÇMİŞ	275

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Gymnasium 5-10. Sınıflar Ders Çizelgesi (Nordrhein Westfalen)	23
Tablo 2: Eyaletlere Göre Toplam Öğrenci Sayıları ve Değişim Oranları	26
Tablo 3: Eyaletlere Göre 2006-2016 Yılları Arası Abitur Ortalamaları	27
Tablo 4: 2006-2016 Yılı Abitur Öğrenci İstatistikleri	28
Tablo 5: Zorunlu ve Seçmeli Dersler	44
Tablo 6: Ana Dersler ve Tamamlayıcı Dersler	45
Tablo 7: Abitur Ders Planı Örneği	47
Tablo 8: Abitur Notlarının Değerlendirilmesi	48
Tablo 9: Okul A Haftalık Abitur Ders Saatleri	51
Tablo 10: Okul B Haftalık Abitur Ders Saatleri	51
Tablo 11: Okul A 2002-2017 Yılları Arası Öğrenci İstatistikleri	52
Tablo 12: Abitur Sınavı Başarı Oranları	62
Tablo 13: Abitur Sınavı Sonuçlarının Değerlendirilmesi Örneği	62
Tablo 14: Öğrencinin 11 ve 12. Sınıf Notlarının Belirlenmesi	63
Tablo 15: Öğrencinin Abitur Sonuç Notunun Belirlenmesi	65
Tablo 16: Toplam Puanın Ortalama Nota Çevrilmesi	67
Tablo 17: Odak Grup Görüşmesi Yapılan Katılımcıların Demografik Özellikleri...99	
Tablo 18: Bireysel Görüşme Yapılan Katılımcıların Demografik Özellikleri	100
Tablo 19: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri	101
Tablo 20: Okul A'da Görev Yapan Türk ve Alman Öğretmenlerin Yaşları, Eğitim Durumları ve Mesleki Kıdemleri	128
Tablo 21: Araştırma Kapsamına Alınan Okulun ABITUR Programını Oluşturan Dersler	139
Tablo 22: Abitur Programının Genel Özelliklerine İlişkin Paydaşların Görüşleri	160
Tablo 23: Abitur Programının Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Paydaşların Görüşleri	180
Tablo 24: Abitur Programının Sorun Alanlarına İlişkin Paydaşların Görüşleri	181
Tablo 25: Abitur Programının Eğitsel Değerine İlişkin Paydaşların Görüşleri	212
Tablo 26: Abitur Programına Kurum Kültürünün Etkisi Konusunda Paydaşların Görüşleri	213

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Alman Eğitim Sistemi	21
Şekil 2: 12 ve 13. Sınıflar Dönemlik Zorunlu ve Seçmeli Dersler	44
Şekil 3: Araştırma Deseni	92
Şekil 4: Nitel Araştırmada Veri Analizi Süreci	112
Şekil 5: Okula Giren Öğrencilerin Yüzdelik Dilimi	123
Şekil 6: Okula Giren Öğrencilerin Taban ve Tavan Puanları	123
Şekil 7: Okula Giren Öğrencilerin Dönemlere Göre Dağılımları	124
Şekil 8: Okuldaki Öğrencilerin Mezun Oldukları Okulların Bulunduğu İller	125
Şekil 9: 500 Tam Puan Almış Öğrencilerin Lise Tercihleri	125
Şekil 10: 2018 YEP Ortalaması En Yüksek Olan Ortaöğretim Kurumları	126
Şekil 11: İstanbul'daki Liselerin Taban Puanı	126
Şekil 12: Burslu-Yatılı Öğrenci Grafiği	131
Şekil 13: Yatılı Öğrenci Sayıları	131
Şekil 14: Mezun Meslekleri	133
Şekil 15: 9 ve 12. sınıflarda Alman Dil Diploması Sınavına Giren Öğrenci İstatistikleri	134
Şekil 16: 2002-2018 Yılları Arasındaki ABİTUR İstatistikleri	134
Şekil 17: 2002-2018 Yılları Arası ABİTUR Genel Ortalamaları	135
Şekil 18: 2014-2018 Yurtiçi-Yurtdışı Üniversitelere Yerleşen Öğrenci Sayıları ...	135
Şekil 19: Veli Profili	139
Şekil 20: Veli Öğrenci Abitur Memnuniyet Anketi Sonuçları	140

KISALTMALAR

AYT	: Alan Yeterlilik Testi
BAY	: Bireysel Görüşme Yapılan Alman Yönetici
BAÖ	: Bireysel Görüşme Yapılan Alman Öğretmen
BM	: Bireysel Görüşme Yapılan Mezun
BÖ	: Bireysel Görüşme Yapılan Öğrenci
BTÖ	: Bireysel Görüşme Yapılan Türk Öğretmen
BTY	: Bireysel Görüşme Yapılan Türk Yönetici
BV	: Bireysel Görüşme Yapılan Veli
DPYBS	: Devlet Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı
DSDI	: Alman Dil Diploması Sınavı I
DSDII	: Alman Dil Diploması Sınavı II
EPA	: Abitur için Ortak Sınav Standartları
KMK	: Kültür Bakanlığı Konferansı
LGS	: Lise Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MINT-CAMP	: Modern Fen Eğitimi Uygulayan Okullar Kampı
MINT-EC	: Modern Fen Eğitimi Uygulayan Okullar Birliği
MOG	: Odak Grup Görüşmesi Yapılan Mezunlar
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TSA	: Öğrenci Teknoloji Birliği
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
YEP	: Yerleştirmeye Esas Puan
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
ZfA	: Alman Yurtdışı Eğitim İşleri Merkezi
ZVS	: Üniversite Yerleştirme Merkezi
12OG	: Odak Grup Görüşmesi Yapılan 12. Sınıf Öğrencileri

1.GİRİŞ

Geleneksel anlamda eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1991). Ancak günümüzde eğitimden ya da okuldan beklenen, bireylerin davranışlarında istendik değişme oluşturması değildir. Günümüzde eğitimden, bireylerin gereksinimlerine duyarlı olması sahip oldukları gizil güçleri ortaya çıkarması ve geliştirmesi beklenmektedir (Şişman, Turan, 2001). Eğitim gün geçtikçe önemi artan bir özellik taşımaktadır. Toplumlarda eğitimden beklenenler geniş bir alana yayılmaktadır. Bireyin bilgili kılınması, bireyin kişiliğini, karakterini geliştirmesi eğitimden beklenmektedir. Ayrıca eğitimin, bireylere toplumca istenen davranışları kazandırması, bireyin gelişen topluma ve yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırması istenmektedir. Eğitimin öğrenciyi yalnızca öğretilen olarak değil, öğrenen olarak ele alması ve onun bir bütün olarak gelişmesine olanak sağlamasının önemi vurgulanmaktadır. Bunun içindir ki okuldaki eğitim ve öğretim uygulamalarının bireylerin bir bütün olarak gelişmelerini, mutlu ve topluma yararlı bir biçimde yetişmelerini sağlaması gerekmektedir (Özoğlu, 1982). Benzer şekilde Yeşilyaprak (2003) eğitimi, bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumu ve bireyin her yönüyle bir bütün olarak kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde geliştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan eğitimin; bireyin kendi gelişiminin, toplumsal gelişim ve kalkınma açısından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Eğitim ve toplumsal kalkınma arasında, sıkı bir ilişki olduğu hatta eğitimin toplumsal kalkınmanın bir ön koşulu olduğu söylenebilir. Çünkü kalkınmanın gerçekleşmesinde doğal kaynaklar ve sermaye gibi unsurların kullanılması nitelikli insan unsurunu gerektirmektedir. Nitelikli insan unsuru ancak eğitim yoluyla sağlanabilir. Eğitim ülkeler için oldukça verimli bir yatırımdır. Gerçekte eğitim: en karlı yatırımdır, en pahalı yatırımdır, sonucu en geç alınan yatırımdır ve iyi yönetilmezse zararı en korkunç yatırımdır (Kaya, 2009). Türkiye'nin, ihraç edilebilir doğal kaynaklarına göre zengin bir ülke olduğunu söylemek mümkün olmadığı gibi Osmanlı

İmparatorluğu'ndan ekonomik, fiziki altyapı ve nitelikli yetişmiş insan gücü bakımından da zayıf bir miras devraldığı söylenebilir. Türkiye Cumhuriyeti geçen doksan yıl zarfında ulaşmış olduğu gelişmişlik düzeyini büyük ölçüde eğitim sistemimiz içinde yetiştirilen insan gücüne borçludur. Geçtiğimiz yüzyılın son çeyreğinde, dünyadaki siyasi, sosyal ve ekonomik şartlar köklü bir biçimde değişmiştir. Büyük ölçüde bilişim teknolojilerindeki gelişmelerden kaynaklanan bu süreç sonucunda, gelişmiş ülkeler sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşmeye başlamış ve bu süreç halen artan bir ivmeyle sürmektedir (Gürüz, 2008, 243). Eğitim sisteminin bilgi toplumunun gereklerini yerine getirecek niteliklere sahip nesiller yetiştirme yönünde düzenlenmesi kaçınılmazdır.

Eğitimden beklenenler bu kadar geniş alana yayıldığı ve önemli olduğu durumda okullarda uygulanan eğitim programlarının değerlendirmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyler ise ancak eğitim sistemi içinde okullarda uygulanan eğitim programları ile sağlanmaktadır. Eğitim programlarının istenilen nitelikte hizmet verebilmesi için de gelişen ve değişen koşullara uygun olarak toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.

Ornstein ve Hunkins'e (2013) göre eğitim programı beş farklı şekilde tanımlanabilir. Bu tanımlardan birincisi, eğitim programını en temel anlamda Tyler (1949) ve Taba (1962) tarafından savunulan doğrusal (Linear) bir bakışla eğitim hedeflerini gerçekleştirme planı olarak tanımlamaktadır. İkincisi, Dewey'in (2011) deneyim ve eğitim tanımından yola çıkan farklı bir bakış açısı ile eğitim programı öğrenenlerin okulun içinde veya dışında planlanan öğrenme yaşantılarının tamamı olarak tanımlamakta ve okulun rehberliğinde devam eden bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Üçüncüsü, eğitim programının insanla ilgili bir sistem olduğuna değinmektedir. Dördüncü tanımda eğitim programı kendine özgü temelleri, bilgi alanı, araştırma, kuram ve ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma disiplini olarak ele alınmaktadır. Son olarak, eğitim programı Matematik, Fizik, Tarih, İngilizce gibi farklı disiplinlerden oluşan konu alanı veya içerik olarak tanımlanmaktadır. Olivia ve Gordon (2013) ise, eğitim programı ile ilgili olarak geçmiş yıllarda felsefi inançlara bağlı olarak farklı tanımlamalar yapıldığını vurgulamaktadır. Bu tanımlara bakacak olursak eğitim programı; okulda öğretilen, konular dizisi, bir içerik, bir çalışma programı bir dizi materyal, birbirini izleyen bir dizi ders, bir dizi performans hedefi,

bir müfredat programı, okulda öğrenilen her şey, okulun rehberliğinde hem okul içinde hem de okul dışında öğretilen, okul personeli tarafından planlanan her şey, öğrenenlerin okulda yaşadığı bir dizi deneyim, öğrenenlerin okul yaşantıları sonucunda edindiği deneyimler olduğu şeklinde tanımlanmaktadır. Demirel (2011) eğitim programını “öğrenciye, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Eisner’a göre (2002) eğitim programı okulun öğrencileri için hazırladığı önceden planlanmış bir dizi eğitimsel engel ve okul içi ve dışında geçirdiği öğrenme yaşantılarının tümüdür. Yukarıda vurgulanan tanımlardan eğitim programının dar anlamda okulda öğretilen konular olduğu, fakat geniş anlamda öğrenenlerin okul içinde veya okul dışında yaşadıkları tüm öğrenme yaşantıları olarak tanımlandığı görülmektedir. Eğitim programını okulda öğretilen bir dizi ders olarak kabul eden okulların görevinin, eğitim programını öğrenenlerin okul içinde ve dışında yaşadıkları öğrenme yaşantılarının tümü olarak gören okullara oranla daha kolay olacağını söylemek mümkündür. Bu bağlamda; eğitim sisteminin verimliliğini arttırmak, sınırlı kaynakların boşa gitmesini önlemek ve bilgi çağıının gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek amacıyla eğitim programlarının değerlendirilmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Program değerlendirme, en genel anlamda eğitim programlarının etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlanabilir. Ertürk, (1991, 107) program değerlendirmeyi, programın bilimsel ilkeler ışığında istendik davranışı meydana getirme bakımından iş görürlük derecesinin belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Erden (1998, 10) program değerlendirmeyi, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olarak ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak değerlendirmektedir. Uşun (2012, 10) program değerlendirmeyi, sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olan bir programın doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği gibi özellikleri hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Demirel (2011, 113) bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulaması sırasında yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden

kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Program değerlendirme, eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreçlerini içermektedir. Ornstein ve Hunkins (2013, 242) program değerlendirmeyi, programın kabul edilmesi, değiştirilmesi ya da tasfiye edilmesine karar vermek için veri toplama ve toplanan verileri değerlendirme süreci olarak görmektedir. Olivia ve Gordon ise (2013, 352) program değerlendirmeyi sistemi geliştirmek için veri toplama ve toplanan bu veriler ışığında program hakkında karar vermeyi içeren sürekli devam eden dinamik bir süreç olarak görmektedir. Eisner'a göre (1998) program değerlendirme, sadece erişil düzeyindeki değişimlerin saptanmasıyla programın değerinin ortaya çıkarıldığı dar bir süreç olmaktan çok, programı uygulayanların ve program doğrultusunda eğitim alan öğrencilerin algılarının saptanmasıyla amaca daha çok hizmet edecek; onların önerilerinin alınması, program geliştirmeyi ve değerlendirmeyi daha etkili kılacaktır. Sınıf içi etkinliklerin değerlendirilip program sürecine yönelik bütüncül bir bakış ortaya koymak gerektiğinde Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli kullanılabilecek önemli bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Programın sunulduğu kişiler olan öğrencilerin ve programı uygulayan öğretmenlerin programa yönelik düşüncelerinin ve hislerinin ortaya çıkarılması, programın uygulanış sürecinin gözlenmesi ve bütün bunlardan ortaya bir resim çıkarılması, değerlendirilen eğitim programına yönelik daha sağlıklı bilgiler vereceği düşünülmektedir. Okullarda eğitim programından etkilenen kişilerin program hakkındaki görüşleri uygulanan programların verimliliği açısından önemli bilgiler elde etmemizi sağlayacaktır. Türk Eğitim Sistemi içinde birçok farklı program uygulayan okul bulunmaktadır. Okullarda uygulanan programların değerlendirilmesi bireylere verilecek eğitimin niteliği konusunda yol gösterici olabilecektir. Okullarda uygulanan farklı programlardan birisi Abitur programıdır.

Türk Eğitim Sistemi içinde Abitur Programı uygulayan iki ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu liselerden Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçişte en çok talep edilen ve en yüksek puanla öğrenci alan okullardan birisi devlet okulu statüsünde olan Okul A'dır. Abitur programı uygulayan diğer ortaöğretim kurumu ise özel okul statüsünde olan Okul B'dir (MEB, 2015). Türk Eğitim Sistemi içinde uygulanan Abitur Programı sonunda öğrenciler Abitur Diploması almaya hak kazanmaktadır. Abitur, 11 ve 12. sınıfta okutulan Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, İngilizce ve

Almanca derslerinin ağırlıklı ortalamaları ve bu derslerin dördünden yazılı, ikisinden sözlü sınav yapılması sonucu elde edilen başarıya göre verilen lise bitirme diplomasıdır (Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999). Bu bağlamda; kendine özgü yapısıyla Okul A’da uygulanan Abitur eğitim programının incelenmesi okul programlarının değerlendirmesi anlamında faydalı olacağı ve örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. 1999 yılında Okul A’da başta Almanya olmak üzere tüm Avrupa’daki üniversitelere girişte geçerliliği bulunan Abitur diploması uygulamasına başlanmıştır. Okul A’nın öğretim dili Fen ve Matematik derslerinde Almancadır ve bu okulda diğer okullardan farklı bir eğitim programı uygulanmaktadır. Bu çalışmada; Okul A’da uygulanan Abitur eğitim programının değerlendirilmesi hem kamuoyunu bilgilendirecek olması hem de uygulanan eğitim programının diğer okullara model olabileceği düşünüldüğünden uygulama alanı olarak seçilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde üç ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi öğretim programlarının değerlendirilmesi şeklindedir. Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (Kaya, 1994), Fen ve Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (Selvi, 1996), İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (Er, 2006; Tunç, 2010), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (Zengin, 2010), Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (Kocabatmaz, 2011), Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (Övez, 2012) program değerlendirme çalışmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. İkincisi eğitim programlarının değerlendirilmesi şeklindedir. Kütüphanecilik Eğitim Programının Değerlendirilmesi (Yılmaz, 1988), Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi (Malkoç, 1989), Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi (Semerci, 1998), Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi (Güler, 2001), Vakıf Üniversitelerinin Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi (Yaşar, 2002), program değerlendirme çalışmalarıdır. Son olarak program değerlendirme çalışmaları örtük programın değerlendirilmesi şeklinde yapılmaktadır. Okulda ve Sınıfta Örtük Program (Veznedaroğlu, 2007), Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi (Türedi, 2008), Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program (Tuncel, 2008), Sosyal

Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi (Serhatlıoğlu, 2012), Sınıf İkliminin Oluşması Sürecinde Örtük Program (Çengel, 2013), Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Örtük Program Kapsamının Belirlenmesi (Tanrıverdi, 2017) program değerlendirme çalışmalarıdır.

Yurt dışında program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; öğretim programlarına odaklanmak yerine okulların ve özellikle eğitim bölgelerinin bir bütün olarak ele alınıp değerlendirildiği çalışmalar yoğun olarak göze çarpmaktadır. Başarısız ve Üstün Başarılı Okul Programlarının Değerlendirilmesi (Rapor, 2003), Öğrenme Öğretme Etkileşimine Bütüncül Yaklaşım (Patel, 2003), Sözleşmeli Okulların Programlarının Değerlendirilmesi (Rapor, 2004), Rockwood Bölgesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi (Rapor, 2007), Ontario Eğitim Bölgesi Eğitim Programlarının Bütüncül bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi (Neves, 2009), Okuldaki Davranışları Yönetme Konusunda Durum Çalışması (Dodge, 2011), Okul Genelinde Olumlu Davranışların Değerlendirilmesine Yönelik Durum Çalışması (Briggs, 2012), Alternatif Okul Programlarının Değerlendirilmesi (Hinds, 2013) yapılan program değerlendirme çalışmalarıdır.

Görüldüğü üzere, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmaları öğretim programlarının, eğitim programlarının ve örtük programın değerlendirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Türkiye’de uygulanan Abitur programının değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Abitur Programı Türk Eğitim Sistemi içinde en çok talep edilen ve en yüksek puanlı öğrencilerin girmeye hak kazandığı okul A’da uygulandığından dolayı ülkenin en üst düzey öğrencilerinin eğitim aldığı programın değerlendirilmesi nitelikli insan kaynağı yetiştirme açısından bir sorun alanı, bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Türkiye’de uygulanan Abitur programının değerlendirilmesi; okulun verimliliği, etkililiği ve uygulanan programların revize edilmesi açısından önemlidir. Bu çalışma Abitur Sistemi hakkında kamuoyunu bilgilendirecek ve sistemin tanınmasına olanak sağlayacaktır. Bunlara ek olarak Abitur sisteminin model alınarak Türk Eğitim Sisteminde uygulanabileceği düşünülmektedir. Abitur Sistemi konusunda çalışma yapılmasına yoğun ihtiyaç duyulduğu ilgili alan yazın incelendiğinde görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okul A ülkemizin en çok tercih edilen ve en yüksek puanla öğrenci alan iki kurumundan birisidir. Kamuoyu tarafından ortaöğretime geçiş sürecinde en çok ilgi gösterilen kurumlardandır. Bu çalışma ile bu okulun eğitim programının kamuoyuna detaylı olarak tanıtılması sağlanabilir.

Eisner'a (1998) göre, program değerlendirme sadece erişil düzeyindeki değişmelerin ortaya koyulmasıyla program değerinin ortaya çıkarıldığı dar bir süreç olmaktan çok, programı uygulayan ve bu uygulanan programdan etkilenenlerin görüşlerinin ortaya koyulması program değerlendirmeyi daha etkili hale getirecektir. Bu bağlamda programı doğrudan uygulayan ve programdan etkilenenlerin görüşlerinin ortaya koyulmasının daha verimli sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Uygulanan Abitur programının amaca hizmet edip etmediğinin belirlenmesi, verimsiz yönlerinin ortaya çıkarılıp çözüm önerilerinin sunulması programın verimliliği açısından oldukça önem arz etmektedir.

Bu çalışma sonuçları ortaöğretime geçiş sürecinde belirsizlik yaşayan velilere yardımcı olabilecektir. Ayrıca bu kurumda uygulanan eğitim programı diğer okullara model olabileceği gibi yükseköğretime geçiş sürecinde de çoktan seçmeli sisteme alternatif bir model olarak kullanılması sağlanabilir.

Bunlara ek olarak; MEB'e bünyesinde bulunan okulları değerlendirme açısından temel veri sağlayacak örnek bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Okullarda uygulanan eğitim programlarının değerlendirilmesinin gerekliliğini vurgulaması açısından önemlidir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, Abitur programını değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamaktadır, bu yönüyle araştırmanın özgün bir çalışma olduğu ve bir ilk olma özelliği taşıdığı söylenebilir.

Bundan sonra Abitur programı ile ilgili yapılacak araştırmalara temel olacağı söylenebilir. Ayrıca araştırma nitel araştırmacıların kullanımına hizmet edebilecektir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Okul A’da uygulanan Abitur eğitim programını Eisner’in (1998) Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Program Değerlendirme Modeli ışığında, okulda çalışan Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Daha ayrıntılı olarak ifade etmek gerekirse; programın genel özelliklerinin betimlenmesi, programa ilişkin öğrenme yaşantılarının açıklanması, programın değerlendirme biçiminin ve eğitsel değerinin ortaya koyulması, programla ilgili yaşam deneyimlerinin belirlenmesi ve temalaştırma amaçlanmaktadır. Bu adımlar, Eisner’in program değerlendirme modelinin betimleme, yorumlama, değerlendirme, temalaştırma aşamalarına uygun olarak yapılmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Paydaşlara göre (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan Abitur programının genel özellikleri nasıldır?
2. Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan Abitur programına ilişkin yaşam deneyimleri nasıldır?
3. Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan Abitur programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değere ilişkin görüşleri nasıldır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Abitur programı uygulanan Okul A’nın yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve mezunları arasından seçilen katılımcıların görüş ve deneyimleriyle sınırlı olan nitel bir çalışmadır.

Araştırmada Okul A’da uygulanan Abitur programı değerlendirildiğinden bulgular uygulama alanı ile sınırlıdır.

Araştırmada elde edilen veriler katılımcılarla yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri, gözlem ve araştırmacının deneyimleriyle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Katılımcılardan, bireysel ve odak grup görüşmeleri sonucunda alınan verilerin doğru olduğu, araştırmacının tarafsız bir tutum sergilemediği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Abitur: Alman Eğitim Sisteminde ortaöğretimden yükseköğrenime geçişi sağlayan ve sınavsonucunda elde edilen bir lise bitirme diplomasıdır.

Grundschule: Dört yıl süreli zorunlu temel eğitim okullarına verilen isimdir.

Sonderschule: Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin devam ettiği okul türüdür.

Hauptschule: Realschule veya Gymnasiumlara gidemeyecek olan öğrencilerin 5-10. sınıflar arasında devam ettiği okul türüdür.

Realschule: 5-10. sınıflar arasındaki öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türüdür.

Gesamptschule: 5-10. sınıfların I. Kademesini 11- 13. sınıfların II. Kademesini oluşturduğu çok amaçlı okul türüdür. Bu okulda okulu bitiren öğrencilerin hem yükseköğrenime hem de mesleki öğretim okullarına yönelmeleri mümkündür.

Gymnasium: Genel liseler 5. sınıftan 13. sınıfa kadar olan sınıfları kapsar. 5-10. sınıflar I. Kademeyi, 11-13. sınıflarda II. Kademeyi oluşturur. Bu okulların amacı yükseköğretime öğrenci hazırlamaktır. Gymnasium eğitimi Abitur diplomasıyla sonuçlanır.

Oberstufe: Gymnasium türü okulların 11-13. sınıflarını kapsayan döneme verilen isimdir.

Zeugnis: Eğitim süresi sonunda verilen karnedir.

Allgemeine Hochschulreife: Alman eğitim sisteminde ulaşılabilecek en yüksek lise diplomasıdır.

Bağımlı Abitur: Fachgebundene Hochschulreife olarak adlandırılır. Branşa bağlı olarak Yükseköğrenim ancak belirli dallarına girme hakkı sağlar.

Bağımsız Abitur: Allgemeine Hochschulreife olarak adlandırılır ve Yükseköğretimin bütün dallarına girme hakkını sağlar.

Regional Abitur: Dünya genelinde, Abitur sınavının merkezi olarak değil belirli bölgelere ayrılarak yapılmasıdır.

Eğitim Programı: Okulun öğrencileri için hazırladığı önceden planlanmış bir dizi eğitimsel etkinlik ve okul içi ve dışında geçirdiği öğrenme yaşantılarının tümüdür.

Program Değerlendirme: Sadece erişî düzeyindeki değışmelerin saptanmasıyla programın değerinî ortaya çıkarıldığı dar bir süreç olmaktan çok, programı uygulayanların ve program doğrultusunda eğitim alan öğrencilerin algılarının saptanmasıyla amaca daha çok hizmet edecek bir süreçtir.

Berufsbildende Schulen: Mesleki Eğitim Okullarına verilen isimdir.

Realschulabschluss: Realschule eğitimi sonunda 9. sınıfta diploma olarak okuldan ayrılan öğrencilerdir.

Hauptschulabschluss: Hauptschule eğitimi sonunda 10. Sınıfta diploma olarak okuldan ayrılan öğrencilerdir.

Abendgymnasium: Örgün eğitim dışındaki öğrencilere hizmet veren Akşam gymnasiumlarıdır.

Kolleg: Yetişkinlerin ikinci öğretim olarak Yükseköğrenime geçiş yapmalarını sağlayan okul türüdür.

Fachgebundene Hochschulreife: Branşa bağlı Yükseköğrenim olgunluğu yükseköğrenimin ancak belirli dallara girme hakkı sağlayan olgunluk derecesidir.

Fachhochschulreife: 12 yıllık eğitim sonunda alınan ve Uygulamalı Bilimler ve Meslek Yüksek Okullarına geçiş sağlayan diplomadır.

Fachhochschule: Uygulamalı Bilimler ve Meslek Yüksek Okulları verilen isimdir.

Fachabitur: Alana bağlı Abitur yalnızca bağlı bulunduğu alanlarda Üniversite ve Meslek yüksekokullarına giriş sağlar.

Orientierungsstufe: Öğrencilerin Temel Eğitim sürecinden sonra gelen Yönlendirme dönemidir.

Berufsschule: Mesleki ve Teknik eğitim veren okul türüdür.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bölümünde öncelikle Abitur'un Tarihsel Gelişimine değinilmiş daha sonra sırasıyla Alman Eğitim Sisteminde Abitur'un yeri, Abitur Uygulamaları, Abiturun Kuramsal Temelleri, Alman Eğitim Düşüncesinin Öncüleri, Yapılandırmacılık ve Abitur konuları ele alınmıştır. Daha sonra Alman Eyaletlerinde Uygulanan Abitur Programının Özellikleri, Türk Eğitim Sisteminde Abitur'un Yeri ve Uygulanan Abitur Programlarının Özellikleri, Eğitim Programlarının Değerlendirmesi ve Tarihsel Süreci, Araştırmada Temele Alınan Değerlendirme Modeli, Yurtiçi ve Yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Abiturun Tarihsel Gelişimi

Kelime anlamı “Bitirmek, Ayrılmak” olan Abitur, Latince “Abire” sözcüğünden ortaya çıkmış olup, Alman Eğitim Sisteminde ulaşabilecek en yüksek lise diplomasıdır (Henderson, 1964). Abitur Almanya'nın en yüksek lise mezuniyet belgesi olmasının yanında “Allgemeine Hochschulreife” olarak da adlandırılır. Abitur belgesi öğrencilerin üniversitelerde eğitim alabilme yeterliliğini kanıtlar niteliktedir. Abitur yüksek seviyedeki bir eğitimin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Abitur bir yandan büyük bir saygıyla karşılanırken bir yandan da gençleri büyük bir yük altına soktuğu ve seviyeyi doğru bir şekilde ölçemediği için eleştirilmektedir. Abitur sınavına girmiş öğrencilerin bir kısmına göre Abitur hayatlarının stres dolu ve yoğun bir dönemini kapsamaktadır. Sosyal statü göstergesi haline dönüşen Abitur'u alan öğrencilerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Kluge, 1989).

XVIII. yüzyılda üniversitelere öğrenci alımı üniversiteler tarafından yürütülmekteydi. 1788 yılında kilisenin tüm karşı koyma çabalarına rağmen ilk Alman eyaleti olan Prusya'nın Kültür Bakanı Abraham Von Zedlitz “AbiturReglement” uygulamasını yürürlüğe koyarak ilk lise bitirme sınavı uygulamasını başlatmıştır. Bu düzenlemenin temeli 1776 yılında Hirschfeld lisesinde ilk kez okuldan mezun olan öğrencilerin okul

başarılarını ölçme amacıyla özel bir bitirme sınavı uygulayan Carl Ludwig Baver'e dayanmaktaydı. Aynı dönemde Johann Heinrich Berlin'deki Joachim Sthalschen Gymnasium'unun rektörü olarak benzer çalışmalar yapmaktaydı (SchimmelPfenning, 1975).

Prusya'nın 23 Aralık 1778 ve 25 Haziran 1812 tarihli düzenlemelerine göre "Henüz tam olgunluğa erişmemiş olsa bile bir gencin özgür seçimi ile üniversitelere girişi kısıtlanamaz." ifadesi ile Prusya eyaleti mezuniyet sınavı için yasal düzenlemeyi ortaya koymasına rağmen öğrenciler herhangi bir mezuniyet sınavına tabi tutulmamış, yalnızca öğrencilerin okuldaki verimli çalışmaları ve becerileri konusunda velilere bilgilendirme yapılmıştır. 23 Aralık 1788'de gerçekleşen ilk üniversite giriş sınavı düzenlemesi birçok eyalette üniversiteye girişin halen daha sınavsız gerçekleşmesi nedeniyle sonuçsuz kalmıştır. 1812 ve 1834 yılında gerçekleşen üniversite sınavı düzenlemelerinden sonra üniversiteye giriş sınavı uygulaması önemli bir yer edinmeye başlamıştır. Prusya'da gerçekleşen bu üniversiteye giriş uygulamalarından sonra diğer Alman eyaletleri de üniversiteye giriş sınavını kendi eyaletlerinde uygulamaya başlamışlardır (Gerth, 1976).

1820 ve 1830'lu yıllarda mezuniyet sınavı uygulaması "Karslbade" kararları üzerine August Von Kutzebues'in öldürülmesi ve aylarca süren Yahudi karşıtı gösterilerden sonra üniversitedeki öğrenci ve akademisyenlerin siyasallaşmalarını engellemek amacıyla nerdeyse tüm Alman eyaletlerinde yürürlüğe koyulmuştur. Ancak bu kararda mezuniyet sınavını zorunlu kılmak için yeterli olmamıştır. Gerekli yeterliliğe sahip olmayan öğrenciler yine eskisi gibi üniversitelerde eğitim görüyordu, yalnızca burs hakkından yararlanamıyordu. Mezuniyet sınavı uygulaması deneyimli ve çağdaş kişilere bir hayal olmak görünüyordu (Neugebauer, 1992).

Abitur yenilenme, reformların hakim olduğu bir dönemde ortaya çıkmış ve dönemin sosyal ve politik olaylarından pedagojik kuramlardan daha fazla etkilenmiştir. Bu dönem, eski devlet düzeninin yerini modern devlet düzenine ve modern bürokrasiye bıraktığı, vatandaş kavramının anlam kazanmaya başladı dönemdir. Bu dönemde yaşanan sosyal, politik ve toplumsal değişiklikler Abitur'un gelişimini etkilemiş ve ona şekil vermiştir. Artık insanlar doğdukları ve içinde büyüdükleri sosyal sınıflar ölçüsünde sahip oldukları haklar yerine yeni sosyal düzenlemeler ve hukuki düzenlemeler çerçevesinde herkesle eşit vatandaşlık hakları kazanmışlardır. Bu yenilikle beraber bireysel başarı ve eğitim önem kazanmıştır. Yaşanan gelişmeler

çerçevesinde Abitur'un önemi ve anlamı dönemin yazarları tarafından da anlatılmıştır (Kocka, 1987). Bu çerçevede Abitur sosyal eşitliği sağlayan bir araç haline dönüşmüştür. Abitur'un önemine değinen eğitimciler sınavsız üniversitelere giren öğrencilerin üniversitelere bilgisiz olarak geldiklerini, bir temele sahip olmadıklarını ve de üniversitelerden daha da kafası karışmış bir şekilde halen daha yeterli donanımına sahip olmadan mezun olduklarını dile getirmişlerdir. Eğitimcilerin üniversitelere girişte bir sınav düzenlenmesi yönündeki çabalarına rağmen üniversiteye giriş sınavı yerine liseden mezuniyet sınavı düzenlenmiştir. Eğitimciler XVIII. yüzyıldaki tipik bir öğrenci profilini örnek olarak öne sürmüş, alt kesimdeki insanların yetersiz, bilgisiz ve bilinçsiz bir şekilde üniversitelere girerek üniversitelerde kontenjan fazlası öğrenci mevcuduna sebep olduklarının ve bu şekilde eğitimin kalitesinin düşmesine yol açtıklarını vurgulamıştır. Bu durum üniversite eğitiminde maddi durumu yetersiz olan öğrencilerin eğitimleriyle ilgili tartışmalara yol açmıştır (Wolter, 1989). Eğitimciler arasındaki tartışmalar yoğunlaşmış, üniversitelere kontenjan fazlası öğrencilerin alınmasına karşı savaş başlatılmıştır. Eğitimciler üniversitelere giren öğrencilerin ikiye ayrıldıklarını; bunlardan bir kısmının yalnızca geçimini sağlamak için meslek sahibi olmak, bir kısmının ise daha çok kişisel ve entelektüel gelişimlerini sağlamak amacıyla eğitim aldıklarını vurgulamış; bu iki grup arasındaki ayrımın iyi yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bütün bu fikirler doğrultusunda bir eğitim politikası şekillenmiş üniversiteye alınacak olan öğrencilerin bu eğitime uygunluklarının ölçülmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varılmıştır. Yürürlüğü 1733 yılına dayanan kararlara göre belirli konumlardaki görevlilerin yanı sıra üniversitede okuyan öğrencilerin de zorunlu askeri görevden muaf tutulmuş olması üniversite eğitimini birçok kesim için cazip hale getirmiştir. İstatistiklere göre de savaş dönemlerinde üniversitelere giriş yapan öğrencilerin sayısının arttığı savaşın olmadığı ülkede barışın hakim olduğu dönemlerde ise üniversite öğrencilerinin sayısında bir gerileme gerçekleştiği gözlenmiştir (Herrlitz, 1973).

Okul eğitimi ile üniversiteye giriş arasındaki ilişkiye farklı bir açıdan bakılması fikri mezuniyet sınavı düzenlemesiyle gündeme gelmiştir. Bu durum üniversite ve devlet arasındaki karşılıklı bağımlılığı ortaya çıkarmıştır. Böylelikle mezuniyet sınavı kavramı devlet, üniversite ve iş dünyası arasındaki yerini alma yönünde önemli bir adım atmaya başlamıştır. Bu bağlamda; mezuniyet sınavı konusundaki ilk katı düzenlemeler Hessen Großherzogtum bölgesinde I. Wilhelm tarafından 1825 yılında

yapılmıştır. I. Wilhelm Marburg Üniversitesinde devleti yakından ilgilendiren “İlahiyat, Hukuk, Tıp ve Ekonomi” gibi bölümlerde eğitim almak isteyen öğrencilerin devlet liselerinden alınmış, yeterliliklerini gösteren bir mezuniyet sınavı olmadan üniversiteye kabul edilmemeleri yönünde bir yasa çıkarmıştır. Bu bölümleri Felsefe, Siyaset Bilimi ve Filoloji izlemiştir. Dolayısıyla 1825 yılında İlahiyat, Hukuk, Tıp, Ekonomi, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Filoloji bölümlerinde eğitim görmek isteyen öğrencilere mezuniyet belgesi şartı getirilmiştir. Alman eyaletlerinden Braunschweig 1826’da, Oldenburg 1827’de, Hannover 1829’da, Meklenburg 1833’te ve Württemberg 1834’te mezuniyet sınavı şartını getirmiş, bunu daha sonra diğer Alman eyaletleri izlemiştir. 25 Haziran 1834 Prusya kralı III. Friedrich Wilhelm mezuniyet sınavı sonucuna göre üniversiteye geçiş için yapılan düzenlemeyi onaylamıştır. Bu tarihten itibaren yurt içi ve yurt dışı üniversitelerde eğitim görmek isteyen her öğrenci için mezuniyet sınavı zorunluluğu getirilmiştir. Bu sınavın temel amacı liseden mezun olan öğrencilerin belirli bir bilim dalında eğitim almak için yeterli olup olmadıklarını belirlemektedir. 1850 Prusya anayasa tüzüğünde öngörülen eğitim yasası uyarınca üniversite eğitimi için Prusya dil okulundan alınan sertifika ve babanın izin belgesi ön koşul olarak kabul edilmişti. 1871’de kurulan Alman eyaletleri yapılan düzenlemeleri değiştirmeden kabul etmiş, mezuniyet sınavı ve üniversiteye girişi devletin yargı yetkisine bırakmıştır. 1945 yılına kadar mezuniyet sınavı ifadesi kullanılmış, Abitur sözcüğü hiç kullanılmamıştır (Wolter, 1988).

Eyaletler arasında mezuniyet sınavı uygulamalarında bir birlik olmadığından dolayı Humboldt’un görüşleri ve yeni hümanist yaklaşımlar eğitimde yeni anlayışların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu yaklaşımlar neticesinde ortaya çıkan üniversiteye giriş sınavı yapma hakkına sahip okullara “Gymnasium” adı verilmiştir. Gymnasium’ların temelini Humboldt’un merkezi eğitim politikaları oluşturmaktadır. Yeni yaklaşımla ortaya çıkan Gymnasium’ların temel farkı mezuniyet sınavı standartlarını net olarak ortaya koyması olmuştur. Humboldt’un eğitim anlayışının esasını bireysellik, insan eğitimi ve meslek eğitimi oluşturmaktadır (Humboldt, 1969).

1840’a kadar gerçekleştirilen bütün düzenlemeler Abitur’un Gymnasium ve Üniversitenin kesişim noktasındaki fonksiyonunu ve buna bağlı olarak Gymnasiumların üniversiteye hazırlık ve yükseköğrenime yeterlilik belgesinin edinilmesindeki görevlerini belirlemiştir. Gymnasium bu iş için tek ve en önemli mekandı. Abitur belgesi kişinin üniversite eğitimi görebileceğine dair ortakça tanınan

bir kanıt olarak görülüyordu. Ders içerikleri, eğitim planları ve sınav düzenleri Gymnasiumların bu görevini yerine getirmesindeki en önemli araçlarıydı. Aynı zamanda Gymnasiumların müfredatı genel eğitimin de edinilmesini amaçlıyordu. Böylelikle ders içerikleri ve eğitim planları sadece yükseköğrenime yeterlilik belgesinin edinilmesi için değil, genel eğitimin sağlanması için de bir norm işlevi görmekteydi. Böylelikle Abitur, genel eğitim ve müfredat arasında organik bir bağ kurmuştur (Müller, 1981).

Gymnasium ve üniversite sistemi konusunda bugüne kadar süren tartışmalar devam etmektedir. Ayrıca bu tartışmalara Abitur ve Gymnasium programının gelişimine müfredatın türü, kapsamı ve bağdaştırıcılığı hakkındaki tartışmalar eklenmiştir. Bu tartışmaların konusu Gymnasiumun performansı ve görevlerini yerine getirip getirememesidir. En önemli nokta ise yükseköğrenime yeterlilik belgesi kavramının standart olarak tüm mezunlara verilmesi ya da bu yeterliliğin farklı alanlara ayrılmasıydı. Bu noktada birçok Alman eğitimcinin farklı görüşlere sahipti. Bu tartışmalarda, bürokratikleşmiş eğitim sistemi ve neo humanistik eğitim teorisinin aksiyomları arasındaki çelişki öne çıkıyordu. Bu çelişkinin orta noktasında ise kişinin bireysel eğitim süreci yer alıyordu. Bu tartışmalar XIX. yüzyılın ikinci yarısında, Prusya-Alman Gymnasium sistemi devletin yönetimi altına girerken, daha da şiddetlenmiştir. Yalnızca Gymnasiumların devletin okulları olarak tanımlanması toplumdaki Gymnasiumun gelişimi konusundaki derin huzursuzluğu örttebilmiştir (Paulsen, 1960).

Gymnasium ve üniversite sistemi kapsamında yapılan eğitim reformu görüşmelerinde iki konu tartışılmıştır. Biri eşit haklara sahip olan yüksekokulların farklılaştırılması, diğeri ise Gymnasium son sınıfların müfredatının düzenlenmesiyle ilgili yapılan çalışmalardı (Keim 1987). Daha fazla kültürel çoğulculuk ve daha fazla bireyselleşme, yeniliklerin arkasında yatan pedagojik sebepler olarak görülmekteydi. 1918 ve 1933 yılları arasında eğitim sistemi hakkındaki huzursuzluklar artmaya başlamıştır. Buna paralel olarak okul reformcularının Abitur'un üniversiteye girişteki etkisini kaldırmak istemesi halen üniversiteye giriş hakkındaki süregelen tartışmaların oluşturduğu farklı düşünce örüntüsüdür (Spranger, 1968).

Yükseköğrenime geçişte yeterlilik belgesi kavramının standartlaştırılması ya da farklı dallara ayrılması üzerine olan anlaşmazlık hakkında bu kadar zor karar verilebilmesinin nedeni bu anlaşmazlığın politik düzen bileşeni içermesidir. Çünkü

alternatif müfredat teorileri birbirinden tamamen farklı öğrenci rolleri ve öğrencilerin okula katılımları ile ilişkilidir. Son sınıf öğrencileri iş veya üniversite eğitiminin eşğinde kendi eğitim meraklarını takip eden ve kendi sorumlulukları olan genç yetişkinler miydi yoksa ergin olmayan, müfredat ve ders organizasyonun verdiği direktifler doğrultusunda hareket eden okul çocukları mıydı? Bu soru siyasi partilerin, Gymnasium'un eğitimdeki görevi hakkındaki tartışmaların ayırım noktalarından biriydi (Lüth, 1983).

XIX. yüzyıl ortalarında olduğu gibi günümüzde de Abitur yapanların çoğu orta kesime ait insanlardı. Öğrenci sayısındaki çok yüksek artışa rağmen, XIX. yüzyıl ortaları ve günümüzde farklı sosyo-kültürel grupların eğitime ulaşma şansları konusunda kayda değer bir değişme gözlenmemiştir. XIX. yüzyılın Alman Gymnasiumları orta ve yüksek sınıflar için sosyal kuruluş ifadesini taşıyordu. Köylü ve çalışmakta olan çocuklar içinse Gymnasiumlar özel kuruluşlar şeklinde tanımlanıyordu. Aslında bu iki grup arasındaki eşitsizlik XX. yüzyılın yarısına kadar bile varlığını sürdürdü. İlk olarak 1960 yılından sonraki taşınmalı eğitimin yaygınlaşmasıyla bu eşitsizlik biraz da olsa azaltıldı. 1960 da Abitur mezunları arasındaki köylü çocuklarının oranı %5 den %15'e yükseldi. Almanya'nın farklı eyaletlerinde Abitur yapan insanların oranında çok büyük farklar gözleniyordu. Bu fark dünyanın her yerinde olduğu gibi aynı zamanda kentsel ve kırsal kesimde de ortaya çıkıyordu (Friedeburg, 1978; Rolf, 1982).

Eşitsizliklerin giderilmesine yönelik gelişmeler sonucunda Abitur yapanların çoğunu, Gymnasium ve akademik eğitimi olmayan ailelerin çocukları oluşturuyordu. Abitur onlar için sosyal, mali ve aynı zamanda ebeveynleri karşısında bireysel kalkınmalarını sağlayacak bir yol gibi görünüyordu. Bu yüzden Abiturun eğitim statüsünden çok bireysel kalkınma umudu taşıma özelliğinin ağır bastığını söylemek de yanlış olmazdı. Abitur, entelektüel ve kişisel gelişim eğitimi verme yönündeki sosyal özelliğini gün geçtikçe kaybetmiş ve Gymnasiumlar bir eğitim yeri değil de sanki bireysel kalkınma potansiyelinin verileceği bir yer gibi görülüyordu (Tesarring, 1983; Hegelheimer, 1985).

XVIII. ve XIX. yüzyıllarda devletin Abitur yapanlara direkt olarak memurluk hakkı vermesi nedeniyle o dönemde Abitur konusunda büyük bir patlama olmuştur. O zamanlarda memur olarak gözükmek insanın diğer insanlara karşı güzel bir sosyal statü oluşturmaya da katkı sağlıyordu. Bu yüzden sosyal hayat içinde Abitur önem arz ediyordu. Daha sonra yeni ticaretin, sosyo-kültürel yaşamın ve bilimin getirileri

sonucunda insanların taleplerine cevap vermek adına bu alanlarda eğitim veren yüksek öğrenim okulları da açıldı ve böylece üniversitelerde yeni bölümler oluştu (Hermann, 1988).Abitur'un tarihsel gelişim sürecinde, özellikle de XIX. yüzyılın sonlarına doğru olan dönemde, Abitur' un yüksek eğitilmiş ve örnek insan modelini gösteren özelliği yerine daha çok ona sahip olma özelliğinin insanlarda önem kazandığı açık bir gerçek olarak görülmektedir (Adorno, 1973).

Bunun aksine, Abitur'un önemi, sıradan bir okul diplomasından ziyade öğrencinin gerek sosyal, gerek akademik açıdan eğitilmiş bir birey olduğunu göstermesinden gelmektedir. Zira Abitur sahibi olmak, o kişinin "Eğitilmişler" sınıfına ait olduğunun göstergesiydi. Eğitimciler Abitur'un bu özelliğini "Abitur'un Derin Sembolik Anlamı" olarak adlandırmıştır. XIX. yüzyıl'ın ikinci yarısında Abitur sahibi olmak, toplumsal statünün orta basamağında olmak ve Aristokratlar sınıfına ait olmak demektir (Paulsen, 1960).

Benzer şekilde, yetişkin toplumun büyük bir kısmının zamanında yeterince uzun süreli veya daha akademik bir eğitim almadıkları için pişman oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yükseköğrenim seviyesine sahip olmanın anlamını ve önemini vurgulayan bir örnektir. Bu konuda halen sürdürülen sosyal çalışmalar, Abitur sahibi olmanın toplumsal değerini kanıtlar niteliktedir (Schulenberg, 1978). Toplumda Abitur bir statü göstergesi olmaya her zamankinden daha güçlü devam ettiği için, Gymnasiumlara gitme ve Abitur alma oranı Almanya'da sürekli artmaktadır. Bu da Abitur'un güzel günlerinin geçmişinde değil, geleceğinde olduğunu göstermektedir (Lutz, 1982).

1949 tarihli anayasa "Grundgesetz" ile kurulan Federal Almanya Cumhuriyeti, federal bir yapıya sahiptir. Bu sebeple de devlet gücü, federal birlik "Bund" ile federal eyaletlere "Bundesländer" bölünmüştür. Onaltı eyaletten her birinin kendilerine ait anayasaları "Landesverfassung" kendilerine ait parlamentoları, yasaları vardır. Eyaletler, eğitim ve kültür işlerinde, bağımsızlığa "Kulturhoheit" sahiptirler. Kendilerine ait eğitim ve öğretim sistemleri vardır. Aslına bakılırsa, Federal Almanya Cumhuriyeti'nde bir okul sistemi değil, 16 okul sistemi mevcuttur. Federal Almanya Cumhuriyeti 1990 yılına kadar 11 eyaletten oluşuyordu. Demokratik Alman Cumhuriyeti'yle birleştikten sonra, bunlara beş yeni eyalet eklendi ve böylece eyaletlerin sayısı 16 oldu. Bu eyaletler; Baden Württemberg, Freistaat Bayern, Berlin, Brandenburg, Freie Hansestadt Bremen, Freieund Hansestadt Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein Westfalen, Rheinland Pfalz,

Saarland, Freistaat Sachsen, Sachsen Anhalt, Schleswig Holstein ve Thüringen'dir (Aytaç, 1999).

Federal Almanya Cumhuriyetinde genel öğretim okullarında gerçekleştirilen en köklü reform, Gymnasiumun II. kademesinde olmuştur. Özellikle, bu kademedede yapılan iki reform hareketiyle, Gymnasiumun II. kademesi modernleştirilmiştir. Bu reformlardan ilkinin, Eyalet Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın 1960 yılında vardığı Çerçeve Anlaşması "Saarbrücker Rahmenvereinbarung" teşkil etmektedir. Bu reformun esası, mecburî ders sayısının azaltılması, konuların kümelenendirilmesi yoluyla derslerin daha derinleştirilmesi, keza didaktik ve metodik esastaki tavsiyelerle bu II. kademenin yeni bir biçime sokulmasıdır. Bununla güdülen hedef, daha çok sayıda öğrencinin olgunluk derecesini alması ve bunların yükseköğretim görme imkânlarının artırılmasının sağlanması idi (Aytaç, 1999).

1972'de yapılan ikinci köklü reform ile "Yeni Gymnasium II. Kademesi" (Neue Gymnasiale Oberstufe-NGO) yoluyla eski Gymnasium II. kademesi'nin ana yapısı tamamen değiştirildi. Burada, o zamana kadar devam eden Gymnasium tipleri ve dalları kaldırdı. Bu reformun esası, seçilen temel derslerin başarıyla tamamlanmış olmasını gerektirmesi ve eğitimde bireyselliği ön plana çıkarmasıdır. Bu reform ile Gymnasium tipleri (Modern Diller Gymnasiumu, Eski Diller Gymnasiumu, Sosyal Bilimler Gymnasiumu, Ekonomi Bilimleri Gymnasiumu, Tekstil Teknolojileri Gymnasiumu, Ev Ekonomisi Gymnasiumu, Müzik Gymnasiumu, Matematik ve Fen Bilimleri Gymnasiumu, Ticaret Meslek Gymnasiumu, Teknik Meslek Gymnasiumu, Kız Meslek Gymnasiumu, Ziraat Gymnasiumu ve eski 11-13. yıllık sınıflar sistemi kaldırıldı. Okutulan konuların ve öğrenme şekillerinin kuvvetli bir tarzda yükseköğrenime dayandırılması yoluyla öğrencilerin yükseköğrenimlerine daha iyi olarak hazırlanması ve onların yükseköğrenim kapasitelerinin daha da geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunlardan başka, Genel öğretim okulları yanında mesleki eğitim okulları kurulması için imkânların artırılması gerekiyordu. Bu yolla da öğrencileri hem genel ve hem de meslekî yükseköğrenime hazırlamak hedeflenmiştir. 11-13. sınıflar arasındaki sınıflar sistemi yerine yeni bir ders sistemi getirildi. Bu arada eski 11. sınıf, bir ön kademe "Vorstufe" olarak düzenlenmiş ve eski 12. ve 13. sınıflardaki yıllık sınıflar kademesi "Jahrgangsstufen" yerine, yeni ders kademesi getirilmiştir. Eski Gymnasium tipleri kaldırılarak ve geleneksel dersler yeni dersler de

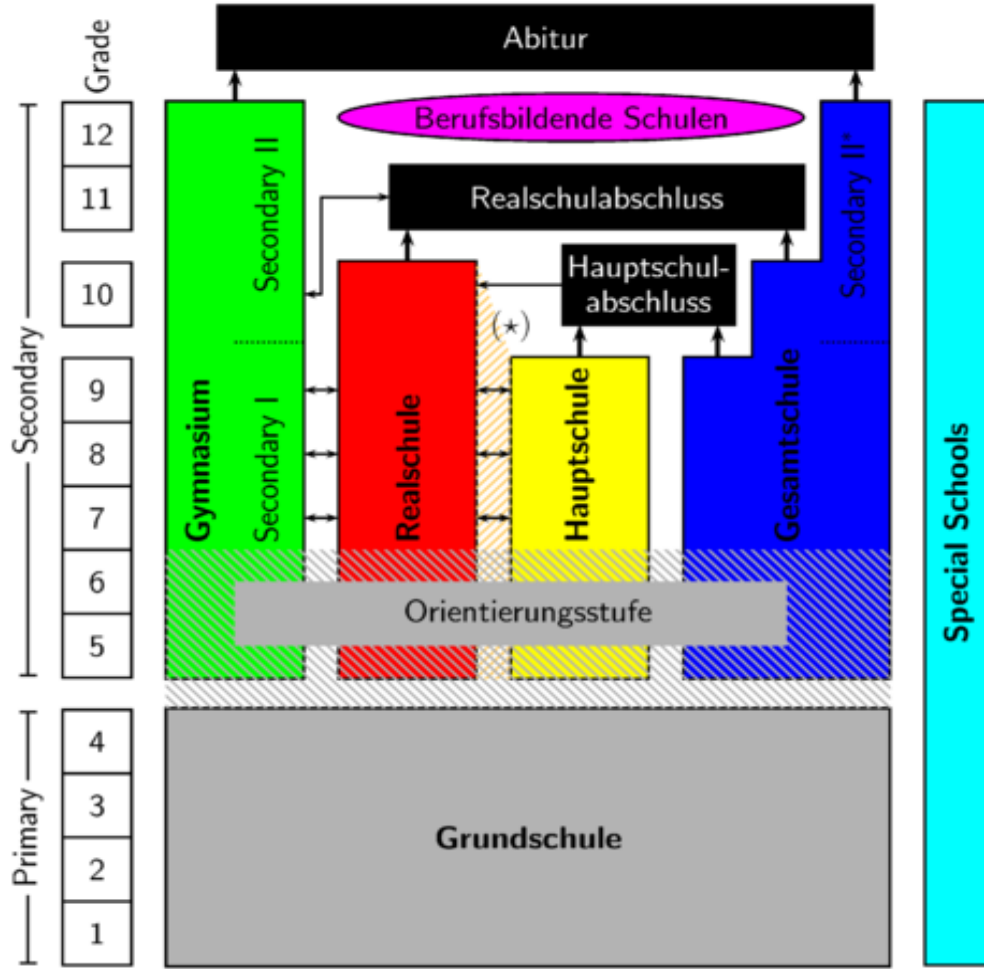
eklenerek genişletilmiştir. Meselâ Bilişim, Psikoloji, Pedagoji vb. gibi mecburî ve seçmeli dersler sistemi getirilmiştir (KMK, 1972; Aytaç, 1999).

Öğrenciler Temel Dersler ve Başarıya Bağlı Derslere devam etmek zorundadırlar. Temel derslerde, bütün öğrencilerin ortak temel formasyonlarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bunlar Almanca, Matematik ve Yabancı Diller (haftada üçer saat) olup, diğer bütün dersler haftada ikişer saat yapılmaktadır. Başarıya dayalı dersler, öğrencilerin daha sonraki ilgi duydukları meslekî öğretim veya yükseköğrenime cevap verebilecek özel bilgileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bunlar bilimsel çalışmaya hazırlık “Wissenschaftspropädeutik” hizmeti görmektedir. Başarıya dayalı bu dersler, haftalık 5-6 saat arasında değişmektedir. Eski not verme sistemi, yani 1'den 6'ya kadar olan öğrenci başarısını değerlendirme sistemi kaldırılarak, bunun yerine 1'den 15'e kadar sıralanan yeni puanlama sistemi getirilmiştir. Başarıların değerlendirilmesinde uygulanan bu puanlama sistemi, tek tek her bir derste ve olgunluk derecesinin toplu değerlendirilmesinde de esastır. Yükseköğretim Olgunluğu “Allgemeine Hochschulreife” derecesi, toplam olarak en az, belirli bir puanı tutturmakla mümkündür. Bu puanlar da temel derslerden, başarıya dayalı derslerden ve 13. sınıfın sonundaki yazılı ve sözlü sınavlardan alınan notlar toplanarak hesaplanmaktadır. 1972 tarihli reform, olgunluk derecesi için Almanca, Matematik ve Yabancı Dillerdeki mecburi olan sınavları kaldırarak, öğrencilere zengin bir “Olgunluk Seçmeli Dersler” imkânını getirmiştir (KMK, 1972; Aytaç, 1999). 1972 yılında yapılan reform ilkeleri sürekli olarak tartışılmaktadır. 1972'den sonra çeşitli düzenlemeler yapılsa da 1972 tarihli reformun temel ilkeleri değiştirilmemiştir (KMK, 1987). 1992 yılında okulların programları ve mezuniyetleri ile ilgili esaslar yeniden tespit edilmiştir (KMK, 1992).

Abiturun tarihçesini kısaca özetlemek gerekirse; XVIII. yüzyıla kadar Alman üniversiteleri kendi üniversite giriş sınavlarını yapmaktaydı. 1788'de Alman eyaletlerinden Prusya üniversite giriş sınavı ile ilgili ilk resmi yasayı kabul etmiştir. Aradan yarım asra yakın bir süre geçtikten sonra, 1834 yılında Prusya'da mezuniyet sınavı üniversiteye giriş için yegane koşul olarak kabul edilmiştir. Bu gelişmenin ardından diğer Alman eyaletleri üniversiteye giriş için mezuniyet sınavı uygulamasını getirmişlerdir. Bu durum bazı değişikliklerle günümüze kadar devam etmiştir. Abitur sisteminin 200 yılı aşkın bir süre zarfında meydana gelen tartışmalar sonucunda bir noktaya geldiği söylenebilir.

2.2. Alman Eğitim Sisteminde Abiturun Yeri

Federal Almanya Cumhuriyetindeki okul sistemleri Temel Eğitim Kademesi (Grundschule) Yönlendirme Kademesi olan (Orientierunstufe) 5 ve 6. sınıfları kapsamaktadır. Okul türleri olarak Özel Eğitim Okulları (Sondenschule), Hauptschule, Mittelschule (Sachsen'da), Regelschule (Thüringen'de), Sekundarschule (Saarland, Sachsen Anhalt), Regionalschule (Rheinland Pfalz), Realschule, Gymnasium, Gesamtschule ve çeşitli Meslekî Eğitim Okulları “Berufsbildende Schulen” gibi adlar alırlar (Aytaç, 1999). Şekil 1’de görüldüğü üzere, Alman Eğitim Sistemi içinde okullar arasında geçişlere izin verilmekte ve 5 ve 6. sınıflar yönlendirme kademesi olarak kabul edilmektedir. Ortaöğretimin I. Kadenesi eyaletlere göre değişmekte 5-9 veya 5-10. sınıfları kapsamaktadır. Ortaöğretimin II. kademesi ise yine eyaletlere göre değişmekte 10-12 veya 11-12. sınıfları kapsamaktadır. Bazı eyaletlerde 11-13. sınıfları kapsamaktadır. Alman Eğitim Sisteminde Gymnasium eğitimi Abitur diploması ile sonuçlanır. Aynı zamanda Gesamtschule eğitimi sonunda da öğrencilerin Abitur alma hakları bulunmaktadır. Gesamtschule eğitiminde 9. sınıfı bitirenler Hauptschule, 10. sınıfı bitirenler Realschule, 12. sınıfı bitirenler Gymnasium mezunu olurlar. Şekil 1’de görüldü gibi, Alman Eğitim Sisteminde Gymnasium, Gesamtschule’nin 12. sınıfını tamamlayan öğrenciler Abitur diploması almaya hak kazanırlar.



Şekil 1: Alman Eğitim Sistemi

KultusMinisterium Konferenz (Deutschland: KMK, 2017).

On altı Alman eyaletinin çoğunda Temel Eğitimin süresi 4 yıl, iki eyalette 6 yıldır. Alman Eğitim Sisteminde Temel Eğitimin sonunda her öğrenciye okuldaki notlarını ve öğrencinin yetenekleri hakkında öğretmen değerlendirmesini içeren bir tavsiye raporu verilir. Bu raporda öğrencilerin hangi ortaöğretim kurumuna devam etmeleri gerektiği konusunda yönlendirme yapılır. Bu tavsiye kararları çoğu eyalette bağlayıcı bir özellik taşımaktadır. Ancak bazı durumlarda veliler bu kararlara uymamak için özel öğretmenlerden tavsiye raporu alma ya da farklı ortaöğretim kurumlarının kabul sınavlarına girme gibi yöntemlere başvurumaktadırlar. Hiyerarşik olarak önerilen ortaöğretim kurumu türleri; Hauptschule, Realschule ve Gymnasiumdur. Bu kurumlar öğrencilere farklı seçenekler sunmaktadır. Hauptschule, öğrencilere el emeği ile çalışılan işlere yönelik temel yeterlilik kazandırır. Realschule, öğrencilere çıraklık ve meslek yüksekokullarına girme hakkı sağlar. Gymnasium öğrencilere Abitur yaparak

üniversiteye devam etme hakkı sağlar. Gymnasiumun 9. sınıfından ayrılanlar Hauptschule, 10. sınıfından ayrılanlar Realschule mezunu olarak kabul edilirler. Gymnasiumun 9. sınıfından ayrılanlara çok nadir rastlanır ancak 10. sınıfından ayrılanların sayısı yüksektir. Bazı eyaletlerde bu üç ortaöğretim kurumuna ek olarak Gesamtschulen bulunmaktadır. Gesamtschulen diğer üç ortaöğretim kurumunun sunduğu seçeneklerin hepsini bünyesinde barındıran bir okul türü olarak göze çarpmaktadır (Glasser, Cooper, 2011).

Gymnasium, Grundschule eğitimi üzerine dayanan normal süreli biçiminde 5-13 sınıfları, 6 yıllık Grundschule ve okul türlerinden bağımsız Orientierungsstufe üzerine dayalı biçimlerinde ise 7-13 sınıfları kapsar. Dört yeni eyalette, yani MecklenburgVorpommern, Sachsen, Sachsen Anhalt ve Thüringen'de ise Gymnasiumlar 5-12. sınıfları kapsar. Normal biçimli Gymnasiumlar yanında, kısa biçimli “Aufbauform” Gymnasiumlar da vardır. Bu kısa biçimli olanlar 7. sınıftan itibaren, Hauptschule ve Realschule okullarının kabiliyetli öğrencilerinin devam edebilecekleri Gymnasiumlardır. Gymnasiumlar öğrencilerine derin bir genel eğitim verirler. 13. (Dört eyalette 12.) sınıfın sonunda Genel Yüksek Öğretim Olgunluğu “Allgemeine Hochschulreife” sağlarlar. Gymnasiumların ortaöğretim I. kademesine dâhil olan kısımları, 5.-10. sınıfları kapsar. Bunların, programlarındaki ders ağırlıklarına göre çeşitli türleri bulunmaktadır. Aşağıda Nordrhein Westfalen eyaletinin 5-10. sınıflarında uygulanan ders çizelgesi verilmiştir. Türkiye’de uygulanan Abitur programları bu eyaletin programlarına dayanmaktadır (Aytaç, 1999).

Tablo 1: Gymnasium 5-10. Sınıflar Ders Çizelgesi (Nordrhein Westfalen)

Sınıflar	5	6	7	8	9	10
Dersler						
Almanca	4 -5	4 -5	4 -5	4 -5	3-4	3-4
Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya, Politika)	2-3	4 -5	4 -5	4 -5	3-5	4 -5
Matematik	4 -5	4 -5	4 -5	3-4	3-4	3-4
Tabiat Bilimleri (Biyoloji, Fizik, Kimya)	2-3	4 -5	2-3	4 -5	5-6	4 -5
Yabancı Diller						
1. Yabancı Dil	5-6	4-6	4 -5	3-4	3-4	3-4
2. Yabancı Dil	4 -5	4 -5	3-4	3-4		
Seçmeli Ders 1.						
Teknik İktisat	-	-	-	-	-	-
Sanat, Müzik Tekstil İşleri	4 -5	3-5	2-4	2-3	2-3	2-3
Din Bilgisi	2	2	2	2	2	2
Spor Mecburî	2-4	2-4	2-4	2-4	2-4	2-4
Seçmeli Dersler	-	-	-	-	3-4	6-8

Aytaç, Kemal. **Federal Almanya Cumhuriyetinde Eğitim Sistemi**. (Ankara: Engin Yayınevi, 1999), 62.

Gymnasium II. Kademesi “Gymnasiale Oberstufe” 16-19 yaşlar arasındaki gençlerin devam ettiği 11-13. sınıfları (Dört eyalette 11-12. sınıflar) kapsar ve Gymnasiumların II. kademesi ile Gesamtschulelerin üzerine oturur. Bu okullara Gymnasium ve Gesamtschulenin 10. sınıfını başarı ile bitiren öğrencilerinden başka, Hauptschule ile Realschule'nin 10. sınıfı sonunda, belirli bir başarı seviyesi gösteren öğrenciler de devam edebilirler. Ayrıca, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule ve Fachschule'lerden, belirli bir başarıyı tutturarak gençler de 11. sınıfta başlayan Gymnasium II. Kademesine geçebilirler. Gymnasiumun II. Kademesini başarı ile bitiren öğrenciler, olgunluk “Abitur” derecesini kazanırlar. Olgunluk derecesi, Federal Almanya Cumhuriyetindeki bütün üniversitelerde yükseköğretime devam hakkını sağlar. Federal Almanya okullarında, çeşitli seviyelerde elde edilen olgunluk dereceleri, başlıca şunlardır: Mittelschule, Realschule ve Gymnasium'un orta kademesi ile iki veya üç yıllık Berufsschulelerin bitirme sınavlarını başarı ile vermekle elde edilir. Bu derece, kamu hizmetinde ve iş dünyasında orta derecede bir iş sağlar veya

Fachoberschule, Fachakademie, Berufsfachschule ve Fachschulelere devam etme imkanı verir. Yükseköğretim olgunluk derecesi “Hochschulreife” “Abitur” yükseköğrenimin akademik okullarına devam etme hakkını sağlar. Bu olgunluk kendi içinde, başlıca iki ana gruba ayrılır. Genel Yükseköğretim Olgunluğu “Allgemeine Hochschulreife” bu derece Gymnasium II. kademesi'nin sonundaki olgunluk sınavı “Abiturprüfung” “Reifeprüfung” ile kazanılan bir derece olup, Yükseköğretimin bütün dallarına girme hakkını sağlar. Genel Yükseköğretim Olgunluğu, Gymnasiumlardan başka, İkinci Öğretim yoluna “Der zweite Bildungsweg” dâhil Abendgymnasiumlar ile Kolleg “Institut zur Erlangung der Hochschulreife” yoluyla da elde edilebilir. Branşa bağlı Yükseköğretim olgunluğu “Fachgebundene Hochschulreife” ile yükseköğrenimin ancak belirli dallara girme hakkı sağlayan olgunluk derecesi kastedilir. Bu derece meselâ bir Berufsaufbauschule (Baden Württemberg), bazı eyaletlerdeki Fachgymnasiumlar yoluyla veya genel yükseköğretim olgunluğu vermeyen bir Kolleg veya Abendgymnasiumlar yoluyla sağlanabilir. Bir başka anlamda Genel yükseköğretim olgunluğuna Bağımsız Abitur, Branşa bağlı Yükseköğretim olgunluğuna ise Bağımlı Abitur diyebiliriz. Bağımsız Abitur (Allgemeine Hochschulreife) olarak adlandırılmakta ve bir dizi yazılı ve sözlü zorunlu dersi geçmeyi gerektirmektedir. Örneğin Matematik, Almanca, İngilizce zorunlu ders olarak Fizik, Kimya, Biyoloji'den birisi seçmeli olarak alınarak bağımsız Abitur yapılabilir. Bağımlı abitur öğrencilere istedikleri derste örneğin Beden Eğitimi, Müzik, Felsefe, Tarih uzmanlaşarak Abitur yapma imkanı sağlamaktadır (KMK, 1992; Aytaç, 1999).

Okul sistemlerinin temel amacı öğrencilerin zihinsel yetenekleri oranında eğitim almalarını sağlamaktır. Bunu sağlarken zihinsel yeteneklerini gösteremeyenlerinde ihmal edilmemesi gereklidir. Günümüzde Alman Eğitim Sistemi aşırı derecede sosyal sınıflara ayrılmış durumdadır. Öğrenciler ilkokulun sonunda akademik becerilerine göre sınıflandırılmakta ve bu sınıflandırmaya göre eğitim hayatları şekillenmektedir. Öğrencilerin erken yaşlarda yeteneklerinin gelişmediği bu yüzden eğitim seçeneklerinin yetenekleriyle örtüşmediği yönünde eleştiriler yapılmaktadır (Allmendinger, 1989).

1960'lı yıllarda Gymnasiumlar öğrencilerine iki büyük imkan sunmuştur. Birincisi, üniversiteye geçişin tek yolu olan Abitur'a hazırlık, ikincisi kısa zamanlı askerlik hizmeti yapma imkanı sunmuş olmasıdır. Bu iki imkan, üst düzey subay ve memurların

Abitur alma oranını artırmıştır. Bunun sonucunda zihinsel ve askeri açıdan bilinçli seçkin bir grup ortaya çıkmıştır bu da eğitim programı üzerine aşırı yük getirmiş ve giderek genişleyen talebe yol açmıştır. Alman Eğitim Sisteminin en iyi yönlerinden birisi, daha demokratik bir sistemle bu hataları ortadan kaldırmaya çalışmasıdır. Alman Eğitim Sistemi içinde eğitim alan öğrencilerin % 16'sı Gymnasiumun son aşamasını tamamlayıp 19-20 yaşında Abitur almaktadır. Gymnasiumlar akademik açıdan son derece ağır ve eleyici bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin % 60'ı 16 yaşına geldiklerinde diploma alarak ya da almayarak eğitim sisteminin dışına çıkarlar. Bu hoş karşılanmayan gerçek Abitur konusundaki tartışmaları beraberinde getirmektedir (Henderson, 1964). KMK (2014) raporuna göre, Alman Eğitim sisteminde 8. sınıf öğrencilerinin okul türlerine göre dağılımları verilmiştir. Bu dağılım Hauptschule % 13,3, Realschule % 21,7, Gesamtschule % 13,6, Gymnasium % 35,8, Sonderschule % 4,5, Diğer okullar % 10.1 şeklindedir. Gymnasiumlara devam eden öğrenci sayılarının diğer okullardan fazla olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tablolarda verilen öğrenci sayıları, Abitur ortalamaları ve Abitur öğrenci istatistikleri Alman Eğitim Sistemini daha ayrıntılı görmemize olanak sağlayacaktır.

Tablo 2: Eyaletlere Göre Toplam Öğrenci Sayıları ve Değişim Oranları

EYALET	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI	YÜZDELİK DEĞİŞİM		
		DEĞİŞİM	GENEL LİSELER	MESLEKİ LİSELER
BADEN-WURTTENBERG	1.553.436	0,0	-0,2	0,5
BAYERN	1.667.840	-0,7	-0,5	-1,7
BERLIN	443.963	2,8	3,0	2,1
BRANDENBURG	287.319	2,7	2,6	3,4
BREMEN	92.691	1,3	1,8	-
HAMBURG	249.344	1,0	1,3	-0,2
HESEN	833.201	1,0	0,7	1,7
NORDRHEIN-WESTFALEN	179.097	1,9	2,4	-
MECKLENBURG-VORPOMMERN	1.129.681	0,1	0,1	-
NIEDERSACHSEN	2.568.248	0,0	0,2	-0,5
RHEINLAND-PFALZ	544.548	-0,2	-0,1	-0,6
SAARLAND	128.433	0,8	1,1	-
SACHSEN	463.773	2,3	2,5	1,6
SACHSEN-ANHALT	241.477	1,7	1,8	1,5
SCHLESWIG-HOLSTEIN	397.496	-1,3	-2,0	0,8
THURINGEN	240.514	1,3	1,8	-0,6
KIZ ÖĞRENCİ	5.295.388	-0,1	0,2	-1,0
ERKEK ÖĞRENCİ	5.725.673	0,7	0,6	0,8
TOPLAM	11.021.061	0,3	0,4	0,0

Kultusministerkonferenz. (Deutschland: KMK, 2017).

Tabloda görüldüğü üzere 2017 yılı itibariyle Federal Almanya Cumhuriyeti eyaletlerinin toplam öğrenci sayısı 11.021.161 dir. Tabloda aynı zamanda eyaletler arasında Genel Liseler ve Mesleki Liseler arasında öğrenci sayılarındaki artış ve azalış oranları da verilmektedir. Tabloda 80 milyonun üzerinde nüfusa sahip bir ülkenin toplam öğrenci sayısının 11.021.061 olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Eyaletlere Göre 2006-2016 Yılları Arası Abitur Ortalamaları

EYALET	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
BADEN-WÜRTTEMBERG	2,38	2,40	2,40	2,39	2,44	2,44	2,41	2,46	2,46	2,44	2,43
BAYERN	2,43	2,43	2,41	2,42	2,40	2,37	2,35	2,35	2,33	2,31	2,32
BERLIN	2,68	2,57	2,54	2,51	2,48	2,45	2,40	2,44	2,42	2,39	2,39
BRANDENBURG	2,48	2,47	2,42	2,39	2,40	2,38	2,33	2,38	2,31	2,30	2,28
BREMEN	2,49	2,47	2,45	2,45	2,45	2,47	2,45	2,47	2,46	2,45	2,44
HAMBURG	2,57	2,56	2,53	2,50	2,49	2,49	2,46	2,45	2,43	2,43	2,44
HESEN	2,49	2,47	2,46	2,45	2,44	2,43	2,43	2,42	2,43	2,43	2,41
MECKLENBURG-VORP.	2,40	2,40	2,37	2,35	2,43	2,42	2,43	2,39	2,37	2,34	2,31
NIEDERSACHSEN	2,71	2,71	2,69	2,65	2,62	2,59	2,65	2,61	2,61	2,59	2,58
NORDRHEIN-WESTFALEN	2,66	2,64	2,63	2,59	2,56	2,54	2,51	2,46	2,50	2,47	2,46
RHEINLAND-PFALZ	2,63	2,63	2,62	2,61	2,60	2,60	2,58	2,56	2,54	2,52	2,50
SAARLAND	2,51	2,51	2,50	2,49	2,46	2,44	2,45	2,43	2,44	2,38	2,40
SACHSEN	2,44	2,46	2,44	2,48	2,45	2,43	2,39	2,37	2,34	2,32	2,32
SACHSEN-ANHALT	2,41	2,46	2,53	2,52	2,52	2,48	2,42	2,43	2,42	2,39	2,39
SCHLESWIG-HOLSTEIN	2,63	2,62	2,60	2,58	2,60	2,52	2,52	2,54	2,54	2,52	2,50
THURINGEN	2,33	2,33	2,32	2,30	2,30	2,20	2,19	2,17	2,16	2,16	2,18

Kultusministerkonferenz. (Deutschland: KMK, 2017).

Tabloda görüldüğü üzere, eyaletlerin 2006-2016 yılları arası Abitur ortalamaları verilmiştir. Abitur puanları 1.0 ile 4.0 arasında değişmektedir. Puanlar 1.0'a yaklaştıkça değeri artmaktadır. Abitur sınavında alınacak en yüksek puan 1.0'dır. Eyaletlerin Abitur puan ortalamaları yıllara göre fazla değişkenlik göstermemektedir. Eyaletler arasında en başarılı Abitur ortalamalarına Thüringen eyaletinin sahip olduğu görülmektedir. Abitur ortalamaları dengeli bir dağılım izlemektedir. Thüringen eyaleti en başarılı Abitur ortalamasını 2014 ve 2015 yıllarında 2.16 olarak almıştır. Başka hiçbir eyalet bu ortalamayı sağlayamamıştır. Nordrhein Westfalen eyaletinin 2016 yılı Abitur ortalaması 2.46'dır.

Tablo 4: 2006-2016 Yılları Arası Abitur Öğrenci İstatistikleri

	2006			2007			2008		
EYALET	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
BADEN-									
WURTTENBERG	39811	653	40464	41391	347	41738	43324	863	44187
BAYERN	27431	333	27764	32885	336	33221	33456	329	33785
BERLIN	13553	1099	14652	13500	783	14283	13818	891	14709
BRANDENBURG	11553	700	12253	11975	518	12493	11848	519	12367
BREMEN	2487	77	2564	2447	60	2507	2717	82	2799
HAMBURG	5968	236	6204	6361	208	6569	5856	160	6016
HESEN	19486	801	20287	20478	635	21113	21286	603	21889
MECKLENBURG-									
VORPOMMERN	6620	118	6738	6677	283	6960	4313	146	4459
NIEDERSACHSEN	23947	742	24689	27472	1185	28657	25458	896	26354
NORDRHEIN-									
WESTFALEN	56681	1973	58654	57882	1918	59800	69020	1771	70791
RHEINLAND-PFALZ	13050	275	13325	13843	298	14141	14650	206	14856
SAARLAND	2939	83	3022	2961	85	3046	3029	90	3119
SACHSEN	15847	825	16672	15950	938	16888	15774	829	16603
SACHSEN-ANHALT	8672	768	9440	14872	860	15732	9002	618	9620
SCHLESWIG-									
HOLSTEIN	8682	240	8922	9230	249	9479	10035	302	10337
THURINGEN	9993	199	10192	9533	237	9770	9753	176	9929

Kultusministerkonferenz. (Deutschland: KMK, 2016).

Tablo 4 - devam

	2009			2010			2011		
EYALET	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
BADEN-									
WURTTENBERG	45080	618	45698	46277	1358	47635	48333	1338	49671
BAYERN	36025	353	36378	38840	356	39196	72750	1455	74205
BERLIN	13555	830	14385	12955	659	13614	12428	687	13115
BRANDENBURG	12751	504	13255	9916	352	10268	7111	265	7376
BREMEN	2733	64	2797	2904	113	3017	3251	151	3402
HAMBURG	7464	0	7464	12733	354	13087	7826	365	8191
HESEN	20818	551	21369	22554	565	23119	23169	714	23883
MECKLENBURG-									
VORPOMMERN	3087	0	3087	5581	221	5802	3327	148	3475
NIEDERSACHSEN	27716	1155	28871	30296	1265	31561	47507	1767	49274
NORDRHEIN-									
WESTFALEN	71313	1577	72890	75049	1613	76662	77847	1393	79240
RHEINLAND-PFALZ	14909	278	15187	15710	177	15887	15914	224	16138
SAARLAND	5950	61	6011	3315	71	3386	3269	84	3353
SACHSEN	13967	773	14740	8830	337	9167	7673	315	7988
SACHSEN-ANHALT	7314	469	7783	4850	386	5236	4309	242	4551
SCHLESWIG-									
HOLSTEIN	10626	0	10626	10590	109	10699	10785	269	11054
THURINGEN	8626	158	8784	6536	112	6648	5030	72	5102

Kultusministerkonferenz. (Deutschland: KMK, 2016).

Tablo 4– devam

EYALET	2012			2013			2014		
	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
BADEN-									
WURTTENBERG	73513	1773	75286	48105	1381	49486	48228	1437	49665
BAYERN	40797	1670	42467	41355	1409	42764	41239	1419	42658
BERLIN	17965	730	18695	12755	704	13459	14954	713	15667
BRANDENBURG	9793	400	10193	7172	321	7493	6932	319	7251
BREMEN	4281	238	4519	3071	171	3242	3055	161	3216
HAMBURG	8238	345	8583	8592	281	8873	8816	343	9159
HESEN	24796	676	25472	31679	930	32609	29147	864	30011
MECKLENBURG-									
VORPOMMERN	3526	165	3691	3363	232	3595	3512	245	3757
NIEDERSACHSEN	32682	1907	34589	31602	1410	33012	32387	1488	33875
NORDRHEIN-									
WESTFALEN	83092	1611	84703	123896	2861	126757	85398	2429	87827
RHEINLAND-									
PFALZ	16456	227	16683	17035	219	17254	16272	375	16647
SAARLAND	3439	103	3542	3471	107	3578	3565	94	3659
SACHSEN	7819	251	8070	8268,5	248	8516,5	8706	224	8930
SACHSEN-									
ANHALT	4318	183	4501	4133	220	4353	4494	265	4759
SCHLESWIG-									
HOLSTEIN	11105	524	11629	11796	497	12293	12104	443	12547
THURINGEN	5128	108	5236	5136	126	5262	5622	106	5728

Kultusministerkonferenz (Deutschland: KMK, 2016).

Tablo 4 – devam

EYALET	2015			2016		
	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
BADEN-WURTTENBERG	51101	1299	52400	51197	1395	52592
BAYERN	42032	1532	43564	42495	1338	43833
BERLIN	15876	625	16501	16493	860	17353
BRANDENBURG	8062	357	8419	8597	391	8988
BREMEN	3235	137	3372	3138	135	3273
HAMBURG	9451	386	9837	9768	479	10247
HESEN	25574	785	26359	24408	909	25317
MECKLENBURG-VORPOMMERN	4092	301	4393	4941	348	5289
NIEDERSACHSEN	33770	1457	35227	33421	1507	34928
NORDRHEIN-WESTFALEN	86347	2565	88912	87071	2744	89815
RHEINLAND-PFALZ	16969	411	17380	18560	519	19079
SAARLAND	3875	86	3961	3727	115	3842
SACHSEN	11037	287	11324	11496	359	11855
SACHSEN-ANHALT	5157	255	5412	5541	250	5791
SCHLESWIG-HOLSTEIN	12751	482	13233	19859	803	20662
THURINGEN	6234	135	6369	6698	198	6896

Kultusministerkonferenz. (Deutschland: KMK, 2016).

Tabloda 2006-2016 yılları arasında eyaletlere göre Abitur sınavına giren toplam öğrenci sayıları Abitur sınavı sonucunda başarılı ve başarısız olan öğrenci sayıları verilmiştir. Tablodan Abitur sınavına giren öğrencilerin yıllara ve eyaletlere göre değişiklik gösterdiği ancak genel olarak Abitur yapan öğrenci sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Tabloda dikkate değer diğer nokta ise Abitur sınav başarılarının bütün eyaletlerde çok yüksek olması ve başarısızlık oranının düşük olmasıdır. Bu bilgi Abitur sınavının sonuca değil sürece dayalı bir yapıya sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Örneğin 2016 yılında Nordrhein Westfalen eyaletinde Abitur sınavına giren toplam öğrenci sayısı 89.815 tir. Başarılı öğrenci sayısı 87.071 iken, başarısız öğrenci sayısı 2.744 dür. Bu sayılara bakıldığında eyaletin Abitur başarısı % 96.9' dur. En başarılı Abitur ortalamalarına sahip olan Thüringen eyaletinde 2016 yılı itibarıyla, Abitur sınavına giren 6,896 öğrenci olduğu bu öğrencilerin 6,698'i başarılı 198'i başarısız olmuştur. Bu sayılara bakıldığında eyaletin Abitur başarısı %97.1dir. Bazı eyaletlerin başarısız öğrenci sayıları oldukça azdır hatta bazı yıllar hiç başarısız öğrenci olmayan eyaletler görülmektedir.

2.3.Abiturun Kuramsal Temelleri

Alman Eğitim Sistemi sosyo-politik ve eğitim bilimsel faktörler açısından gözden geçirildiğinde, sosyo-politik açıdan coğrafi ve tarihi faktörlerin önemli rol oynamış olduğu görülmektedir. Bu faktörler arasında Aşırı Ulusçuluk, Hızlı Şehirleşme, Sanayileşme ve Nüfus Artışı bulunmaktadır. Siyasi açıdan 1918, 1933 ve 1945 yıllarında yaşanan rejim değişiklikleri sonucunda Almanya, Alman Federal Cumhuriyeti ve Alman Demokratik Cumhuriyeti olarak ikiye ayrılmıştır. Eğitim faktörü konusunda iki önemli özellik göze çarpmaktadır, bu özelliklerin her biri Alman toplumunun eğitim üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Bu faktörlerden birincisi Eğitim Kurumlarında Merkezsizleştirilmiş Merkeziyetçilik (Decentralised centralisation) olarak açıklanabilir. Şöyle ki her Alman eyaleti kendi Eğitim Bakanlığına sahip özerk bir yapıya sahiptir ancak tüm eyaletlerin eğitim faaliyetleri bir merkezden yönetilir. İkinci özellik Katolik ve Protestan mezheplerinin gereklerini sağlayan Din'dir. Kuşkusuz ki bu özellikler Alman eğitimin özellikle de ortaöğretimi derinden etkilemiştir (Henderson, 1964).

Abiturun tarihçesine bakıldığında çok farklı alanlarla ilişkili olduğunu görülmektedir bu alanlardan en önemlileri Abiturun sosyal hareketliliği geliştirmesi, eğitim

programlarını yenilemesi ve yönetsel bir araç olması olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin; üniversitede eğitim gören öğrenci sayısının artırılması, eğitim programlarının içeriğinde değişiklik yapılması, toplumda bireylerin statüsünün doğuştan belli olduğu yukarı doğru sosyal hareketlilik şansının sınırlı olduğu algısının önüne geçilmesi Abiturun sosyal, eğitimsel ve yönetsel işlevleri olarak göze çarpmaktadır (Herrlitz, 1973).

Almanya’da öğrencilerin liseden üniversiteye geçişleri Abitur yoluyla gerçekleşmektedir. Alman Eğitim Sisteminde Abiturun rol oynadığı yedi önemli özellikten bahsedilmektedir. Bu özelliklerin birincisi Abitur hem okullarda verilen eğitimin hem de üniversitede verilen eğitimin uygunluğu, düzeyi ve sınırlarının belirlenmesinde önemli rol oynadığıdır. İkincisi Abiturun devlet tarafından uygulanan ve kontrol edilen ulusal standartlara sahip bir sınav olmasıdır. Üçüncüsü Abiturun hem liseden mezuniyet sınavı (Abiturientenexamen) hem de üniversiteye giriş sınavı (Hochschulreife) gibi iki işlevi yerine getiren bir sınav olmasıdır. Dördüncüsü Abitur okul eğitime dayalı ve okuldaki öğretmenler tarafından yapılan bir sınavdır. Beşincisi Abitur sınavını başarmak yalnızca başarılı bir üniversite adayı olduğunuzu göstermez aynı zamanda üniversiteye doğrudan kayıt hakkı sağlar. Altıncısı Abitur üniversitelere giriş için doğal ve saygın bir yol oluşturur. Yedincisi Abitur okulda kurallarla belirlenmiş aşamalarla verilen derslerde yeterli performans göstermeyi gerektirmektedir (Heafford, 1995).

Prusya’nın, Alman ortaöğretim sistemi üzerinde çok derin etkileri olmuştur. Bu etkiler Wilhelm von Humboldt ve Suvern’ in yaptığı çalışmalarla ortaya çıkmış ve Alman kültürünün temel yapı taşlarını oluşturmuştur. Bu çalışmalarla Alman kültürü ve eğitimini etkilemiş Hümanizm akımından hareketle okulların tek amacının öğrencilere yalnızca Geleneksel ve Bilimsel eğitim vermek olmadığını aynı zamanda öğrencileri Hümanizm ilkelerine uygun duygu ve hislerle donatmak olduğunu vurgulamıştır (Henderson, 1964).

III. Frederich Wilhelm fiziksel gücü kaybettiklerinden dolayı devletin zihinsel güce yönelmesinin önemine vurgu yapmıştır. Fichte, zekanın güç olduğunu ve uluslarda ne kadar zeka varsa o kadar güçlü olacaklarını belirterek, Alman ulusunun yegane kurtuluşunun geleneksel eğitim sistemini değiştirmek olduğunu vurgulamıştır. Fichte’ye göre yeni eğitim sisteminin oluşturulmasından devletin kendisi sorumlu olmalıydı ve ulusal bir eğitim anlayışı benimsenmeliydi. Wilhelm von Humboldt’a

göre eğitimin görevi eskiden olduğu gibi bireyleri bir mesleğe yerleştirmekten ziyade, kendisini yaşama hazırlamayı içeren çok daha geniş bir role sahipti. Dönemin temel felsefesi ve eğitimin temel ilkesi insan için eğitim olmuştur. Humboldt bu görkemli cümleleri gerçeğe dönüştürttü ve bu özellikleri Alman eğitim sisteminin önemli ilkeleri haline getirdi. Humboldt tüm eğitim kademelerini süreklilik arz eden bir bütünün parçaları olarak gördü ve Temel eğitim, orta eğitim ve yüksek eğitim olarak nitelendirdi. Okullar ve üniversitelerin öğrencileri toplumda bir statüye ya da mesleğe hazırlamadığını fakat bireylere hangi sosyal tabakadan olursa olsun genel eğitim vermeyi hedeflediğini vurgulamıştır. Ortaokulların amacının dersleri öğretmek olmadığını ancak zihinsel yetenekleri, kavrama becerilerini geliştirmeyi ve ahlaki etik değerlere duyarlı olmayı öğretmek olduğunu vurgulamıştır. Böyle bir amaç açısından bakıldığında, ortaokulu bitirdikten sonra hayatını kazanmak için bir işte çalışmaya başlayan öğrenci ile eğitimine üniversitede devam etmek isteyen öğrenci arasında bir ayırım yapmaya gerek kalmadığını öne sürmüştür. Üniversite eğitime devam etmek isteyen öğrenci için Gymnasium eğitimi iş hayatına atılmak isteyen öğrenci için mesleki ve genel eğitimi önermiştir. Humboldt’a göre Gymnasiumların temel görevi dengeli bir eğitim programı sağlamak ve uygun çalışma becerileri kazandırmaktır. Bunların hepsi öğrenmeyle, daha doğrusu öğrenmeyi öğrenmeyle ilgilidir (Heafford, 1995).

Okuldan üniversiteye geçişte Abiturun rolü konusunda Frederich August Wolf birçok sorun olduğunu vurgulamıştır. Bunlardan birincisinin, Abiturun devletin kişilerin yaşamına müdahale hakkı vermesi olduğunu ileri sürmüştür. İkincisi okula dayalı olarak yapılan Abitur sınavlarında ulusal standartların yakalanmasındaki güçlükler olduğunu vurgulamış bir Gymnasiundan mezun olanın yeterli diğerinin yetersiz olduğunu belirlemenin güç olduğunu ortaya koymuştur (Heafford, 1995).

Alman gelenekleri içinde “Humanistik Eğitim” ilkeleriyle şekillenmiş olan Abitur Alman Eğitim sistemi içinde oldukça geniş bir alanı etkilemektedir. Abiturun eğitim kavramına yüklediği anlam bireyin genel eğitimi ve kişisel gelişiminin sağlanmasını içermektedir (Neather, 1993).

2.4. Alman Eğitim Düşüncesinin Temelleri

Alman Eğitiminin temel yapı taşını oluşturan Hümanizm ile Rönesans birbirinden ayrılmazlar. Hümanistler için Hümanizm, klasik yazarların edebi yönden yeniden

canlandırılmasından daha geniş bir anlam taşımaktadır. Bunlar için hümanizm, insanın düşünce yönünden yeniden şekillendirilmesidir. Rönesans'ın hayat idealine uygun düşen bu hümanist eğitim ideali, çok yönlü yaratıcı bir düşüncedir. Amacı ise, her yönden gelişmiş insandır. Hümanizm akımı ile eğitimin merkezine, kilise dogmaları yerine insan geçmektedir. Böylece Rönesans'ın bireyi merkeze alması, eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Buna göre Orta Çağ'ın geleneksel otoriter eğitim biçimi yerine bireyi merkeze alan yeni bir eğitim görüşü ortaya çıkmıştır. Almanya'da İtalyan hümanistleri ile ilişki kurulması XIV. yüzyıla dayanır. Alman hümanizmi, İtalyan hümanizminden belirli özel yönleriyle ayrılır. Hümanizm, Almanya' da İtalya' da olduğu şekilde milli bir mesele olarak ele alınmamış ve farklı bir eğilim kazanmıştır. Ayrıca Alman hümanizmi, tek yanlı bir estetikçiliğe düşmemiş ve İtalya'dakinden daha kuvvetli bir dini eğilim kazanmıştır. Alman eğitiminde Hümanizmin özü kavranmak istenmiş. Bu sebeple de çabalar, bilimsel bir yöne çevrilmiştir. Hümanizm Almanya'da, aristokrat sınıfla değil, bilim insanları, üniversiteler ve okullarla özdeşleşmiştir (Aytaç, 2012).

Alman Hümanizminin en önemli temsilcilerinden olan Desiderius Erasmus von Rotterdam, Avrupa hümanizminin en yüksek noktasını teşkil etmiş ve zamanın Hristiyanlığına karşı antik pagan kültürünü ön plana almıştır. Ebedi hümanizm, Erasmus' ta şu ilk bilimsel ilkesine ulaşmıştır. "Kaynaklara dön!" Bu nedenle de Antik yazarların eserlerini yayınlamıştır. Orta çağın skolastik eğitim ve öğretim tarzını reddetmiş olan Erasmus' un eğitim idealini, dünyevi çizgiler taşıyan, fakat yine de ahlaki-dini yaşantıları dışarıda bırakmayan bir hümanist-bilimsel düşünce sistemi oluşturmuştur. Erasmus, insanlığın daha yüksek seviyede bir şekil kazanması için gerekli olan şartları; iyi öğretmenler, değerli ders içerikleri, İyi pedagojik metotlar, çocukların bireysel farklılıkların göz önüne alınması olarak belirtmiştir. Bu görüşleriyle Erasmus, Alman hümanizminin pedagojik alandaki zirvesini de teşkil etmiştir (Aytaç, 2012).

Almanya'da XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünya görüşünde katılaşma ve düşüncede dogmatik unsurların artışı, otoritenin kilise üzerinde olduğu kadar devlet hayatı üzerinden de kuvvetini artırma çabaları, sonuçlarını XVII. yüzyılda vermeye başlamıştır. Bu nedenledir ki XVII. yüzyıl, haklı olarak bir fanatizm ve dogmatizm çağı olarak adlandırılmıştır. Bununla birlikte XVII. yüzyıl, bu özellikleri yanında yeni bir hayat üslubuna da beraberinde getirmiştir ki, bu üslup, kültürün bütün alanlarına

damgasını vurmuştur. Bu da, çağın bir metot ve sistemler çağı olmasını sağlamıştır. Metot çağının eğitim alanındaki temel görüşleri, çağın tüm hayat üslubuna uygun düşmektedir. Bu da insanın akılcı-planlı yolda yöneltmesine ve bu fikrin sistemleştirilmesine doğru bir gelişim göstermiştir. Bu nedenle de ilk defa bu devirde, eğitim ve öğretimin planlaştırılmış bir biçimde uygulanması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu yönden ele alındığında, XVII. yüzyıl, tıpkı XVIII. yüzyıl gibi bir “eğitim çağıdır” denilebilir. Bu çağın eğitim alanında getirdiği yeniliklerden bir diğerini de yalnızca derslerin öğretim metotlarının ne olması gerektiği sorunu değil, ayrıca derslerin içeriklerinin de ne olması gerektiği konusu teşkil etmiştir. Alman yöntembilimcilerinin başında gelen Wolfgang Ratke’ye göre okullar ve eğitimin amacı, aklını insanlık uğrunda kullanılacak durumda olan “akıllı birer insan” yetiştirmektir. Eğitim sürecinde; dersler gözlem yoluyla olmalı ve somuttan soyuta gidilmeli, derslerde ezbercilikten uzak durulmalı, bir anda çok şey öğretilmemelidir. Tek bir zaman biriminde, ancak tek bir şey öğretilmelidir. Her sınıfın ders programının merkezinde bir ders yer almalı ve diğer dersler onun etrafında gruplandırılmalıdır. Öğretmen, konuyu bölümlerine ayırmalı ve çok sayıdaki temrinler ve tekrarlar yoluyla, bilgiler pekiştirilmelidir (Aytaç, 2012).

Aydınlanmacılara göre insanın gerçeğe gözleri kapatılmış, kasıtlı olarak aklını kullanması önlenmiştir. Artık insanların akıllarını kullanmalarının zamanı gelmiştir. Artık kitaplara başvurmak yerine akla başvurulmalıdır; din adamlarının sözlerine göre değil, vicdanın sesine göre hareket edilmelidir. Geleneksel olan her türlü bağlardan ve vesayet altına girmişlikten kurtulma, aydınlanmış insanın esas imajını teşkil etmektedir. Aydınlanmacı düşünürlerde bağımsız hale getirilmiş aklın hakimiyeti altındaki bütün kültür alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da sınırsız bir ilerleme ümit edilmiş, “Bilgi kuvvettir” parolasına uyularak okullar ve eğitim kurumları açılmıştır. Aydınlanmanın faydacılık ilkesi, en açık ifadesine, Almanya’daki Philantropolar akımıyla kavuşmuştur. Philantroplarda söz konusu edilen eğitim, ne matematik ve tabiat ilimlerine yönelmiş bir realizm, ne de aristokrat bir insan eğitimidir; daha çok, aydınlanmacı bir vatandaş eğitimi idealidir. Aydınlanma devri, eğitim ve okul organizasyonu sorunları üzerinde meydana getirdiği büyük gelişmelere rağmen, akla bağlı olan tek yanlılıktan kurtulmuş değildi. Bu devrin eğitim düşüncesinde, genel-beşeri ve çok yönlü bir eğitim görüşü hakim olmuştur. İnsan, Aydınlanma’da olduğu gibi yalnızca zihni yeteneklerini değil, diğer bütün

yeteneklerini ve güçlerini harmonik bir biçime sokmak istemiştir. Bu nedenle de insan, birinci planda belirli bir meslek ya da zümre mensubu bir kişi olarak değil, yalnızca “insan olarak eğitilmek” istenmiştir. XVIII. yüzyıla kadar üzerinde önlemle durulan zümresel, yani aristokratik eğitim, geri plana atılmıştır. İnsan, bir zanaatkar, çiftçi, doktor ve vatandaş olmadan önce, insan olarak eğitilmek istenmiştir. Böylece, eğitimde işin ağırlık merkezi, insanın kişisel değeri üzerine yerleştirilmiş ve eğitim düşüncesi çok büyük bir ölçüde içselleştirilmiştir. Bu suretle, insanın içten şekillendirilmesi kavramı, merkezi bir yer almaya başlamıştır. Bu yeni eğitim görüşü, insan ruhunun pratik fayda yönünden tek yanlı olarak faydalı bilgilerle donatılmasını değil, bütün yeteneklerin iç harmonisinin kurulmasını ve bunların çok yönlü olarak geliştirilip içselleştirmesini öngörmüştür (Aytaç, 2012).

Yeni Hümanizm XVIII. yüzyılın ikinci yarısı ile XIX. Yüzyılın ilk yarısında Almanya’da gelişen ve hakim olan bir akımdır. Bu düşünce akımı, Antik Çağ’a yeni bir bakış açısı getirmek istemiştir. Aydınlanma devri akımları için önemli olan, çağa ve çağdaş kültür sorunlarına yönelmek şeklinde olmuştur. Böylece filolojik formasyonu değersiz gören ve tabiat bilimlerine dayalı, pratik ve teknik bilgileri ön plana alan bir ana eğitim ortaya çıkmıştır. Bilgileri halka yaymayı amaç edinmiş Aydınlanma, pratik yönden topluma yararlı, akla uygun bilgileri esas almakta ve buna uygun düşen yeni bir eğitim ideali tespit etmek istemiştir. Bunun sonucu olarak da hem Rönesans’ın hümanist eğitim ideali hem de diğer dogmatik-dini eğitim idealleri yıkılmıştır. Almanya’da Yeni Hümanist akımın önemli temsilcilerinden olan Johann Gottfried Herder’in hümanizm ideali, millet ve milliyetçilik görüşleriyle örtüşmektedir. Ona göre hümanizm, insanın bireysel esastaki bir gelişimi değil, milletlerin tarihi gelişiminin bir ifadesidir. İnsanlığın en yüksek amacı, hümanizmadır. Bütün insanlık tarihi, bu ulu amacı gerçekleştirmeye yönelmiştir. Her ulus, bu ortak amaca, kendi tarzında çaba göstermiştir (Aytaç, 2012).

Yeni Hümanist akımın bir diğer temsilcisi ve Alman eğitimi üzerinde büyük etkisi olan Wilhelm von Humboldt eğitimin esas örneğini, Antik Yunan kültüründe görmektedir. Ona göre Yunanlılar, asil insanın ilk örneğini vermişlerdir. Bu nedenle de ahlak için alınacak ilkeleri, zihniyet ve zevk örnekleri, hayal gücünü yükseltici örnekleri, ancak Yunanlılar’da görmek mümkündür. Humboldt’a göre okullar, belirli bir zümrenin çıkarına göre hizmet eden kurumlar değil, ulusun ortak malı olarak genel insan eğitimini amaç edinmelidirler. Hayatın çeşitli ihtiyaçlarına cevap verecek olan özel mesleki okullara şüphesiz yer verilmelidir. Ama okul tiplerinde Genel İnsan

Eğitimi ile Özel Mesleki Eğitim yani genel formasyon ile özel mesleki formasyon birbirinden keskin bir şekilde ayrılmalıdır. Aksi halde hareket edilince Humboldt, ne mükemmel bir insan, ne de mükemmel bir vatandaş yetiştirmenin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Okullarda uygulanacak eğitim ve öğretim, çok yönlü gelişimi hedef almalıdır. Humboldt’a göre yeni okul kuruluş sistemi üç kademedен oluşur. Bunlar; İlköğretim, Ortaöğretim, Yükseköğrenimdir. Bu kademeler, kendi aralarında birbirine bağlıdır. Her kademe, kendinden önce gelen kademeyi zorunlu bir ön aşama olarak gerektirdiği gibi, kendinden sonra gelen kademe de onun zorunlu bir izleyicisi olmaktadır (Spranger, 1960; Aytaç, 2012).

Alman eğitim düşüncesinin en önemli düşünürlerinden biri olan Immanuel Kant a göre insan yalnızca ahlak kurallarını tanımak suretiyle, kendi kişisel özgürlüğünü, onurunu ve şahsiyetini kazanır. Kant’a göre ahlaklı olmak, yalnızca bireylerin değil, ayrıca toplumun ve devletin de bir görevidir; hatta insanlığın bir görevidir. Bu nedenledir ki, insanlar arasındaki bütün ilişkilerin kademeli bir tarzda insancıl bir biçime sokulması ve ahlaki kurallara dayandırılması gerekir. Bu görüşe göre eğitimin esas amacı, estetikçi-harmonik bir geliştirme değil, kurallara bağlı bir ahlakileştirmedir. İnsan, ancak eğitim yoluyla insan olur; onun tabii güçlerini belirli bir amaca göre ve harmonik olarak geliştiren eğitimin gerçekleştirdiği bu iş dışında insan, aslında bir hiçten ibarettir (Kant, 2009; Aytaç, 2012).

Bir diğer Alman düşünür olan Johann Gottlieb Fichte’ye göre kendi zamanına kadar gelen Alman eğitimi, insanları geliştirip yücelten bir sanat değil, insanları yalnızca mülk edinmeye göre hazırlayan ve belirli zümrelerin çıkarlarına hizmet edecek şekilde yetiştiren bir eğitim idi. Bu nedenle de milliyetçi bir eğitim değildi. Fichte’ ye göre yeni eğitim, sağlam ve sarsılmaz bir irade geliştirmelidir. Bu eğitim, insanlara bencillik duygusu yerine iyi’yi, karşılık ve çıkar gözetmeksizin sevip saymayı benimsetmeli, yani gençlerin kendilerini ahlaki bir dünya düzenine vakfetmelerini sağlayacak biçimde olmalıdır (Heafford, 1995).

Bir diğer Alman düşünür Johann Christoph Friedrich Schiller, insanın eğitiminin temel amacının yeteneklerin çok yönlü geliştirilmesinde, yani kişiliğin harmonik bir bütün olarak geliştirilmesinde görmüştür. İnsan, ancak bu yolla, hürriyete ulaşılabilir. Eğitim ile kültürün esas görevi, insanı estetik bir insan yapmaktır. İnsanda estetik dürtü harekete geçer geçmez, bunu hemen eğitimin dürtüsü izler. Schiller’e göre ancak estetik bir devlet, toplumu gerçekten mükemmel bir toplum yapar. Böylece estetik bir

özellik, insanın özüne dayandırılmış ve tüm insanlık ve kültürün geliştirilmesi yönünde merkezi bir önem kazanmıştır. Schiller’e göre her türlü eğitim ve öğretimde estetik yaşantının, temel unsuru teşkil etmesi gereklidir (Aytaç, 2012).

Alman eğitim düşüncesini etkileyen bir diğer düşünür olan Hegel için eğitim, bireylerin objektif kültür içerisine sokulması ve bunların içerisinde ve bunlara uygun olarak yetiştirilmesidir. Hegel için eğitimde esas ilke, tabiata uygunluk değil, kültüre uygunluktur. Eğitim, ancak tarihi bir toplum içerisinde var olur. Bireylerin içten şekillendirilmesi, ancak kendi ailesinin, kendi okulunun, kendi ana dilinin, kendi ahlakının ve benzerlerinin manevi atmosferi içerisinde yer alır ve onun damgasını taşır. Eğitimcinin yapacağı iş, çocuğun benliğinde objektif şuurun gücünü geçerli kılmaktır. Çünkü çocuk kendi içerisinde şuur ve ahlaki özgürlükle dolu olmasına rağmen, bir diğer yönüyle tabiata da bağlı olduğundan dolayı, kendi bireyselliğini dile getirmek ister. Halbu ki Hegel’e göre çocuğun bireyselliğine göre ve buna uygun şekilde hareket etmek, eğitimi tamamen tersine çevirmek demektir. Hegel’de eğitim, devletin bir fonksiyonudur. Bunun içindir ki devlet, eğitimde merkezi bir yer tutar. Çünkü devlet, “mutlak şuur” yeryüzünde en iyi şekilde temsil eden kurumdur (Aytaç, 2012).

Alman eğitim düşüncesini etkileyen bir diğer düşünür olan Goethe’nin eğitim görüşleri, onun dünya görüşü ilkeleri üzerinden temellenir. Goethe, panteist görüşe bağlı bir düşünürdür. Bu felsefi temel üzerinde o, tabiattaki organik şekillenmeye paralel olarak, insanlarda da eğitsel esastaki bir biçimlenmeyi kabul eder. Ona göre eğitsel tarzda bir biçim alma, organik bir gelişmedir. Bu, mükemmel bir şekle ve bütünlüğe ulaşmaya yönelmiş bir çabadır. Buna göre de eğitim, bir açılıp gelişme sürecidir. Bu nedenlerdir ki o, eğitimciyi bir bahçıvana benzetir. Goethe’ye göre eğitim, tabii özün açılıp gelişmesidir. Goethe’nin eğitim ideali, gençlik devrelerinde bireyci ve canlı tabiata yakın bir özellik taşır. Bu devrede Humboldt’un eğitim görüşlerine yakın bir düşünceye sahiptir; yani ferdiyetçi-estetikçi bir karakterde kendini göstermiştir (Aytaç, 2012).

Alman eğitim düşüncesini etkileyen bir diğer düşünür olan Johann Heinrich Pestalozzi’ye göre eğitimci sınırsız sevgi ve iyilikseverlik duygularıyla dolu bir kişidir. Onun büyüklüğü, kendi eğitim düşüncelerini, her türlü zorluğa göğüs gererek gerçekleştirmeye çalışmasındadır. Pestalozzi, bir “ulusal eğitimci” olmak istiyordu. Bunu, eğitim konusundaki belirli görüşlerini açıklayarak değil, özellikle yoksulların sosyal hayatının düzeltilmesine, bizzat pratikte katkıda bulunarak yapmak istiyordu.

Çabalarının esas amacını, eğitim yoluyla yeni toplumsal koşullar yaratarak yoksul halk tabakalarının kendi güç ve yeteneklerini geliştirmeyi, ekonomik kalkınma ile ahlaki mükemmelleşmeye erişmelerini sağlamak teşkil ediyordu. Ona göre ancak bu suretle, gittikçe daha derin bir ekonomik, entelektüel ve ahlaki sefalet düşen halk tabakalarını, yeniden sıhhatli bir zemin üzerine oturtmak mümkün olacaktı. Pestalozzi' ye göre eğitim ve öğretimin esas amacı, Aydınlanma devrinde kabul edildiği şekilde yalnızca akıl yönünden mükemmelleştirilmesi değil, daha çok insanların maddi sefaletlerden kurtarılması ve manevi-beşeri yönden de bağımsız kılınmasıdır. Bu fikirleriyle o, güçlü bir sosyal eğitimci olarak karşımıza çıkmaktadır. Pestalozzi Halk Eğitimi üç bölümde ele almıştır. Temel Eğitim, vücudun, zihnin ve kalbin esaslarını çekirdek halinde uyandıracak vasıtaları kapsar. Mesleki Eğitim, temel eğitim üzerine oturtulmuştur. Mesleki eğitim, vücut ve zihnin genel güçlerini, dış etkilemeler yoluyla güçlendirecek, genişletecek ve bunları bireyin ve toplumun mesleki ihtiyaçları ile belirli bir senteze sokacak vasıtaları kapsar. Ahlaki Eğitim, insanın kalbi ve duygusal yeteneklerini, insan sevgisi ile iyilikseverliğe götürecektir şekilde güçlendirmek ve geliştirmek suretiyle, vatandaşlık eğitimi yönünden ihtiyaç duyulan hakların kullanılması için gerekli vasıtaları sağlar (Dewey, 1915; Aytaç, 2012).

Bir diğer Alman eğitimci Johann Friedrich Herbart' a göre eğitim pratik felsefe etik ve psikoloji'ye dayanır. Herbart' a göre eğitim ve öğretimin görevi, genç insanları doğru tasarımlarla besleyerek, ahlaken sağlam karakterli ve erdemli kişiler yapmaktır. Herbart' a göre ahlak, bize eğitimin amacını, psikoloji ise, vasıtalarını verir (Aytaç, 2012).

Bir diğer Alman eğitimci Friedrich Wilhelm August Fröbel, eğitim yoluyla çok yönlü bir şahsiyet birliğini amaç edinmiştir. Bu husus, onun hümanizma idealidir. İnsanları bu ideale, bu hayat birliğine erdirmek, ona göre her okulun birinci görevidir. Bu nokta, okulun birinci görevinin yalnızca bilgi vermek olarak kabul edildiği geleneksel görüşten köklü olarak ayrılmaktadır. Fröbel'e göre eğitimin görevi, kendi iç kanununu, kendi özünü açıp geliştirerek, bilinçlendirmek için etkide bulunmaktan ibarettir. Bu geliştirme ve bilinçlendirmenin yollarını ve vasıtalarını, eğitim sağlar. Eğitimin amacı, insanın özündeki ebedi, değişmez ve bu nedenle de kutsal olan şeyi geliştirmektir. Eğitim bu yönüyle en eski ve temel fonksiyondur. Eğitim, ilk insanın ortaya çıkmasıyla birlikte başlamıştır (Dewey, 1915; Aytaç, 2012).

Alman eğitim düşüncesini etkileyen iki önemli düşünür Karl Marx ve Friedrich Engels'tir. Düşünörlere göre eğitim; zihni eğitim, beden eğitimi ve politeknik olmak üzere üç ana bileşene sahiptir. Politeknik eğitim bireylere, üretim süreçlerinin genel bilimsel ilkelerini öğretecek ve aynı zamanda da çocukları ve gençleri pratik çalışmalara sokacak, her türlü işlerde yararlanılacak temel aletlerin kullanılmasını öğretecektir. Marx ve Engels'e göre, geleceğin eğitimi bir üretici eğitim'dir. Bu eğitimin merkezinde, ekonomik yönden fayda sağlayan üretici iş yer almaktadır, yani eğitim ile üretici, iş birleştirilmektedir. Bu yeni eğitime, önemli eğitim vasıtaları olarak Beden eğitimi ile Estetik eğitim eklenmektedir. Bu sosyalist eğitim modelinde toplumsal iş sürecine iştirak etmek, yeni nesillerin çok yönlü geliştirilmesinin ön şartlarından birisini teşkil etmektedir (Aytaç, 2012).

Yukarıdaki düşünörlerin görüşlerinden hareketle Alman eğitim düşüncesi Rönesans'la özdeşleşen bir Hümanizma eğilimi göstermiş olduğu ve Alman hümanizminin temel amacının insanı merkeze almak ve her yönüyle gelişmiş insanı ortaya çıkarmak olduğu söylenebilir. Alman eğitim idealinde akıl ve bilimin insan yararına kullanılması, ahlaklı ve iyi insan yetiştirilmesi esastır. Alman eğitiminin önceliği genel insani eğitim vererek ahlaklı, erdemli iyi vatandaşlar yetiştirmek, bu temel esas üzerine nitelikli uzmanlık eğitimi vererek alanında iyi yetişmiş vatandaşları eğitim yoluyla kazanmaktır.

2.5. Yapılandırıcı Yaklaşım ve Abitur Eğitimi

Yapılandırıcı yaklaşımda en genel anlamda yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapılandırmacılık; var olanla yeni olan arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanla bütünleştirme süreci olarak tanımlanabilir. Yapılandırıcı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesinden gelmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımla öğrenci; araştırma yorumlama ve analiz etme, geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme becerilerini kazanır. Yapılandırıcı yaklaşımda sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine aktif katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenciler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yaparak bilgiyi temelden kurabilir.

Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etmesi ile ilgilidir. Yapılandırmacılıkta önemli olan nokta bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasıdır (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Eğitimin yeni hedefi; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmadır. Öğrenciler sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye aktif katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırırlar. Bu bağlamda öğrenenler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler. (Abbott, Ryan, 1999).

Alman eğitiminin temel amacının insanı merkeze almak ve her yönüyle gelişmiş insanı ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde Alman Eğitim Sisteminde öne çıkarılan Bağımsız Öğrenme kavramı ile bireyin kazandığı bilgiyi yapılandıracak zihinsel esnekliğe sahip olması, bilimsel yöntemlere dayalı problem çözme becerisinin olması, analiz etme, sorgulama, aktif katılım becerilerine sahip olması beklenmektedir. Araştırma, yorumlama ve analiz etme becerileri ile bilgiyi ezberlemeden kalıcı olarak öğrenirler. Eğitim sürecinde öğrencilerden beklenenler; aktif katılım, bağımsız düşünme, yorumlama, karar verme becerilerinin yanında, derste işlenmiş ve sınırlandırılmış bir konu alanıyla ilgili bağlantılı bilgiyi yapılandırabilmesi, öğrenilmiş çalışma tekniklerini yine bağlantılı bir şekilde betimleyebilmesi ve kullanabilmesidir. Bilinen konuları açıklayabilmeli, üzerinde çalışabilmeli ve ortaya koyabilmeli ve yeni öğrenilen konularla bağlantısını kurarak bütünleştirmeli ve buna ek olarak öğrendiklerini benzer durumlara aktarabilmelidir. Karmaşık konular üzerinde planlı bir şekilde çalışarak sonuçlara varabilmeli ve sonuca giden yolu açıklayabilmelidir (KMK, 1977; KMK, 1988; KMK, 1999).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı üzere, Abitur Eğitimi ile Yapılandırmacı Yaklaşımın birbiriyle örtüşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım bireyin öğrendiği yeni bilgiyi eski bilgileriyle bütünleştirerek gelişim sağlamasını beklerken benzer şekilde Abitur eğitimi Bağımsız Öğrenme kavramı ile zihinsel esnekliğe sahip bilgiyi yapılandırabilen her yönüyle gelişmiş insanı ortaya çıkarmayı amaç edinmiştir.

2.6. Alman Eyaletlerinde Uygulanan Abitur Programının Özellikleri

Federal Almanya Cumhuriyetinde eğitim ve kültür konusunda yetki sahibi olan eyaletlerdir. Eyaletlerin eğitim ve kültür alanındaki politikaları Kültür Bakanlığı Konferansları (KMK) vasıtasıyla düzenlenir. Alman eğitim sisteminde ortaöğretimin II. kademesi; Genel Eğitim, Mesleki Eğitim, Genel ve Mesleki eğitimi birleştiren Müşterek Eğitim olarak üç ana gruptan oluşmaktadır. Ortaöğretimin II. kademesi olan ve öğrencileri Abitur'a hazırlayan Oberstufe'nin güncel hali 1972 tarihli KMK tarafından yapılan reformlara dayanmaktadır. Bu reformlar öğrencilerin bağımsız öğrenmelerine, bilimsel ve eğitimsel açıdan etik değerlere sahip olmalarına ve kişisel gelişimlerine destek olmayı amaçlamaktadır. Burada alınan kararlarla Abitur almak için gerekli olan derslerin temel yapısı belirlenmiş ve birkaç yerel uygulama dışında Abitur sınavlarının bütün eyaletlerde standart olarak uygulanması sağlanmıştır (KMK, 1972).

1993 ve 1999 yıllarında yapılan KMK'lar tarafından öğrencileri Abitur'a hazırlayan Oberstufe'nin hedefleri yeniden belirlenmiştir. Bu hedefler;

Gymnasium'ların üst kademesi olarak adlandırılan oberstufe 11, 12 ve 13. sınıfları kapsamaktadır. Gymnasiumların üst kademesinde verilen eğitim öğrencilerin sadece üniversiteye giriş için gerekli diplomayı almaya hak kazanmalarını değil aynı zamanda mesleki eğitim diplomasını da almaya hak kazanmalarını,

Her bir derste temel kavramlar bilgisini kazandırmanın yanında öğrencileri üniversite eğitimine de hazırlamayı,

Öğrencilere kendi tercih ettikleri alanda uzmanlaşma fırsatı sağlamayı,

Öğrencilere; Almanca, Matematik, Yabancı Diller, Müzik, Resim, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri, Beden Eğitimi, Din Eğitimi alanlarında bilgi ve beceri kazandırarak üniversite eğitimine yönlendirmeyi,

Öğrencilerin farklı disiplinler arasındaki bağları kavrayarak Disiplinler arası bir yaklaşımla yetişmelerini,

Öğrencileri Almanya'nın dışında eğitim almaya cesaretlendirmeyi,

Öğrencileri iş piyasasının gereksinimleri doğrultusunda yetiştirmeyi amaçlamaktadır (KMK, 1993; KMK, 1999).

Alman Eğitim Sisteminde resmi adı "Allgemeine Hochschulreife" olan Abitur'un amacı Gymnasium'dan mezun olan tüm öğrencileri üniversitedeki bölümlere

yerleştirmektedir. Genellikle üç yıllık eğitim sonunda bütün eyaletlerde üniversiteye geçiş hakkı sağlar. Abiturun yanında üniversitelere sınırlı olarak geçiş hakkı sağlayan daha çok teknik okullara yönelik uygulanan sınav Fachhochschulreife olarak adlandırılır. Alman Eğitim Sisteminde Abitur'a götüren üç yıllık dönem 16-19 yaşları arasındaki öğrencilerden oluşan 11, 12 ve 13. sınıfları kapsamaktadır. Bu dönem Gymnasium türü okullarda (Oberstufe), Gesamtschule türü okullarda (Gymnasiale Oberstufe), mesleki ve teknik okullardan olan Fachgymnasiumlarda (Fachhochschulreife) olarak adlandırılır (Neater, 1993).

Abitur eğitiminin amaçları üç başlık altında toplanabilir. Bunlar; Bağımsız Öğrenme, Konu Alanı ve Kişisel Gelişimdir. Bu amaçları biraz açarsak Bağımsız Öğrenme kavramı zihinsel esnekliği, bilimsel yöntemlere dayalı problem çözme, hayal gücünü kullanmayı içermektedir. Uzun vadede planlı ve hedefe dayalı çalışmaları gerçekleştirecek becerileri geliştirir. Bağımsız öğrenme, öğrencinin kendi öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere gerekli kararları alabilmesidir. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinde karar verebilmek ve eylemler gerçekleştirebilmek için gerekli değerleri, tutumları ve becerileri öğrenirler. Bağımsız öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde rol ve sorumluluk almalarını gerektirir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları için fırsatlar sağlayarak, öğrenme stratejileri kazandırarak ve aktif katılım için teşvik ederek öğrencilere yardım edebilirler. Bağımsız öğrenme, öğrencinin kendi öğrenmesine aktif katılımıdır (Marshall, Rowland, 1993). Konu Alanı kavramı ise bir disipline ait temel özellikleri, yöntemleri ve bunların temsil ettiğı düşünce sistemini anlamamızı içerir. Öğrencilerin kuramsal ve felsefi temelleri kavrayarak kuramsal bilgiye sahip olmasını sağlar. Son olarak Kişisel Gelişim kavramı kişinin kendi yaşamına yön vermesini ve toplum içinde sorumluluklarının bilincinde olması anlamına gelir. Öğrencilere kendilerine açık fırsatları ve tehditleri fark etmesi imkanı sağlanır. Alman Eğitim Sistemine göre akademik disiplinler yalnızca bilgi, beceri ve yeterlilikle ilgili değil aynı zamanda kişinin sosyal ve kişisel sorumluluklarıyla da oldukça yakından ilgilidir. Akademik disiplinler öğrencilerin yalnızca zihinsel yeterliliğini öngörmez, bunun yanında öğrencilerde ahlaki davranışın temellerini de oluşturur (KMK, 1988).

2.6.1. Abitur’a Giriş Koşulları

Almanya’da 10-16 yaşları arasındaki dönemi kapsayan zorunlu eğitim dört farklı türe ayrılmaktadır. Bunlar; Hauptschule 5 ve 9. sınıf aralığını kapsayan 5 yıl süreli öğrencilere mesleki eğitim programı sunan bir okul türüdür. Realschule 5 ve 10. Sınıf aralığını kapsayan 6 yıl süreli Almanya’da çok yaygın olan ve öğrencilere Genel ve Ön Mesleki eğitim imkanı sunan bir okul türüdür. Gymnasium 5 ve 13. Sınıf aralığını kapsayan 9 yıl süreli öğrencilere Abitur diploması imkanı sunan bir okul türüdür. Üç aşamadan oluşur. Bu aşamalar; Alt Aşaması (Unterstufe) 5, 6, 7. sınıfları kapsamaktadır. Orta Aşaması (Mittelstufe) 8, 9, 10. sınıfları kapsamakta ve öğrenciler 10. sınıf sonunda mesleki ve teknik okullara devam etmek üzere ayrılabilme hakkına sahiptir. Üst Aşama (Oberstufe) 11, 12, 13. sınıfları kapsamaktadır. Gesamtschule çok programlı okullar olarak diğer üç okul türünü içine almaktadır (KMK, 1992).

2.6.2. Abitur’un II. Aşamasına (Oberstufe) Giriş Koşulları

Öğrenci 10. sınıfa geldiğinde normal şartlarda 16 yaşındayken Abitur’un son üç yılına girer, 11, 12, 13 sınıfları kapsayan bu aşama Abitur’un en üst aşamasıdır. Öğrenciler bu aşamada üç yıl geçirirler 16-19 yaşları arasındaki bu dönemin sonunda Abitur sınavına girerler. Öğrencinin Abitur’un üst aşamasına geçebilmesinin ön koşulu 10. sınıfta aldığı derslerde başarılı olduğunu kanıtlamasıdır (Files on Education, 2005).

2.6.3. Abitur Dersleri

Abitur diplomasıyla sonuçlanan üç yıllık Abitur dersleri süreci 1 yıl hazırlık (Vorstufe) ve 2 yıl derse dayalı çalışmalar (Kursstufe) olmak üzere 3 yıldan oluşmaktadır. Bir yıl hazırlık sürecinde öğrenme yaşantılarının çoğu sınıf ortamında gerçekleşir. Ders örüntüleri açısından eyaletler arasında bazı farklar görülse de genel olarak aşağıdaki gibidir. Bir yıl hazırlık sınıfı zorunlu dersler, seçmeli zorunlu dersler ve seçmeli derslerden oluşan 34 saatlik haftalık programdır (KMK, 1988). Bu dersler aşağıda verilmiştir.

Tablo 5: Zorunlu ve Seçmeli Dersler

Zorunlu Dersler	Zorunlu Seçmeli Dersler	Seçmeli Dersler
Almanca (3)	Yabancı Dil	Bir seçmeli Ders
Sosyal Çalışmalar (2)	İkinci Yabancı Dil	Proje
Tarih (3)	Resim veya Müzik	Seçmeli (1)
Coğrafya (3)	Fizik	
Din ve Etik (2)	Kimya	
Matematik (3)	Biyoloji	
	Beden Eğitimi (2)	

Kultusministerkonferenz. (Deutschland: KMK, 1988).

11. sınıf olarak adlandırılan bu hazırlık yılı geçmiş sınıflarla bir köprü görevi görürken 12. sınıf için bir hazırlık olmaktadır. 11. sınıfın sonunda Almanca, 2 Yabancı Dil ve diğer 8 dersten elde edilecek başarıya göre 12. sınıfa devam etme kararı alınmaktadır. Öğrenci 11. sınıfta istenen başarı düzeyine ulaşamazsa sınıf tekrarı yapma hakkına sahiptir. Abitur'un 12 ve 13. Sınıflarına ait dersler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Şekil 2'de görüldüğü üzere 12 ve 13. sınıflarda yarı dönemlik dersler, sınav yapılan dersler, zorunlu ve seçmeli dersler bulunmaktadır.

DERSLER			
12. Sınıf		13. Sınıf	
I. Dönem	II. Dönem	I. Dönem	II. Dönem
<	4 Yarı Dönemlik Ders ve Sınav Yapılan Dersler		>
<	Zorunlu Dersler		>
<	Seçmeli Dersler		>
Ders ve Sınav Başarıları Sonucunda Ulaşılan Abitur Olgunluğu			

Şekil 2: 12 ve 13. Sınıflar Dönemlik Zorunlu ve Seçmeli Dersler

Neather, E. J. The Abitur Examination. **The Language Learning Journal.** (University of Exeter, 1993), c.7:1, 19-21.

Esas olarak dersler öğrencilere uzmanlaşma fırsatı sağlamanın yanında Genel Eğitimin temel ilkelerini de vermektedir. Bir dönemlik olan bir dizi ders ana ders ya da tamamlayıcı ders olarak öğrencilere sunulmaktadır. Derslerin seçiminde üç ana grup arasında denge gözetilir.

A: Dil/Edebiyat/Sanatsal Dersler

B: Sosyal Bilimler

C: Matematik/Bilimsel/Teknik Dersler

Beden Eğitimi bu üç alana dahil edilmemiş olmakla birlikte, bir seçenek olarak sunulmaktadır. Din Eğitimi ve Etik Sosyal Bilimler alanına dahil edilebilir. Dersler aşağıdaki şekilde gruplandırılır:

Tablo 6: Ana Dersler ve Tamamlayıcı Dersler

A	B	C
Almanca	Tarih	Matematik
İngilizce	Coğrafya	Fizik
Fransızca	Sosyal Çalışmalar	Kimya
Latince	İktisat	Biyoloji
Yunanca	Yurttaşlık Eğitimi	Bilgisayar Teknolojileri
Rusca	Felsefe	
İspanyolca	Eğitim	
Resim	Psikoloji	
Müzik	Din ve Etik	

Kultusministerkonferenz. (Deutschland: KMK, 1988).

11 ve 12. sınıflarda alınan dersler sonunda Abitur diploması hedefine ulaşılır. Derslerden alınan notlar yazılı sınav performanslarına ve sınıf içi katılıma dayanmakta olup, Abitur sınavından elde edilen performansa eklenerek nihai Abitur sonucu elde edilmektedir (KMK, 1988).

2.6.4. Sınav Yapılan Dersler

Öğrenciler aldıkları bütün dersler arasından 2 ana ders ve 2 tamamlayıcı dersi sınav dersi olarak belirlemek zorundadır. Sınav dersi olarak belirlenen 2 ana ders 12. sınıfın başında, 2 tamamlayıcı dersin sınavı ise 12. Sınıfın sonunda belirlenmelidir. Sınav derslerini seçmenin bazı koşulları bulunmaktadır. Bu koşullar; Seçilen 4 sınav dersi arasında 3 alandan da ders bulunmak zorundadır. Seçilen 4 sınav dersi arasından 1 tanesi Almanca, Matematik ya da Yabancı Dil olmak zorundadır. Bir ana ders Almanca, Yabancı Dil, Matematik, Fen arasından seçilmelidir. Eğer listeden Almanca seçilirse, 3. veya 4. sınav dersi Yabancı Dil ya da Matematik olmak zorundadır. Beden Eğitimi dersi 4. ana ders olarak önerilebilir fakat başarısızlık ihtimaline karşı bir ders

yedek sınav dersi olarak belirlenir. Ana dersler 11. sınıfta en az 1 dönem alınmak koşuluyla önerilebilir (KMK, 1988).

2.6.5. Zorunlu Dersler

Zorunlu sınav şart olduğu için, 12 ve 13. sınıf dönemi ana ve tamamlayıcı derslerden oluşmaktadır. Sınav dersleri olarak alınan derslerin ne sınıf performanslarından ne de sınavlarından sıfır alınmamalıdır. Dersler dönemlik olarak alınmakta olup, ana dersler haftada 5 saat, tamamlayıcı dersler 3 saat olarak okutulmaktadır. Tamamlayıcı ders sistemi öğrencilere kapsamlı bir genel eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Tamamlayıcı derslere daha az zaman ayrılır ayrıca konu içerikleri de daha azdır. Alınan tüm derslerin 2/3'ü tamamlayıcı dersler kapsamındadır. Aşağıda farklı alanlarda Abitur eğitimi alan 12 ve 13. sınıflara ait genel ders planı örnekleri verilmiştir (KMK, 1988).

1.Duruma Ait Genel Ders Planı Örneği

Almanca grubundan 4 ders

Sosyal çalışmalar grubundan 3 ders

Fen grubundan 4 ders

Beden Eğitimi grubundan 3 ders

2. Duruma Ait Genel Ders Planı Örneği

Yabancı Dil grubundan 2 ders

Matematik grubundan 2 ders

Aynı Yabancı Dilde 2 ders

Matematik grubundan 2 ders

3. Duruma Ait Genel Ders Planı Örneği

Resim veya Müzik grubundan 2 ders

Tarih grubundan 2 ders

Din ve Etik grubundan 2 ders

Fen grubundan 2 ders

2.6.6. Seçmeli Dersler

Seçmeli dersler öğrencilerin tercihi ve ders saatlerinin yeterliliğine göre verilir.

2.6.7. Ders Planı

Abiturun 12 ve 13. sınıflarına devam eden öğrenciler kendi ders planlarını oluşturmak için fazlaca yardıma ihtiyaç duymaktadır. Aşağıda örnek bir Abitur ders planı verilmiştir. Tabloda derslerin hangi grup dersler arasından seçildiği, hangi ana ders ve tamamlayıcı derslerden sınav yapılacağı, derslerin haftada kaç saat okutulduğu, 12 ve 13. sınıfta dönemlik hangi derslerin okutulduğu bilgilerine yer verilmektedir (KMK, 1988).

Tablo 7: Abitur Ders Planı Örneği

Ders Grubu	Ders	Sınavlar	Haftalık Ders Saati			
A			12.sınıf		13.sınıf	
			I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	I.Dönem
	Almanca	Ana Ders (1)	5	5	5	5
	İngilizce		5	3	3	3
	Resim		-	-	3	3
B	Sosyal Bilimler		3	3	3	3
	Tarih		3	3	-	-
	Din ve Etik	Tamamlayıcı Ders(3)	3	3	3	3
C	Matematik		3	3	3	3
	Kimya		3	3	-	-
	Biyoloji	Ana Ders(2)	3	5	5	5
	Beden Eğitimi	Tamamlayıcı Ders(4)	3	3	5	5

Kultusministerkonferenz. (Deutschland: KMK, 1988).

2.6.8. Abitur Değerlendirme Sistemi

Gymnasiumun son yılı en az 4 ya da 5 dersten girilen Abitur sınavı ile sonuçlanır. Merkezi Abitur (Zentrales Abitur) sistemi ortak zorunlu derslerin alınması olarak tanımlanır ve Merkezi Abitur her eyaletin Eğitim ve Kültür İşleri Bölümü tarafından ya da okulun öğretmenleri tarafından yapılır. Sınav kağıtları isimsiz değildir. Öğretmenler kendi öğrencilerinin sınav kağıtlarını değerlendirirler daha sonra sınav kağıtları aynı okuldaki başka bir öğretmen tarafından tekrar değerlendirilir. Öğrenciler ortak zorunlu derslerdeki bilgisini ve ileri düzey derslerden ikisinden yeterliliklerini kanıtlamak zorundadırlar. Üç gruba ayrılan dersler mutlaka sınavda yer almalıdır. Örneğin birinci grup derslerden Almanca ya da bir Yabancı Dil öğrenci tarafından uygulanır. Sınavlar iki ileri düzey dersten yazılı, bir zorunlu ortak dersten yazılı ve bir

zorunlu ortak dersten sözlü olarak gerçekleştirilir. Eyaletlerin yasal düzenlemelerine göre her eyalet sınava yazılı ya da sözlü olarak beşinci dersi ekleyebilir. Abitur sınavını başarıyla tamamlayan öğrenciler üniversiteye giriş diplomalarını (Allgemeine Hochschulreife) almaya hak kazanırlar. Abitur diploması 12 veya 13 yıllık bir eğitim hayatı neticesinde verilir. Eyaletlerde yapılan Abitur sınavlarının değerlendirme usullerinin standart olarak uygulanması KMK tarafından düzenlenmektedir. Abituru başarıyla tamamlayan öğrenciler kendi tercihlerine göre üniversitelere yerleştirilirler. Tıp, Biyoloji, Eczacılık, Psikoloji gibi bölümlerde kontenjan sınırı bulunmaktadır. Bu durumlarda Üniversite Yerleştirme Merkezi (ZVS) bu bölümlere kabul edilmek için taban puan koymaktadır. ZVS üniversite bölümlerine olan talebin mevcut kontenjanları aştığı durumlarda gerekli tedbirleri almaktadır. Abitur diploması aynı zamanda mesleki eğitime devam etme imkanı sağlamakta ve uygulamalı bilimler üniversitesine (Fachhochschule) kabul edilmektedir (Files on Education, 2005). Geleneksel Alman değerlendirme sistemi 1 ile 6 arasında değişmektedir. Değerlendirme sisteminde 1 çok iyi, 2 iyi, 3 yeterli, 4 tatmin edici, 5 zayıf, 6 başarısız olarak nitelendirilmektedir. Abituru değerlendirme amacıyla bu notlar aşağıdaki tabloda gösterilen puanlara dönüştürülmektedir.

Tablo 8: Abitur Notlarının Değerlendirilmesi

Not	+1-	+2-	+3-	+4-	+5-	6
Puan	15 14 13	12 11 10	9 8 7	6 5 4	3 2 1	0

Kultusministerkonferenz. (Deutschland: KMK, 1988).

Tamamlayıcı dersler için puanlar (0-15) arasında, ana dersler için ikiye katlayarak (0-30) arasında ve Abitur sınavı için dörde katlayarak (0-60) arasında verilmektedir. Abitur sınavındaki başarı aşağıdaki örneklerle gösterilebilir:

1. Tamamlayıcı ders düzeyinde olan 22 dersin sürekli olarak değerlendirilmesi sonucunda Abiturda başarılı olmak için alınması gereken minimum puan $(22 \times 5) = 110$ 'dur.
2. Ana ders düzeyinde olan 8 dersin sürekli değerlendirilmesi sonucunda, 2 dersin tamamlayıcı ders statüsünde kalan 6 dersin ana ders statüsünde değerlendirilmesi sonucunda Abitur'da başarılı olmak için alınması gereken minimum puan $(2 \times 5) + (6 \times 10) = 70$ 'tir.

3. Tamamlayıcı ders düzeyinde olan 4 dersin sürekli olarak değerlendirilmesi sonucunda 4 dersin tamamlayıcı ders statüsünde ve yine bu 4 dersin aynı zamanda dörde katlanan sınav performansı olarak ele alınması sonucunda Abiturda başarılı olmak için alınması gereken minimum puan $(4 \times 5) + (4 \times 20) 100$ 'dür.

Yukarıda Abiturda başarılı olmak örnek verilen üç seçeneğe ait toplam minimum başarı puanı 280 olmasına karşın maksimum başarı puanı 840'tır. Abitur sınavlarında 5 puanın altında alınan derslerin dengelenmesini sağlamak için 5 puandan fazla alınan derslerden destek alma imkanı bulunmaktadır. Örneğin birinci seçenekte 6 dersten beşin altında puan alınsa bile diğer dersler tarafından telafi edilerek başarılı olma imkanı vardır. Seçilen ilk 3 sınav yazılı olurken dördüncü sınav sözlü olmaktadır. Eğer notlarını artırma imkanı varsa sözlü sınav ilk 3 sınavdan birisi olarak öğrenci tarafından seçilebilir. Başarısızlık durumunda sınav bir kez daha alınabilir (Abitur Sınav Uygulama Yönergesi, 2018).

2.6.9. Abitur Sınavının Uygulaması

Abitur'un II. kademesinin birinci yılı hazırlık yılıdır ancak diğer iki yıl öğrencilere, temel dersleri içeren ders programı (Grundkurse) ve ileri dersleri içeren yoğunlaştırılmış program (Leistungskurse) ile bilgilerini kapsamlı çalışmalar yapabilecek düzeyde artırma imkanı sağlamaktadır. Temel dersler öğrencilerin kapsamlı bir genel kültür kazanmalarına, ileri düzey dersler öğrencileri üniversite eğitimine hazırlayan derinlemesine bilgileri kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Dersler genel olarak üç gruba ayrılır. Bu alanlar;

Dil, Edebiyat ve Sanat (Örneğin Almanca, Yabancı Diller, Güzel Sanatlar ve Müzik). Sosyal Bilimler (Örneğin Tarih, Coğrafya, Felsefe, Sosyal ve Siyasi Bilimler, İktisat). Matematik, Doğa Bilimleri ve Teknoloji (Örneğin, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Bilgi ve İletişim Teknolojileri). Öğrenciler Abitur'un üst aşamasını tamamlayana kadar bu üç alandan dersler almak zorundadırlar. Öğrenciler derslerini sadece bir alandan alabilirler fakat Almanca, Matematik ve bir Yabancı Dil tüm öğrenciler için zorunludur. Din Eğitimi ve Beden Eğitimi dersleri genellikle zorunludur (Files on Education, 2005).

Abitur sınavları okuldaki öğretmenler tarafından uygulanıp değerlendirilmesine rağmen onaylanması için sınavın yapıldığı eyaletin Kültür Bakanlığına gönderilir. Abitur sınavının yönetimi KMK kararları ve yönetmeliklerine uygun olarak okullar

tarafından yapılır. Okul bir sınav komisyonu kurarak tüm süreci planlar. Komitede bir başkan, sınavın kurallara uygun olarak yapılıp yapılmadığını denetleyen 2 üye bulunur (Abitur Sınav Uygulama Yönergesi, 2018).

2.7. Türk Eğitim Sisteminde Abiturun Yeri

Türk Eğitim Sisteminde Abitur programı uygulayan iki okuldan birisi olan, Okul A Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Anadolu Lisesi statüsünde bir devlet okuludur. Abitur programı uygulayan diğer okul olan, Okul B Federal Almanya Cumhuriyetine bağlı özel bir okuldur. Bu iki okulda “Bağımlı Abitur” uygulaması kapsamında Fen ve Matematik Abitur’u yapılmaktadır. Abitur sınavı “Bölgesel Abitur” olarak 14. Sınav bölgesinde yer alan Abu Dabi, Dubai, İstanbul ve Tahran’da eş zamanlı olarak yapılmaktadır. Bu çalışma kapsamında Okul A’ da uygulanan Abitur programı değerlendirildiğinden dolayı bu okulun eğitim sistemi içindeki yerine değinilerek Okul A ve Okul B’nin tarihçesine yer verilmiştir. Türk Eğitim Sistemi içinde Okul A, eğitimi ve başarılarıyla bugüne kadar toplum hayatımıza öncülük etmiş ve mezunlarıyla her alanda başarılı olmuş, 135 yıllık tarihi ile en çok talep gören ve en yüksek puanla öğrenci alan iki okuldan biri olan seçkin bir eğitim kurumudur. Okul öğretmen ve öğrencileriyle Çanakkale Savaşları ve İstiklal Harbi’ne katılarak üstün bir vatan ve millet sevgisine sahip olduğunu göstermiştir. Bu yüzden, 1933 yılında muhteşem Düyun-ı Umumiye binası Atatürk tarafından Okul A’ya tahsis edilmiştir. Kurumun öğrencileri, çeşitli sosyal etkinlik, proje ve matematik- fen yarışmalarında ulusal ve uluslararası düzeyde üstün başarılar göstermektedir. Mezunları her yıl üniversiteye giriş sınavlarında Türkiye birincilikleri almakta ve yüzde 95’i yurt içi ve yurt dışında seçkin üniversitelere yerleşmektedir. Öğrencilere, okulda akademik bilgi dışında, sevgi, saygı, hoşgörü, dostluk, dayanışma, birlik ve beraberlik, dürüst ve ahlaklı olma, ilkeli durma duygu ve davranışları kazandırılmaktadır. Ayrıca, devlet okulları içinde yabancı dil ağırlıklı eğitime ilk başlayan okullardan biridir. 1916-1942 yılları arasında kesintili, 1958 Kültür Anlaşması’ndan itibaren de kesintisiz Almanca ağırlıklı eğitim yapılmaktadır. Almanca’nın yanı sıra İngilizce de en iyi biçimde öğretilmektedir. 1999 yılında başlayan Abitur Diploması uygulaması ilk mezunlarını 2002 yılında vermiştir. Abitur uygulamasında Okul A öğrencileri büyük başarı göstermişlerdir. Bu nedenle, Okul Federal Almanya Cumhurbaşkanı tarafından Yurtdışı Alman Okulları Üstünlük Belgesi ile ödüllendirilmiştir. Ayrıca, Federal

Devletler Teftiş Kurulu Müfettişlerince 2009 yılında Almanca öğretimle ilgili yapılan teftişte Okul A'nın "Yurtdışı Alman Okulları Üstünlük Belgesi" almaya hak kazandığı belirtilmiştir. Eğitimde farklı uygulamaları olan, gelenekleri ve kurumsal kültürü gelişmiş mezunlarının başarılarıyla toplum hayatımıza katkı sağlayan, uluslararası eğitim ilişkileri bulunan ve 135 yıllık bir tarihe sahip olan bir eğitim çınarıdır. Okul A'nın Abitur programı kapsamında uyguladığı ders programı aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 9: Okul A Haftalık Abitur Ders Saatleri

Ders	Hazırlık Sınıfı	9	10	11	12
Almanca	20	8	5	5	5
İngilizce	5	5	5	5	5
Matematik	3	6	6	6	6
Fen	3	-	-	-	-
Fizik	-	2	2	4	4
Kimya	-	2	2	4	4
Biyoloji	-	2	3	3	3
Toplam	31	25	23	27	27

MEB. **Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**. Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri. (2018). Ankara.

Okul A'da haftada 43 saat ders okutulmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, Hazırlık sınıfında 31 saat, 9. sınıfta 25 saat, 10. sınıfta 23 saat, 11 ve 12. sınıfta 27 saat Abitur dersi okutulmaktadır. Abitur dersleri dışında 43 saatlik ders yükü Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya vb. Türk Kültür derslerine ayrılmıştır.

Tablo 10: Okul B Haftalık Abitur Ders Saatleri

Ders	Hazırlık Sınıfı	9	10	11	12
Almanca	20	8	5	5	5
İngilizce	4	5	5	5	5
Matematik	2	6	5	5	5
Fen	4	-	-	-	-
Fizik	-	2	2	4	4
Kimya	-	2	2	4	4
Biyoloji	-	2	3	5	5
Toplam	30	25	22	28	28

MEB. **Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**. Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri. (2018). Ankara.

Okul B’de haftada 41 saat ders okutulmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, Hazırlık sınıfında 30 saat, 9. sınıfta 25 saat, 10. sınıfta 22 saat, 11 ve 12. sınıfta 28 saat Abitur dersi okutulmaktadır. Abitur dersleri dışında 41 saatlik ders yükü Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya vb. Türk Kültür derslerine ayrılmıştır. Tablolardan anlaşıldığı üzere Okul A ve Okul B’nin Abitur Programları birbiriyle örtüşmektedir. İki Okulun Abitur ders yükleri neredeyse aynıdır.

Tablo 11: Okul A 2002-2017 Yılları Arası Öğrenci İstatistikleri

YIL	Başarılı Öğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Sınav Ortalaması
2002	74	34	108	2,80
2003	113	15	128	2,44
2004	88	10	98	2,57
2005	107	34	141	2,74
2006	70	6	76	2,49
2007	66	6	72	2,63
2008	90	25	115	2,64
2009	119	17	136	2,79
2010	115	6	121	2,71
2011	106	4	110	2,63
2012	123	3	126	2,64
2013	103	4	107	2,38
2014	149	2	151	2,51
2015	117	4	121	2,40
2016	128	0	128	2,31
2017	128	1	129	2,29

Okul Abitur İstatistikleri. **Okul Arşivi.** (2017). İstanbul.

Tabloda görüldüğü üzere 2002 yılında 108 öğrenci Abitur sınavına girmiş bunların 74’ü başarılı olmuştur, Abitur puan ortalaması 2.80 dir. 2014 yılında 151 öğrenci Abitur sınavına girmiş bunların 149’u başarılı olmuştur, Abitur puan ortalaması 2.51 dir.2017 yılında 129 öğrenci Abitur sınavına girmiş bunların 128’i başarılı olmuştur, Abitur puan ortalaması 2.29 dur. Tabloda görüldüğü gibi Abitur sınavlarındaki başarı oranı yıllar içinde giderek artmıştır. Alman eyaletlerinin Abitur puan ortalamalarıyla paralel bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Alman eyaletlerinde görüldüğü gibi yıllar arasında Abitur puan ortalamalarında büyük değişiklikler gözlenmemektedir.

2.7.1. Okul A'nın Tarihçesi

Okul A, 1884 yılında Mehmet Nadir Bey tarafından “Numune-i Terakki” adıyla özel lise olarak kurulmuştur. Okul, 1896 yılında Maarif Nezaretince satın alınarak resmi liseye dönüştürülmüştür. 1908 yılında II. Meşrutiyet döneminde okul, eski İstanbul Kız Lisesi binasına taşınmıştır. Okul, 1909 yılından itibaren yatılı olarak öğrencilerine hizmet vermeye başlamıştır. 1912 yılında Türkiye'nin ilk izci oymağı Okul A bünyesinde kurulmuştur. 1915 yılında Karaköy'deki Saint Benoit binasına taşınan okul, savaş yıllarında hastane olarak kullanılmış, binanın rengi ise sarıya boyanmıştır. Çanakkale Savaşlarına gönüllü olarak katılan Okul A öğrencilerinden Elli'sinin şehit düşmesi üzerine binanın pervazları siyaha boyanmış ve bu hazine olay sonucunda okulun renkleri sarı-siyah olarak ortaya çıkmıştır. Okul, Osmanlı İmparatorluğunda Batılı eğitim anlayışının öncülerinden olmuş, modern eğitim anlayışı ve çağdaş öğretim yöntemleriyle dönemin en tercih edilen okulu haline gelmiştir. 1915 yılında Okul A Almanca eğitim veren bir resmi okul haline getirilmiştir. Okul, 1919 yılında Saraçhane başındaki Münir Paşa Konağı'na, daha sonra da Mercan İdadisi binasına, 1923 yılında da Beyazıt'taki Fuat Paşa Konağı'na taşınmıştır. Okul A 1932 yılında Atatürk'ün isteği üzerine eskiden Duyun-u Umumiye binası olarak kullanılan bugünkü binasına taşınmıştır. Okul A'ya 1964 yılında ilk defa kız öğrenci alınmaya başlanmış, 1982 yılında da Okul A Anadolu lisesi statüsüne geçmiştir. Okulda 1942 yılında Almanca eğitime ara verilmiş olup, 1957 yılında Türkiye Cumhuriyeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti arasında imzalanan Kültür Anlaşması ile 1958 yılından itibaren Almanca eğitime yeniden başlanmıştır. 1988 yılında 8 yıllık eğitim modeline geçilmiş, 1998 yılında ise 1+4 yıllık eğitim modeline geçilmiştir. 2005 yılında kız öğrencilere yatılı okuma imkanı sağlanmıştır. 1999 yılında başta Almanya olmak üzere tüm Avrupa ülkelerindeki üniversitelere girişte geçerliliği bulunan Abitur Diploması uygulamasına başlanmasıyla, iki diploma veren bir okul haline gelmiştir. 2016 yılında Okul A proje okuluna dönüştürülmüştür. Bir devlet okulu olarak Okul A üst düzey ve ücretsiz eğitimi Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelen öğrencilere sunarak siyaset, sanat, edebiyat, bilim ve ticaret alanında çok sayıda başarılı mezunlar yetiştirmeye devam etmektedir. Okul A Türk eğitim Sisteminde Lise tanımı ilk kez kullanan okuldur. Aynı zamanda diğer ilklerin de okuludur. Eğitim sistemimiz içinde ilk öğrenci dergisi Numune-i Terakki 1887 yılında çıkartılır, Türk izciliğinin temelleri 1912 yılında atılmış, bir okuldaki ilk sinema filmi gösterimi 1913 yılında

gerçekleştirilmiş ve ilk öğrenci tiyatro grubu 1913 yılında kurulmuştur (İELEV, 2006; İELEV, 2009; Skylife, 2009; Güçtekin, 2015).

2.7.2. Okul B'nin Tarihçesi

Okul B, Alman ve İsviçreli temsilcilerden oluşan “Alman Mektebi İdare Cemiyeti” tarafından 1868 yılında kurulmuştur. Okul başlangıçta yabancı uyruklu öğrencilere eğitim vermekteydi. 1879 yılında Almanca hazırlık sınıfı açılarak Almanca bilmeyen öğrencilerin de okulda eğitim görmesi sağlandı. Eğitimcilerin Almanca bilmeyen öğrenciler için Hazırlık sınıfı açmaları ve yabancı ülkelerdeki Alman Okulları için yeni eğitim programları geliştirmeleri, farklı kültürlerin Alman eğitim Sistemi içinde uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı gibi Almanya dışında yaşamlarını sürdürmek zorunda olan Almanların kimliklerini korumasına da katkı yapmıştır. 1911 yılında, Okul B son sınıf olgunluk sınavı yaparak diploma verme hakkı kazanmıştır. Okul B I. Dünya Savaşı yıllarında Türk öğrencilerin sayısı artmaya başlamıştır. 1924 yılından sonra, Türk eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler ışığında, Türkçe yabancı okullarda yabancı öğrenciler için birinci Yabancı Dil olarak kabul edildi. Türk öğrencilere Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkiye Coğrafyası ve Yurttaşlık Dersi ve Türk Tarihi Dersleri Türk öğretmenler tarafından okutulmaya başlandı. Okulun ders programları ve yönetmelikleri Talim Terbiye Kurulunun onayından sonra yürürlüğe giriyordu. Almanya'dan kesin dönüş yapan Türk aileleri çocuklarının Okul B'de eğitim almaları imkanıyla hem Alman sisteminde eğitim alma hem de Türkçe derslerde Türk kültürünü tanımalarını amaçlamışlardır. Ancak bu öğrenciler üniversiteye giriş sınavlarında başarısız oldular. 1976 yılında yapılan okul reformu kapsamında Türk Eğitim Sisteminde “Olgunluk Sınavı” uygulaması kaldırıldı. Bunun üzerine Okul B 1976 yılında Türk öğrenciler için, Almanya ve birçok diğer ülkede üniversitelere girişte kabul gören “Yüksekokul Olgunluk Sınavı” uygulamasını yürürlüğe koymuştur. Bu tarihten itibaren Okul B hem Türk üniversite giriş sınavlarına hem de Alman üniversitelerine giriş hakkı sağlayan sınavlara hazırlık yapmaktadır. Bugün Okul B yaklaşık 800 öğrenciyi bünyesinde barındıran, Matematik ve Fen derslerinin ağırlıklı olduğu, Özel Anadolu Lisesi statüsünde bir okuldur. Öğrenciler bir yıl Hazırlık sınıfından sonra, dört yıl lise eğitimi almaktadır. Türkiye’de üniversiteye giriş için ön koşul olan, “Lise Diploması”nın yanı sıra, Almanya’daki üniversitelere giriş imkânı sağlayan, “Abitur Diploması”nı da alabilirler. Abitur Diploması alabilmek için girmek zorunda oldukları sınavda öğrenciler, Almanca, İngilizce, Matematik, Biyoloji,

Kimya ve Fizik derslerinden sorumludurlar. Okuldan mezun olan öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte biri yükseköğrenimleri için Almanya'yı tercih etmektedir (Büyükkarcı, 1998).

2.8. Türk Eğitim Sisteminde Uygulanan Abitur Programının Özellikleri

Abitur sınavıyla; Okul A ve Özel Okul B'deki öğrenciler Almanya'daki bir üniversitede okumanın ön koşulu olan Alman diline ve bütün ders konularına hakimiyetlerini gösterirler. Abitur sınavı 12. sınıf seviyesindeki öğrencilere uygulanır. Sınav yazılı ve sözlü olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Öğrenciler her ikisinde de başarılı olmak zorundadır. Öğrencilerden istenilen bütün bilgiler Almanya'da da geçerli olan kurallar çerçevesinde "Einheitliche Prüfung sanorderungen in der Abitur prüfung (EPA) yer almaktadır. Her ders için hazırlanacak olan sınav kurallarına göre (içerik, kapsam, soru sayısı vs.) hazırlanır. Türkiye'de yapılan Abitur Bağımlı Abitur olup, Matematik ve Fen Abituru olarak adlandırılmaktadır. Türkiye'de Abitur sınavına girecek öğrenciler; Almanca, İngilizce, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji derslerinden sorumludurlar. Yazılı sınavlar için; Almanca, İngilizce, Matematik dersleri zorunludur. Fizik, Kimya, Biyoloji derslerinden birisini öğrenci kendisi belirler ve toplam dört dersten Abitur yazılı sınavı yapılır. Abitur sözlü sınavı ise, Almanca, İngilizce, Matematik derslerinden birisi ve Fizik, Kimya, Biyoloji derslerinden birisi olmak üzere toplam iki dersten yapılır. Öğrencilerin 11 ve 12. sınıflardaki sınav başarıları (özellikle Abitur sınavında sorumlu olacakları derslerde) aşağıdaki not sistemine göre değerlendirilir (KMK, 1977; KMK, 1999; Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999).

2.8.1. Abitur Not Sistemi

Öğrenci istenilen bilgileri tam olarak, eksiksiz verebiliyorsa ve başarısı çok yüksek ise, çok iyi (1), Öğrencinin başarısı iyi ise, iyi (2), Öğrenci genel olarak istenileni verebiliyorsa, orta (3), Öğrencinin eksikleri olsa da genel olarak istenilenleri verebiliyorsa, yetersiz (4), öğrenci istenileni veremiyorsa; ancak temel ilgilere sahip olduğu ortaya çıkıyorsa ve bu eksiklerini belli bir süre içinde kapatabilirse, zayıf (5), Öğrenci istenileni veremiyorsa temel bilgileri de çok eksik olup belli bir zaman içinde tamamlanamayacaksa, etkisiz (6) ile değerlendirilir (Abitur Sınav Uygulama Yönergesi, 2018; Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999).

2.8.2. Sınava Başvuru ve Kabul Edilme

12. sınıf öğrencileri aralık ayı başında Abitur sınavı için yazılı başvuru formunu doldurarak sınav başvurusunu yaparlar. Bu formda öğrenci Fizik, Kimya, Biyoloji derslerinden hangisini yazılı sınavda seçileceği belirtilir. Bunun dışında sözlü sınav için yazılı sınav için seçilen Fen dersinin dışında kalan diğer iki Fen dersinden birisi sözlü sınav için seçilir. Bu seçimler daha sonra değiştirilemez. Öğrenci başvurusuna özgeçmişini de ekler. Öğrenciler aralık ayında sınav başvurularını tamamlarlar. Ocak ayında öğrencilerin dersine giren öğretmenler öğrencilerin dersteki performanslarına göre yazılı sınava kabul edilip edilmediklerini tespit ederler. Sınava kabul edilen öğrencilerin düzenli olarak derslere katılmış olması ve Abitur alma beklentisini karşılayan performansı göstermiş olması zorunludur (Abitur Sınavı Uygulama Yönergesi, 2018).

2.8.3. Sınav Komisyonu

Okulda Abitur sınavını uygulamak amacıyla sınav komisyonu oluşturulur. Sınav komisyonunda: Milli Eğitim Bakanlığı'ndan sınav yöneticisi olarak bir görevli, Okul yönetiminden Almanca bilen bir idareci, İstanbul'daki Alman Başkonsolosluğu'ndan bir görevli, Okulun Alman Bölüm Başkanı, 12. sınıfta Abitur sınavında sorumlu olunacak dersleri veren öğretmenler bulunmak zorundadır (KMK, 1977; KMK, 1999; Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999).

2.8.4. Sınava Girilecek Dersler

Öğrenciler sınava girmek istediklerini, yazılı ve sözlü sınavda sorumlu oldukları diğer 3 dersin yanında hangi dersi seçtiklerini yazılı olarak belirlenen tarihe kadar okul müdürlüğüne bildirmek zorundadır. Bu yazılı dilekçeye elle yazılmış bir özgeçmiş eklenmesi gerekir. 3. Yazılı sınavdan önce komisyonun üyeleri, okul müdürü ya da Alman Bölüm Başkanı'nın başkanlığında bir toplantı yaparak sınava katılmak isteyen öğrencilerin başarı durumunu inceleyerek, sınava katılıp katılmayacaklarına karar verir. Sınava katılmanın ön koşulu olarak, öğrencinin derslere devamlı katılıp katılmadığına ve sınavı kazanabilecek notlara sahip olup olmadığına bakılır. Bu toplantının tutanağı ve öğrencilerin sınava katılım formları, sınav öncesi sınav yöneticisine verilmek zorundadır. Sınavda öğrencilere bilgi, yöntem, bağımsız düşünme ve karar verme yeteneği ile konuları ortaya koyabilme imkânı verilmelidir.

Sınav soruları kesinlikle derste işlenmiş veya benzerleri olmamalıdır. Sınav soruları 11 ve 12. sınıf müfredatından seçilmelidir; sadece bir dönemin konularından oluşturulmamalıdır. Sınavda öğrenciden beklenen; derste işlenmiş ve sınırlandırılmış bir konu alanıyla ilgili bağlantılı bilgi ve durum açıklaması yapabilmesi, öğrenilmiş çalışma tekniklerini yine bağlantılı bir şekilde betimleyebilmesi ve kullanabilmesidir. Bilinen konuları açıklayabilmeli, üzerinde çalışabilmeli ve ortaya koyabilmelidir. Ayrıca öğrendiklerini benzer durumlara aktarabilmelidir. Karmaşık konular üzerinde planlı bir şekilde çalışarak sonuçlara varabilmeli ve sonuca giden yolu açıklayabilmelidir (KMK, 1977; KMK, 1999; Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999).

2.8.5. Sınavda Uygulanacak Soru Şekilleri

Abitur yazılı sınavlarına ilişkin soru şekilleri aşağıda verilmiştir.

Almanca dersi için üç tür soru şekli bulunmaktadır. Bunlar;

Bir kullanım metninin irdelenmesi, Metinler yardımıyla belli konular üzerinde fikir yürütüp tartışılması, Edebi bir metnin incelenmesi,

Almanca ders öğretmeni ilk iki soru şekline uygun birer soru, üçüncü soru şekline göre ise iki farklı soru hazırlayıp (Her biri farklı bir edebi dönem ait olmalı) sunar. Sınav yöneticisi hazırlanmış bu sorulardan 2 tanesini seçer (Seçilen sorulardan birinin edebi metin incelemesi olmalıdır). Öğrenci sınav sırasında bu iki sorudan bir tanesini seçer.

İngilizce dersi için iki tür soru şekli bulunmaktadır. Bunlar;

Kullanım metni

Edebi metin

İngilizce ders öğretmeni her iki soru şekli için ikişer soru hazırlar. Sınav yöneticisi her iki soru şekli için birer soru seçer. Öğrenci her birinden bir tanesini seçer. Sınavda kullanılan her metin yaklaşık olarak 600 kelimeden oluşmalıdır. Bir metin yerine toplam kelime sayısı yine yaklaşık 600 olan ve konuları birbirine yakın olan iki ayrı metin kullanılabilir. Sorular uzun cevaplı ya da bir cümlelik olmamalıdır. Cevaplarda içerik, biçim ve yorum önem taşımaktadır. Genelde bu şekilde 4-8 soru sorulmaktadır.

Matematik dersi için

Öğrencilere aşağıda belirtilen en az iki konu alanından, birbirinden bağımsız 3 soru sorulur. Konu alanlarından biri mutlaka Fonksiyonlar ve İşlemler olmalıdır.

Sorular şu konulardan sorulmalıdır: Fonksiyonlar, Cebir, Analitik Geometri, İstatistik

Her soru kendi içinde bölümlere ayrılabilir. Bu bölümler birbirinden kopuk olmamalıdır. Ancak bölümler öyle sorulmalıdır ki, yapılan herhangi bir hata bütün soruyu ya da sorunun devamını etkilememelidir. Yazılı sınav için 2 sınav hazırlanır. Sınav yöneticisi hazırlanan bu 2 sınavdan 3 soru seçebilir, ancak soruların biri mutlaka Fonksiyonlar ve İşlemler alanından olmalıdır.

Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) dersleri için

Soru sorulacak alanlar şunlardır:

Bir deneyi hazırlamak, üzerinde çalışabilmek ve sunarak anlatabilmesi,

Öğrencinin kendisinin hazırladığı bir deneyi hazırlayıp sunması,

Spesifik materyal gerektiren bir sorunun çözülmesi (sunulmamış bir deneyin anlatılması, metinler, resimler, grafikler, mikroskopik preparatlar vs.) bu konuları içeren çeşitli sorular bulunmaktadır. Son üç öğretim yılında görülen konular, sınav içerisinde yer almak durumundadır.

Fizik; Mekanik; Elektrik ve Manyetik Alanlar; Elektromanyetik Dalgalar; Atom Çekirdeği. Sorulan soruların toplamında bu dört alandan en az iki alana değinilmelidir.

Kimya; Maddenin Yapısı; Kimyasal Reaksiyonlar; C-H Bağlantıları; Doğal ve Sentetik Maddeler; Analitik Kimya ve Uygulamalı Kimya, sorulan soruların toplamında bu yedi alandan en az üçüne değinilmelidir; her soru önerisinde ise en az (bu yedi alandan) ikisine değinilmelidir.

Biyoloji; Hücre Biyolojisi; Metabolizma ve Enerji Değişimi; Ekoloji ve Çevreyi Koruma; Genetik ve Gelişim; Evrim, sorulan soruların toplamında bu altı alandan en az ikisine değinilmelidir. Sorunun akışını verilen çalışma materyali (yapılacak deney) oluşturmaktadır. Materyalsiz veya deneysiz soru geçerli değildir. Sınav/Deney sırasında öğrenciden bulması istenilen birim ya da değerlerin önceden öğretmen tarafından bulunmuş olması gerekmektedir. Öğrencinin yaptığı deneyin başarısız olması durumunda öğretmen o değerleri öğrenciye verir ve öğrenci deneyi devam ettirebilir. Eğer soru birkaç bölümden oluşuyor ise, bu bölümler ufak adımlı bölümler olmamalıdır. İlgili ders öğretmeni iki ayrı soru önerisini sınav yöneticisine sunar. Sınav yöneticisi bunlardan birini seçer (KMK, 1977; KMK, 1999; Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999).

2.8.6. Yazılı Sınavların Uygulanması

Sınav soruları 12. sınıfın ilgili ders öğretmeni tarafından hazırlanır. Öğrencilerin sınav sorularını çözebilmeleri için gerekli açıklamalar ve yardımcı ön bilgiler verilmek

zorundadır. Sunulan soru önerilerine cevap anahtarı ve değerlendirme kriterleri de eklenmelidir. Yukarıda belirtilenlerin dışında sorulara; ilgili ders öğretmeninin soruların gizliliğine dair teminatı, son iki öğretim yılının ders konularını gösteren bir liste; dil derslerinde de okunan kitap ve eserlerin listesi, Almanca, yabancı dil dersleri ve Fen bilimleri derslerinin son iki öğretim yılındaki sınav konularının listesi, sınav sorularını hazırlarken yararlanılan kaynakların adları (yabancı dil sınavları için kullanılan metinlerin kelime sayısı; yabancı kelimelerin anlamları; metinlerde varsa yapılan değişiklikler ya da kısaltmalar) eklenmelidir. Okul müdürü hazırlanan sınav sorularının soru şekilleri ve içerik açısından uygun olup olmadıklarını kontrol ettikten sonra onaylar ve mühürlü bir zarfla (içine her sınav olunacak ders için birer açık zarf da koyduktan sonra) sınav yöneticisine gönderir. Sınav yöneticisi sınav sorularının içinden uygun olanları seçip onayladıktan sonra her sınav olunacak dersin sorularını ekteki zarfların içine koyup mühürleyip tekrar okul müdürüne geri gönderir. Sınav yöneticisi sunulan soruları değiştirebilir, yeni sorular talep edebilir ya da kendisi de sorular oluşturabilir. Sınav sorularının içinde bulunduğu zarflar ancak sınav günü okul müdürünün gözetiminde açılır. Sınav yöneticisi sınav sorularının birinde değişiklik yaptığı zaman bunu zarfın üzerinde belirtir. Bu durumda da zarf sınav gününden bir gün önce okul müdürünün gözetiminde açılır. Eğer Fen bilimleri sorularından deney düzleminde bir soru seçilmiş ise (bu zarfın üzerine E (Experiment/Deney) işareti konur), okulun talebi halinde ve sınav yöneticisinin de onayı ile zarf sınav gününden bir gün önce açılır. Sınav sorularının gizliliğinden bütün öğretmenler ve okul müdürü sorumludur. Öğrencilere sınav sorularıyla ilgili herhangi bir bilgi vermek yasaktır. Sınav sorusu olarak sorulmuş ve onaylanmış, fakat sınavda kullanılmamış sorular sınav bitimine kadar okul müdürü tarafından saklanır. Öğrenciler sınav süresince öğretmenlerin gözetiminde bulunurlar. Öğretmenlerin gözetmenliği okul müdürü tarafından ayarlanır. Öğrenciler için bir oturma planı hazırlanmalıdır. Yazılı sınavların süreleri aşağıdaki gibidir: Almanca: 5 saat, İngilizce: 4 saat, Matematik: 4 saat, Fen Bilimleri: 3 Saat'tir. Eğer sınavda materyal değerlendirmesi varsa, sınav yöneticisi Fen Bilimleri sınavının süresini yazılı bir taleple 30 dakika; öğrencilerin bir deney yapmaları gerekiyorsa da 60 dakika uzatabilir. Sınav süresi sınav kâğıtları dağıtıldıktan ya da (varsa) öğretmenin bir deneyi göstermesinden sonra başlar. Almanca ve İngilizce için öğrenciler verilen sorulardan birini seçecekleri için, sınav süresi sınav soruları dağıtıldıktan 20 dakika sonra başlar (KMK, 1977; KMK, 1999; Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999).

2.8.7. Yazılı Sınavın Değerlendirilmesi

Yazılı sınav değerlendirmelerinde özellikle öğrencilerin cevaplarının (çözümleri, araştırma sonuçları ve gerekçelendirmeleri) nasıl değerlendirildiği ve çözümlerin ne derece başarılı veya ne derecede hatalardan etkilendiği ortaya çıkmalıdır. Almanca yazım kurallarındaki hatalardan 1 veya 2 puan çıkartılabilir. Ancak Almanca sınavında yazım kurallarıyla ilgili belirli ölçütler mevcuttur. Değerlendirme yapılırken öğrencilere çok iyi ve yüksek düzeyde Almanca öğretildiği, ancak öğrencilerin ana dillerinin Almanca olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. İlgili ders öğretmeni sınavdaki hataları tür ve derecesine göre işaretler ve bir raporla sınavın iyi ve zayıf yönlerini ortaya koyarak not ve puanla değerlendirir (Basit değerlendirme). Ayrıca sınavlara yazılı bir genel değerlendirme de ekler. Eğer daha önceden belirlenmiş olan değerlendirme kriterlerine önemli bir sebepten dolayı uyulmamışsa, sınavları sınav yöneticisine teslim ederken bunun açıklaması yapılmalıdır. Okul müdürü ya da Almanca Bölüm Başkanı ilgili bir başka öğretmenin sınavları ikinci bir değerlendirmeden (düzeltmeden) geçirmesi için görevlendirir. İkinci değerlendirmeyi yapan öğretmen ya yapılan ilk değerlendirmeye katılır ya da kendine göre farklı bir değerlendirme yapar, ancak bunu yine ikinci şıkta geçen kaidelere göre yapar ve niçin farklı bir değerlendirme yaptığını açıklar. En son değerlendirmeyi sınav yöneticisi yapar. Sınav yöneticisinin yapılan her iki değerlendirmeyi de değiştirmeye hakkı vardır. Yapılan her ayrı sınav için aşağıdaki kriterler geçerlidir (KMK, 1977; KMK, 1999; Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999).

Almanca için değerlendirme yapılırken soruda istenilenler ve hazırlanmış olan cevap anahtarı da göz önünde bulundurularak aşağıdaki kriterlere ağırlık verilir. Bunlar;

Anlatım ve doğru dil kullanımı,

Yabancı dili kullanırken kendine olan güveni ve metot kullanımı,

İfadelerdeki tutarlılık, gerekçelendirme ve kurgusundaki açıklık,

Objektif (nesnel) doğruluk,

Birçok değişik açılara yer verilmesi ve bunların işlevsel anlamları,

Öğrencinin kendinden emin olarak yazması,

Bu kriterleri göz önünde bulundurarak bir metin analizi ancak aşağıdaki talepler yerine getirilirse yeterli olmuş olur. Bunlar;

Öğrencinin yazdığı metin dilsel olarak yeterli ve anlaşılır olup belirli/mantıklı bir şekilde düzenlenmiş ise,

Önemli noktalara değinilmiş ve metin için gerekli dilsel ve biçimsel öğelere yer verilmiş ise,

Öğrencilerin yazdıkları sorulan soruya yönelik ise,

Gerekli spesifik terimler ve yöntemler kullanılmış ise,

Yine yukarıdaki kriterler göz önünde bulundurularak bir konu hakkında fikir yürütme ancak aşağıdaki talepler yerine getirilirse yeterli olmuş olur. Bunlar;

Önemli noktalara değinilmiş, metin için gerekli dilsel ve biçimsel öğelere yer verilmiş ve metin belirli/mantıklı bir şekilde düzenlenmiş ise,

Verilen konu ile ilgili önemli görüş ve fikirlere yer verilmiş ise,

Açık olarak belli olmasa da verilen konuyla ilgili fikir ve görüşlerine değinilmiş ise,

Öğrencinin yazdıkları konuya yönelik ise,

Soru için gerekli ve önemli spesifik terimler kullanılmış ise,

Değerlendirmede içerik % 60, dil kullanımı ise % 40 olarak puana etki etmektedir.

İngilizce için değerlendirme yapılırken;

Yazılı sınavda içerik ve dil kullanımı değerlendirilmektedir. Metni anlamak, bir konuyu açmak, geliştirmek, mantıklı düşünce gelişimi, metin bütünlüğü ve konuya yaklaşım içerik değerlendirmesine girmektedir. Doğru dil kullanımı ve ifade güçlüğü ise dil kullanımının değerlendirmesinin içerisinde yer alır. Değerlendirme sırasında dil kullanımındaki eksikliklerin ya da hataların her zaman hangi kategoriye girdikleri belli olmazsa da bu tür hataları bu iki kategoriden birine dahil etmek gerekmektedir. İfade gücü değerlendirilirken öğrencilerin sorulan soruya uygun cevap vermeleri, kullandıkları kelimeler, kelime hazinesi ve söz dizimi değerlendirilir. Doğru dil kullanımında ise geçerli olan dil normlarına bağlı, doğruluğun derecesine bakılır. Özellikle kelime kullanımı, söz dizimi, yazım kurallarındaki hatalar değerlendirilir. Kelime kullanımı ve söz dizimindeki hatalar bir puan, yazım kurallarındaki hatalar yarım puan kaybettirir; yanlış imla kullanımı ise ancak anlam bozukluğuna neden olduğunda hata olarak değerlendirilir. Tekrarlanan hatalar bir kez hata olarak gösterilir. Doğru dil kullanımı ile ilgili puan şu şekilde hesaplanır: hata sayısı x 100: sonuç toplam kelime sayısına bölünür. Sınavın sonucu içerik, ifade güçlüğü ve doğru dil kullanımından oluşur: Her bölüm sınav sonucunu 1/3 oranında etkiler. Bölümlerden herhangi birinden 0 puan alınmışsa sınav sonucu artık “yetersiz” (4) ile değerlendirilmektedir.

Matematik ve Fen Bilimleri için değerlendirme yapılırken;

Matematik ve Fen Bilimleri sınavları da önceden hazırlanmış olan anahtara göre değerlendirilir, ancak bu sınavlarda esnek değerlendirme yapılabilir. Öğrenci sorulara beklenenden daha farklı cevap vermiş ise cevabı yine değerlendirilir. Bu sınavlarda öğrenciye kullandığı yöntemleri gerçekleştirebileceği, sonuçları açıklayabileceği ya da yorumlayabileceği metinler de yazdırılmalıdır. Yazılan bu metinlerdeki kurgu eksikliği, alanla/konuyla ilgili jargon eksikliği, çizimlerdeki belirsizlikler ya da çizim ile metin arasındaki yanlış ilişkilendirmeler hata olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 12: Abitur Sınavı Başarı Oranları

100-95%	15 puan	94-90%	14 puan	89-85%	13 puan
84-80%	12 puan	79-75%	11 puan	74-70%	10 puan
69-65%	9 puan	64-60%	8 puan	59-55%	7 puan
54-50%	6 puan	49-45%	5 puan	44-40%	4 puan
39-34%	3 puan	33-27%	2 puan	26-20%	1 Puan

Abitur Sınavı Uygulama Yönergesi. **Okul Arşivi.** (2018). İstanbul.

Tablo 13: Abitur Sınavı Sonuçlarının Değerlendirilmesi Örneği

	Almanca	İngilizce	Matematik	Fizik	Biyoloji	Kimya	
ÖğrenciA	4	5	6	5	4	6	Başarılı
ÖğrenciB	8	0	11	10	9	6	Başarısız
ÖğrenciC	3	4	11	10	9	6	Başarılı
ÖğrenciD	5	4	5	5	9	6	Başarısız
ÖğrenciE	5	5	5	5	5	5	Başarılı
ÖğrenciF	3	8	8	9	3	3	Başarısız
ÖğrenciG	4	10	4	10	3	13	Başarılı

Abitur Sınavı Uygulama Yönergesi. **Okul Arşivi.** (2018). İstanbul.

Sınav Yöneticisi öğretmenlerle görüşükten sonra Abitur Sınavının sonucuna karar verir. Dört yazılı iki sözlü notu olmak üzere toplam altı notun toplamı en az 30 ise Abitur sınavında başarılı sayılır. Abitur sınavı sonucunda en az 30 puana ulaşamazsa öğrenci başarısız olmuş sayılır. Ayrıca hiçbir dersten sıfır puan alınmamalıdır. En fazla iki dersten (sadece birisi yazılı sınav olabilir) 1 ile 3 puan alınabilir. Eğer iki dersten 1 ile 3 puan alınmışsa diğer derslerin her birinden en az 5 puan alınmalı ve altı dersin toplam puanı 30 olmalıdır. Tabloda yedi öğrenci durumu örnek olarak gösterilmiştir. Öğrenci A iki dersten 4 almasına rağmen toplamda 30 puana ulaştığı için başarılı

olmuştur. Öğrenci B diğer notları iyi olmasına rağmen bir dersten sıfır aldığı için başarısız olmuştur. Öğrenci F üç tane 3 puan aldığı için toplam puanı otuzun üstünde olmasına rağmen başarısız olmuştur (Abitur Sınavı Uygulama Yönergesi, 2018)

Tablo 14: Öğrencinin 11 ve 12. Sınıf Notlarının Belirlenmesi

Sınıf	Dönem	Derslerdeki Notlar					
		Almanca	İngilizce	Matematik	Fizik	Biyoloji	Kimya
11	1	5	8	12	13	7	5
	2	6	7	12	12	7	5
12	1	7	6	13	13	7	7
	2	8	5	13	12	5	7
Ortalama		7	6	13	12 - 13	6	6

Abitur Sınavı Uygulama Yönergesi. **Okul Arşivi.** (2018). İstanbul.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, 12. sınıfın bitimine doğru nisan ayında tüm öğrencilerin Almanca, İngilizce, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji derslerinden 0-15 arasında olan ön notları belirlenir. Öğrencinin dersine giren tüm öğretmenlerin katılımıyla yapılan toplantıyla ön notlar belirlenir. 11 ve 12. sınıfın dört yarıyılını kapsayan bu notların toplamından bir ortalama not elde edilir. Tabloda Almanca dersinin dört yarıyıl ortalamasının 7 olduğu görülmektedir (Abitur Sınavı Uygulama Yönergesi, 2018).

2.8.8. Sözlü Sınavın Uygulanması

Sözlü sınavdan önce sınav komisyonu okul müdürünün ya da Almanca Bölüm Başkanının başkanlığında toplanarak öğrencilerin 11 ve 12. sınıflardaki (sınav olunan) ders başarılarını değerlendirir. Son öğretim yılındaki başarılar bir önceki öğretim yılına oranla daha ağırlıktadır. Toplantının tutanağı sınav yöneticisine verilir. Sınav yöneticisi sözlü sınavdan önce sınav komisyonu üyeleri ve sınavların ikinci değerlendirilmelerini (düzeltmelerini) yapan öğretmenlerle bir toplantı düzenler. Sınav yöneticisi sınav olan sınıflar ve sınavlar hakkında fikrini belirtir. Yazılı sınavların sonuçları bu toplantıyla kesinleştirilir. Toplantıda her öğrenci için ayrı olarak şu konular görüşülür: Eğer öğrenci 3 ya da 4 yazılı sınavda 4 puandan daha az bir başarı gösterdiyse sözlü sınava katılamaz. Eğer öğrenci 2 yazılı sınavdan 4 puandan daha az puan aldıysa, sözlü sınava katılıp katılamayacağına sınav yöneticisi sınav komisyonuyla görüştüktan sonra karar verir. Kararını verirken yazılı sınav sonuçlarının yanında ders başarıları da göz önünde bulundurur. Sözlü sınava katılamayan öğrenci Abitur sınavını başaramamış sayılır. Sınav yöneticisi sınav

komisyonu ile öğrencilerin hangi derslerden sözlü sınava katılacaklarını görüştükten sonra sınav sırasını belirler. Toplantının bir tutanağı tutulmak zorundadır. Toplantıdan sonra öğrencilere yazılı sınav sonuçları ve hangi derslerden sözlü sınav olacakları duyurulur (KMK, 1977; KMK, 1999; Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999).

Sözlü sınav öyle hazırlanmalıdır ki, öğrenci emin ve düzenli bilgi, ilgili dersin çalışma şekliyle aşinalık, anlama ve karar verme, bağımsız düşünme alanla ilgili konular arasında bağlantı kurabilme ve ortaya koyma becerilerini kanıtlayabilmelidir. Sözlü sınav içerik açısından yazılı sınavın tekrarı olmamalıdır. Sözlü sınavlar tek tek yapılır. (Her öğrenciye ayrı olarak uygulanır). Öğrenciler sınava öğretmenlerinin gözetiminde hazırlanır. Gözetmen olarak görevlendirilen öğretmenler okul müdürü ya da Almanca Bölüm Başkanı tarafından belirlenir. Öğrencilerin hazırlanma süreleri genelde 20 dakikadır. Her öğrenciye yeni/ayrı bir soru sorulur. Soru öğrenciye yazılı olarak verilir. Metinler vs. gibi sorular gerekli ek bilgi ve sorularla tamamlanır. Sözlü sınavda sorulacak sorular sınav öncesi sınav yöneticisine verilir. Soruyu hazırlayan ilgili ders öğretmeni sorulan soruya kısa ve yazılı bir açıklama yapar ve öğrenciden beklenenleri belirtir. Sınav komisyonu üyelerinin dışında, ilgili dersi veren son sınıflara ders veren öğretmenler de sözlü sınava katılabilirler. Sözlü sınavlar ilgili ders öğretmeni tarafından yapılır. Sınav başkanının öğrenciye soru sormaya ya da bir sınavı kendisinin yapmaya hakkı yoktur. Sözlü sınavlar genelde 15-20 dakika sürer. Öğrenci sınavda soruyu kendi başına anlatarak çözmeye çalışmalıdır. Hazırlanma süresinde çalışmış olan kağıtlardan okumak, konuyla ilgisi olmayan ve ezberlenmiş bilgilerin aktarılması ya da öğretmen tarafından yine bağlantısı olmayan başka soruların sorulması sınavın amacına ters düşmektedir. Sınav süresince sorulan sorudan yola çıkılarak “konuşma alanı” diğer konularla da ilişkilendirilerek genişletilmelidir. Eğer öğrencinin bilgisi sorulan konuyla ilgili yetersiz ve kesik kalıyorsa, öğretmen başka bir konuya geçer. Sınav başkanı genelde sınavın bitiminde ilgili ders öğretmeni ve tutanağı tutan öğretmenle görüştükten sonra öğrencinin puanı belirlenir. Sözlü sınavda başarısız olan öğrenciye sonucu hemen açıklanır. Yapılan her sözlü sınav için bir tutanak tutulur tutanakta dersin adı, sınav zamanı, öğrencinin adı, sınavı yapan ve tutanağı tutan öğretmenlerin adları belirtilmelidir. Sınavda öğrenciye sorulan soru ve sınav/ konuşma süresi de tutanakta yer almalıdır. Her tutanak sınavı yapan ve tutanağı tutan öğretmenler tarafından imzalanmalıdır. Tutanakta yer alan bütün bilgiler anlaşılır ve

açık olmalıdır; kararlaştırılan sonuçlar gerçekleştirilmelidir (KMK, 1977; KMK, 1999; Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999).

2.8.9. Yazılı ve Sözlü Sınavın Bir Bütün Olarak Değerlendirilmesi

Sözlü sınavın bitiminde sınav komisyonu sınavın bütününe değerlendirir. Sınavın yöneticisi sınav komisyonuyla da görüştüktan sonra öğrencilerin sınav olduğu bütün derslerden hangi notları aldığı belirlenir. Öğrenciye verilecek son not genelde sınav notu (yazılı ve sözlü) ve ön toplantıda görüşülerek kararlaştırılan nottan oluşur. Eğer bir dersin yazılı ve sözlü sınavlarında sapma meydana gelirse, yazılı sınav sözlü sınavla göre daha ağırlıktadır. Sapma doğru bir sayı ise ve 12. sınıftaki başarılarına göre ağırlıklı notu belirlenmiş ise eşit değerlendirme mümkündür. Eğer yazılı ya da sözlü sınav da yapılmamışsa not olarak son öğretim yılındaki notu geçerlidir. Sınav yöneticisi sınav komisyonu ile de görüştüktan sonra her öğrencinin sınav notuna karar verir. Sınavın başarılı sayılması için altı sınav puanının toplamı 30 olmak zorundadır. Yazılı sınavların puan toplamı 20 olmak zorundadır. Sınavların hiçbirisi 0 (sıfır) puan ile değerlendirilmemiş olmalıdır. Sadece iki tanesi (bunlardan sadece biri yazılı sınav olabilir) 1-3 puan olabilir. Eğer iki sınav 1-3 puan ile değerlendirilmişse, diğer sınavlar en az 5 ile değerlendirilmiş olmalıdır. Yukarıda geçen puanlar alınamamış ise sınav başarısız sayılır. Öğrenci bu durumda her bir sınavdan 4 puan aşağısını almış olsa da sınavı yine başarısızdır. Sınav olunan bütün 6 dersin puanları toplanarak aşağıdaki şekilde genel toplam puan çıkarılır. Yazılı sınavların (4 tane) 2 ile çarpılır, sözlü sınavlar ise aynen bırakılır. Bunlar toplandığı zaman öğrenci sınavda en fazla 150 puan (120 + 30) alabilir. Genel toplam puan aşağıdaki tabloda gösterilen notlara dönüştürülür (KMK, 1977; KMK, 1999; Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999).

Tablo 15: Öğrencinin Abitur Sonuç Notunun Belirlenmesi

	Almanca	İngilizce	Matematik	Fizik	Biyoloji	Kimya
Önceki notlar	7	6	13	12	6	6
Yazılı sınav	8	4	8	8		
Sözlü sınav			11		11	
Sınav notu	8	4	9	8	11	
Sonuç notu	8	5	11	10	9	6

Abitur Sınavı Uygulama Yönergesi. **Okul Arşivi**. (2018). İstanbul.

Mayıs ayında sözlü sınavlar bittikten sonra sonuç toplantısı yapılır. Bu toplantıda öğrenciler için her ders için bir sınav sonuç notu belirlenir. Bu notların ortalaması

alınarak Abitur Sınav notu bulunur. Bir dersten hem yazılı hem sözlü sınav yapılmışsa ağırlık yazılı notuna verilir. Abitur sonuç notu önceki notlar (11 ve 12. sınıf not ortalamaları) ve sınav notunun ortalaması alınarak bulunur. Yukarıdaki verilen tabloda öğrencinin 11 ve 12. Sınıfa ait olan önceki notları, girdiği dört yazılı ve iki sözlü sınavın notları, Abitur sınav notları ve sonuç notu olarak bunların ortalaması verilmiştir. Öğrenci Almanca, İngilizce, Matematik ve Fizik derslerinden yazılı sınava girmiştir. Matematik ve Biyoloji derslerinden sözlü sınava girmiştir. Öğrencinin önceki notları ve sınav notu ortalaması Almanca dersi için; 8, İngilizce dersi için: 5, Matematik dersi için; 11, Fizik dersi için; 10, Biyoloji dersi için; 9, Kimya dersi için; 6' dır. Aşağıdaki tabloda Abitur sonuçları toplam puan ve not olarak gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere, 138-150 arasındaki sınav puanı en yüksek Abitur ortalaması olan 1.0'a tekabül etmektedir. 108-110 arasındaki sınav puanı 2.0'a denk gelmektedir. 78-80 arasındaki sınav puanı 3.0'a denk gelmektedir. 51-53 arasındaki sınav puanı minimum başarı ortalaması olan 3.9'a denk gelmektedir.

Tablo 16: Toplam Puanın Ortalama Nota Çevrilmesi

Toplam puan	Ortalama not
150-138	1.0
137-135	1.1
134-132	1.2
131-129	1.3
128-126	1.4
125-123	1.5
122-120	1.6
119-117	1.7
116-114	1.8
113-111	1.9
110-108	2.0
107-105	2.1
104-102	2.2
101-99	2.3
98-96	2.4
95-93	2.5
92-90	2.6
89-87	2.7
86-84	2.8
83-81	2.9
80-78	3.0
77-75	3.1
74-72	3.2
71-69	3.3
68-66	3.4
65-63	3.5
62-60	3.6
59-57	3.7
56-54	3.8
53-51	3.9
50	4.0

Abitur Sınav Yönetmeliği. **Okul Arşivi.** (1999). İstanbul.

2.9. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Eğitim programları kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunması ve sürdürülmesini destekleme gibi işlevleri yerine getirmektedir. Eğitim programları ayrıca, insan davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik açıdan geliştirmek için uygulanan bir araç olarak da işlev görmektedir. Bunlara ek olarak eğitim programlarının toplumun ihtiyaç ve beklentilerine, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere, konu alanındaki değişme ve gelişmelere uygun olup olmaması bakımından değerlendirilmesi de gerekmektedir. Eğitimde değerlendirme, öğrencilerin eksikliklerini belirleme, amaçlara ne oranda ulaştıklarını tespit etme, uygulanan yöntemin etkinliğini anlama, uygulanan programın ne oranda etkili ve verimli olduğunu belirleme, yeni bir programın geliştirilmesine yönelik etkileri belirleme ve okul uygulamalarını topluma gösterme amaçlarıyla yapılır. Genel olarak, eğitim süreçlerinde değerlendirme dar anlamda öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini ya da öğrenme eksikliklerini belirlemek ve bunları düzeltmek amacıyla yapılırken, kapsamlı biçimde ise uygulanan bir programın etkililiğini ya da başarılı olup olmadığını ortaya koyma amacına dönük olarak yapılmaktadır (Özdemir, 2009). Program değerlendirme süreci; planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde üç aşamadan oluşur. Planlama aşamasında, araştırma deseninin ve veri toplama yöntemlerinin tanımlanması, hangi ölçme araçlarının kullanılacağını belirlenmesi, bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılır. Uygulama aşamasında, planlama aşamasında alınan kararlar doğrultusunda araştırma deseni, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması gerçekleştirilir, değerlendirme raporlaştırılır. Program değerlendirmede son aşamada yapılan değerlendirme değerlendirilir (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012).

2.10. Eğitim Programlarının Dayandığı Temel Yaklaşımlar

George J. Posner (2004) her eğitim programının öğrenenlerin eğitime nasıl yaklaşması gerektiğini gösteren bir tercihi temsil ettiğini belirterek eğitim programlarının dayandığı beş yaklaşım olduğunu öne sürmüştür. Bu yaklaşımlar; geleneksel (traditional), deneyimsel (experiential), disipliner yaklaşım (structure of disciplines), davranışsal (behavioral) ve bilişsel (cognitive) olarak sıralanmıştır. Bu yaklaşımlara kısaca değinecek olursak; geleneksel yaklaşıma göre, eğitim programı kültürel mirası

gelecek kuşaklara aktarmaya odaklanmalıdır. Bu yaklaşım okulların geçmişteki özüne dönerek okuryazarlık, matematiksel beceriler, eğitilmiş insanların bilmesi gereken temel bilimsel gerçekler ve iyi yurttaş olmak için gerekli olan temel değerlerin öğrenenlere aktarılması gerektiğini savunmaktadır. Deneyimsel yaklaşıma göre, eğitim programı öğrenenlerin deneyimleri açısından ele alınmalıdır. Bu yaklaşım eğitim programının öğrenenlerin hayatına etki eden her şeyi, sadece okulda değil okul dışında aynı zamanda karşılaştığı beklenmedik yaşam deneyimlerini de içine alacak şekilde geniş tutulması gerektiğini ve okulların öğrenenlerin ilgi, istek, sorunları ve yaşam deneyimlerine odaklanması gerektiğini savunmaktadır. Disipliner yaklaşım konu alanına odaklanmaktadır. Bu yaklaşım okulda verilen derslerin bilimsel disiplinlerle bağlantılı olmadığını, okulda verilen derslerin bilimsel disiplinlere dayandırılması gerektiğini savunmaktadır. Davranışsal yaklaşıma göre, eğitim programı içeriğe değil öğrenenlerin performans hedeflerine odaklanmalıdır. Bu yaklaşım, başarılı öğrenen performanslarını belirleyerek, sistematik bir yaklaşımla bu performansa tüm öğrenenlerin en üstün şekilde ulaşmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bilişsel yaklaşıma göre, eğitim programı öğrenenlerden var olan bilgilerine dayalı olarak bilgiyi kendilerine göre anlamlandırmaları ve bu bilgiyi karar verme, problem çözme süreçlerinde kullanmalarını beklemektedir. Bu yaklaşım okulları öğrenenleri gerçek düşünce ve anlayışa yönlendirmek yerine ezberciliğe sevk ettiğinden dolayı eleştirmektedir.

2.11. Eğitim Programının Boyutları

Eğitim programının birçok boyutu vardır. Bu boyutlar çeşitli biçimlerde ele alınmıştır. Program boyutları konusunda Eisner (1972, 1982, 1985a, 1985b, 1994) her okulun öğrenenlere aktarması gereken üç tür eğitim programı olduğunu ileri sürmüştür.

Bunlar; açık (explicit) program, örtük (implicit) ve ihmal edilen (null) programdır. Eisner'in program türlerine kısaca değinecek olursak; açık program okulun resmi olarak öğrenenlere aktarmayı amaçladığı programdır. Örtük program okulun resmi programı dışında gerçekleşen kurumsal kültürün etkisiyle oluşan öğrenmelerin meydana geldiği programdır. İhmal edilen program ise okulun ne öğrettiğinden çok ne öğretmediğinin önemli olduğunu savunmaktadır. Posner'da (2004) program boyutlarını Eisner'a benzer şekilde tasnif etmiştir. Ancak Posner (2004) eğitim programını üç boyutlu değil beş boyutlu olarak tasnif etmiştir. Bunlar; resmi (official)

program, uygulanan (operational) program, ihmal edilen (null) program, örtük (hidden) program ve ekstra (extra) programdır. Görüldüğü üzere Posner ve Eisner'in program boyutlarının üçü aynıdır, Posner ek olarak ekstra ve uygulanan program boyutlarını eklemiştir. Posner'in program türlerine değinecek olursak, Resmi Program; tanımlanmış, öğrencilere kazandırılacak hedefler, bu hedefleri kazandırıcı ünite ve konular, eğitim ve sınav durumları boyutları açıklanarak yazılı bir döküman haline getirilerek okullara gönderilmiş programdır. Bu program eğitim felsefesini ve eğitim politikalarını yansıtır. Okulun ve öğretmenlerin kazandırması, öğrencilerin kazanması gereken eğitim beklentilerini tanımlayan programdır. Bu programın özellikleri; yazılıdır, kağıttadır, dökümandır, resmidir, tasarıdır, teoriktir, açıktır, ilan edilmiştir, okulun kasıtlı eğitim amaçlarını açıklar, standarttır, ölçülüp değerlendirilebilir. Öğretmenler bu yazılı programdan yola çıkarak öğrenme öğretme sürecini planlar ve resmi programdaki ilke ve açıklamalara göre uygulama yaparlar. Uygulanan Program; okulda öğretmen elinde hayat bulan programdır. Resmi programı okulun ve öğretmenin algılayışı ve uygulayışı ile ilgilidir. Okulun ve öğretmenin ne öğrettiği ve nasıl öğrettiği ile ilişkilidir. Resmi ve yazılı program teoriktir. Resmi programda yazılanlar harfiyen hayata geçmeyebilir veya yazılanlardan çok daha fazlası ortaya çıkabilir. Bunda resmi programın algılanışı, öğrencilerin yatkınlıkları, okulun çevresi ve olanakları etkilidir. Resmi program standarttır ancak uygulanan program okuldan okula farklılık gösterebilir. Bu program öğrenme öğretme pratiğidir. Resmi programın somut gerçekleşen ve gözlenen boyutudur. Okulda somutlaşan, gözlenen ve gerçekleşen uygulamadaki program resmi programda yazılanlara yakın da olabilir, resmi programda yazılanların azı da çoğu da olabilir. Bu program kağıttan uygulamaya dökülendir. Teoriden pratiğe dönüşendir. Tasarlanan resmi programdan farklı olarak nelerin ortaya çıktığı ile ilgilidir. İhmal edilen program; bir programda nelerin öğretildiği kadar nelerin öğretilmediği de önemlidir. İhmal edilen program resmi programın kasıtlı, bilinçli bir biçimde öğretilmeyen, atlanan, eksik bırakılan, üstün körü geçirilen boyutlarını oluşturur. Okulun ve öğretmenlerin yaklaşımları bunda etkilidir. Hatta çeşitli nedenlerle öğrencilerde programın belli boyutlarının ihmal edilmesini, atlanmasını veya geçirilmesini isteyebilir. Sınavda soru çıkmayan dersler ya da ders bölümleri, ortalamaya katılmayan dersler, kısa vadede yarar getirmeyen duyuşsal özellikler, güzel sanatlar, estetik, yaratıcılık vb. gibi program boyutları çeşitli nedenlerle ihmal edilebilir. Resmi programın bazı boyutlarının atlanmasında okulun olanakları da etkilidir. Deney yapacak yeri ve malzemesi

olmayan bir okulda fen dersleri geçiştirilebilir. İhmal edilen programı genişçe bir yaklaşımla resmi programda ve uygulamadaki programda nelerin öğretilmediği nelerin kapsama dahil edilmediği soru ekseninde düşünmek gerekir. Dolayısı ile ihmal edilen program resmi programda yer almayan, önemsenmeyen içeriklerde olabilir, resmi programda yer alıp da öğretmenlerce ya da okulca atlanan, geçiştirilen içerikler de olabilir ve hatta bunların her ikisi de olabilir. Örtük Program; resmi programda yer almayan, kast edilerek kazandırılmayan, yazılı olmayan programdır. Bu program okuldaki sosyal ve psikolojik etkileşimle oluşan yan ve informal öğrenmeleri kapsar. Bu öğrenmeler olumlu ya da olumsuz olabilir. Bu program kapsamındaki öğrenmeler resmi programı destekleyici yapıda da olabilir, resmi programla çelişen yapıda da olabilir. Bu programdaki öğrenmeler okul kültürü ve ikliminden kaynaklanan öğrenmelerdir. Okuldaki kültür, iklim, ilişkiler, disiplin anlayışı, kurumdaki bireylerin sahip oldukları inançlar, değerler, tutumlar ile etkileşerek oluşan öğrenmeler örtük program kapsamındadır. Bu programın özellikleri; açık ve yazılı değildir, tasarlanmamıştır, informal, kendiliğinden ve gizil öğrenmeleri kapsar, kasıtlı değildir, ima edilen programdır resmi programın dışındadır okul düzeni, disiplini, fiziksel, sosyal, psikolojik çevre ile okuldaki eğitim personeline resmi program dışı sözlü, sözsüz verilen bütün iletilerle oluşan öğrenmeleri kapsar değerler, normlar, tutumlarla ilişkilidir. Okul, öğretmen ve yöneticilerce açıkça onaylanmamış hedefler ve gizli niyetler, kurumsal normlar ve değerler bu programın kapsamındadır. Ekstra program; resmi programın dışındaki planlı sosyal, kültürel, sportif, sanatsal etkinliklerdir. Resmi programın dışındaki ve yukarıda sayılan programların hiçbirisinin kapsamına girmeyen okul korosu, okul bandosu, okul orkestrası, drama çalışmaları, öğrenci toplulukları ve kulüpleri, atelye çalışmaları, konferanslar vb çalışmalardan oluşur. Bu etkinlikler resmi program dışıdır. Ancak planlıdır. Öğretmenlerin gözetim ve rehberliği altındadır. Fazladan ve ek olarak okul çalışmalarında yer alır. Bu program kapsamındaki etkinlikler tüm öğrencilere yöneliktir. Ancak katılımlar seçmeli ve gönüllüdür. Bu etkinlikler okulca ilan edilir. Bu etkinliklerin sayısı, çeşidi, biçimi, içeriği, işleyişi, zamanı okuldan okula farklılık gösterir. Hatta ekstra program kapsamındaki etkinliklerin sayısı ya da çeşidi benzer türdeki okullar arasında tercih sebepleri arasındadır. Ekstra program kapsamındaki etkinlikler okulun akademik çalışmaları dışındaki etkinliklerdir. Okulun tercih edilirliliğini ve cazibesini arttırıcı etkinliklerdir.

2.12. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2012) program değerlendirme yaklaşımlarını beş başlık altında toplamışlardır. Bu yaklaşımlar:

Program Yönelimli Yaklaşımlar (Program Oriented): Bu yaklaşımın amacı, hedefleri tanımlamak ve bu hedeflere ne oranda ulaşıldığını belirlemektir. Bu yaklaşım programın ana bileşenlerini tanımlamaya ve betimlemeye odaklanmaktadır.

Karar Yönelimli Yaklaşımlar (Decision Oriented): Bu yaklaşımın amacı, programla ilgili karar vericilerin bilgi gereksinimlerini karşılamaktır. Bu yaklaşım değerlendirme sürecinin her aşamasında makul kararlar almaya odaklanmaktadır.

Müşteri Yönelimli Yaklaşımlar (Consumer Oriented): Bu yaklaşımın amacı ürünleri ya da hizmetleri seçme durumunda olan müşterilerin karar vermelerine yardım etmek üzere ürünler hakkında bilgi toplamaktır.

Katılımcı Yönelimli Yaklaşımlar (Participant Oriented): Bu yaklaşımın amacı program değerlendirme sürecinde program paydaşlarının görüşlerini merkeze almaktır.

Uzmanlık Yönelimli Yaklaşımlar (Expertise Oriented): Bu yaklaşımın amacı değerlendirilecek program hakkında yargıda bulunmak için doğrudan uzmanlardan yararlanmaktır. Bu yaklaşımda kullanılan değerlendirme modeli Eisner'in Eğitsel Eleştiri modelidir. Bu araştırma kapsamında yapılacak program değerlendirme çalışmasında uzmanlık yönelimi yaklaşımlardan Eisner'in eğitsel eleştiri modeli kullanılacaktır. Bu modelin seçilmesinin sebebi diğer modellerde ihmal edilmiş olan eğitim programı içinde gerçekleşen sınıf etkinlikleri ve olaylarını yaşayanların deneyimleri açısından tanımlama ve yorumlama olanağı vermesidir.

2.13. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesinin Tarihsel Süreci

Eğitim programlarının hedeflerini ne oranda gerçekleştirdiği programla ilgili tüm kesimleri yakından ilgilendirmektedir. Öyle ki “Ne tür değişiklikler meydana geldi?”, “Sonuçlardan memnun muyuz?” soruları sorularak programın etkililiği değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Program değerlendirme, bir şeyin değeri, yararlılığı veya bir süreç sonunda elde edilen ürün olarak tanımlanabilir (Scriven, 1991). Guskı'e (2000) göre değerlendirme, bir programın değeri veya yararlılığını belirleyen

sistematik bir süreçtir. Değerlendirme çok eski bir uygulama olmasına karşın çok yeni bir disiplindir (Scriven, 1996). Madaus, Stufflebeam, Kellaghan (2000) program değerlendirmenin tarihsel sürecini yedi gelişim dönemine ayırmışlardır. Bu dönemler tarihsel gelişim sırasına göre aşağıda verilmiştir.

1792-1900 yılları arası değerlendirmede Reform Dönemi; bu dönemde değerlendirmenin ilk kullanımı öğrenci performansını değerlendirme amaçlı olmuştur. Öğrencilerin performanslarının notla değerlendirilmesi iki açıdan önemlidir. Birincisi psikometrinin gelişimine önayak olmuş, ikincisi derslerin teknik açıdan yeterliliklerini ölçülmesine olanak sağlamıştır. Bu dönemde İngiltere’de eğitim reformları değerlendirme sonuçlarına göre yapılmıştır. Amerika’da ilk resmi değerlendirme süreci Orduda standart üretim sistemlerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Eğitim sisteminin başarısını değerlendirmek için öğrenci başarısını ölçmek üzere kapsamlı değerlendirme araçları kullanılmıştır. Bu dönemde okulun ya da öğretim sisteminin başarısını değerlendirmek üzere öğrenci başarı testlerinden yararlanılmıştır.

1900-1930 yılları arası değerlendirmede Verimlilik ve Test Etme Dönemi; bu dönemde Frederick W. Taylor’un “Bilimsel Yönetim” yaklaşımı eğitim yöneticileri üzerinde etkili olmuştur. Taylor’un “Bilimsel Yönetim” yaklaşımı gözlem, ölçme, analiz ve verimliliğe dayanıyordu. Bu amaçla eğitim bölgelerinin verimliliğini artırmak için testler hazırlanmıştır. Öğrencilerin test performansına göre okul bölgesinin verimliliği hakkında yorum yapılmıyordu.

1930-1940 yılları arası değerlendirmede Tyler Dönemi; eğitimde program değerlendirmenin öncüsü olarak bilinen Ralf Tyler 1932-1940 yılları arasında yaptığı çalışmalarla oldukça önemli katkı sağlamıştır. Tyler, öğretim hedeflerinin davranışlar ifadelerine dönüştürülmesi yoluyla öğretimin etkililiğinin değerlendirilebileceğini savunmuştur. Tyler’ın değerlendirme yaklaşımı sonuçların hedeflerle karşılaştırılıp değerlendirilmesini içermektedir.

1941-1957 yılları arası değerlendirmede Masumiyet Dönemi; bu dönemde Amerika’nın savaştan uzak kalmasıyla birlikte, bütçesini büyük oranda eğitim hizmetlerine ayırmıştır. Tyler’ın değerlendirme görüşleri benimsenmiştir. Hedefe dayalı testler geliştirilmiş ve sonuçlarla karşılaştırılmıştır.

1958-1972 yılları arası değerlendirmede Gelişme Dönemi; bu dönemde Sovyetler Birliği’nin yaptığı atılımlar sonucunda Amerika’da eğitimin geliştirilmesi ve yeni

eğitim programlarının hazırlanması konusunda büyük yatırımlar yapılmıştır. Bu dönemde eğitimde bireysellik ön plana çıkmaya başlamıştır. Bireylerin belli bir ölçüte göre bireysel performansları, değerlendirmenin ana odağı olmuştur.

1973-1983 yılları arası değerlendirmede Profesyonelleşme Dönemi; bu dönemde değerlendirme profesyonel bir meslek haline gelmiştir. Eğitim programlarının ve politikalarının değerlendirilmesi hususunda birçok süreli yayın çıkarılmaya başlanmıştır. Üniversiteler değerlendirme yöntemleri konusunda eğitimler vermeye başlamıştır.

1983'ten günümüze değerlendirmede Gelişme ve Bütünleşme Dönemi; bu dönemde değerlendirme ekonomi ile hızlı bir ivme yakalamıştır. Değerlendirme alan olarak genişlemiş ve ekonomi gibi diğer alanlarla bütünleşmiştir. Profesyonel kuruluşlar kurumlar için değerlendirme standartları geliştirerek kurumsal ve personel değerlendirme çalışmaları yapmaya devam etmektedir.

2.14. Temele Alınacak Değerlendirme Modeli

Eğitim programının kapsamı ve amaçları uzun yıllardır tartışma konusu olmaktadır. Eisner (1985) eğitim programının beş temel yönelimi olması gerektiğini savunmuştur. Bu yönelimlerin bireylere açıklanması eğitim programının kapsamı ve amaçları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu yönelimlerin en önemli olanlarından birisi öğrencilerin “Zihinsel Süreçlerinin Geliştirilmesi”dir. Eğitim programı öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Bu yönetime göre okulun en temel amacı öğrencilere öğrenmeyi öğretmesi ve öğrencilere sahip oldukları zihinsel becerileri geliştirmesi için fırsatlar sunmasıdır. İkinci yönelim “Akademik Rasyonalizm”dir. Bu yönelim okulun temel amacının öğrencilerin alanlarında akademik olarak gelişmelerini sağlamak olduğunu vurgulamaktadır. Üçüncü yönelim “Birey Olma Bilinci”dir. Bu yönelim okulun temel sorumluluğunun öğrencilere birey olma bilincini vermek olduğunu savunmaktadır. Dördüncü yönelim “Toplumsal Uyum ve Toplumsal Yeniden Yapılanma”dır. Bu yönelim okulun toplumun amaçlarına hizmet etmek üzere var olduğunu savunmaktadır. Okulun toplumsal ihtiyaçlara duyarlı olması ve eğitim programları yoluyla bu ihtiyaçları karşılaması ve yeniden yapılandırması beklenmektedir. Beşinci yönelim eğitim programına teknolojik açıdan bakmaktadır. Bu yönelim eğitim programlarının planlama sürecinde teknoloji kullanımını savunmaktadır. Eisner’ın eğitim programı ve

okulun işlevleri konusundaki görüşlerini bireyin zihinsel, akademik ve bireysel gelişimi, bunların toplumun ihtiyaçları ve yeniden oluşturulmasındaki rolü ve eğitimde teknoloji kullanımının önemi olarak özetleyebiliriz. Eisner'ın eğitim programına ve okulun işlevlerine bakışını değerlendirdikten sonra Eisner'ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modeli daha iyi anlaşılabilir.

Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modeli eğitim programı sonucunda ortaya çıkan eğitim yaşantılarının derinlemesine betimlenmesini amaçlamaktadır. Eisner (1976, 1985) Eğitsel Uzmanlık ve Eğitsel Eleştiri kavramlarının modelin iki temel bileşeni olduğunu ve iki kavramında sanatla ilgili olduğunu vurgulamıştır. Eğitsel Uzmanlığı değerlendirme sanatı, Eğitsel Eleştiriye ise açıklama sanatı olarak tanımlamıştır. Uzmanlık için eleştiri gereklidir. Eisner (1976, 1985) Eğitsel Uzmanlık kavramını eğitim programının; eğitsel değerini bireysel değerlendirme, okul ve program tasarımı açısından yapısal değerlendirme, içerik açısından değerlendirme, öğretim tasarımı ve öğretim stratejileri açısından pedagojik değerlendirme ve değerlendirme sürecinin değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Eğitsel uzmanlık modelinde değerlendirmeci sınıf içi gözlem, öğrencilerle bireysel görüşme, doküman analizi yaparak veri toplar. Bununla birlikte, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri modeli; tanımlama, yorumlama, değerlendirme ve tema oluşturma olarak dört aşamadan oluşmaktadır. Tanımlama aşamasında eğitim ortamı ve eğitim programının betimlemesi yapılır. Yorumlama aşamasında bulguların açıklaması yapılır. Değerlendirme aşamasında eğitim programının eğitsel değeri belirlenmeye çalışılır. Eğitim programı ile ilgili ana temalar belirlenir ve bu temalar yoluyla eğitim programını geliştirecek ya da ortadan kaldıracak sonuçlara ulaşılmaya çalışılır (Ornstein, Hunkins, 2013). Eisner'ın (1985) Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modeli nitel araştırma desenine uygun olarak Edebiyat ve Tiyatro eleştirisi, Görsel Sanatlar ve Eğitim alanında uygulanabilir. Eisner, program değerlendirmeciyi sanat eleştirmenine, program değerlendirme sürecini de sanat eleştirmenliğine benzetmektedir. Bu bağlamda değerlendirmeci okulun, sınıfın ya da programla ilgili eğitsel eleştiri yaparken ilk önce ne gördüğünü tasvir eder, sonra yorumlar, daha sonra değerlendirir ve en son olarak temalar oluşturur (Eisner, 1976, 1985).

Betimleme, ortamın veya sürecin neye benzediğine yönelik olarak okuyucunun gözünde bir resim oluşturmaktır. Betimleme, okul veya sınıftaki olumlu ya da olumsuz

durumların anlaşılmasını kolaylaştırmalıdır. Bu aşamada mutlaka durumun niteliği hakkında bilgi verilmelidir.

Yorumlama, sadece yaşantıları anlatmak değil aynı zamanda bunlardan anlamlar çıkarmak ve açıklamaktır. Betimleme, ne olduğu ile uğraşmak ise yorumlama niçin ve nasıl olduğu üzerine odaklanmayı gerektirmektedir.

Değerlendirme, nitel çalışmada görülenlerin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Ancak eğitsel süreçte elde edilen deneyimlerin ve okulun eğitsel değerlerinin belirlenmesi görevi oldukça karmaşıktır. Dolayısıyla eğitsel eleştirinin bu yöndeki görevi de oldukça örtük, karmaşık ve çevre ile daima iç içedir.

Temalaştırma, bir eğitsel eleştiri çalışmasında yer alan temaların formüle edilmesinin anlamı, eleştiri yazısında yer alan ve tekrar eden mesajların tanımlanmasıdır. Temalar, durum ya da kişinin ön plana çıkan özellikleridir ki bu nitelikler birer kimliktir. Bir bakıma bir tema, yaygın bir nitelik gibidir. Bu yaygın nitelikler, durumları ya da nesneleri birleştirerek nüfuz eder. Temalar, karşılaşılan durumların süzgeçten geçirilmesiyle ortaya çıkar (Kumral, 2010).

2.15. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan Program Değerlendirme, Durum Çalışması, Eğitsel Eleştiri Modeli ve Abitur Programı ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Program değerlendirme çalışmaları kapsamında yurt içinde yapılan çalışmalar eğitim programlarının, öğretim programlarının ve örtük programın değerlendirilmesi şeklinde yapılmıştır. Yurt dışında ise okul programları ve eğitim bölgesi programlarının değerlendirildiği çalışmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalardan elde edilen bulgular araştırma yönteminin, program değerlendirme modelinin ve bulguların değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

2.15.1. Yurt İçinde Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları

2.15.1.1. Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi Çalışmaları

Er (2006) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim Programlarını hedefleri (amaç), içeriği, öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ve sınama durumları açısından değerlendirmek ve bu dört temel boyuta ilişkin öneriler geliştirmektir. Araştırmanın evreni, Türkiye'deki yedi coğrafi

bölgede bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ile müfettişlerden oluşmaktadır. Araştırmanın evreninde 34414 resmi ilköğretim okulu bulunmaktadır. Örneklem oluştururken çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında çözümlenmiş, öğretmen ve müfettişlerin programın hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve sınama durumlarına ilişkin görüşleri yorumlanmış ve ortaya çıkan sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda, 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor alanlardaki bazı amaçlarının kazandırılmasında sorunların olduğu, 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim Programlarının içeriğinde bazı değişiklikler yapılması gerektiği, İngilizce dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğu ve programda yer verilen ölçme ve değerlendirme bölümlerinin öğretmenlere yeterince rehberlik yapamadığı, onları yeterince bilgilendirmediği sonuçlarına varılmıştır.

Kocabatmaz (2011) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, 6, 7 ve 8. sınıf Teknoloji ve Tasarım öğretim programını öğretmen, müfettiş ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak programın öğeleri açısından değerlendirmektir. Araştırmanın evreninde; Ankara ili merkez ilçelerinin 1230 Teknoloji ve Tasarım öğretmeni, 154 ilköğretim müfettişi, 69.275 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi, 67.360 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi ve 66.815 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmada nicel verilerinin çözümlenmesinde öğretmen ve müfettiş görüşlerine ilişkin frekans, yüzde hesaplanmış, Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri ile müfettişlerin öğretim programı (amaçlar, içerikler, öğretim süreçleri, değerlendirme) öğeleri hakkındaki görüşleri arasında programa ilişkin görüş farkının olup olmadığını ortaya çıkarmak için varyans analizi yapılmıştır. Görüşme formuyla elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri sonucunda, öğretmen ve müfettişlerin görüşlerine göre programın genel amaçlar, kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından gereken niteliklere yeterince sahip olmadığı belirlenmiştir. Programın kazanımları, içeriği, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarında öğretmen ve müfettiş görüşleri arasında farklar bulunmuş, öğretmenlerin genel olarak programı müfettişlere göre daha olumlu değerlendikleri bulunmuştur.

Övez (2012) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, ilköğretim 6-8. ve ortaöğretim 9-12. sınıflar matematik dersi öğretim programları “cebir” öğrenme alanı

kazanımlarına ulaşılabilirliği ve kazanımlar arasındaki örüntüyü ortaya koyabilmektir. Çalışmada betimsel nitelikli tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmaya Balıkesir ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerden tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 3109 öğrenci katılmıştır. Ayrıca bu kurumlarda görev yapan matematik öğretmenleri de araştırmaya katılmıştır. Cebir öğrenme alanı kazanımlarına ulaşma düzeyini belirlemek amacı ile cebir erişim testleri; öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında ön-son test olarak uygulanmıştır. Önsel kazanım örüntülerini belirlemek amacı ile matematik öğretmenleri ile odak grup görüşmeleri yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada, matematik öğretim programı cebir öğrenme alanı uygulamaları sonucu öğrencilerin cebir testi puan ortalamalarının son test lehine anlamlı olduğu ($p < .05$), ancak kazanımlara ulaşılma düzeylerinin altıncı sınıflarda % 57.1, yedinci sınıflarda % 55.5, sekizinci sınıflarda % 44.4, dokuzuncu sınıflarda % 0, onuncu sınıflarda % 9.3, on birinci sınıflarda % 23.8 ve on ikinci sınıflarda % 40 oranında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretim sürecinin kazanımlara ulaşılabilirliği sağlamada beklenen düzeyde etkili olamadığını göstermiştir.

2.15.1.2. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi Çalışmaları

Semerci (1998) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri programlarının değerlendirilmesi için ME-TEF-PD (Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi-Program Değerlendirme) Modeli adında bir program değerlendirme modeli ortaya koymak ve şu ölçme araçlarını geliştirmektir. Fakülteye İlişkin Genel Bilgiler Formu, Ders Öğretimini Değerlendirme Ölçeği, Dersleri Genel Değerlendirme Ölçeği Fakülte-İşletme İş birliği Ölçeği, Ölçme Araçlarının Kullanımı ve Değerlendirme Ölçeği, Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği. Araştırmaya 1996-97 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrenci ve öğretim elemanları katılmıştır. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunabilir: METEF-PD Modeli çerçevesinde geliştirilen ölçekler kullanılabilir veya farklı ölçme araçları geliştirilerek eklenebilir. Program değerlendirme için geliştirilen ölçeklerin hepsi kullanılabileceği gibi amaca bağlı olarak bir veya birkaçı da kullanılabilir. Diğer fakülteler için benzer ölçekler geliştirilebilir.

Güler (2001) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, 1994 yılında uygulamaya konulan 4-5 yaş Anaokulu ve 6 yaş Anasınıfı programlarının hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları esas alınarak değerlendirilmesidir. Anaokulu ve Anasınıfı programlarında hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerinin okul türü ve program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı, programların uygulanmasına yönelik yönetici ve veli görüşlerinin okul türü ve program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve okul aile iş birliğine yönelik öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin yine okul türü ve program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sorulara yanıt aranmıştır. Karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın evrenini Ankara ilinin beş merkez ilçesinde MEB'e bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenler, yöneticiler ve öğrenci velileri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde, 225 öğretmen, 85 yönetici ve 130 veli yer almıştır. Anaokulu ve Anasınıfı Programlarının Hedeflerine İlişkin Sonuçlar Anaokulu programı hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri resmi ve özel anaokullarında genellikle gerçekleştirildiği yönündedir. Anaokulu programında yer alan hedeflerin tamamının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinde okul türüne göre bir farklılaşma söz konusudur. Tüm hedeflerin gerçekleşme düzeyi özel anaokullarında resmi anaokullarına göre daha yüksektir. Anasınıfı programı hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri resmi ve özel anasınıflarında genellikle gerçekleştirildiği yönündedir.

Yaşar (2002) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, vakıf üniversitelerinin Türk yükseköğretim sistemindeki (geçmişteki ve şimdiki) işlevlerini ve eğitim programlarını değerlendirmektir. Araştırmada bu üniversitelerde çalışan ve yönetim görevi olan ve olmayan öğretim elemanlarının vakıf üniversitelerinin Türk yükseköğretim sistemindeki işlevleri ve eğitim programlarının değerlendirilmesi konusundaki görüş farklılıkları da saptanmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü deneklerin kişisel ve mesleki özelliklerini, ikinci bölümü ise vakıf üniversitelerinin işlevleri, bilimsel araştırma, fiziki kapasite ve eğitim programlarına ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik 67 madde içermektedir. Vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu devlet üniversitelerinden gelmişlerdir. Vakıf üniversitelerinde görev yapan, yönetici konumunda olan ve olmayan öğretim

elemanlarının üniversitelerinin bilimsel çalışmalara karşı tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırma bulgularına göre; yönetici konumunda olanlar bilimsel çalışmalar konusunda biraz daha pozitif düşünmektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre vakıf üniversitelerinde görev yapan ve yönetici konumunda olan ve olmayan öğretim elemanlarının üniversitelerinin fiziki kapasitesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Vakıf üniversitelerinde görev yapan, yönetici konumunda olan ve olmayan öğretim elemanlarının üniversitelerindeki programların toplumsal ihtiyaçlara yönelik olup olmadığı konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Elde edilen sonuçlara göre yönetici konumunda olan öğretim elemanlarının eğitim programlarını daha yeterli buldukları belirlenmiştir.

2.15.1.3. Örtük Programın Değerlendirilmesi Çalışmaları

Serhatlıoğlu (2012) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, Elazığ ili ilköğretim okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ve bu becerilerin kazandırılmasında örtük programın işlevini belirlemektir. Araştırmanın yürütüldüğü okullar öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine göre belirlenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın verileri sosyal beceri değerlendirme ölçeği, gözlem ve görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceri düzeyine göre belirlenen dört ilköğretim okulunda bir dönem boyunca yapılan gözlemler ve bu sürecin sonunda yapılan görüşmelerle her okulun örtük programının sosyal beceri kazanımı sürecinde işlevi belirlenmiştir. Buna göre sosyal beceri kazanımı sürecinde örtük programın işlevleri okul, öğretmen, öğrenci boyutlarında ortaya konulmuştur. Okul boyutunda, etkinlikler-törenler, sınıf içi genel durum, iletişim, fiziksel yapı, kavg ve güvenlik sorunları bakımından örtük programın işlevleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen boyutunda, destekleme, beklenti, iletişim, model olma, ceza ve zaman kullanımı açısından örtük programın işlevleri belirlenmiştir. Öğrenci boyutunda ise sosyal beceriler, sosyal beceri eksiklikleri ve bu becerileri kazanma ve gösterememe nedenleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sosyal beceri düzeyi düşük ve yüksek olarak belirlenmiş okulların örtük programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Buna göre ise örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Çengel (2013) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda öğrencilerin algılarına göre sınıf iklimini belirlemek olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta sınıf içi etkileşimin örtük program açısından nasıl farklılaştığını açıklamaktır. Bu amaçla sıralı açıklayıcı karma modele dayalı olarak araştırma desenlenmiştir. Öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği (ÖTASİÖ) tüm dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında olumlu sınıf iklimine sahip bir şube ve olumsuz sınıf iklimine sahip bir şube seçilmiştir. Yapılan gözlem ve görüşme sonuçlarına göre, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin akademik olarak derslerle daha az ilgilenmesinin sonucu olarak, daha çok gürültü olmakta, sınıf kuralları ile ilgili daha çok belirsizlik yaşanmakta, öğretmenler öğrencilere daha çok müdahale etmekte ve öğretmenlerden öğrencilere olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranışlar genel olarak daha sık gözlenmektedir. Bununla birlikte, akademik olarak derslere karşı ilgisiz olmalarına karşın olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler öğretmenlerin verdikleri sözlü notlarının kendileri için ne kadar önemli olduğunun farkındadırlar ve olumlu sözlü notu sağlamada bir araç olarak öğretmenlere iltifat etme yolunu seçmektedirler. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler incelendiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta daha çeşitli olumlu davranışlar gözlenmekte ve bu davranışların gözlenme sıklığının da daha çok olduğu görülmektedir.

Tanrıverdi (2017) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, mesleki ve teknik anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ilgili alan yazın ışığında örtük programın boyutları dikkate alınarak mesleki ve teknik anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi için toplam on altı probleme cevap aranmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, çalışma grubu içerisinde yer alan tüm öğretmenlerle ve maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilirlik yöntemine göre belirlenen altışar öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmeler yapılmış, ayrıca bir meslek dersi ve genel kültür dersi belirlenerek altı hafta boyunca, sınıf ortamında gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarıyla ilgili verileri analiz etmek için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde, hem okul hem de sınıf düzeyinde, örtük program kapsamında değerlendirilebilecek kurallar,

beklentiler ve işleyiş seti olduğu ve bu setin mesleki lise ve anadolu teknik lisesi öğrencileri açısından karşılaştırıldığında benzer ve farklı özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, okulun fiziksel özellikleri, öğrencilerin ders dışı yaşantıları ve cinsiyet başta olmak üzere okulun parçası olan birçok durumun öğrencileri olumlu veya olumsuz yönde etkilediğidir.

2.15.2. Yurt Dışında Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları

Rapor (2004) sözleşmeli okul programlarının değerlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışma kamuoyunu ve eğitimcileri bu okulların işlevleri hakkında bilgilendirmeyi ve bu okulların gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma verileri 2000, 2001, 2002 yıllarında Arizona, California, Massachusetts, Michigan, North Carolina, Texas eyaletlerinde 12 sözleşmeli okulda okul koordinatörleri, yetkilileri ve yöneticilerine değerlendirme takımları tarafından anket uygulanarak elde edilmiştir. Sözleşmeli okulların eğitim programları, özellikleri, öğrenci performansları, bu okulların yönetsel özellikleri değerlendirme temaları olarak seçilmiştir. Sözleşmeli okullar farklı sınıf seviyelerine eğitim verebildiği, büyük oranda düşük sosyoekonomik yapıya sahip olan ailelerin çocukları bu tür okullara devam ettiği, Sözleşmeli Okulların yarısından fazlası devlet okulları performans standartlarını yakaladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Rapor (2007) Missouri eyaletinde bulunan Rockwood eğitim bölgesinin program değerlendirme planı ile öğrenci performanslarının, personel performanslarının, okul programları ve öğrenci performanslarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Program değerlendirme planının odak noktası öğrenci başarısı ve gelişimini artırmak için programı geliştirmedir. Eğitim bölgesinde uygulanan öğretim programları, öğretim yöntemleri, değerlendirilerek küresel rekabetin gerektirdiği insan gücünü yetiştirme hedeflenmiştir. Bu amaçla, 10 aşamadan oluşan eğitim bölgesi değerlendirme planı geliştirilmiş ve diğer eğitim bölgelerinde de kullanımı önerilmiştir. Eğitim bölgesinde öğrenci performans ve gelişimlerinde olumlu etkiler gözlenmiştir.

Weinberger (2009) yaptığı doktora çalışmasında, olumlu davranış destekleme programının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmiş ve sonucunda programın etkililiği için gerekli düzenlemelerin yapılmasını amaçlamıştır. Program hakkında detaylı bilgi toplamak amacıyla açıklayıcı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Değerlendirme süreci başarılı olmuş zayıf ve güçlü yönler tespit edilmiştir. Öğrenci davranışları

olumlu bir değişiklik göstermemiştir ancak değerlendirme çalışmasının gelecekte yapılacak değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Hinds (2013) iyi planlanmış program değerlendirme yoluyla alternatif liselerin programlarının nasıl en iyi biçimde değerlendirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Programın içeriğinde eğitim materyalleri, protokoller ve değerlendirme planlama matrisi bulunmaktadır. Değerlendirme programının pratik, uygulanabilir ve etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

2.15.3. Yurt İçinde Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli Kullanılarak Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları

Kumral (2010) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, meslek bilgisi dersleri boyutunda, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretim programının bu hedefe ne kadar hizmet ettiğini, Eğitsel Eleştiri Modeli rehberliğinde öğrenci, öğretim elemanı ve araştırmacının deneyimlerinden yararlanarak ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma, durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Durum çalışmasında, tek durum deseni ve bu desen içinde yer alan iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerle program değerlendirilirken, bir program değerlendirme modeli olan Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli esas alınmıştır ve bulgular, modelde yer alan Betimleme, Yorumlama, Değerlendirme ve Temalaştırma boyutları temele alınarak sunulmuştur. Araştırmanın çalışma alanını, Batı Anadolu'da bulunan bir üniversitenin, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, bu bölümde öğrenim gören öğrenciler ile bu bölümün öğretim programının meslek bilgisi boyutunda ders veren öğretim elemanları oluşturmuştur. Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden, öğretim elemanları ile yapılan bireysel görüşmelerden ve araştırmacının deneyimlerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Meslek bilgisi derslerinin programı, yapısal sorunlar içermektedir. Araştırma kapsamına alınan Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde, meslek bilgisi derslerinin programının uygulanması sürecinde sorunlar yaşanmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin öğretimi sürecinde, öğrenci direnci ile karşılaşmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin öğretimi sürecinde, öğretim elemanı direnci ile karşılaşmaktadır.

2.15.4. Yurt Dışında Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli Kullanılarak Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları

Crecink (1997) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık modelini kullanarak öğretmenlerin uyguladığı değerlendirme sisteminin yönetici ve öğretmenler tarafından kabul düzeyinin belirlenmesidir. Bu kabul düzeyleri ile eğitim deneyimi, konu alanı, yönetici ve öğretmenlerin oranı arasındaki ilişki incelenmiştir. Mississippi'de görev yapan 39 yönetici ve 201 öğretmen random olarak seçilmiş ve 3 boyutlu anket kullanılmıştır. Anketin boyutları sırasıyla değerlendirmecinin rolü, değerlendirme kullanımı, değerlendirme uygulamasından önce verilen eğitimidir. Bulgulara göre kabul düzeyi yönetici ve öğretmenlerin ön eğitimi ve yönetici ve öğretmenlerin oranı ile ilgilidir.

Kime (2008) tarafından yapılan nitel doktora çalışmasının amacı, macera eğitimi programını değerlendirmektir. Araştırmada, program değerlendirme modeli olarak Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların liderler ile eğitimciler hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Çalışma Kanada, Yeni Zelanda ve Amerika'da yapılmıştır. Bulgulara göre, macera eğitim programlarına, Program liderlerine ve eğitimcilerine dönük temalara ulaşılmıştır.

Neves (2009) nitel araştırma yöntemini kullandığı doktora çalışmasında Eğitsel Eleştiri modelini kullanarak uygulama ve pratiği birleştirmiş ve kişisel deneyimlerine dayanarak eğitim programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma bütüncül bir eğitim programı hedefini dile getirmektedir. Bulgular bütüncül eğitim programı konusunda öğretmenleri bilgilendirmiş ve bu tür eğitim programlarına yönelimi sağlamıştır.

Castro (2010) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modelinin öğrencilerin değerlendirme çalışmalarında ne düzeyde bulunduğunu, uzman öğretmenlerin yöntemlerini sözel geri bildirimler yoluyla belirlediğini, teknoloji tasarım uzman öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim ilkelerini ne düzeyde kullandığını ortaya koymaktır. Bu çalışmanın kuramsal çerçevesini Eisner'ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli kullanılmış bir betimleyici durum çalışmasıdır. Araştırmacı, proje tabanlı öğretim ile Eisner'ın kuramsal yapısı arasında bir bağlantı bulmaya çalışmıştır. Uzmanların yaptığı değerlendirmelere göre, öğretmenlerin yaptığı değerlendirmede Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli

kullanılmıştır. Uzman öğretmenlerin eğitim düşünceleri öğretim uygulamalarını etkilemiştir. Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli örnek uygulama olarak düşünülmüştür.

Khanipoor, Amini ve Bazrafcan'ın (2017) yaptığı çalışmada Tıp eğitimi programının değerlendirilmesinde Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı Tıp eğitimi programının güçlü ve zayıf yönlerini öğrenci, mezun, akademisyen ve uzmanların görüşlerine göre belirlemektir. Bu çalışma Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modelinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Veri toplama sürecinde bireysel görüşme ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Veri analizi için içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; Tıp eğitimi programının olumlu ve olumsuz yönleri olduğu, uygulamalı dersler için uygulama talimatı olmadığı, uygulama dersleri ile teorik dersler arasında bağ kurulmadığı, Tıp alanında uygulama ve işlevsel bilgi eksikliği bulunmuştur. Akademisyenlerin Tıp eğitimine uygunluğu güçlü yön olarak belirlenmiştir.

2.15.5. Yurt İçinde Durum Çalışması Kullanılarak Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları

Mede (2012) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, eğitim dili İngilizce olan bir üniversitede, Yabancı Dil Hazırlık Programı geliştirmek ve değerlendirmektir. Çalışmaya Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümünden 88 aday öğretmen ve 10 eğitmen katılmıştır. Çalışma, program geliştirme ve program değerlendirme olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde, nicel veriler bir ön-ihtiyaç analizi anketi yöntemiyle, nitel veriler ise aday öğretmenlerin dil konusundaki ihtiyaçlarına yönelik algılarıyla ilgili yarı yapılandırılmış bir röportaj yoluyla elde edilmiştir. İkinci bölümde ise, nicel ve nitel veriler aday öğrencilerin varsayılan öğrenme ihtiyaçlarına yönelik bir ihtiyaç analizi anketi, aday öğrencilerin algılanmış dil ihtiyaçlarına yönelik bir son-ihtiyaç analizi anketi, yarı yapılandırılmış röportajlar, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil yeterlilik sınavı ön-test ve son-test sonuçları ve hazırlık sınıfı öğrencileri ile doğrudan bölüme geçen aday öğretmenlerin kazanılmış sonuçlarından elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları Yabancı Dil Hazırlık Programı geliştirme ve değerlendirmeye yönelik önemli sonuçlar ortaya koymuştur.

Virlan (2014) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasının amacı, bir devlet üniversitesinin İngilizce Hazırlık Okulu Konuşma Becerisi Programının etkililiğini okutmanların ve öğrencilerin bakış açılarından değerlendirilmesidir. Bu anlamda, Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) değerlendirme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 akademik yılında hazırlık okulunda öğrenim gören 287 öğrenci ve 23 okutman oluşturmaktadır. Veriler, anket, mülakat, gözlem hazırlık okulu müfredatı ve materyaller içeren karma metot yoluyla toplanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen ve öğrencilere göre, Hazırlık Okulu Konuşma dersi programının amacını kısmen yerine getirdiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları programın daha etkin olabilmesi için, amaç ve hedeflerin, materyallerin ve fiziksel şartlar boyutlarında geliştirmelere ve uyarlamalara gerek olduğunu göstermiştir.

Öner (2015) tarafından yapılan doktora çalışmasının amacı, İstanbul'da bir özel üniversitenin İngilizce Hazırlık Okulu'nda bulunan öğrencilerin, yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin, seviye koordinatörünün ve program yöneticisinin, A1 (başlangıç düzeyi) aynı yılı tekrar eden öğrencileri için geliştirilen programa yönelik algılarını saptamaktır. Çalışmaya 47 A1 programını tekrar eden öğrenci, 5 yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmen, 1 seviye koordinatörü ve 1 program yöneticisi katılmıştır. Nicel veriler katılımcı öğrencilere uygulanan bir ihtiyaç analizi anketi aracılığıyla elde edilmiş, nitel veriler ise tüm katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, programın genel olarak etkili algılanmasına rağmen, belirli öğelerin düzenlenmesi ve vurgulanması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu verilerin ışığında, gelecek eğitim-öğretim yılında göz önünde bulundurulması için bazı müfredatla ilgili öneriler yapılmıştır.

2.15.6. Yurt Dışında Durum Çalışması Kullanılarak Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları

Dodge (2011) tarafından yapılan nitel durum çalışmasının amacı, öğrenci disiplinine ilişkin veri toplama ve bu verilere göre nasıl disiplin kararı verildiğini belirlemektir. Kırsal kesimden orta büyüklükte bir okul uygulama alanı olarak seçilmiştir. 11 okul yöneticisi ile bireysel görüşme yapılmıştır. Bireysel görüşmeler sonucunda üç temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; öğrenci davranışlarına ilişkin verilerin toplanması ve analiz edilmesine ilişkin katılımcıların görüşleri, öğrenci başarısını artıran öğrenci

davranışlarına ilişkin katılımcıların görüşleri, öğrencilerin okulda ve toplumda başarılı olabilmeleri için atılması gereken adımlara ilişkin katılımcıların görüşleridir. Araştırma bulguları olumlu davranışı geliştiren veri toplama süreçlerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Davranış destekleme programının etkililiği tutarlı veri toplama ve toplanan verilerin sistematik analizi ile artmaktadır. Sürekli olarak yapılan olumlu davranış desteği okulun ve eğitim bölgesinin davranışsal ihtiyaçlarını karşılamaktadır.

Watters (2015) tarafından yapılan durum çalışmasının amacı, okulda uygulanan olumlu davranış geliştirme programı ile okul başarısı ve öğrenci başarısı ilişkisini incelemektir. Durum çalışması için seçilen okulda olumlu davranış geliştirme programı beş yıl süreyle uygulanmıştır. Okulun paydaşlarıyla bireysel görüşme ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Programın başarılı olması için yönetsel destek ve iletişimin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Programın sürekli uygulanması okul kültürü yaratma ve disiplin olaylarını azaltılmasında olumlu sonuçlar vermiştir.

Bavlı (2017) tarafından yapılan durum çalışmasının amacı, Polonya ve Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin etkililiklerini etkileyen faktörleri ve öğretmen etkililik algılarını belirlemektir. Çalışmada arka plandaki olguyu keşfetmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırma Polonya ülke merkezinde yer alan bir şehirde iki devlet lisesinde ve Türkiye'de ise Marmara bölge merkezinde yer alan iki devlet lisesinde yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını Polonya'da 12 İngilizce öğretmeni ve 35 öğrenci, Türkiye'den 12 İngilizce öğretmeni ve 61 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri esas olarak öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, öğrenciler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma bulguları iki boyut altında ele alınmıştır: Polonya ve Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerin etkililik algılarını etkileyen faktörler ve İngilizce öğretmeni ve öğrencilerin öğretmen etkililiklerine yönelik algıları. Elde edilen veriler Polonya ve Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin etkililik algılarının öğretmen eğitimi, bireysel ve sosyal faktörler, öğretimsel faktörler ve bağlamsal faktörler gibi benzer faktörlerden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak, alt kategoriler incelendiğinde, faktörlerin farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

2.15.7. Yurt Dışında Abitur Programının Değerlendirilmesine Yönelik Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları

Neumann ve Geburtsort (2010) tarafından yapılan araştırma, Abitur'un II. kademesi olan oberstufe ve Abitur'a ilişkin yaşanan sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma üç ana tema altında beş alt çalışmadan oluşmaktadır. Birinci tema üniversiteye geçişte takip edilmesi gereken aşamalar ile ilgilidir. Birinci temanın alt çalışması Baden-Württemberg'de ki meslek liselerinin ortaya çıkışını ve gelişimini, bu okulları üniversiteye geçişe güçlü bir alternatif olarak incelemiş ve bu tür okulların mevcut yapısına genel bir bakış sağlamıştır. Birinci temanın diğer alt çalışması Baden-Württemberg ve Hamburg mezunlarının temel bilimlerdeki başarıları ve Abitur'un II. kademesinin farklı yönlerini incelenmiştir. Baden-Württemberg'te Abitur yapan öğrencilerin başarıları genel performans düzeyine varmıştır ancak Hamburg'da Abitur yapan öğrencilerin başarıları genellikle düşüktür. Buradaki teknik liselerin yanı sıra, tüm alternatif liselerde, daha büyük sayıda öğrenci beklenen performansın gerisinde kalmıştır. İkinci tema temel ve ileri düzey dersler arasında birçok eyalette farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar yoluyla temel ve ileri düzey derslerin ayrımı sağlanmış ve reform çalışmalarına katkı sağlamıştır. İkinci temanın bir alt çalışması mevcut değişimler sınıflandırılmış ve Baden-Württemberg'deki yeni lise düzeyinde okulun yapısındaki son değişikliklere öncülük eden ayrıntılı bir genel bakış sağlanmıştır. İkinci temanın diğer alt çalışması yeni Baden- Württemberg liselerinin mezunlarının matematik ve fen bilimlerinde (Fizik, Kimya, Biyoloji) temel eğitim düzeylerini incelemiştir. Bununla her iki yeterlilik alanındaki başarılar, biri eski biri yeni üst düzey yapılara sahip olan Baden-Württemberg Abitur'un II. kademesi sınıfları ile karşılaştırılmıştır. Genel olarak sonuçlar performans seviyelerinde ve performans dağılımında sadece küçük değişiklikler göstermiştir. Üçüncü tema, lise düzeyi okulların başarılarının eyaletler arası karşılaştırılmasıdır. Üçüncü temanın alt çalışması, Hamburg ve Baden-Württemberg'deki Abitur yapacak öğrencilerin ders ve sınav notları standart olanlar ile karşılaştırılmıştır. Bulgular eyaletler arası performans değerlendirmesinde matematikte önemli farklılıklar olduğunu göstermiş. Öte yandan, İngilizce başarıları oldukça iyi sonuçlar vermiştir. Her iki eyalette de merkezi olarak yapılan Abitur sınavlarında alınan notlardan daha iyi bir performans düzeyi ortaya konulmuştur.

Neuman (2014) tarafından yapılan çalışmada, Abiturun II. kademesi olan 11 ve 12. sınıfları kapsayan oberstufe ve Almanya'daki Abitur ile ilgili en yeni gelişmeleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ana temaları, Abitur başarı oranları, eğitimciler tarafından tartışılan G8 sistemine geçiş, eğitim programlarında içerik olarak ana derslere ağırlık verilmesi ve Almanya genelindeki bütün bu değişimlerin ortak bir paydada toplanmasıdır. Araştırma sonucunda, eğitim ve öğretimde yeterli fırsat ve olanak yaratarak öğrencilerin bireysel olarak gelişimlerini desteklemenin önemi ve öğrencilere herhangi bir alanda yeterlilik kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır. Abitur eğitimi sonucunda bireysel gelişim ve bir alanda yeterliliğin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Brandle ve Lengfeld (2015) tarafından yapılan araştırma, Abitur mezunu olmadan üniversite eğitiminde başarı sağlanıp sağlanamayacağını ortaya koymayı amaçlamıştır. 2009 yılında Abitur mezunu olmayan öğrenci alan üniversiteler açılmıştır. Abitur mezunu olan ile Abitur mezunu olmayan öğrencilerin başarı düzeyleri incelenmiştir. Üniversitelerde Abitur mezunu olan ile Abitur mezunu olmayan öğrenciler arasında başarı farklılıkları olacağı düşünülmüştür. Almanya'da bir üniversitede 4224 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada Abitur mezunu olan öğrencilerin daha başarılı olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre Abitur mezunu olmayan öğrenciler %7,4 daha az başarılı ve üniversiteyi zamanında bitirme olasılığının 1/5 olduğu sonucuna varılmıştır. Üniversiteyi bitirme notları karşılaştırıldığında ise Abitur mezunu olmayan öğrencilerin bitirme notunun diğer öğrencilere göre ortalama 0.15 daha az olduğu görülmüştür.

Yurtiçinde Abitur programının değerlendirmesine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yurtiçi ve yurt dışında yapılan Program Değerlendirme, Durum Çalışması, Eisner'ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modelini kullanan ve Abitur çalışmalarının incelenmesi araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulgular ve yorumlanması aşamalarına ışık tutmuştur.

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde ilk olarak araştırmanın deseni hakkında bilgi verilmiş, nitel araştırmanın varsayımları ve dayandığı felsefe anlatılmış, araştırmanın çalışma grubu ve grubun demografik özellikleri verilmiştir. Bu bölümde daha sonra araştırmanın çalışma ortamı hakkında kapsamlı bilgi verilerek çalışma ortamı okuyucuya tanıtılmaya çalışılmıştır. Daha sonra sırasıyla verilerin toplanması, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerliliği, güvenilirliği, araştırmacının rolü ve araştırmada alınacak etik önlemler aşamalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, Durum Çalışması (Case Study) olarak desenlenmiş (Patton, 1990; Merriam, 1998; Stake, 2010; Yin, 2011; Creswell, 2007a, 2007b, 2009, 2012) nitel bir çalışmadır. Özellikle üç araştırmacı Stake (1995, 2010), Merriam (1998), Yin (2003, 2011) Durum Çalışmasının bilimsel araştırma yöntemi olarak kullanılmasında öncü rolü oynamıştır. Merriam (1998) bir eğitim bilimci olarak, Durum Çalışmasının sonuçlara odaklanmak yerine araştırma sürecine odaklanan ve incelenen durumla ilgili içgörü ve anlayış kazandıran bir yöntem olduğunu savunmaktadır. Durum, araştırmacı tarafından sınırları açıkça çizilmiş birim, varlık veya olgudur. Merriam'a göre (1998) Durum Çalışması sadece bir veri toplama değil aynı zamanda bütüncül betimleme ve açıklamaya odaklanan bir yöntemdir. Betimleyici Durum çalışması, durumla ilgili koşulları anlatırken zengin veri kaynaklarından elde edilmiş bilgi sunmaktadır. Yin (2003, 2011) bir yöntembilimci olarak, Durum Çalışmasının beş ana bileşeni olduğunu belirtmektedir. Bunlar; araştırma soruları, Durum Çalışmasının kuramsal yapıyı yansıtan hipotezleri, Durum Çalışmasının analiz birimi, hipotezlerle veri arasında mantıksal bağlantı kurulması ve bulguları yorumlama ölçütleridir. Yin'in Durum Çalışmasına son derece kapsamlı ve sistematik bir yaklaşım getirdiği görülmektedir. Durum Çalışması bir olguyu gerçek yaşam ortamında inceleyen, araştırmacının durum üzerinde çok az kontrolünün olduğu ve Neden? Nasıl?

sorularının sorulduğu bir yaklaşımdır (Yin, 2003). Stake (1995, 2010) bir Anlam bilimci olarak, Durum Çalışması yöntemini kullanan araştırmacının en önemli görevinin yorumlama olduğunu vurgulamıştır. Burada amaç dış gerçekliği keşfetmekten çok, üzerinde çalışılan olgunun betimlenmesi ve açıklanmasıdır. Nitel Durum Çalışması; Merriam'ın pragmatik yaklaşımı, Yin'in sistematik yaklaşımı ve Stake'in yaratıcı yorumlamacılığı ile desteklenmiştir.

Program değerlendirme çalışmaları konusunda Eisner (1998) nicel yöntemlerde olduğu gibi belirli test sonuçlarına dayanarak program hakkında değerlendirme yapmanın ve bilgi sahibi olmanın zorluğuna dikkat çekerek nitel yöntemlerin daha zengin veri sağlayacağı görüşünü savunmaktadır. Eğitim programının uygulama sürecinde öğretmenler, öğrenciler, mezunlar, veliler ve yöneticiler aktif rol almaktadırlar. Bir anlamda programı uygulayan ve bu uygulamaya maruz kalan kişilerin deneyimleri aydınlatıcı bilgi verebilecektir. Programın uygulanma sürecinde önemli rol oynayan kişilerin deneyimlerinin ortaya koyulması, program değerlendirmenin verimli olmasını ve programın eğitsel değerinin ortaya koyulmasını sağlayacaktır.

Bu araştırmadaki Durum Çalışması içinde, Okul A'da uygulanan Abitur programının uygulama sürecinin değerlendirilmesi yapılacağından, “Tek Durum Deseni” kullanılmıştır. Çalışmada bu desenin kullanılmasının sebebi, isminden de anlaşılabileceği gibi, tek bir analiz biriminin (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) olması, genel standartlara pek uymayan, kendine özgü bir durum olması ve daha önce kimsenin çalışmadığı bir durum olmasıdır (Yin, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013, 326-327). Abitur programının uygulama süreci ile ilgili yaşantı ve deneyimlere sahip birden fazla birim olduğu için “İç İç Geçmiş Tek Durum Deseni” (Embedded Multiple Unit of Analysis) kullanılmıştır (Yin, 2003). Şekil 3'te görüldüğü üzere, bağlam olarak “Abitur Programı” durum olarak “Abitur Programının Uygulama Süreci” alınmış olup, aynı bağlam ve durum hakkında birden çok kaynaktan veri toplanmıştır. Durum çalışması ile desenlenen bu araştırmada elde edilen verilerle program değerlendirilirken, bir program değerlendirme modeli olan Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli temele alınmıştır. Araştırmacının sorularına yanıt bulmaya yönelik çalışmalarda Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modelinden yararlanılmış ve bulgular, modelde yer alan betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma (Eisner, 1998) aşamalarına uygun olarak verilmiştir.



Şekil 3. Araştırma Deseni

Yin, Robert. **Case Study Research Design and Methods** (Thousand Oaks: Sage Publication, 2003), 40.

3.2. Nitel Araştırmanın Dayandığı Temel Varsayımlar

Nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar değişiklikler göstermesine rağmen; Bogdan ve Biklen (1992), Eisner (1994), Merriam (1998), Stake (1995, 2010), Yin (2003, 2011), Creswell (2012) çoğu nitel araştırmalarda ortak olarak aşağıdaki beş varsayımın önemli olduğunu vurgulamaktadır. İlk olarak, nitel araştırma saha çalışmasını gerektirir ve araştırmacı en önemli bilgi toplama aracıdır. İkincisi, nitel araştırma betimleyici bir özellik taşımaktadır. Nitel araştırma süreçle, anlamla, zengin betimlemeler yoluyla elde edilen iç görü ve anlayışla, bilgi toplanan kişilerin dünyasıyla ilgilidir. Nitel araştırmada görüşülen kişilerin algıları ve çalışma konusundaki uygulamaları hakkında; anketler yoluyla değil, bireysel ve odak grup görüşmeleri, gözlemler, video ve ses kayıtları yoluyla bilgi toplamaktadır. Üçüncüsü, nitel araştırma sadece sonuç ve ürünlere odaklanmak yerine sürece odaklanmayı gerektirir. Araştırma konusu; alanda, sınıfta, okulda gerçek yaşam sürecinde incelenir. Dördüncüsü, nitel araştırmada elde edilen veriler tümevarımsal analiz eğilimi gösterir. Nitel araştırmada görüşülen kişilerin algıları ve yaşam deneyimlerinden; soyut çıkarımlar, kavramlar, hipotezler, kuramlar ortaya çıkarılır. Nitel araştırma desen, örüntü ve temalar ortaya çıktıkça gelişim gösterir. Son olarak, Nitel paradigma için “anlam” en temel özelliktir. Nitel araştırmada görüşülen kişilerin yaşam deneyimleri

ve bu deneyimlerden çıkarılan anlam çok önemlidir. Nitel araştırmanın yukarıda açıklanan beş temel özelliği “Durum Çalışması” ve “Araştırmacı” arasında bir bağ kurulduğunu göstermektedir. Durum Çalışmasında tarafgir tutuma (Bias) dikkat edilmelidir. Patton’a göre (2002) Durum Çalışmasını kullanan araştırmalar katılımcıların ve araştırmacının subjektif algısı ve tarafgir tutumunu kabul eden bilimsel çalışmadır. Nitel çalışmanın en önemli aracı insandır, çünkü tüm gözlem ve analizler katılımcılar ve araştırmacının dünya görüşü, değerleri ve bakış açısıyla yoluyla elde edilir. Tarafgir tutumu tamamen ortadan kaldırmaya çalışmak zengin ve derinlemesine anlam çıkarmayı olumsuz etkileyebilir. Genel olarak, nitel paradigma doğal ortamdaki doğal davranışı katılımcı gözlem yoluyla inceleyen, açık uçlu sorular sorarak derinlemesine anlamlandırma fırsatı veren bir yaklaşımdır. Doğal ortam, betimsel veri, süreç odaklı, tümevarım nitel paradigmanın en temel özellikleridir.

3.3. Nitel Araştırmanın Dayandığı Temel Felsefe

İnsanoğlu önce varlığın ardından da bilginin kaynağının ve niteliğinin ne olduğunu sorgulamaya başlamıştır. Varlığın durağan ya da hareketli olduğu, kaynağı Tanrı, akıl veya duyular olduğu düşünülen bilginin kesin veya değişebilir olduğu da en eski tartışma konularıydı. Akılcılığın ve deneyciliğin yükselmesiyle birlikte insanoğlu edindiği bilgilerden daha fazla emin olmaya başladı ve kesin doğrulara ulaştığını düşündü. Böylece zaman olarak modern çağ başlamış oldu ve kesin bilgiye yalnızca bilimsel yöntemle ulaşılabilceği düşüncesini içeren modernizm en etkin paradigma haline geldi. Modernizmin kökeninde pozitivist paradigma ve determinist varsayımlar bulunmaktadır. Pozitivist paradigmada gerçeklik basittir. Evrenin işleyişi mekaniktir ve değişkenlere ait veriler elimizde olursa geleceği öngörebilmek mümkündür. Evrenin işleyişine nedensellik ilkesi hakimdir ve nesnellik bir zorunluluktur. Ancak yüzlerce değişkenin kontrol edilerek ölçülebilir hale getirilmesi, olgular arasında sayısal ilişkiler kurulması çok kolay değildir.

Nitel araştırmanın kullanılmasında tarihsel olarak geriye doğru gidildiğinde önemli noktalardan birinin Chicago Okulu olduğu söylenebilir. Burada sosyologlardan oluşan bir grubun insan davranışını, kişiliğini, dil dâhil olmak üzere insanın kullandığı semboller ve sosyal yapıyı oluşturan bir olgu olarak sosyal etkileşim kavramını tanımlaması ve bu olguyu incelemek üzere derinlemesine görüşme, katılımcı gözlem ve Durum Çalışması gibi yöntemleri kullanması dikkat çekicidir (Berg, 2015; Bogdan,

Biklen, 1997). Burada sosyal etkileşimi incelemek için nitel yöntemlere ihtiyaç duyulması ve kullanılması önemlidir. Çünkü gerçekten de tahmin edilebilirliği ve genellenebilirliği doğadaki her şeyden daha zor olan insan davranışı için özel ve bağlamsal bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Sosyal bilimlerinin birçok disiplinde kullanılan nitel araştırmanın esnek yapısından dolayı bu alanlara özgülmesi genel bir nitel araştırma tanımı yapmayı zorlaştırdığını düşünen Yin (2011) tanım yapmak yerine bazı özellikleri ön plana çıkarmayı önermiştir. Bu özelliklerde ortak noktalara ulaşmanın daha mümkün olduğu anlaşılmaktadır. İlk olarak nitel araştırmanın kişilerin olaylara ve nesnelere yönelik anlamlandırmalarına (Yin, 2011; Guest, Nameye, Mitchell, 2012; Berg, 2015) odaklandığı söylenebilir. Bunun yanında nitel araştırmanın natüralistik olduğunu (Bogdan ve Biklen, 1997; Guest, Nameye, Mitchell, 2012; Yin, 2011) yani olayları ve kişileri doğal ortamında, doğal haliyle incelemeyi gerektirdiğini söylemek mümkündür. Yin'e göre (2011) nitel gelenek insanın sosyal durumunu açıklamaya yardımcı olabilecek var olan ve yeni ortaya çıkan kavramlara yeni anlayışlar katmaktadır.

Nitel paradigma, nicel yöntemlerle elde edilmesi zor olan daha çok insan ve davranışının nedenini nasıldan ortaya koymaya çalışan bir yaklaşımdır. Nitel paradigmanda öncelikli hedef genelleme değildir. Nicel paradigma insanların nasıl davrandığını gösterir ama niçin ve nasıl? sorularına cevap vermez. Nitel paradigmanda araştırmacı olay ve olguları yakından izler katılımcı bir tavır geliştirir. Merriam'a göre (2009) nitel paradigma insanların dünyayı ve kendi deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir yaklaşımdır. Nitel araştırmada katılımcı gözlem ve durum çalışması yöntemleri kullanılarak anlamlandırma süreçleri gerçekleştirilir (Parkinson, Dislane, 2011). Nitel araştırma gözlemi merkeze alan ve gözlemcilerin anlamlandırmalarına göre gerçek dünyadaki durumları açığa kavuşturmayı amaçlayan bir yapıya sahiptir. Nitel paradigma gerçek dünyaya ilişkin doğal ve anlamlandırıcı yaklaşımları barındırmaktadır. Nitel araştırmacılar olguları doğal kontrolsüz ortamda gözleyerek anlamlandırır. Nitel araştırma rakamsal değerlerden çok yazılı metinler, görsel ve işitsel dökümanlar ve anlamlandırma ile ilgili bir yaklaşımdır (Denzin, Lincoln, 2005). Nitel araştırma ile ilgili farklı görüşler incelendiğinde; nitel araştırmanın insan ve davranışının neden ve nasıldan açıklamaya çalıştığı, katılımcı ve doğal gözlem yöntemini benimseyerek gerçek dünyayı anlamlandırmaya çalıştığı

söylenbilir. Doğa bilimlerinde yapılan araştırmalar gözlem ve ölçmeye dayanır. Gözlem ve ölçmenin nesnel ve tekrarlanabilir olması nicel araştırmanın en önemli koşuludur. Nitel paradigma genellikle insan ve davranışının nedenini nasılını derinlemesine araştırır. Kişilerin düşünce ve deneyimleri, duyguları, algıları gibi öznel verilerle ilgilenir. Bir olguyu doğal ortamı ve doğal oluşumu içinde betimlemektedir.

Giambattista Vico “Yeni Yöntem” adlı eseriyle Sosyal Bilimlerin kendi yöntemini geliştirmesinin gerekliliğine vurgu yaparak nitel araştırma geleneğinin temelini atmıştır (Akkaş, 2003). Nitel araştırmanın bir yöntem mi, bir gelenek mi, yoksa bir paradigma mı olduğu konusunda Guba ve Lincoln (1994) bu kavramın paradigmalar üstü bir şemsiye olarak düşünülebileceğini ifade etmiştir.

Nitel araştırmadaki bu paradigma ve yönelim çeşitliliğini Guba ve Lincoln (1994) sosyal bilimlerde uzun süredir hakim olan nicel yöntemin baskından çıkılmasının araştırmacılara getirdiği özgürlüğün etkileri şeklinde açıklamaktadır. Creswell (2007) ise nitel araştırmanın çok farklı disiplinler içinde gelişmesini bu durumun açıklayıcısı olarak göstermektedir. Patton (2002) Denzin ve Lincoln (2005) nitel araştırmanın gelişimine tarihsel bir perspektif getirmiş ve farklı zaman dilimlerinde farklı dünya görüşlerinin etkisi altında kalmasının nitel araştırmadaki zenginliği oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu konuda yapılan açıklamalar tatmin edici görülmekte ve belki ikinci görüşün içinde de sayılabilecek, insanı çalışan sosyal bilim araştırmacılarının duyduğu farklı yöntem ihtiyacının da bu çeşitliliğe katkıda bulunmuş olabileceği düşünülmektedir.

Nitel paradigmaya öncülük etmiş araştırmacılar bu çeşitliliği (Creswell, 2007; Guba ve Lincoln, 1994; Patton, 2002; Maxwell, 2013) sınıflandırmada ilk olarak felsefi varsayımlardan yola çıkmışlardır. Bu varsayımlardan bazen temel olan ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımlar ele alınmış (Guba ve Lincoln, 1994), bazen ise bunlara aksiyolojik ve retorik gibi varsayımlar eklenmiştir (Creswell, 2007). Bu varsayımlardan yola çıkılarak oluşturulan paradigmalar Creswell’de (2007) post-pozitivizm, sosyal yapılandırmacılık, katılımcı yaklaşım ve pragmatizm şeklinde iken Guba ve Lincoln’de (1994) pozitivizm, post-pozitivizm, eleştirel teori ve yapılandırmacılık şeklindedir.

Varlık (Ontoloji) kavramı gerçekliğin doğası ve varlığı ile ilgilidir ve insanların algılarından ya da anlamlandırmalarından bağımsız bir sosyal gerçeklik var mıdır?

sorusuna cevap aramaktadır. Bu noktada karşımıza iki kavram çıkmaktadır realizm ve idealizm. Realizm insanların anlamlandırmalarından bağımsız bir dış gerçeklik olduğunu kabul eder. Bu dış gerçeklik genel geçer kanunlardır ve değiştirilemez. Bir anlamda insanların dünyayı nasıl anlamlandırdıkları ve gerçekte nasıl olduğu arasındaki farka odaklanır. Realizmin aksine idealizm gerçeğin insanın içinde onun anlamlandırmalarında olduğunu savunur. İnsanların anlamlandırmalarından bağımsız bir gerçekliğin olmadığını vurgular. Bu noktada idealimsin nitel paradigmaya daha yakın olduğunu, realizminde pozitivist paradigmaya yakın olduğunu söyleyebiliriz. Temel ontolojik soru şudur: sosyal ve doğal dünyadaki gerçeklik değişmez midir? Yoksa insanların kişisel anlamlandırmalarına göre değişir mi? İlk nitel araştırmacılar sosyal dünyanın da fiziksel dünya gibi genel geçer kanunları ve değişmez yasaları olduğunu savunmalarına rağmen çağdaş ya da post modern nitel araştırmacılar bu düşünceyi şiddetle reddederler ve tek gerçeklik değil çoklu gerçeklik olduğunu savunurlar.

Bilgi (Epistemoloji) kavramı; gerçeğe gerçek bilgiye nasıl ulaşabiliriz ve elimizdeki bilgilerin kaynağı nedir? sorularına odaklanır. Bilginin elde edilmesi sürecinde tündengelim ve tümevarım yöntemleri çatışması vardır. Bilimsel yöntemi kullanan Bacon, tümevarım yöntemini kullanarak genel geçer yasaların oluşturulması üzerinde durmuştur. Bunun aksine Aristoteles, tündengelim yöntemini kullanarak genel geçer yasalar oluşturmaya çalışmıştır. Tümevarım bir kurama ulaşırken, tündengelim bir kuramdan yola çıkar.

Bilimsel yöntem denildiğinde ilk akla gelen pozitif bilimlerin çalışma şekli nicel yaklaşımın sosyal bilimler için de kullanılmasına rağmen sosyal bilimlerin bütün ihtiyaçlarını karşılamadığını ve bu durumun sosyal bilimcileri yeni bir yöntem arayışına yönlendirdiği söylenebilir. Bu noktada nitel araştırmanın ise sosyal bilimlerde doğan bir araştırma geleneği olduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde özellikle sosyal bilimlerde etkin epistemolojik yaklaşımlar arasında pozitivist ve yorumlamacı (interpretivist) paradigmlar ve bunların arasında kalan post-pozitivizm gibi yaklaşımlar bulunmaktadır (Guest, Nameye, Mitchell, 2012).

Nitel araştırma özellikle post-pozitivizm ve yorumlamacı paradigmlar içinde kabul görmekte ancak bu paradigmların özelliklerine göre nitel araştırmaya yüklenen anlam ve özelliklerde değişiklik göstermektedir. Post-pozitivizmi benimsediğini ifade eden Creswell (2007) veri toplama, veri analizi hususlarına farklı bir özen göstererek nitel

araştırmayı daha nesnel ve bilimsel yöntemle uygun halde gerçekleştirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Öte yandan Berg ve Lune (2015) hayatın içindeki birçok özelliğin sayılarla ifade edilemeyeceği ve bu özelliklerin veri olarak kullanıldığı nitel araştırmanın hayatı anlamak için gerekli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca nitel araştırmada olaylar insanların bakış açısıyla ele alındığından çoklu gerçeklikler (Berg ve Lune, 2015) veya çoklu yorumlamalar (Yin, 2011) ile karşılaşmak mümkündür.

3.4. Araştırmanın Çalışma Grubu

Türk Eğitim Sistemi içinde Abitur programı uygulayan iki ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu iki okuldan devlet okulu statüsünde olan Okul A bu araştırmanın çalışma alanını oluşturmuştur. Bu kurumda öğrenim gören öğrenciler, mezun öğrenciler, görev yapan Türk ve Alman yönetici ve öğretmenler, öğrenci velileri arasından seçilen katılımcılar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken Amaçlı Örneklem (Purposive Sampling) (Patton, 1990; Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013) yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniği, derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörmektedir. Genel standartlara uymayan kendine özgü durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olabilir. Amaçlı örnekleme yöntemleri nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım, Şimşek, 2013, 135). Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı nispeten küçük bir örneklem oluşturmak ve araştırma kapsamında yer alan bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Burada amaç genelleme yapmak değil çeşitlilik gösteren durumlar arasında farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin en önemli yanı; örnekleme dahil olan her durumun ayrıntılı biçimde tanımlanması, ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu yöntemin amacı genelleme yapmak değildir ve hangi çeşitlilik kaynaklarının örnekleme yansıtılacağı dikkatle belirlenmelidir (Patton, 1990; Creswell, 2012; Yıldırım, Şimşek, 2013). Araştırma kapsamına alınan öğrenci ve mezunların bireysel

ve odak grup görüşmeleri ile velilerin bireysel görüşmeleri aşağıda belirtilen sınıflamaya göre yapılmıştır.

1. Yalnızca Abitur yapan ve eğitiminin en az 1 yılını Almanya’da tamamlamış öğrenci
2. Yalnızca Abitur yapan öğrenci
3. Hem Abitur yapan hem de Türk Üniversite Giriş sınavlarına hazırlanan öğrenci
4. Abitur yapmayan yalnızca Türk Üniversite Giriş sınavlarına hazırlanan öğrenci

Yukarıdaki sınıflamanın her birine uygun bir öğrenci, mezun veya uygulamaya katılan öğrencilerin velileri dışında veli seçilmiş ve toplam 4 öğrenci, 4 mezun, 4 veli ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bunlara ek olarak 3 Alman ve 2 Türk öğretmen, 2 Alman ve 1 Türk yönetici ile de bireysel görüşmeler yapılmıştır. Son olarak Mezunlar Derneği Başkanı ve Vakıf Direktörü ile bireysel görüşme yapılmıştır. Toplam olarak 22 kişi ile bireysel görüşme yapılmıştır. Yine yukarıdaki sınıflamaya uygun olarak 12. sınıftan seçilen 4 öğrenci ve mezun 4 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Görüşün hangi sınıftan katılımcıya ait olduğunu belirlemek amacıyla bir kodlama sistemi geliştirilmiştir. Bireysel görüşme yapılan Öğrenciler; (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4), Mezunlar (BM1, BM2, BM3, BM4), Veliler (BV1, BV2, BV3, BV4) şeklinde kodlanmıştır. Bireysel görüşme yapılan Alman Öğretmenler (BA1, BA2, BA3), Türk Öğretmenler (BT1, BT2), Alman yöneticiler (BAY1, BAY2), Türk Yöneticiler (BTY1), Mezunlar Derneği Başkanı (BMD1), Vakıf Direktörü (BVD1) şeklinde kodlanmıştır. Odak grup görüşmesi yapılan öğrenciler; 12. sınıf (12OG1, 12OG2, 12OG3, 12OG4), mezunlar (MOG1, MOG2, MOG3, MOG4) şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir. Tablo 17’de Odak Grup Görüşmesi yapılan katılımcıların demografik özellikleri, Tablo 18’de Bireysel Görüşme yapılan katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 17: Odak Grup Görüşmesi Yapılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Eğitim Durumu/Mesleği
12OG1	K	12	18	Öğrenci eğitim hayatının 1 yılını Almanya’da Gymnasium’da tamamlamıştır. Öğrenci sadece Abitur sınavlarına hazırlanmıştır.
12OG2	K	12	18	Öğrenci sadece Abitur sınavlarına hazırlanmıştır.
12OG3	K	12	18	Öğrenci hem Abitur sınavlarına hem de Türkiye’deki Üniversite giriş sınavlarına hazırlanmıştır.
12OG4	E	12	18	Öğrenci Abitur hakkından vazgeçmiş ve sadece Türkiye’deki Üniversite giriş sınavlarına hazırlanmıştır.
MOG1	E	Mezun	21	Almanya Münih Teknik Üniversitesinde Mühendislik eğitimi alan öğrenci, eğitim hayatının 1 yılını Almanya’da Gymnasium’da tamamlamıştır.
MOG2	E	Mezun	21	Almanya Berlin Teknik Üniversitesinde Mühendislik eğitimi alan öğrenci sadece Abitur sınavlarına hazırlanmıştır.
MOG3	E	Mezun	21	Almanya Berlin Teknik Üniversitesinde Mühendislik eğitimi alan öğrenci hem Abitur sınavlarına hem Türkiye’deki Üniversiteye giriş sınavlarında yüksek başarı elde etmiştir.
MOG4	E	Mezun	21	İstanbul Üniversitesinde Hukuk eğitimi alan öğrenci Abitur hakkından vazgeçmiş ve sadece Türkiye’deki Üniversite giriş sınavlarına hazırlanmıştır.

Tablo 18: Bireysel Görüşme Yapılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Eğitim Durumu/Mesleği
BÖ1	K	12	18	Öğrenci eğitim hayatının 1 yılını Almanya’da bir Gymnasium’da tamamlamıştır. Öğrenci sadece Abitur sınavlarına hazırlanmaktadır.
BÖ2	E	12	18	Öğrenci sadece Abitur sınavlarına hazırlanmaktadır.
BÖ3	K	12	18	Hem Abitur sınavlarına hem de Türkiye’deki üniversite giriş sınavlarına hazırlanmaktadır.
BÖ4	E	12	18	Abitur hakkından vazgeçmiş ve sadece Türkiye’deki üniversite giriş sınavlarına hazırlanmaktadır.
BM1	E	Mezun	22	Almanya’da Münih Teknik Üniversitesinde Mühendislik eğitimi alan mezun öğrencidir. Eğitim hayatının 1 yılını Almanya’da Gymnasium’da tamamlamıştır.
BM2	E	Mezun	32	2005 mezunu Almanya’da Mühendislik eğitimi almıştır. Öğrenci sadece Abitur sınavlarına hazırlanmıştır.
BM3	E	Mezun	23	Öğrenci hem Abitur sınavlarında hem Türkiye’deki üniversiteye giriş sınavlarında yüksek başarı elde etmiştir.
BM4	E	Mezun	22	Abitur hakkından vazeçmiş ve sadece Türkiye’deki Üniversite giriş sınavlarına hazırlanmıştır.
BV1	K	Veli	48	12. Sınıf öğrenci velisi olan Anne 48 yaşında bir doktordur.
BV2	E	Veli	52	2016 mezunu öğrenci velisi 52 yaşında bir doktordur. 3 yıl Okul Aile Birliği başkanlığı yapmıştır.
BV3	K	Veli	51	2014 mezunu öğrenci Annesi olan veli 51 yaşında bir mimardır.
BV4	E	Veli	49	12. Sınıf öğrenci Babası olan veli 49 yaşında bir akademisyendir.
BAÖ1	K	Öğretmen	36	Branşı Biyoloji ve İngilizcedir. Okulda 4 yıldır çalışmaktadır.
BAÖ2	E	Öğretmen	48	Branşı Kimya ve Almancadır. Okulda 8 yıldır çalışmaktadır.
BAÖ3	E	Öğretmen	53	Branşı Matematik ve Fiziktir. Okulda 4 yıldır çalışmaktadır.
BTÖ1	K	Öğretmen	55	Branşı Almanca olan 20 yıl çalıştıktan sonra emekli olmuştur. Kendisi bu okuldan mezun olmuştur.
BTÖ2	K	Öğretmen	36	Branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olup 4 yıldır çalışmaktadır. 12 yıllık mesleki deneyime sahiptir.
BAY1	E	Yönetici	58	Branşı İngilizce ve Tarih olan yönetici 8 yıl Alman Bölüm Başkanlığı görevini yürütmüştür.
BAY2	E	Yönetici	62	Branşı Matematik olan yönetici 3 yıldır Alman bölüm başkanlığı görevini yürütmektedir.
BTY1	E	Yönetici	40	Branşı Türk Dili ve Edebiyatı olan yönetici 4 yıl okul müdürlüğü görevini yürütmüştür.
BMDB1	K	Başkan	65	Mezunlar derneği başkanıdır. 1973 mezunu bir bayan hekimdir. 3 yıldır bu görevi sürdürmektedir.
BVD1	E	Direktör	55	1984 mezunu bir erkek yöneticidir. 4 yıl görev yapmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada Eisner’ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri program değerlendirme modeli kapsamında veri toplandığı için değerlendirilmesi yapılan Abitur programının uygulama süreci programdan etkilenen öğrencilerin, programı uygulayan öğretmenlerin, veli, yönetici ve diğer paydaşların deneyim ve yaşantılarından elde edilmiştir. Sınıf ortamında gözlem yapmanın yanında paydaşlarla bireysel ve odak grup görüşmeleri yapmak suretiyle onların program hakkındaki düşüncelerinin elde edilmesi oldukça zengin veri kaynağı oluşturulmasına olanak sağlamıştır. Gözlem, bireysel ve odak grup görüşmelerine ek olarak programla ilgili doküman analizi yapmak bir diğer zengin veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Eisner’a göre (1998) sınıf ortamında öğrenme yaşantılarının gözlenmesi eğitsel uzman için çok önemli bir veri kaynağıdır.

Tablo 19: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri

Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı/Yöntemi	Katılımcıları
Öğrenci Mezun Veli Öğretmen Yönetici Mezunlar Derneği Başkanı Vakıf Direktörü	Bireysel Görüşme	4 Öğrenci 4 Mezun 4 Veli 5 Öğretmen 3 Yönetici 1 Mezunlar Derneği Başkanı 1 Vakıf Direktörü
Öğrenci Mezun	Odak Grup Görüşmesi	4 Öğrenci 4 Mezun
Dersler	Katılımcı Olmayan Gözlem	6 Saat Matematik 6 Saat İngilizce 6 Saat Almanca 4 Saat Fizik 4 Saat Kimya 4 Saat Biyoloji
Döküman Analizleri	Döküman İnceleme	Okulun Tarihçesi Kültür Anlaşması Ders Kitapları Yönetmelikler Ders Programları Değerlendirme Raporları Ders Çizelgeleri Ders Ünite Planları Toplantı Tutanakları

3.5.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler; öğrenciler, öğretmenler, mezunlar, yöneticiler ve velilerle yapılan bireysel görüşmeler, öğrenci ve mezunlarla yapılan odak grup görüşmeleri, ders gözlemleri, doküman analizi ve araştırmacının deneyimleri yoluyla elde edilmiştir. Öğrenci, öğretmen, mezun, yönetici ve velilerle yapılan bireysel görüşmeler, öğrenci ve mezunlarla yapılan odak grup (Focus Group) görüşmeleri için yarı yapılandırılmış (semi-structured) görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formlarını hazırlamak için öğrenci, mezun, öğretmen, veli ve yöneticilerle Abitur programının özellikleri, programın uygulama süreci, programla ilgili yaşanan sorunlar ve öğrenciye kazandırdıkları konusunda açık uçlu (open-ended) sorular kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formlarını oluşturan ana sorular ve derinlemesine (probing) sorular tespit edilerek formlar hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formları uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geribildirimler yoluyla gerekli düzeltmeler yapılarak bireysel ve odak grup görüşmesi formları hazırlanmıştır (Ek 1, 2). Bu çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı gözlemdir. Sınıf içi uygulamaların gözlenmesi amacıyla Gözlem Formu (Observation Protocol) hazırlanmıştır (Ek 4). Hazırlanan form uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan alınan geri bildirimler yoluyla gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Gözlem formunda sınıf ortamına, öğrenci öğretmen etkileşimine, Abitur programının uygulama sürecine, kullanılan yöntem ve tekniklere, gözlemcinin yorumlarına ilişkin bölümler bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan bir başka veri toplama aracı doküman analizidir. Doküman analizi sürecinde okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler v.b. kullanılmıştır.

3.5.2. Pilot Görüşme

Bireysel Görüşme ve Odak Grup Görüşmeleri sürecinde kullanılacak görüşme formları, soruların, yönergelerin, ortamın, kayıt cihazlarının denemesi amacıyla pilot çalışmaya tabi tutulmuştur. Pilot çalışma katılımcıların soruları ne düzeyde anladıkları, anlaşılmayan soru olup olmadığı, görüşme ortamının fiziksel ve psikolojik özellikleri, yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığı, kayıt cihazının çalışıp

çalışmadığını kontrol etmeyi amaçlar, aslında pilot çalışma görüşme sürecinin bir provası olarak düşünülebilir. Pilot çalışma uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunların belirlenmesi ve ortadan kaldırılması amacıyla yapılır (Creswell, 2007). Pilot çalışmada öğrencilere görüşme soruları sorulduğunda öğrencilerin programın eğitim felsefesi, kullanılan yöntem ve teknikler, programın değerlendirilmesi v.b. teknik konuları anlamada güçlük çektikleri görülmüştür. Eğitim felsefesi yerine programın en önemli özelliği ve altında yatan eğitim düşüncesi, öğretim yöntemleri kavramları kullanılmış ve katılımcıların daha rahat anladıkları görülmüştür. Bireysel ve Grup görüşmesi yapılan ortamın oda düzeni, ısı, ışık, gürültü v.b.fiziksel koşullar katılımcıların rahat davranacakları şekilde ayarlanmıştır. Odada katılımcılar için rahat koltuklar hazırlanmış, ısı ve ışık koşulları kontrol edilmiş, gürültüden uzak bir ortam hazırlanmıştır. Görüşme yapılan ortam okulda tarihi dokuya sahip katılımcıların rahat hissedecekleri bir ortamdır. Araştırma kapsamında yapılan pilot çalışma sürecinde görülen eksikler düzeltilmiş ve görüşmelerin daha verimli geçmesi amaçlanmıştır.

3.5.3. Bireysel Görüşme

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı bireysel görüşmedir. Bireysel görüşme beceri, empati, karşılıklı güven, anlayış, profesyonel yaklaşım gerektirir. Bireysel görüşmenin amacı bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Bireysel görüşme yoluyla düşünceleri, deneyimleri, tutumları, yorumları ve algıları anlamaya çalışılır. Görüşme sürecinde görüşme yapılan kişinin rahat olması, dürüst ve doğru, cevaplar vermesini sağlamak görüşmecinin temel görevidir. Bireysel görüşmenin güçlü yönleri; esnek olması, derinlemesine bilgi sağlaması, sözel olmayan davranışların gözlenmesine olanak vermesi, ortam üzerinde kontrol sahibi olması sayılabilir. Zayıf yönleri ise; maliyetin çok olması, zaman alıcı olması, olası yanlılık, bireylere ulaşma güçlüğü sayılabilir (Patton, 1990).

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen bireysel görüşmeler 40 ile 60 dakika sürmüştür. Görüşmeler 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bireysel görüşmelerde katılımcılara rahat ve güvenli bir ortam sağlanmıştır. Katılımcıların ortamın koşullarını önceden bilmesi araştırmacıyı tanınması güvenli bir görüşme ortamının sağlanmasında etkili olmuştur. Katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler yazılı hale getirilmiş ve kendilerine metni okuyup

onaylamaları için verilmiştir. Bu süreç katılımcıların bazı farklı noktaları hatırlamalarına, bakış açılarında değişiklikler olmasına dolayısıyla yeni bireysel görüşme yapma ihtiyacını ortaya çıkarmış ve daha zengin veriye ulaşma imkanı sağlamıştır. Katılımcılarla 2 kez görüşülmüştür. Araştırmacı, katılımcıların programın ders içerikleri ve uygulama süreci hakkında yüzeysel bilgiler verdiğini gözlemlemiş olması dolayısıyla ikinci görüşmelerde ders içerik ve uygulamalarına ilişkin ayrıntılı sorular eklenmiştir. İkinci görüşmelerde araştırmacı tarafından edinilen bilgiler ışığında hazırlanan ve uzman görüşü alınan Abitur Genel Değerlendirme Formu (Ek 3) kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre konuyu derinleştirici ek sorular sorulmuştur. Veri toplama süreci dinamik bir süreçtir. Yapılan bireysel görüşmelerden sonra gözlem yoluyla elde edilen yeni bilgiler yeni bireysel görüşmeleri gerekli kılmıştır. Alman öğretmenlerle yapılan görüşmeler İngilizce olarak araştırmacı tarafından yapılmıştır ya da Almanca tercüman kullanılarak Almanca yapılmıştır. Yapılan bireysel görüşmeler 920 dakika, yazılı metin haline getirilmesi 370 sayfa tutmuştur. Bireysel görüşmelerde katılımcının rızası alınarak ses kaydı ve görüntülü kayıt yapılmıştır (Ek 5).

3.5.4. Odak Grup Görüşmesi

Odak Grup Görüşmelerinde sorulara verilen cevaplar, gruptaki bireylerin birbirleriyle etkileşimi sonucu oluşur. Gruptan bir bireyin soruya verdiği cevabın diğer grup üyeleri tarafından duyulması onlara kendi düşüncelerini oluşturma fırsatı verir. Grup dinamikleri sorulara verilen cevapların kapsamını ve derinliğini etkileyen zengin veri seti oluşturmalarını sağlayan önemli bir etkidir. Bireysel görüşmelerde hatırlanamayan bazı konular grup dinamiği içinde diğer bireyler tarafından gündeme getirilerek veri zenginleştirilir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Odak Grup Görüşmeleri hem grup üyelerinin bireysel görüşlerini hem de ortak kanılarını elde etmeye olanak sağlayabilir. Odak Grup Görüşmeleri 4 ile 6 arasında bireyle görüşme yapılarak 1 veya 2 saat süren veri elde etme sürecidir. Grup sürecinde araştırmacı grup üyelerine sorular sorarak onların düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Odak Grup süreci grup üyeleri arasında etkileşimi sağlarsa ve grup üyeleri iş birliği içinde hareket ederse zengin veri sağlayabilir. Ayrıca zaman sınırlılığı varsa ve grup üyeleri isteksizse Odak Grup kullanılabilecek son derece yararlı bir yöntemdir. Odak grup sürecinde araştırmacıya düşen grup üyelerini konuşmaya cesaretlendirmektir. Odak Grup sürecinin zorluğu araştırmacının ses kaydında bulunan grup üyelerinin seslerini

birbirine karıştırması ve ayırt edememesidir (Creswell, 2012). Odak Grup görüşmesi araştırma konusuna ilişkin grup içinde ortaya çıkan bir etkileşimdir. Odak grup sürecinde katılımcılar diğer katılımcıların tepkilerini ve cevaplarını duyarlar ve buradan hareketle daha önce dile getirdikleri görüşlerine eklemeler yaparlar. Ancak katılımcılar birbirleriyle uyuşmak zorunda değildir. Bu sürecin temel amacı katılımcıların kendi görüşlerini başkalarının görüşlerini de dikkate alarak ifade etmeleri yoluyla nitelikli veri elde etmektir (Patton, 2002).

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen Odak Grup Görüşmeleri 80 ile 90 dakika sürmüştür. Görüşmeler 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında gerçekleştirilmiştir. Odak Grup görüşmelerinde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları (Ek2) kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri okulda bulunan 4 farklı eğitim seçeneğini tercih eden öğrencilerden birer katılımcı olmak üzere 4 mezun, 4 12. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Bireysel görüşmelerde katılımcılara rahat ve güvenli bir ortam sağlanmıştır. Katılımcılara yüzyüze iletişim kurabilecekleri ve yönergeleri takip edebilecekleri bir ortam hazırlanmıştır. Katılımcıların ortamın koşullarını önceden bilmesi araştırmacıyı tanıması güvenli bir görüşme ortamının sağlanmasında etkili olmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yazılı hale getirilmiş ve grup üyelerine metni okuyup onaylamaları için verilmiştir. Yapılan Odak Grup Görüşmeleri 170 dakika, yazılı metin haline getirilmesi 85 sayfa tutmuştur. Görüşmelerde katılımcıların rızası alınarak ses kaydı ve görüntülü kayıt yapılmıştır.

3.5.4.1. Odak Grup Görüşmelerinde Araştırmacının Rolü

Odak Grup Görüşmelerinde araştırmacının başlıca görevi odaklanılan konuda bireysel ve zıt görüşlerin rahatça ifade edildiği karşılıklı güvene dayalı bir ortam hazırlamak ve araştırma için önemli olan bilgileri katılımcılardan toplamaktır (Berg, Lune, 2015). Bireysel görüşmelerde olduğu gibi Odak Grup görüşmelerini gerçekleştirecek yöneticinin belirli özelliklere sahip olması beklenir. Araştırmacı; katılımcılarla karşılıklı güvene dayalı bir ilişki tesis edebilmeli, açık uçlu sorular yoluyla tartışmayı özendirmeli, katılımcıların görüşlerini değiştirmeden geri yansıtabilmeli ve onların yeni fikirler geliştirmelerine olanak sağlamalı, sondalar yaparak derinlemesine bilgi elde edebilmeli, konu dışına çıkan tartışmaları durdurarak konuya odaklanmayı sağlayabilmeli, sözel ve sözel olmayan iletişim konusunda bilgili olmalı, katılımcılara eşit davranmalı onlara farklı davrandığı hissi yaratmamalı ve katılımcıları kendi

görüşleriyle yönlendirmemelidir. Ayrıca araştırmacı iletişim ve etkileşim becerilerine sahip olmalı, iyi bir dinleyici olmalı, önyargısız olmalı ve değişen durumlara kolay uyum sağlayabilmelidir (Gibbs, 1997). Odak Grup sürecinde yetkin bir danışman; açık uçlu sorularla tartışmayı teşvik etmeli, katılımcıların kişisel deneyimleri, düşünceleri, gözlemleri hakkında detaylı bilgi vermelerini sağlamalı, derinlemesine sorular sorarak sonda yapmalı, katılımcıların düşüncelerini özetleyerek geri bildirim yaparak yanlış anlaşılımları engellemeli, katılımcıların sırayla görüş bildirmelerine olanak sağlamalı, görüşmenin bir katılımcı üzerinde dönmesine izin vermemeli, çekingen katılımcıları sürece dahil edebilmeli, kendi kişisel görüşlerini sürece dahil etmemeli, konunun dağılmasına izin vermemelidir (Özoğlu, 1982).

Bu araştırmada yapılan görüşmelerde yöneticilik görevini araştırmacı kendisi üstlenmiştir. Araştırmacı Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanından mezun olmuş bireysel ve grupla psikolojik danışma teknikleri konusunda eğitim almıştır. Ayrıca araştırmacı, araştırma konusunda bilgi sahibi ve araştırma yapılan kurumda görev yapan bir eğitimcidir.

3.5.5. Gözlem

Gözlem nitel araştırmalarda çok yaygın kullanılan bir veri toplama yöntemidir. En önemli özelliği araştırmacıya veriye doğrudan ulaşma olanağı sağlamasıdır. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Gözlem araştırmacının uygun bulunduğu her tür sosyal ve kurumsal ortamda veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Gözlemin güçlü yönleri olarak; doğal ortamda veri toplama, sözel olmayan davranışı gözleyebilme ve uzun süreli analiz yapma imkanı olarak sayılabilir. Zayıf yönleri olarak; kontrollü bir ortam olmaması, verileri sayısal hale getirme güçlüğü, küçük örneklem, gizliliğin ortadan kalkması ve alana girme zorluğu sayılabilir (Patton, 2002).

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen gözlemler okulda dersler blok halinde işlendiği için 80 dakika sürmüştür. Ders gözlemleri 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında gerçekleştirilmiştir. 30 ders saati gözlem yapılmıştır. Araştırmacı 6 saat Matematik, 6 saat İngilizce, 6 saat Almanca, 4 saat Fizik, 4 saat Kimya, 4 saat Biyoloji ders gözlemi yapmıştır. Gözlemlerde araştırmacı ders işleyiş sürecine katılmadan sınıfın ya da anfinin en arkasında gözlem için hazırlanmış alanda ders

gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Gözlemler doğal ders ortamında yapılmış, öğretmen ve öğrencilerin doğal ders akışına müdahale edilmemiştir. Gözlemin amaçları öğretmen ve öğrencilere açıklanarak dersin doğal akışında ilerlemesi amaçlanmıştır. Ders gözlemlerinde izin alınarak görüntü ve ses kaydı yapılmıştır. Gözlemlerde Almanca tercüman ve uzman bulundurulmuştur. Almanca tercüman ders konusuyla ilgili araştırmacıya çeviri yapmış, uzman ise araştırmacı ile birlikte süreci gözlemlemiştir. Araştırmacı ders gözlemlerinde sınıf içi öğrenci öğretmen etkileşimine, sınıf ortamına, Abitur programının uygulama sürecine, kullanılan yöntem ve tekniklere, teknoloji kullanımına odaklanmış ve notlar almıştır. Ders gözlemlerinde araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak kullanıma hazır hale getirilmiş Gözlem Formu (Ek 4) kullanılmıştır. Ders gözlem sürecinin odağında araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu yer almıştır. Araştırmacı ders gözlemleri sırasında Gözlem Formu yardımıyla notlar almış ayrıca sınıf içinde yapılan gözlemle ilgili kendi yorumları ile birlikte uzmanın yorumlarını da gözlem formu üzerine eklemiştir. Gözlem sonucunda 80 dakikalık ders süresinin gözlem için yeterli olduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından gözlem sırasında alınan notlar gözlemin ardından araştırmacı tarafından bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmacının gözlem sona erdiğinde ortamdaki ayrılması ve gözlemde elde ettiği notları yazılı hale getirmesi önerilmektedir (Bogdan, Biklen, 1992). Araştırmacı tarafından gözlem formu üzerine alınan gözlem notları okunarak analiz edilmiştir. Gözlem sonuçları bireysel ve odak grup görüşmeleri doküman analizi sonuçları ile birlikte verilmiştir.

3.5.6. Doküman Analizi

Doküman Analizi araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman analizi tek başına kullanılabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla kullanılabilir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Doküman incelemesi yaparken izlenen aşamalar; dokümana ulaşma, dokümanın orijinalliğini kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanmadır (Forster, 1995).

Araştırmacı bu çalışmada okulun tarihçesi, kültür anlayışı, ders kitapları, program yönergeleri, ders çizelgeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı

tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeleri doküman olarak incelemiştir. Döküman incelemesinden elde edilen veriler görüşme ve gözlemler sonucunda elde edilen verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi süreci veri ile ilk karşılaştığımız andan başlayarak bir kuram oluşturmaya kadar giden birbirini izleyen mantıklı aşamalardır. Nitel veri analizi araştırmada analitik sürecin farklı aşamaları arasındaki ilişkiyi yansıtır. Veri okumadan kategorilere ayırmak, kategoriler arasında bağ kurmadan kategorileri birleştirmek, kategorileri birleştirmeden temalar oluşturmak mümkün değildir. Burada açıklanan nitel veri analizi doğrusal bir yapıya sahip olmasına rağmen uygulamada nadiren doğrusal bir yapıda gerçekleşir. Aşamalar arasında bir karşılıklı bağımlılık vardır. Bir aşamayı bitirmeden diğerinde ilerlemek pek mümkün olmamaktadır. Nitel veri analizi tekrarlayan bir süreçtir. Önce veri okunur sonra kategorilere ayrılır, kategoriler arasındaki bağlantılar kurulur, bu bağlantılar desteklenir ve temalar oluşturulur. Nitel veri analizinde tutarlılığa bakmaktan çok farklılıklara, çeşitliliğe odaklanmamız gerekir (Dey, 1993). Nitel veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Nitel veri analizinde önerilen üç yol bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, toplanan verinin orijinal haline mümkün olduğu kadar sadık kalarak bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla verinin analiz edilmesidir. İkinci yaklaşım, birinci yaklaşımı da içine alarak bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla sistematik analiz yapmaktır. Üçüncü yaklaşım, birinci ve ikinci yaklaşımı temel alarak araştırmacının yorumlarını da sürece dahil etmeyi içerir. Bu üç yaklaşım birbirleriyle ilişkilidirler. Birinci yaklaşım betimsel analiz, ikinci ve üçüncü yaklaşımlar ise içerik analizi olarak kabul görmektedir (Wolcott, 1994; Patton, 2002; Creswell, 2012). Betimsel analizde ne? sorusuna cevap aranır. Toplanan verilerin araştırma problemine ilişkin hangi sonuçları ortaya koyduğu belirlenir. İçerik analizinde neden ve nasıl? sorularına yanıt aranır. Veride doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arasındaki anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanır. Toplanan bu veri ne anlama gelmektedir? sorusu yorumlamanın temelini oluşturur. Veri analizi süreci sonunda

amaç anlamı ortaya çıkarmaktır. Anlamanın ortaya çıkarılması elde edilen verilerin yorumlanmasına bağlıdır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Nitel veri analizi sürecinde evvela veriyle haşır neşir olunur, veri tanınır. Betimsel analiz yoluyla veri olduğu gibi ortaya koyulur. İçerik analizi yoluyla veri kategori ve temalara ayrılır. Yorumlama yoluyla toplanan verinin ne anlama geldiği yorumlanır ve ilişkilendirilir. Betimsel analiz yüzeysel olarak kavramsal yapıyı ortaya koyar. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analizini, kategori ve temaların oluşturulmasını sağlar. Yorumlama ise hem betimsel hem de içerik analizini kullanarak verinin ne anlama geldiğini açıklamaya çalışır.

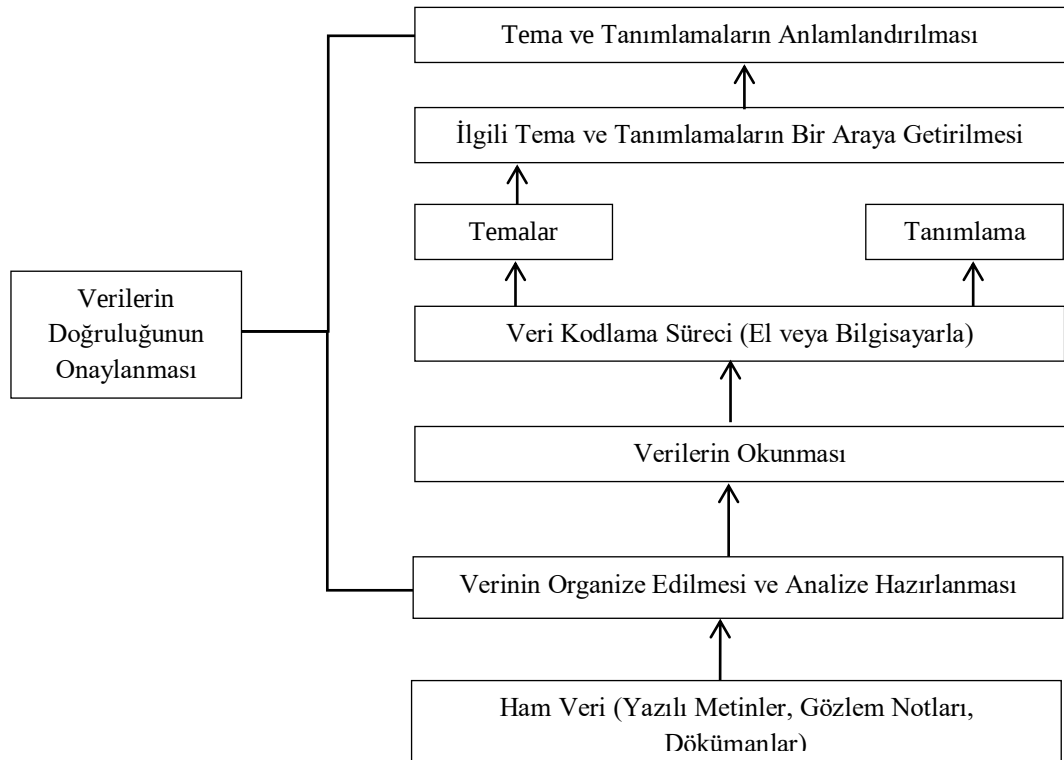
Bu araştırma kapsamında elde edilen verilere betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analizde araştırma soruları ve alt sorulara dayalı olarak bir genel çerçeve çizilmiş ve veriler bu çerçeve içinde analiz edilmiştir. Veriler okunarak kodlar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan kodlar veri grubunun sağ üst köşesine yazılmıştır. Verilerin tümü aynı işleme tabi tutulmuş süreç sonunda elde edilen kodlar bir kod listesinde toplanmıştır. Toplanan kodlar kategorilere ayrılmış, kategorilerde temalar altında toplanmıştır. İçerik analizi sürecinde veri daha derin analize tabi tutularak yeni temalar keşfedilmeye çalışılmıştır. Araştırma süresince yapılan tüm görüşmeler kayıt cihazları aracılığıyla kayıt altına alınmış, görüşme sonrasında dikkatli bir şekilde dinlenerek yazıya dökülmüştür. Yazılı metin betimsel ve içerik analizi yoluyla incelenerek araştırma için gerekli bulgular kodlama ve ilgili kategorilere ayırma yoluyla sınıflandırılmıştır. Gözlem ve doküman inceleme yoluyla toplanmış olan veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur. Veriler Eisner'ın program değerlendirme modelinin dört aşaması (betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma) kullanılarak ortaya koyulmuş ve araştırmanın bulgular kısmında verilmiştir. Bu bağlamda, betimleme aşamasında uygulanan Abitur programının özellikleri ile ilgili öğrenci, öğretmen, mezun, veli ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre; programın genel yapısı, amaçları, kapsamı ve temel özellikleri hakkında bilgi elde edilmiştir. Yorumlama aşamasında Abitur programının uygulanması sürecinde kullanılan etkinlikler ve öğrenme yaşantıları ile ilgili öğrenci, öğretmen, mezun, veli ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre; program uygulama süreci, sınıf içi uygulamaları, kullanılan yöntem ve teknikler, teknoloji kullanımı ve öğrencilerden beklenenler hakkında bilgi elde edilmiştir. Değerlendirme aşamasında Abitur programının değerlendirilmesi ve eğitsel değeri ile ilgili öğrenci,

öğretmen, mezun, veli ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre; programın ön koşulları, başarı ölçütleri, öğrencilerin başarı düzeyleri, programın başarıyla uygulanıp uygulanmadığı ve programın eğitsel değeri hakkında bilgi elde edilmiştir. Temalaştırma aşamasında Abitur programı ile ilgili yaşam deneyimleri ve sorunlar ortaya koyulmaya çalışılarak betimleme, yorumlama ve değerlendirme aşamalarında elde edilen temalar ve bunlar dışında keşfedilen temalar ilişkilendirilerek verilmiştir. Bu süreç zarfında, öğrenci, öğretmen, mezun, veli ve yöneticilerin deneyimlerinden yararlanılarak Abitur programı hakkında genel bir resim ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Nitel veri analizi sürecinin en önemli adımlarından biri kodlamadır. Kodlama ne kadar iyi gerçekleştirilirse nitel araştırma o oranda verimli olur. Kod nedir? sorusuna bireysel ve odak grup görüşmeleri, katılımcı gözleme ilişkin alan notları ve dokümanlara ait yazılı metinleri sembolik olarak temsil eden kelime ya da kelime grubudur şeklinde cevap verilebilir. Kodların ait olduğu yazılı metni temsil etmesi gerekir, kodlara isim verirken ilgili yazılı metni temsil edebilmesi açısından metafor kullanımı gerekebilir. Birinci aşama kodlama sürecinde bir kelime, paragraf ya da bir sayfalık metin ele alınabilir. İkinci aşama kodlama sürecinde birbiriyle aynı kodlar bir araya getirilerek bir düzenleme yapılır. Kodlama yöntemiyle yüzlerce sayfalık verinin içinden kodlama yapmadan farkına varamayacağımız örüntüleri yakalama fırsatı bulabiliriz. Yüzlerce sayfalık yazılı metin içinde her şey önemli gelebilir kodlama bize yazılı veriyi tasnif etme imkanı sağlar. Kod bir anlamada bir yazılı metnin içeriğini yansıtan bir başlık, filmin veya kitabın adı gibi düşünülebilir. Kodlama bize bir grup benzer özellikler gösteren veriyi sınıflandırma imkanı sağlar. Kodlama sürecinde ana kategorinin altında alt kategoriler bulunur. Alt kategorilerin altında ise kodlar bulunur. Yani kodlar bir araya gelerek alt kategorileri ve ana kategorileri oluşturur. Kodlamaların ilk seferde gerçekleştirildiği durumlara pek rastlanmaz. Kodlama süreci veri analiziyle başlayan veri analizi sonuçlanıncaya kadar devam eden dinamik bir süreçtir. Kodlamadan başlayıp kuram oluşturmaya sona eren bir süreçte öncelikler kodlar belirlenir, sonra kategoriler ve alt kategoriler belirlenir, daha sonra temalar ya da kavramlar oluşturulur ve nihai hedef olarak da kuram oluşturulur. Yani tümevarımsal bir yaklaşımla kodlar bir araya gelerek kategorileri, kategoriler bir araya gelerek temaları, temalar bir araya gelerek kuramı oluştururlar. Kodlama yapmadan önce mutlaka ön kodlama yapılmalıdır, yazılı metinler incelenirken kenarlara kısa notlar alınarak ön kodlar

oluşturulabilir. Ön kodlama yapma kodlama sürecinde araştırmacıya kolaylık sağlayacaktır. Lichtman'a göre (2006) eğitim alanında yapılan nitel araştırmalarda genellikle 80 ile 100 arası kod, 15 ile 20 arası kategori ve 5 ile 7 arası tema bulunmaktadır. Creswell (2007) kodlama sürecine 5-6 geçici kod belirleyerek başlanır, kodlama süreci 25-30 kategoriden oluşur, bu kategoriler 5-6 tema altında yer alır. Yazılı metinleri okudukça kodlar sürekli olarak ortaya çıkmakta olduğundan okurken bir kod listesi oluşturulmalıdır. Kodlama süreci hem elle hem de elektronik olarak yapılmaktadır. Araştırmacı önce elle kodlama yapıp elektronik programlar yoluyla da sağlamasını yapabilir. Kodlama sürecini yürüten araştırmacının sahip olması gereken bazı özellikler şöyle sıralanabilir: araştırmacının organize olması, sabırlı olması, belirsizlikle baş edebilmesi, esnek olması, yaratıcı olması, etik olması, kapsamlı bir kelime bilgisine sahip olmasıdır. Nitel araştırmada not tutma kodlama süreci, kod tercihleri, kategorilerin ve temaların belirlenmesi ve kuram oluşturmada bize yararlı olacak bir yöntemdir. Not tutma ile araştırma sürecinde soyut olanı somuta çevrilir ve bilgi kaybını önlenir. Not tutma ile kodlama süreci arasında karşılıklı bağlılığa dayalı bir ilişki vardır. Stake (1995) iyi bir araştırmanın iyi bir yöntemle değil iyi düşünmeyle gerçekleştiğini belirtmektedir. Kodlama süreci lineer bir süreç değildir aksine döngüsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Kodlama döngüsü birinci kodlama döngüsü ve ikinci kodlama döngüsü yöntemleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Birinci kodlama döngüsü kodlama sürecinin başlangıcı ile ilgilidir ve 7 alt kategoriden oluşmaktadır. Birinci kodlama döngüsü içindeki kodlama oldukça basit ve somuttur. Bunun aksine ikinci kodlama döngüsü içindeki kodlama oldukça karmaşıktır ve analitik beceriler, sınıflama becerileri, soyutlama, kavramlaştırma ve kuram oluşturma becerileri gerektirebilir. Hangi kodlama yönteminin kullanılmasının uygun olduğu yönündeki soruya Patton (2002) duruma göre değişir (it depends) cevabını vermektedir. Çünkü her nitel araştırma kendine özgüdür ve emsalsizdir bu nedenle kullanacağı analitik yaklaşımda kendine özgü olacaktır. İkinci kodlama döngüsünün temel amacı birinci kodlama döngüsünde elde edilen kodlardan kategoriler, temalar ve kuramlar oluşturmaktır. Nitel veri analizinde kodlama oldukça önemli yer tutmaktadır. Elimizde yaptığımız araştırmayla ilgili sayfalarca yazılı metin olduğunda bunlar arasından gerçekten önemli olan veriyi bulup çıkarmak gerçekten maharet isteyen bir iştir. Özellikle nitel araştırmada yeni olan araştırmacılara bu sayfalarca verinin hepsi önemli gelebilir ve araştırma için gerçekten önemli olan veriye ulaşamayabilir, konuya odaklanamayabilir. Araştırmacı, bu sorunları gidermek için ön kodlama yapmalı,

kodlama yapmayı dinamik bir süreç olarak görmeli, kodlama sürecinin her anında not tutmalı, analitik düşünmeli ve aklına gelenleri somut hale getirmek için not almalıdır. Kodlama yaparken metafor kullanmalı seçtiği kodun temsil ediciliğine önem vermelidir. Yüzlerce sayfalık veriyi 100 civarında koda indirebilmeli, bu kodları 20 civarında kategoriye ayırıp, bu kategorileri de 5-6 tema altında toplayabilmelidir. Kodları belirlemek kodlama sürecinin birinci aşaması olurken, elde edilen tema ve kavramlardan kuram oluşturma kodlama sürecinin nihai amacı ve ikinci aşaması olarak kabul edilmektedir. Aşağıda verilen şekilde nitel veri analizi sürecinin aşamaları gösterilmektedir.



Şekil 4: Nitel Araştırmada Veri Analizi Süreci

Creswell, John W., **Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. (Thousand Oaks, C.A.: Sage Publication, 2009), 185.

3.6.1. Veri Analizi Sürecinin Aşamaları

Nitel araştırmada veri analizi bir kısaltma ve yorumlama sürecidir ve araştırmacı en temel ögedir (Patton, 2002). Araştırmacı bireysel ve odak grup görüşmeleri, gözlemler ve doküman analizi yoluyla elde ettiği veriyi araştırmanın amaçları doğrultusunda kodlara, kategorilere ve temalara dönüştürebilmelidir. Strauss ve Corbin (1990) veri

analizi sürecini açık kodlama (open coding), eksen kodlama (axial coding) ve seçici kodlama (selective coding) olarak tanımlamaktadır. Araştırmada; Açık kodlama yoluyla veri temel bileşenlerine ayrılmış, benzerlikler ve farklılıklar incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Eksen kodlama yoluyla kategoriler birbirleriyle ilişkilendirilerek toplanmıştır. Seçici kodlamada birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kategoriler ana temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın veri analizi sürecinde açık, eksen ve seçici kodlama aşamalarına bağlı kalınarak aşağıdaki veri analizi adımları izlenmiştir (Baryman, 2012; Saldana, 2014).

1. Yazılı hale getirilmiş metinler araştırmacı tarafından detaylı olarak okunmuştur.
2. Metinler araştırmacı tarafından tekrar okunmuş ve notlar alınmıştır. Kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur.
3. Araştırmacı her kategori ve alt kategorinin en az 3 katılımcı tarafından dile getirildiğini kontrol etmiştir.
4. Araştırmacı, katılımcıların kategori ve alt kategoriler ilgili olarak dile getirdiği konu ve temaları tanımlayan bir kod listesi (Ek.6) oluşturmuştur.
5. Araştırmacı yazılı metinleri kodlama ve gerekirse yeniden tanımlamak için kod listesini kullanmıştır.
6. Kodlama sürecinin güvenilirliği sağlamak için nitel veri analizi konusunda deneyimli bir uzmanın görüşü alınmıştır. Araştırmacı kod listesinin ve bölümlerini uzmana tanıtmıştır.
7. Araştırmacı ve uzman ayrı ayrı kodlama yapmış ve daha sonra bir araya gelerek kodlamadaki farklılıklar üzerine görüş alışverişinde bulunmuşlardır.
8. Kod listesi uzmanla yapılan tartışmalardan sonra yeniden düzenlenmiştir. Yapılan tartışmalar neticesinde 8 olan tema sayısı 6'ya, 30 olan kategori sayısı 24'e, 172 olan kod sayısı 158'e indirilmiştir.
9. Araştırmacı ve uzman bir kez daha ayrı ayrı kodlama yapmış ve tartışmak üzere bir araya gelmiştir.
10. Araştırmacı kod listesi ve bölümlerini ikinci bir uzmana tanıtmıştır.

11. Araştırmacı ve ikinci uzman metinleri ayrı ayrı kodlamış ve bir araya gelerek tartışmıştır.

12. Nitel araştırma konusunda deneyimli bir diğer uzman kod listesini incelemiştir.

13. Araştırmacı uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda kod listesinde gerekli değişiklikleri yapmıştır. Yapılan tartışmalar neticesinde 6 olan tema sayısı 5'e, 24 olan kategori sayısı 20'ye, 158 olan kod sayısı 138'e indirilmiştir. İki temanın ismi programın sorun alanları ve programa kurum kültürünün etkisi olarak değiştirilmiştir.

14. Yazılı metinlerde kodlama yapıldıktan sonra, araştırmacı her bir kategorinin altına kodlanmış ifadeleri okumuş ve özetlemiştir.

15. Kategorilerin altına yazılmış ifade ve özetler metni temsil edip etmediği açısından uzman tarafından değerlendirilmiştir. Metni temsil etmediği düşünülen kodlar çıkarılmıştır.

16. Araştırmacı ifade ve özetleri gözden geçirmiş, kategorilerin hangi açıdan birbirleriyle alakalı olduğunu ve aralarındaki ilişkiyi açıklamıştır.

3.7. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliliği

Nicel araştırmada sonuçların inandırıcılığı açısından geçerlilik ve güvenirlilik en önemli iki ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatta bu iki ölçütü sağlamayan araştırmaların bilimsel olmadığı savunulmaktadır. Nitel araştırmalarda bu iki ölçütü sağlayacak yöntemlerin yetersiz olması sebebiyle bilimsel olmamakla eleştirilmektedir. Halbuki nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilikle ilgili tedbirler alınmaktadır fakat bu tedbirler nicel araştırmada alınan tedbirlerden oldukça farklıdır. Nitel araştırma daha çok olgunun varlığı ve anlamına yönelirken, nicel araştırma bir olgunun ne derece var olduğuna yönelmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenirlilik ile ilgili kavramlar incelendiğinde araştırmanın doğruluğu, genellenebilirliği ya da tekrar edilebilirliği, güvenilirliği ve uygunluğu kavramları öne çıkmaktadır. Bu kavramlar da araştırmanın iç geçerliliği, dış geçerliliği ve güvenirliliği ile ilişkilendirilmektedir. Hem nitel hem nicel araştırmalar kavramlara farklı isim verseler de farklı yöntem kullansalar da güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapmaktadırlar. Güvenirlilik ölçülen olgunun ne oranda doğru ve tutarlı ölçüldüğü ile ilgili bir kavramdır. Geçerlilik ise ölçülen olgunun gerçekten

ölçölüp ölçülmediğiyle ilgili bir kavramdır. Geçerlilik, güvenirliğe göre sağlanması çok daha zor bir kavramdır. Araştırmada elde edilen verilerin doğruluk değeri açısından nitel araştırma inandırıcılık kavramını kullanırken nicel araştırma iç geçerlilik kavramını kullanmaktadır. Uygulanabilirlik ölçütü açısından nitel araştırma aktarılabirlik kavramını kullanırken nicel araştırma dış geçerlilik kavramını kullanmaktadır. Tutarlılık ölçütü açısından nitel araştırma güvenilebilirlik (dependability) kavramını kullanırken nicel araştırma güvenilirlik (reliability) kavramını kullanmaktadır. Yansızlık ölçütü açısından nitel araştırma uygunluk kavramını kullanırken nicel araştırma objektiflik kavramını kullanmaktadır (Krefting, 1991). Nitel araştırma, iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenirlik, nesnellik gibi kavramlara alternatif olarak inandırıcılık (credibility) özgünlük (authenticity) transfer edilebilirlik (transferability) güvenilebilirlik (dependability) uygunluk (conformability) kavramlarını kullanılmıştır.

3.7.1. İnandırıcılık (Credibility)

Nitel araştırmada, inandırıcılık kavramı iç geçerlilikle ilgili olup, araştırmanın kabul edilebilirliği ve özgünlüğü hakkında bilgi vermektedir (Bryman, 2012). Nitel araştırmada iç geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu gibi ve olabildiğince yansız olarak gözlemesi ve üzerinde çalışılan olgunun doğru olarak ortaya çıkarılması ile ilgilidir. Araştırılan olgu hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırma yapılacak ortamda daha çok zaman geçirmesi, veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi ve meslektaş teyidi yöntemleri kullanılarak inandırıcılık sağlanabilir. İç geçerlilik için; araştırma yapılan ortamda daha fazla vakit geçirilerek zengin gözlem yapılması, katılımcılarla güvene dayalı ilişki kurulması, kurum kültürünü daha iyi tanınması sağlanabilir. Veri çeşitlemesi yöntemiyle araştırmacı farklı kaynak, metot, araştırmacı, kuram kullanarak destekleyici veriler elde edebilir. Meslektaş teyidi araştırma sürecinin dış denetimini sağlayarak, araştırmacının tarafsız tutumlarının ortaya çıkarılması okuyucunun araştırmada araştırmacının yerini anlamasını sağlayacaktır. Katılımcı kontrolü ile araştırmacı bulgu ve yorumlar konusunda katılımcıların görüşleri hakkında bilgi edinebilir (Yin, 2011; Creswell, 2007; Patton, 1990; Maxwell, 2013; Stake, 2010; Yıldırım, Şimşek, 2013).

Bu araştırma kapsamında iç geçerlilik için veri çeşitlemesi sürecinde bireysel ve odak grup görüşmeleri, gözlem ve doküman analizi yöntemler kullanılmış elde edilen verilerin birbirini desteklediği görülmüştür. Bunlara ek olarak öğrenci, mezun, veli, öğretmen ve yönetici olmak üzere beş farklı paydaştan veri alınması veri çeşitliliğini sağlamıştır. Katılımcı teyidi sürecinde katılımcılara kendileri ile yapılan görüşme metni verilmiş ve onaylamaları istenmiştir. Meslektaş teyidi sürecinde eğitim programları alanından bir uzmanın dış denetimci olarak araştırma sürecini değerlendirmesi sağlanmıştır. Araştırmacının; katılımcılar, araştırma yapılan alanı, gözlem ortamları, ve dokümanlarla uzun süreli etkileşiminin olması veri kaynaklarını iyi tanınması araştırmanın inandırıcılığını artırıcı bir etki yapmaktadır.

3.7.2. Transfer Edilebilirlik (Transferability)

Nitel araştırmada transfer edilebilirlik kavramı dış geçerlilikle ilgili olup, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir (Merriam, 2009). Dış geçerlilik kavramını bulguların başka ortamlara aktarılabilirliği ve genellenebilirliği ile ilişkilendirmek mümkündür. Nitel araştırmalarda genellenebilirlik temel amaç ya da bir öncelik değildir. Fakat bulguların başka ortamlarda da uygulanabileceğini anlamak önemlidir. Nitel araştırmanın dayandığı temel varsayım genel geçer kabul görmüş kesin bir doğru olmadığı doğrunun sürekli olarak değiştiğidir. Nitel araştırma bulgularının başka ortamlara genellenebilmesi için ortamın ve kişilerin özelliklerinin çok iyi ortaya koyulması gereklidir. Transfer edilebilirliği sağlamak için ortamın ve koşulların çok iyi betimlemesi gereklidir.

Bu araştırmada dış geçerlilik, araştırmanın yönteminin, çalışma alanının, katılımcıların, bireysel ve odak grup uygulama süreçlerinin, veri analizi süreçlerinin ve bulguların ayrıntılı ve derinlemesine betimlenmesi yapılarak sağlanmıştır.

3.7.3. Güvenilebilirlik (Dependability)

Nitel araştırmada Güvenilirlik kavramı uyumluluk ve tutarlılıkla açıklanabilmesi ve araştırmanın başka ortamlarda aynı şekilde uygulanabilmesiyle ilgilidir. Dış güvenilirlik araştırma sonuçlarının benzer ortamda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenilirlik başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağına odaklanır. Araştırma sorularının kapsamlı olması, katılımcıların neye göre seçildiği, araştırmacının rolü ve değer yargılarının açık olarak

ortaya koyulması, elde edilen verilerin uygun sayıda katılımcıdan alınması, verinin yansız olarak elde edilmesi, araştırma desenine ilişkin varsayımlar araştırmanın başka ortamlarda tekrar edilebilme olasılığını dolayısıyla güvenilirliğini artırmaktadır (Holcomb, 1995; Miles, Huberman, Saldana, 2014).

3.7.4. Uygunluk (Conformability)

Nitel araştırmada Uygunluk araştırmacının tarafsızlığı ile ilgilidir. Veri toplama, veri analizi aşamaları, kategori ve temaların oluşturulmasında uzman görüşleri alınmış, standart uygulama formatı olarak ortaya koyulmuştur. Güvenilirlik ve uygunluk araştırma sürecinin kontrol edilmesiyle sağlanır (Creswell, 2007). Bu araştırmanın başka ortamlarda uygulanabilmesi uygunluğu standart bir uygulama protokolü hazırlanarak sağlanmıştır (Yin, 2011). Bireysel ve odak grup görüşme formları, Abitur genel değerlendirme görüşme formu, gözlem formu standart uygulama aracı olarak kullanılmıştır.

3.8. Araştırmacının Rolü

Nitel paradigmada araştırmacı çalışmanın önemli bir parçasıdır. Araştırmacı kendi bakış açısıyla olayları gözlemler, tepki verir ve yorumlar. Kendi bakış açısını kullanma bir mesuliyet değil fakat olaylara karşı içgörü sağlamadır. Araştırmacının araştırma sürecine dahil edilmesi faydalı ve olumlu bir yaklaşım olarak kabul edilir (Eisner, 1991). Araştırma sürecinde araştırmacının rolünü daha anlaşılır kılmak için öncelikle araştırmacıyı tanıtılması gerekmektedir. Araştırmacı 22 yıllık bir eğitimcidir ve bu sürenin 12 yılını araştırma konusu olan kurumda yöneticilik yaparak geçirmiştir. Halen bu kurumdaki yöneticilik görevine devam etmektedir. Bu kurumda çalıştığı süre zarfında kurumda uygulanan Abitur programı ile ilgilenmiş, kurumun iç ve dış dinamiklerini incelemiş ve şu anda kurumu en iyi tanıyan kişi konumundadır. Araştırmacı Abitur programı üzerine düşünmüş araştırma ve görüşmeler yapmış, Türk eğitim sistemindeki uygulamalarla karşılaştırmalar yapmıştır. On yılı aşkın süredir yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda Abitur sisteminin Türk Eğitim sisteminde uygulanabileceği fikrine sahip olmuştur. Bu fikirden hareketle Abitur sistemi üzerine araştırma yapma ihtiyacı ve ilgisi ortaya çıkmıştır. Araştırmacının bu özellikleri çalışmaya özgün fikirler, değerler, düşünceler getirmesine olanak sağlayabilir. Araştırma sürecinde araştırmacı tarafsız bir tutum sergilemeye çalışarak elde ettiği tüm

bulguları, tarafsızlıkla yansıtmıştır. Araştırmacının tarafgir tutum sergilememesi için tez danışmanı ile sürekli olarak görüş alışverişinde bulunulmuştur.

3.9. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Kurumda araştırma konusunu çalışmaya başlamadan önce İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (Ek 7). Katılımcılardan araştırmaya kendi rızalarıyla katıldıklarına dair imzalı form alınmıştır (Ek 5). Bu rıza formlarında katılımcılara araştırmaya katılmanın getireceği riskler açık olarak anlatılmıştır. Araştırmada etik ilkelere uymak için son derece özenli davranılmıştır. Araştırmada katılımcıların kimliklerinin ve verilerin gizli tutulmasına dikkat edilmiştir (Merriam, 1988). Katılımcılar araştırmaya dahil olmadan önce kendileriyle etik ilkelere uyulacağı konusu paylaşılmıştır. Katılımcıların gizli kalması amacıyla kendilerine BM1, BM2, BM3 gibi kodlar verilmiştir. Araştırma yapılan kurumun adı kullanılmamış Okul A olarak ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılar ile kaç görüşme yapılacağı ve bu görüşmelerin ne kadar süreceği de paylaşılmıştır. Katılımcılara yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinde önce ses ve görüntü kaydı yapılacağı ve rızaları olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılara araştırmanın amaçları ve süreci hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Katılımcılarla yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri sonucunda ortaya çıkan yazılı metinler kendilerinin onayına sunulmuştur. Görüntü, ses kaydı ve yazılı kayıtlar güvenli koşullar altında tutulmaktadır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde ilk olarak, araştırmanın çalışma alanını oluşturan Okul A'ya ait genel yapı ortaya koyulmuş, okulun Türk Eğitim Sistemindeki yeri ve tarihinden bahsedilmiş, daha sonra sırasıyla okula öğrenci kabulü, okul öğretmenleri, okul programı, yatılılık kültürü, okul mezunları, okul paydaşları, üniversitelere kabul, sosyal etkinlikler ve velilerle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bulgular bölümü Eisner'ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'nin aşamalarına göre düzenlenmiştir. Modelin; Betimleme, Yorumlama ve Değerlendirme aşamaları her bir araştırma sorusu tarafından temsil edilmektedir. Birinci araştırma sorusu paydaşların okulda uygulanan Abitur programının genel özelliklerine ilişkin görüşlerini betimleyen bulguları ortaya koymuştur. İkinci araştırma sorusu ile paydaşların okulda uygulanan Abitur programına ilişkin yaşam deneyimleri açıklanmıştır. Üçüncü araştırma sorusu paydaşların okulda uygulanan Abitur programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değere ilişkin görüşleri betimleme ve yorumlama aşamaları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Modelin son aşamasında ilk üç aşamadaki bulgulardan hareketle temalaştırma yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın Çalışma Alanı

4.1.1. Okul A'nın Türk Eğitim Sistemindeki Yeri

4.1.1.1. 1884-1957 Dönemi

Okul A, 1884 yılında Mehmet Nadir Bey tarafından “Numune-i Terakki” adıyla bir özel lise olarak kurulmuştur. Okul, Osmanlı İmparatorluğunda Batılı eğitimin anlayışının öncülerinden olmuş, modern eğitim anlayışı ve çağdaş öğretim yöntemleriyle dönemin en tercih edilen özel okulu haline gelmiştir (Skylife, 2009). Bu okul, 1896 yılında Maarif Nezareti tarafından satın alınarak resmi liseye dönüştürülmüştür.

Güçlü öğretmen kadrosuna sahip olan Okul A, üniversite için çok önemli bir kaynak olmuştur. Bu okuldan mezun olan öğrencilerin üniversitede gösterdikleri büyük başarı, dikkatlerin Okul A üzerine toplanmasına sebep olmuştur. Türk Milli Eğitim Sisteminde Tanzimatçılar “Batıya Açılan Pencere” diye adlandırdıkları Okul C’yi himaye ederler ve ülkede Fransız kültürünün gelişmesini sağlamaya çalışırlar (İELEV, 2009). II. Meşrutiyetin ilanı ile iktidara geçen İttihatçılar Okul A’yı desteklemeyi politikalarına uygun bulmuşlardır. İktidardaki İttihat ve Terakki Fırkası, Almanya ile olan yakınlığından yararlanarak Okul A’yı Almanca eğitim veren bir okul haline getirmiştir. 1915 yılında, o zamana değin Fransızca yabancı dil eğitimi veren okulda Almanca eğitime geçilir. Almanya’dan gelen öğretmenler nezdinde, haftada 15 saati aşan Almanca tedrisatı ile, Okul A Almanca öğretim yapan bir resmi okul halini almıştır (İELEV, 2006). Eski Düyun-ı Umumiye binası, 1933 yılında Mustafa Kemal Atatürk tarafından Okul A’ya tahsis edilmiştir. Okul, o tarihten itibaren bu tarihi binada eğitime devam etmektedir. Okul, 1916 yılından 1942 yılına kadar Alman öğretmenlerin katkılarıyla Almanca ağırlıklı eğitim yapmıştır. Alman öğretmenler 1942 yılında 2. Dünya savaşı sırasında Almanya’ya geri dönmek zorunda kalmış ve Almanca ağırlıklı eğitime ara verilmiştir. Ancak, 1957 yılında Türkiye Cumhuriyeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti arasında imzalanan Kültür Anlaşması ile okulda 1958 yılından itibaren Yabancı Dil dersleri ile Matematik ve Fen dersleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) Alman öğretmenler tarafından Almanca olarak yeniden okutulmaya başlanmıştır. Okul A 1958-1959 öğretim yılından bugüne kadar bu özelliğini korumaktadır.

4.1.1.2. 1957 den Sonra Almanca Ağırlıklı Eğitim Dönemi

8 Mayıs 1957’de Türk ve Alman hükümetleri tarafından imzalanan Kültür Anlaşması gereği 1958-1959 öğretim yılından itibaren Okul A’da Almanca ağırlıklı eğitim başlar ve yeniden Alman öğretmenler görevlendirilir. 1958–1959 Öğretim yılında Okul A’da üç Hazırlık Sınıfı açılmış ve bu sınıflarda Almanca dil öğretimini yürütmek üzere üç Alman Öğretmen görevlendirilmiş ve daha sonraki yıllarda da kültür dersleri dışındaki dersler için de Alman Öğretmenler görevlendirilmiştir. 1958-1959 öğretim yılında okulda eğitim gören 1300 öğrenciden 119’u Hazırlık sınıfında bulunmaktadır. Federal Alman Başkonsolosluğu Alman Dışişleri Bakanlığına yazdığı bu konudaki yazıda, Okul A’da ki bu yeni uygulamaya Fransızca ağırlıklı öğretim yapan Okul C’yi örnek göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın

30.05.1986 tarih ve 112 sayılı kararıyla kabul edilen Bir Kısım Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yaban Resmi Okullar Yönetmeliği'nin 2. 4. ve 15. maddelerinde Okul A, Okul C ile birlikte diğer liselerden farklı konumda ele alınmıştır. Bu husus 5 Temmuz 1993 tarih ve 2386 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Yönetmelikte de teyit edilmiş ve Okul A Hazırlık Sınıfının 2 yıl olduğu belirtilmiştir. 1998-1999 Öğretim yılında “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim” uygulaması başlayıp, Anadolu Liselerinin ortaokul kısımları kapanınca Okul A, iki yıl Hazırlık sınıfı üzerine üç yıl lise sınıfı bulunan beş yıl öğretim süreli lise statüsünde geçmiştir. 12-14 Mayıs 1986 tarihlerinde Bonn'da yapılan Türkiye Federal Almanya Daimi Kültür Karma Komisyonu'nun 12. Toplantısında Okul A'da Görevli Alman Öğretmenlerin Personel Statüsü iki devlet yetkililerince kabul edilmiştir. Bu statü, 09.01.2009 tarihinde iki devlet arasında gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Statü, Türk okul yönetimi ve Türk öğretmenlerle Okul A'ya Almanya'dan gönderilen Alman Bölüm Başkanı ve Alman öğretmenler arasında yoğun ve verimli bir iş birliği sağlamak amacıyla düzenlenmiştir. Bu personel statüsü ile Alman Öğretmenler, Okul A öğrencilerine Lise Diplomasının yanında Alman Genel Yüksek Okul Yeterlilik Sınavı Diploması (Abitur) Almanya II. Basamak Dil Diploması ve Türk Üniversite Giriş Sınavlarını kazandıracak üstün bir eğitim-öğretim hizmeti vermekle görevlendirilmiştir (Rapor, 2011).

4.1.1.3. Abitur Uygulaması

1999 yılında, Okul A ve Okul B, başta Almanya olmak üzere tüm Avrupa ülkelerindeki üniversitelere girişte geçerliliği bulunan Abitur Diploması uygulamasına başlanmıştır. Okul A'da 1999 yılında başlayan Abitur uygulaması ilk mezunlarını 2002 yılında vermiştir. Yapılan Abitur sınavlarından Okul A öğrencileri önemli oranda başarı göstermişlerdir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 06.07.1999 tarih ve 94 sayılı kararıyla Okul A'da Abitur uygulanılmasına başlanması nedeniyle sadece bu okula mahsus olmak üzere özel bir Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi düzenlenmiştir (Rapor, 2011).

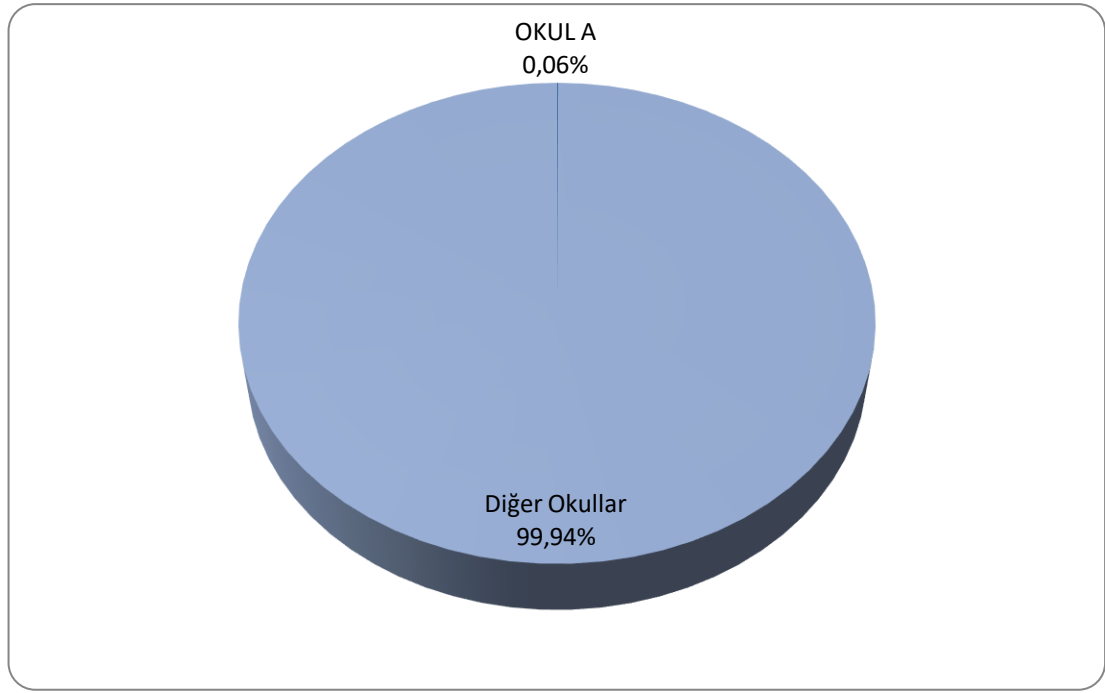
4.1.1.4. 2005' ten Sonra Meydana Gelen Gelişmeler

2005-2006 öğretim yılında Anadolu Liselerinin Hazırlık Sınıfları kaldırılarak, bu okullar diğer liselerle birlikte dört yıl öğretim süreli okullar haline getirilmiştir. Sadece Okul A'nın Hazırlık Sınıfları uygulaması devam ettirilerek, beş yıl öğretim süreli okul

haline getirilmiştir. 2009-2010 öğretim yılına kadar Lise Diploması dışında Abitur ve Dil Diploması sınavlarına öğrenci hazırladığından diğer okullardan farklı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi düzenlenen Okul A'nın çizelgesi, bu öğretim yılından itibaren genelleştirilerek Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Liseleri kapsamında değerlendirilmiştir. Bu değişiklik, Abitur uygulaması için ihtiyaç duyulan Yabancı Dil, Matematik ve Fen Dersleri saatlerini karşılamamıştır. Bu bağlamda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 04.06.2012 tarih ve 59 sayılı, 30.04.2014 tarih ve 16 sayılı, 30.05.2017 tarih ve 53 sayılı kararlarıyla Okul A haftalık ders çizelgesi güncellenmiştir. Son olarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19.02.2018 tarih ve 56 sayılı Abitur Programı Uygulayan okullara ait haftalık ders çizelgesi hazırlanarak uygulamaya koyulmuş ve halen bu program uygulanmaktadır. Okul A eğitim süreci içinde Abitur programı uygulayan okul olma özelliğinden dolayı TTK tarafından hazırlanan farklı ders çizelgelerini kullanmıştır (Rapor, 2011). Bugün Okul A'da 36 Alman öğretmen görev yapmaktadır. Alman Dil Diploması hedefi ile başlayan Almanca eğitim, 1999 yılında Abitur programına adım atmıştır ve 2002 yılından itibaren öğrenciler Abitur diplomasını da alarak mezun olmaktadır. 2014'ten beri Bölgesel Abitur (Regional Abitur) Sınavı kapsamında Okul A, Okul B, Tahran ve Dubai'deki Alman okulları ortak Abitur sınavı uygulanmaktadır (Okul Programı, 2015).

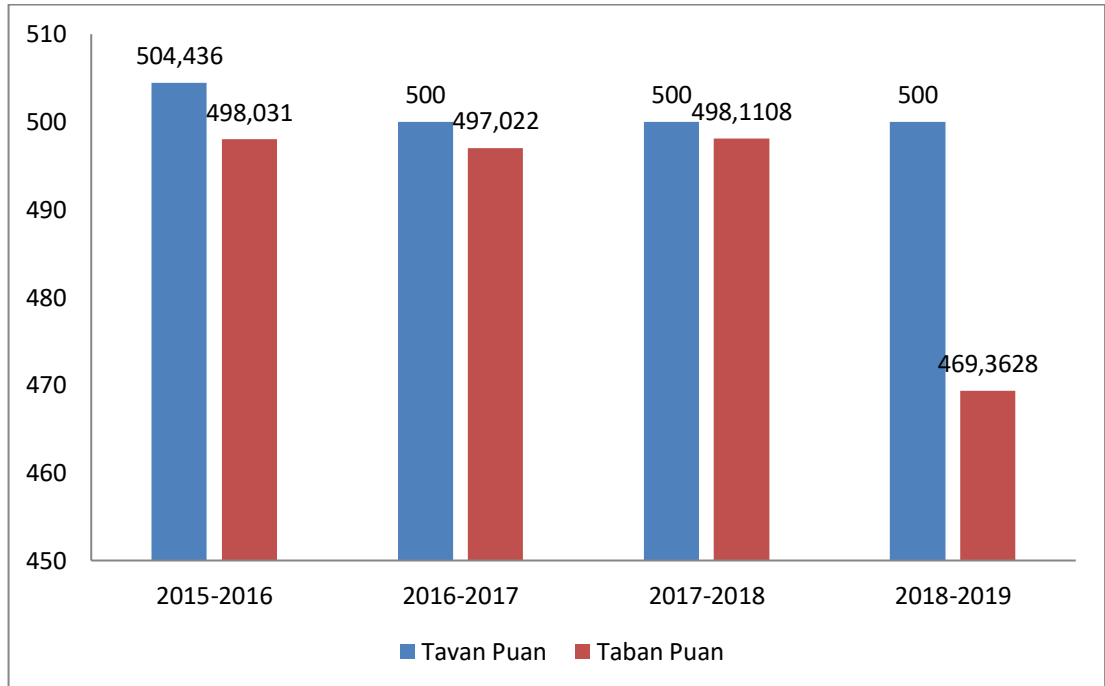
4.1.2. Okula Öğrenci Kabulü

Bir devlet okulu olarak Okul A, üst düzey ve ücretsiz eğitimi ile yatılı okuma imkanını Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelen öğrencilere sunmaktadır. Akademik eğitim ve sosyal etkinlikler yoluyla Okul A öğrencilerini yaşam boyu öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, topluma farklı alanlarda katkı sağlayan bireyler olarak yetiştirmektedir (School Profile, 2017). Okul A uzun yıllardır en üst yüzdalık dilimden öğrenci kabul eden okullardan biri olma özelliğini korumaktadır. Her yıl ilk 900 öğrenci içerisinde 170 öğrenci kabul etmektedir. 2016 yılında yapılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına (TEOG) giren 1.149.489 adaydan okula kabul edilen son öğrencinin yüzdalık dilimi % 0.06'dır. Bu yüzdalık dilimin başarı sırası yaklaşık olarak 690'a denk gelmektedir (TEOG, 2017).



Şekil 5: Okula Giren Öğrencilerin Yüzdelik Dilimi

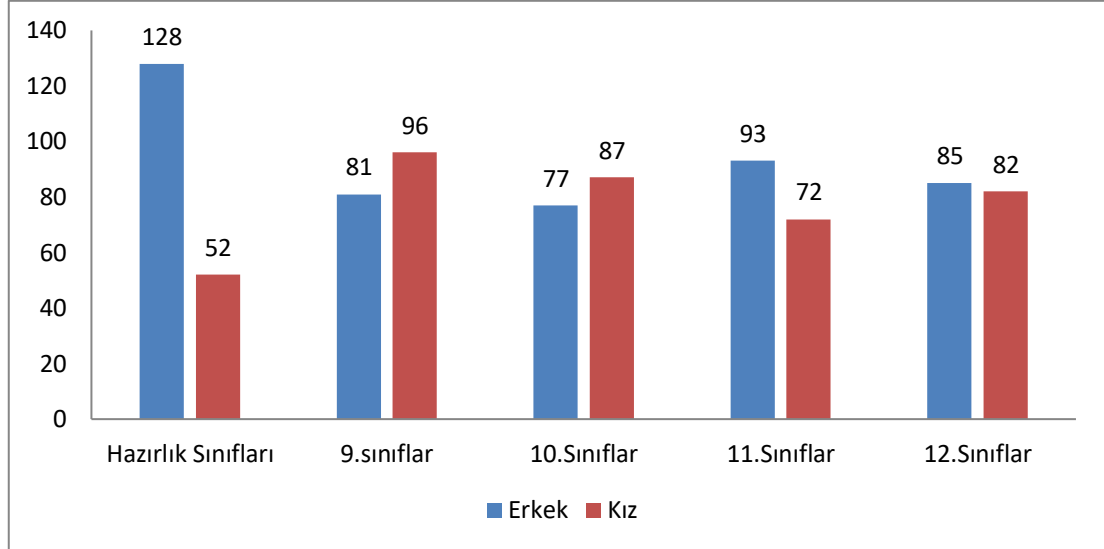
MEB, **Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Kılavuzu**. (Ankara: MEB Yayınları, 2016).
 2015, 2016, 2017 ve 2018 TEOG ve LGS sınavı sonucunda Okul A'ya kabul edilen öğrencilerin taban ve tavan puanları aşağıda verilmiştir.



Şekil 6: Okula Giren Öğrencilerin Taban ve Tavan Puanları

MEB, **Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş ve Lise Giriş Sınavı Kılavuzu**. (Ankara: MEB Yayınları, 2015, 2016, 2017, 2018).

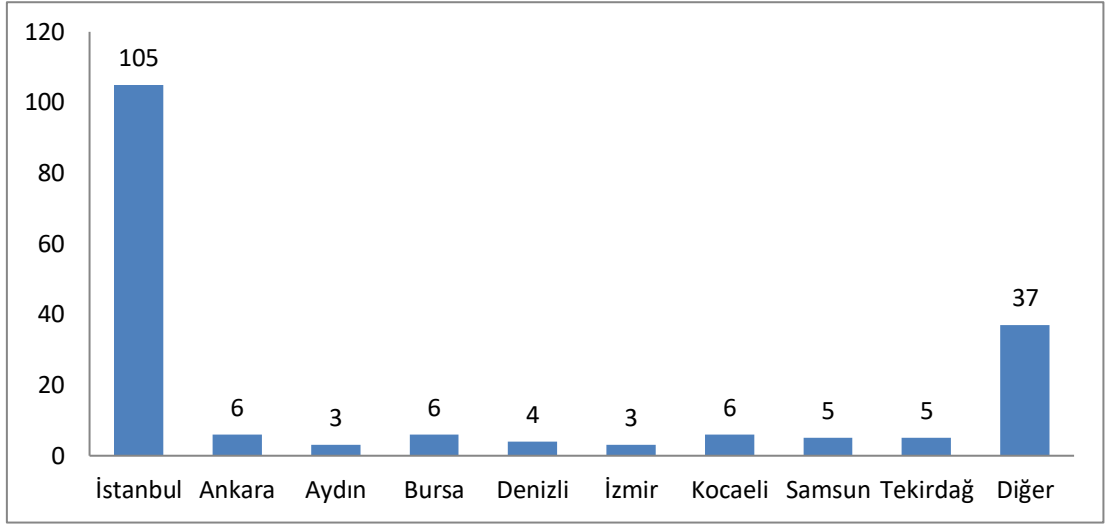
Okul A’da 2018-2019 eğitim öğretim yılında 872 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin % 46’sı kız, % 54’ü erkek öğrencidir. Öğrencilerin dönemlere göre dağılımları aşağıda verilmiştir.



Şekil 7: Okula Giren Öğrencilerin Dönemlere Göre Dağılımları

MEB, 2019. **Okul Arşivi**. e okul İstatistikleri.

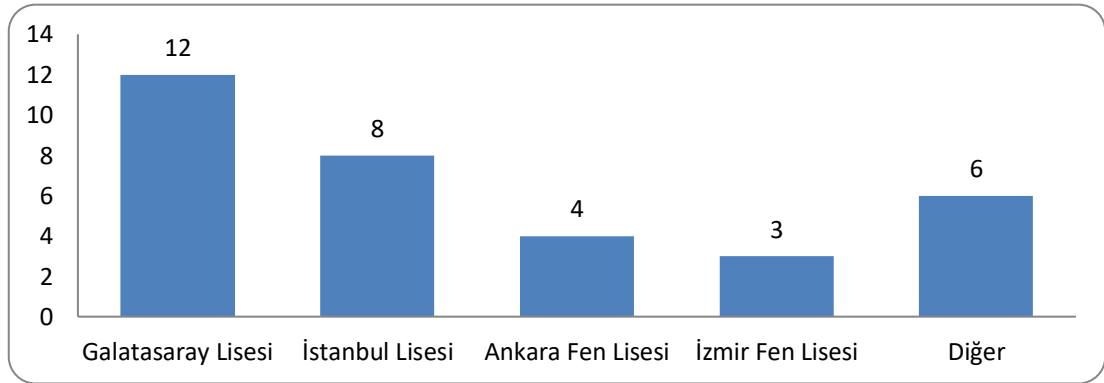
Her yıl okula kabul edilen öğrencilerin 1/3’ü İstanbul dışından gelmektedir. Türkiye’nin farklı bölgelerinden gelen öğrenciler okul kültürüne bir zenginlik katmaktadır. Okula kabul edilen öğrenciler akademik ve sosyal olarak homojen bir yapıya sahiptir bu homojenlik farklı bölgelerden gelen benzer özelliklere sahip öğrencileri Okul A’da bir araya getirerek verimli sonuçlar elde etmekte ve nitelikli mezunlar vermektedir. 2016 TEOG sonucunda öğrencilerin geldikleri iller aşağıda verilmiştir.



Şekil 8: Okuldaki Öğrencilerin Mezun Oldukları Okulların Bulunduğu İller

MEB. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Kılavuzu. (Ankara: MEB Yayınları, 2017).

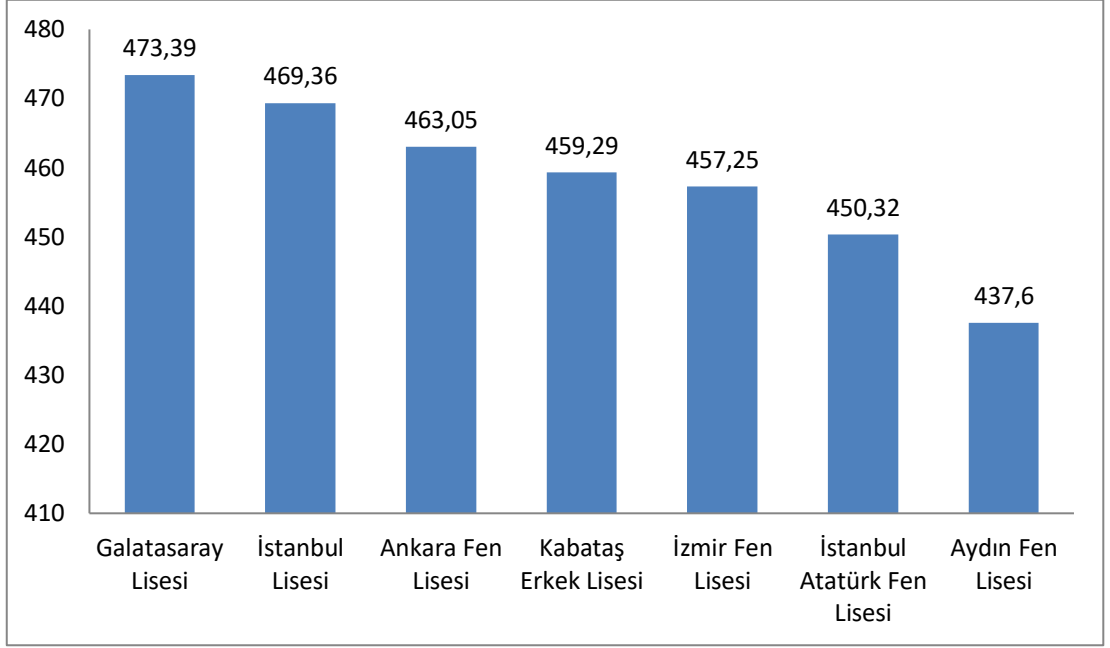
2016 TEOG sınavında Ortaöğretime yerleştirmeye esas puanları 500 tam puan olan öğrencilerin tercih eğilimleri incelendiğinde, Türkiye genelinde 500 tam puan almış 59 öğrenciden 33'ü devlet okullarını tercih ederek bu okullara yerleşmişlerdir. Bu öğrencilerin yerleşmiş oldukları okullar aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 9: 500 Tam puan Almış Öğrencilerin Lise Tercihleri

MEB. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Kılavuzu. (Ankara: MEB Yayınları, 2017).

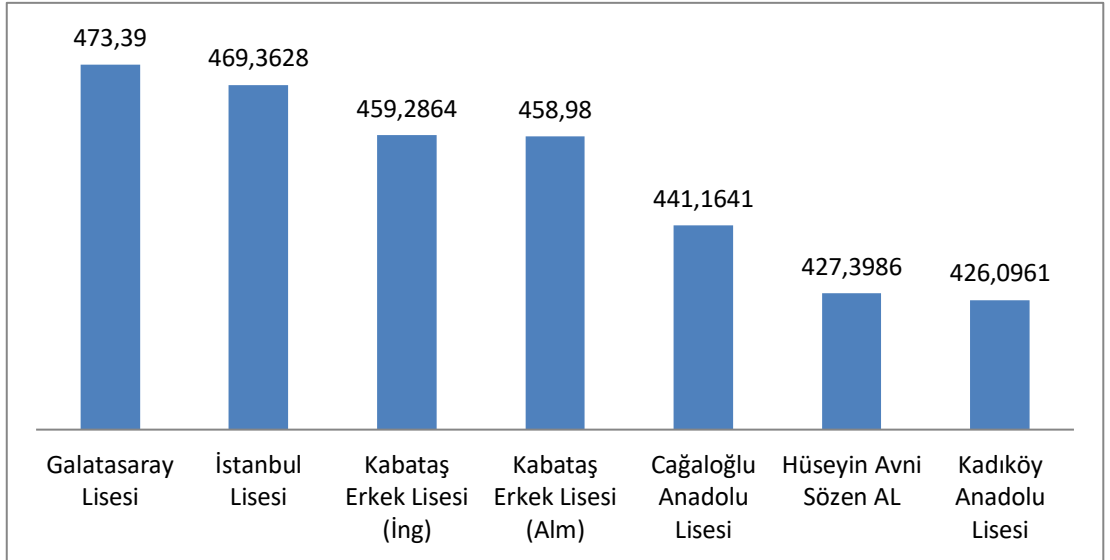
Türkiye genelinde Yerleştirmeye Esas Puan (YEP) ortalamaları en yüksek olan ortaöğretim kurumları aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 10: 2018 YEP Ortalaması En Yüksek Olan Ortaöğretim Kurumları

MEB. Lise Giriş Sınavı Kılavuzu. (Ankara: MEB Yayınları, 2018).

İstanbul genelinde Yerleştirmeye Esas Puan (YEP) ortalamaları en yüksek olan ortaöğretim kurumları aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 11: İstanbul'daki Liselerin Taban Puanı

MEB. Lise Giriş Sınavı Kılavuzu. (Ankara: MEB Yayınları, 2018).

Grafiklerde görüldüğü gibi Okul A'nın Türkiye'de bulunan ortaöğretim kurumları arasında en çok talep gören okulların başında geldiği söylenebilir.

4.1.3. Okul Öğretmenleri

Günümüzde Okul A'da 36 Alman, 37 Türk Öğretmen görev yapmaktadır. Türk öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı, Alman öğretmenler Alman Eğitim Bakanlığı tarafından atanmaktadır. Alman öğretmenlerin 2 branşları vardır. Bir öğretmenin branşı hem Matematik hem de Fizik olabilmektedir. Alman öğretmenler haftada en fazla 25 saat ders okutabilirler (MEB, 2011). Okulda öğrenci öğretmen oranı 13: 1 dir. Yani her 13 öğrenciye 1 öğretmen düşmektedir. Okul 2016 yılından itibaren proje okulu statüsüne girmiştir. Öğretmen ve idarecilerin 8 yıl görev süreleri bulunmaktadır. 8 yıl çalışma süresini dolduran öğretmen ve idareciler okuldaki görevinden ayrılmışlardır. Ayrılan öğretmenler uzun yıllardır okulda çalışmış ve okul kültürünü benimsemiş öğretmenlerdir. Yeni atanan öğretmenler alanlarında başarılı olmalarına rağmen kurumu tanımaları için zamana ihtiyaçları vardır. Uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin ayrılmasının ardından kurumsal kültürün sürdürülmesinde kurumsal kültüre uyum, öğrenci ile iletişim kurma, kabul edilme, aidiyet duygusu geliştirme v.b. sorunlar gözlenmektedir. Alman öğretmenler devlet memuru ve sözleşmeli statüde 5 ile 8 yıl arasında görev yapmaktadırlar. Alman öğretmenler okulda uyguladıkları Abitur programını bir sistem bütünlüğü içinde yerine getirmektedir. Öğretmenler görev süresi bitiminde ayrıldığında yerine gelen öğretmen sistemi kaldığı yerden devam ettirmektedir. Alman öğretmenler genellikle Abitur programı odaklı eğitim vermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu 30 ile 50 yaş arasında, lisans eğitimi almış, 10 ile 20 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Türk ve Alman öğretmenlerin yaşları, eğitim durumları ve mesleki deneyimlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 20: Okul A’da Görev Yapan Türk ve Alman Öğretmenlerin Yaşları, Eğitim Durumları ve Mesleki Kıdemleri

<u>YAŞ :</u>	
20-30	6 Kişi
31-40	25 Kişi
41-50	32 Kişi
51-60	10 Kişi
<u>EĞİTİM DURUMU :</u>	
Lisans	55 Kişi
Yüksek Lisans	13 Kişi
Doktora	5 Kişi
<u>MESLEKİ DENEYİM:</u>	
1-10 Yıl	25 Kişi
11-20	27 Kişi
21-30	18 Kişi
31-40	3 Kişi

Okul İstatistikleri. **Okul Arşivi.** (2019). İstanbul.

4.1.4. Okul Programı

1957 yılında imzalanan Kültür Anlaşması Okul A’nın eğitim anlayışının temellerini oluşturmuştur. Bu anlaşma 1986 yılında kazanılan personel statüsü ile yeniden ele alınmış ve 2009 yılında personel statüsü yenilenerek, Okul A’daki çalışmaların somut ve yasal temelleri belirlenmiştir. Anlaşmaya göre her iki tarafında ana hedefi öğrencilerin Anadolu Lisesi Diploması, Abitur Diploması ve Almanca Dil Diplomasını başarıyla elde etmesini sağlamaktır (Personel Statüsü, 1986, 2009).

2002 yılından itibaren Abitur diploması ile mezun veren Okul A, Türkiye’nin devlet okulu ve Almanya’nın yurt dışı Alman okulu olması özelliği ile tektir. Türkiye’nin her yerinden gelen başarılı öğrenciler sosyal çevrelerine bakılmaksızın okula kabul edilmektedirler. Türkiye’nin en başarılı öğrencileri Okul A’da Alman Dil Diploması ve Abitur diploması hedefiyle, birçok kültür ile tanışmaktadır. Abitur diploması öğrencinin Almanya’da üniversite eğitimi almasını sağlamaktadır. Abitur diploması ile Almanya’da öğrenim görmeye gitmiş olan bir Okul A öğrencisi bir Alman uyruklu üniversite öğrencisi ile aynı statüdedir. Ayrıca Abitur diploması birçok ülkede kabul görmektedir.

Günümüzde, Okul A’da Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji dersleri Almanca olarak Alman öğretmenler tarafından okutulmaktadır. Okul A, Almanya’nın üniversiteye öğrenci hazırlayan en üst kademedeki okulları olan (Gymnasium) statüsündedir.

İngilizce ve Almanca dersleri Türk ve Alman öğretmenler tarafından okutulmaktadır. Bu dersler dışındaki Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya gibi kültür dersleri Türk öğretmenler tarafından Talim Terbiye Kurulunun yayınladığı programlar çerçevesinde okutulmaktadır. Bu bağlamda okulda iki farklı eğitim programı uygulandığı görülmektedir. Öğrencilerden beklenen bu iki farklı eğitim programında başarılı olarak Türk ve Alman sistemi tarafından verilen diplomaları almalarıdır.

Öğrenciler Hazırlık sınıfında haftada yirmi saat Almanca dersi görmekte, haftada üç saat Matematik ve üç saat Fen Bilimleri teknik terimlerini öğrenmektedirler. Dersler Türk ve Alman Almanca öğretmenleri tarafından verilmektedir. Verimlilik açısından Alman Fen ve Matematik öğretmenleri ile sıkı bir iş birliği içerisinde çalışılmaktadır. 9. sınıfta öğrencilere sekiz ders saati Almanca dersi verilirken, 10. 11. ve 12. Sınıflarda haftada beş ders saati Almanca dersi verilmektedir. Alman Dil Diploması sınıfları Almanca dersine Türk ve Alman Almanca öğretmenleriyle devam ederken, Abitur sınıflarında dersler sadece Alman öğretmenler tarafından verilmektedir.

Almanca dersi özellikle Hazırlık sınıfı, 9. sınıf ve Abitur yapan sınıflarda Avrupa standartları ölçüsünde uygulanmaktadır. Tüm sınıflarlarda uyumlu bir müfredat ve yardımcı ders araç-gereçleri ile Almanca dersi işlenmektedir. Almanca dil eğitiminin amacı öğrencileri hazırlık sınıfı sonunda A2, 9. sınıf sonunda B1, 10. sınıf sonunda B2, 11. sınıf sonunda C1, 12. sınıf sonunda C2, Almanca seviyesine getirmektir.

Hedefe ulaşıldığını tespit edebilmek amacıyla 9. sınıflara dil diploması seviye belirleme sınavı (DSDI) uygulanır. Öğrencilere yabancı dili sevdirecek öğretmek için Hazırlık ve 9. sınıflarda haftada bir ders saati Almanca müzik dersi verilmektedir.

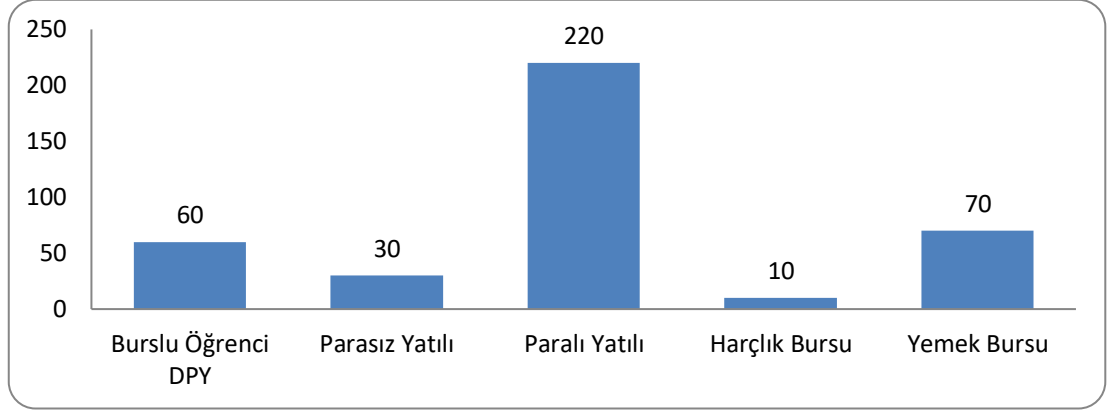
Okul A Hazırlık sınıfı öğrencileri farklı seviyelerde İngilizce bilgisi ile okula başlamaktadırlar. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıfta verimli ve ortak ders işlenmesini amaçlayan sınıf içi seviye uygulama sistemi uygulanmaktadır. Hazırlık ve 9. sınıflarda öğrencilerin İngilizce bilgilerini aynı seviyeye getirme çalışmaları kapsamında Türk ve Alman İngilizce öğretmenleri birlikte küçük grup çalışmaları uygulamaktadır. Sadece Alman öğretmenler tarafından verilen, 10, 11, ve 12. sınıf seviyelerinde uygulanan İngilizce derslerinin temel amacı öğrencileri Abitur sınavlarına hazır hale getirmektir.

Okul A Matematik ve Fen Bilimleri ağırlıklı bir lisedir. Okulda uygulanan Dil, Matematik, ve Fen derslerinin amacı öğrencileri Abitur sınavına hazırlamaktır. 9.

sınıftan 12. sınıf sonuna kadar öğrenciler Abitur diplomasını elde edecek kadar başarılı eğitim-öğretim görmektedir. Okul A'da Hazırlık sınıfları 26 saat Almanca, Matematik ve Fen Bilimleri terimler dersi, 14 saat Kültür dersleri olmak üzere haftada 40 saat ders görmektedir. 9. Sınıflar 26 saat Abitur 17 saat Kültür dersleri olmak üzere haftada 43 saat ders görmektedir. 10. Sınıflar 23 saat Abitur 20 saat Kültür dersleri olmak üzere haftada 43 saat ders görmektedir. 11. Sınıflar 27 saat Abitur 16 saat Kültür dersleri olmak üzere haftada 43 saat ders görmektedir. 12. Sınıflar 27 saat Abitur 16 saat Kültür dersleri olmak üzere haftada 43 saat ders görmektedir (MEB, 2018). Abitur yanında diğer hedef ise öğrencinin düşünerek, muhakeme yaparak ders konularını öğrenmesidir. Öğrencilerin Fen ve Matematik derslerinde bilimsel düşünceyi kavraması, hipotezleri, deneyleri ve elde edilen sonuçları yorumlaması, analitik düşünme becerisini geliştirerek mantıksal sonuçlara ulaşabilmeleri, Dil derslerinde ise metin çözümlemeleri yaparak dil yeterliliklerini artırmaları amaçlanmaktadır.

4.1.5. Okulun Yatılı Kültürü

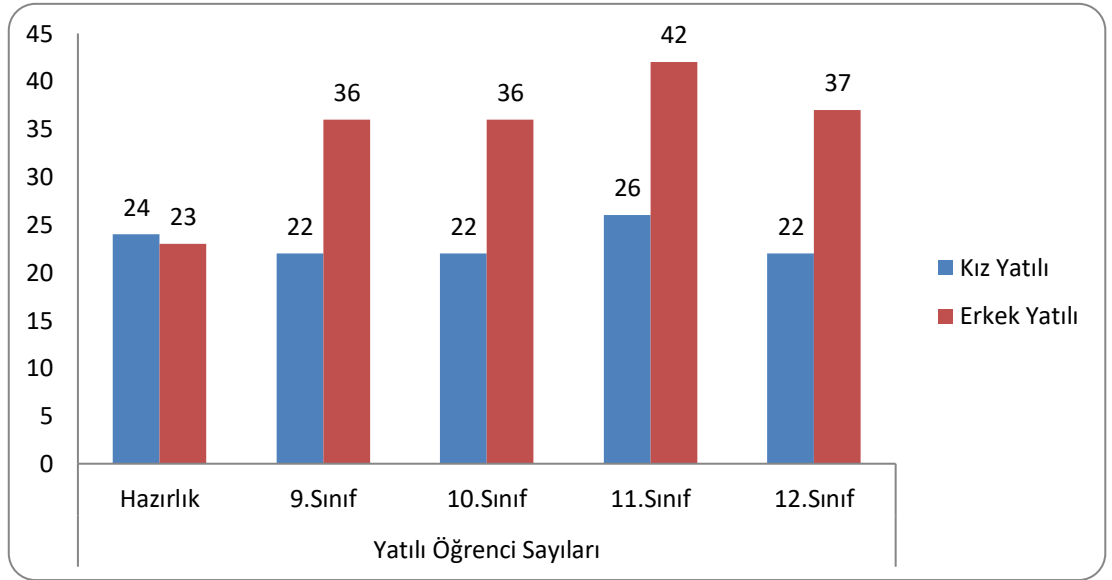
Okul A'da yatılılığın temelleri 1908 yılına kadar dayanmaktadır. 1908 yılında, ilk ve orta sınıflar birleştirilerek öğretim süresi beş yıla indirilince, boş kalan sınıflar yatakhaneye dönüştürülür. Okul A 1933 yılında mevcut binasına taşınır ve okulun öğrenci sayısı 2000'e ulaşınca Okul A geleneğinin, bağlılığının en önemli unsurlarından biri olan yatılılık kaldırılır. Neredeyse çeyrek yüzyıl sonra okul mezunlarından dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Celal Yardımcı'nın girişimleriyle 1955 yılında yatılılık yeniden başlar. 2005 yılından başlayarak kız öğrencilerde yatılı olarak okumaya başlar. Okul A geleneğinin ve yaşayan kültürünün gelecek kuşaklara aktarılması ve yaşatılmasında yatılılık kültürü çok önemli bir yere sahiptir (Kırk yıllık, 2015). Günümüzde Okul A öğrencilerinin 1/3'ü yatılı olarak okumaktadır. Yatılı ve Burslu öğrenciler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 12: Burslu-Yatılı Öğrenci Grafiği

Okul İstatistikleri. **Okul Arşivi**. (2016). İstanbul.

Aşağıdaki grafikte ise Kız ve Erkek yatılı öğrencilerin sınıflara göre dağılımı ayrıntılı olarak verilmiştir.



Şekil 13: Yatılı Öğrenci Sayıları

Okul İstatistikleri. **Okul Arşivi**. (2016). İstanbul.

4.1.6. Okulun Mezunları

Okulun mezunları başarılarından dolayı Türkiye’de birçok önemli devlet kurumunda ve özel sektörde yönetici pozisyonunda görev yapmaktadırlar. Eski Başbakanlar Necmettin Erbakan, Mesut Yılmaz ve Ahmet Davutoğlu Okul A mezunudur. Mezunlar genel olarak Tıp, Mühendislik ve Yöneticilik alanlarında görev yapmaktadır. Ayrıca Borusan Holding, Ülker Grubu Mercedes Benz, Siemens ve Bosch’un Türkiye’deki şubeleri okul mezunları görev yapmaktadır. Okul A mezunları

akademisyen, politikacı, yönetici olarak görev yapmakta ve okulları ile olan sağlam bağlarını korumaktadırlar. Okulun genç mezunları Türkiye'nin en seçkin üniversitelerinde, Almanya'nın en başarılı teknik bölümlerinde Amerika'da ve Avrupa'da, öğrenimlerine devam etmektedirler. Okul A öğrencileri, öğretmenleri ve mezunları okuldan mezun olduktan sonra da birlik ve beraberliklerini sürdürmektedirler. Mezunlar Derneği, Mezunların Kurduğu Vakıflar okul paydaşlarının aynı çatı altında toplanmasını ve birbirlerini desteklemesini sağlamaktadır. Okulun paydaşlarını oluşturan bu temel mezun gruplar okulu maddi ve manevi olarak desteklemektedir. Öğrencilerin neredeyse üçte birinin yatalı olması da kurumdaki aile bağı mefhumunu kuvvetlendirmektedir. Mezunlar ağabeylik-ablalık sistemiyle bu ruhu güçlendirmektedir. Mezunlarla olan sıkı bağ, birbirini destekleme ve dayanışma kültürü sosyal hayatta da birliktelikleri konusunda çok önem taşımaktadır.

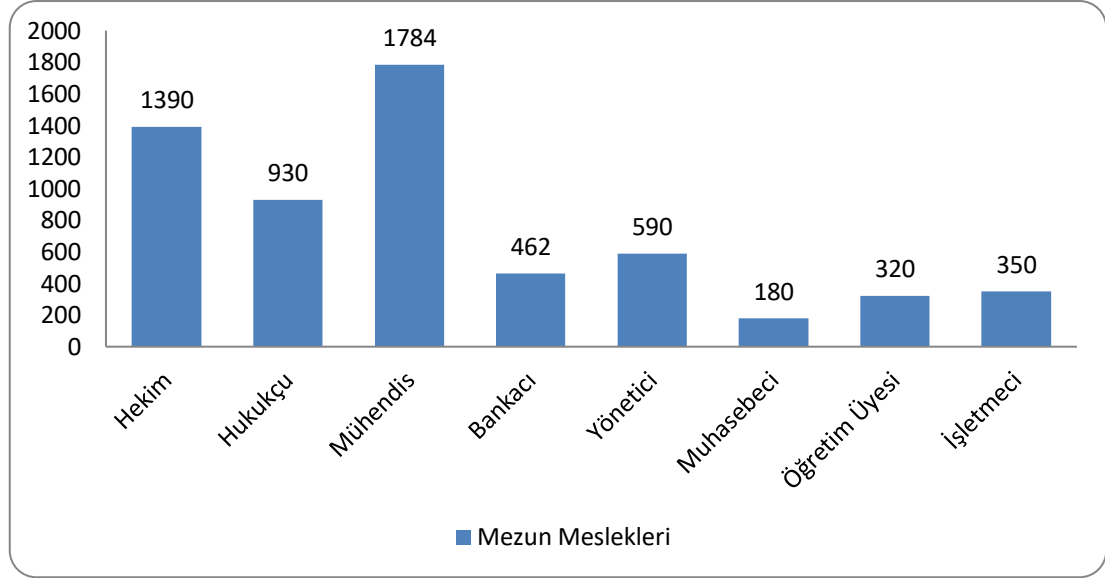
İstanbulspor Cumhuriyetin bir eğitim kurumu tarafından kurulan ilk spor kulübü olması nedeniyle önemlidir ve Okul A'nın renklerini ve logosunu taşımaktadır. İstanbulspor 1926 yılında lise yönetimi ve öğrencileri tarafından kurulmuştur. Okul A camiasının önemli bir unsurudur.

Sakarya İzci Grubu 1912 yılında Okul A Beden Eğitimi öğretmeni Ahmet Robenson tarafından kurulmuştur. Türkiye'nin ilk izci grubu olma özelliğinin yanı sıra Okul A'nın ayrılmaz bir parçasıdır. Okul A öğrencileri, sahip oldukları bu yüksek vatan ve millet sevgilerini İstiklal Harbi'nde Sakarya Savaşında da göstermişlerdir. Bu savaşa katılan Okul A izcileri, bizzat Mustafa Kemal Atatürk tarafından "Sakarya'nın Çocukları" diye adlandırılmışlardır. Bu yüzden, Okul A'da 1912 yılında kurulan Türkiye'nin ilk izci oymağının adı o tarihten itibaren Sakarya İzci Oymağı olmuştur. Tarihine, görevine ve okuluna o tarihten beri sadık kalan izci grubunun okul içinde anlamı ve önemi çok büyüktür. Bugün 150 öğrenciden oluşan izci grubu birçok yurtiçi, yurt dışı kamp, aktivite ve sosyal projeleri sürdürmektedir.

Okul A son sınıf öğrencileri 1915 yılında Çanakkale Savaşlarına gönüllü olarak katılmışlardır. Savaşa katılan Okul A öğrencilerinin tamamı 19 Mayıs 1915 tarihinde saat 03:30'da bir düşman hücumu sonucu şehit düşmüşlerdir. O tarihlerde Karaköy'deki Saint Benoit Lisesi binasında öğretim yapan ve bir bölümü hastane olarak kullanıldığı için binası sarıya boyalı olan okulun, öğrencilerinin tamamı şehit düştüğü haberi gelince, pencere pervazları siyaha boyanmıştır. O tarihten itibaren

okulun resmi renkleri Sarı Siyah olmuştur. Bu renk daha sonra Okul A camiasının “Sarı-Siyahlılar” olarak anılmasına vesile olmuştur.

Aşağıdaki grafikte Mezunlar Derneği kayıtlarından alınan mezun meslekleri gösterilmektedir.

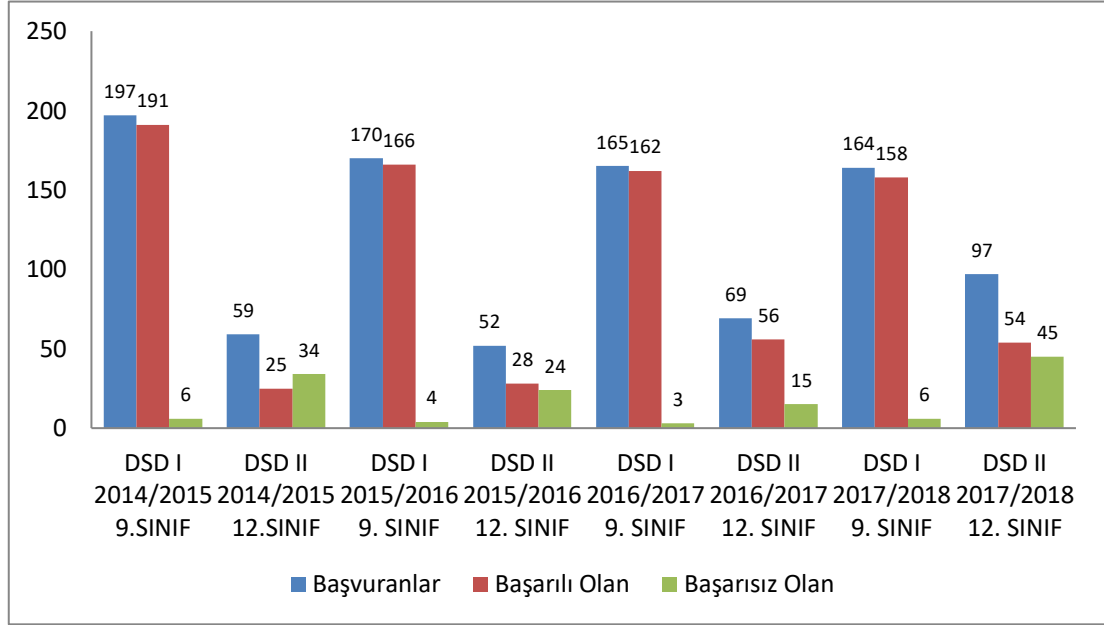


Şekil 14: Mezun Meslekleri

Mezunlar Derneği İstatistikleri. **Mezunlar Derneği Arşivi**. (2016). İstanbul.

4.1.7. Üniversiteye Giriş

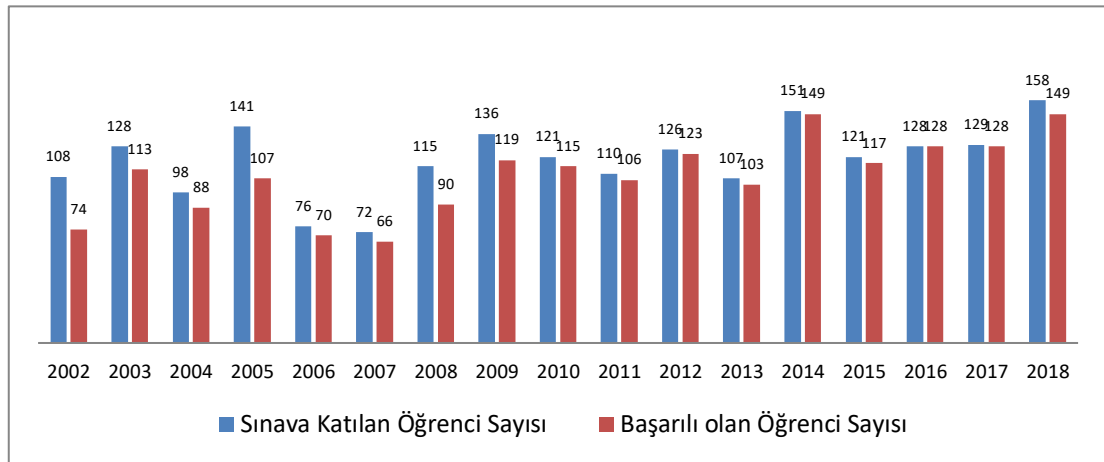
Okul A’da eğitim gören her öğrenci iki diploma alma hakkına sahiptir. Bunlardan birisi Türkiye’deki üniversitelere geçiş için zorunlu olan Anadolu Lisesi diploması, diğeri ise Almanya ve Avrupa ülkelerindeki üniversitelere geçiş için kabul edilen Alman Abitur diplomasıdır. Okul A’dan her yıl mezun olan 180 öğrencinin yaklaşık 50’si Abitur diploması haklarından vazgeçerek Türkiye’deki üniversitelere giriş için hazırlık yapmaktadırlar. Bu öğrenciler Almanca dil yeterliliğini gösteren Alman dil diploması sınavına girerek bu diplomayı almaya hak kazanmaktadırlar. 9 ve 12. sınıflarda Alman dil diploması sınavına giren öğrenci istatistikleri aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 15: 9 ve 12. Sınıflarda Alman Dil Diploması Sınavına Giren Öğrenci İstatistikleri

Alman Dil Diploması Sınav İstatistikleri. **Okul Arşivi.** (2015, 2016, 2017, 2018). İstanbul.

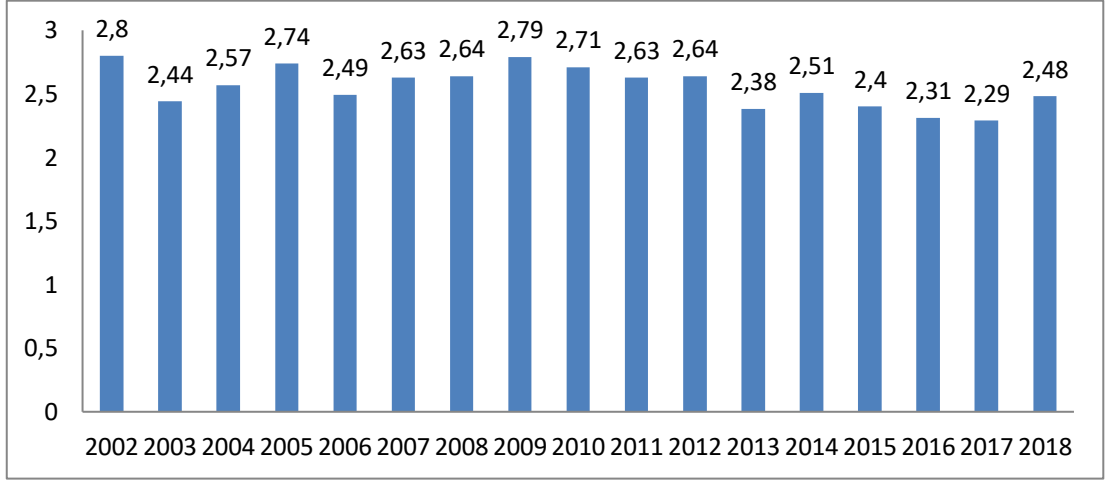
Her yıl okuldan mezun olan 180 öğrencinin 130'u hem Türkiye'deki üniversite giriş sınavlarına hem de Alman üniversitelerine giriş için gerekli olan Abitur diploması sınavlarına hazırlanmaktadır. 2002 yılından beri alınan Abitur diplomasına ait istatistikler aşağıda verilmiştir. Grafikte görüldüğü üzere son yıllarda Abitur başarılarında önemli artışlar görülmektedir. Neredeyse Abitur sınavına giren her öğrenci başarılı olmaktadır.



Şekil 16: 2002-2018 Yılları Arasındaki Abitur İstatistikleri

Abitur İstatistikleri. **Okul Arşivi.** (2018). İstanbul.

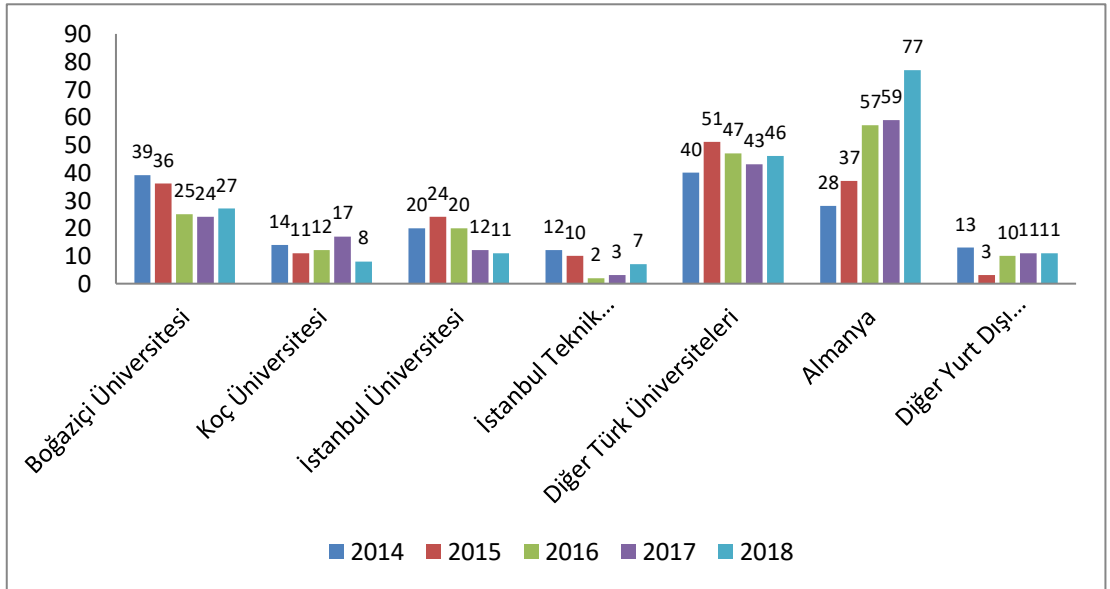
Aşağıdaki bir diğer grafikte Abitur sınavı not ortalamaları verilmiştir. Abitur sınavları sonucunda alınabilecek en yüksek not 1.0'dır. Öğrencilerin Abitur sınavını başarmış olmaları için 1.0 ile 3.9 arasında bir puan almış olmaları gerekmektedir.



Şekil 17: 2002-2018 Yılları Arası Abitur Genel Ortalamaları

Abitur İstatistikleri. **Okul Arşivi**. (2018). İstanbul.

Aşağıdaki grafikte ise son beş yılda mezun öğrencilerin yurt içi ve yurt dışında yerleştikleri üniversite ve ülkeler gösterilmiştir. Grafikte görüldüğü üzere okul mezunları yurt içi ve yurt dışında seçkin üniversitelere kayıt hakkı kazanmaktadır.



Şekil 18: 2014-2018 Yurtiçi-Yurtdışı Üniversitelere Yerleşen Öğrenci Sayıları

Okul ÖSYM İstatistikleri. **Okul Arşivi**. (2014, 2015, 2016, 2017, 2018). İstanbul.

Şekil 19 da son üç yılda Almanya ve diğer yurtdışı üniversitelere giden öğrenci sayılarında büyük artış olduğu görülmektedir. Şöyleki 2016 yılında yurtdışına giden öğrenci sayısı 67, 2017 yılında 70 ve 2018 yılında 88'e çıkmıştır. Öğrenciler Türkiye'nin seçkin üniversitelerine yerleşmeyi tercih etmektedir, eğer bu hedeflerine ulaşamazlarsa Abitur seçeneğini devreye sokarak yurtdışı üniversitelere yönelmektedir.

4.1.8. Sosyal Etkinlikler

Okul A öğrencileri, akademik başarılarının yanında okul kültürünün önemli bir parçası olarak gördükleri Bilim, Teknoloji, Matematik ve Fen Olimpiyatları, Liderlik ve Politika, Sosyal Bilimler, Yabancı Diller, Kültür Haftası, Spor Haftası, Bilim Haftası, Satranç Haftası, Müzik ve Sanat alanlarında sosyal etkinliklere oldukça önem vermektedirler. Bu çalışmalar sırasında yaptıkları organizasyonlar öğrencilerin yaşam deneyimlerini artırırken özgüven sahibi bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Okul A'nın bağlantılı olduğu önemli organizasyonlar aşağıda belirtilmiştir.

4.1.8.1. Mint-Ec

Okul A'nın ayrıcalıklarından biri de Almanya'da önemli bir Bilim Derneği olan MINT-EC'e Almanya dışından üye olan tek okul olmasıdır. MINT-EC'e Almanya'nın Matematik ve Fen ağırlıklı en seçkin 200 lisesi ve Okul A üyedir. MINT-EC Almanya'daki firmalar, diğer dernekler, üniversiteler, eğitim ve araştırma enstitüleri ile birlikte çalışmaktadır. MINT-EC derneği öğrencileri Matematik, Bilişim, Fen ve Teknik alanında diğer seçilmiş Alman liselerinin öğrencileri ile birlikte MINT-CAMP adı altında bilimsel araştırmalar yapmalarını teşvik etmekte ve buna olanak sağlamaktadır. Okul A 2008 yılında Mercedes Benz Türkiye ile ve 2010 yılında Siemens ile MINT Camp iş birliği anlaşması imzalamış ve Okul A 2009, 2012 ve 2015 yıllarında MINT CAMP'a ev sahipliği yapmıştır. Okul A 2012 yılında Alman Dışişleri Bakanlığı tarafından Girişimci öğretimde "Mükemmel Okul" Sertifikası ile ödüllendirilmiştir.

4.1.8.2. Mükemmel Yurtdışı Okulu (Excellente Deutsche Auslandsschule)

Almanya'nın tüm dünyada 176 yurtdışı okulu bulunmaktadır (Jahrbuch, 2015). Okul A bu 176 okul arasından 2009 yılında Alman Cumhurbaşkanı tarafından “mükemmel okul” setifikası ile ödüllendirilmiştir.

4.1.8.3. Kaiserslautern Teknik Üniversitesi ile Uzaktan Eğitim

2011 eğitim-öğretim yılından itibaren Okul A 11. ve 12. sınıf öğrencilerine Kaiserslautern Teknik Üniversitesinde, Matematik, Fizik ve Elektroteknik alanlarında uzaktan eğitim almalarına olanak sağlamaktadır.

4.1.8.4. Öğrenci Teknoloji Birliği (Technology Student Association TSA)

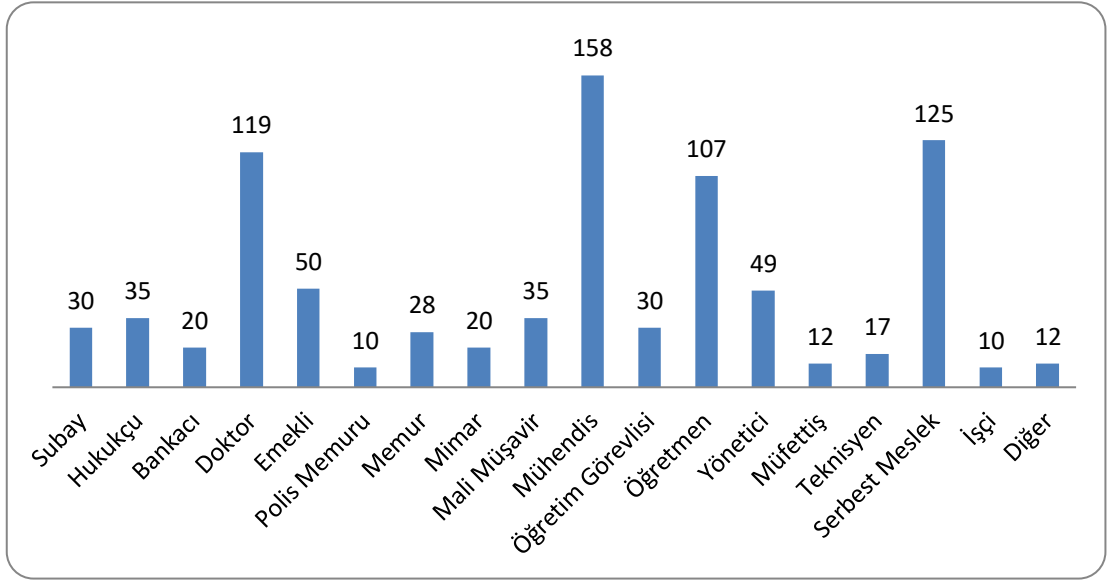
Okul A Amerika'da bulunan Teknoloji Öğrenci Birliğine üyedir. Robotik, web tasarımı, bilgisayar oyunları alanlarında öğrenci projelerinin sergilendiği uluslararası bir organizasyondur. Okul A öğrencileri her yıl katılarak çeşitli dereceler kazanmaktadır.

4.1.8.5. TÜBİTAK ve Bilim Olimpiyatları

Okul A öğrencileri Matematik, Bigisayar, Fizik, Kimya, Biyoloji dallarında her yıl ulusal ve uluslararası başarıları imza atmaktadırlar. Okulun Tübitak olimpiyatlarındaki başarısı ulusal milli takıma öğrenci göndermesi ile pekiştirilmiştir. 2017 yılında 6 kişiden oluşan Matematik Türk olimpiyat takımının 4 üyesi Okul A öğrencisidir. 4 kişiden oluşan Bilgisayar olimpiyat takımının 2 üyesi Okul A öğrencisidir.

4.1.9. Öğrenci Velileri

İstanbul Lisesi öğrenci velileri aşağıdaki şekilde gösterildiği üzere geniş bir yelpazeye yayılan meslek gruplarından gelmektedir. Okul öğrencilerinin bir çoğunun ailesinde daha önce Okul A'dan mezun olmuş bireyler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin okulu bilerek, tanıyarak tercih ettiğine dair önemli bir veridir. Okul kayıtları incelendiğinde ve velilerle yapılan günlük görüşmelerde bir çok öğrencinin ailesinde daha önce okul A'dan mezun bireylerin bulunduğu belirlenmiştir.



Şekil 19: Veli Profili

Okul İstatistikleri. **Okul Arşivi** (2016). İstanbul.

4.1.10. Abitur Programını Oluşturan Dersler

Araştırma kapsamına alınan okulun Abitur programı Matematik, Almanca, İngilizce, Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinden oluşmaktadır. Aşağıdaki tabloda araştırma kapsamına alınan Abitur programını oluşturan dersler ve haftalık ders saatleri verilmiştir.

Tablo 21: Araştırma Kapsamına Alınan Okulun Abitur Programını Oluşturan Dersler

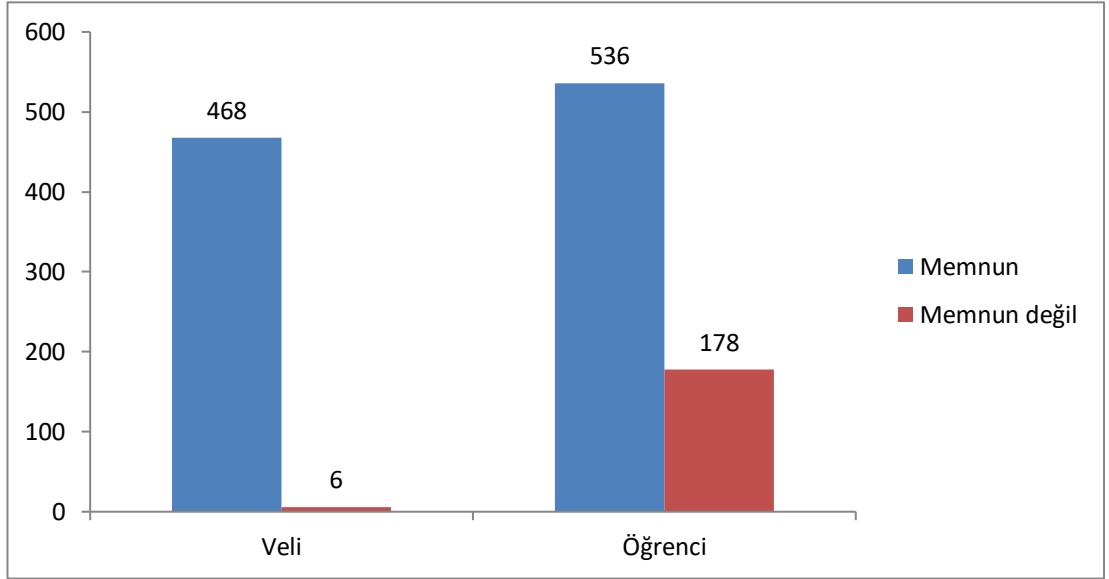
Hazırlık Sınıfı	Almanca 20 Saat İngilizce 5 Saat Matematik 3 Saat Fen Bilimleri 3 Saat
9. Sınıf	Almanca 8 Saat İngilizce 5 Saat Matematik 6 Saat Fizik 2 Saat Kimya 2 Saat Biyoloji 2 Saat
10. Sınıf	Almanca 5 Saat İngilizce 5 Saat Matematik 6 Saat Fizik 4 Saat Kimya 4 Saat Biyoloji 4 Saat
11. Sınıf	Almanca 5 Saat İngilizce 5 Saat Matematik 6 Saat Fizik 4 Saat Kimya 4 Saat Biyoloji 4 Saat
12. Sınıf	Almanca 5 Saat İngilizce 5 Saat Matematik 6 Saat Fizik 4 Saat Kimya 4 Saat Biyoloji 4 Saat

MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri. (2018). Ankara.

Araştırma kapsamına alınan okulun Fizik, Kimya, Biyoloji dersleri laboratuvar ortamında teorik ve uygulamalı olarak yapılmaktadır. Matematik dersleri 30 kişilik sınıf ortamında yapılmaktadır. Sınıflarda akıllı tahta, bilgisayar gibi teknolojik donanımlar mevcuttur. Derslik ve laboratuvar ortamları geniş, ferah ve rahattır. Almanca ve İngilizce derslerinde sınıflar on beşer kişilik iki gruba ayrılarak biri Alman diğeri Türk iki öğretmen tarafından işlenmektedir. Dil derslerinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine önem verilmektedir.

4.1.11. Veli Öğrenci Memnuniyeti

Okulda uygulanan Abitur programı ile ilgili velilere “İstanbul Lisesinde Nitelikli bir Abitur Eğitimi Verildiğini Düşünüyor musunuz?” sorusu elektronik ortamda sorulmuştur. Ankete katılan 474 velinin % 98,8’i okulda uygulanan Abitur programından memnun olduğunu, % 1,2’si memnun olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, okulda uygulanan Abitur program ile ilgili öğrencilere “İstanbul Lisesinde Nitelikli bir Abitur Eğitimi Verildiğini Düşünüyor musunuz?” sorusu elektronik ortamda sorulmuştur. Ankete katılan 714 öğrencinin % 75,1’i okulda uygulanan Abitur programından memnun olduğunu, % 24,9’u memnun olmadığını belirtmiştir. Okulda 852 öğrenci olduğu düşünülürse, velilerin % 56’sı öğrencilerin % 84 ünün araştırmaya katıldığı görülmektedir. Veli katılımının öğrenciye göre düşük olması bu derece yüksek bir memnuniyetin açıklaması olabilir. Anket sonuçlarına göre İstanbul Lisesi velileri okuldaki Abitur programından öğrencilere oranla çok daha fazla memnundurlar.



Şekil 20: Veli Öğrenci Abitur Memnuniyet Anketi Sonuçları

Buraya kadar aktarılan bilgiler araştırmanın çalışma alanının betimlenmesi ve kapsamlı olarak açıklanarak tanıtılması amacıyla yapılmıştır. Daha sonra birinci araştırma sorusu paydaşların okulda uygulanan Abitur programının genel özelliklerine ilişkin görüşlerini betimleyen bulgular yorum eklemekten olduğu gibi yansıtılmıştır. Abitur olgusunu olduğu gibi betimleyerek okuyucuya aktarmak amaçlanmıştır. İkinci araştırma sorusu ile paydaşların okulda uygulanan Abitur programına ilişkin yaşam

deneyimleri açıklanmış ve araştırmacının yorumları katılarak verilmiştir. Üçüncü araştırma sorusu paydaşların okulda uygulanan Abitur programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değere ilişkin; paydaşların görüş ve deneyimleri, araştırmacının gözlemleri, deneyimleri ve yapılan doküman analizleri vasıtasıyla ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Modelin son aşamasında ilk üç aşamadaki bulgulardan hareketle temalar oluşturulmuştur.

4.2. Paydaşların Okulda Uygulanan Abitur Programının Genel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

4.2.1. Betimleme Aşaması

Bu aşamada; Abitur programının genel özellikleri tüm paydaşların bakış açısıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Sırasıyla; Abitur programı hakkında neler biliyorsunuz? Abitur programının amaçları nelerdir? Abitur programının en önemli özelliğinin ne olduğunu düşünüyorsunuz? Abitur programının hangi dersleri kapsamaktadır ve bu derslerin içeriğine ilişkin görüşleriniz nasıldır? sorularına ilişkin paydaşların görüşleri alıntılara yer verilerek anlatılmış ve Abitur programını oluşturan derslerin içeriği verilerek okuyucunun var olan durumu olduğu gibi görmesine çalışılmıştır.

4.2.1.1. Abituru Nasıl Tanımlarsınız? Abitur Programı Hakkında Neler Biliyorsunuz?

Araştırmanın bu bölümünde paydaşların Abitur programı hakkında neler bildikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak Abiturun bir olgunluk sınavı olduğunu, yazılı sözlü iki aşamadan oluştuğunu, yoğun ve zor bir süreç sonunda elde edildiğini, üniversiteye giriş için bir zorunluluk olduğunu vurgulamışlardır (BÖ2, BM4, BV3, BAÖ3, BTÖ2, BAY1, 12OG2, MOG4).

Katılımcı BÖ2: Abitur Almanya'ya bağlı Almanya'daki ve Almanya dışındaki okullarda yapılan üniversiteye geçiş sınavıdır.2 sınav aşamasından oluşur yazılı ve sözlü olmak üzere. Abitur'dan kaynaklanan bir zorluk var. Şöyle: Abitur derslerini Almanca görüyorsun müfredatlar farklılık gösteriyor. Bu yüzden sadece Türk sistemindeki sınava çalışan bir kişi Abitur'da zorluk yaşayabilir. Fakat ikisinin de birbirini destekleyen yanları oluyor. Türk sistemi özellikle hız açısından faydalı oluyor Abitur ise bilinmeyen derslerde mantık yürütürken ve sistemli düşünmede öğrencinin daha çok işine yarıyor.

Katılımcı BM4: Abitur Alman Liseden mezuniyet diplomasına verilen isim diyebiliriz en kısa şekilde. Zaten kelimenin kökünde o manaya geliyor, Latince bir kelime. Almanca çevirisinde

davongehen, abgehen veya absolvieren diye tarif edilebilir. Yani mezun olmak, bir şeyden çıkmak, bir şey ile ilişkisini kesmek, tamamlamak anlamına geliyor. Yani tam olarak lise mezuniyet diploması. Öğrenciler Almanca bilgilerini arttırmak ve bu programa yeterli seviyeye gelebilmek için önce bir sene hazırlık sınıfında eğitim alıyorlar. Bu bir senenin sonunda yeterli Almanca seviyesine ulaşıp Abitur için dersler almaya başlıyorlar. 9. ve 10. sınıfta yine daha ağırlıklı olarak dil üzerinden devam edip Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik gibi başka derslerde de Almanca eğitim görüyorlar. 11. ve 12. Sınıfta biraz işler değişiyor. Bu derslerde aldıkları notlar hem Abitur karnelerindeki notların bir parçasını oluşturuyor. Hem de daha artık derinlemesine ders görmeye başlıyorlar.

Katılımcı BV3: Abitur bir Alman lise diploma türüdür. Almanya'nın en prestijli diploması diye biliniyor. Yani Almanya'da Abitur diploması olmayan öğrenciler üniversiteye devam edemiyorlar. Bu lisede bir belirleme, bir yandan olgunluk sınavı gibi, eskiden bizde de yapılan olgunluk sınavını andıran bir sınav.

Katılımcı BAÖ3: Abitur, genel üniversite giriş yeterlilik sınavıdır ve Alman üniversitelerinin yanı sıra uygulamalı bilimler üniversitelerinde öğrenim görmek için kabul koşuludur. Abitur, sözlü ve yazılı sınavlardan oluşan bir sınav prosedürüdür. Yurtdışındaki devlet ve okula bağlı olarak, yazılı ve sözlü sınavlarda küçük farklılıklar vardır. Almanya'daki çoğu federal eyalette yazılı Abitur merkezi olarak oluşturulmakta ve okullardaki öğretmenler sınav sorularını bilmemektedirler. Çoğu yabancı okulda olduğu gibi okulumuzda da yazılı Abitur sınavları öğretmenler tarafından hazırlanmakta ve KMK'nın onayına sunulmaktadır.

Katılımcı BTÖ2: Abitur Alman orta öğretim sistemindeki ulaşılabilir en yüksek lise diplomasıdır. Almanya'da Yükseköğrenim programlarına devam edebilmek için gerekli olan diplomadır. Program hakkındaki bilgim sayısal dersler ve Almanca, İngilizce dil dersleri sınavlarını kapsayan bir ölçme değerlendirme sisteminin genel ismi Abitur.

Katılımcı BAY1: Abitur, Almanya'nın kabul ettiği en yüksek Lise bitirme diplomasıdır. Bu diploma ile öğrenciler Almanya'da üniversite okuma hakkına sahip olurlar. Abitur genel bilgilerin ölçülmesi ve öğrencinin ne öğrendiğinin test edilmesidir. Bu genel bilgi değerlendirilmesi üçe bölünüyor. Genel kültür, dil ve matematik gibi dersler alanında. Bu üç alandaki değerlendirme yapılırken öğrenci hangisine kendini yakın hissediyorsa seçme hakkına sahip oluyor. Okulumuzda uygulanan sistem ile Almanya'daki sistemin en temel farkı burada sosyal kültür derslerinin Türkçe olmasından dolayı sadece burada matematik ve dil alanında yapılabilir.

Katılımcı 12OG2: Abitur'un aslında olgunluk sınavı gibi bir anlamı var Almanca'da. O yüzden aslında o öğrencinin liseyi bitirme seviyesine gelip gelmediğini ölçüyor biraz ve zaten bizdeki gibi üniversitelerde sıralamaya değil ve zaten sıralama yapmıyor Almanlar daha çok belirli bir puanı geçmiş misiniz geçmemiş misin diye bakıyorlar. Bu da aslında ismiyle biraz paralel çünkü bu olgunluğa ulaşmış mısınız, o bilgi düzeyine ulaşmış mısınız diye bakıyorlar ve zaten belki de en önemli özelliklerinden biri de bu.

Katılımcı 12OG4: Abitur bir yeterlilik, olgunluk sınavı. 11. ve 12. sınıfların notu en son karneyi etkiliyor. Sonra 4 dersten yazılı sınavlar oluyor. Almanca, Matematik ve İngilizce zorunu bunun dışında bir tane de fen dersini biz seçiyoruz. Sonra bunun üstüne seçmediğimiz fen dersinden sözlü seçiyoruz. Daha sonra bu 4 yazılıdan biri de sözlü olarak geliyor. Böylece 12. Sınıfın sonunda toplamda 4 yazılı 2 sözlü sınava giriyoruz. 11. ve 12. sınıfların not ortalamasıyla bu sınavların ağırlığı yaklaşık olarak eşit diyebiliriz. Bunun sonucunda notumuz geliyor.

4.2.1.2. Abitur Programının Amaçları Nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde paydaşların Abitur programının amaçlarına ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak Abiturun; öğrenciyi üniversite eğitime hazırlamayı, bilgi kullanmayı öğretmeyi, analitik düşünen, sorgulayan, ezberci olmayan, araştıran öğrenciyi yetiştirmeyi, insanları elemeyi değil bir şeyler üretmeyi amaçladığını vurgulamışlardır (BÖ3, BM3, BV3, BAÖ1, BTY1, 12OG1, MOG1).

Katılımcı BÖ3: Abitur programı düşünen, sorgulayan, araştırma ihtiyacı duyan bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Abitur sistemi öğrencinin kendi potansiyelinin farkına varmasını, bilgi ve birikimini etkili şekilde değerlendirmesini ve bunları yine çevresine anlaşılır bir şekilde açıklayıp sunabilmesini sağlar. Aynı zamanda ezberci yöntemden uzaktır ve analitik düşünmeye katkı sağlar. Bana göre öğrenmeyi öğreten sorgulayıcı bir sistemdir.

Katılımcı BM3: Abitur programının amacı insanları elemek değil bir şeyler üretmiş olmak. Şöyle söyleyeyim, insanlar Türk eğitim sisteminde hendek atıyorlar. İlkokulları bittiği zaman bir hendek geliyor önlerine SBS onu atıyorlar, liseye devam ediyorlar. Bu sefer YGS geliyor o hendeki atıyorlar. Üniversite hayatlarına devam ediyorlar. Ve bunların hepsinde o andaki problemleriyle ilgileniyorlar. O gün istatistik sınavı varsa, istatistiği öğreniyor unutuyor. Ya da matematik sınavı varsa ya da bilgisayar sınavı varsa, üniversiteye yönelik diyeyim liseye yönelik biyoloji sınavı kimya sınavı varsa, bunlara yönelik şeyler yapıyor. Ama Abitur sistemi bir öğrencinin dağa tırmanmasını sağlıyor. Öğrenci hiçbir zaman hendek atlamıyor. Yani öğrencinin 1. Sınıftan 12.sınıfa kadar sürekli yükselen bir grafiğinin olması isteniyor. Abiturun amacı şu; lisedeki yükselen grafiğin üniversitedeki daha soyut bilgilerle devam etmeden önce belli bir konuma getirilmiş olması. Abitur sistemi konuları özümsemeniz için size yeterince zaman verilmiş oluyor ve dağa tırmanmanıza, yükselmenize ve üniversiteye bağlantınızı iyi kurmanızı sağlıyor.

Katılımcı BV3: Ben, lise seviyesinde öğrencilerin üniversiteye gidebilme yeterliliklerini belirli aşamalarla ölçmek olduğunu düşünüyorum. Tek bir sınavla merkezi bir sınavla bir iki saatte insanları değerlendirmek değil, ciddi bir elemeyi geçirerek üniversite yoluna giriyorlar. Abitur'a giremeyenler de en baştan daha kendilerine ait başka bir yol seçme şansları oluyor.

Katılımcı BAÖ1: Abitur programı problem çözme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program öğrenciye sadece bilgi aktarımı yapmaz aynı zamanda bilgiyi kullanmasını ister ve bir problemle karşılaştıklarında sahip olduğu bilgiyi kullanarak problemi çözmelerini gerektirir.

Katılımcı BTY1: Abitur sisteminin amacı öğrencinin üniversite eğitimine hazır olup olmadığını belirlemektir.

Katılımcı 12OG1: Programın iki tane amacı var. Birincisi normalde lisede öğretilmesi gereken dersleri vermeye çalışıyorlar, çünkü bunlar hayatın geri kalanında kullanılacak. Hem dersleri tanıyor insanlar, meslek seçimlerini yavaş yavaş yapıyor, üniversitenin alt yapısı, tabi çok küçük bir kısmı ama yine de bunlar gerekli. Diğer kısmı da insanların düşünce yapısını geliştirmek, mesela önünüze koydukları bir tane matematik sorusunda sizin yapmanız gereken tek şey oradaki sayıları koyup işlemi yapmak değil, bu matematik probleminin günlük hayatla da bir bağlantısı var, yani böyle bir durumla karşılaştığınız zaman gitmeniz gereken yolu biraz size hazırlıyor.

Katılımcı MOG1: Öğrenciyi bir sürü farklı alanda sınamak ve öğrenciyi farklı şeyleri farklı şekillerde öğrenmeye hazırlamak diyebiliriz.

4.2.1.3. Abiturun Temelinde Nasıl Bir Eğitim Düşüncesi Var ve Abitur Programının En Önemli Özelliğinin Ne Olduğunu Düşünüyorsunuz?

Araştırmamızın bu bölümünde paydaşların Abitur programının temelindeki eğitim düşüncesi ve en önemli özelliği hakkında neler bildikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak Abitur programının en önemli özelliğinin; düşünce sistemi kazandırması, bilgiyi yapılandırması, süreç odaklı olması, öğrencinin hayata hazırlanması olduğunu vurgulamıştır (BÖ2, BM1, BV2, BAÖ3, BTÖ1, BTY1, 12OG1, MOG1).

Katılımcı BÖ2: Temeldeki düşünce öğrenciyi elindeki bilgiyi sadece ezberleyip her sınavda yazmak yerine, o bilgiyi kullanarak kendi de düşünceler hatta bundan yola çıkarak değerlendirmelere ulaşarak öğrenciye bilgiyi kullanmayı öğretiyor. Bence en önemli özelliği de budur. Türk sistemiyle kıyaslayınca öğrenciyi bir aşama ileriye düşünmeye itmek Abitur'un bence en faydalı özelliği. Abiturda sonuç her ne kadar önemli olsa da puan değerlendirmesinde üçte bire tekabül ediyor, bu üçte ikiye dahil olan kısım ise öğrencinin sonuca varış yolu ve bunu yaparken ki düzeni, sonuç yanlış olsa bile öğrencinin düzenli olması ya da doğru yöntemi kullanması değerlendiriliyor yani Abitur sonuç odaklı değil süreç odaklı bir sistem.

Katılımcı BM1: Neyi neden öğrendiğimi ve neyi neden düşündüğümü bilmeliyim. Sahip olduğum bilgiyi kolayca açıklayabilmeliyim. Yani gerçekte ne bildiğimin farkında olmalıyım. İhtiyaç duyduğumda sahip olduğum bilgiyi kullanabilmeliyim. Abitur sisteminin en önemli özelliği öğrenciye sonucu tamamen kendi üretip neden ve nasıl bu sonuca vardığını da açıklama imkanı vermesidir. Farklı yöntemler izlenerek aynı sonuca ulaşmanın mümkün

olduğunu gösteren bir sistem. Bence birden fazla doğrunun olabileceğinin gösterilmesi eğitim sisteminin güzelliklerini göz önüne seriyor. Öğrenciler bu şekilde farklı düşünebiliyor, farklı düşünceleri benimseyebiliyor ve farklı düşüncelere saygı duymaya alışabiliyor bu gelecek yaşam için de çok önemli. Ben bir analiz yazarken sadece düşüncemi yazmayı değil, bu düşüncüyü destekleyecek bilgilerin ve söylemlerin de ne şekilde yazılması gerektiğini düşünmeyi artık alışkanlık haline getirdim. Bu da bana kalırsa insanın sosyal zekasını geliştiriyor. Bu sistem insanı topluma ve aldığı eğitime karşı edilgen bırakmayan aksine kişiyi etkin ve seçici hale getiren bir sistem diyebilirim.

Katılımcı BV2: Ezberlemek değil, daha geniş açıdan düşünmeyi ve sorulan problemler üzerinde daha net yorumlar yapabilmeyi ve çözüm yollarını ve değişik çözüm yollarını yapabilmeyi artı tabi bir de kendini ifade edebilmeyi getiren bir program. En önemli özelliği soran sorgulayan, problem çözebilen ve plan program çerçevesinde konuların üzerine gidip sorunları kolayca aşabilen bireyler yetiştirmesi olarak görüyorum.

Katılımcı BAÖ3: Abiturun temelinde yatan düşünce öğrencilere büyük ve derin bir genel eğitim vermektir.

Katılımcı BTÖ1: Abitur programı, Almanların eğitim yaklaşımı bizimkinden farklı onlar belli sınıflarda diploma almayı ve okuldan ayrılmayı, buna göre hayat çizgisi çizmeyi mümkün kılan bir eğitim anlayışına sahipler. Öğrenci; çok sıkıştırmayan, çok fazla bilgi beklemeyen, daha çok olayların nedenlerini araştırmaya yönelik bir program izliyorlar. Fakat daha sonra Abitur yapacak öğrenciler aşamasına geldiği zaman onlardan daha fazla şeyler bekliyorlar. Yani aldıkları eğitimin sonucundaki bilgilerini kendilerinin kullanabilmelerini bekliyorlar, böyle değişik bir felsefesi var.

Katılımcı BTY1: Abitur sisteminin en önemli özelliği öğrencilere bir düşünce sistemi kazandırmasıdır. Sahip olduğu bilgiyi kullanma becerisini geliştirmesidir.

Katılımcı 12OG1: Anlamak. Anlıyor muyuz, ne yaptığının farkında mısın, önüne gelen şeyi farklı yorumlayabiliyor musun? İnsanlara sadece bir şey öğretip de bu böyle yapılır, sorgulama, neden böyle olduğunu bilmene gerek yok ama bu böyle yapılır diye ezberletmek yerine, bunu neden böyle yapıyorum, hatta en başında bazı hocaların da kullandığı yöntem, nasıl yapabilirim, önceden bildiklerinizden sonuç çıkararak buraya ne yapabileceğimiz hakkında bir öneriniz var mı diye yönlendirmeleri de insanları biraz düşünmeye sevk ediyor.

Katılımcı MOG1: Bu eğitim felsefesine “yapılandırıcı” diyebiliriz. Çünkü Abitur sisteminin en önemli noktalarından biri öğrencinin bilmesi gereken bilgileri önüne verilip onu öğrenmesinin kendine kalan bir şey olmasıdır. Öğrencinin bir şekilde bu bilgileri kendi süzgecinden geçirip farklı şekillerde öğrenebilmesi gerekiyor.

4.2.1.4. Abitur Programı Hangi Dersleri Kapsamaktadır ve Bu Derslerin İçeriğine İlişkin Görüşleriniz Nasıldır?

Katılımcıların görüşlerine yer verilmeden önce Abitur Ders Programı kılavuzunda (1998) yer alan Abitur Matematik, Almanca, İngilizce, Fizik, Kimya, Biyoloji ders amaç ve içeriklerine yer verilmiştir.

Matematik

Matematik dersi Abitur programının üç zorunlu dersinden birisidir ve 5 sınıf düzeyinde de yer almaktadır. Matematik dersinin amaçları ve içeriği Abitur Ders Programı Kılavuzunda (1998) aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Hazırlık sınıfında, daha üst sınıflarda Almanca olarak verilecek Matematik derslerini takip edebilecek dil yetisini kazandırmak ön plandadır. Aynı zamanda öğrenciler, değişik okullardan geldiklerinden farklı bilgi düzeylerinin eşitlenmesi önem taşır. Problem çözme ve ispat becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin matematiksel terimlerin Almanca karşılıklarını kavramaları amaçlanmaktadır. Hazırlık sınıfında ders içerikleri; Geometrik çizimler ve tanımlanmaları, Işıklar teoremi, Pisagor Teoremi, Oranlı Sayılar, grup ve Cisim Yasaları, Terimler ve Denklemler, Lineer ve İkinci Derece Fonksiyonlar, Daire (Pi, Daire Çevresi, Alanı, Dairenin Bölümleri), Yüzey ve Hacim (Prizma, Silindir, Piramit, Koni, Küre), İkinci Derece Denklemler ve Eşitsizlikler, Kuvvet Yasaları ve istenilen herhangi bir üst için Potansiyel Denklemler, Eksponensiyal Fonksiyonlar ve Eksponensiyal Denklemler, Logaritma Fonksiyonları ve Denklemleri, Artış ve Bölünme problemlerinden oluşmaktadır. Matematik, 9 ve 10. sınıflarda daha çok ispat ve kanıtlar üzerinden gidilerek anlatılır. Matematik temelde Analiz (Fonksiyon Yorumu), Geometri ve İstatistik olmak üzere üç kısımda incelenir. Çeşitli teorik konuların (Fonksiyonlar, Normal Dağılım İlkesi) anlatımı somutlaştırılarak, yani grafik üzerinden anlatılması amaçlanmaktadır. 9 ve 10. sınıflarda ders içerikleri; Trigonometri, Trigonometrik Fonksiyonlar, Trigonometrik Denklemler, Diferansiyel Denklemler, Aritmetik ve Geometrik Diziler, Süreklilik ve Türevin alınabilmesi, Yüksek Türevler, Potens Kuralı, Tam Rasyonel Fonksiyonlarda Eğrinin tartışılmasından oluşmaktadır. Matematik dersi 11 ve 12. sınıflarda öğrenilmiş olan bilgiler kullanılarak günlük hayata uyarlanması, konuların derinleştirilerek zorluk seviyesi yüksek sorular çözülmesi şeklinde işlenir. Derste genellikle örnek soru veya öğrenci sunumları üzerinden gidilir. Öğrencinin ezber yapmadan, tamamen kendi

yöntemini oluşturması amaçlanmaktadır. 11 ve 12. sınıflarda ders içerikleri; Analitik Geometri, Vektörler, Lineer Vektör Uzayı, Lineer Bağımsızlık, Taban ve Boyut, Lineer Denklem Sistemleri, Gauss Algoritması, Matrisler, Parametre Şeklinde, Doğru ve Düzlemin Konum ve Kesişme Problemleri, Skalar Çarpımı, Uzunluk ve açı Hesapları, Normal Şekilde Doğru ve Düzlemin Konum ve Kesişme Problemleri, Diferansiyel Denklemler, Kombinatorik, İntegral Hesapları, Vektör Çarpımı ve uygulamaları, Daire ve Küre, Teğet Problemleri, Koni Kesitleri, Ters Fonksiyonun Türevi, Kök ve Arkus Fonksiyonları, Eksponansiyel ve Logaritmik Fonksiyonlar, İntegral Yöntemleri, Hacimler ve Sonsuz İntegraller, Kompleks Sayılar, Gauss Sayılar Düzlemi, Kutup Koordinatları, Cisim Kanunları, MoivreTeoremi ve Birim Köklerden oluşmaktadır.

Almanca

Almanca dersi Abitur programının bir diğer zorunlu dersidir ve 5 sınıf düzeyinde de yoğun olarak yer almaktadır. Almanca dersinin amaçları ve içeriği Abitur Ders Programı Kılavuzunda (1998) aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Hazırlık sınıfında uygulanan Almanca dersi ile Dokuz ve daha üst sınıflarda verilen Matematik ve Fen ders içeriklerini kavrayacak lisan yetisine sahip olmaları amaçlanmaktadır. Bu hedefe ulaşmak amacıyla Hazırlık sınıfında çok yoğun bir Almanca eğitimi verilir. Hazırlık sınıfında yoğun olarak uygulanan Almanca eğitime üst sınıflarda da devam edilerek öğrenciler Abitur sınavına hazırlanır. 9 ve 12. sınıfların ders konuları büyük ölçüde Kuzey Ren Vestfalya ve Thüringen Eyaletlerinin branş ders programlarına dayanmaktadır. Edebi metinlerin seçiminde örneklemeye dayanan bir edebiyat dersi amacına uygun olarak konularda çok katı bir sınırlamaya gidilmez. Bununla birlikte 12. sınıfın sonuna kadar Alman Edebiyatının dönemleri hakkında genel bir değerlendirmenin bitirilmiş olması gerekir. Bu dönemdeki diğer ağırlık noktaları üst düzey metinlerin ele alınması ve medyanın takip edilmesidir. Ders programında gösterilen sözlü ve yazılı anlatım şekilleri çerçevesinde; Edebi bir metnin analizi, pragmatik bir metnin analizi, metin dayanak alınarak tartışma ve bir metin olmadan, branşa özgü bir özel konunun tartışılması. 10. sınıftan itibaren bu çalışmalar uygun şekilde artan zorluk derecelerinde düzenli olarak yapılmaktadır. Almanca ders programı tüm sınıflar için ortak olarak dilin sözlü ve yazılı kullanımı, metinlerin ele alınması, dilin bir işaret ve kurallar sistemi olarak kullanılması alanlarından oluşur.

Hazırlık sınıfında ders içerikleri Dilin sözlü ve yazılı kullanımı kapsamında; yaşanan, düşünülen şeylerin somut şekilde yansıtılması, olayların, nesnelerin, süreçlerin somut olarak tarifi, görüşlerin ifadesi ve gerekçeleri, günlük sorunların etkin bir şekilde çözümlenmesi konuları kısa metinler üzerinde incelenmektedir. Soyut ve somut metinler üzerinde çalışılarak metin inceleme çalışmalarına giriş yapılmaktadır. Dilin işaret ve kurallar sistemi olarak kullanılması kapsamında; Sözcük türleri ve sözcük oluşumu, Morfoloji ve Sentaks, Fonetik, İmla ve noktalama işaretleri konuları ele alınmaktadır. 9 ve 10. sınıflarda ders içerikleri Dilin sözlü ve yazılı kullanımı kapsamında; Konuşma Şekilleri ve Tekniklerine yönelik uygulamalar, Konuşma Pratiklerinin Ders İçinde Yapılması, Yapılandırılmış Konuşma Şekillerinin Geliştirilmesi ve Çalışması, Yazılı Anlatım ve Raporlama, Kısa Metinlerin Betimlenmesi ve Açıklanması, Bir Konu Hakkında Gerekçeleri İçeren veya Açıklayıcı Bir Metin Hazırlama Çalışmaları yapılmaktadır. Soyut ve somut metinler üzerinde çalışmalar daha karmaşık metinler üzerinde devam etmektedir. Ayrıca bu sınıf seviyelerinde dil öğretiminde medya araçlarından aktif olarak yararlanılmaktadır. Dilin işaret ve kurallar sistemi olarak kullanılması kapsamında; Dilin şekillerinin ve fonksiyonlarının incelenmesi, Dilbilgisi öğeleri ve metin analizi için dilbilgisi terminolojisi kazanılarak kullanılması, Literatürden alıntıların anlamlı şekilde kullanılması, Öğrencinin kelime hazinesinin sistematik olarak geliştirmesi, Sentaks yapılarının sistematik olarak genişletilmesi, ifade tarzının esnek ve duruma uygun biçimlendirilmesi konuları ele alınmaktadır. 11 ve 12. sınıflarda ders içerikleri Dilin sözlü ve yazılı kullanımı kapsamında; Dil öğreniminin gerçek yaşama uyarlanarak kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Metinlerin yapısı ve işlevi ile ilgili olarak bu devreye kadar elde edilen bilgiler derinleştirilir ve genişletilir. Dilin ifade özelliği, anlatma, anlama ve düşünce oluşturma işlevi açısından tartışılır ve kullanılır. Sorunların ve sorunların çözümüne ait gerekçelerin metne bağlı ve metinden bağımsız olarak tartışılması süreci dilin kullanılmasıyla sorun içeren süreçlerin tartışılması hem bilgi edinme sürecinin niteliğine hem de dili kullanma yeteneğinin geliştirilmesine yardımcı olur. Konular, sorun içeren olaylar, durumlar ve sorun biçimlendiren metinleri kapsar. Öğrenciler problem analizi ile problemlerin ayrıntılı bir şekilde işlenmesi ve çözülmesi olanağını elde ederler. Bu süreçte elde edilen bilgilerin ikna edici biçimde öğrencilere yönelik olarak aktarılması gerekir. Derste ele alınan stratejilerin ve şekil tiplerinin bağımsız hale gelip kişisel yaratıcılığı engellememesi sağlanmalıdır. Tam tersine bu tür ifade şekilleri (sorunların işlenmesi ve gerekçe

stratejileri ve teknikleri) problem çözme sürecinde objenin dilin olanakları kullanılarak somutlaştırılmasında değişik yaklaşım türlerinin ortaya çıkarılmasına yol açar. Bu imkanların kullanılması, daima ifade edilecek konunun somut koşullarına ve metin yazarı veya konuşmacının maksadına bağlı olarak kavranmalıdır. Sanatsal ve pragmatik ifade şekillerinin analitik tarifi ve değerlendirmeye dayalı yorumu metinlerin analizi ve yorumlanmasında spesifik dil ifade yönlerinin ortaya çıkarmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin özellikle bilgi edinme konusunda bilinçlendirilmesi amaçlanacaktır. Bilgi edinme, çok çeşitli ifadelerin tarif edilerek ve değerlendirilerek işlenmesi sonucu gerçekleşir. İşlevsel yazma ve amaca yönelik çalışma tekniklerinin kullanılması günlük olayların, dilin olanakları kullanılarak etkin bir şekilde çözümlenmesine yönelik konular işlenmeye devam edilir. Öğrencilerin karşılıklı ilişkiler içinde ve dışında yansıtma ve ifade yetilerini sağlayarak olanaklarını zenginleştirilmesi amaçlanır. Dilin olanaklarını ve eylemleri yansıtan çalışma teknikleri yazılı ve sözlü metinlerle bilimsel çalışma için gerekli yetilerin gelişmesini sağlar. Sorunların ve sorunların çözümüne yönelik gerekçelerin metne bağlı ve metinden bağımsız olarak tartışılması kapsamında; metinden bağımsız tartışma, metinle ilişkili tartışma, değişik durumlarla ilgili görüş bildirme, monolog ve diyalog şeklinde tartışma, Edebiyat, kültür, politika, bilim, teknik, felsefe ve etik ile ilgili metinler ve sanatsal metinlerin betimlenmesi, metinlere ilişkin yorumların derinleştirilmesi ve genişletilmesi ön plana çıkmaktadır. Amaca yönelik çalışma tekniklerinin kullanımı ve işlevsel yazma, metinlerin analizi sürecinde öğrenme ve üretme, fakat her şeyden önce çok çeşitli sanatsal ve somut metinlerin işlenmesi, iletişim yetilerinin kazanılmasıyla birlikte öğrencilerin Alman edebiyatı ve kültürüne ilgi duymalarını sağlamalıdır. Öğrenciler aynı zamanda kültürler arası bir etkileşim anlamında kendi kültür öğelerini de tanıtmalı ve her iki kültürle uluslararası çerçevede iletişim kurmalıdır. Ders, bu bağlamda öğrencilerin kişiliklerini bulma, hoşgörü ve dayanışma ruhu ile demokratik tutum geliştirme, sorumluluk duygularını pekiştirme sürecini desteklemelidir.

İngilizce

İngilizce dersi Abitur programının üçüncü ve son zorunlu dersidir ve 5 sınıf düzeyinde de yoğun olarak yer almaktadır. İngilizce dersinin amaçları ve içeriği Abitur Ders Programı Kılavuzunda (1998) aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Hazırlık ve 9. sınıfta İngilizce derslerinde yazı yetisi ve dilbilgisi bilinci göz ardı edilmemek kaydıyla dinleme, anlama, konuşma ve yüksek sesle okuma ön plandadır. Konuşma, hâkimiyet arttıkça yazılı ifade yetisi ve okunanı anlama önem kazanır. Öğrenciler ilk yıllarda öncelikli olarak tekrarlayarak, model alarak faaliyet gösterir. İfade yetisinin artmasıyla öğrencinin dili kendisinin şekillendirmesi ön plana geçer. Dinleme anlamanın amacı öğrencilerin yabancı dilde sözlü açıklamalardan bilgi edinme, muhafaza etme, gerektiğinde bunlara tepki verme ve bilgileri değerlendirme yetilerinin geliştirilmesidir. Bu kapsamda geniş ve yoğun duyup anlama sürecinden söz edilir. Dinleme anlama için gerekli öğrenme teknikleri, öğelerin alıştırmaları ile sistematik olarak aktarılmalı ve çalışılmalıdır. Okuyup anlamanın amacı öğrencilerin yabancı dilde yazılı ve gittikçe artan oranda gerçek içerikli metinlerden bilgi edinme ve bunları değerlendirme yetilerini geliştirilmesidir. Burada algılanan ve algılanmayan sözcük hazinesinin oranı sürekli olarak artacaktır. Okuyarak öğrenme için gerekli öğrenme teknikleri sistematik olarak aktarılmaktadır. Kapsamlı olarak okuyup anlama metinlerin bilgi yoğunluğu, dil açısından karmaşıklığı ve uzunluğu her bir sınıftaki öğrencinin algılama ve değerlendirme yeteneğine uygun olarak belirlenmektedir. Metinler somut ve edebi metinler arasından seçilmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde sözel iletişimin en önemli kısmı olan konuşmaya gerekli ağırlık verilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin İngilizce konuşma isteği uyandırılmalı, yeteneklerine göre desteklenmeli ve bundan zevk almaları sağlanmalıdır. Bu öğrenim evresinin amacı, derste günlük yaşamda ve çeşitli durumlarda İngilizce konuşarak anlaşmanın sağlanmasıdır. Bunun için öğrenciler kullanıma hazır sözcük hazinesine ve dilbilgisi bilgileri dışında dil içi ve dil dışı rutin yetiler ve konuşmaların nasıl gerçekleştiği konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Konuşma yetisini geliştiren öğrenme ve çalışma teknikleri öğrencilere bilinçli olarak aktarılmakta ve ödünsüz uygulanmaktadır. Dil yetisinin ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin konuşma gerektiren konuların, anlaşılır, duruma uygun, serbest ve büyük ölçüde doğru olarak üstünden gelmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda dile hâkimiyetin artmasına koşut olarak daha büyük ölçüde esneklik, daha hızlı tepki gösterme ve daha büyük serbesti elde edilmektedir. Yazmanın hem aktarım hem de amaca erişme fonksiyonu bulunmaktadır. Bu nedenle bütün sınıflarda yazı daha ağırlıklı olarak çalışılır. Yazma, aktarıcı özelliği ile öğrenme sürecini destekler, bilgi edinmede yardımcı olur ve yetilerin kazanılmasında rol oynar. Diğer taraftan yazı yazmanın iletişim fonksiyonu açısından da rolü vardır. Bu fonksiyon ileriki sınıflarda önem kazanır. Aktarım özelliği, giderek ön plana çıkar

fakat bu arada diğer faaliyetler ile birlikte yazma işlevi ihmal edilmez. Hazırlık ve 9. sınıfta anlaşılabilirlik, dil açısından doğruluktan ziyade önem kazanırken 10, 11 ve 12. sınıflarda, anlaşılabilirliğin yanında, yardımla hazırlanan metinlerde şekil açısından doğruluğuna da önem verilmektedir. Yaratıcı yazma çalışmalarına üst sınıflarda daha fazla yer verilmektedir. Yazı yetisinin elde edilmesi için gerekli öğrenme tekniklerinin sistematik olarak aktarılması gerekmektedir. Sözcük bilgisi için temel kelime hazinesinin elde edilmesi tüm hedefler açısından iletişim için vazgeçilmez bir önkoşuldur. Bu kelime hazinesinin seçimi öğretmenin elinde bulunan konular ve değişik ders araçlarına göre yapılmaktadır. Öğrencilere konuları kendi başlarına kavramaları için temel öğrenme ve çalışma teknikleri aktarılmaktadır. 10, 11 ve 12. sınıflarda, yoğun bir dil eğitimi ile yabancı dilde iletişim olanağı sağlanarak öğrenciler yazılı ve sözlü olarak uygulanan Abitur İngilizce sınavına hazırlanmaktadır. İngilizce derslerinde kullanılan konu alanları arasında toplum ve gençlik, tarih ve politika, çevre, bilim ve teknoloji, iş ve çalışma dünyası, kültür, müzik, edebiyat, güzel sanatlar ve medya bulunmaktadır.

Fizik

Fizik dersi Abitur programı içinde önemli bir yere sahiptir ve 5 sınıf düzeyinde de yoğun olarak yer almaktadır. Fizik dersinin amaçları ve içeriği Abitur Ders Programı Kılavuzunda (1998) aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Fizik öğretiminin amacı, bilgi aktarımı yanında öncelikle fiziksel bağlantıları anlama yetisinin kazandırılmasıdır. Ders öğrencilere bilinçli bir şekilde dili öğrenme motivasyonu ve olanağı vermektedir. Fiziksel fenomenlerin gözlemlenmesi, tanımlanması ve açıklanması, ayrıntılı bir ifade yeteneğini gerektirmektedir. Bu nedenle fizik dersi yoğun bir dil öğretimini de beraberinde getirmelidir. Fen Bilimlerinin yöntemleri, ancak en azından seçilmiş örneklerde uygulandığında kavranabilir. Bu nedenle öğrencilerin yapacağı deneyler Fizik dersinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Hazırlık ve 9. sınıf derslerin ağırlık noktası başlıca önemli tanımların kazanılmasıdır. Derste öğrencilerin günlük yaşamdaki gözlemleri, deneyimleri ve bilgilerinden yararlanılması ve çevrenin araştırılmasına ilgi uyandırılması amaçlanmaktadır. Öğrenciler hazırlık sınıfında ilk planda Almancanın kullanımını öğrenmektedir. Seçilen örnekler basit ve nispeten kısıtlı bir sözcük hazinesi ile tanımlanabilir nitelikte olmalıdır. Hazırlık sınıfındaki Fizik dersinin ana amacı

Almanca dersinin desteklenmesi ve yükünün azaltılmasıdır. Fizik dersi konuları kapsamında; Hareket olayının tanımlanması (Eşit Hız, İvme), Basit, Makineler (Kaldıraç, Makaralar, Eğik Düzlem), Düz Ayna (Kamera, Sanal Şekiller, Simetri), Elektrik Akımının Etkilerinin Tanımlanması, Işık ve Gölge (Işık Kaynakları, Aydın Evreleri, Görme Olayı), Astronomi (Basit Gök Gözlemleri, Yerçekiminin ana Hatları) bulunmaktadır. 9. Sınıfta Temel Fizik bilgilerin tekrarlanması ve derinleştirilmesi söz konusudur. Fizik dersi, öğrencilerin deneyim elde ettiği fenomenlerden yararlanarak ilgilerini çekmeyi ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. 9. Sınıfta Fizik dersi konuları ve bağlantıların öğretilmesi ile dil alıştırmaları eşdeğer konumdadır. Geometrik Optik, Elektriğin Temelleri ve Isı ana Fizik konularıdır. 10. sınıfta öğrenciler değişik örnekler yardımıyla Newton Yasalarının Geçerliliği ve Enerjiyi Koruma Yasalarının Temel Önemini ve Dalgalar konusunu öğrenmektedir. Mekanik Fizik kapsamında; Basit Lineer Hareketler (Monoton ve İvmeli), Newton Yasaları (Eylemsizlik Teoremi, Mekanığın Ana Kanunu, Karşılıklı Etkileşim Teoremi, Newton Yasalarının Uygulanması) Basit Eğri Şeklinde Hareketler (Yatay Atış, Daire Hareketi), Enerjiyi Koruma Kanunu (İş, Enerji, Randıman, Enerjinin Korunması, Elastik ve Elastik Olmayan Çarpışma), Titreşimler (Armonik Titreşimler, Armonik Titreşimlerin Matematiksel Tanımı, Zorlamalı Titreşimler, Baskılanmış Titreşimler, Rezonans), Mekanik Dalgalar (Dalgaların Meydana Gelişi, Dağılımı ve Özellikleri, Refleksiyon, İnterferans, Duran Dalgalar, Öz Titreşimler, Huygens Prensipleri, Doppler Etkisi) konuları ele alınmaktadır. 11. Sınıfta dersin konusu Klasik Elektrodinamiğin genel olarak ele alınmasıdır. Analogik gözlemlerle önemli fiziksel bağlantılar ortaya koyulur. Doğa hakkındaki düşüncelerimizin bir model karakterinde olduğu bilinci geliştirilmelidir. Aynı zamanda analogik gözlemlerle dilde ifade yeteneği ve modellerin tartışılması desteklenmektedir. Elektrik ve Manyetik alanlar kapsamında; Alan kavramı (Elektrik Alanın Tanımı, Elektrik Alan Gücü, İş/Potansiyel/Gerilim, Manyetik Alanın Gücü, Lorentz-Gücü, Elektrik ve Manyetik Alanlarda Hareketli Yükler, Endüksiyon, Elektromanyetik Alanlar), Elektromanyetik Titreşimler ve Dalgalar (Ana Fenomenler, Mekanik Oszilatör ile İlişki, İnterferans, Eğilme) konuları ele alınmaktadır. 12. Sınıfta öğrenci modern fiziğin düşünme şekliyle tanışır. Bilgi edinilmesinde modellerin öneminin anlaşılması konusu derinleştirilir. Atom ve çekirdek fiziğinin ana fenomenlerinin tartışılması ile öğrenciler çekirdek fiziğinin bilim ve teknikte kullanımı konusunda fikir sahibi olmaktadır. Atom ve çekirdek fiziği kapsamında; Foto Etkisi, Foton Modeli, Parçacıklar Fiziğinde Klasik

Kavramların Kullanılabilirlik sınırları, Enerjinin Parçalar Halindeki Özelliği ve Deneysel Kanıtları, Çizgi Spektrumları, Atom Modelleri, İyonlar ve Işıklar ve Kanıtlanmaları, Radyoaktif Parçalanma, Basit Nükleer süreçler konuları yer almaktadır.

Kimya

Kimya dersi Abitur programı içinde yer alan bir diğer Fen dersidir ve 5 sınıf düzeyinde de yoğun olarak yer almaktadır. Kimya dersinin amaçları ve içeriği Abitur Ders Programı Kılavuzunda (1998) aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Hazırlık ve 9. sınıfta Temel Kimya yasaları, Kimyasal Reaksiyonlarda Kantitatif İlişkiler, Alkali ve Toprak Alkali Metaller, Halojenler, Atomun Yapısı ve Elemanların Periyodik Sistemi, Kimyasal Bağlar İyon ve Metal Bağı konuları ele alınmaktadır. Bu konular kapsamında; Kütlenin Korunması Yasası, Sabit Kütle Oranları Yasası, Yasaların Dalton'un Atom Modeli yardımıyla yorumlanması, Kimyasal Semboller, Oran Formülü ve Reaksiyon Denklemi, AVOGADRO ve GAY-LUSSAC Kuralı, Parçacık Sayısı ve Madde Miktarı, Molar Kütle ve Molar hacim, Stökiyometrik Hesaplar, Reaksiyon Isısı, Grup Özellikleri, Metallerin Oksitleri ve Hidroksitleri, Hidroksitlerin Oluşum Şekilleri, Sodyum Hidroksit ve Natronun özellikleri, Halojenlerin Kullanımı, Tuz Oluşum Reaksiyonları, Sodyum Klorür (Bulunuşu, Önemi, Kullanımı), Halojen Hidrojen Asitleri; Hidroklorik Asidin Özellikleri ve Nemi, Atom Çekirdeği ve Atom Kabuğu, Rutherford'un Dağılma Deneyi, Rutherford'un ve Bohr'un atom Modelleri, Elementer Parçacıklar; Proton, Nötron, Elektronlar, İzotoplar, Işın Şekilleri; Parçalanma Sırası, Yarılanma Ömrü, Enerji Basamakları ve Kabul Modeli; Değişik Elemanlara Uygulanışı, Atomun Yapısı ve Elemanların Periyodik Sistemdeki Düzeni Arasındaki İlişki; Yapı Prensipleri, Periyodik Sistemdeki Gruplara Genel Bakış; Bazı Eleman Özelliklerinin Saptanması, Kabuk Modelinin Uygulanması: İyonların Oluşması; Katyonlar ve Aniyonlar, İyon bağlantıları (Sodyum Klorür örneği; İyonların Bağlanması, Alkali ve Toprak alkali Metal Bileşiklerinin ve Halojen Bileşiklerinin Kimyasal Formüllerinin bulunması Alkali Metal Katyonları, Toprak Alkali Metal Katyonları, Oksit İyonları, Hidroksit İyonları, Halojenidler, Metal Katyonları ve Serbest Hareketli Elektronlar Arasındaki Çekim Güçleri, Metallerin Özelliklerinin Saptanması (Parlaklık, Elektrik İletim Yeteneği) konuları ders içeriğini oluşturmaktadır. 10. Sınıfta Kimyasal Bağlar ve Atom Bağı, Moleküller Arası Güçler, Bazı Ametallerin Yapı ve Özellikleri, Reaksiyon

Hızı, Kimyasal Denge ve Kütle İletişim Yasaları konuları ele alınmaktadır. Bu konular kapsamında; Ortak Elektron Çiftinin Oluşumu, Değerlilik Çizgileriyle Yazım Şekli, Lewis Formülü, Oktet Yasası, Planck, Heisenberg ve Schrödinger'in çalışmaları, Kuantum Sayıları, Orbital Model, Valans Bağı Teorisi, Sigma ve Pi Bağları, Tek ve Çok Bağlı Moleküllerin Yapısı, Hibridizasyon Konsepti: Molekül Yapılarının Yorumlanması, Mezomeriler (Delokalize Pi Elektron Bağları), Elektron Çiftlerinin Birbirini İtme Modeli (EPA Modeli); Moleküllerin Üç Boyutlu Yapısının Yorumlanması, Molekül Orbital Teorisi (MO Teorisi), Elektronegatiflik, Dipoller: Dipol Özelliği ile Su ve bunun özellikleri, Dipol-Dipol Etkileşimleri; Hidrojen Köprüsü Bağları, Van-der-Waals Güçleri, Uygulama: Çözülme Olayı ve Hidratasyon, Karbon, Kükürt ve Fosforun Yapısı, Özellikleri ve Kullanımı, Karbon Modifikasyonlarının Yorumlanmasında Orbital Modelin Uygulanması (Elmas, Grafit ve Fulleren'ler), Fosfor Modifikasyonları ve bazı Kükürt Bileşikleri (Oksitler), Bu elemanların bazı, önemli bileşiklerinin yapı ve özellikleri (Karbon dioksit, Karbonmonoksit, Karbonatlar, Kükürt Oksitler, Sülfürik Asit, Fosforik Asit, Reaksiyon Hızının Tanımı, Reaksiyon Hızının Bağlı Olduğu Faktörler, Aktivasyon Enerjisi, Katalizatörlerin Etkisi, Kinetik İtiş Teorisi, Landolt Süre Reaksiyonu, Reverzibl Reaksiyonlar, Kütle Etkileşim Yasasının Türetilmesi, Dengenin Çeşitli Faktörlerce Etkilenmesi, Le Chatelier Prensipleri, Prensiplerin seçilmiş bazı teknik süreçlere uygulanışı (amonyak üretiminde kullanılan Haber-Bosch Yöntemi), Kütle İletim Yasası ile ilgili hesaplar konuları işlenmektedir. 11. sınıfta Organik Kimya ve Organik Maddelerin Yapısı ve Özellikleri, İyon Dengeleri, Redoks Reaksiyonları ve Elektrokimya konuları ele alınmaktadır. Bu konular kapsamında; Oksidasyon Sayısı Redoks Reaksiyonu, Redüksiyon, Oksidasyon terimlerinin tanımı, Elektron Geçişli Işığında Redüksiyon ve Oksidasyon Maddeleri, Asit ve Alkali ortamda Redoks Reaksiyonları ve Denklemleri, Organik Maddelerin Moleküllerindeki Oksidasyon Sayıları, Organik Maddelerin Redoks Reaksiyonları, Elektrokimyasal Gerilim Serisi, NERNST Denklemi ve Uygulaması, Galvanik Elemanları Daniell Elemanı, Pillerin Yapısı, Akümülatörler, Redoks Süreçlerinin Önceden Bilinebilirliği, Metal Eriyikleri ve Sulu Çözeltilerde önemli Elektrolizler, Korozyon, Redoks Titrasyonu, Faraday Yasaları, hesaplar konuları işlenmektedir. 12. Sınıfta Organik Kimya. Organik madde gruplarındaki reaksiyon mekanizmaları konusu ele alınmaktadır. Bu konu kapsamında; Alkanların Yapısı, Özellikleri, Homolog Serileri ve Nomenklaturu Radikal Substitusyonu-Halojenasyon Reaksiyonlar, Halojen Türevlerinin Özellikleri

ve Kullanımı, Siklonların Yapısı ve Özellikleri, Silklonların Halojen türevleri, Alkenlerin Yapısı, Özellikleri, Homolog Serisi ve nomenklaturu, C=C Çift Bağının yorumunda Orbital Modelinin Uygulanışı, İzomeriler: bir örnekle Konstitüsyon ve Konfigürasyon (cis-trans izomerisi)Buten; Değişik Konfigürasyonların özellikleri, Alkenlerde Elektrofil Adisyon, Birden fazla C=C Çift Bağlı olan Hidrokarbonlar; Mezomeriler, Eten: üretimi ve özellikleri, Alkinlerin Homolog dizisi, C-C Üçlü Bağının yorumunda Orbital Modelinin Kullanımı, Benzenin Özellikleri ve Kullanımı; Kapalı formülü, Benzen Molekülünün Açık Formülünün Geliştirilmesi, Mezomeri: Mezomer sınır yapılarının yorumunda Orbital Modelinin Uygulanması, Benzen Molekülünde Elektrofil Substitusyon, Fenol ve Anilin; üretimi, özellikleri ve kullanımı, İkinci Substitusyon: L Etkileri, M etkileri ve İkinci Substitusyon üzerindeki etkiler, Reaksiyon koşullarına bağlı olarak alkil yan zinciri bulunan aromatik bileşiklerin reaksiyonları, Alkanollerin yapısı, özellikleri, homolog serisi ve nomenklaturu, fonksiyonel grup olarak hidroksi grubu, Primer, sekonder ve tersiyer alkanoller, çok değerli alkanoller, Doymuş karbon atomunda nukleofilsubstitusyon, eter: üretimi, özellikleri ve kullanımı, Alkanoller (Aldehidler) ve Alkanonlar (Ketonlar), Alkanoller ve Alkanonların yapısı, özellikleri, homolog serisi ve nomenklaturu; fonksiyonel grup olarak aldehid ve keto grupları, Dehidrasyon ile oluşan alkanoller (aldehidler), Alkanollerin reaksiyon davranışı, Alkanonlar (Ketonlar) yapıları, özellikleri, seçilmiş örneklerin kullanımı, Alkan asitlerinin yapısı, özellikleri, Homolog serisi ve Nomenklaturu; fonksiyonel grup olarak karboksil grubu, Fiziksel davranış: Karbon asitlerinin asit karakteri ve tuzları, Dikarbon asitleri, Alkan asitlerinin önemli substitusyon ürünleri olan halojen karbon asitleri ve aminokarbon asitleri, Optik aktif bileşikler, Rasematlar, Ester: oluşum ve özellikleri, Yağların yapısı, özellikleri ve önemi, Yağların belirlenmesi; İyot sayısı ve belirlenmesi, Sabun üretimi bir yağın sabunlaşması, Deterjan aktivitesi olan tensidler, Deterjanların içeriği, Deterjanların yol açtığı çevre sorunları Proteinler ve Aminoasitler, Aminoasitler ve Proteinlerin yapısı, özellikleri ve önemi, Aminoasitlerin Konfigurasyonu, Aminoasitlerin sudaki çözeltilerinin özellikleri, Aminoasit belirleme reaksiyonları, Monosakarid, Disakarid ve Polisakaridlerin yapısı, özellikleri, sınıflandırılması ve önemi, Monosakaridler: Monosakaridlerin Redüksiyon etkisi, belirleme reaksiyonları, Ayna izomerileri, Disakaridler: Sakaroz ve Maltozun özellikleri ve yapısı, Polisakaridler: nişasta ve selülozun özellikleri ve belirlenmesi, Bazı önemli Polisakaridlerin yapısı konuları işlenmektedir.

Biyoloji

Biyoloji dersi Abitur programı içinde yer alan bir diğer Fen dersidir ve 5 sınıf düzeyinde de yoğun olarak yer almaktadır. Biyoloji dersinin amaçları ve içeriği Abitur Ders Programı Kılavuzunda (1998) aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Hazırlık ve 9. sınıfta öğrenciler organizmaların hücresel yapısını kavramalıdır. Kromozomlar ve Mitoz ve Miyozdaki dağılımları ile ilgili bilgiler, kalıtım olaylarını açıklamada yardımcı olur. Öğrencilere mikroskobun bilgi edinmedeki öneminin bilinci aktarılmalıdır. Yine öğrenciler tek hücreli organizmalar ve önemleri hakkında bilgi edinirler. Öğrenciler omurgasızların önemli gruplarının (süngerler, selentereler, solucanlar, dikenderililer) tipik özellikleri hakkında bilgi edinir, yosunlar, eğrelti otları ve mantarlar hakkındaki bilgilerini derinleştirirler. Öğrenciler, Ökolojik Bağlantıların, doğanın hem korunması hem de rasyonel kullanımı için bir önkoşul olduğunu kavramalıdır. 10. sınıfta dersin ana noktası insan organizması yapısı hakkındaki temel bilgilerin geliştirilmesi ve yaşam süreçleri hakkındaki bilgilerin derinleştirilmesidir. Bilgi alımı, aktarımı, değerlendirilmesi ve yanıtlanması (hayvanlarda olan dâhil) ve hormonların biyolojisi konusu ağırlıklı ele alınmaktadır. Öğrenciler uyarılabilme özelliğinin yaşayan sistemlerin çevre değişikliklerine yanıt verme ve böylece değişik çevresel koşullara adaptasyon yeteneği olduğunu kavramalıdır. Ayrıca psikotrop ilaçlar, bu arada özellikle uyuşturucuların etkileri ve bağımlılık oluşması mekanizmasını öğrenmelidirler. İlaç, alkol ve madde bağımlılığının nedenleri ve sonuçları, fiziksel ve psişik bağımlılık olasılığı ile bunların sosyal ilişkilere etkisi tartışılmalıdır. Öğrencilere uyuşturucudan kaçınmanın yolları ve bağımlılık durumunda yardım olanakları anlatılmalıdır. Öğrenciler bu sınıfta ayrıca insanın üreme biyolojisi ile ilgili bilgilerini genişletirler ve bu şekilde yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak cinsellik konusunda bir bilgi birikimi kazanırlar. Öğrenciler süreçlerin karmaşıklığını kavramalıdır. Kendi sağlıklarıyla ilgili neler yapabilecekleri konusunda bilinçlenmeleri sağlanmaktadır. 11 ve 12. sınıfta öğrenciler tüm canlıların temel yapısal ve fonksiyonel birimi olan hücre hakkındaki bilgilerini derinleştirirler ve fiziksel ve kimyasal kuralların biyolojik alanda da geçerli olduğunu öğrenirler. DeneySEL ve mikroskobik çalışmalara özellikle önem verilmekte ve Model fonksiyonları bir örnekle açıklanmaktadır. Öğrenciler doğadaki değişik canlıların enerji ve metabolizma açısından bağımlılıkları hakkında genel bir bakış elde ederler. Doğaya karşı sorumluluk bilinci içinde hareket etmek için enerji ve metabolizma ve

bunların birbirlerine bağıllığının kavranması önemlidir. Bu bağlamda öğrenciler enerji ve metabolizmanın değişik şekilleri hakkında bilgi edinmektedir. Bu şekilde biyokimyasal olayların karmaşıklığı ve karşılıklı etkileşimleri hakkında fikir sahibi olurlar. Bu fotosentez örneği ile ele alınmaktadır. Biyokimyasal süreçlerin açıklanmasında önemli bağlantıların anlaşılması ve enerji - metabolizma olayının kavranması için gerekli ana reaksiyonlarla yetinilmektedir. Bu kapsamda; Canlıların ana yapı taşı olan Hücre, Ekolojik Sistem Olarak Orman, İnsanın Hareketi ve Vücut Pozisyonu, İnsanda Metabolizma, Kan ve Kan Dolaşımı, Solunum, Atım Sistemi, Nörobiyoloji, Uyarılabilirlik, Üreme, Hücresinin Morfolojisi, Anatomisi ve Fizyolojisi, Metabolizma ve Enerji konuları ele alınmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde paydaşların Abitur programının ders içeriklerine ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak Abitur programında Dil derslerinde metin analizi ve yorumlamalara yer verildiğini, Fen derslerinde deney ve gözlemlere yer verilerek genel yasa ve formüllere ulaşıldığını, Matematikte ispat ve uygulamaya yönelik içerik bulunduğunu belirtmiştir (BÖ3, BM3, BV2, BAÖ3, BTY1, BVD1, 12OG1, 12OG2).

Katılımcı BÖ3: Okulumuzda Fen Abituru yapılmaktadır. Almanca, İngilizce, Matematik derslerinden yazılı sınava girmek, geri kalan fen derslerinden birine yazılı diğerine sözlü olarak girmek zorunludur. Almanca ve İngilizce dersleri metin analizi ve yorumlamalara dayanıyor. Fen derslerinde deney ve gözlem yapılarak genel yasalara ve formüllere ulaşılmasına yönelik içerikler bulunur. Matematik dersinde konunun uygulamalı olarak anlaşılmasına yönelik ispata dayalı içerik bulunur.

Katılımcı BM3: Dil dersleri gramer ve dil bilgisi odaklı değil. Gramer ve dil bilgisinde insanların evde çalışabileceklerini ezber olan her şeyi evde ezberleyebileceklerini biliyorlar. İngilizcede Sheakspeare'in metinleri olsun, Almanca'da Goethe'nin yazdığı eserler olsun, Marks'ın eserleri olsun, Kant'ın eserleri olsun, bunların hepsinin incelemeleri, analizleri, özetlemeleri yapılıyor. İkinci Dünya Savaşı'na dair, yakın Alman tarihine dair kısa hikayeler inceleniyor. İnsanların hepsinin sözel yeteneklerinin ve yazılı yeteneklerinin geliştirilmesine dair ve insanlarda bir genel kültür seviyesi oluşturulmak isteniyor. Matematik için konuşacak olursak, matematikte 11 ve 12. sınıf müfredatı olasılık, türev ve integral olarak söyleyebiliriz. Aynı zamanda geometri açısından da tamamen uzay geometrisi. Fizikte atom teorileri ve basınç konuları yoğundur. Kimya kimyasal denge ve organik kimyadan oluşuyor. Biyoloji sistemler ve evrim konularını ele alıyordu. Kısaca sistem öğrenciyi üniversite hayatına hazırlıyor. Üniversitede seçilen bölümle ilgili bir alt yapı oluşturabilmek için, yani insanları elemekten ziyade insanlara bir şey öğretmek asıl amaç.

Katılımcı BV2: Yani tabi benim yapabildiğim değerlendirmede özellikle içerikle ilgili çocuklara dersleri, konuları, problemleri çok acele etmeden hani biraz daha yedirerek öğretmeyi amaçlayan; hem teorik hem de pratik olarak yeterli derecede bir akışın sağlandığı, zaman ayrıldığı ve temel fen bilimleri üzerine biraz daha ilave problemleri çözebilmeyi hedefleyen bir program gibi görüyorum. Özellikle 11. ve 12. sınıflarda bu seviye birazcık daha artarak yükseliyor. 11. Sınıfta onu fark ettik biz. Yani seviye biraz daha yükseliyor ve adeta hani üniversite seviyelerine çıkan bir ağırlıkta matematik ve fen derslerini görüyorlar. Abitur programında dili sadece gramer olarak ya da sadece günlük konuşma olarak ya da sadece derslere yettiği kadar değil; aynı zamanda dile hakimiyeti, anlayabilmesi, kendini ifade edebilmesini sağlayan bir düzeye çıkartmaya çalışıldığını biliyorum. Abitur sisteminde hem eğitim alanında hem de sosyal alanda sürdürebilir seviyede bir yabancı dil veriliyor diye söyleyebilirim.

Katılımcı BAÖ3: Abitur için konular bireysel federal eyaletlerde farklılık gösterebilir. Ancak okulumuzda Almanca, İngilizce, Matematik, Biyoloji, Fizik, Kimya derslerini kapsamakta ve derslerin içeriği yüksek niteliktedir. Almanya'daki Abitur ile kıyaslanabilecek düzeydedir.

Katılımcı BTY1: Almanca ve İngilizce derslerinde metin analizleri ve yorumlamalar yapılarak öğrencilerin aktif katılımı teşvik ediliyor ve ders interaktif bir ortamda işleniyor. Matematik dersinin içeriği matematiksel hesaplamalar ve ispata dayanıyor. Fen dersleri laboratuvar ortamında görselliğe, deney ve gözleme dayanıyor.

Katılımcı BVD1: Ders içerikleri yabancı dil becerileri ile başlıyor, fen bilimlerinde temel yasa ve konuları ele alıyor ve matematiksel muhakeme yetisini geliştirmeye yönelik konuları içeriyor.

Katılımcı 12OG1: Ya bence güzel. Türk sistemindekini tam bilmediğim için tam karşılaştırma yapamıyorum ama biz gündelik hayattan da bir sürü şey tartışıyoruz ve zaten dersler arasında da çok geçişler oluyor.

Katılımcı 12OG2: Özellikle bu sene çok şahit olduğum bir şey var: Mesela matematikte gördüğüm bir şeyi bir hafta sonra fizikte kullanıyorum ya da fizikte gördüğüm bir şeyi matematikte çok yakın bağdaştırıyoruz, ya da biyoloji ve kimya keza aynı şekilde. Yani kapsamları öyle ki aslında kendi alanlarının biraz daha dışına çıkıyorlar, daha evrensel bakılıyor.

Araştırmacı tarafından yapılan bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, ders gözlemleri ve doküman analizi sonucunda Abitur programının genel özelliklerini belirlemek amacıyla bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular programın genel özellikleri temasının altında dört kategori başlığında toplanmıştır. Bunlar: (1) Abitur Olgunluk Sınavı, (2) Abitur Program Amaçları, (3) Abitur Eğitim Düşüncesi, (4) Abitur Ders İçerikleridir. Abitur Olgunluk Sınavı kategorisi; yazılı sözlü iki aşamadan oluşan zor bir sınav olması, mantık yürütme ve sistemli düşünme gerektirmesi, eğitim sisteminde ulaşılacak en yüksek diploma olması, üniversiteye giriş için bir

zorunluluk olması gibi 4 alt koddan oluşmuştur. Abitur Program Amaçları kategorisi; öğrencinin üniversite eğitimine hazır bulunuşluluğunu belirleme, bilgiyi kullanmayı öğretme, analitik düşünme becerisi geliştirme, ezberci olmayan araştırma ihtiyacı duyan birey yetiştirme, öğrenciyi eleme değil üretmeye sevk etme, problem çözme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirme gibi 6 alt koddan oluşmuştur. Abitur Eğitim Düşüncesi kategorisi; düşünce sistemi kazandırma, bilgiyi yapılandırma, bağımsız öğrenme, süreç odaklı olma, öğrenciyi hayata hazırlama, derin bir genel eğitim verme gibi 6 alt koddan oluşmuştur. Abitur Ders İçerikleri kategorisi; Matematik dersinin içeriği ispat ve uygulama, Almanca dersinin içeriği metin analizi ve yorumlama, paragraf yorumlama, kitap inceleme ve tahlili, İngilizce dersinin içeriği metin analizi ve yorumlama, paragraf yorumlama, kitap inceleme ve tahlili, Fizik, Kimya, biyoloji derslerinin içeriğinin deney, gözlem, uygulama, görsellik ve gerçek yaşamla ilişkilendirme gibi konulardan oluşan 6 alt koddan oluşmuştur. Birinci araştırma sorusuna ilişkin katılımcılarla yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri, ve doküman analizi sonuçlarının birbiriyle tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Katılımcılardan eğitiminin 1 yılını Almanya da geçiren, sadece Abitur alan, hem Abitur hem Türk üniversite giriş sınavlarına hazırlanan, Abitur hakkında vazgeçen öğrenci, mezun, velilerin görüşleri açısından Abiturun genel özellikleri, amaçları, eğitim düşüncesi ve ders içerikleri bağlamında bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrenci, mezun, veli olarak katılımcıların tamamı benzer görüşler ortaya koymuştur. Ayrıca bu durumla ilgili öğretmen ve yöneticiler de benzer görüşler vermiştir. Bu durum Abiturun genel özellikleri, amaçları, eğitim düşüncesi ve ders içerikleri konusunda paydaşların farklı düşüncede olmadıklarını göstermiştir. Paydaşların Abitur Programının Genel Özelliklerine İlişkin Görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 22: Abitur Programının Genel Özelliklerine İlişkin Paydaşların Görüşleri

Tema 1: Abitur Programının Genel Özelliklerine İlişkin Paydaşların Görüşleri	
ÖĞRENCİLER	Öğrenciler genel olarak; Abitur programının düşünen, sorgulayan, araştırma ihtiyacı duyan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sorgulayıcı bir sistem ve yazılı sözlü iki aşamadan oluşan üniversiteye giriş sınavı olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilere göre; Abiturun temelinde yatan eğitim düşüncesi öğrencinin bilgiyi ezberlemesi değil, bilgiyi kullanmasıdır. Abitur programını oluşturan Almanca ve İngilizce dersleri metin analizi ve yorumlamalara dayanırken, Fen Dersleri deney ve gözlem yoluyla yasalara ve formüllere ulaşmaya dayanır. Matematik dersleri ise uygulamalı ve ispata yöneliktir.
MEZUNLAR	Mezunlar genel olarak; Abitur'un liseden mezuniyet diploması olduğunu ve programın amacının öğrencileri elemek değil onları üretken bireyler haline getirerek üniversite hayatına entegre etmek olduğunu belirtmiştir. Mezunlara göre; Abiturun temelinde yatan eğitim düşüncesi öğrencinin neden öğrendiğini, neyi neden düşündüğünü ve sahip olduğu bilgiyi açıklayabilmesidir. Abitur programını oluşturan dil dersleri gramer odaklı değil metin incelemeleri, analizleri ve özetlemelerine dayanmaktadır. Matematik dersi olasılık türev, integral ve uzay geometrisinden oluşmaktadır. Fizik dersi atom teorsisi ve basınç konularını, kimya dersi denge ve organik kimya konularını, biyoloji dersi sistem ve evrim konularını içermektedir.
VELİLER	Veliler genel olarak; Abiturun üniversiteye geçişi sağlayan bir olgunluk diploması olduğunu ve programın amacının üniversite hayatının gereklerini yerine getirebilecek bireyleri seçmek olduğunu dile getirmiştir. Velilere göre; Abiturun temelindeki eğitim düşüncesi ezberlemek değil, geniş açıdan düşünmek ve problem çözmektir. Velilerin ders içerikleri hakkında yüzeysel bilgileri olduğu görülmüştür.
ÖĞRETMENLER	Öğretmenler genel olarak; Abitur'un Alman Ortaöğretim Sisteminde ulaşılabilecek en yüksek lise diploması ve üniversiteye giriş için bir yeterlilik sınavı olduğunu ve programın amacının öğrencilere bilgiyi kullanarak, problem çözme becerisi kazandırdığını vurgulamıştır. Öğretmenlere göre; Abiturun temelindeki eğitim düşüncesi öğrencilere derin bir genel eğitim vermektedir. Abitur programını oluşturan dersler oldukça kapsamlı ve yüksek niteliktedir.
YÖNETİCİLER	Yöneticiler genel olarak; Abitur'un Almanya'nın kabul ettiği en yüksek lise bitirme diploması olduğunu ve programın amacının öğrencilerin üniversite eğitimine hazır bulunuşluluk düzeylerini belirlemek olduğunu vurgulamıştır. Yöneticilere göre; Abitur'un temelindeki eğitim düşüncesi öğrencilere bir düşünme sistemi kazandırarak, sahip olduğu bilgiyi kullanma becerisini geliştirmektedir. Almanca ve İngilizce derslerinde metin analizleri ve yorumlamalar yapılarak öğrencilerin aktif katılımı teşvik ediliyor. Matematik dersi matematiksel hesaplamalar ve ispata dayanmaktadır. Fen dersleri laboratuvar ortamında görselliğe, deneye ve gözleme dayanıyor. Abitur öncesi mezun ve paydaş kurumlarıdaki yöneticilerin Abitur konusunda sınırlı bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

4.3. Paydaşların Okulda Uygulanan Abitur Programına İlişkin Yaşam Deneyimleri

4.3.1. Yorumlama Aşaması

Bu aşamada; okulda uygulanan Abitur programına ilişkin paydaşların yaşam deneyimleri alıntılar yapılarak verilmiş, araştırmacının açıklama ve yorumları eklenerek araştırılan olguya ait genel bir resim ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda; sırasıyla; Abitur programının sınıfta yapılan uygulamaları konusunda ne düşünüyorsunuz? Abitur programının sınıfta uygulama sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Abitur programının uygulanmasında teknoloji ve materyal kullanımı nasıldır? Abitur programının değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır? Abitur programının uygulanması sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Sorularına ilişkin paydaşların görüşleri alıntılara yer verilerek anlatılmış ve araştırmacının açıklama ve yorumları verilmiştir.

4.3.1.1. Abitur programının sınıfta yapılan uygulamaları konusunda ne düşünüyorsunuz?

Araştırmanın bu bölümünde paydaşların Abitur programının sınıfta yapılan uygulamalar konusundaki görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak, sınıfta yapılan Abitur uygulamalarında; deney, sunum ve analizlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı, bilginin öğrenciye hazır olarak verilmediği, öğretmenin sınıfı bir bütün olarak görüp interaktif bir ortam oluşturduğu, Abiturun beş yıllık süreye yayılmış ön öğrenmelere dayalı sistematik bir program olarak uygulandığı, etkin dil becerileri gerektiği, derslerin aşırı teorik ve zeka kullanımına dönük olmadığı, uzun hesaplamalara dayalı Abitur sisteminin öğrenciyi soğuttuğu şeklinde görüş bildirmişlerdir (BÖ2, BÖ3, BÖ4, MÖ4, BV1, BV4, BAÖ1, BTÖ1, BAY1, 12OG4).

Katılımcı BÖ2: Aslında dersler öğrenci tarafından seçildiği için genelde daha çok deney ve sunum ağırlıklı oluyor. Matematikte özellikle görselliğe dayalı oluyor. Öncelikle yapacağımız konudan biraz bahsediyor. Bir örnekle açıyor nerede kullanıldığı hakkında. Örneğin analiz dersi oluyor. Bu analizde fonksiyonlar nasıldır, mesela köprülerin yapımında fonksiyonel olarak nasıl gösteriliyor yani mühendislik açıklamaları. Tahtaya çizip bunu ilk önce teorik kısmına geçmeden önce daha yüzeysel kısmında anlatıyor. Nasıl değerlendiriyoruz fonksiyonları ya da herhangi bir konuda da böyle geometri de özellikle. İlk başta açıklarken konuyu belli şekilleri göstererek bunların birbirleriyle ilişkilerini anlatıyor. Almanca ve İngilizce derslerinde yine aynı şekilde bir direkt teori kısmına geçiliyor hani analiz nasıl yazılır

ve bir örnek oluyor, okuyarak başlıyoruz genelde. Bu bir metin oluyor. Bu metni okuduktan sonra zaten belli başlı şeyleri maddeler şeklinde çıkarıp bunları yazıya dökmemiz isteniyor. Fen derslerinde bir teori, teoriden önce bir deney ya da görsel bir şey anlatılıyor. Bundan çıkarılan sonuçlarla matematiksel, fiziksel ya da kimyasal, biyolojik teorilere değiniyor.

Daha önce belirtildiği gibi, derslere aktif katılımın gerekliliği ders uygulamalarında yoğun olarak deney ve sunumlara yer verilerek öğrencilerin Dil, Matematik ve Fen derslerinde analizler yapması sağlanıyor.

Katılımcı BÖ3: Matematik dersi öğrencilerin derse yoğun katılımıyla gerçekleşir. Derste hoca konuyu direkt açıklamaz, aksine dersin öğrencinin katılımıyla interaktif bir şekilde ilerlemesini ister. Bu sırada öğrenciler derse katılım ve katkıları açısından sözlü notu alıyor olurlar. Verilen ödevler tahtada öğrenciler tarafından çözülür ve çözümü doğru ve anlaşılabilir şekilde sınıfa sunmaları sözlü notları için çok önemlidir. Geometri kısmı 3 boyutlu düşünmeye yöneliktir. Fizik dersinden de sözlü notu kriterleri matematikteki gibidir. Dersler laboratuvarda işlenir. Konuyla ilgili deneyler formalite icabı değil detaylı bir şekilde yapılır. Bazı konular bazen hoca tarafından anlatılmaz ve öğrenciler gruplara ayrılarak konular paylaştırılır ve her grup kendi konusunu sunar. Hoca ders anlatırken sınıfa sık sık sorular yöneltir ve söz verildiği kişilerin katkısıyla ders interaktif şekilde devam eder. Bu esnada eski konulardan bilinen bilgilerin yeni konuyla entegre edilmesi sağlanır. Kimya dersi laboratuvarda deneylerle işlenir. Konular genelde deneyle başlar ve bu deneyler üzerinden konuşularak devam eder. Biyoloji dersi daha sözel olduğu için öğrencilerin çok söz hakkı aldığı bir derstir. Derste konuyla ilgili videolar izlenir ve mekanizmalar açıklanır. İngilizce dersinde hocalar tarafından asla Almanca ve Türkçe konuşulmaz. Ders İngilizce konuşularak geçer ve öğrenciler pratik yapmaya zorlanır. Konu olarak öğrencilere entelektüel birikim sağlayacak (American Dream, Globalization, Distopia/Utopia) gibi konular seçilir ve bunla ilgili kitaplar okutulur. Derste sadece Almanca konuşulur ve öğrenciler Almanca pratiğe zorlanır. Konular yine entelektüel birikime katkı sağlayacak yöndedir. Edebi akımlar tartışılır.

Sistemde öğretmen sınıfı bir bütün olarak görüyor ve interaktif bir ders ortamı oluşturmaya çalışıyor. Bilgi öğrenciye doğrudan verilmiyor öğrencinin yaptığı analizler sonucunda bilgiyi yapılandırarak öğrenmesi bekleniyor. Abitur programında dersler öğrencilerin yoğun katılımıyla gerçekleşirken öğrenciler derste aktif katılımları oranında sözlü değerlendirmeye tabi tutulurlar. Fen dersleri laboratuvar ortamında öğrencilerin aktif katılımı ile işlenir. Dil dersleri pratik yapmaya ve metin analizlerine dayalı olarak gerçekleştirilir.

Katılımcı BÖ4: Sınıf içi uygulamalarda öğrencinin aktif katılımı ve grup çalışmalarına çok önem verilir. Sınıfın tamamının derse katılımı beklenir. Matematik dersi çok fazla teorik işleniyor ve insanların zekasını kullanmasına izin vermiyor. Daha az konu işleniyor ve öğrenilenleri kullanmaya izin vermiyor. Fizik dersi müfredat yetersiz ve çok teorik. Öğrencinin

zekasını kullanması değil de çalışması ön planda tutuluyor. Ders anfi ve laboratuvarında işleniyor, interaktif değil pasif dinleme odaklı. Kimya dersinde kimyasal olayların nedenleri deneylerle açıklanıyor. Bol bol deney ve gözlem vardır. Öğretmen destekleyici ders notu dağıtır. Biyoloji dersi biyoloji konularının ezberletilmesi şeklinde işleniyor. Ezbere dayalı ve zekamızı kullanmamıza izin vermiyor. İngilizce derslerinde metin analizleri yapılarak öğrencinin yazılı sözlü ifade becerisi geliştirilir. Almanca dersi edebi metinler kullanılarak dil derinlemesine öğrenilir.

Abitur yapmaktan vazgeçen katılımcı derslerin çok fazla teorik işlendiğini ve konuların yetersiz olduğunu, zeka kullanımından çok çalışmaya dayalı olduğunu vurgulamıştır. Öğrenciler Abitur sisteminde derslerin çok dolandırılarak anlatıldığı ve sonucu kolayca görülen bir soruyu bile saatlerce tartıştığı yönünde eleştiriler yapmaktadırlar. Öğrenciler iki Eğitim Sistemi odak noktası arasında kafa karışıklığı yaşamaktadır. Alman Eğitim Sistemi süreç odaklı bir yapıya sahip olmasına rağmen Türk Eğitim Sisteminde sonuç daha önemli yer tutmaktadır.

Katılımcı MÖ4: Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinin işleyiş ve konularının Türk müfredatından çok farklı olduğunu söyleyemeyeceğim. Derslerde kullanılan şekillere kadar ortaklık var. Alman sistemi uygulamaya dönük, biz test ağırlıklı çalışıyoruz. Matematik dersi ise geometri ile beraber işleniyor. Tam olarak onu kesin çizgi ile ayırmak mümkün değil. Matematik derslerinde de fizik kimya biyoloji gibi işin hesaplama uzun uzun kağıda dökme kısmı ile ilgileniyoruz. Hesaplamaların içinde adeta boğuluyorsunuz diyebilirim. Yani sayfalarca bir soruyu açıklamak için yazmanız gerekebiliyor. Belki aynı soruyu teste koysanız 1 dakikada 1,5 dakikada çözülecek soru için öğrenciler 60 dakikalık sınava girebiliyorlar. Bizim ki işin biraz daha kısa yoldan çözümü gibi onların ki işi anlamayı derinlemesine anlamayı gerektirecek şekilde anlatıyorlar. Yoksa yani bu anlatma tarzındaki farktan başka bir fark yok. Dil derslerinde çeşitli metinler veya işlediğimiz konuyla alakalı filmlerin izlenmesi tarzı yollara başvuruluyor. Grup etkinlikleri düzenleniyor. Anlayan öğrenciler arkadaşlarına tam onların anlayacağı şekilde anlatıyor ki öğretmen tam olarak o seviyeye inip açıklayamayabiliyor. Çünkü malum kültür farkı da var. Biri bir şeyi bir saat Almanca anlatacağına 5 dakika Türkçe anlatınca öğrenciler kavrayabiliyor.

Abitur yapmayan mezun, Abitur sisteminin uygulamaya dönük olduğu, uzun uzun yapılan hesaplamaların öğrenciyi boğduğu, sorulan soruların daha çabuk yoldan yapılabileceğini görmek öğrenciyi Abitur sisteminden soğuttuğu yönünde görüş bildirmiştir. Okulda öğrencilerin sistemsel farklardan dolayı bu tür düşünceler yaşadıkları zaman zaman gözlenmektedir.

Katılımcı BV1: Benim kızımın hatırladığım bol sunumlar vardı, sözlüler ama tabi tam ders içeriklerini bilmiyorum.

Velilerin Abitur uygulamaları ve sınıf içi uygulamalar konusunda fazla bilgi sahibi olmadıkları daha çok öğrencilerden duyduğu kadarıyla bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

Katılımcı BV4: Abitur programı beklentilerimizi tam olarak karşılamadı. Türkiye de kalmak isteyen öğrenciler için malumunuz üzere müfredat çok uygun değil. Yazılı ve sözlü sınav notlarının çok adil değerlendirilmediğini düşünüyorum. Sınav değerlendirmeleri hocadan hocaya farklılık gösterebiliyor.

Abitur hakkında vazgeçen öğrenci velisi sistemin içerik ve uygulama olarak beklentilerini karşılamadığını ve değerlendirme sisteminin adil olmadığını vurgulamıştır.

Katılımcı BAÖ1: Abitur konularını müfredatta bize verilen şekliyle bir sistem dahilinde öğrencilere aktarıyoruz ve beş yıllık program dahilinde öğrencileri adım adım Abitur olgunluğuna götürüyoruz. Abitur sınavları yaklaşıncı sınavdaki soru örnekleri ve formata yönelik çalışmalara derslerde ağırlık veriyoruz.

Abiturun beş yıllık eğitim süresine yayılmış bir eğitim sistemi olduğu katılımcı tarafından vurgulanmıştır.

Katılımcı BTÖ1: Abitur sistemindeki sınav her ne kadar Fen ve Matematik bölümlerini içerse de ileri düzeyde Almanca ve İngilizce gerektiren bir sınavdır. Sınavın Almanca ve İngilizce bölümleri; şiir ve düzyazı makale analizi, edebi makale yazma gibi içeriklere sahiptir. Sınav sisteminin bu özelliklerinden dolayı sınıfta yapılan uygulamalar hangi ders olursa olsun dil becerisi ve Almanca dilini etkin kullanma, analiz yapma ve yorumlama üzerine kuruludur. Bu yüzden tüm Abitur dersleri analitik yorumlama uygulamaları içermektedir diye düşünüyorum.

Sınıfta Abitur uygulamaları etkin dil kullanımı, analiz yapma ve yorumlama üzerine kuruludur. Üst düzey Almanca ve İngilizce becerileri gerektirmektedir. Almancası ve İngilizcesi üst düzey olmayan bir öğrencinin Abitur sisteminde başarılı olması kolay değildir.

Katılımcı BAY1: Önemli olan ders planları. Ders planlarının Kültür Bakanlığınca onaylı olması gerekiyor ve bunun dışına çıkamıyorsunuz. Ayrıca müfredatımız okullar için özel olarak hazırlanmaktadır. Abitur Alman liselerinde ortak uygulandığı için de birbirleriyle uyumlu olması gerekiyor. Ayrıca yeni sistemde şöyle bir çözüm bulduk. Artık programın üçte ikisi aynı, kalan üçte biri de okulun başarısı ve ilgi alanlarına göre özel olarak belirleniyor. Alman Bölüm başkanı olarak öğretmenlerin dersleri ziyaret etmek zorundayım ve onları denetliyorum. Uygulamalarını gözlemliyorum. Benim görüşüme göre ise her çeşit öğretmenin bir arada olmasıyla burada Abitur açısından çok başarılı bir eğitim uygulanmaktadır.

Alman Kùltür Bakanlığı tarafından Abitur uygulamaları ve sistemin işleyişı belli periyodlarla kontrol edilerek denetlenmektedir. Yapılan denetimlerde okulun Mükemmel Alman Yurt dışı okulu olduğu belgelenmiş ve sistemin başarılı olarak işlediği vurgulanmıştır.

Katılımcı 12OG4: Tipik bir dersin işleyişı olarak konuşursak önce bir neyden bahsedeceğimiz anlatılıyor işte bugünkü konumuz bu, bu konuda neler biliyorsunuz neler bekliyorsunuz ondan sonra bir örnekle giriş yapılıyor daha hiçbir şekilde arkasında ne çıkacağını tahmin bile etmeden insanlar, buradaki sorunu nasıl çözebilirsiniz ya da bu sorun aslında nedir? Böyle başlıyor, sonra öğrencilerin küçük katkılarıyla oradan oraya oradan oraya, hocanın yönlendirmesi, bakın bu konunun üstüne gidin, böyle olursa, bir de şu yönden bakın diye yavaş yavaş üstüne koyarak bir bina inşa etmek gibi. En son artık sonuca ulaştığımız zaman hoca başlıyor bu sefer hepsini toplamaya. Başından sonuna kadar düzgünce anlatıyor, insanlar kaçırdıklarını, anlayamadıklarını topluyor, ondan sonra not alıyoruz, yazıyoruz, arkasından da örneklere geçiyor.

Abitur sisteminde ders uygulaması öğrencinin konuya ilgi ve merak göstermesiyle başlıyor. Daha sonra konu ile ilgili ne bildikleri, öğrenme ihtiyacı belirleniyor. Öğretmenin yönlendirmesi ile bilgi oluşturuluyor. Oluşturulan bilginin örnekler üzerinden günlük yaşama uyarlanması sağlanıyor.

4.3.1.2. Abitur Programının Sınıfta Uygulama Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

Araştırmanın bu bölümünde paydaşların Abitur programının sınıfta uygulama sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler hakkındaki görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak, sınıfta yapılan Abitur uygulamalarında kullanılan yöntem ve tekniklerin; anlatım soru cevap, sunum yapma, analiz sentez ve uygulama, deney gözlem tartışma yorum yapma, grup çalışması, grup çalışmalarında konunun farklı alanlara kayma olasılığı, akran öğrenme, beyin fırtınası, koşullara uygun yöntemsel çeşitlilik, portfolyo hazırlama, yöntemsel çeşitliliğin odağında ne değil nasıl sorusu bulunduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir (BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BAÖ1, BAÖ2, BAÖ3, BTÖ1, BTÖ2, BAY1).

Katılımcı BÖ2: Bilgiyi oluşturma öğrencinin tarafından yapılması bekleniyor. O yüzden temel bir bilgi verip devamında düşünmemiz isteniyor. Bilgiyi öğrendikten sonra bilgiyi kullanmamız için fırsatlar tanınıyor. İlkinde önceden söylediğim gibi ya deneyden sonra bize düşünme zamanı bırakılıyor bize ya da konuyu dinledikten sonra zaman bırakılıyor. İkinci kısımda ise verilen bilgiyi bir şekilde kullanmamızı istiyorlar. Bu genelde sunumlar halinde oluyor. Mesela fizikte yerçekimi ile ilgili bir şeyler öğrendikten sonra uyduların dünya

çevresinde dolaşması hakkında araştırma yapmamız bekleniyor ve bunu sınıfta sunmamız bekleniyor. Bu sayede hem dilimiz gelişiyor hem de bu bilgileri kullanmayı öğreniyoruz.

Konu öğrenciye anlatıldıktan sonra, öğrencinin bilgiyi kendi ussal süreçlerinden geçirip yapılandırması daha sonra bu bilgiyi kullanarak bir sunum yapması beklenmektedir.

Katılımcı BÖ3: Sınıfta öğretmenler en çok sunumlara ve grup çalışmalarına önem vermektedir. Fen derslerinde yapılan deneyler sonrası gözlem yaptığımız konular yorumlanarak bir sonuca ulaşılır. Bir bilgiyi olduğu gibi kabullenmektense gözlem yaparak ve grup arkadaşlarıyla tartışarak bilginin altında yatan gerçek kavranır.

Derste yapılan gözlem ve grup tartışmaları yoluyla bilginin altında yatan temel gerçekler irdelenmektedir. Grup çalışmaları yoluyla interaktif ders ortamı oluşturulmakta ve tüm öğrencilerin öğrenmesi hedeflenmektedir.

Katılımcı BÖ4: Derslerde grup çalışmaları yoluyla tüm öğrencilerin aktif katılımı sağlanıyor. Ancak grup çalışmaları öğrenciyi dersten koparıp konuyu başka alanlara götürebiliyor. Öğrencinin sınıf yönetimini iyi ayarlaması gerekiyor.

Derslere aktif katılımı sağlamak amacıyla grup çalışmaları yoğun olarak kullanılmakta ancak grup çalışmalarında konunun başka alanlara kayma riski her zaman bulunmaktadır. Bu yöntemi kullanan öğretmenin süreci çok iyi yönetmesi gerekmektedir.

Katılımcı MÖ1: Yöntem olarak şahsen benim dikkatimi çeken ve öğrenciler tarafından gereksiz bulunan en önemli unsur grup çalışmaları. Grup içinde çatışmalar oluyor ve bir uzlaşma sağlamayı her öğrenci kendine görev edindiği için yeni fikirler ortaya çıkıyor. Ortak bir kaniya varmak gerçekten zor oluyor ve bu şekilde sürekli bir beyin fırtınası yapılıyor. İkinci önemli kısım ise sunum aşaması öğrenciler sınıfın karşısına çıkıp bir sunum yapmak durumundalar, bu sunumda öğrenciler sadece pano üzerinde gözüken bir doğruyu ya da bir düşünceyi bir topluluk önünde tam olarak düşündüğü şekilde aktarmalı bu da öğrencinin sosyal yeteneğini ve konuşma becerisini geliştiriyor. Öğretmen sizi yüksek bir noktada görüyor ve seviyelerinizin birbirine yakın olduğunu hissettirdikleri için düşünsel iletişim daha akıcı, daha rahat bir şekilde kuruluyor. Öğretmenlere istediğiniz zaman sorular yöneltebiliyorsunuz. Bunların dışında öğrenci yine ders dışında da öğretmenle günlük sohbet edebiliyor. Sınıf içi düzen öğretmenler tarafından kuruluyor. Fakat bu düzen otoriter, sıkı bir düzen değil özellikle Almanca ve İngilizce derslerinde dersler sohbet eder gibi bir havada geçiyordu. Liseden mezun olduğumda da aslında sadece sohbet etmediğimizi ve gramatik yapıların, kelimelerin aklımda oldukça iyi bir şekilde kaldığını gördüm. Sadece dil anlamında da değil derslerde konuşulan konular dahi hiç çalışmadığım halde aklımda yer etmiş durumda. Bu bağlamda öğretmenlerin nasıl başardığını bilmiyorum ama o sohbet havası içinde, açık görüşlü tartışmalar ve

konusmalar sayesinde bilgiler öğrenciye çok iyi bir şekilde aktarılıyor. Bunun yanında o tartışmalardan sonra konuşma nerde biterse bitsin öğretmenler son cümleyi istediği şekle sokup konuyu istediği yere getirebiliyor. Öğretmenlerin bu yetkinliği de dikkat çekici. Fen ve Matematik derslerinde öğretmen bize bir bilgi, bir olgu veriyor. Örneğin biyoloji dersinde bir kağıt dağıtılıyor, öğretmen henüz açıklamadan bizden kağıt üzerinde anlatılan biyolojik süreç hakkında bir yorum istiyor. Kağıt üzerindeki bilgi hakkında çeşitli fikirler yürütülüyor. Bundan sonra da öğretmen sürecin gerçek gidişatını ve oluşumunu anlatıyor. Tabi yine sayısal derslerde de öğrencinin katılımıyla ders işleniyor. Aynı örnek üzerinden yürürsek eğer sınıfta verilen kağıt üzerindeki bilgiyi doğru yorumlayan bir öğrenci veya bir grup olursa öğretmen tahtaya çıkartıp bir açıklama isteyebiliyor ya da bir sonraki derste bununla ilgili bir sunum hazırlamaları için ödev verebiliyor. Yani bütün bunlar öğretmenin kendi metoduna bağlı.

Derslerde kullanılan grup çalışması ve sunum yapma yöntemleri öğrencilerin karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalarına, tartışmalarına ve uzlaşma yolu bulmalarına olanak sağlamaktadır. Sunum çalışmaları öğrencinin topluluk önünde bir konuyu sunması, savunması sosyal ve dil becerilerine katkı sağlamaktadır.

Katılımcı BAÖ1: Sistemli olarak hazırlanmış ders planları kullanıyoruz. Öğretmen bu sisteme dayalı bireysel ders işleyebileceği gibi, aynı zümreden başka bir öğretmenler ortak olarak ta ders işleyebilir. Derslerde aktif katılımı sağlamak amacıyla grup çalışması yoğun olarak kullanılır.

Katılımcı BAÖ2: Derslerde önemli olan yöntemsel çeşitliliğin sağlanması ve farklı yeterlikleri aktarmak için farklı yöntemler kullanılmasıdır.

Katılımcı BAÖ3: Abitur programı için farklı yöntemler kullanılmakta ve bu yöntemler yıllardır test edilmiş ve uygulanmıştır. Yöntemsel bir zenginlik vardır.

Grup çalışmaları yoluyla derslerde gerçek yaşam senaryoları kurularak öğrencilerin hayata hazırlanması sağlanır. Farklı becerileri aktarmak için yöntem çeşitliliği kullanılmalıdır. Abitur geçmişten gelen yöntemsel bir çeşitliliğe sahiptir.

Katılımcı BTÖ1: Abitur programında aslında gerçekten öğrencinin bir şeyler yapmasına yönelik şeyler kullanılması gerekiyor. Biz bunu yalnızca bizim okulumuzda değil Almanya'ya gittiğimiz değişim programında kullanılan yöntemleri de görerek biliyoruz ki, öğrencinin tamamen katılımına, onun düşünmesine, yorum yapmasına yönelik yöntem ve teknikler kullanıyorlar. Bence doğrusu da bu öğrencinin eliyle tutup, gözüyle görüp, ondan sonra da arkadaşlarıyla birlikte bunu yorumlayabilmesi.

Abiturun temelinde öğrenciyi aktif hale getirmek, düşünmesini sağlamak ve yorum yapmasına yönelik yöntemler bulunmaktadır.

Katılımcı BTÖ2: Abitur programında derslerdeki müfredat konuları MEB müfredatındaki konular kadar yoğun değildir. Bu yüzden derslerde yoğun bir şekilde anlatım yapmak yerine deney- gözlem, analiz ve öğrencilerin aktif olacağı etkinlikleri yapmak için vakit

bulabilmekteler. Sonuç olarak bu program kapsamındaki sayısal dersler yalnız soyut düşünme yeteneğinin kullanıldığı teori dersleri olmaktan çıkarılmış, herkesin kendi kapasitesince anlayıp katkı sunabileceği sosyal dersler olmuştur.

Abitur uygulamaları öğrencilere deney gözlem ve analiz yapma yöntemlerini kullanma fırsatı sağlayarak aktif katılımı gerektirmektedir

Katılımcı BAY1: Okulun kendi doğasına uygun olan metotları uygulamak zorundayız. Öncelikle okula ve sınıfa hangi yöntemin uygun olduğuna karar veriyoruz. Ardından metot ve yöntemler belirleniyor. Hazırlıktan 12. sınıfa kadar öğrencilere bir şeyin “Ne” olduğunu değil “Nasıl” olduğunu açıklamaya çalışıyoruz. Her zaman “Nasıl” sorusu üzerinden giderek başarılı olduğumuzu düşünüyorum.

Okulun şartlarına uygun farklı yöntemler seçiliyor ve programın odağında Ne değil Nasıl sorusuna cevap aramak yatmaktadır.

4.3.1.3. Abitur Programının Uygulanmasında Teknoloji ve Materyal Kullanımı Nasıldır?

Araştırmanın bu bölümünde paydaşların Abitur programının sınıfta uygulama sürecinde teknoloji ve materyal kullanımı hakkındaki görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak, Abitur uygulamalarında teknoloji kullanımının sınırlı olduğunu öğretmenlerin her derste hazırladığı materyallerin yoğun olarak kullandığını belirtmişlerdir. Abitur kapsamında: teknoloji kullanımı sınırlı, teknoloji amaç değil araç, gerektiğinde amacına uygun teknoloji kullanımı, öğretmen yapımı materyal kullanımı, geleneksel öğretim materyali kullanımı yapıldığı yönünde görüş belirtilmiştir (BÖ1, BÖ2, BM1, BM2, BAÖ1, BAÖ2, BTÖ2, BAY1, 12OG3).

Katılımcı BÖ1: Teknoloji kullanımı kısıtlı olmakla birlikte, Fen derslerinde bilgisayar kullanımı daha çok gerekiyor çünkü belli moleküller oluyor mesela Kimya ya da Biyolojide. Bunları mecburi internetten ya da daha görsel olarak videolarla açıklamak gerekiyor. Derslerde öğretmenlerin hazırladığı materyaller kullanılıyor. Öğrenci sunumlarında teknoloji kullanımının yanında, öğrencilerin elle hazırladıkları görsel kartonlar bulunuyor.

Abitur programı kapsamınsa teknoloji sınırlı olarak kullanılmakta ihtiyaç durumunda ağırlıklı olarak Fen Derslerinde laboratuvar ortamında kullanılmaktadır. Derslerde genellikle öğretmen yapısı geleneksel materyaller kullanılmakta ve teknoloji ihtiyaç duyulması halinde kullanılmaktadır.

Katılımcı BÖ2: Her sınıfta akıllı tahtalar oluyor. Laboratuvarlarda teknoloji kullanımı daha yaygın. Orda projeksiyondan tutun da sıralarda deneyle ilgili aletler olsun bilgisayar kullanımı olsun hepsine imkan tanınıyor. Deneylerle ilgili bilgiler kağıtla verilmek yerine tahtaya

yansıtılıyor. Orda flash sunum denilen bir şey görüyoruz. Deneyin basit bir canlandırılması. Bu sayede tehlikeli deneyler oradan yapılıyor güvenli bir biçimde. Teknoloji önemli bu konuda. Dil derslerinde akıllı tahta aktiviteleri yapılıyor. Genel olarak teknoloji kullanımı sınırlı. Dersler öğretmen yapımı materyallerle destekleniyor.

Katılımcı BM1: Derslerde geleneksel yöntemler kullanılır. Teknoloji kullanımı azdır. Türkiye'ye bakıldığında Abitur sisteminde teknoloji kullanımı çok az. Türkiye'de her sınıfta bir akıllı tahta var. Oysa Alman sisteminde hala kara tahta üzerinde, öğrencilerin tükenmez kalem kullandığı geleneksel bir eğitim var. Bu konuda da taviz vermiyorlar. Bunun sebebi öğrencinin yaptığı yanlışları silmeyip, onları tekrar görmesi. Bir şeyi sunmak istediklerinde de bunu bir karton levha üzerinde veya tepegöz ile yapıyorlar. Herhangi bir yardımcı materyali olmasa da öğrenci tamamen serbest bir şekilde konuşabiliyor. Teknolojiye bağımlı olmadan düşünce üretilebiliyor. Teknoloji üzerinden öğrenmeyi değil, teknoloji üzerinden üretmeyi kullanıyorlar.

Alman Eğitim Sistemi ekseninde Abitur uygulamalarında geleneksel yöntemlerden vazgeçmeden gerekli olduğu hallerde teknoloji kullanılmaktadır.

Katılımcı BM2: Almanların teknoloji kullanımı bizim aksimize bayağı düşük. Akıllı tahtadan direkt seri olarak 5cm yarıçaplı bir çember çizdirebilirsiniz, onda sonra onun dışında teğetler çizebilirsiniz, kirişler çizebilirsiniz, küp çizebilirsiniz, yani dersin anlatışını çok fazla hızlandırabilirsiniz. Ama Almanlar tepegöz dışında teknolojiyi genel olarak işin içine sokmuyorlar. Bunun tabi incelemesi biraz pedagojik.

Katılımcı BAÖ1: Teknoloji kullanımı derse göre değişebiliyor. Biyoloji derslerinde konu ile alakalı görsel ve kısa filmler etkili olabiliyor. Çoğu öğretmenimiz derslerinde teknolojiyi kullanıyor. Görsel sunumları çok kullanıyoruz ancak en temel aracımız fotokopi yoluyla çalışma kağıtları dağıtmak. En önemli teknoloji kağıttır bir şeyin üzerine kısa notlar alamazsanız size faydalı olmaz.

Katılımcı BAÖ2: Modern teknolojilerin kullanımı, çalışma ve iş hayatındaki gündelik hayat içindir. Okul öğrenciyi hayatın gerektirdiği teknolojiye hazırlamalı. Bununla birlikte, teknoloji kendi içinde bir amaç değil, bir öğretim aracıdır.

Abitur sisteminde öğrenciye geleneksel yöntemlerle eğitim verilir ancak hayatın gerektirdiği teknolojik gelişmelerden de uzak kalması istenmez.

Katılımcı BTÖ2: Teknoloji kullanımı okullarda bulunan akıllı tahtaları kullanım olarak düşünürsek derslerde yer verilmektedir. Bunun dışında derslerde tepegöz kullanımı, deney kullanımı video çekme ya da izleme gibi görseller kullanımı yoluyla da teknolojiye yer verilmektedir. Ama genel olarak bakıldığında yine de önemli olan yazmak ve düşünmek olduğu için kara tahta kullanımı diyebileceğimiz eski tip ders yapma modeline de yer verilmektedir.

Katılımcı BAY1: Teknoloji kullanımı konusunda çok sayıda materyale gereksinim duyuyoruz. Elbette hepsi öğretmen gözetiminde gerçekleşiyor. Bunun yanında fen derslerinde de deney yapmak için teknolojik ürünlere gereksinim duyuyoruz. Ders dışında da araştırma yapmak için teknolojiyi kullanıyoruz.

Katılımcı 12OG3: Teknoloji kullanımında Tepegöz aletini çok kullanıyorlar. Genel olarak tahta üzerine, tahtayı seviyorlar, akıllı tahtadan ziyade klasik tahtayı kullanıyorlar. Fen derslerinin olduğu laboratuvarlarda beyaz tahtalar da var, ikisini kullanıyorlar. Teknoloji pek değil aslında, sadece Tepegöz kullanıyorlar ama yeterli. Akıllı tahtanın şimdiye kadar pek bir faydasını görmedim ekstradan. Belki arada bir video izleyip onun analizini yapmamız gerektiği zaman işimize yarayabilir sınıfta. Onun dışında çok kullanılmasa da derse bir negatif etkisinin olduğunu düşünmüyorum.

Genel olarak katılımcılar teknoloji kullanmadan eğitim kalitesinde bir düşüş olmadığını aksine teknoloji ile hazır olarak elde edilen eğitsel ürünlere emek vererek ulaşmanın daha kalıcı öğrenme sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.3.1.4. Abitur Programının Değerlendirmesi Nasıl Yapılmaktadır?

Araştırmanın bu bölümünde Abitur programının değerlendirme sürecinin nasıl yapıldığına ilişkin katılımcıların görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak, Abitur programının değerlendirilmesinin; süreç odaklı değerlendirme, akademik yeterliliklerin değerlendirilmesi, yazılı sözlü değerlendirme ölçütleri, ön koşul öğrenmelerin değerlendirilmesi, değerlendirmenin değerlendirilmesi, formatif ve summatif değerlendirme, bireye özgü değerlendirme sistemi ve subjektif değerlendirme şeklinde olduğunu vurgulanmıştır (BÖ1, BÖ3, BM1, BM3, BM4, BV4, BAÖ3, BTÖ2, BAY1, BTY1, MOG3).

Katılımcı BÖ1: Abitur programı bir sene Almanca hazırlık iki sene Abitura hazırlık (9 ve 10. Sınıf) iki sene “Oberstufe” (11 ve 12. sınıf) olmak üzere toplam beş sene sürüyor. Normalde Abitur programı 11 ve 12. sınıftaki başarıya göre değerlendiriliyor.

Abitur programının beş yıl süren bir süreç olduğu ve bu süre zarfında süreç değerlendirme yapıldığı görülmektedir.

Katılımcı BÖ3: Abitur programının değerlendirilmesi 11 ve 12 sınıflarda alınan derslerin yazılı sözlü puan ortalamalarının %50 si alınıyor. Daha sonra 12. sınıfın şubat ayında Matematik, İngilizce ve Almancadan zorunlu Fizik, Kimya, Biyoloji arasından seçilen bir ders olmak üzere toplam 4 dersten yazılı sınava giriliyor. 3 zorunlu dersin birinden ve kalan 2 fen dersinin birinden olmak üzere toplam 2 dersten 12. sınıfın mayıs ayında sözlü sınava giriliyor. Yazılı ve sözlü ortalamaları da Abitur notunun kalan % 50 sini oluşturuyor.

Abitur programının okulda alınan dersleri yazılı sözlü değerlendirme ölçütleri gerektiren bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Program, ilk üç yılı Abiturun ön koşulu olarak görürken son iki yılı Abitur nihai değerlendirmesine yüzde olarak katmaktadır.

Katılımcı BM1: Alman Eğitim Sisteminde sınıf notları diyebileceğimiz, yazılılar ve sözlüler, 1 ile 15 arasında. On beş en yüksek not, öğrencinin yeterli seviyede başarılı sayılabilmesi için en az beş alması gerekiyor. Diploma notu olarak da Abitur sisteminde puanlama birden altıya kadar notlar sıralanıyor. Burada ise altı en düşük bir ise en yüksek not olacak şekilde bir çizelge var. Bir ile iki arasındaki öğrenciler ülkenin geleceğini şekillendirebilecek seviyede öğrenciler olarak lanse ediliyor; iki ve üç arasındaki öğrenciler de gayet başarılı sayılıyor. Üç puan ve altında alan öğrenciler ise sadece meslek sahibi kitleyi oluşturacak kişiler sayılıyor. Almanya'daki eğitim sisteminde öğrenci bir ile üç arasında bir not alabildiyse hayatta da gerçekten başarılı oluyor. Yani bu sistemde çok fazla sürprize rastlamıyoruz. Abitur sınavının değerlendirme sistemi gerçekten çok iyi ve Abiturdan beş buçuk altı alan bir öğrenci ülkenin geleceğinde çok büyük bir rol üstlenemiyor.

Abitur programının öğrencilerin akademik niteliklerinin ortaya koyulmasında çok önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Abitur sonunda yapılan değerlendirmenin öğrencilerin gelecekte yapabilecekleri konusunda oldukça net bilgiler verdiği görülmektedir. Bu durum sistemin standart değerlendirme ölçütlerine sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Katılımcı BM3: Abitur insanların yazılı ve sözlü yeteneklerini, değerlendiren bir sınav sistemi. Sadece 11. ve 12. sınıflarda aldığınız notlar %50 oranında etkili oluyor. Kalan %50 girilen yazılı sözlü notlarının ortalamasının alınmasıyla elde ediliyor. Ondan sonra da bu 1.0 en yüksek olmak üzere 6.0 en düşük not olmak üzere, 4.0 geçer not olmak üzere bir skalada sınırlandırılıyor.

Abitur programının öğrencilerin yazılı sözlü ifade becerilerini ve okuldaki akademik başarılarını değerlendiren bir program olduğu görülmektedir.

Katılımcı BM4: Abitur programı hazırlık sınıfında Almanca eğitimi ve ön hazırlık olarak başlıyor. 9 ve 10. sınıflarda yine dil ağırlıklı olarak matematik ve fen dersleri işleniyor. 11. ve 12. sınıfta biraz işler değişiyor. Bu derslerde aldıkları notlar hem Abitur karnelerindeki notların bir parçasını oluşturuyor. Hem de daha artık derinlemesine ders görmeye başlıyorlar. Değerlendirme sistemi için 1-15 arasında bir skala var. Bu notlar çeşitli hesaplamalarla en fazla 150 en az 50 olacak şekilde hesaplanıyor. Bu aralıkta not alanlar Abitur almaya hak kazanıyorlar. Abitur notları da 1.0 ile 4.0 arasında değişen notlar oluyor.

Abitur programının zorlu bir süreç olduğu süreç içinde farklı değerlendirme yöntemleri barındırdığı görülmektedir. Beş yıllık süreye yayılmış ön koşul değerlendirmeleri barındıran bir süreç değerlendirme sistemi olarak açıklanabilir.

Katılımcı BV4: Değerlendirme sürecinde öğretmen yapısı sınavlar kullanılıyor. Yazılı ve sözlü sınav notlarının çok adil değerlendirilmediğini düşünüyorum. Sınav değerlendirmeleri hocadan hocaya farklılık gösterebiliyor.

Abitur almaktan vazgeçen öğrenci velisi Abitur programının öğretmen yapısı değerlendirme araçlarının subjektif olduğu ve öğretmen yargılarından etkilendiğini vurgulamıştır.

Katılımcı BAÖ3: Almanya'daki çoğu federal eyalette Abitur sınavları merkezi sınav olarak oluşturulmakta ve okullardaki öğretmenler sınav sorularını bilmemektedirler. Almanya dışındaki okullarda Abitur sınavları iki farklı soru tipi olarak öğretmenler tarafından hazırlanmakta ve KMK'nın onayıyla uygulanmaktadır. Sınavların değerlendirilmesi 2 farklı öğretmen tarafından ayrı ayrı yapılmaktadır. Yani her öğrencinin sınavı 2 öğretmen tarafından ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Daha sonra sınavlar Almanya'ya gönderilip son kez orada değerlendirilmektedir.

Abitur programı sonucunda öğrencilerin sınav sonuçları iki farklı öğretmen tarafından yapılmakta bir de Almanya'daki sınav merkezi tarafından değerlendirilmektedir. Bir anlamda değerlendirmenin değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Katılımcı BTÖ2: Abitur değerlendirme sitemine göre; Abitur derslerinin her biri için öğrenciler 11 ve 12. sınıfların her yarıyılı sonunda Abitur Sınavı'na etki edecek birer not alırlar. Bu yarıyılın sonunda alınan notlardan ikisi Abitur Sınavı'na hazırlık için yazılı sınav notundan ve iki adet de yine Abitur Sınavı'na hazırlık amaçlı yapılan sözlü notundan oluşur. Son olarak da 12. Sınıfta Abitur sınavlarına yazılı ve sözlü olarak katılırlar. Sonuçlar 1.0 ile 4.0 üzerinden değerlendirilir. Aldığı puan ile direk olarak yükseköğrenim programlarına başvuru yaparlar.

Katılımcı BAY1: Abitur yapmak için öğrencinin 11 ve 12. sınıfa kadar puanlar toplaması gerekiyor. 9 ve 10. Sınıflarda ki yeterlilikleri sağlamadan Abiturun değerlendirilmesi mümkün olmamaktadır. Sadece son sınıf ile ilgili bir durum değil. Yani düzenli bir çalışma gerektiriyor. Şu kadar başarılı şu kadar değil diye bir şey yok. Abitur bir süreç ve bu süreçte sadece bir sınava çalışarak başarılı olamazsınız. Abitur hem bir sürecin değerlendirmesi hem de bir sonuç değerlendirme şeklinde gerçekleşiyor.

Abitur programı hem süreç hem de sonuç odaklı değerlendirme özellikleri barındırmaktadır. Abitur bir süreç değerlendirme şeklinde gelişerek bir sonuca varıyor. Bu sonuç öğrencinin üniversite hayatına hazır olup olmadığıdır.

Katılımcı BTY1: Abitur programının değerlendirilmesi ön koşul öğrenmeleri kapsayan bir süreç değerlendirmedir. Aynı zamanda bir sonuç alma odaklı olma özelliği de bulunmaktadır. Yani hem formatif hem summatif değerlendirme özelliklerini barındırmaktadır.

Abitur programı ön koşul öğrenmelerin değerlendirilmesini gerektiren uzun soluklu bir değerlendirme sürecine sahip olmasına karşın, abitur programı sonucunda nihai bir karar verilmektedir.

Katılımcı MOG3: Abitur değerlendirmesini her şeyden önce bir süreç olarak nitelendirmek en doğrusu olacak, çünkü Abitur 11. ve 12. sınıflarda girdiğimiz sınavlarla değil ondan önce bize yapılan hazırlık girişimleriyle de çok alakalı. İlk önce temel verilir 9. sınıfta ve ondan sonra devam edilir, 10. Sınıfta devam edilir bir süre. Sonra 11’de 12’de ayrı girilen sınavlar dışında normal sınavlardan alınan notlarla bir ortalama çıkarılır. Ama en büyük özelliği olarak şunu söyleyebilirim ki kişiye özel bir değerlendirme sınavıdır.

Abitur programı kişiye özgü bireysel değerlendirme özellikleri taşıyan bir değerlendirme sürecine sahiptir. Abitur süreci her öğrenciyi bireysel olarak değerlendirmektedir. Öğrenciyi diğer öğrencilerle karşılaştırıp bir sıralama yapmamaktadır.

4.3.1.5. Abitur Programının Uygulanması Sürecinde Herhangi Bir Sorunla Karşılaştınız mı?

Araştırmanın bu bölümünde paydaşların Abitur programının uygulama sürecinde okulda yaşadıkları sorunlar açıklanmaya çalışılmıştır. Bu sorun alanları üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar eğitim, insan kaynağı ve sistemdir. Katılımcılar genel olarak, Abitur programının eğitim başlığındaki sorun alanlarını; laboratuvar sistemine uyum, portfolyo hazırlama sistemine uyum, subjektif sözlü notu verme, sözlü notu baskısı, yabancı dil öğrenme zorluğu, okulda ve mezuniyet sonrası yönlendirme eksikliği olarak belirtmişlerdir. İnsan kaynağı başlığındaki sorunlar genellikle öğretmenlerle ilgilidir. Bu sorun alanları; öğretmen eksikliği, öğretmen değişikliği, öğretmen yeterliliği, öğretmen tutum ve davranışları, öğretmen ders yükü, öğretmenlerin sınav görevleri, öğretmenlerin devamsızlıklarıdır. Sistem açısından sorun alanları; öğrencilerin iki farklı eğitim sistemi arasında bocalaması, iki eğitim sisteminin bir kurum altında uygulama güçlüğü, metodolojik farklılıklar, Abitur programına verilen önem neticesinde Türk Kültür derslerinin geri plana atılması, öğrencilerin iki sistemde üniversiteye hazırlanma güçlüğü, burs olanaklarının son derece yetersiz olması, beyin göçü ihtimalinin yüksek olması olarak vurgulanmıştır

(BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BM4, BV1, BV2, BV4, BAÖ1, BAÖ2, BTÖ1, BTÖ2, BAY1, BTY1, 12OG1, 12OG3).

Katılımcı BÖ1: Herhangi bir sorunla, evet karşılaştım, şöyle dosya tutmadığım için bir ara düşük not almaya başlamıştım. Bu dosya tutma sistemi gerçekten çok önemli bir şey öğrenci açısından. En büyük karşılaştığım sorunum buydu çünkü bu dosya tutma aynı zamanda sonraki derslere de yansıyabiliyor çünkü o konuyu, genelde öğretmenin hazırladığı bir çalışma sayfası oluyor Bu kağıtta genelde bilgiler detaylı bir şekilde anlatılıyor. Açıkçası laboratuvar derslerinde birazcık zorluk yaşadım. Şöyle zorluk yaşadım deneyler yapıldığı zaman öğretmen çoğu zaman karmaşık şeylere de değinebiliyordu yani bunları kaçırabiliyordum bazen.

Abitur programının başlangıcında öğrenciler laboratuvar derslerindeki sisteme ve portfolyo dediğimiz ders dosyası oluşturma sistemine uyum sağlamada sorunlar yaşamaktadır.

Katılımcı BÖ2: Şöyle dediğim gibi sözlü notu verme konusunda yapılan değerlendirme subjektif ve ağırlıklı olarak öğretmen yargısına dayanıyor. Yazılı değerlendirme sonucunda çok yüksek not alan bir öğrenci aynı dersin sözlü değerlendirmesinden çok düşük not alabiliyor. En büyük sorunlardan biri bu. İkincisi ders sayısı her ne kadar dolu işlense de müfredattaki deneylerin tamamı yapılamıyor. Ders sayısı biraz daha uzun olsa daha fazla deney ile daha iyi pekiştirilebilir bilgi.

Abitur programı kapsamında yapılan sözlü değerlendirmelerin öğretmen yargısına dayalı olduğu konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenciler yazılı sınavdan aldıkları notun çok daha düşükünü sözlü sınavlardan almaktadır. Alman öğretmenler bu durumu yazılı ve sözlü değerlendirmenin birbirinden tamamen ayrı ölçütleri olduğunu bu yüzden ilişkili olmadıklarını vurgulamaktadır. Öğrenciler ise yazılıdan aldığı nota yakın bir sözlü notu almaları gerektiği konusunda ısrar etmektedirler. Bu kurumda yıllardır yaşanan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır

Katılımcı BÖ3: Abiturun temel yapısında öğretmenin bir sınıfı alıp mezun olana kadar götürmesi esastır. Ancak öğretmen eksikliğinden özellikle 11 ve 12. sınıfta öğretmen değişimi öğrenci açısından büyük sorun teşkil etmektedir.

Öğretmen eksikliğinden kaynaklanan ders öğretmeni değişiklikleri programın uygulama sürecinde öğrencileri çok zorlamaktadır. Abitur sistemi süreç değerlendirme özellikleri taşıdığı için öğretmenin öğrencileri ders ortamında çok iyi gözlemlemesi ve akademik açıdan iyi tanınması gereklidir.

Katılımcı BÖ4: Bence en büyük sorunlardan biri öğretmenlerin yeterliliğinde bir standart olmayışıdır. Derslerde hiçbir şey öğrenemediğim sadece kendi araştırmalarımla öğrendiğim

öğretmenlerim oldu. Başka bir sorun sürekli soru soran bir şey öğretmeyen ve sözlü notunu bir baskı aracı olarak kullanan öğretmenlerin öğrenciyi sindirmesidir.

Öğretmen yeterliliklerinde bir standart olmaması bir diğer önemli sorun alanı olarak görülmektedir. Doğal olarak, öğretmenler arasında farklılıklar olacaktır. Abitur programı bir sistem yaklaşımı içinde verildiğinden öğretmenler işleyen bir sistemin parçaları olmaktadır. Sistem kişiden kişiye uygulama farklılıkları içermemekle birlikte bireysel yeterliliklerde sorunlar yaşanabilmektedir.

Katılımcı BM1: Şahsen ben pek dil yeteneğine sahip bir insan değilim, bu bakımdan Almanca dilini kullanarak kendimi ifade edebilmenin zorluğunu ben iki yılda aşabildim. Bu kolay bir şey değil. Özellikle bizim okuldaki gibi sayısal zekaya sahip olan öğrenciler için bir dili bu seviyede öğrenmek çok meşakkatli. Eğitim sürecinde alınan notun yarısı da yazılı notlardan, yarısı da sözlü notlardan oluşuyor. Yani burada sözlü notların diploma notuna %25 bir etkisi var diyebiliriz. Bu çok yüksek bir oran. Bu bağlamda arkadaşlarımla ve benim sözlü notunu yüksek tutabilmek için sınıfta ekstra bir çaba sarf etmemiz gerekiyor bu sorunlara yol açıyor.

Abitur programında başarılı olmak için çok iyi düzeyde dil becerileri gerekmektedir. Dil öğrenme sorunu yaşayan öğrenciler sistem içinde zorlanmakta hatta kaybolmaktadır. Dil öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle 10. sınıf sonunda Abitur sisteminden vazgeçerek sadece Türk üniversite giriş sınavları olan TYT ve AYT sınavlarına hazırlanmaktadır.

Katılımcı BM4: Eğitim sistemi açısından değil ama öğretmen tutum ve davranışları açısından sorunlar yaşadığımı hatırlıyorum.

Öğretmen tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar öğrenciyi sistem dışına itebilmektedir. Öğrenciler geldikleri kurumların en iyi öğrenciler olduklarından dolayı başarı güdülerini son derece yüksektir. Sınavlarda aldıkları birkaç başarısız sonuç çalışma motivasyonlarını olumsuz etkilemekte ve Abitur sisteminden uzaklaşa bilmektedirler.

Katılımcı BV1: Abitur sonrası Almanya da üniversiteye yerleşme, barınma, kayıt gibi konularda sorunlar yaşadığımızı hatırlıyorum.

Abitur mezuniyeti sonrası mezun öğrenciler yönlendirme eksikliğinden üniversiteye yerleşme, barınma, kayıt konularında kaygı verici sorunlar yaşamaktadır. Öğrenciler için belirsizlikler barındıran mezuniyet süreci özellikle yabancı bir ülkede üniversite eğitimine devam edilecek olması ve kayıt kabul koşullarının belirsizliğe açık olması önemli bir sorun alanı olarak karşımızda durmaktadır.

Katılımcı BV2: Yani Abitur sürecinde veli olarak yönlendirme ya da Abitur ile ilgili Almanya’da veya başka ülkelerde ne yapabilirim, bana ne kadar avantajı olur, nerelere başvurabilirim, nereleri yapabilirim yani Abitur’ un lise bittikten sonraki dönemi ile ilgili yeterince bilgilendirme yapılmıyor.

Katılımcı BV4: Alman öğretmenlerin sayılarının eksik olması, müfredatın yetiştirme zorunluluğu, Abitur sisteminin öğrencilere iyi anlatılamaması, öğrencinin iki eğitim sistemi arasında bocalaması yaşadığımız en önemli sorunlardır.

Katılımcı BAÖ1: Kurumsal sorunlar, iki farklı eğitim sistemini bir arada uygulamanın getirdiği sorunlar. İki eğitim sisteminin programları uygulamaları eğitim dönemleri bile farklılıklar göstermektedir. Türk sisteminde öğrenci ne yapması neye çalışması gerektiğini biliyor ancak buna karşılık Abitur büyük bir bilinmezlik olarak karşıda duruyor.

İki eğitim sisteminin bir çatı altında uygulanmaya çalışılmasından dolayı sistem açısından eğitimsel, öğretimsel ve yönetsel birçok sorunla karşılaşmaktadır.

Katılımcı BAÖ2: Alman öğretmenler tabi oldukları mevzuat gereği haftada 25 saat ders okutmakla yükümlüdürler. Bu fazla mesai saati büyük sorundur.

Alman öğretmenlerin ders yükünün fazla olması fazlaca yazılı sınav okuma zorluğu iş yükü ve yorgunluklarını artırmaktadır buda okula devamlarını etkilemektedir. Alman öğretmenlerin rapor ve izin alma oranlarının yüksekliği göze çarpmaktadır.

Katılımcı BTÖ1: Bizim okulumuzda uygulanırken en önemli sorun eğitim yöntemlerinin farklı olması. Son derece farklı yöntem izlendiği için öğrenciler zaman zaman bundan şikayet ediyorlar. Ama Abitur yapmaya kararlı öğrenciler için herhangi bir sorun oluşturmuyor bu. Karar veriyorlar ve gayet rahat bir şekilde Abitur yapıyorlar, önemli sorunlar da yaşanmıyor bence.

Eğitime bakış ve yöntemsel farklılıklardan kaynaklanan kurumsal sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenciler kararlı olarak Abitur sisteminde devam ederlerse başarı olasılıklarının çok yüksek olduğu başarı istatistikleri incelendiğinde net olarak görülmektedir. Abitur süreç odaklı olduğu için eğitim süreci içinde öğrenci sisteme hakim oluyor, bilgi ve konu eksikliği kalmıyor. Abitur sınavlarında başarı süreç içinde oluşuyor.

Katılımcı BTÖ2: Abitur programı okulumuzda çok büyük bir sorun olmadan uygulanmaktadır. Ancak gözlemleyebildiğim kadarı ile programın uygulanma sürecindeki sorunlardan biri öğrencinin bu programa dahil olmadan önce yeterli düzeyde bilgilendirme yapılmamış olmasıdır. Öğrencilerin Abitur programdan mezun olarak Almanya’ya üniversiteye yerleşebilme mücadelesi dolayısıyla okulda Türk Müfredatı ile işlenen sözel derslere olan ilgilerinin az olduğunu gözlemliyorum.

Abitur programına verilen yoğun önem neticesinde Türk Kültür derslerinin öğrenci tarafından ikinci plana atılması ve gereken önemin verilmemesi eğitimsel sorunlara yol açmaktadır. Okulda yaşanan önemli bir sorun alanı olan öğrencilerin Abitur odaklı olması ve Türk Kültür derslerinin bir işlerine yaramadığı algısı kurumda çatışmalara yol açmaktadır.

Katılımcı BAY1: Sorunların en temel kaynağı hep dil oldu. Öğrenciler ana dillerinde eğitim görmedikleri için kolay olmuyor onlar için. Ayrıca Türkiye’de kalmak için de öğrencilerin Türk sistemi için fazladan çaba sarf etmesi gerekiyor.

Ana dilde eğitim almamaları öğrenci kazanımları açısından sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin iki farklı eğitim sisteminde mücadele vermesi ve öğrenme yolculuğunu yönetmesi gerekmektedir. Bu yolculuğa devam edemeyen öğrenciler iki sistemden birini tercih ederek yolculuğuna devam etmektedir. Bu tür öğrenciler çoğunlukla Abiturdan vazgeçmeyi tercih etmektedir.

Katılımcı BTY1: Abitur Türk Eğitim Sisteminden tamamen bağımsız bir programdır. Bu açıdan bir okulda iki sistemin bir arada okutulması sorunlara yol açmaktadır. En önemli sorunlardan birisi Türkiye de bir üniversite okumak isterler ise bu program sonrasında Türkiye’de girecekleri Üniversite Sınavları için MEB müfredatına göre ayrıca hazırlık yapmak zorunda kalmaktadırlar. Öğrenciler Abitur sınavlarından aldıkları puanla Alman üniversitelerine yerleşmektedirler. Bu yüzden Abitur programı dahilindeki derslere giren öğretmenlerin yeterlilikleri önemli bir sorun alanıdır. Abitur sınavı ile başarılı puan alarak Almanya’ya üniversite okumaya giden öğrenci sayısına göre düşünürsek burs olanakları son derece yetersizdir. Öğrencilerin bir başka kültürü öğrenmeleri ve entegre olmaları bir sorun olmamakla birlikte kendi kültürlerinden, değerlerinden uzaklaşmaları ve asimile olmaları riski büyük bir sorun olarak durmaktadır.

İki eğitim sisteminin bir arada götürülmesinden kaynaklı sorunlar, Abitur programı Türkiye’de üniversite eğitimi görececek öğrencilere yönelik bir hazırlık imkanı vermemektedir bu yüzden bu öğrenciler müfredat sorunu yaşamaktadır. Burs olanakları son derece yetersizdir. Abitur programı kapsamında yetişip yurtdışında eğitim gören öğrencilerin beyin göçü potansiyeli oldukça fazladır.

Katılımcı 12OG1: En baştaki uyum süreci biraz zor. Çünkü geldiğiniz zaman tamamen farklı bir şey ve nasıl davranacağımızı kestiremiyoruz. Biraz sözlülerde sıkıntı var. Çünkü çok ciddi bir rekabet var ve öğrenciler biraz birbirini yıpratıyorlar, bu sistemden mi yoksa öğrenci profilinden mi kaynaklanıyor bilmiyorum ama burada uygulanan Abitur’da biraz öğrencilerin birbiriyle aşırı rekabetiyle yıprandıklarını düşünüyorum.

En önemli sorun öğrencinin programa ve programın gereklerine uyum sağlamasıdır. Öğrenciler ve velileri Abitur programına başlamadan önce Yabancı Dil becerilerinin önemi, Abitur derslerinin işleniş yöntemleri, süreç odaklı değerlendirme, mezuniyet sonrası üniversiteye yerleşme ve burs olanakları konusunda detaylı olarak bilgilendirilmelidir.

Katılımcı 12OG3: Alman öğretmenler bu sistemin bir parçası olduklarından dolayı öğrencinin başarısını arttırmaları için itiş gücü vermeleri gerekiyor, motive etmeleri gerekiyor.

Abitur programı kapsamında öğretmenler öğrenciyi motive etmek için çok çaba göstermiyorlar. Öğrenci bu süreci kendisi yürütmek zorunda kalabiliyor buda öğrenciyi kırılgan bir yapıya sürüklüyor, zorlukların üstesinden gelemediği zaman Abitur yapma hakkından vazgeçebiliyor.

Araştırmacı tarafından yapılan bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, ders gözlemleri ve doküman analizi sonucunda Paydaşların, okulda uygulanan Abitur programıyla ilgili yaşam deneyimlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Programın Eğitim Öğretim Süreci ve Programın Sorun Alanları temaları altında toplanmıştır. Programın Eğitim Öğretim Süreci temasının altında 4 kategori bulunmaktadır. Bunlar: (1) Programın Uygulaması, (2) Öğretim Yöntemleri, (3) Materyal ve Teknoloji Kullanımı, (4) Programın Değerlendirilmesidir. Programın Uygulaması kategorisi; deney, sunum ve analizlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı, bilginin öğrenciye hazır olarak verilmediği, öğretmenin sınıfı bir bütün olarak görüp interaktif bir ortam oluşturduğu, Abiturun beş yıllık süreye yayılmış ön öğrenmelere dayalı sistematik bir program olarak uygulandığı, etkin dil becerileri gerektiği, derslerin aşırı teorik ve pratik zeka kullanımına dönük olmadığı, uzun hesaplamalara dayalı Abitur sisteminin öğrenciyi soğutma olasılığının olduğu şeklinde yedi alt kategoriden oluşmuştur. Öğretim Yöntemleri kategorisi; anlatım soru cevap, sunum yapma, analiz sentez ve uygulama, deney gözlem tartışma yorum yapma, grup çalışması, grup çalışmalarında konunun farklı alanlara kayma olasılığı, akran öğrenme, beyin fırtınası, koşullara uygun yöntemsel çeşitlilik, portfolyo hazırlama, yöntemsel çeşitliliğin odağında ne değil nasıl sorusu bulunduğu şeklinde on bir alt kategoriden oluşmuştur. Materyal ve Teknoloji Kullanımı kategorisi; sınırlı teknoloji kullanımı, teknoloji amaç değil araç, gerektiğinde amacına uygun teknoloji kullanımı, öğretmen yapımı materyal kullanımı, geleneksel öğretim materyali kullanımı şeklinde beş alt kategoriden oluşmuştur. Programın Değerlendirilmesi kategorisi; süreç odaklı

değerlendirme, akademik yeterliliklerin değerlendirilmesi, yazılı sözlü değerlendirme, ön koşul öğrenmelerin değerlendirilmesi, değerlendirmenin değerlendirilmesi, formatif ve summatif değerlendirme, bireye özgü değerlendirme sistemi ve subjektif değerlendirme şeklinde sekiz alt kategoriden oluşmuştur. Programın Sorun Alanları temasının altında üç kategori bulunmaktadır. Bunlar; Eğitim Sürecine ilişkin sorunlar, İnsan Kaynağına ilişkin sorunlar ve Sistemsel sorunlardır. Eğitim Sürecine ilişkin sorunlar kategorisi; laboratuvar sistemine uyum, portfolyo hazırlama sistemine uyum, subjektif sözlü notu verme, sözlü notu baskısı, yabancı dil öğrenme zorluğu, okulda ve mezuniyet sonrası yönlendirme eksikliği şeklinde altı alt kategoriden oluşmuştur. İnsan Kaynağına ilişkin sorunlar kategorisi; öğretmen eksikliği, öğretmen değişikliği, öğretmen yeterliliği, öğretmen tutum ve davranışları, öğretmen ders yükü, öğretmenlerin sınav görevleri, öğretmenlerin devamsızlıkları şeklinde yedi alt kategoriden oluşmuştur. Sistemsel sorunlar kategorisi; öğrencilerin iki farklı eğitim sistemi arasında bocalaması, iki eğitim sistemini bir kurum altında uygulama güçlüğü, metodolojik farklılıklar, Abitur programına verilen önem neticesinde Türk Kültür derslerinin geri plana atılması, öğrencilerin iki sistemde üniversiteye hazırlanma güçlüğü, burs olanaklarının son derece yetersiz olması, beyin göçü ihtimalinin yüksek olması şeklinde yedi alt kategoriden oluşmuştur. Katılımcılarla yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri, ve doküman inceleme sonuçlarının birbiriyle tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmacı tarafından yapılan ders gözlemlerinde program uygulamaları, kullanılan yöntem ve tekniklere, teknoloji ve materyal kullanımına, öğrenci ve öğretmen etkileşimine ilişkin araştırmacının yorumları bulguları destekler niteliktedir. Katılımcılardan eğitiminin 1 yılını Almanya da geçiren, sadece Abitur alan, hem Abitur hem Türk üniversite giriş sınavlarına hazırlanan, Abitur hakkından vazgeçen öğrenci, mezun, velilerin görüşleri açısından programın eğitim öğretim süreci ve programın sorun alanları temalarında farklı düşüncede oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca Türk yönetici, öğretmen ve Alman yönetici öğretmenler arasında görüş farklılıkları olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak eski mezunların programın eğitim öğretim süreci ve sorun alanlarına ilişkin sınırlı bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir. Paydaşların Abitur Programının Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Görüşleri Tablo 21’de verilmiştir. Benzer şekilde Paydaşların Abitur Programının Sorun Alanlarına İlişkin Görüşleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 23: Abitur Programının Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Paydaş Görüşleri

Tema 2: Abitur Programının Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Paydaş Görüşleri.	
ÖĞRENCİLER	Öğrencilere göre; Abitur programının sınıf içi uygulamaları deney ve sunum ağırlıklı ve görselliğe dayanmaktadır. Dersler güncel hayatla ve diğer derslerle ilişkilendirilerek verilmektedir. Öğrencilerin derslere aktif katılımı beklenmekte ve interaktif bir ders uygulama ortamı oluşturulmaktadır. Sınıf içi uygulamaların temelinde aktif katılım ve grup çalışmaları bulunmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme sürecini yapılandırması ve bilgiyi oluşturmaya beklenebilir. Sunum, grup çalışması ve gözlem gibi yöntemler kullanılarak bilginin altında yatan gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Teknoloji kullanımı kısıtlı olmakla birlikte laboratuvar ortamında daha çok kullanılmaktadır. Geleneksel öğretmen yapısı ders materyalleri kullanılmaktadır. Abitur programı beş yıla yayılmış bir programdır ve süreç değerlendirme yapılmaktadır. Program yazılı sözlü değerlendirme ölçütleri gerektiren bir yapıya sahiptir.
MEZUNLAR	Mezunlara göre; Abitur programının sınıf içi uygulamaları öğrencilerin yoğun katılımıyla gerçekleşir. Ders işlenirken öğretmen sık sık sorular yöneltir ve öğrencinin katkısıyla ders zenginleştirilir. Derste öğretmen konuyu direkt olarak açıklamaz öğrencilerin oluşturmaya beklenebilir. Öğrencinin bu ders uygulama yönteminde konu içinde kaybolma ve öğrenme sürecini yönetememe riski bulunmaktadır. Derslikte kullanılan yöntemler arasında en çok grup çalışmaları ve sunum yapma göze çarpmaktadır. Abitur programı kapsamında öğrencilerin geleneksel yöntemlerden vazgeçmeden gerekli olduğu hallerde teknoloji kullanılmaktadır. Abitur programı süreç odaklı bir değerlendirme sistemine sahip ve öğrencilerin akademik becerilerini sürprize yer vermeyecek şekilde ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yazılı ve sözlü becerileri değerlendirilmektedir.
VELİLER	Velilere göre; Abitur programı kapsamında sunumlar ve grup çalışmaları yapılmaktadır. Velilerin, ders içerikleri ve sınıf içi uygulamalar konusunda çok fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Abitur almaktan vazgeçen öğrenci velileri derslerin içerik ve uygulama olarak beklentilerini karşılamadığını belirtmiştir. Velilerin yöntem, teknikler, teknoloji ve materyal kullanımı konusunda fazla bilgisi olmadığı görülmektedir. Abitur programının zorlu bir süreç olduğu süreç içinde farklı değerlendirme yöntemleri barındırdığı vurgulanmıştır. Abitur programına devam eden öğrenci velilerinin programdan memnun oldukları ancak programdan vazgeçen öğrenci velileri programın beklentilerini karşılamadığını belirtmiştir.
ÖĞRETMENLER	Öğretmenlere göre; Abitur beş yıllık eğitim süresine yayılmış bir program olup, öğrencileri adım adım Abitur olgunluğuna götüren uygulamalara sahiptir. Sınıf içi Abitur Program uygulamaları etkin dil kullanımı, aktif katılım, analiz yapma ve yorumlama üzerine kuruludur. Grup çalışmaları yoluyla derslerde gerçek yaşam senaryoları kurularak öğrenciler hayata hazırlanır. Program yöntemsel çeşitliğe sahiptir. Abitur programında öğrenciye geleneksel yöntemlerle eğitim verilir ancak yaşamın gerektirdiği teknolojik gelişmelerden uzak kalması istenmez. Abitur programı sonucunda öğrencilerin sınavları iki farklı öğretmen tarafından değerlendirilmekte buna ek olarak Almanya'daki Merkez tarafından da bir değerlendirme daha yapılmaktadır.
YÖNETİCİLER	Yöneticilere göre; sınıf içi ders uygulamaları ders planlarına dayanmaktadır. Alman Kültür Bakanlığı tarafından Abitur uygulamaları ve sistemin işleyişi belli aralıklarla denetlenmektedir. Yapılan denetimlerde Abitur programının başarıyla uygulandığı belirtilmiş ve okulun mükemmel yurt dışı okulu olduğu belgelenmiştir. Abitur uygulamalarında okulun şartlarına uygun farklı yöntemler seçilmekte ve programın odağında ne değil nasıl sorusuna cevap aramak yatmaktadır. Ders dışında araştırma yapmak için teknoloji kullanılmaktadır. Abitur programı hem süreç hem sonuç odaklı değerlendirme şeklinde gerçekleşiyor. Abitur programı ön koşul öğrenmeleri de kapsayan uzun soluklu bir değerlendirme sürecine sahiptir.

Tablo 24: Abitur Programının Sorun Alanlarına İlişkin Paydaşların Görüşleri

Tema 3: Abitur Programının Sorun Alanlarına İlişkin Paydaşların Görüşleri	
ÖĞRENCİLER	Öğrencilere göre; Abitur programı kapsamında öğrenciler laboratuvar derslerine uyum, yabancı dilde eğitim görme, portfolya hazırlama sistemine uyum, subjektif sözlü değerlendirme, öğretmen eksikliğinden kaynaklanan ders öğretmeni değişikliği, öğretmen yeterliliklerinde bir standart olmaması konularında sorunlar yaşamaktadır.
MEZUNLAR	Mezunlara göre; Abitur programında başarı için çok iyi düzeyde dil becerileri gerekmektedir. Yabancı dil öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler sistem içinde zorlanmakta hatta kaybolmaktadır. Öğretmen tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar öğrenciyi sistem dışına itebilmektedir. Okulda ve mezuniyet sonrası yönlendirme eksikliği büyük bir sorun alanı olarak görülmektedir.
VELİLER	Velilere göre; Abitur mezuniyeti sonrası yönlendirme eksikliğinden dolayı üniversiteye yerleştirme ve kayıt konularında sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerin iki eğitim sistemi arasında bocalaması Abitur sisteminin öğrencilere iyi anlatılmaması, Alman öğretmenlerin sayılarının eksik olması ve müfredat yetiştirme zorunluluğu yaşanan önemli sorunlardır.
ÖĞRETMENLER	Öğretmenlere göre; iki farklı eğitim sisteminin aynı çatı altında uygulamaya çalışmasından dolayı sistem, eğitim, öğretim ve yönetsel açıdan birçok sorunla karşılaşmaktadır. Alman öğretmenlerin iş yükünün fazla olması okula devamlarını olumsuz etkilemektedir. Eğitime bakış ve yönetsel farklılıklardan kaynaklanan kurumsal sorunlar yaşanmaktadır. Abitur programına verilen yoğun önem, Türk Kültür derslerine gereken önemin verilmemesi eğitimsel sorunlara yol açmaktadır.
YÖNETİCİLER	Yöneticilere göre; ana dilde eğitim almamaları öğrenci kazanımları açısından sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Abitur programı Türkiye’ de üniversite eğitimi görececek öğrencilere yönelik bir hazırlık imkanı vermediği için öğrenciler müfredat ve odaklanma sorunu yaşamaktadır. Yurt dışında eğitim almak isteyen öğrenciler için Burs imkanları son derece kısıtlıdır. Abitur programı kapsamında yetişip yurtdışında eğitim gören öğrencilerin beyin gücü potansiyeli oldukça fazladır.

4.4. Paydaşların Okulda Uygulanan Abitur Programının Eğitim Sürecine Kattığı Eğitsel Değere İlişkin Görüşleri

4.4.1. Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada; okulda uygulanan Abitur programının eğitsel değerine ilişkin paydaşların görüşleri alıntılar yapılarak verilmiş, araştırmanın betimleme ve yorumlama aşamasındaki bulgular ve araştırmacının açıklama ve yorumları eklenerek araştırılan olguya ait genel bir resim ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda; sırasıyla; Abitur yapabilmek için öğrencilerin yerine getirmesi gereken ön koşullar ve başarı ölçütleri nelerdir? Abitur programının okulda başarıyla uygulandığını düşünüyor musunuz? Abitur programının eğitim sürecine kattığı değere ilişkin görüşleriniz nasıldır? Abitur programının yapısal ve uygulama açısından değerlendirmesi nasıldır? Türk Eğitim Sistemi ile Abitur programının uyumu konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Abitur programına kurum kültürünün etkisi konusunda düşünceleriniz nasıldır? sorularına ilişkin paydaşların görüşleri alıntılara yer verilerek anlatılmış betimleme ve yorumlama aşamasındaki bulgulardan yararlanılmış ve araştırmacının açıklama ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.4.1.1. Abitur Yapabilmek İçin Öğrencilerin Yerine Getirmesi Gereken Ön Koşulları ve Başarı Ölçütleri Nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde paydaşların Abitur programı için yerine getirilmesi gereken ön koşullar ve başarı ölçütleri konusundaki görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak, Abiturun ön koşul ve başarı ölçütleri konusunda; Abitur derslerinden toplamda 30 puan alma zorunluluğu, hiçbir Abitur dersinden 0 puan alınmaması gerektiği, 1 ile 15 puan arasındaki skalada 5'in altındaki notların başarısız olması, dil yeterliliği ve çalışma disiplininin not koşulundan önemli olduğu, öğrencinin Alman sisteminin gerektirdiği bütüncül düşünme sistemine sahip olması, öğrencinin zeki ve çalışkan olması, 1.0 ile 3.9 arasında bir Abitur diploma notuna sahip olması şeklinde görüş bildirmişlerdir (BÖ1, BÖ2, BÖ4, BM1, BM4, BAÖ1, BTÖ1, BTÖ2, BAY2, 12OG2).

Katılımcı BÖ1: Bu koşullar 11. sınıfın başında Abitur koordinatörü tarafından açıklanıyor. Genel toplamda Almanca, İngilizce, Matematik, Kimya, Fizik, Biyoloji derslerinden en az 30 puan almak zorunda öğrenci. Ayrıca hiçbir dersten 0 almaması gerekiyor. Yazılı sınavlarda 5'in altı tabi başarısız kabul ediliyor. Ancak bu okulumuzda çok nadir görülen bir durum asıl

ön koşul Dil yeterliliğın olması, çalışma disiplininin olması ve bir portfolyo bir çalışma dosyasının olması öğrenciyi başarıya götüren en önemli faktörlerdir.

Katılımcının belirttiğı gibi genel toplamda öğrenci başarılı olmak için en az 30 puan toplamalı, hiçbir dersten sıfır puan almamalı, başarılı olmak için 15 üzerinden en az 5 almalıdır. Bu ölçütlerden daha önemli olanın dil yeterliliğı ve çalışma disiplininin olmasıdır.

Katılımcı BÖ2: Abitur için belirli not ölçütleri var ama bizim okulun öğrencileri için sınırlama değil isterlerse rahatça başarabilirler. Benim şu ana kadar gördüğüm öğrenciler dil anlamında sorun yaşıyor. Çünkü dili anlamayınca kendini ifade edemeyince hem yazılı kısımda öğrenciler çok fazla sorun yaşıyor. Bu yüzden en büyük ölçüt yeterli bir dil bilgisi. Dil yeterliliğı olmayınca yeterince Almanca bilmeyince hem dersi anlamada sıkıntı yaşıyor öğrenci hem de ileriki dönemlerde sunumlarda sıkıntı yaşıyor.

Katılımcı başarı ölçütlerinin öğrencilerin başaramayacağı bir noktada olmadığını düzenli çalışmayla tüm öğrencilerin Abitur sınavında başarılı olacağını belirtmiştir. Öğrencilerin Abitur sürecinde yaşadıkları en önemli sorunun dil yeterliliğı sorunu olduğunu vurgulamıştır. Öğrenciler doğru yönlendirme ile hem Alman sisteminde hem de Türk sisteminde başarılı olabilecek potansiyele sahiptir.

Katılımcı BÖ4: Almanca ve İngilizce dillerine hakim olmaları gerekiyor. Ayrıca 11. sınıf sonunda Abitur derslerinin not ortalaması 5 in altında olmaması gerekir.

Abitur sürecinde öğrencilerden beklenen üst düzey yazılı ve sözlü İngilizce ve Almanca dil becerilerine sahip olmalarıdır. Araştırmacı dil becerileri iyi olan öğrencilerin Abitur sürecinde zorlanmadıklarını gözlemlediğini belirtmiştir.

Katılımcı BM1: Sayısal ölçütler var ama önemli olan öğrencinin düşünce yapısındaki ön koşullar. Almanca diline vakıf olması, Alman eğitim sisteminin ondan istediğı şekilde olayları bütünsel bir şekilde kavrayabilmesi, kavradığı şeyi açıklayabilmesi ve bunu da Almanca kavramlarla yapabilmesi. Bu dört şeyi öğrencinin 12. sınıfın sonunda başarıyor olması gerekiyor ki öğrenci bu sistemde başarılı bir şekilde yetişebilsin.

Katılımcı ölçütlerin çok önemli olmadığını öğrencinin düşünce yapısındaki koşulların önemli olduğunu, sistemin gereklerini bütüncül bir bakış açısıyla kavrayabilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacının deneyim ve gözlemleri katılımcıyı destekler niteliktedir.

Katılımcı BM4: Teknik olarak okula girdikten sonra yerine getirilmesi gereken ön koşul yani hazırlık sınıfının sonunda yeterli bir seviyede Almanca öğrenmek. Onun haricinde ise öğrenciden beklenen dersleri düzenli takip eden, konulara çalışan bir öğrenci.

Katılımcı okula girmeye hak kazanan bir öğrencinin ilk adımının dil yeterliliği kazanmak ve deslere aktif katılım olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı dil yeterliliği ve aktif katılımın sistemin en önemli unsurlarından olduğunu düşünmektedir.

Katılımcı BAÖ1: Zeki ve çalışkan olmak Abitur yapmak için ilk ve en önemli koşuldur. Abitur dönemine gelmeden önce ön koşul niteliğinde olan sınıflardaki (9 ve 10) öğrenmelerin tamamlanması gerekiyor. Hiçbir dersten sıfır alınmaması ve ortalamanın 5' in altında olmaması gerekiyor.

Katılımcı Abitur yapmak için bazı ön öğrenmelerin gerçekleşmiş olası gerektiğini, zeki ve çalışkan olmanın çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı ön koşul öğrenmelere ek olarak belli sayıda ders saatinde doldurmuş olma zorunluluğunu eklemiştir.

Katılımcı BTÖ1: Öğrencinin, notlarının Abitur yapabilecek seviyede olması. Eğer öğrenci bunu başaramayacak düzeydeyse sen Abitur yapma deniyor ve birçok öğrenci de bakıyor ki öğretmeni onu öyle değerlendiriyor, Abitur yapmaktan vazgeçiyor.

Katılımcı öğrencilerin Abitur yapıp yapamayacakları konusunda öğrencilerin bilgilendirdiklerini vurgulamıştır. Araştırmacı bu tür bir durumun çok nadir olarak görüldüğünü belirtmiştir.

Katılımcı BTÖ2: Abitur programı yapabilmek için öğrencilerin bazı ön koşulları vardır. Mesela bu programa başvurmak için kendinizi tanıtan bir niyet mektubu yazmanız en önemli ön koşuldur. Programı tamamlayıp Abitur sınavlarına girme hakkı kazanabilmek için ise öncelikle Almanca ve İngilizce derslerinden belirli bir seviyeye gelmiş olması ve bunu da sınavlarla belgelendirmesi gerekmektedir. Ayrıca dil derslerinden ve diğer sayısal derslerinden tamamlamaları gereken belirli ders saatleri vardır, bu saatlerden daha az saat o dersleri aldılarsa sınavlarda başarılı olsalar bile Abitur sınavlarına girme hakkı kazanamamaktadırlar.

Katılımcı Abitur sınavına girmek için öğrencilerden bir niyet mektubu alındığını, öğrencileri Abitur yapabilmek için almaları gereken ders saatlerini doldurmuş olmalarının önemine değinmiştir. Araştırmacı niyet mektubu ve ders saatlerinin çok önemli bir ön koşul olduğunu desteklemiştir.

Katılımcı BAY2: Almanya da 10. Sınıfın sonunda öğrenciler baraj sınavı tarzı bir sınava tabi tutuluyorlar. Eğer bu sınavı geçerlerse onlar için Abitur programı başlıyor. Burada ise sınav yok. İsteyen herkes Abitur yapabiliyor ancak biz de Abitur'da başarılı olamayacağını düşündüğümüz kişilere bunu belirtiyoruz ve onları Alman Dil Diploması almaya yönlendiriyoruz. Son kararı da veli ve öğrenci kendisi veriyor. Abitur yapmak için öğrencinin 11 ve 12. sınıfa kadar puanlar toplaması gerekiyor. Sadece son sınıf ile ilgili bir durum değil.

Yani düzenli bir çalışma gerektiriyor. Abitur bir süreç ve bu süreçte sadece bir sınava çalışarak başarılı olamazsınız.

Katılımcı Abitur yapmak için Almanca hazırlık sınıfında başarılı olmanın, 9 ve 10. sınıflardaki ön koşul derslerin, Abituru bir süreç olarak görmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacının gözlem ve deneyimleri bu görüşü destekler niteliktedir.

Katılımcı 12OG2: 11. sınıfa geldiğiniz zaman her dersin ortalamasının en aşağı 5 olması gerekiyor ve hiçbir dersten 0 alınmaması gerekiyor. Zaten 11. sınıfta Abitur yapılıp yapılmaması konusunda bir tavsiye mektubu veriyorlar, yani her ne kadar biz “bu kadar kazancı var, düşünmeyi öğretiyor, bunu öğretiyor, şunu yapmayı öğretiyor” dediğimiz zaman sonuçta önemli olan aldığınız belge, 1.0 ve 3.9 arası notu alanlar Abitur’u almış sayılıyor ve başarı ölçüsü en başta söylediğim gibi bu her ne kadar üniversiteye girmek için yapılmış bir sınav olsa da üniversitelerin Abitur notuna hiç bakmadan alan bölümleri var.

Katılımcı Abitur sisteminin başarı ölçütlerini oldukça net olarak vurgulamıştır. Bu ölçütleri yerine getiren öğrenciler sistemin sağladığı özelliklere otomatik olarak sahip olmaktadır. Araştırmacının gözlem ve deneyimleri bu görüşü destekler niteliktedir.

4.4.1.2. Abitur Programının Okulda Başarıyla Uygulandığını Düşünüyormusunuz? Araştırmanın bu bölümünde paydaşların okulda Abitur programının başarıyla uygulanması konusundaki görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak, Abitur sınav sonuçları programın uygulama başarısının net göstergesi, Abitur sistemi ve başarılı öğrenci profili bileşkesi mutlak başarı, programın uygulama başarısının üniversite ders başarısına olumlu etkisi, programın uygulama başarısının öğrencilere eğitsel ve düşünsel anlamda büyük katkısı, sistemin program ve işleyiş olarak çok başarılı, dünyadaki en başarılı Alman yurtdışı okulu, anadili Almanca olmayan öğrencilerin ulaşabileceği en yüksek başarı düzeyi, öğretmen yeterliliği faktörü sisteme olumsuz etkisi, Abitur başarısızlığı sistemsel değil kişisel, programın öğrencileri fazlasıyla zorlaması ve özgüven sorununa yol açması olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir (BÖ1, BÖ2, BÖ4, BM2, BM3, BM4, BV1, BV2, BV4, BAÖ1, BAÖ3, BTÖ1, BAY2, BTY1, 12OG1, MOG1).

Katılımcı BÖ1: Başarıyla aktarıldığını kısmen düşünüyorum çünkü bazen bilgiler çok havada kalabiliyor, özellikle öğretmene bir soru sorduğumuzda kendimizin düşünmemizi sağlamak için bazen cevaplayamayabiliyor. Bu durum bilgi eksikliğine yol açabiliyor.

Öğretmen yeterliliklerinden dolayı Abitur programının tam istediği gibi aktarılamadığını ve bu durumun bilgi eksikliğine yol açtığını vurgulamıştır. Araştırmacı bunun okulda yaşanan bir durum olduğunu desteklemektedir.

Katılımcı BÖ2: Genel olarak okulda uygulanan abitur programını başarılı buluyorum ders saatleri en verimli şekilde dağıtılmış, müfredat yıl sonunda tamamen bitiriliyor konu eksikliği kalmıyor. Değerlendirme sisteminin subjektif olması sorun oluşturabiliyor. Abitur sınavında başarılı olmak için her şey ders içi planlamalarda mevcut ve öğrenciye aktarılıyor. Zaten bu sonuçlardan da belli en çok sınava giren 1 veya 2 kişi başarısız oluyor.

Okulda uygulanan Abitur programının genel olarak başarılı, değerlendirme sisteminin aşırı subjektif, başarısızlık oranının çok düşük olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacının gözlem ve deneyimleri bu görüşü destekler niteliktedir.

Katılımcı BÖ4: Abitur programının okulda başarıyla uygulandığını düşünmüyorum. Özellikle son yıllarda gelen öğretmenlerin yeterliliği konusunda sorun olduğunu düşünüyorum. Okula ilk geldiğim yıllardaki öğretmenlerle son yıllarda gelen öğretmenlerin yeterliliği arasında büyük fark var. Ayrıca Türkiye'nin en başarılı öğrencilerinin neden Almanya da Tıp eğitimi alamayıp puansız öğrenci alan Mühendislik fakültelerine yöneldikleri konusu irdelenmelidir. Zeki Türk öğrencileri Abitur siteminde başarısız olma alışkanlığı kazanıyor. Sistem Almanya da olduğundan daha zor uygulanıyor. Bu yüzden Abitur hakkımdan vazgeçtim. Türk üniversite giriş sınavlarına hazırlanıyorum.

Son yıllarda okula gelen öğretmenlerin yeterliliklerinden dolayı Abitur programının başarıyla uygulandığını düşünmüyorum. Büyük bir potansiyele sahip öğrenciler bu sistem içinde yok olup gidiyor. Araştırmacı bu durumun okulda bazı öğrencilerin yaşadığı bir sorun olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmen performanslarıyla öğrenci beklentileri her zaman tam olarak örtüşmüyor. Öğrenci beklediğini bulamayınca dersten uzaklaşabilmektedir.

Katılımcı BM2: Evet, düşünüyorum. Çünkü okulumuz öğrencisi zaten seçilerek gelen ve çoğunluğu belirli bir disipline, kapasiteye sahip öğrenciler. Abitur programı ile bilimsel düşünme teşvik ediliyor. Bu da bu profildeki öğrencilere hem daha uygun hem de onlara geleceğe yönelik olarak neredeyse üniversitelerin ilk yıllarında verilen eğitime denk daha iyi bir eğitim verilmiş oluyor.

Abitur programının okulda başarıyla uygulandığını düşünüyorum çünkü bu sistem öğrencinin kapasite ve yeteneğine hitap ediyor şeklinde görüş bildirilmiştir. Araştırmacının gözlem ve deneyimleri bu görüşü destekler niteliktedir. Abitur okulda bir sistem dahilinde işlemektedir ve süreç belirsizlik veya tesadüflere yer vermeyecek şekilde iyi planlanmıştır.

Katılımcı BM3: Abitur programının başarıyla uygulandığını düşünüyorum. Başarısızlık sistemden dolayı değil kişisel sorundan dolayıdır.

Abitur programı kişinin bireyselliğine dayanmaktadır. Bireyin öğrenme hızı, bağımsız öğrenme yeteneği sistemsel değil kişisel bir durum olarak görülmelidir. Okuldaki tüm öğrenciler ilgi ve doğru yönlendirme ile Abitur sisteminde başarıya ulaşabilecek yeteneğe sahiptir.

Katılımcı BM4: Öğretmenlerin seviyesindeki düşüşten kaynaklanan bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Yoksa sistemin esasları itibari ile bir sıkıntı var denemez. Öğretmenler dolayısıyla yüzde yüz bir verim almamıyor, neredeyse yarı yarıya kayıp var diyebiliriz. En başta bir sürü insan hocalarla yaşadığı sıkıntılar veya sistemin ona dayattığı çeşitli sıkıntılardan dolayı Abitur'dan vazgeçiyor. Öğrencilerin başarı düzeyleri, yani, Almanya'ya gitmeye kesinlikle karar vermiş bunun için tamamen çalışan bir grup var. Onlar tabiki çok daha başarılı oluyorlar. Bir de Abitur yan cebimde dursun ben Türkiye'de okuyacağım bir ara kullanırım yüksek lisans veya başka şeyler için diyen bir grup var. Onlarınkine baktığımız vakit başarı ortalaması biraz düşüyor.

Sistemsel bir sorun olmadığı ancak öğretmen yeterliliklerinde sorunlar olduğu yönünde görüş bildirilmiştir. Araştırmacı da benzer şekilde bazı öğretmenlerde sorunlar yaşandığını vurgulamıştır.

Katılımcı BV1: Okulumuzda başarıyla müfredat olarak, işleyiş olarak uygulandığını düşünüyorum. Ama daha sonraki danışmanlık sürecinde yani yurt dışında üniversite okumak isteyen öğrencilere danışmanlık sürecinde eksikleri olduğunu görüyorum okulumuzun.

Programın uygulama sürecinde sorun olmadığını ve başarılı bulunduğunu, yönlendirme ve danışmanlık hizmetlerinin yetersiz olduğu belirtmiştir. Okuldaki birçok öğrencinin düşüncesi bu yöndedir.

Katılımcı BV2: Yüzde yüz. Ondan eminim çünkü zaten Abitur programını uygulayan 140 tane Alman okulu içinde son 5 yıldır bu okulun hep birinci olması veya Abitur programlarında gerçekten ne Almanya'da ne de diğer ülkelerde görülmediği ölçüde yüksek puanların görülüyor olması bu programın tabi ki burada iyi uygulanmış olduğunu gösteriyor. Mutlaka tabi öğrencilerin de burada çok etkisi var çünkü zaten gelirken seçilmiş en üst düzeydeki öğrenciler geliyorlar. Dolayısıyla konuları biraz daha iyi kavriyorlar, daha iyi anlıyorlar, daha iyi ifade edebiliyorlar bu aynı zamanda Abitur' u uygulayanlar için de Almanlar için de büyük bir şans. Ama ben yine de buradaki Abitur programının oldukça iyi ve başarılı olduğunu, başarılı uygulandığını düşünüyorum.

Abitur programının yüksek başarıyla uygulandığını vurgulayan katılımcı buna ek olarak dünyada yurtdışı Alman okulları arasında en yüksek başarıyı bu okulun elde ettiğini vurgulamıştır. Bu başarıda sistemin ve yüksek nitelikte öğrenci profilinin etkisi

olduğu belirtilmiştir. Araştırmacının gözlem ve deneyimleri bu görüşü destekler niteliktedir.

Katılımcı BAÖ1: Çok başarılı uygulanıyor çünkü öğrencileri anadili Almanca değil ve programa başladıklarında hiç Almanca bilmiyorlar. Ve çok çalıştıkları 5 yıl sonunda üst düzey dereceler alabiliyorlar. Bu sene sınava giren herkes Abitur diploması almaya hak kazandı. En şaşırtıcı olan ise bu öğrencilerin 8 tanesi en yüksek puan olan 1.0 aldı. Bu sonuçlar çok etkileyici. Bu başarılı sonuçlar hem Abitur sisteminin hem de öğrencilerin mükemmelliğinden kaynaklanıyor.

Anadili Almanca olmayan öğrencilerin yakalayabileceği en yüksek başarı düzeyi olarak vurgulanmıştır. Araştırmacı aynı görüşte olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı BAÖ3: Evet, buna inanıyorum. Çok iyi eğitilmiş ve deneyimli öğretmenlerimiz ve motivasyonu yüksek öğrencilerimiz var. Yıllar boyunca lise mezunlarında oldukça iyi not ortalaması elde ettik ve yüksek bir başarı düzeyine sahip olduğumuzu düşünüyoruz.

Deneyimli öğretmenlerimiz ile başarılı öğrencilerimiz sayesinde sistem çok başarılı olarak uygulanıyor şeklinde görüş belirtilmiştir.

Katılımcı BTÖ1: Genel olarak başarıyla uygulandığını düşünüyorum. Aslında zaten bizdeki neredeyse her şey başarıyla uygulanıyor çünkü öğrencilerimiz belli bir kapasiteye sahipler, bunu yapmak için yeterli gayreti göstermeye çalışıyorlar. O yüzden de bizde gerçekten de başarılı bir Abitur programı uygulandığını düşünüyorum. Öğretmenlerimiz objektif olmaya çalışıyorlar, buna rağmen her yıl 1.0 alan çok öğrencimiz oluyor, bunu Almanya'daki okullarla kıyaslarsak, bize hayret ediyorlar, bravo biz Almanlar, kendi dilimizde sınava giriyoruz buna rağmen bu kadar yüksek değil seviyemiz diyorlar. Bence başarıyla uygulanıyor. Ama bunun en önemli sebebi öğrencilerimizin iyi olması.

Sistem son derece başarı ile uygulanıyor ancak bu başarının en önemli sebebi öğrenci kalitesinin iyi olması şeklinde görüş bildirmiştir. Araştırmacının gözlem ve deneyimleri bu görüşü destekler niteliktedir. Okula kayıt hakkı kazanan öğrenciler ağırlıklı olarak ilk 500 içerisinde seçilmektedir. Akademik ve sosyal hazırbulunuşlulukları son derece yüksektir. Sistemli bir eğitimden geçirdiklerinde ortaya çıkan ürün oldukça kaliteli olmaktadır.

Katılımcı BAY2: Bütün veri ve sonuçlara bakarsak kolaylıkla okulumuzda Abitur'un oldukça iyi uygulandığını görebiliriz. Yorumsuz şekilde okul çok başarılı. Türk öğrenciler burada Almanca öğrenerek Abitur yapıyorlar ve Almanlar bunu ana dillerinde yapıyorlar. Tek kelime Almanca bilmeyen biri ana dilinde eğitim gören biriyle 12. Sınıfın sonunda eşit seviyede yer alıyor ve bunlar karşılaştırılmaz. Ayrıca okula seçilmiş öğrenciler alınıyor.

Sonuçlara ve istatistiklere bakıldığında okulun yorum götürmeyecek bir şekilde başarılı olduğunu görüyoruz şeklinde görüş ortaya koyulmuştur.

Katılımcı BTY1: Abitur programı bir sistem bütünlüğü içerisinde ilerliyor ve aşamalı olarak öğrenciyi Abitur olgunluğuna götürüyor. Sistemde birkaç istisna durum dışında başarısızlığa yer olmuyor. Okulumuzda sistem çok iyi uygulanıyor. Ancak okulun girdisi olan öğrencilerin kumaşı 1. Kalite ve ağırlıklı olarak ilk 500 içinden seçiliyorlar. Sistem iyi işliyor ancak öğrencilerin niteliği de bu Abitur başarısında oldukça beklide en önemli etkidir.

Sistemin okulda çok iyi uygulandığı ve bir bütünlük içerisinde ilerlediği, öğrenciyi adım adım Abitur olgunluğuna götürdüğü net olarak görülüyor ve öğrencinin nitelikli olmasında bu başarıda önemli bir etkidir şeklinde görüş belirtilmiştir. Araştırmacının gözlem ve deneyimleri bu görüşü destekler niteliktedir.

Katılımcı 12OG1: İstatistiksel olarak bakarsak, evet başarılı. Hatta bununla her sene övünülür: Almanya’da görülmeyen başarıyı yapıyoruz, 1.0 normalde alınabilen en iyi not, orada normalde herkes alamazken burada 8 tane, 10 tane çıkabiliyor. İstatistiksel olarak bu anlamda gerçekten başarılı. Daha da başarılı olabilir, sistemin içeriği olarak belki biraz daha şansları olsa ya da öğrencilerin belki iki yükü (hem Türk Sistemi hem Alman sistemi) değil de tek yükü olsa, ya da seçme şansları olsa: “Ben tamamen Abitur yapıyorum” diye kestirip atma şansları olsa belki daha yoğun bir şekilde bu alana ağırlık verebilirler ama genel olarak başarılı, ellerinden gelenin en iyisini yapıyorlar.

İki farklı eğitim sisteminin yükünü taşımasına rağmen öğrenciler Abitur programında son derece başarılı oluyorlar şeklinde görüşe yer verilmiştir. Öğrencilerin %70’ i hem Abitur sistemini hem de Türk üniversite giriş sistemini bir arada götürmeye çalışmasına rağmen her iki sistemde de önemli başarılar kazanmaktadırlar.

Katılımcı MOG1: Ben başarılı olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencinin kendini farklı alanlarda geliştirmesini sağlıyor. Bunlar da çok profesyonelce sınıyor. Bunun üzerinde de elimize geçen diplomanın da ne kadar geçerli olduğunu, bu uygulamanın uluslararası platformda ne kadar iyi bir şekilde görüldüğünü gösteriyor.

Abitur sisteminin başarılı ve profesyonelce uygulandığını düşünüyorum şeklinde görüş belirtilmiştir. Araştırmacının gözlem ve deneyimleri bu görüşü destekler niteliktedir.

4.4.1.3. Abitur Programının Eğitim Sürecine Kattığı Değere İlişkin Görüşleriniz Nasıldır?

Araştırmacının bu bölümünde paydaşların okulda Abitur programının eğitim sürecine kattığı değere ilişkin görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak, Abitur programının eğitim sürecine kattığı değerin; çağın gereklerine uygun sosyal,

akademik ve entelektüel beceriler, farklı durumlara uyum sağlama becerileri, derinlemesine öğrenme alışkanlığı, karşılaştığı problemlere yönelik yöntem belirleme becerisi, eğitim sistemi ile barışık kendinden emin öğrenci yetiştirme, eğitim ve iş hayatına yönelik beceriler kazandırma, bağımsız öğrenme ve bilgiye ulaşmaya dayalı, disiplinler arası analitik düşünme becerisi, bilgi odaklı değil bilgiyi kullanma becerisi, disiplinli bir şekilde eğitim yol haritasını belirleme becerisi, Türkiye’de eğitimine devam etmek isteyenler için yorucu ve demotive edici, Alman kültürünü yayma ve nitelikli işgücü sağlama olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BM2, BM3, BV1, BV2, BV4, BAÖ1, BTÖ1, BTÖ2, BAY1, MOG2).

Katılımcı BÖ2: Abitur sisteminin çağın eğitsel değerlerini karşıladığını düşünüyorum. Öğrenciyi sadece akademik değil sosyal ve entelektüel anlamda da geliştiriyor. Ve hele de bir Türk öğrenci için son derece ufuk açıcı bir sistem çünkü biz her iki sistemi görürken bu iki sistemin birbirlerine göre artı ve eksilerini görmüş oluyoruz. Buna ek olarak Alman kültürünü ve insanını tanımak, Dünyada Türkiye’nin konumunu fark etmek gibi farkındalıklar da sağlıyor. Derslerin destekleyici kitaplarla çok iyi pekiştirilmiş olması ve laboratuvarların hakkı verilerek kullanılması da sistemin artılarından.

Abitur sistemi çağın gerektirdiği eğitsel değerleri taşımakta ve öğrenciyi akademik ve sosyal anlamda geliştirmektedir.

Katılımcı BÖ3: Abitur programı donanımlı öğretmenler ışığında verilirse öğrenciye; yorum yapabilme, kendini etkili ifade edebilme becerisi, farklı disiplinler arasında bağlantı kurma becerisi, neden sonuç ilişkisi kurarak çıkarım yapabilme, sorgulama ve düşünme becerisi, farklı durumlara uyum sağlama becerisi gibi çok önemli eğitsel özellikler katmaktadır.

Abitur sistemi donanımlı öğretmenler denetiminde uygulanırsa öğrencilere neden sonuç ilişkisi kurma vb. birçok eğitsel değerleri kazandırmaktadır.

Katılımcı BÖ4: Eğitsel değeri gerçekten çok yüksek yani konuları gerçekten iyi bilmeniz gerekiyor. Biyoloji bilgileri Tıp müfredatı gibi. Matematik formüllere değil teori ispatına dayanıyor.

Abitur programı derinlemesine öğrenme gerektirdiği için eğitsel değeri yüksek olarak nitelendirilebilir.

Katılımcı BM1: Programın eğitsel değeri öğrenciye, okuduğunu iyi analiz edebilmesi, kendisine yöneltilmiş mutlak doğru cevabı bulunmayan sorulara yorum yöntemiyle verdiği yanıtları sağlam gerekçelere dayandırabilmesi; problemi tespit edebilmesi ve bu problemin çözümüne ilişkin nasıl bir yol izleyeceğini belirleyebilmesidir.

Abitur programı yüksek düzeyde analiz ve yorumlama becerileri gerektirdiği için eğitsel değerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcı BM2: Abitur eğitimi alan öğrenci psikolojik olarak başarısından emin bir öğrenci profili çiziyor. Sanırım sistem ona bu güveni veriyor. Abitur’da başarısız olmayacağını bilincinde. Abitur sisteminde öğrenci eğitim sistemiyle barışık oluyor ve bunun sonucunda öğrenci gerçekten sınav sisteminin belirlediği ölçüde hak ettiği yerde bulunuyor.

Abitur programı öğrencilerin başarı güdüsünü geliştirerek kendilerine olan güvenini artırıyor. Program öğrenciyi hak ettiği noktaya getiriyor.

Katılımcı BM3: Abitur programında okulumuza özgün mezun verme olayında çok etkili olduğunu düşünüyorum. Alman eğitim sistemi ve geleneğinin okulumuz öğrencisine eğitsel ve düşünsel anlamda çok pozitif bir katkı yaptığını düşünüyorum. Bu sistemde alınan eğitim kişinin üniversite giriş sınavlarına yönelik, üniversite hayatına yönelik, iş hayatına yönelik çok fazla pozitif katkı yapıyor. Okulumuz dışında dünyanın her yerinde Abitur sınav sonuçları normal dağılım gösteriyor. Ancak okulumuzda Abituru başarısı % 99 civarındadır. Yani her dönem 1 veya 2 kişi bu sınavda başarısız olmaktadır. Okulda uygulanan program sizi sistematik olarak 5 yıl sonunda sınava hazır hale getiriyor.

Abitur sistemi öğrenciye eğitsel ve düşünsel anlamda, üniversite eğitimi ve iş hayatını bağlamında çok önemli katkı yapmaktadır.

Katılımcı BV1: Abitur programı düşüncelerini ifade edebilmeye, mukayese edebilmeye imkan sağlayan bir sistem. Bunu da klasik sınav sistemiyle yazılı kağıda aktarma yönündeki değerlendirme sistemi imkan veriyor. Ezberciliğe değil öğrenmeye dayalı bir sistem. Sözlü sınavlarının olması da çok olumlu. Çocukların bildiklerini ifade edebilmeleri de çok önemli. Bilimsel düşünce sistematik akıl yürütme ezbere dayalı olmayan çocukları düşünmeye ve anlamaya sevk eden kendine güveni kazandıran karakter oluşumunda gelişiminde faydalı olan, öğrenmeye ve bilgiye ulaşmaya dayalı olan eğitsel değerlere sahip olan bir sistemdir.

Abitur programı öğrenciye sistematik akıl yürütme ve bilgiye ulaşmaya dayalı eğitsel değerleri kazandıran bir sistem olarak ifade edilebilir.

Katılımcı BV2: Yurt dışında okuma imkanı ve uluslararası saygın üniversitelere başvuru yapma imkanı ve yüksek lisans ve doktora programlarına kabul hakkı ve okuma imkanı, farklı açılardan disiplinler arası analitik düşünme ve sorgulama imkanı oluşturan, farklı kültürlerle saygı kendi kültürünü benimseme ve özümseme düşüncesi, dünyaya pozitif bakma açısı oluşturan eğitsel değerler kattığına inanıyorum.

Abitur programı disiplinler arası analitik düşünme ve pozitif bir bakış açısı sağlayan eğitsel değerleri içine almaktadır.

Katılımcı BV4: Abitur programı okulumuz öğrencilerine hayatları boyunca çok önemli bir ayrıcalık sağlayabilir fakat üniversite hayatının ilk aşamasını Türkiye’de geçirmeyi planlayan öğrenciler Abitur’u sadece onların işini zorlaştıran bir şey olarak görüyorlar. Benim gözlemlediğim kadarıyla öğrenciler Abitur derslerinden birkaç kez düşük not aldıklarında

onlar için Abitur derslerine çalışmak artık çok zor oluyor. Öğrenci bu yüzden çok fazla demotive oluyor ve Türk üniversite giriş sınavlarına çalışmaya da odaklanamıyor. Abitur dersleri sadece yazılardan ibaret olmadığı için bir 12. sınıf öğrencisini fazlasıyla yorabiliyor.

Abitur programının öğrenciler üzerinde örseleyici ve tükenmişlik ve öğrenilmiş çaresizliğe yol açan etkiler taşıdığı söylenebilir. Bazı öğrenciler üzerinde bu tür sonuçlar verdiği araştırmacı deneyim ve gözlemleriyle de ortaya koyulmaktadır. Bu noktada başarısızlık oranı çok düşük ve sistemsel değil bireysel uyum süreciyle ilgilidir.

Katılımcı BAÖ1: Burada Türk öğrencilere eğitsel değeri yüksek bir program uygulanıyor ancak karşılıklı bir kazanç var sistemin eğitsel değeri yüksek fakat öğrencilerin düzeyleri de son derece yüksek iyi bir ürün ortaya çıkıyor.

Abitur programı uygulaması karşılıklı bir kazanç sağlıyor hem sistemin hem de bireyin eğitsel değeri yüksektir. İyi kurgulanmış bir sistem nitelikli öğrencilere uygulanınca sonuç son derece verimli olmaktadır.

Katılımcı BTÖ1: Abitur'un eğitsel değeri, nedenlerden başlayarak sonuçlara ulaşmayı öğretiyor öğrencilere. Yani kısaca bir problemi çözmeyi değil; böyle başlamış, koşullar böyle olmuş, o yüzden sonucunda da böyle olmuş diyor. Yani belli bir düşünce yöntemi, görüş alanı kazandırıyor öğrencilere. Bence en önemli kazandırdığı şey de bu bilgi haricinde. Bilgi çünkü birçok yerden elde edilebilir ama bu öğrenme yöntemi bence son derece önemli.

Abitur programının eğitsel değeri bir süreç halinde nedenlerden başlayarak sonuçlara ulaşmayı sağlamasında ve öğrenme yöntemleri kazandırmasında yatmaktadır.

Katılımcı BTÖ2: Abitur programı uygulanmasında öğrencilerden öncelikle beklenen Alman kültürü ve günlük yaşayışı, genel değerlerini öğrencilerin öğrenmesi, anlaması ve kanıksamasıdır. Bu programdan mezun olarak Almanya'ya üniversiteye giden öğrencilerin Alman vatandaşlar kadar genel kültüre sahip ve bu ülkeye kültürel entegrasyonları sağlanmış olması öncelikli amaçlarıdır. Derslerde beklenen ise Analitik düşünme, çözüm bulabilme, Deney yapabilme becerileri kazanmaları ve iş gücü olarak çalışma hayatına atıldıklarında güvenilir iş gücü elemanları haline gelebilmeleridir. Bu açıdan program Alman kültürünü öğretme ve Almanya'ya iş gücü kazandırma üzerine bir eğitsel değere sahiptir. Ancak MEB 'in lise öğrencilerinin kazanmasını istediği milli manevi değerler ya da müfredattaki kazanım ve beceriler açısından bir eğitsel değeri yoktur.

Abitur programının eğitsel değeri Almanya'ya nitelikli iş gücü kazandırma ve Alman kültürünü öğrencilere aktarma olarak ifade edilebilir.

Katılımcı BAY1: Programın eğitsel değeri sadece bilgi katmaya yönelik değil, bunun yanında bilgiyi kullanmayı yüksek seviyede öğretiyoruz. Sadece cevabı bulmaya yönelik değil, bunun yanında cevabı kanıtlamayı gösteriyoruz.

Abitur programının eğitsel değeri bilgiyi kullanmayı ve bilgiyi ispat etmeye yöneliktir. Bilgi öğrenmek değil onu yapılandırarak günlük yaşamda kullanmak esastır.

Katılımcı MOG2: Programın eğitsel değeri; öğrencinin nasıl çalışması gerektiğini öğrenmesini beklemesinden, öğrenmesi gereken tüm bilgileri öğrencinin kendisi nasıl çalışılacağını öğrenerek, kendisini keşfederek, bunu en iyi nasıl öğreneceğini belirleyip o şekilde çalışması gerektirmesinden geliyor. Bu konuda özgürlüğün öğrenciye verildiğini söyleyebilirim. Yani öğrencinin bildiğini göstermesi bekleniyor, biliyorsa da kendine saklamayıp gerçekten göstermesi gerekiyor. Öğrencinin disiplinli bir şekilde program hazırlamasını, biraz daha birey olmasını bekliyorlar.

Abitur programının eğitsel değeri bireysel öğrenme ve bağımsız öğrenme becerilerinde yatmaktadır. Programın temelinde bireyselliğe saygı yatmaktadır.

4.4.1.4. Abitur Programının Yapısal ve Uygulama Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?

Araştırmanın bu bölümünde paydaşların okulda uygulanan Abitur programının yapısal ve uygulama açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak; Abitur programı içerik ve uygulamalarının bir sistem bütünlüğüne sahip olduğunu, matematik programının içeriği fonksiyon analizi, geometri ve istatistikten oluşmakta ve öğrencilere analitik düşünme ve soyut düşünme becerisi kazandırdığı, uygulamada öğrencinin formül kitabı kullanarak kendi çözüm yöntemiyle çözüme ulaştığı, Fizik programının içeriği mekanik, elektrik, manyetizma, optik ve uzaydan oluşmakta ve öğrencilerin düşünme, yorum yapma ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirdiği, uygulamada fizik kanun ve formüllerinin öğrencinin aktif katılımıyla derslerde adım adım deneylerle ispat edilerek sonuca ulaşıldığı, Kimya programının içeriği temel kimya konularının deney yoluyla kazandırılmasından oluştuğu ve öğrencilere bilgiyi hayata aktarma imkanı sağladığı, uygulamada deney yap, incele, sonuç çıkar şeklinde gerçekleştiği, Biyoloji programının içeriği insan, bitki, evrim ve davranış konularından oluşmakta ve öğrencinin gözlem, analiz, sonuç çıkarma becerilerini geliştirdiği, uygulamada öğrenciden değerlendir, tanımla, açıkla döngüsü içinde sonuçlar çıkarmasının istendiği, İngilizce programı içerik açısından güncel konuları içeren metinlerden oluştuğu ve öğrencilerin yazılı sözlü anlatım becerilerini geliştirdiği, uygulamada

öğrencilere metin analizleri, paragraf yorumlamaları ve değerlendirme yapma fırsatları sunduğu, Almanca programı içerik açısından dilbilgisi ve güncel konulardan oluşmakta ve öğrencinin akademik yazım, yazılı sözlü iletişim becerilerini geliştirdiği, uygulamada metin analizleri, dilbilgisi kullanımı, dili yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağladığı, Abitur programının içerik olarak yeterli olduğu ancak uygulamada öğretmen yeterlilikleri konusunda sorunlar bulunduğu yönünde görüş yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin katılımcı alıntıları aşağıda toplu olarak verilmiştir.

Hazırlık sınıfında temel Matematik terimlerinin Almanca karşılıkları verildikten sonra öğrencilere Matematik, ilk düzeyde (9 ve 10. sınıfta) daha çok ispat ve kanıtlar üzerinden gidilerek anlatılır. Matematik temelde analiz (fonksiyon yorumu), geometri ve istatistik olmak üzere üç kısımda incelenir. Çeşitli teorik konuların (fonksiyonlar, normal dağılım ilkesi vs.) anlatımı somutlaştırılarak, yani grafik üzerinden sağlanır. Üst düzeyde ise (11 ve 12. sınıfta) yine öğrenilmiş olan bilgiler kullanılarak günlük hayata uyarlanır, derinleştirilerek zorluk seviyesi yüksek sorular çözülür. Derste genellikle örnek soru veya öğrenci sunumları üzerinden gidilir. Öğrencinin çözüm yoluna bir formül kitabı yardımıyla, ezber yapmadan, tamamen kendi yöntemi doğrultusunda ulaşması beklenir. Öğrenci çözüm yolunu kendi mantığıyla belirledikten sonra işlem kısmını hesap makinesine bırakır, böylelikle düşünme ve yorum kısmına vakit kalmış olur. Grafik ve defter tutumunda ciddi cetvel kullanımı ve düzen esastır. Grafik eskizi ve çizimler dışında tüm ders ve sınavlarda tükenmez kalem kullanımı zorunludur (BÖ1, BÖ2, MÖ1, BAÖ1, 12OG3, MOG1).

Matematik konuları fonksiyon konusunun temelinde görselleştirilerek somutlaştırma yoluyla ve müfredat konularının sayıca azlığı nedeniyle rahat bir şekilde grup çalışmaları, projeler, sunumlar, etkinlikler ve öğrenci performans görevleri eşliğinde, öğrenci katılımları ile işlenmektedir. Bu, öğrencilerin kendiliğinden katkı sağlamasına sebep olmaktadır. Ayrıca yer yer gelecek işlenmemiş konular hakkında ders sonunda ödev verilerek konunun temelini atması için öğrenciye yol gösterilmektedir. Ayrıca ödev verme miktarı asgari düzeyde olup verilen ödevin büyük çoğunluğu gönüllü olmaktadır; yani ödevlerin yapılmaması gibi yapılması da değerlendirmeye katılmamaktadır. Böylelikle öğrencinin ders üzerine yaptıkları çalışmaların not korkusu ile değil, bireysel ilgi ile olması sağlanılmaktadır. Fakat not endişesi zaten baştan yalnız yapılanların değerlendirmeye katılması ile yok edilmektedir. Bu uygulama sayesinde öğrenci baştan yalnız ilgi ve yeteneğinin yansıdığı alanların değerlendirileceğini bilerek kendi ilgi alanlarında not almayı ve söz konusu alanları işlevsel olarak kullanabileceği meslekleri tercih edebileceğinin bilincinde olur. Sonuç olarak matematik dersleri yalnız soyut düşünme yeteneğinin kullanıldığı teori dersleri olmaktan çıkarılmış, herkesin kendi kapasitesince anlayıp katkı sunabileceği sosyal dersler olmuştur (BÖ1, BÖ2, BÖ3, MÖ1, MÖ2, BAÖ3, BAY1, 12OG3, MOG2).

Matematik ders uygulamalarıyla ders soyutluktan çıkarılarak görselleştirilerek somutlaştırılmıştır. Grup çalışmaları, projeler, sunumlar, öğrenci portfolyoları kullanılarak soyut düşünme yeteneğinin kullanıldığı teori dersleri olmaktan çıkarılmış, herkesin kendi kapasitesince anlayıp katkı sunabileceği sosyal dersler haline gelmiştir. Matematik dersinin içeriği fonksiyon analizi, geometri ve istatistikten oluşmaktadır. Abitur matematik programı içerik açısından öğrencilere analitik düşünme ve soyut düşünme becerisi kazandıracak şekilde hazırlanmış, uygulama açısından formül kitabı kullanılarak öğrencinin kendi çözüm yöntemiyle sonuca ulaştığı verimli bir programdır.

Hazırlık sınıfında temel Fen Bilimleri terimlerinin Almanca karşılıkları verildikten sonra öğrencilere Fizik ilk düzeyde (9 ve 10. sınıfta) daha çok ispat ve kanıtlar üzerinden gidilerek anlatılır. Fizik temelde mekanik, elektrik, manyetizma, optik ve uzay olmak üzere temelde beş konuya bölünerek ele alınır. Temel fizik kanunları ve formülleri sınıfta öğrencilerin de katılımıyla adım adım sağlamaları yapılarak tahtada elde edilir, bu sayede öğrencinin aklında kalıcı olur. Derste genellikle örnek soru veya öğrenci sunumları üzerinden gidilir. Öğrencinin çözüm yoluna bir formül kitabı yardımıyla, ezber yapmadan, tamamen kendi yöntemi doğrultusunda ulaşması beklenir. Öğrenci çözüm yolunu kendi mantığıyla belirledikten sonra işlem kısmını hesap makinesine bırakır, böylelikle düşünme ve yorum kısmına vakit kalmış olur. Grafik ve defter tutumunda ciddi cetvel kullanımı ve düzen esastır. Grafik eskizi ve çizimler dışında tüm ders ve sınavlarda tükenmez kalem kullanımı zorunludur (BÖ1, BÖ2, MÖ1, MÖ3, BAÖ1, 12OG3, MOG1).

Fizik dersleri, bilimleri anlamada metodolojik bilgilerin verildiği dersler olarak işlenmektedir. Matematiksel becerilerin gerçek hayattaki problemleri incelemede bir yöntem olduğu uygulamalı olarak gösterilmektedir. Bilim adamlarının buldukları formüllerin bulunması “Herleitung” denilen bir soru operatörü ile öğrencilerden beklenmektedir. Bu esnada “Bir bilim adamı nasıl düşünür?” sorusunun cevabı öğrenciler tarafından bulunabilmektedir. Ayrıca çeşitli deneyler ve flash uygulamalar sayesinde fizik dersi deneme – yanılma yoluyla öğrenilmektedir. Öğrencilere hesap makinesi ve formül kitabı kullanma izin verilmektedir. Bu sayede dersin özünün formül – hesap olmadığı, bir problem üzerine toplanan verilerin sistemli düşünme yöntemleri ile sonuçlar çıkarmak olduğu öğretilmektedir. Ders “deneyi incele – veri topla - verileri işlemek suretiyle sonuç çıkar” metodolojisi üzerinden işlenmektedir. Üstelik bu süreçte öğrenciden beklenen doğru sonuç çıkarmak değil kafasındaki tasarımı doğru düşünme basamakları ile temellendirmesi ve aktarması beklenmektedir. Bu da dersi bir soru-cevap ya da problem-şık kısır döngüsünden kurtarmakta, ders anlatım ve örnek çözüm varyasyonlarını genişletmektedir. Yine bu derste de müfredat konularının azlığı derslerin uygulamalar ve deneylerle işlenmesine olanak tanımaktadır (BÖ1, BÖ2, BÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ4, BAÖ3, BAY1, 12OG3, MOG2).

Fizik programının içeriği mekanik, elektrik, manyetizma, optik ve uzay olmak üzere beş temel konuda ele alınır. Fizik dersi programı içerik açısından öğrencilerin düşünme, yorum yapma ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanmış, uygulama açısından fizik kanun ve formüllerinin öğrencinin aktif katılımıyla derslerde adım adım deneylerle ispat edilerek sonuca ulaşılmasına olanak sağlayan verimli bir programdır.

Öğrencilere Kimya, ilk düzeyde (9 ve 10. sınıfta) daha çok temel mekanizmaları üzerinden gidilerek anlatılır. Öğrencinin teorik konuya geçilmeden önce mutlaka konuyla ilgili deney yapmış olması sağlanır. Kimyagerlerin çalışma kuralları (güvenlik, deney protokolü yazımı ve temel bilgiler) öğrenciye anlatılır ve uygulanması beklenir. İşlem ve yoruma dayalı sorular özellikle üst düzeyde (11 ve 12. sınıflarda) öğretmen tarafından tahtada tüm sınıfın katılımıyla çözülür. Derste genellikle örnek soru ve/veya öğrenci sunumları üzerinden gidilir. Öğrencinin çözüm yoluna bir formül kitabı yardımıyla, ezber yapmadan, tamamen kendi yöntemi doğrultusunda ulaşması beklenir. Öğrenci çözüm yolunu kendi mantığıyla belirledikten sonra işlem kısmını hesap makinesine bırakır, böylelikle düşünme ve yorum kısmına vakit kalmış olur. Grafik ve defter tutumunda ciddi cetvel kullanımı ve düzen esastır. Grafik eskizi ve çizimler dışında tüm ders ve sınavlarda tükenmez kalem kullanımı zorunludur (BÖ1, BÖ2, BÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, BAÖ1, 12OG3, MOG1).

Kimya dersleri deney temelli gitmekte olup genel işleyişi “deney yap – incele – sonuç çıkar” döngüsü üzerinden ilerlenmektedir. Bu nedenle ilk sene öğrenci kimya dersinde laboratuvarı nasıl kullanacağını, kuralları, aletleri ve kullanım amaçlarını, temel uyarıları ayrıntılı olarak öğrenir. Deneyin nasıl yapılacağı öğrenildikten sonra konunun teorik bilgisi verilmeksizin, deneyin nasıl yapılacağının anlatıldığı, gözlemlerin ve çıkarımın yapılması için boş alanların bulunduğu bir kağıt verilir ve deneylerini yapmak üzere temel uyarılar sonrasında öğrenciler serbest bırakılır. Öğretmen orada deneyin işlenişi konusunda tamamen pasiftir. Deney konusunda yapılan çıkarımların bir teori üzerinde temellendirilmesi de tamamen öğrencinin ödevidir ve teori öğrencilerin denemeleri ve öğretmen rehberliğinde bulunur. Bu sayede öğrenci deney ve gözlem becerilerini geliştirir ve Kimya dersinde öğrendiği beceriler yalnızca dersle kısıtlı kalmayıp günlük hayatta uygulayabileceği beceriler haline gelir (BÖ1, BÖ2, MÖ1, MÖ4, BAÖ3, BAY1, 12OG3, MOG2).

Kimya programının içeriği temel kimya konularının deneye yoluyla kazandırılmasına dayanır. Kimya dersi programı deney temelli uygulanmakta olup, genel işleyiş deney yap, incele, sonuç çıkar şeklinde gerçekleşir. Programın yoğun deney ve uygulamalar halinde işlenmesi ve kazanılan bilgilerin gerçek hayat problemlerine uyarlanarak öğrenciye bilgiyi hayata aktarma imkanı sağlaması verimli bir program olduğunu göstermektedir.

Öğrencilere Biyoloji, ilk düzeyde (9 ve 10. sınıf) daha çok temel prensipler ve yapıtaşları üzerinden gidilerek anlatılır. Genel olarak bitki, insan, evrim ve davranış konuları ile ilgilenir. Öğrencinin biyolojideki başarısı, öncelikle gözlem ve karar verme kabiliyetine bağlıdır. Soru kalıplarındaki fiillerin doğru anlaşıp yorumlanması (değerlendir, tanımla, açıkla vb.) çok önemlidir. Öğrenci bu derste grafik yorumunu da iyi kullanabilmelidir. Eski bilgilerden de faydalanarak cevaba ulaşabilmek esastır. Grafik ve defter tutumunda ciddi cetvel kullanımı ve düzen esastır. Grafik eskizi ve çizimler dışında tüm ders ve sınavlarda tükenmez kalem kullanımı zorunludur (BÖ1, BÖ2, BÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, BAÖ1, 12OG3, MOG1).

Biyoloji dersleri imkanların kısıtlılığı preparat hazırlama zorluğundan dolayı modeller, görseller, üç boyutlu maketler üzerinden anlatılmaktadır. Öyle ki öğretmen kendi öğretme metoduna göre görsel materyalleri öğrencinin daha iyi anlayabileceği şekilde hazırlar ve her derse farklı bir materyalle hazırlıklı olarak gelir. Zaman zaman öğrenciden materyallerin söz konusu başlıkla ilgisini çözmesini beklerken zaman zaman da öğrenciye konu anlatımını metin ve görsel halinde içeren bir materyal dağıtıp öğrenciye süre verdikten sonra sorduğu sorularla öğrenciyi öğretici rolüne sokar. Böylelikle öğrenciyi aktifleştirir. Ayrıca öğretmen sıkça çeşitli bilgisayar uygulamaları, flash videolar ve konu anlatımları kullanır. Bunların yazılı materyallerini öğrencilere dağıtmak suretiyle dersini işler. Öğrencinin konuyu anlamadığını test ederken (testlerde ya da sınavlarda) örnek uygulama olarak öğrencinin derste hiç karşılaşmadığı fakat üniteleri derste işlenmiş bir örnek seçer. Böylece öğrenci kendi bilgisini kullanarak sıfırdan sonuç çıkarmak zorunda kalır. Fakat burada öğrenciden “doğru cevap” değil “doğru mantık” beklenmektedir. Mantıkı temellendirmesi doğru olduğu takdirde cevabın doğru olup olmamasının bir önemi yoktur (BÖ1, BÖ4, MÖ2, MÖ4, BAÖ3, BAY1, 12OG3, MOG2).

Biyoloji programının içeriği insan, bitki, evrim ve davranış konularından oluşur. Biyoloji dersinde modeller, görseller, üç boyutlu maketler kullanılarak öğrencilerin uygulamaları daha iyi anlamaları sağlanır. Uygulamalarda öğrenciden mantıkı bir temellendirme yapması istenir. Biyoloji dersi programı içerik açısından öğrencilerin gözlem, analiz, sonuç çıkarma becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanmış, uygulama açısından öğrenciden değerlendir, tanımla, açıkla döngüsü içinde sonuçlar çıkarmasına olanak tanıyan verimli bir programdır.

Abitur programında sanılanın aksine Almanca dili kadar İngilizce de oldukça hızlı bir gelişim sergilemektedir. Almanca dersinde beklenen tüm soru kalıplarının aynıları yine İngilizce dersinde de esastır. Gramer ve sözcük ezberinin aksine belirli bir konu üzerinde yazılan paragrafların yorumu, değerlendirilmesi sıklıkla yapılır. Derste belirli temel konseptler (Amerikan Devrimi, İngiltere’de Yaşam, Multiculturalism, Globalisation vb.) öğretmen tarafından yapılan sunumlarla öğrenciye aktarılır. Daha sonra öğrencilerin konuya hakim biçimde soruda gelen metinle ilgili ön bilgilerini de kullanarak yorum yapmaları beklenir. Tatillerde verilen roman ödevleri derste birlikte yorumlanarak öğrencinin yorum gücü artırılır.

Tükenmez kalem kullanımı zorunludur (BÖ1, BÖ2, BÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, BAÖ1, 12OG3, MOG1).

Derste İngilizce dışında herhangi bir dilde iletişim kurmak yasaktır. Ders, gramer değil konu bazlı ilerlemektedir. Ders müfredatı çeşitli güncel konular (kadın erkek eşitliği, ekolojik sorunlar, dünya savaşları, Wall Street crash, ekonomik krizler, theroaringtwenties, 29 buhranı, Amerika başkanlık seçimleri, çocuk hakları, bolywood) üzerinden belirlenir ve buna uygun ders kitabı ya da çeşitli materyaller (kitap, film, proje, performans görevleri grup çalışmaları, çizim ve kompozisyonlar) ile desteklenir. Öğrencinin kendini özgürce ifade etmesi cesaretlendirilerek odak noktası dil bilgisi kurallarından öğrencinin aktif şekilde İngilizceyi kullanıyor ve hevesle öğreniyor olmasına kaydırılır. Öğrencinin hataları öğretmen tarafından anlatım akışı kesilmeden tahtaya not alınır ve öğrenci konuşması bittikten sonra hatalar düzeltilir. Böylelikle öğrencinin konuşma cesareti kırılmaz ve konu bütünlüğü kaybedilmediği için odak noktası gramere kaymaz. Gramer özellikler ve kelime hazinesi ise konular dahilinde yeri geldikçe kullanılır. Fakat Abitur derslerinde öğrenciden asıl beklenen şey öğrencinin kendini gerek sözlü gerekse yazılı olarak düzgün bir yapı içerisinde ifade etmesidir. Bunun için öğrenci temel İngilizce bilgisine sahip olduktan sonra öğrenciye essay, argumentation, comment, discussion yazım yöntemleri öğretilir ve öğrenciye sık sık tartışmalı konular üzerinden kompozisyon ödevleri verilerek yazma becerilerini geliştirmesi beklenir. Böylece öğrenci hem konuşma hem yazma becerilerini hem de derste kullanılan işitsel materyallerle (şarkılar, ses kayıtları, haberler, videolar ve filmler) dinlediğini anlama becerilerini paralel olarak geliştirir (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4, BAÖ3, BAY1, 12OG3, MOG2).

İngilizce programı içerik açısından Amerikan Devrimi, İngiltere’de Yaşam, Küreselleşme, Kadın Erkek Eşitliği, Ekolojik Sorunlar, Dünya Savaşları, Ekonomik Krizler, Çocuk Hakları vb. konuları içeren metinlerden oluşmaktadır. İngilizce dersi programı içerik açısından yazılı sözlü anlatım becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanmış, uygulama açısından öğrencilere metin analizleri paragraf yorumlamaları ve değerlendirme yapma fırsatları sunan verimli bir programdır

Hazırlıkta temel gramer bilgileri verilen Almanca, ilerleyen sınıflarda Abitur seviyesinde olmak üzere yoğunlaştırılmış biçimde öğrencilere kazandırılır. Yalnızca dil bilgisi değil, aynı zamanda yorumlama ve eleştirel düşünme yetenekleri geliştirilmiş olur. Verilen roman ödevlerinden şiirlere, kısa hikayeden makaleye pek çok metin türünün içerik ve yapısal analizi yapılır, öğrencinin bu konuda eleştirel yaklaşıma sahip olması beklenir. Tükenmez kalem kullanımı zorunludur (BÖ1, BÖ2, BÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, BAÖ1, 12OG3, MOG1).

Hazırlık sınıflarında Almanca Türk hocalar eşliğinde temel dilbilgisi becerilerinin edinildiği derslerdir. Burada temel konuşma becerileri de öğretilerek öğrenci Alman öğretmenlerle iletişim kurmaya hazırlanır. Yeni gelen öğrencinin ilk birkaç ay Türkçe iletişim kurmasına müsaade edilir. Alman hocalar eşliğinde kelime hazinesinin genişletildiği ve Alman dil ve

konuşma özelliklerinin öğrenciye aktarıldığı derstir. İlk dersten itibaren mutlaka Almanca konuşulur, fakat başlarda öğrencinin zor kaldığı ender durumlarda kendini diğer dillerde ifade etmesine müsaade edilir. Öğrenci konu üniteleri çerçevesine çeşitli durumlarda kullanacağı kelimeleri ve söz kalıplarını öğrenir. Öğrenci yeter seviyede Almanca dil becerisini kazandıktan sonra aynı İngilizce derslerinde olduğu gibi konuşma, tartışma, diyalog kurma, sunum yapma ve kendini yazılı olarak ifade etme becerilerini geliştirir. Yine derslerde kontroversiyel güncel konular seçilerek öğrencinin ilgisi çekilir. “Erörterung, Kommentar, Diskussion, Analyse, Charakterisation” vb sabit yazım yöntemleri ile öğrencilerin hem akademik hem de günlük yazı yazma becerileri, ifadesini temellendirme ve ispatlama yetenekleri geliştirilir. Böylelikle öğrenci yalnızca Almanca dil becerisini geliştirmekle kalmaz, günlük hayatta işine yarayacak şekilde kendini ifade etmeyi de öğrenir (BÖ2, BÖ3, BÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, BAÖ3, BAY1, 12OG3, MOG2).

Almanca programı içerik açısından dilbilgisi ve güncel konulardan oluşmaktadır. Almanca ders uygulamaları öğrencini akademik yazım, yazılı sözlü iletişim becerilerini geliştirir. Dilbilgisi kullanımının yanı sıra dili yaparak yaşayarak öğrenmeleri esastır. Yazım yöntemleri ile öğrencilerin hem akademik hem de günlük yazı yazma becerileri, ifadesini temellendirme ve ispatlama yetenekleri geliştirilir. Program yalnızca öğrencinin Almanca dil becerisini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda günlük hayatta işine yarayacak şekilde kendini ifade etmesini sağlayacak derecede verimlidir.

Abitur programının Türk müfredatından çok farklı olduğunu söyleyemeyeceğim. Yani neredeyse derslerde kullanılan şekillere kadar fizik kimya biyolojide ortaklık var. Sadece Almanlar biraz daha hesap ağırlıklıdır. Biz beş senenin sonunda merkezi bir sınava girdiğimiz için biraz daha test ağırlıklı çalışıyoruz konulara. Onlar pratiğine daha çok önem veriyorlar. Biz ise teorik biraz daha ezber kısmına ağırlık veriyoruz. İngilizce ve Almanca dersleri için ise Almancayı yabancı dil olarak değil edebiyatı ile beraber görüyorsunuz. Alman edebiyatından şiirler metinler çeşitli örnekler inceliyorsunuz. İngilizcede de bunu görmek mümkün. Orada da bir nevi edebi eserler inceleniyor analiz ediliyor. Ama Almancaya kıyasla daha yüzeysel oluyor. Bizde İngilizce dersi sadece yabancı dil olarak görülüyor, bizde okullarda böyle detaylı inceleme şiir analizi tarzı şeyler söz konusu değil(BÖ4, BM4, BV4, MOG4, BTÖ2).

Matematik dersi geometri ile beraber işleniyor. Tam olarak onu kesin çizgi ile ayırmak mümkün değil. Matematik derslerinde de fizik kimya biyoloji gibi işin hesaplama uzun uzun kağıda dökme kısmı ile ilgileniyoruz. Ama daha çok son konularda bu türev integral konularında Türk sisteminden farklı olarak hesaplamaların içinde adeta boğuluyorsunuz diyebilirim. Yani sayfalarca bir soruyu açıklamak için yazmanız gerekebiliyor. Belki aynı soruyu teste koysanız 1 dakikada 1,5 dakikada çözülecek soru için öğrenciler 60 dakikalık sınava girebiliyorlar. Bunun da yine tabi faydalı yanları olduğu gibi faydasız yanları da var. Yani dediğim gibi son konularda yine büyük bir ortaklık söz konusu ama onlar türev ve integral

konularında çok daha uzun hesaplar yaparken biz sadece beş seçenekten birini seçme üzerine çalışıyoruz. Bizim ki işin biraz daha kısa yoldan çözümü gibi onların ki işi anlamayı derinlemesine anlamayı gerektirecek şekilde anlatıyorlar. Yoksa yani bu anlatma tarzındaki farktan başka bir fark yok (BÖ4, BM4, BV4, MOG4, BTÖ2).

Alman sistemi insanı biraz teferruatta boğmaya başlıyor bir noktadan sonra. Mevcut koşullarda öğrencileri biraz sıktığını ve yoğun bir tempoya soktuğunu kabul etmek lazım. Şu anda Abitur eğitimi veren öğretmenlerin Türkiye'nin en iyi 1000 öğrencisi arasından buraya seçilen öğrencilere ne derece hitap ettiği büyük bir soru işareti. Onun haricinde derslerde elektronik cihazlar aktif olarak kullanılıyor. Slaytlar yolu ile ders veriliyor. Biyoloji dersinde yoğun görsel kullanımıyla öğrencilerin mümkün olduğunca çok şeyi aklında tutmaları sağlanıyor. Fizik dersinde ufak deneylerle olayı daha anlaşılır hale getirmeye çalışıyoruz. Matematik dersinde tahtada hemen hemen her sorunun çözümünü yapıyoruz. Dil derslerinde çeşitli metinler veya işlediğimiz konuyla alakalı filmlerin izlenmesi tarzı yollara başvuruluyor. Grup etkinlikleri düzenleniyor. Anlayan öğrenciler arkadaşlarına tam onların anlayacağı şekilde anlatıyor ki öğretmen tam olarak o seviyeye inip açıklayamayabiliyor. Çünkü malum kültür farkı da var. Biri bir şeyi bir saat Almanca anlatacağına beş dakika Türkçe anlatınca öğrenciler kavrayabiliyor. O yüzden özellikle dil derslerinde grup çalışmasının faydalı olduğunu düşünüyorum. Yani o açıdan faydalı yanları var. Ama dediğim gibi öğretmenlerden kaynaklanan ciddi sorunlar bulunmaktadır. Ama kağıt üzerinde sistemde ciddi bir sorun göremiyorum (BÖ4, BM4, BV4, MOG4, BTÖ2).

Abitur sistemi hazırlık sınıfından başlayarak beş yıl boyunca öğrencileri sistematik olarak Abitur sınavına hazırlar adım adım gidilerek sonuca ulaşılır. Beş yıl boyunca öğretmenlerin derslerde anlatacağı içerik ve uygulamalar önceden bellidir ve bir sistem bütünlüğü içerisinde ilerler kişiye göre değişiklik göstermemektedir. Abitur programına devam eden katılımcıların programın içerik ve uygulama boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu katılımcı ifadelerinden görülmektedir. Bu noktada Abitur programından vazgeçmiş katılımcıların görüşlerine yer vermek konuyu daha açıklayıcı bir hale getirecektir. Abitur programından vazgeçen katılımcılar programın beklentilerini karşılamadığını belirtmişlerdir. Abitur programının Türk müfredatından çok farklı olmadığını Abitur programının daha çok hesaplama ve uygulamaya dönük olduğunu Türk müfredatının daha çok test ağırlıklı ve ezbere dayalı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Abitur programının içerik olarak yeterli ve verimli olduğunu düşünmelerine karşın uygulamada öğretmenlerin üstün başarılı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabildiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

4.4.1.5. Türk Eğitim Sistemi ile Abitur Programının Uyumu Konusundaki Düşünceleriniz Nelerdir?

Araştırmamızın bu bölümünde paydaşların Türk Eğitim Sistemi ile okulda uygulanan Abitur programının uyumu konusundaki görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar genel olarak iki sistem arasında herhangi bir uyum olmadığını vurgulamışlardır. Katılımcılar; Türk sisteminde kısa zamanda çok konu işlendiğini, Alman sisteminde uzun zamanda az konu işlendiğini, Alman sisteminin sonuçtan çok düşünce ve izlenen yönetime değer verdiğini, Alman sisteminin sınavdan ziyade anlamaya yönelik olduğunu, iki sistemin program, uygulama ve değerlendirme sistemlerinin bir birinden farklı olduğunu, Türk sisteminin çok sık değişiklik yaşadığı buna karşın Alman sisteminin kendisini uyarladığı, Alman sisteminin üniversite eğitimine kabul açısından çok elverişli bir özelliğe sahip olduğunu, Alman sistemi yavaş ve derinlemesine öğrenmeye odaklı iken Türk sisteminin daha pratik ve hızlı yoldan sonuca ulaştığını, Abitur diplomasının Türk üniversitelerine girişte kabul edilmesi gerektiğini yönünde görüş belirtmişlerdir (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BM3, BM4, BV1, BV2, BAÖ1, BTÖ1, BTÖ2, BAY1, 12OG4, MOG3).

Katılımcı BÖ1: Yani en büyük farkı özellikle Türk eğitim sisteminde bir şeyler direkt kafamıza bir anda sokulmaya çalışıyor. Çok hızlı bir öğrenme sağlanmaya çalışılıyor ancak bu öğrencinin aleyhine genelde çünkü çok fazla bilgi çok kısa sürede öğrencinin kafasına sokulmaya çalışıldığında tabii ki başarısız olunuyor genelde. Abitur’da bunun tam tersi uzun bir sürede kısa konular sokmaya çalışılıyor. Konular kısa öz olduğu için öğrenciler bunu anlayıp üniversitede daha başarılı bir şekilde hazırlanabiliyorlar. Ve özellikle sınavlar açısından bizdeki sınavlar genelde test Türk eğitim sistemindeki sınavlar. Yani siz cevap üzerinden de gidebiliyorsunuz ancak Abitur’da böyle bir şansımız yok. Her şey yazılı bir şekilde önümüze geliyor ve buradan düşünerek bir sonuca varmanız gerekiyor. Bu sonucun yanlış olup olmadığı genelde çok fazla etkilemiyor. Nasıl bir yol izledi öğrenci, ne düşündü orada? Öğrencinin aslında bir yöntem düşünmesi yetiyor puan alabilmesi için.

Türk eğitim sisteminde kısa zamanda çok konu öğrenilmesini öngörüyor buna karşılık Abitur sistemi uzun zamanda az konu öğrenilmesini hedefliyor. İki sistem arasında değerlendirme açısından da önemli farklılıklar bulunmaktadır. Abitur sistemi konuları uzun zamana yayarak öğrencinin bilgiyi kullanarak öğrenmesine ve dolayısıyla kalıcı öğrenmeye olanak sağlamaktadır.

Katılımcı BÖ2: Bence uyumlu değiller. Türk eğitim sisteminde doğru sonuç en önemli tek şey. Öğrencinin buna nasıl ulaştığı ya da buna ulaşırken düşünme şekli çok önemli değil ve değerlendirilmiyor. Tek önemli olan doğru şıkka ulaşmış olması. Abiturda doğru cevaba

ulaşmak tabi ki önemli. Ders işleyişi konusunda her ne kadar Türk sisteminde son yıllarda ezber kaldırılmaya çalışılsa bile sınavlarda ezber gelmesinden dolayı öğrenciler ezberlemek durumunda kalıyor. Abiturda böyle bir şey yok. Formülleri bile ezberlemiyoruz, formüllerin olduğu bir kitabı sınav esnasında kullanabiliyoruz. Türk sistemine her şey sınav üstüne yapıyor. Sınavdan daha çok öğrencinin bilgi kullanması daha önemli Abiturda. Türk sisteminde ise sınavda öğrenci yapabilirse o bilgiyi yeterince öğrenmiş demek.

İki sistemin uyumlu olmadığı Abitur için sürecin Türk Eğitim Sistemi için ise sonucun önemli olduğu vurgulanmıştır. Abitur uygulamaları ve araştırmacının gözlem ve deneyimleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcı BÖ3: Ders işlenişi, müfredat ve notlar açısından iki sistem birbirinden çok farklı.

İçerik ve uygulama açısından iki sistem birbirinden oldukça farklıdır. Öğrenciler iki farklı sistemin gerekleri arasında zorluklar yaşamaktadır. Üstün nitelikli öğrenci kabulü dolayısıyla iki sistemde kendisini en iyi şekilde sürdürmektedir.

Katılımcı BÖ4: Çoğunlukla birbirine zıtlar biri anlamaya diğeri sonuç ve hesaplamaya dayalı.

İki sistem birbirinden genelde farklı Abitur sistemi anlamaya odaklı Türk sistemi sonuç odaklı bir yapıya sahiptir.

Katılımcı BM1: Yüzde yüz uyumsuzlar. Örneğın Türk Eğitim Sistemi tikel bilgilere önem verirken Alman eğitim sistemi tümel bilgilere önem verir. Türk Eğitim Sistemi sonuca önem verirken Alman eğitim sistemi sonuca varan düşünce yoluna önem verir. Türk eğitim sistemi insan dışı, materyalist bir eğitim algılarken Alman eğitim sistemi insanlar arasında oluşan bir eğitim ve bilgi düzeyini hoş karşılar. Türk eğitim sisteminde öğrencinin düşünmesine gerek yoktur, sadece doğru şıkkı bulması yeterlidir, Alman eğitim sisteminde doğru cevabın bir önemi yoktur, öğrencinin düşünmesi önemlidir. En önemlisi, Türk eğitim sisteminde başarı diğeri insanların başarısızlıklarıyla ölçülürken; Alman eğitim sisteminde başarı bilgiyle ölçülür. Bu çok önemli. Eğer sizden daha iyisi yoksa Türk eğitim sisteminde başarılısınızdır, Alman eğitim sisteminde başarılı değilseniz başarılı değilsinizdir, başka bir insanın bu konuda başarılı olması sizi ilgilendirmez.

İki sistemin odak noktası ve değerlendirme sistemleri birbirine zıttır. Birisi düşünce sistemine önem verirken diğeri sonuca, birinde bireysel değerlendirme varken diğesinde rekabet vardır.

Katılımcı BM3: Alman eğitim sisteminin temel yapısı oturmuş gelişmelere göre uyarılama çalışmaları yapıyorlar ancak bizim sistemimiz sürekli yap boz değıştiriliyor. Sürekli bir arayış hali hakim. Alman sistemi yavaş ilerleyen komple bir sistem. Biz çok hızlı ve yoğun bilgi yüklemesi yapıyoruz.

Abitur sisteminin yapısı oturmuş sistem kendini çağın gereklerine uyarlıyor, Türk Eğitim Sistemi sürekli hazırlıksız değişimleri barındırıyor.

Katılımcı BM4: Uyuşmuyor. Türk sistemi maalesef iflasın eşiğine gelmiş vaziyette ben bir memlekette her ilde üniversite olmasını mantıksız görüyorum. Üniversiteye girmek için uzun yarış sürecini de mantıksız görüyorum. Eğer ki herkesi üniversiteye sokmak isterseniz ülkenin eğitim düzeyini arttırabilirsiniz ama eğer ki bir memlekette bir milyon insan işletme mezunu olacağına bir kısmı adam gibi terzi bir kısmı adam gibi atıyorum ayakkabı tamircisi bir kısmı elektrikçi bir kısmı adam gibi berber olursa ortalama bir işletme mezunun kazanacağı paradan çok daha fazla para kazanabilir meslek sahibi olabilirler. O yüzden herkesi üniversiteye yönlendirmek bence yanlış. Alman eğitim sistemi bunu idealize etmiş vaziyette. Bunu öğrencilerine kendi yetenekleri kendi vasıfları doğrultusunda öğretmenler tarafından mümkün olduğunca objektif bir değerlendirmeden geçtikten sonra yönlendiriliyor. Eğer ki öğretmenlerin beklediğinden daha fazla bir başarı gösterirlerse, meslek okulundaki bir öğrencinin tam teşekküllü Anadolu lisesi diyebileceğimiz liseye geçip oradan üniversiteye geçmesi de mümkün olabiliyor. Yani sistem hatalarını olabildiğince telafi etmeye çalışıyor.

Türk eğitim sisteminde öğrenciler yetenekleri doğrultusunda yönlendirilemiyor her öğrenci üniversite eğitimi almak istiyor bu da yığılmaya ve mezuniyet sonrası istihdam sorunlarına yol açıyor. Abitur sisteminde yönlendirme ve koşullara göre hareket ediliyor.

Katılımcı BV1: Abitur sisteminin çok daha eleyici bir sistem olduğunu düşünüyorum. Üniversiteye kişi seçmek için daha doğru bir sistem olduğunu düşünüyorum. Çok daha net ve bilimsel verilere dayanan bir sistem olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla Türk eğitim sisteminin o kadar da eleyici olduğunu düşünmüyorum.

Abitur sistemi çok daha eleyici bir sistem öğrenciler ortaokuldan başlayarak eleniyorlar, üniversiteye kabul edilse bile eleme oranı çok yüksek Abitur sistemi her bireyin yetenekleri doğrultusunda eğitim almasını ve istihdam edilmesini ön görüyor. Üniversite eğitimine yeterliliği olmayan kişiyi eleyerek sistem dışına itiyor.

Katılımcı BV2: Uyumsuz gibi görüyorum. Özellikle şöyle; şimdi biz tabi hani bundan belki yirmi yıl otuz yıl öncesini bilenler bunu biraz daha iyi fark edebiliyorlar eskiden bu kadar hedefe yönelik test sistemine yönelik, ezbere yönelik bir eğitim sistemi yoktu ve Türkiye'deki birçok okulun da zaten anlamaya, kavramaya, yorumlamaya yönelik bir eğitim sistemi vardı. Maalesef bu giderek artık tek hedefin üniversite olduğu, tek hedefin test sonucunda belli bir puanı yakalamak olduğu sistemde ister istemez düşünmek, yorum yapmak, o yorumu genişletmek, değişik yolları aramak gibi fırsatları olmuyor gençlerin alman sisteminde bunlar mümkün.

Türk Eğitim Sistemi giderek tek hedefi test olan, üniversiteye giriş olan bir yapıya girmiş bulunuyor.

Katılımcı BAÖ1: İki sistemin yöntemleri ve amaçları, ölçme sistemi, sınav sistemi tamamen farklı.

Katılımcı BTÖ1: Uymuyor. İkisi birbirine uygun sistemler değil. Biz daha çok ezberlemeye yönelik; Abitur daha çok düşünmeye, ona göre sonuçlar çıkarmaya, ispatlamaya yönelik şeyler gösteriyor. Bizim okulumuzda Hazırlık sınıfından itibaren ispat yapması öğretiliyor. Diyorlar ki işte üçgenin açıları budur, yan açıların toplamı şudur, hep arkasında bir ispat et, neden böyledir? Ve sistem sonuna kadar da böyle götürüyor. Yalnızca sonuç önemli değil, yöntem, başlangıç, o süreç çok önemli o yüzden de. Ben Türk eğitim sisteminin olumlu yanları olarak bizde daha fazla bilgi sahibi oluyor öğrenciler. Hem dünya hakkında, her türlü alan hakkında bilgileri daha çok. Ama bu düşünülerek değil, ezberlenerek kazanılmış bir bilgi. Öğrencileri biz Almanya'ya götürdüğümüz zaman aynı sınıfta, aynı yaşta olan öğrencilerden çok daha bilgili bizim öğrencilerimiz, çok daha kolay soru çözüyorlar ama niye öyle çözdüklerini bilmiyorlar. İkisinin arasındaki fark bu. İkisinin de artı tarafları var ama bence düşünmeyi öğretmeleri güzel bir şey.

İki sistem arasında herhangi bir uyum görünmüyor. Aslında iki sistemin birbirini tamamlayan tarafları da bulunuyor. Okula kabul edilen öğrencilerin bilgi seviyesi çok yüksek dolayısıyla bu bilgiyi şekillendirmek, yapılandırmak, bağımsız öğrenme fırsatları açmak daha kolay oluyor.

Katılımcı BTÖ2: Abitur Programı ile Türk MEB müfredatının birbiri ile hiçbir şekilde bir uyumu ya da paralelliği yoktur.

Katılımcı BAY1: Sınav sistemiyle seçilerek gelen öğrencilerin burada olması bizim için bir avantaj. Burada eski bilgilerine ek olarak çözüm amaçlı ve kanıt göstermeli bir sistem var. Keşke Türk sistemi ve Alman sistemi birbirinden bir şeyler öğrense. Alman sisteminde de bazı sorunlar ve ben bu iki sistemin birbirlerini tamamladığını düşünüyorum. Bu okulda yapılan Abitur tüm Dünyaya örnek olan bir sistemdir. Dünyada bunu yapabilen tek okuldur. Bana her sene diğer okul müdürleriyle yaptığım toplantılarda bunu nasıl yaptığım soruldu. Sizin de sorduğunuz sorulardan anlaşılacağı üzere beraber oldukça başarılı olduğumuzu düşünüyorum.

Türk sisteminde öğrenciler sınavdan geçerek yoğun bilgi birikimiyle okula geliyor. Bu durum Abitur sisteminin okulda başarıyla uygulanmasında önemli bir nokta gibi gözükmektedir. Bu iki sistemin ortaya çıkardığı ürün son derece başarılıdır. İki sistem birbirlerinin eksiklerini gidererek çok başarılı sonuçların ortaya çıkmasına yol açıyor.

Katılımcı BVD1: Türk eğitim sistemi denen olguya ters düşüyor. Abitur dünya çapında geçerli iken ve Türkiye'de bile Türkler tarafından verilmezken Türkiye kendi ülkesinde verilen

Abitur diplomasını kabul etmemektedir. Abitur diploması Türk üniversitelerine girişte kabul gören bir diploma haline getirilmelidir.

Okulda öğrenciler iki farklı eğitim sisteminin gerekliliklerini yerine getirerek iki farklı diploma alıyorlar. İki farklı üniversite giriş sınavına hazırlanıyor ve sınava giriyorlar. Öğrenciler bu son derece zor koşullardan başarı ile çıkmasını başarıyorlar. Abitur diploması dünyanın her yerinde kabul görüyor. Okula giren öğrenci profili çok başarılı olduğu ve Abitur programı sürecinden geçtiği için abitur diploması ile Türk üniversitelerine geçişin yolu açılsa hem başarılı öğrencilerimiz Türk üniversitelerini tercih edebilecek hem yurtdışına beyin göçü engellenebilir.

Katılımcı 12OG4: Uyumdan ziyade ben tamamlayıcı derdim. Çünkü temele Türk sistemini koyup üstüne Abitur’u koyduğunuz zaman ve hepsinin maksimum verimle uygulandığı göz önüne alındığında insanlar gerçekten çok mükemmel yerlere gelebilir. Çünkü bir tarafta derinlemesine öğrenme, yavaş öğrenme, mantığına inme; diğer tarafta pratiklik, kısa yolu görebilme, belli başlı şeyleri ezberleme, sonuca çok daha hızlı ulaşma vardır. Bu ikisini kombinasyonladığınız zaman gerçekten çok ciddi verim sağlanabilir. Tek başlarına bu sistemler yeterli mi diye bakarsak Alman sistemini tabii ki tercih ederim ama ikisinin birden en verimli şekilde bir araya gelmesiyle gerçekten çok mükemmel bir sonuç çıkabilir.

İki sistemin birbirini destekleyici tamamlayıcı yönlerinin olduğu görülmektedir. Hazır bilgi birikimiyle gelen öğrencileri şekillendirmek daha kolaydır.

Katılımcı MOG3: Çok uyumlu olduklarını düşünmüyorum. Çünkü Alman sisteminde bahsettiğimiz gibi yazılı ve sözlü performanslar eşit etkide. Türk sisteminde de böyle ama Alman sisteminde öğrencinin bu iki alandaki yetenekleri ayrı ayrı değerlendiriliyor ve sözlü konuda da öğrencinin çok iyi olması bekleniyor. Bu tabii ki de çok iyi bir olay. Çünkü öğrencinin kendini ifade edebilme yeteneğini ne kadar erken kazanırsa o kadar iyi bir şekilde kullanabileceğini düşünüyorum. Alman sistemi öğrencinin kendini sözlü olarak ifade etmesine daha fazla önem verdiği için Türk sistemine göre daha güncel olduğunu söyleyebilirim. Ayrıca Türk sisteminde Alman sisteminde olduğu kadar öğrenciye kendinin nasıl daha iyi çalışabildiğini, nasıl daha iyi öğrenebildiğini keşfetmesini sağlayacak imkanlar yok.

İki sistem uyumlu değildir. Abitur sisteminde kişinin bireyselliği odak iken Türk sisteminde kişinin diğerlerine göre ne yaptığı önemlidir.

4.4.1.6. Abitur Programına Kurum Kültürünün Etkisi Konusunda Düşünceleriniz Nasıldır?

Araştırmanın bu bölümünde paydaşların Abitur programına kurum kültürünün etkisi konusundaki görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Programa kurum kültürünün etkisi 4

başlık altında toplanmıştır. Bunlar; öğrenci nitelikleri, veli nitelikleri, öğrenme kültürü ve dayanışma kültürüdür. Katılımcılar genel olarak öğrenci niteliklerinin etkisi başlığı altında; öğrenci çalışma alışkanlıkları, öğrencinin başarı odaklı olması, öğrencinin seçilmiş ve nitelikli olması, öğrencinin Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelmesinin zenginlik katması, öğrencinin akademik ve sosyal açıdan homojen bir yapıya sahip olması, öğrencilerin %75'inin programdan memnun olması, öğrencilerin ön öğrenmelerinin yeterli olması, öğrencinin sistemi yüklenerek kendi eğitim yolculuğunu yönetmesi, öğrencilerin Abitur ve Türk üniversite giriş sınavlarında yüksek başarı elde etmesi olarak belirtmişlerdir. Veli niteliklerinin etkisi başlığı altında; velilerin okul ve sistemi hakkında bilgi sahibi olması, velilerin başarı odaklı olması ve başarının bir düzeyin altına düşmesine izin vermemesi, velilerin %98'inin programdan memnun olması, eğitilmiş veli profilinin olması olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme kültürünün etkisi başlığı altında; okulda öğrenmeye dayalı bir ortam olması, öğrenciler arasında iş birliğine dayalı bir öğrenme kültürü olması, sınıfta konuyu iyi bilen diğerlerine aktarması, uzaktan eğitim olanaklarına sahip olması, proje ve araştırma odaklı bir öğrenme kültürü olması, modern fen eğitimi veren okullar birliğinin Almanya dışındaki tek üyesi olması olarak belirtmişlerdir. Dayanışma kültürünün etkisi başlığı altında; yatılılık kültürünün aile bağı mefhumunu kuvvetlendirmesi, ağabeylik-ablalık sisteminin öğrenci başarısına katkı yapması, okuldaki öğrenci kulüplerinin psiko-sosyal gelişime olumlu yansımaları, paydaşların öğrencileri okulda ve mezuniyet sonrası desteklemesi olarak belirtmişlerdir (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BM3, BV2, BTÖ2, BV1, 12OG3, BAÖ1, BAY1, BMÖ4).

Katılımcı BÖ1: Öğrencilerin kurum içerisinde kendiliğinden öğrendikleri çalışma alışkanlıklarının programın başarısında çok önemli olduğunu düşünüyorum. Okula giren her öğrenci bu alışkanlığı kurum kültürünü etkisiyle kazanıyor ve bu alışkanlığa göre hareket ediyor.

Katılımcı BÖ2: Okulumuza kayıt hakkı kazanan öğrenciler eğitim hayatları boyunca planlı çalışmış ve başarı odaklı öğrencilerdir. Aileleri kendilerine maddi ve manevi destek vererek bir noktaya getirmiştir.

Katılımcı BÖ3: 1 milyon kişi arasından ilk 700'e girme başarısını göstermiş yetenekli ve seçilmiş öğrenciler kurumun başarısında en önemli yere sahiptir.

Katılımcı BTY1: Okulumuza her yıl kayıt hakkı kazanan öğrencilerin 1/3'ü İstanbul dışından gelmektedir. Bu okula özgü bir kültür ve öğrenme zenginliği katmaktadır. Farklı bölgelerden

gelen bu öğrencilerin kurum kültürü içerisinde kaynaşması okulu farklı bir atmosfere büründürmektedir.

Katılımcı BTÖ1: Öğrencilerimiz öylesine bir seçme sınavından geçerek geliyor ki hepsi akademik ve sosyal yönelimleri açısından birbirlerine çok benziyor. Teog sistemiyle gelen öğrencilerin burada olması bizim için bir avantaj. Burada eski bilgilerine ek olarak çözüm amaçlı ve kanıt göstermeli bir sistem öğreniyorlar.

Katılımcı BM1: Okulumuzun öğrencilerinin yeteneklerinden Almanya şüphe duymamakta ve herhangi bir Alman öğrenciden çok daha yüksek bir anlama kapasitesine sahip olan bizleri ülkelerine kazandırmak istemektedir.

Katılımcı BM2: İşte, çok daha seçilmiş adam olduklarından ve hani, elenen adamlardan farklı olduklarından dolayı lisede hem Türk müfredatından dersane katkısıyla kendileri çalışarak ya da Almanların Abitur sistemini harmanlayarak hem Abitur’da acayip başarılı oluyorlar, hem de Türk üniversite giriş sınavlarında başarılı oluyorlar.

Katılımcı BV2: Mutlaka tabi öğrencilerin de burada çok etkisi var çünkü zaten gelirken seçilmiş en üst düzeydeki öğrenciler geliyorlar. Dolayısıyla konuları biraz daha iyi kavıyorlar, daha iyi anlıyorlar, daha iyi ifade edebiliyorlar bu aynı zamanda Abituru uygulayanlar için de Almanlar için de büyük bir şans. Öğrencileri çok önemli yüzde yüz. Yani öğrenciler buna hazır olarak geliyorlar, motive olarak başlıyorlar. Buna tabi ki okulun genel yapısının, velinin etkisi var, artı öğrencinin daha önceden gördüklerinin, ön öğrenmelerinin etkisi var. Bir kere öğrencinin katkısı yüzde yüz.

Katılımcı BTÖ2: Öğrenci kurum kültürü içinde yoğruluyor ve bu kültürün kendisine verdiği özgüven ile kendi eğitim yolculuğunu planlıyor. Kendi kararlarını kendisi veriyor, planladıklarını gerçekleştirmeye çalışıyor. Bu beceriyi kurumdan aldığını düşünüyorum.

Araştırmacı tarafından yapılan öğrenci memnuniyet anketi sonucuna göre öğrencilerin % 75 i Abitur programın verimli bulduklarını ve memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı BTÖ1: Öğrenci velileri çocuklarını okula kayıt yaptırmadan önce tanıdıklarından, daha önce okulda okumuş mezun akrabalarından detaylı bilgi alıyorlar. Okulda yapılan tanıtım konferanslarına katılıyorlar. Dolayısıyla okul ve sistemi hakkında detaylı bilgiye sahipler. Bu okulda bilinçli veli profilinin oluşmasına ve olumlu etkiye yol açıyor.

Katılımcı BV1: Öğrenci velilerinin başarılı olma arzusu o kadar yüksek ki öğrencisine sürekli eğitim imkanları hazırlıyor. Öğrencinin asla bir düzeyin altına düşmesine izin vermiyor. Okulda bu profile veli profili ortaya çıkıyor buda sistemi olumlu etkiliyor.

Araştırmacı tarafından yapılan veli memnuniyeti anketinde velilerin Abitur programından memnuniyet oranı % 98 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde araştırmacı tarafından bu çalışmanın bulgular kısmında verilen veli profili grafiğinde

belirtildiği üzere okulun eğitimli ve sosyal statüye sahip bir veli kitlesine sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcı BM3: Şunu tereddütsüz söyleyebilirim ki okulda bir öğrenme iklimi var, ortam zaten sizi öğrenmeye zorluyor. Farkında olmadan bazı şeyleri öğrendiğinizin farkına varıyorsunuz. Okulun içinde yaşayan kurallar var bu kurallar sizin öğrenme kültürünün içinde yoğrulmanıza ve yetişmenize olanak sağlıyor. Tabi bu öğrenme kültürü programı olumlu etkiliyor başarılı olmasına yol açıyor.

Katılımcı 12OG3: Öğrenciler arasında bir rekabet yok iş birliğine dayalı öğrenme var. Öğrenciler kazan kazan ilkesiyle hareket ediyorlar ve benim bildiğimi arkadaşımda bilsin diyerek bundan mutlu oluyorlar. Sınıfta dersi iyi anlayan boş zamanlarda sınav öncesinde diğer arkadaşlarına anlatıyor ve hepsi başarılı oluyorlar. Bu sayede öğrenciler arası etkileşim ve dayanışma artıyor bir aile ortamında gibi hissediyorlar. Birbirlerine karşı sevgi, saygı ve bağlılık oluşuyor. Okula karşı bir aidiyet bir dönemdaşlık duygusu geliyor.

Katılımcı BAY1: Öğrenciler Alman üniversitelerinden uzaktan eğitim yoluyla eğitim alma imkanına sahipler bu sayede eğitim süreleride kısaltmakta ve öğrenciye katkı sağlamaktadır. Kurumda böyle bir kültür oluşması programı olumlu etkiler.

Araştırmacı okulda araştırma ve proje yönetmeye dayalı bir öğrenme kültürü olduğunu bu durumun öğrencilerin eğitime olumlu yansımaları olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumun en önemli örneğinin modern fen eğitimi veren okullar birliğinin Almanya dışındaki tek üyesinin bu okul olmasıdır. Öğrencilerde araştırma ve proje yönetimine dayalı bir kültür oluşmasının Abitur programına olumlu yansımaları olacaktır. Aslında Abitur sistemi proje ve araştırma kültürünü son derece desteklemektedir.

Katılımcı BM4: Okul 100 yılı aşkın bir yatılı geleneği ve kültürüne sahiptir. Bu kültür okulu bir aile ortamına dönüştürmekte ve öğrenciler arası kardeşlik bağlarını geliştirmektedir. Bu kültürün yansımaları öğrenciler arası dayanışma yardımlaşma olarak görülmektedir. Bu dayanışma ve yardımlaşma kültürü okulun başarısında etkili olmaktadır.

Araştırmacı okulda uygulanan ağabeylik-ablalık siteminin öğrenci dayanışmasına çok iyi bir örnek olduğu ve okuldaki eğitsel ve bireysel sorunların çözümünde etkili olduğunu belirtmektedir. Okuldaki öğrenci kulüpleri öğrencilerin aktif olarak katılımıyla gerçekleşmektedir. Öğrenci kulüpleri ve sosyal etkinlikler yoluyla öğrencilerin psiko sosyal gelişimleri sağlanmaktadır. Öğrenci kulüpleri kapsamında yapılan etkinlik ve organizasyonlar sebebiyle öğrenciler deneyim ve özgüven kazanarak yaşama hazırlanmaktadır. Okul paydaşlarını oluşturan unsurlar tarafından öğrenciler eğitim sürecinde ve mezuniyet sonrası istihdam konularında maddi manevi

desteklenmektedir. Okulda bir gelenek halini almış dayanışma kültürü okulun başarısını olumlu etkilemektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve doküman analizi sonucunda Paydaşların, okulda uygulanan Abitur programının eğitim sürecine kattığı değere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Programın Eğitsel Değeri ve Programa Kurum Kültürünün Etkisi temaları altında toplanmıştır. Programın Eğitsel Değeri temasının altında beş kategori bulunmaktadır. Bunlar;(1) Programın Başarı Ölçütleri, (2) Programın Uygulama Başarısı, (3) Programın Eğitim Sürecine Katkısı, (4) Programın Yapısal ve Uygulama Değeri, (5) Programın Türk Eğitim Sistemine Uyumudur. Programın Başarı Ölçütleri kategorisi; Abitur derslerinden toplamda 30 puan alma zorunluluğu, hiçbir Abitur dersinden 0 puan alınmaması gerektiği, 1 ile 15 puan arasındaki skalada 5 in altının başarısız olması, dil yeterliliği ve çalışma disiplininin not koşulundan önemli olduğu, öğrencinin Alman sisteminin gerektirdiği bütüncül düşünme sistemine sahip olması, öğrencinin zeki ve çalışkan olması, 1.0 ile 3.9 arasında bir Abitur diploma notuna sahip olması şeklinde yedi alt kategoriden oluşmaktadır. Programın Uygulama Başarısı kategorisi; Abitur sınav sonuçları programın uygulama başarısının net göstergesi, Abitur sistemi ve başarılı öğrenci profili bileşkesi mutlak başarı, programın uygulama başarısının üniversite ders başarısına olumlu etkisi, programın uygulama başarısının öğrencilere eğitsel ve düşünsel anlamda büyük katkısı, sistemin program ve işleyiş olarak çok başarılı, dünyadaki en başarılı Alman yurtdışı okulu, anadili Almanca olmayan öğrencilerin ulaşabileceği en yüksek başarı düzeyi, öğretmen yeterliliği faktörü sistemi olumsuz etkiliyor, başarısızlık sistemsel değil kişisel, programın öğrencileri fazlasıyla zorladığı ve özgüven sorununa yol açıyor olduğu şeklinde on alt kategoriden oluşmuştur. Programın Eğitim Sürecine Katkısı kategorisi; çağın gereklerine uygun sosyal, akademik ve entelektüel beceriler, farklı durumlara uyum sağlama becerileri, derinlemesine öğrenme alışkanlığı, karşılaştığı problemlere yönelik yöntem belirleme becerisi, eğitim sistemi ile barışık kendinden emin öğrenci yetiştirme, eğitim ve iş hayatına yönelik beceriler kazandırma, bağımsız öğrenme ve bilgiye ulaşmaya dayalı, disiplinler arası analitik düşünme becerisi, bilgi odaklı değil bilgiyi kullanma becerisi, disiplinli bir şekilde eğitim yol haritasını belirleme becerisi, Türkiye’de eğitime devam etmek isteyenler için yorucu ve demotive edici, Alman kültürünü yayma ve nitelikli işgücü sağlama olduğu şeklinde on bir alt kategoriden oluşmuştur. Programın

Yapısal ve Uygulama Değeri kategorisi; Abitur programı içerik ve uygulamalarının bir sistem bütünlüğüne sahip olduğunu, matematik programının içeriği fonksiyon analizi, geometri ve istatistikten oluşmakta ve öğrencilere analitik düşünme ve soyut düşünme becerisi kazandırdığı, uygulamada öğrencinin formül kitabı kullanarak kendi çözüm yöntemiyle çözüme ulaştığı, Fizik programının içeriği mekanik, elektrik, manyetizma, optik ve uzaydan oluşmakta ve öğrencilerin düşünme, yorum yapma ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirdiği, uygulamada fizik kanun ve formüllerinin öğrencinin aktif katılımıyla derslerde adım adım deneylerle ispat edilerek sonuca ulaşıldığı, Kimya programının içeriği temel kimya konularının deney yoluyla kazandırılmasından oluştuğu ve öğrencilere bilgiyi hayata aktarma imkanı sağladığı, uygulamada deney yap, incele, sonuç çıkar şeklinde gerçekleştiği, Biyoloji programının içeriği insan, bitki, evrim ve davranış konularından oluşmakta ve öğrencinin gözlem, analiz, sonuç çıkarma becerilerini geliştirdiği, uygulamada öğrenciden değerlendir, tanımla, açıkla döngüsü içinde sonuçlar çıkarmasının istendiği, İngilizce programı içerik açısından güncel konuları içeren metinlerden oluştuğu ve öğrencilerin yazılı sözlü anlatım becerilerini geliştirdiği, uygulamada öğrencilere metin analizleri, paragraf yorumlamaları ve değerlendirme yapma fırsatları sunduğu, Almanca programı içerik açısından dilbilgisi ve güncel konulardan oluşmakta ve öğrencinin akademik yazım, yazılı sözlü iletişim becerilerini geliştirdiği, uygulamada metin analizleri, dilbilgisi kullanımı, dili yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağladığı, Abitur programının içerik olarak yeterli olduğu ancak uygulamada öğretmen yeterlilikleri konusunda sorunlar bulunduğu şeklinde sekiz alt kategoriden oluşmuştur. Programın Türk Eğitim Sistemine Uyumlu kategorisi; Türk Eğitim sisteminde kısa zamanda çok konu işlendiğini, Alman sisteminde uzun zamanda az konu işlendiğini, Alman sisteminin sonuçtan çok düşünce ve izlenen yöntemle değer verdiğini, Alman sisteminin sınavdan ziyade anlamaya yönelik olduğunu, iki sistemin program, uygulama ve değerlendirme sistemlerinin bir birinden farklı olduğunu, Türk sisteminin çok sık değişiklik yaşadığı buna karşın Alman sisteminin kendisini uyarladığı, Alman sisteminin üniversite eğitime kabul açısından çok eleyici bir özelliğe sahip olduğunu, Alman sistemi yavaş ve derinlemesine öğrenmeye odaklı iken Türk sisteminin daha pratik ve hızlı yoldan sonuca ulaştığını, Abitur diplomasının Türk üniversitelerine girişte kabul edilmesi gerektiği şeklinde sekiz alt kategoriden oluşmuştur. Programa Kurum Kültürünün Etkisi teması altında dört kategori bulunmaktadır. Bunlar; (1) Öğrenci Nitelikleri, (2) Veli Nitelikleri, (3)

Öğrenme Kültürü, (4) Dayanışma Kültürüdür. Öğrenci Nitelikleri kategorisi; öğrenci çalışma alışkanlıkları, öğrencinin başarı odaklı olması, öğrencinin seçilmiş ve nitelikli olması, öğrencinin Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelmesinin zenginlik katması, öğrencinin akademik ve sosyal açıdan homojen bir yapıya sahip olması, öğrencilerin ön öğrenmelerinin yeterli olması, öğrencinin sistemi yüklenerek kendi eğitim yolculuğunu yönetmesi, öğrencilerin Abitur ve Türk üniversite giriş sınavlarında yüksek başarı elde etmesi şeklinde sekiz alt kategoriden oluşmuştur. Veli Nitelikleri kategorisi; velilerin okul ve sistemi hakkında bilgi sahibi olması, velilerin başarı odaklı olması ve başarının bir düzeyin altına düşmesine izin vermemesi, eğitilmiş veli profilinin olması ve velilerin % 98 inin programdan memnun olması şeklinde üç alt kategoriden oluşmaktadır. Öğrenme Kültürü kategorisi; okulda öğrenmeye dayalı bir ortam olması, öğrenciler arasında iş birliğine dayalı bir öğrenme kültürü olması, sınıfta konuyu iyi bilen diğerlerine aktarması, uzaktan eğitim olanaklarına sahip olması, proje ve araştırma odaklı bir öğrenme kültürü olması, modern fen eğitimi veren okullar birliğinin Almanya dışındaki tek üyesi olması şeklinde altı alt kategoriden oluşmuştur. Dayanışma Kültürü kategorisi; yatılılık kültürünün aile bağı mefhumunu kuvvetlendirmesi, ağabeylik-ablalık sisteminin öğrenci başarısına katkı yapması, okuldaki öğrenci kulüplerinin psiko-sosyal gelişime olumlu yansımaları, camianın öğrencileri okulda ve mezuniyet sonrası desteklemesi şeklinde dört alt kategoriden oluşmuştur. Katılımcılarla yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri, ders gözlemleri ve doküman inceleme sonuçlarının birbiriyle tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Katılımcılardan eğitiminin 1 yılını Almanya da geçiren, sadece Abitur alan hem Abitur hem Türk üniversite giriş sınavlarına hazırlanan, Abitur hakkından vazgeçen öğrenci, mezun, velilerin görüşleri açısından programın eğitim öğretim süreci ve programın sorun alanları temalarında farklı düşüncede oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca Türk yönetici, öğretmen ve Alman yönetici öğretmenler arasında görüş farklılıkları olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak eski mezunların programın eğitim öğretim süreci ve sorun alanlarına ilişkin sınırlı bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir.

Paydaşların Abitur Programının Eğitsel Değerine İlişkin Görüşleri Tablo 23'te verilmiştir. Benzer şekilde Paydaşların Abitur Programına Kurum Kültürünün Etkisi Konusunda Görüşleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 25: Abitur Programının Eğitsel Değerine İlişkin Paydaşların Görüşleri

Tema4: Abitur Programının Eğitsel Değerine İlişkin Paydaşların Görüşleri.	
ÖĞRENCİLER	Öğrencilere göre; Abitur Programında başarılı olmak için öğrencinin 6 dersten toplamda en az 30 puan alması ve 15 üzerinden en düşük 5 alması gereklidir. Bu ölçütlerden daha önemli olan dil yeterliliği ve çalışma disiplindir. Okulda uygulanan Abitur Programının genel olarak başarıyla uygulanmakta ve başarısızlık oranının çok düşüktür. Abitur yapmayan öğrencilerin öğretmen yeterliliklerindeki sorunlardan dolayı başarısızlıklar olmaktadır şeklinde görüş bildirmiştir. Abitur programının eğitsel değeri konusunda programın çağın gerektirdiği eğitsel değerleri taşımakta olduğu ve öğrenciyi akademik ve sosyal anlamda geliştirdiği belirtilmiştir. Abitur programı donanımlı öğretmenler tarafından uygulanırsa öğrencilere birçok eğitsel değeri kazandırabilir. Abitur programı derinlemesine öğrenme gerektirdiği için yüksek bir eğitsel değere sahiptir. Abitur programı konuları uzun zamana yayarak öğrencinin bilgiyi kullanarak öğrencisine yol açmaktadır. Abitur sistemi ve Türk Eğitim Sistemi genel olarak birbirinden farklı birisi anlamaya odaklı iken diğeri sonuç odaklı bir yapıya sahiptir.
MEZUNLAR	Mezunlara göre; Abitur programında başarılı olmak için not ölçütleri bulunmaktadır ancak öğrencinin sistemin gerektirdiği bütüncül düşünce yapısına sahip olması gerçek başarı ölçütüdür. Dil yeterliliği ve aktif katılımın en önemli başarı ölçütüdür. Abitur programı okulda başarı ile uygulanmaktadır çünkü bu sistem öğrencinin kapasite ve yeteneğine hitap etmektedir. Abitur programı kişinin bireyselliğine dayanmaktadır. Bireyin öğrenme hızı bağımsız öğrenme yeteneği kişisel bir donanımdır. Başarısızlık sistemsel değil kişiseldir. Abitur programının iyi bir sisteme sahip olduğu ancak öğretmen yeterliliklerinde sorunlar olduğu belirtilmektedir. Abitur programı yüksek düzeyde analiz ve yorumlama becerileri gerektirdiği, öğrencilerin başarı güdüsü ve özgüvenini artırdığı için eğitsel değerini yüksek olduğu söylenebilir. İki sistemin odak noktası ve değerlendirme sistemleri farklıdır. Birisi düşünce sistemine önem verirken diğeri sonuca, birinde bireysel değerlendirme varken diğesinde rekabet vardır.
VELİLER	Velilere göre; Abitur programı uygulama ve müfredat olarak başarılı ancak yönlendirme ve danışmanlık hizmetleri yetersizdir. Abitur Programı okulda çok yüksek başarıyla uygulanmaktadır ayrıca en başarılı Alman yurt dışı okuludur. Programın başarısında sistemin ve nitelikli öğrenci profilinin etkili büyüktür. Abitur programı öğrenciyi sistematik akıl yürütme, bilgiye ulaşmaya dayalı, disiplinler arası analitik düşünme ve pozitif bakış açısı gibi eğitsel değerleri kazandıran bir sistemdir. Abitur sistemi üniversiteye öğrenci seçmek için çok doğru bir sistemdir. İki sistem uyumsuz çünkü Türk Eğitim sistemi giderek tek hedefi test olan, üniversiteye giriş olan bir yapıya girmiş bulunmaktadır.
ÖĞRETMENLER	Öğretmenlere göre; Abiturda başarılı olmak için zeki ve çalışkan olmak ve belli sayıda ders saatini doldurma zorunluluğu bulunmaktadır. Abitur yapmak için öğrencilerin niyet mektubu yazmaları ve yeterli sayıda ders saatini almış olmaları gereklidir. Anadili Almanca olmayan öğrencilerin yakalayabilecekleri en yüksek başarı düzeyi elde edilerek Abitur uygulanmaktadır. Deneyimli öğretmenler ve nitelikli öğrenciler ile Abitur son derece başarılı olarak uygulanmaktadır. Eğitsel değeri yüksek iyi kurgulanmış bir sistem nitelikli öğrencilere uygulanınca sonuç son derece verimli olmaktadır. Abitur programının eğitsel değeri bir süreç halinde nedenlerden başlayarak sonuçlara ulaşmayı sağlamasında ve öğrenme yöntemleri kazandırmasında yatmaktadır. İki sistemin yöntemleri, amaçları, ölçme ve sınav sistemi farklıdır.
YÖNETİCİLER	Yöneticilere göre; Abiturda başarılı olmak için Almanca hazırlık sınıfında başarı, 9. ve 10. sınıftaki ön koşul derslerde başarı ve Abituru bir süreç olarak görmek gereklidir. Abitur sonuç ve istatistikleri incelendiğinde okulun yorum gerektirmeyecek derecede başarılı olduğu görülmektedir. Sistem okulda çok iyi uygulanmakta ve bir bütünlük içerisinde ilerlemektedir, öğrencinin nitelikli olması da bu başarıda önemli bir etkidir. Abitur programının eğitsel değerinde bilgiyi kullanmak yatmaktadır. Türk Eğitim Sisteminde öğrenciler sınavdan geçerek yoğun bilgi birikimiyle okula gelmektedir. Bu durum Abitur sisteminin okulda başarıyla uygulanışında önemli bir noktadır. İki sistemin ortaya çıkardığı ürün son derece başarılıdır. İki sistem birbirinin eksikliklerini gidererek çok başarılı sonuçlar çıkarmaktadır.

**Tablo 26: Abitur Programına Kurum Kültürünün Etkisi Konusunda
Paydaşların Görüşleri.**

Tema5: Abitur programına Kurum Kültürünün Etkisine İlişkin Paydaşların Görüşleri.	
ÖĞRENCİLER	Öğrencilere göre; öğrencilerin kurum kültürü içerisinde öğrendikleri çalışma alışkanlıkları programın başarısını olumlu etkilemektedir. Okula kayıt hakkı kazanan öğrenciler başarı odaklı ve planlı çalışmış öğrencilerdir. Abitur Programının başarısında yetenekli ve seçilmiş öğrenci profili ve bu profili destekleyen kurum kültürünün etkisi büyüktür. Öğrenciler arasında rekabet değil iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı bulunmaktadır.
MEZUNLAR	Mezunlara göre; öğrencilerimizin kapasite ve yetenekleri Alman Üniversiteleri tarafından bilinmektedir. Öğrenciler kurum kültürünün etkisi ve bireysel nitelikleri sonucu hem Alman Abitur sisteminde hem de Türk üniversite giriş sınavlarında son derece başarılı olmaktadır. Okulda bir öğrenme iklimi var, ortam öğrencileri öğrenmeye zorlamaktadır.
VELİLER	Velilere göre; Abitur programının başarısında yüksek nitelikli seçilmiş öğrenci profilinin büyük etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin ön öğrenmelerinin yeterli olması, velinin sürekli öğrenciyi desteklemenin program başarısına çok fazla katkı sağladığı belirtilmektedir. Eğitimli veli profili olması ve öğrencinin bir düzeyin altına düşmesine izin vermemesi de önemli bir etkidir.
ÖĞRETMENLER	Öğretmenlere göre; öğrenciler akademik ve sosyal anlamda birbirine çok benzemektedir. Okulda homojen bir öğrenci profili bulunmaktadır. Öğrenci kurum kültürü içinde yoğruluyor ve bu kültürün kendisine verdiği özgüven ile kendi eğitim yolculuğunu planlıyor. Okula gelen öğrencilerin ön öğrenmeleri yeterli olduğu için problem çözme ispata dayalı Abitur sisteminde başarılı olmaktadır.
YÖNETİCİLER	Yöneticilere göre; okula kayıt hakkı kazanan öğrencilerin 1/3 ü Anadolu'dan gelmektedir. Bu durum okula özgü bir kültür ve öğrenme zenginliği ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler kurum paydaşları tarafından okulda ve mezuniyet sonrası desteklenmektedir. Öğrenci kulüpleri tarafından gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin psikososyal gelişimine katkı sağlamaktadır.

4.5. Temalaştırma Aşaması

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler sonucunda ulaşılan temalar, kategoriler ve alt kategoriler içerik analizleri yapılarak verilmiştir. İçerik analizleri sürecinde her alt kategorinin en az üç katılımcı tarafından bahsedilmesine dikkat edilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından okunmuş ve okuma sürecinde kodlar kod listesi oluşturularak toplanmıştır. Kod listesindeki kodlar bir araya getirilerek 138 alt kategori elde edilmiştir. Alt kategoriler bir araya getirilerek 20 kategori elde edilmiştir. Kategoriler incelenerek bir araya getirilmiş ve sonuç olarak 5 Tema etrafında toplanmıştır. Eğitim alanında yapılan nitel araştırmalarda genellikle 80 ile 100 arası alt kategori, 25 ile 30 arası kategori ve 5 ile 7 arası tema bulunmaktadır (Creswell, 2007; Lichtman, 2006).

4.5.1. Tema 1 Programın Genel Özellikleri

Kategori 1.1.Abitur Bir Olgunluk Sınavı

Alt kategori 1.1.1.Yazılı Sözlü İki Aşamadan Oluşan Zor Bir Sınav (BÖ2, BM4, BV3, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 1.1.2. Mantık Yürütme ve Sistemli Düşünme Gereği (BÖ1, BM3, BV2, BAÖ1, BTÖ2, BAY1).

Alt kategori 1.1.3.Eğitim Sisteminde Ulaşılabilecek En Yüksek Diploma (BÖ2, BM1, BV1, BAÖ3, BTÖ2, BAY1).

Alt kategori 1.1.4.Üniversiteye Kabul İçin Tek Koşul (BÖ1, BM3, BV1, BAÖ2, BAY1, MOG4).

Kategori 1.2. Abitur Program Amaçları

Alt kategori 1.2.1.Öğrencinin Üniversite Eğitimine Hazırbulunuşluluğunu Belirleme (BÖ1, BM3, BV2, BAÖ1, BTY1, MOG1).

Alt kategori 1.2.2.Bilgiyi Kullanmayı Öğretme (BÖ2, BM1, BV3, BAÖ1, BTY1, 12OG1).

Alt kategori 1.2.3.Analitik Düşünme Becerisi Geliştirme (BÖ3, BM2, BV1, BAÖ1, BTY1).

Alt kategori 1.2.4.Ezberci Olmayan Araştırma İhtiyacı Duyan Birey Yetiştirme (BÖ1, BM1, BV1, BAÖ1, BTY1).

Alt kategori 1.2.5.Öğrenciyi Üretken Olmaya Sevk Etme (BÖ2, BM1, BV2, BAÖ2, 12OG1, MOG1).

Alt kategori 1.2.6.Problem Çözme Becerisi Gelişmiş Bireyler Yetiştirme (BÖ2, BM1, BV1BAÖ1, 12OG1, MOG1).

Kategori 1.3.Abitur Eğitim Düşüncesi

Alt kategori 1.3.1.Düşünce Sistemi Kazandırma (BÖ1, BM1, BV2, BAÖ3, BTÖ1, MOG1).

Alt kategori 1.3.2.Bilgiyi Yapılandırma (BÖ2, BM1, BV2, BAÖ3, BTY1, 12OG1, MOG1).

Alt kategori 1.3.3.Bağımsız Öğrenme (BÖ2, BM2, BAÖ1, BTÖ1, BTY1, 12OG1).

Alt kategori 1.3.4.Süreç Odaklı Olma (BÖ1, BM2, BV1, BAÖ3, BAY1, 12OG1).

Alt kategori 1.3.5.Öğrenciyi Hayata Hazırlama (BÖ4, BM2, BAÖ3, BTY1, 12OG1, MOG1).

Alt kategori 1.3.6.Derin Bir Genel Eğitim Verme (BÖ2, BM1, BV2, BAÖ3, BAY2, 12OG1, MOG1).

Kategori 1.4.Abitur Ders İçerikleri

Alt kategori 1.4.1.Matematik Dersinin İçeriği İspat ve Uygulama (BÖ3, BM3, BAÖ3, 12OG1, 12OG2).

Alt kategori 1.4.2.Fizik Dersinin İçeriği Yorum Yapma ve Sonuç Çıkarma (BÖ2, BM1, BAÖ2, BAY1, 12OG1).

Alt kategori 1.4.3.Kimya Dersinin İçeriği Deney, Gözlem, Uygulama (BÖ3, BM2, BAÖ1, BAY2, 12OG2).

Alt kategori 1.4.4.Biyoloji Dersinin İçeriği Görsellik ve Gerçek Yaşamla İlişkilendirme (BÖ1, BM4, BAÖ2, BAY1, 12OG2, MOG1).

Alt kategori 1.4.5.Almanca Dersinin İçeriği Metin Analizi, Paragraf Yorumlama, Kitap İnceleme ve Tahlili (BÖ1, BM2, BAÖ1, BAY1, 12OG2).

Alt kategori 1.4.6. İngilizce Dersinin İçeriği Metin Analizi, Paragraf Yorumlama, Kitap İnceleme ve Tahlili (BÖ3, BM3, BAÖ1, BTY1, BAY1, 12OG2)

4.5.2. Tema 2 Programın Eğitim Öğretim Süreci

Kategori 2.1. Programın Uygulanması

Alt kategori 2.1.1.Uygulamaların Deney, Sunum ve Analiz Ağırlıklı Olması (BÖ2, BÖ3, MÖ1, MÖ4, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 2.1.2.Uygulamada Bilginin Öğrenciye Hazır Olarak Verilmemesi (BÖ1, BÖ3, MÖ1, MÖ2, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 2.1.3.Uygulamada Sınıfın Bir Bütün Olarak Görülmesi ve İnteraktif Bir Ortam Oluşturulması (BÖ2, BÖ3, MÖ1, MÖ2, BAÖ2, BAY2).

Alt kategori 2.1.4. Abiturun Beş Yıllık Süreye Yayılarak Uygulanan ve Ön öğrenmelere Dayalı Sistematik Bir Program Olması (BÖ3, BÖ4, MÖ2, MÖ4, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 2.1.5: Uygulamanın Etkin Dil Becerileri Gerektirmesi (BÖ3, BÖ4, MÖ2, MÖ4, BAÖ1, BTÖ1, BAY1).

Alt kategori 2.1.6: Uygulamaların Aşırı Teorik ve Pratik Zeka Kullanımına Dönük Olmaması (BÖ4, MÖ4, BV4, 12OG4).

Alt kategori 2.1.7: Uzun Hesaplamalara Dayalı Abitur Uygulamalarının Öğrenciyi Sistemden Soğutması (BÖ4, MÖ4, BV4).

Kategori 2.2: Öğretim Yöntemleri

Alt kategori 2.2.1: Anlatım, Soru Cevap (BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BAÖ1, BTÖ1, BTÖ2, BAY1).

Alt kategori 2.2.2: Sunum Yapma (BÖ3, BÖ4, BM1, BAÖ1, BAÖ2, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 2.2.3: Analiz, Sentez ve Uygulama (BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BAÖ1, BAÖ2, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 2.2.4: Deney, Gözlem, Tartışma, Yorum yapma (BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BAÖ1, BAÖ2, BAY2).

Alt kategori 2.2.5: Grup Çalışması (BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BAÖ1, BAÖ2, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 2.2.6: Grup Çalışmalarında Konunun Farklı Alanlara Kayma Olasılığına Dayalı Yetersiz Öğrenme Riski (BÖ3, BÖ4, BM4).

Alt kategori 2.2.7: Akran Öğrenme (BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BTY1).

Alt kategori 2.2.8: Beyin Fırtınası (BÖ1, BÖ3, BM1, BAÖ1, BAÖ2).

Alt kategori 2.2.9: Eğitim Yaşantısına Uygun Yöntemsel Çeşitlilik (BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BAÖ1, BAÖ2, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 2.2.10: Portfolyo Hazırlama (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BM1, BAÖ1, BAÖ2, BAÖ3).

Alt kategori 2.2.11: Yöntemsel Çeşitlilikle Nasıl Sorusuna Odaklanma (BÖ2, BM1, BAÖ1, BAÖ2, BAÖ3).

Kategori 2.3: Materyal ve Teknoloji Kullanımı

Alt kategori 2.3.1: Sınırlı Teknoloji Kullanımı (BÖ1, BÖ2, BM1, BM2, BAÖ1, BAÖ2, BAY1).

Alt kategori 2.3.2: Teknoloji Amaç Değil Araç (BÖ1, BM2, BAÖ1, BAÖ2, BAY1).

Alt kategori 2.3.3: Gerektiğinde Amacına Uygun Teknoloji Kullanımı (BÖ1, BÖ2, BM1, BM2, BAÖ1, BAÖ2, BAY1).

Alt kategori 2.3.4: Öğretmen Yapımı Materyal Kullanımı (BÖ1, BÖ2, BM1, BM2, BAÖ1, BAÖ2, BAY1, 12OG3).

Alt kategori 2.3.5: Geleneksel Öğretim Materyali Kullanımı (BÖ1, BÖ2, BM1, BM2, BAÖ1, BAÖ2).

Kategori 2.4: Programın Değerlendirilmesi

Alt kategori 2.4.1: Süreç Odaklı Değerlendirme (BÖ1, BM1, BM4, BAÖ1, BAY1, BTY1, MOG3).

Alt kategori 2.4.2: Akademik Yeterlilikleri Değerlendirme (BÖ1, BÖ3, BM1, BM3, BM4, BAÖ2, BAY1).

Alt kategori 2.4.3: Yazılı Sözlü Değerlendirme (BÖ1, BÖ3, BM1, BM3, BM4, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 2.4.4: Ön koşul Öğrenmeleri Değerlendirme (BÖ1, BÖ2, BM1, BAÖ3, BAY1, MOG3).

Alt kategori 2.4.5: Değerlendirmenin Değerlendirilmesi (BÖ1, BM4, BM4, BAÖ2, BAY1, BTY1).

Alt kategori 2.4.6: Formatif ve Summatif Değerlendirme (BÖ1, BM1, BM4, BAÖ2, BAY1).

Alt kategori 2.4.7: Bireye Özgü Değerlendirme Sistemi (BÖ1, BÖ3, BM1, BM3, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 2.4.8: Subjektif Değerlendirme (BÖ1, BÖ2, BM1, BM3, BAÖ2, BTÖ2, BAY1).

4.5.3. Tema 3 Programın Sorun Alanları

Kategori 3.1: Eğitim Sürecine İlişkin Sorunlar

Alt kategori 3.1.1: Laboratuvar Sistemine Uyum Sorunu (BÖ1, BÖ2, BM1, BM4, 12OG3).

Alt kategori 3.1.2: Portfolyo Hazırlama Sistemine Uyum Sorunu (BÖ1, BÖ2, BM1, BM4).

Alt kategori 3.1.3: Subjektif Sözlü Değerlendirme Sorunu (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BM4).

Alt kategori 3.1.4: Sözlü Değerlendirme Baskısı (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM2, BM4,).

Alt kategori 3.1.5: Yabancı Dil Öğrenme Zorluğu (BÖ3, BÖ4, BM4).

Alt kategori 3.1.6: Okulda ve Mezuniyet Sonrası Yönlendirme Eksikliği (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BM4, BV1, BV4, B, 12OG3).

Kategori 3.2: İnsan Kaynağına İlişkin Sorunlar

Alt kategori 3.2.1: Öğretmen Eksikliği Sorunu (BÖ1, BÖ3, BÖ4, BM1, BM4, BV4,).

Alt kategori 3.2.2: Öğretmen Değişikliği Sorunu (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BM4, 12OG1).

Alt kategori 3.2.3: Öğretmen Yeterliliği Sorunu (BÖ1, BÖ4, BM1, BM4, BV4).

Alt kategori 3.2.4: Öğretmen Tutum ve Davranışları (BÖ1, BÖ2, BÖ4, BM4, BV4).

Alt kategori 3.2.5: Öğretmenlerin Fazla Ders Yüğü Sorunu (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BM4, BV1, BV2, BV4, 12OG1, 12OG3).

Alt kategori 3.2.6: Öğretmenlerin Yoğun Sınav Görevleri Sorunu (BÖ4, BAÖ1, BAÖ2, 12OG1, 12OG3).

Alt kategori 3.2.7: Öğretmenlerin Devamsızlık Sorunu (BÖ4, BM4, BTY1).

Kategori 3.3: Sistemsel Sorunlar

Alt kategori 3.3.1: Öğrencilerin İki Farklı Eğitim Sistemi Arasında Bocalaması (BÖ3, BÖ4, BM3, BM4, BV4, BTÖ2, BTY1).

Alt kategori 3.3.2: İki Farklı Eğitim Sistemini Bir Kurum Altında Uygulama Güçlüğü (BÖ3, BÖ4, BM4, BTÖ2, BTY1).

Alt kategori 3.3.3: Metodolojik Farklılıklar (BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM4, BTÖ2, BTY1).

Alt kategori 3.3.4: Abitur Programına Verilen Önem Neticesinde Türk Kültür Derslerinin Geri Plana Atılması (BM1, BM4, BV4, BTÖ2, BTY1).

Alt kategori 3.3.5: Öğrencilerin İki Farklı Sistemde Üniversiteye Hazırlanma Güçlüğü (BÖ3, BÖ4, BM3, BM4, BV3, BV4, BTÖ1, BTY1).

Alt kategori 3.3.6: Burs Olanaklarının Son Derece Kısıtlı Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BM2, BV4, BTY1).

Alt kategori 3.3.7: Beyin Göçü Sorunu (BÖ4, BM4, BV4, BTÖ2, BTY1).

4.5.4. Tema 4 Programın Eğitsel Değeri

Kategori 4.1: Programın Başarı Ölçütleri

Alt kategori 4.1.1: Abitur Derslerinden Toplamda En Az 30 Puan Alınması (BÖ1, BÖ2, BÖ4, BM1, BM4, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 4.1.2: Hiçbir Abitur Dersinden 0 Puan Alınmaması (BÖ1, BÖ3, BÖ4, BM1, BM2, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 4.1.3: 1 ile 15 Puan Arasındaki Skalada 5 Puanın Altındaki Notların Başarısız Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BM1, BM2, BAÖ2, BAY1).

Alt kategori 4.1.4: Dil Yeterliliği ve Çalışma Disiplininin Not Koşulundan Önemli Olması (BÖ1, BÖ2, BM1, BTÖ2, BTY1).

Alt kategori 4.1.5: Öğrencinin Alman Sisteminin Gerektirdiği Bütüncül Düşünme Sistemine Sahip Olması (BÖ1, BÖ2, BM1, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 4.1.6: Öğrencinin Zeki ve Çalışkan Olması (BÖ1, BAÖ1, BTÖ1, BAY1, BTY1).

Alt kategori 4.1.7: 1.0 ile 3.9 Arasında Bir Abitur Diploma Notuna Sahip Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ4, BM1, BM4, BAÖ1, BAY1).

Kategori 4.2: Programın Uygulama Başarısı

Alt kategori 4.2.1: Abitur Sınav Sonuçları Programın Uygulama Başarısının Net Göstergesi (BÖ1, BV1, BV2, BAÖ1, BAÖ3, BAY1, BTY1, MOG1).

Alt kategori 4.2.2: Abitur Sistemi ve Başarılı Öğrenci Profili Bileşkesi Mutlak Başarı (BÖ1, BM2, BV1, BV2, BAÖ1, BAÖ3, BAY1, BTY1).

Alt kategori 4.2.3: Programın Uygulama Başarısının Üniversite Hayatında Ders Başarısına Olumlu Etkisi (BÖ1, BÖ2, BM2, BV1, BV2, BAÖ1, BAÖ2, BAY1).

Alt kategori 4.2.4: Programın Uygulama Başarısının Öğrencilere Eğitsel ve Düşünsel Anlamda Büyük Katkısı (BÖ1, BÖ2, BM2, BM3, BV1, BAÖ1, BAY1)

Alt kategori 4.2.5: Sistem Program ve İşleyiş Olarak Çok Başarılı (BÖ1, BÖ2, BM2, BV2, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 4.2.6: Dünyadaki En Başarılı Yurtdışı Alman Okulu (BV1, BV2, BAÖ1, BAÖ3, BAY1, BTY1).

Alt kategori 4.2.7: Anadili Almanca Olmayan Öğrencilerin Ulaşabileceği En Yüksek Başarı Düzeyi (BV1, BAÖ1, BAÖ2, BAY1).

Alt kategori 4.2.8: Başarısızlık Sistemsel Değil Kişisel (BÖ1, BM2, BV1, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 4.2.9: Programın Öğrencileri Fazlasıyla Zorlaması ve Özgüven Sorununa Yol Açması (BÖ4, BM4, BV4, BTY1, BTÖ2).

Alt kategori 4.2.10: Öğretmen Yeterliliği Faktörünün Sistemin Başarısına Olumsuz Etkisi (BÖ4, BM4, BV4, BTY1, BTÖ2).

Kategori 4.3: Programın Eğitim Sürecine Katkısı

Alt kategori 4.3.1: Çağın Gereklerine Uygun Sosyal, Akademik ve Entelektüel Beceriler (BÖ2, BÖ3, BM1, BV1, BV2, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 4.3.2: Farklı Durumlara Uyum Sağlama Becerileri (BÖ2, BM2, BV1, BAÖ1).

Alt kategori 4.3.3: Derinlemesine Öğrenme Alışkanlığı (BÖ2, BÖ3, BM1, BM2, BAÖ2).

Alt kategori 4.3.4: Karşılaştığı Problemlere Yönelik Yöntem Belirleme Becerisi (BÖ2, BÖ3, BM3, BAÖ1).

Alt kategori 4.3.5: Eğitim Sistemi ile Barışık Kendinden Emin Öğrenci Yetiştirme (BÖ1, BM2, BV1, BAY1).

Alt kategori 4.3.6: Eğitim ve İş Hayatına Yönelik Beceriler (BÖ2, BÖ3, BM1, BM2, BV1).

Alt kategori 4.3.7: Bağımsız Öğrenme, Bilgiye Ulaşmaya Dayalı, Disiplinler Arası Analitik Düşünme Becerisi (BÖ2, BM3, BAÖ1).

Alt kategori 4.3.8: Bilgi Odaklı Değil Bilgiyi Kullanma Becerisi (BÖ2, BÖ3, BM1, BM2, BM3, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 4.3.9: Disiplinli Bir Şekilde Eğitim Yol Haritasını Belirleme Becerisi (BÖ2, BM2, BAY1).

Alt kategori 4.3.10: Türkiye’de Eğitimine Devam Etmek İsteyenler İçin Yorucu ve Demotive Edici (BÖ3, BÖ4, BV4, BM3, BTÖ2, BTY1).

Alt kategori 4.3.11: Alman Kültürünü Yayma ve Nitelikli İşgücü Sağlama (BÖ3, BÖ4, BV4, BM3, BTÖ2).

Kategori 4.4: Programın Yapısal ve Uygulama Değeri

Alt kategori 4.4.1: Abitur Programı İçerik ve Uygulamalarının Bir Sistem Bütünlüğüne Sahip Olması (BÖ1, MÖ1, BAÖ1, BAY1, 12OG3, MOG1).

Alt kategori 4.4.2: Matematik Programının İçeriğinin Fonksiyon Analizi Geometri ve İstatistikten Oluşması, Öğrencilere Analitik Düşünme ve Soyut Düşünme Becerisi Kazandırması, Uygulamada Öğrencinin Formül Kitabı Kullanarak Kendi Yöntemiyle Çözüme Ulaşması (BÖ1, BÖ2, BÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, BAÖ1).

Alt kategori 4.4.3: Fizik Programının İçeriğinin Mekanik, Elektrik, Manyetizma, Optik ve uzaydan oluşması, Öğrencilerin Düşünme, Yorumlama ve Sonuç Çıkarma becerilerini Geliştirmesi, Uygulamada Fizik Kanun ve Formüllerinin Öğrencinin Aktif Katılımıyla Derslerde Adım Adım Deneylerle İspat Edilerek Sonuca ulaşılması (BÖ1, BÖ2, BÖ4, MÖ1, MÖ3, MÖ4, BAÖ2).

Alt kategori 4.4.4: Kimya Programının İçeriğinin Temel Kimya Konularının Deney Yoluyla Kazandırılmasından Oluştugu ve Öğrencilere Bilgiyi Hayata Aktarma İmkanı

sağlaması, Uygulamada deney yap, incele, sonuç çıkar şeklinde gerçekleşmesi (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 4.4.5: Biyoloji Programının İçeriğinin İnsan, Bitki, Evrim ve Davranış Konularından Oluştugu ve Öğrencinin Gözlem, Analiz, Sonuç Çıkarma Becerilerini Geliştirmesi, Uygulamada Öğrenciden Değerlendir, Tanımla, açıkla Döngüsü İçinde Sonuçlar Çıkarması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4, BAÖ3, BAY1,).

Alt kategori 4.4.6: İngilizce Programı İçeriğinin Güncel Konuları İçeren Metinlerden Oluşması ve Öğrencilerin Yazılı Sözlü Anlatım Becerilerini Geliştirmesi, Uygulamada Öğrencilere Metin Analizleri, Paragraf Yorumlamaları ve Değerlendirme Yapma Fırsatları Sunması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4, BAÖ2, BAY1).

Alt kategori 4.4.7: Almanca Programı İçeriğinin Dilbilgisi ve Güncel Konulardan Oluşmakta ve Öğrencinin Akademik Yazım, Yazılı Sözlü İletişim Becerilerini Geliştirmesi, Uygulamada Metin Analizleri Yoluyla Dili Yaparak Yaşayarak Öğrenmelerine Olanak Sağlaması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4, BAÖ3, BAY1).

Alt kategori 4.4.8: Abitur Programının İçerik Olarak Yeterli Olması Ancak Uygulamada Öğretmen Yeterlilikleri Konusunda Sorunlar Bulunması (BÖ4, BM4, BV4, MOG4, BTÖ2, BTY1).

Kategori 4.5: Abitur Sistemi ile Türk Eğitim Sistemi Arasındaki Uyum

Alt kategori 4.5.1: Türk Eğitim Sisteminde Kısa Zamanda Çok Konu İşlenmesi, Alman Sisteminde Uzun Zamanda Az Konu İşlenmesi (BÖ1, BÖ2, BM1, BV1, 12OG4, MOG3).

Alt kategori 4.5.2: Abitur Sisteminin Sonuçtan Çok Düşünce ve İzlenen Yönteme Değer Vermesi (BÖ1, BÖ2, BM2, BV1).

Alt kategori 4.5.3: Abitur Sisteminin Sınava Değil, Anlamaya Yönelik Olduğunu (BÖ1, BÖ2, BM2, BV2).

Alt kategori 4.5.4: İki Sistemin Program, Uygulama ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Farklı Olması (BÖ1, BÖ2, BM3, 12OG4, MOG3).

Alt kategori 4.5.5: Türk Eğitim Sisteminin Çok Sık Değişiklik Yaşadığı Buna Karşın Alman Sisteminin Kendisini uyarlaması (BÖ4, BM4, BV1).

Alt kategori 4.5.6: Abitur Sisteminin Üniversiteye Kabul Açısından Çok Eleyici Bir Özelliğe Sahip Olması (BÖ1, BÖ2, BM1).

Alt kategori 4.5.7: Alman Sistemi Yavaş ve Derinlemesine Öğrenmeye Odaklıyken, Türk Sisteminin daha pratik ve hızlı yoldan sonuca ulaşması (BÖ1, BÖ2, BM4, BV1).

Alt kategori 4.5.8: Abitur Diplomasının Türk Üniversitelerine Girişte Kabul Edilmesinin Gerekli Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BÖ4, BM1, BM3, BM4, BV1, BV2, BTÖ2, BVD1, BTY).

4.5.5. Tema 5 Programa Kurum Kültürünün Etkisi

Kategori 5.1: Öğrenci Niteliklerinin Etkisi

Alt kategori 5.1.1: Öğrenci Çalışma Alışkanlıkları (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2).

Alt kategori 5.1.2: Öğrencinin Başarı Odaklı Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BM3, BV2, BTÖ2).

Alt kategori 5.1.3: Öğrencinin Seçilmiş ve Nitelikli Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BM3, BV2, BTÖ2).

Alt kategori 5.1.4: Öğrencinin Türkiye'nin Farklı Bölgelerinden Gelmesinin Zenginlik Katması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BM3, BV2, BTÖ2).

Alt kategori 5.1.5: Öğrencinin Akademik ve Sosyal Açıdan Homojen Bir Yapıya Sahip Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BM3, BV2, BTÖ2).

Alt kategori 5.1.6: Öğrencilerin Ön öğrenmelerinin Yeterli Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BM3, BV2, BTÖ2).

Alt kategori 5.1.7: Öğrencinin Sistemi Yüklenerken Kendi Eğitim Yolculuğunu Yönetmesi (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BM3, BV2, BTÖ2).

Alt kategori 5.1.8: Öğrencilerin Abitur ve Türk Üniversite Giriş Sınavlarında Yüksek Başarı Elde Etmesi (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BM3, BV2, BTÖ2).

Kategori 5.2: Veli Niteliklerinin Etkisi

Alt kategori 5.2.1: Velilerin Okul ve Sistemi Hakkında Bilgi Sahibi Olması (BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BV2, BTÖ2, BV1).

Alt kategori 5.2.2: Velilerin Başarı Odaklı Olması ve Başarının Bir Düzeyin Altına Düşmesine İzin Vermemesi (BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BV2, BTÖ2, BV1).

Alt kategori 5.2.3: Eğitimli Veli Profiline Olması ve % 98 inin Programdan Memnun Olması (BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BV2, BTÖ2, BV1).

Kategori 5.3: Öğrenme Kültürünün Etkisi

Alt kategori 5.3.1: Okulda Öğrenmeye Dayalı Bir Ortam Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 5.3.2: Öğrenciler Arasında İşbirliğine Dayalı Bir Öğrenme Kültürü Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 5.3.3: Sınıfta Konuyu İyi Bilenin Diğerlerine Aktarması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 5.3.4: Uzaktan Eğitim Olanaklarına Sahip Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 5.3.5: Proje ve Araştırma Odaklı Bir Öğrenme Kültürü Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BAÖ1, BAY1).

Alt kategori 5.3.6: Modern Fen Eğitimi Uygulayan Okullar Birliğinin Almanya Dışındaki Tek Üyesi Olması (BÖ1, BÖ2, BÖ3, BTY1, BTÖ1, BM1, BM2, BAÖ1, BAY1).

Kategori 5.4: Dayanışma Kültürünün Etkisi

Alt kategori 5.4.1: Yatılılık Kültürünün Aile Bağı Mefhumunu Kuvvetlendirmesi (BÖ3, BTY1, BV2, BTÖ2, 12OG3, BMÖ4).

Alt kategori 5.4.2: Ağabeylik-Ablalık Sisteminin Öğrenci Başarısına Katkı Yapması (BÖ3, BTY1, BV2, BTÖ2, 12OG2, BMÖ4).

Alt kategori 5.4.3: Okuldaki Öğrenci Kulüplerinin Psiko-Sosyal Gelişime Olumlu Etkisi (BÖ3, BTY1, BV2, BTÖ2, 12OG1, BMÖ4).

Alt kategori 5.4.4: Paydaşların Öğrencileri Okulda ve Mezuniyet Sonrası Desteklemesi (BÖ3, BTY1, BV2, BTÖ2, 12OG2, BMÖ4).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı; okul A'da uygulanan Abitur eğitim programını Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Program Değerlendirme Modelini kullanarak okulda çalışan Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında, Durum Çalışması olarak desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Araştırmanın sonuç bölümünde paydaşların; Abitur programının genel özelliklerine, programa ilişkin yaşam deneyimlerine, programın eğitsel değerine ilişkin görüşleri beş tema altında verilmiştir. Bulgular; Alman Değerlendirme Raporu (2015), Abitur Sınav Yönetmeliği (1999), Abitur Ders Programları Kılavuzu (1998), Alman Abitur İstatistikleri (2018), araştırmacının gözlem ve deneyimleri ile desteklenmiştir ve sonuç çıkarılmıştır.

5.1. Abitur Programının Genel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Abitur Programın Genel Özellikleri teması dört kategori başlığında toplanmıştır. Bunlar: (1) Abitur Olgunluk Sınavı, (2) Abitur Program Amaçları, (3) Abitur Eğitim Düşüncesi, (4) Abitur Ders İçerikleridir. Abitur analitik ve sistemli düşünme gerektiren iki aşamalı bir sınavdır. Abitur toplum içinde bir sosyal statü göstergesi olmasının yanında üniversite eğitime hazırbulunuşluluğu belirleyen ve genel kabul gören bir diplomadır. Abiturun önemi sadece bir okul diploması olması değil aksine bireyin sosyal ve akademik açıdan eğitilmiş olduğunu göstermesidir (Paulsen,1960). Abiturun Alman toplumunda saygı duyulan bir statüye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Brandle ve Lengfeld (2015) Abiturun üniversite eğitime hazır bulunuşluluğu sağlamak ve başarılı olmak için gerekli bir ön koşul olduğunu vurgulamıştır. Abitur programının en temel amacı; hem ortaöğretimde hem üniversitede verilen eğitimin niteliğini, kalitesini, sınırlarını dolayısıyla yetişen insan kaynağının kapasitesini belirlemesinde yatmaktadır (Heafford, 1995). Düşünen, sorgulayan, araştırma ihtiyacı duyan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen sorgulayıcı bir sistem, öğrencileri elemek yerine onları üretken bireyler haline getirerek üniversite

hayatına entegre etmek, öğrencilere bilgiyi kullanarak problem çözme becerisi kazandırmak olduğunu söylemek mümkündür. Alman Değerlendirme Raporu da (2015) bu görüşü destekleyen bulgulara sahiptir. Abitur eğitim düşüncesi kavramının eğitime yüklediği anlam bireyin genel eğitimi ve kişisel gelişimini içermektedir (Neather, 1993). Abiturun temelinde yatan eğitim düşüncesinin öğrencinin bilgiyi ezberlemesi değil, bilgiyi kullanması, neden öğrendiğini sahip olduğu bilgiyi açıklayabilmesi ve bir düşünce sistemi kazanması, bağımsız öğrenmeyi desteklemesi ve derin bir genel eğitim vermesinde yatmaktadır. Araştırmacının gözlemleri ve Alman Değerlendirme Raporu (2015) bu bulguyu desteklemektedir. Almanca ve İngilizce derslerinde metin analizleri ve yorumlamalar yapılarak öğrencilerin aktif katılımının teşvik edildiği, Matematik dersinin matematiksel hesaplamalar ve ispata dayandığı, Fen derslerinin laboratuvar ortamında görselliğe, deneye ve gözleme dayalı olduğu sonucu elde edilmiştir. Eski mezun ve paydaş kurumlardaki yöneticiler ve velilerin Abitur ders içerikleri konusunda sınırlı bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Araştırmacının deneyimleri, yapmış olduğu ders gözlemleri ve Abitur Ders Programları Kılavuzu (1998) bu bulguları desteklemektedir. Abiturun genel özellikleri, amaçları, eğitim düşüncesi konusunda paydaşların benzer görüşlere sahip olduğu ders İçerikleri bağlamında eski mezun ve velilerin yüzeysel bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Abitur toplumda sosyal kabul gören prestijli bir diploma olmasının yanında toplumda yetişen insan kaynağının niteliğini ve sınırlarını belirlemesi açısından önemlidir. Bağımsız öğrenmeyi desteklerken derin bir genel eğitim vermesi ve bireyin kişisel gelişimine katkı yapması toplumsal açıdan Abiturun katkıları olarak görülebilir. Yabancı dil derslerinde karşılıklı etkileşim ve aktif katılımı önemseyen abitur sistemi, fen derslerinde deney ve gözleme, matematik derslerinde ispata dayanmaktadır. Öğrenciler yabancı dil derslerinde lisanı kullanarak öğrenirken, fen ve matematik derslerindeki gözlem ve ispat uygulamaları sayesinde kalıcı öğrenme imkanı bulmaktadır.

5.2. Abitur Programının Öğrenme Yaşantılarına İlişkin Sonuçlar

Abitur Programının Öğrenme Yaşantıları; Programın Eğitim Öğretim Süreci ve Programın Sorun Alanları olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Programın Eğitim Öğretim Süreci temasının altında dört kategori bulunmaktadır. Bunlar: (1) Programın Uygulaması (2) Öğretim Yöntemleri (3) Materyal ve Teknoloji Kullanımı (4)

Programın Değerlendirilmesidir. Abitur programının sınıf içi uygulamalarının deney ve sunum ağırlıklı ve görselliğe dayandığını, derslerin güncel hayatla ve diğer dersler ile ilişkilendirilerek işlendiğini, öğrencilerin derslere aktif katılımının beklendiğini ve interaktif bir ders uygulama ortamı oluşturulduğunu, sınıf içi uygulamaların temelinde aktif katılım ve grup çalışmalarının bulunduğunu, öğrencilerin kendi öğrenme sürecini yapılandırması ve bilgiyi oluşturmalarının beklendiği sonuçları elde edilmiştir. Buna ek olarak Abitur'un beş yıllık eğitim süresine yayılmış bir program ve etkin dil kullanımı, aktif katılım, analiz yapma ve yorumlama gerektirdiği vurgulanmıştır. Derste öğretmenin konuyu direkt olarak açıklamadığı öğrencilerden bilgiyi oluşturmalarının beklendiği vurgulanmıştır. Bazı öğrencilerin bu ders uygulama yönteminde konu içinde kaybolma ve öğrenme sürecini yönetememe riski bulunduğu dikkat çekilmiştir. Araştırmacının deneyimleri ve Abitur Ders Programları Kılavuzu (1998) bu bulguları desteklemektedir. Araştırmacının yaptığı ders gözlemlerinde öğrencinin sürekli dersin içinde olduğu, aktif katılıma dayanan bir etkileşim ortamı olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı güvene dayalı bir etkileşim olduğu, öğrencilerin rahat bir ortamda gönüllü olarak derse katıldıkları görülmüştür. Öğretmen dersin başında konuya ilişkin kavram haritaları oluşturmakta ve dersin akışı içinde edinilen bilgilerin günlük yaşamla bağlantısı kurulmaktadır. Öğrenciler ders sürecinde sürekli aktif bilgiler kavramlar pekiştirilerek dersin aktarımı gerçekleştirilmektedir. Araştırmacının yaptığı ders gözlemleri ile elde edilen sonuçların uyumlu olduğu görünmektedir. Abitur uygulamalarında okulun şartlarına uygun farklı yöntemler seçildiğini, programın yöntemsel çeşitliliğe sahip olduğunu ve programın odağında ne değil nasıl sorusuna cevap aramanın yattığını, en sık kullanılan yöntemlerin grup çalışmaları ve sunum yapma olduğu sonucu elde edilmiştir. Velilerin kullanılan yöntem ve teknikler konusunda fazla bilgisi olmadığı görülmüştür. Araştırmacının deneyimleri, Abitur Ders Programları Kılavuzu (1998) ve Alman Değerlendirme Raporu (2015) bu bulguları desteklemektedir. Araştırmacının yaptığı ders gözlemlerinde grup çalışması, sunum yapma, aktif katılım sağlama, tümdengelimsel şemalama, deney, gözlem ve tartışma yöntemlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Program kapsamında teknoloji kullanımının kısıtlı olduğunu daha çok geleneksel öğretmen yapısı ders materyalleri kullanıldığını, teknolojinin laboratuvar ortamında ve araştırma yapmak amacıyla kullanıldı sonucu elde edilmiştir. Velilerin teknoloji ve materyal kullanımı konusunda fazla bilgisi olmadığı görülmektedir. Araştırmacının yaptığı ders gözlemlerinde öğretmenlerin teknolojiyi araç olarak

kullandığı tepegöz, öğretmen yapımı materyaller kullandıkları görülmüştür. Okuldaki alman öğretmenlerin geleneksel öğretmen yapısı materyalleri kullanmayı tercih ettikleri teknolojiyi gerektiğinde araç olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Abitur programı sonucunda öğrencilerin sınavları iki farklı öğretmen tarafından değerlendirildiğini buna ek olarak Almanya'daki Merkez tarafından da bir değerlendirme daha yapıldığı sonucu elde edilmiştir. Abitur programının beş yıla yayılmış hem süreç, hem sonuç odaklı ön koşul öğrenmeleri de kapsayan uzun soluklu bir değerlendirme süreci olduğunu ve yazılı sözlü değerlendirme ölçütleri gerektirdiği görülmüştür. Araştırmacının deneyimleri, Abitur Sınavı Uygulama Yönergesi (2018), Alman Değerlendirme Raporu (2015) bu bulguyu desteklemektedir. Veliler, Abitur programının zorlu bir süreç olduğunu süreç içinde farklı değerlendirme yöntemleri barındırdığı vurgulamıştır. Abitur programına devam eden öğrenci velilerinin programdan memnun oldukları ancak programdan vazgeçen öğrenci velileri programın beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının deneyimleri bu bulguyu desteklemektedir. Abitur sisteminde devam eden öğrenci, mezun ve velilerin programın eğitim öğretim süreci ile ilgili daha olumlu görüşe sahip oldukları programdan vazgeçen öğrenci, mezun ve veliler ise programın beklentilerini karşılamadığı yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmacı okuldan her yıl 180 öğrencinin mezun olduğunu bu öğrencileri ortalama olarak 130'unun Abitur sisteminde devam ettiğini 50'sinin Abitur hakkından vazgeçerek Türkiye'deki Üniversite giriş sınavlarına hazırlandıklarını belirtmiştir.

Programın Sorun Alanları temasının altında üç kategori bulunmaktadır. Bunlar; (1) Eğitim Sürecine ilişkin sorunlar, (2) İnsan Kaynağına ilişkin sorunlar, (3) Sistemsel sorunlardır. Programın Sorun Alanları temasında; Abitur programı kapsamında öğrencilerin laboratuvar derslerine uyum, yabancı dilde eğitim görme, portfolyo hazırlama sistemine uyum sorunları yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Subjektif sözlü değerlendirme, öğretmen eksikliğinden kaynaklanan ders öğretmeni değişikliği, öğretmen yeterliliklerinde bir standart olmaması konularında sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Abitur programında başarı için çok iyi düzeyde dil becerileri gerektirdiği, Yabancı dil öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sistem içinde zorlandığı ve Abitur eğitiminden kopma riski taşıdığı, öğretmen tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunların öğrenciyi sistem dışına itme olasılığının bulunduğu sonuçları elde edilmiştir.. Okulda ve mezuniyet sonrası yönlendirme eksikliği büyük bir sorun alanı

olarak tespit edilmiştir. Araştırmacının deneyimleri ve Alman Değerlendirme Raporu (2015) bu bulguyu desteklemektedir. Abitur mezuniyeti sonrası yönlendirme eksikliğinden dolayı üniversiteye yerleştirme ve kayıt konularında sorunlar yaşanması, öğrencilerin iki eğitim sistemi arasında bocalaması Abitur sisteminin öğrencilere iyi anlatılmaması, Alman öğretmenlerin sayılarının eksik olması ve müfredat yetiştirme zorunluluğu yaşanan önemli sorunlar olarak saptanmıştır. Araştırmacının gözlem ve deneyimleri bu bulguyu desteklemektedir. İki farklı eğitim sisteminin aynı çatı altında uygulamaya çalışmasından dolayı sistem, eğitim, öğretim ve yönetsel açıdan birçok sorunla karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Araştırmacının deneyimleri ve Alman Değerlendirme Raporu (2015) bu bulguyu desteklemektedir. Alman öğretmenlerin iş yükünün fazla olması okula devamlarını olumsuz etkilediği, eğitime bakış ve yönetsel farklılıklardan kaynaklanan kurumsal sorunlar yaşandığı, Abitur programına verilen yoğun önem neticesinde Türk Kültür derslerine gereken önemin verilmediği belirlenmiştir. Ana dilde eğitim almamaları öğrenci kazanımları açısından sorunlar ortaya çıkardığı, Abitur programı Türkiye’de üniversite eğitimi görececek öğrencilere yönelik bir hazırlık imkanı vermediği için öğrencilerin müfredat ve odaklanma sorunu yaşadığı, Yurt dışında eğitim almak isteyen öğrenciler için burs imkanları son derece yetersiz olduğu, Abitur programı kapsamında yetişip yurtdışında eğitim gören öğrencilerin beyin gücü potansiyeli oldukça fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacı 10 yılı aşkın süredir kurumda görev yapan bir eğitimci olması yönüyle programla ilgili yaşanan sorunları yakından gözlemlene imkanı bulmuştur. Öğrenciler; öğretmenlerin yaptığı yazılı ve sözlü sınav değerlendirmelerin en önemli sorunlardan biri olarak görmektedir. Öğrenci yazılı sınavdan çok yüksek bir not almasına karşın sözlü sınavdan oldukça düşük bir not alabilmektedir. Öğrenci, mezun ve veliler açısından bu durum önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir. Alman öğretmenler bu durumu yazılı ve sözlü sınavın birbirinden tamamen farklı değerlendirme ölçütleri barındırdığı yönünde açıklamaktadır. Sözlü değerlendirme öğrenciler için kaygı verici bir baskı oluşturan bir diğer sorun alanıdır. Dil öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler Abitur sistemi içinde devam etmede sorun yaşamaktadır. Öğrencilerin okulda ve mezuniyet sonrası yönlendirme eksikliği programın bir diğer önemli sorun alanıdır. Öğrencilerin iki farklı eğitim sisteminin gerekleri arasında bocalaması ve zaman zaman hedefini kaybetmesi önemli bir sorundur. Öğrencilerin iki farklı eğitim sisteminde üniversiteye giriş sınavına hazırlanmaları, mezuniyet

sonrası yurtdışı burslarının yetersiz oluşu ve beyin göçü sorunu Abitur programı ile ilgili en önemli sorunlar arasındadır.

5.3. Abitur Programının Eğitsel Değerine İlişkin Sonuçlar

Abitur Programının Eğitsel Sürece Kattığı Değer; Programın Eğitsel Değeri ve Programa Kurum Kültürünün Etkisi olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Programın Eğitsel Değeri temasının altında beş kategori bulunmaktadır. Bunlar;(1) Programın Başarı Ölçütleri, (2) Programın Uygulama Başarısı, (3) Programın Eğitim Sürecine Katkısı, (4) Programın Yapısal ve Uygulama Değeri, (5) Programın Türk Eğitim Sistemine Uyumudur. Abitur Programında başarılı olmak için öğrencinin yerine getirmesi gereken not ve ders ölçütlerinin bulunduğunu fakat asıl önemli olanın çalışma disiplini ve derslere aktif katılım olduğu, Sistemin gerektirdiği bütüncül düşünce ve dil yeterliliği, Almanca hazırlık sınıfında başarı, 9 ve 10. sınıftaki önkoşul derslerde başarı ve Abituru bir süreç olarak görmenin başarı için temel ölçüt olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacının deneyimleri ve Alman Değerlendirme Raporu (2015) bu bulguları desteklemektedir. Neuman ve Geburtsort (2010) Abitur başarısının öğrencinin akademik performansı ile doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Abitur Programının genel olarak başarıyla uygulandığını ve başarısızlık oranının çok düşük olduğunu, başarısızlığın sistemsel değil kişisel olduğunu, deneyimli öğretmenler ve nitelikli öğrenciler ile sistemin başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmacının gözlemleri, Alman Abitur İstatistikleri (2018), Alman Değerlendirme Raporu (2015) bu bulguları desteklemektedir. Abitur hakkından vazgeçen öğrenciler ve velileri öğretmen yeterlilikleri konusunda sorun yaşadıklarını vurgulamıştır. Araştırmacı bazı öğretmenlerle bu tür durumların yaşandığını vurgulamıştır. Abitur programının yüksek düzeyde analiz ve yorumlama becerileri gerektirdiği, öğrencilerin başarı güdüsü ve özgüvenini artırdığı, öğrenciye sistematik akıl yürütme, bilgiye ulaşmaya dayalı, disiplinler arası analitik düşünme ve pozitif bakış açısı gibi eğitsel değerleri kazandırdığını, bir süreç halinde nedenlerden başlayarak sonuçlara ulaşmayı sağladığı ve öğrenme yöntemleri kazandırdığı için eğitsel değerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Abitur programının eğitsel değerinde bilgiyi kullanmak yattığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Araştırmacının gözlemleri ve Alman Değerlendirme Raporu (2015) bu bulguları desteklemektedir. Neuman (2014) Abituru temelinde bireysel gelişim ve alan yeterliliği olduğunu vurgulamıştır. Abitur

programı ders içerik ve uygulamalarının bir sistem bütünlüğüne sahip olduğu, Programın öğrenciyi eğitsel ve düşünsel anlamda hak ettiği noktaya getirdiği, Programın konuları uzun zamana yayarak öğrencinin bilgiyi kullanarak öğrenmesine yol açtığı belirlenmiştir. Abitur sisteminin okulda çok iyi uygulandığı ve bir bütünlük içerisinde ilerlediği sonucuna varılmıştır. Alman Değerlendirme Raporu (2015) bu bulguyu desteklemektedir. Programın Türk Eğitim Sistemine Uyum kategorisinde Abitur Sistemi ve Türk Eğitim Sisteminin genel olarak birbirinden farklı olduğu biri anlamaya odaklı iken diğerinin sonuç odaklı bir yapıya sahip olduğu, Türk Eğitim Sisteminin giderek tek hedefi test olan bir yapıya girmiş olduğu, iki sistemin yöntemleri, amaçları, ölçme ve sınav sistemlerinin farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. katılımcılar genel olarak iki sistemin birbirinden farklı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Ancak iki sistemin birbirinin eksikliklerini gidererek çok başarılı sonuçlar ortaya çıkardığını yönünde görüşlere de ulaşılmıştır. Araştırmacı iki sistemin çok farklı olduğu görüşüne katılmakla birlikte iki eğitim sisteminin birbirlerini destekleyerek çok nitelikli mezunlar ortaya çıkardığının da önemini vurgulamıştır. Programa Kurum Kültürünün Etkisi teması altında 4 kategori bulunmaktadır. Bunlar; (1) Öğrenci Nitelikleri, (2) Veli Nitelikleri, (3) Öğrenme Kültürü, (4) Dayanışma Kültürüdür. Abitur programının başarısında yüksek nitelikli seçilmiş ve ön öğrenmeleri yeterli öğrenci profilinin büyük etkisi olduğu, akademik ve sosyal anlamda birbirine çok benzeyen, homojen bir öğrenci profili bulunduğu, okula kayıt hakkı kazanan öğrencilerin başarı odaklı ve planlı çalışmış öğrenciler olduğu, öğrencilerimizin kapasite ve yeteneklerinin Alman Üniversiteleri tarafından bilindiği sonucuna ulaşılmıştır. Alman Değerlendirme Raporu (2015) bu bulguyu desteklemektedir. Velilerin sürekli öğrenciyi desteklemesinin program başarısına çok fazla katkı sağladığı, eğitilmiş veli profilinin öğrenci başarısının bir düzeyin altına düşmesine izin vermemesinin önemli bir etken olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrenme Kültürü kategorisinde Abitur Programının başarısında yetenekli ve seçilmiş öğrenci profili ve bu profili destekleyen kurum kültürünün etkisi büyük olduğu, öğrenciler kurum kültürünün etkisi ve bireysel nitelikleri sonucu hem Alman Abitur sisteminde hem de Türk üniversite giriş sınavlarında son derece başarılı olduğu hem okul ÖSYM istatistikleri hem de okul Abitur istatistikleri incelendiğinde görülmektedir. Öğrencinin kurum kültürü içinde yoğrulduğu ve bu kültürün kendisine verdiği özgüven ile kendi eğitim yolculuğunu planladığı belirtilmiştir. Okula kayıt hakkı kazanan öğrencilerin 1/3 ünün Anadolu'dan geldiği ve bu durumun okula özgü bir

kültür ve öğrenme zenginliği ortaya çıkardığı vurgulanmıştır. Okulda bir öğrenme iklimi olduğu, ortamın öğrencileri öğrenmeye zorladığı, öğrenciler arasında rekabet değil iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı bulunduğu, öğrencilerin kurum paydaşları tarafından okulda ve mezuniyet sonrası desteklendiği, öğrenci kulüpleri tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin psikososyal gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının deneyimleri bu bulguları destekler niteliktedir. 2015 yılında yapılan Alman Değerlendirme raporunda; okulda uygulanan eğitimin kalitesine vurgu yapılmış okul gelişimi ve çıktıların niteliğinin sürdürülebilir olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilere demokratik ve uluslararası değerler verilirken Abitur derslerinin uygulanmasında yüksek verim alındığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin programın gereklerini başarıyla yerine getirdiği ve programın pedagojik temelleri olan bir eğitim düşüncesine sahip olduğu, öğrencilerin hedefledikleri yüksek başarıyı elde ettikleri ve Alman üniversitelerinde eğitim alma hakkını elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci, veli ve okul çalışanlarının okuldan ve çalışma koşullarından memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrenci yeterliliğinin artırılması ve Abitur derslerinin yapılandırılması ve uygulanması sürecinin güçlü yön olarak görüldüğü tespit edilmesine rağmen öğrenci gelişiminin istenen düzeyde gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Abitur uygulamaları öğrencinin yeterliliğini ve bilgi seviyesini artırmaya dönük olduğu, programın süreç odaklı bir özelliğe sahip olduğu, öğrencinin kavrama düzeyi ile ders uygulamalarının uyumlu olduğu, öğrenme sürecini öğretmen ve öğrencinin birlikte yürüttüğü sonucu elde edilmiştir. Abitur uygulamalarının bir eğitim düşüncesine dayandığı, öğrenme ve öğretme sürecinin iyi planlandığı, doğru ve yerinde öğretim materyali kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Öğrenciler Abitur derslerine aktif olarak katılmakta ve ders materyallerini programın gerektirdiği şekilde kullanmaktadır. Okulun eksiği olarak öğrencileri sosyal öğrenmeye yönlendirememesi ve öğrencileri bireysel olarak desteklememesi sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirlerine destek olma konusunda yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmacının gözlem ve deneyimleri öğrenme sürecinde akran desteğinin yapıldığı yönündedir ve bu sonuçla uyusmamaktadır. Okulda öğrencilerin desteklendiği, veli ve öğrencilerin okuldaki süreçlere aktif katılım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yeterliliği ve gelişimi okulda desteklenmesi gereken bir alan olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; Abitur'un yazılı sözlü iki aşamadan oluşan zor bir sınavdır. Bu sınav sonucunda öğrencinin üniversite eğitimine hazır bulunuşluluğu belirlenmektedir. Abitur programı öğrenciye derin bir genel eğitim verirken, bir düşünce sistemi de kazandırmaktadır. Abitur ön öğrenmelere dayalı beş yıllık süreye yayılmış, uygulamada etkin dil becerileri gerektiren sistematik bir programdır. Programda grup çalışması, sunum yapma ve aktif katılım yöntemleri yoğun olarak kullanılmaktadır. Program kapsamında teknoloji sınırlı olarak kullanılmakta, geleneksel ve öğretmen yapısı materyaller ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Program genel olarak öğrencilerin yazılı sözlü akademik becerilerini süreç odaklı olarak değerlendiren bir yapıya sahiptir. Program kapsamında okulda genel olarak; Yabancı Dil Öğrenme Güçlüğü, Abitur Programına Uyum, Yönlendirme Eksikliği, Öğretmen Eksikliği, Değişikliği, Yeterliliği, Öğrencinin İki Eğitim Sistem Arasında Bocalaması, Burs İmkanlarının Yetersizliği, Beyin Göçü olasılığı sorunlarını yaşamaktadır. Abitur programı öğrencilere eğitsel ve düşünsel anlamda büyük katkı yaparken üniversite yaşamındaki ders başarısına da olumlu etki yapmaktadır. Türk Eğitim Sisteminin sonuç odaklı olduğu buna karşılık Abitur Programının süreç odaklı olduğu görülmektedir. Abitur programının sınav başarısından çok anlamaya ve bilgiyi kullanmaya yönelik bir yapıya sahiptir. Okulun ön öğrenmeleri yeterli, çalışma disiplini kazanmış, homojen bir öğrenci yapısına sahip olması programın başarısına olumlu etki yapmaktadır. Velilerin eğitilmiş olması ve öğrenciyi sürekli desteklemesi programın başarısında önemli bir yere sahiptir. Bunlara ek olarak kurumda bulunan öğrenme ve dayanışma kültürü de programın başarısına olumlu etki yapmaktadır. Abitur; öğrenciyi üniversite hayatına hazırlayan, program kapsamında derin analiz ve yorumlamalar barındıran, uygulamada etkin dil becerileri gerektiren, bünyesinde eğitimsel, sistemsel, beşeri ve kültürel sorunlar barındıran sistematik bir programdır. Öğrenciye bütüncül düşünme ve bağımsız öğrenme alışkanlığı kazandırması, okul A kültürüyle iyi bir uyum yakılması programın en temel özelliklerinin başında gelmektedir. Abiturun süreç odaklı bir program olması, öğrencinin akademik, sosyal ve düşünsel hayatına olumlu katkı yapmasının programın en temel özelliği olduğunu söylemek mümkündür. Almanya'nın Dünya genelinde 168 ülkede Yurtdışı Alman Okulları bulunmaktadır. Abitur farklı ülkelerde ve farklı kültürlerde uzun yıllardır uygulanmaktadır. Okul A'nın Abitur programı uygulayan okullar arasında en başarılı okullardan biri olduğu Abitur istatistikleri incelendiğinde görülmektedir (Jahrbuch, 2015). Okul A'da uygulanan Abitur programının nitelikli insan kaynağı yetiştirmede önemli etkisi olduğu

düşünülmektedir. Program öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmeyi amaçladığı görülmüştür. Lise Giriş Sınavlarında en yüksek puanla öğrenci alan ve en çok talep edilen iki okuldan birisi olan okul A' da Abitur programının başarıyla uygulandığı ve nitelikli mezunlar verdiği sonucuna okul ÖSYM ve Abitur istatistikleri incelendiğinde ulaşılmıştır. Bu başarıda programın sistemi olarak uygulanmasının yanında başarılı öğrenci profilinde önemli etkisi bulunmaktadır.

5.4. Öneriler

Abitur programının amaçları, uygulama yöntemleri ve altındaki eğitim düşüncesi, hedefleri, öğrencilerden beklenenlerin öğrencilere açık olarak anlatılarak yönlendirilme yapılması faydalı olabilir.

Abitur programı kapsamında bulunan ders içeriklerinin aşırı teorik olması sonuç odaklı eğitim sisteminden gelen öğrencilerin süreç odaklı bir sisteme geçişlerinde sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilere ders uygulamalarının mantığının açıklanması derslere uyum sağlamalarında kolaylık sağlayabilir.

Uzun hesaplamalara dayalı Abitur ders uygulamalarının gerekçelerinin öğrencilere aktarılması olumlu sonuçlara yol açabilir.

Hazırlık sınıfında Dil öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin belirlenerek gerekli tedbirlerin alınması Abitur programını bırakan öğrenci sayısını azaltabilir.

Laboratuvar sistemine uyum güçlüğü çeken öğrencilerin desteklenerek programa entegre edilmesi Abitur programını bırakan öğrenci sayısını azaltabilir.

Portfolyo hazırlama sisteminde destekleyici ve doğru yönlendirme yapılması Abitur programını bırakan öğrenci sayısını azaltabilir.

Yazılı ve sözlü değerlendirmelerin ayrı ölçütlere göre yapıldığının öğrencilere iyi anlatılması sınav değerlendirmesiyle ilgili sorunları ortadan kaldırabilir.

Öğrencilere okulda ve mezuniyet sonrası yurtdışı üst eğitim kurumlarına geçiş sürecinde daha fazla yönlendirme yapılması ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Öğretmen eksikliğinin giderilmesi Abitur programının başarısını olumlu etkileyebilir.

Öğretmenlerin ders uygulama ve değerlendirme standartlarının düzenlenmesi Abitur programının başarısını ve programdan memnuniyeti olumlu olarak etkileyebilir.

Öğretmen yeterliliklerinde bir standart olması programının başarısını ve programdan memnuniyeti olumlu olarak etkileyebilir.

Abitur programı kapsamındaki öğretmenlerin ders ve sınav yükünün azaltılması motivasyonlarını olumlu olarak etkileyebilir.

Öğretmenlerin devamsızlık sorununun ortadan kaldırılamaması program başarısını olumsuz etkileyebilir.

Öğrencilerin iki eğitim sistemi arasında bocalaması yaklaşık 1/3 ünün Abitur programından vazgeçmesiyle sonuçlanmaktadır. Öğrenciler bir anlamda Alman ve Türk üniversite giriş sınavları olmak üzere iki sınava girmek durumunda kalmaktadır. Abitur sınavı sonucunda aldığı nota göre Türk üniversitelerine kabul edilmesi programın ve öğrencilerin başarısını olumlu etkileyebilir.

İki farklı eğitim sisteminin bir kurum altında uygulanması sonucunda birinin geri plana atılması öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir.

Yurtdışında eğitim görececek öğrenciler için burs imkanlarının son derece kısıtlı olması öğrencilerin gelecek planlarını olumsuz etkilemektedir. Abitur alan öğrencilere burs imkanı sağlanarak bu öğrencilerin Beyin göçü potansiyelleri ortadan kaldırılarak, kendi ülkesine hizmet etme imkanı sağlanabilir.

Okula Türk ve Alman öğretmen seçim süreçlerinde nitelikli öğrenci profilinin göz önünde bulundurulması olası sorunların önüne geçebilir.

Abitur programı Türk Üniversiteye Geçiş Sınavları için model bir program olarak ele alınarak incelenebilir.

Bu çalışma sonucunda; Eğitim sistemi 4 yıl süreli Temel Okul, 4 yıl süreli Yönlendirme Kademesi ve Orta Okul, 4 yıl süreli Uzmanlaşma Kademesi, Üniversiteye Geçişini sağlayan Lise veya Mesleki Uzmanlığa dayalı Lise olarak gruplandırılabilir. 4 yıllık Temel Eğitimde öğrencilere Türk ve Dünya tarihindeki önemli düşünürlerin fikirleri, milli ve manevi değerler “iyi insan” olmalarını desteklemek amacıyla verilebilir. Temel eğitimin odak noktası “iyi insan” yetiştirmek olmalıdır. 5-8. sınıflar arasında öğrencinin kişisel gelişimi ve bağımsız öğrenmesini sağlamanın yanında bireye derin bir genel eğitim vermek amaçlanarak öğrencinin ilgisine ve yeteneğine göre yönlendirmesi yapılır. Yönlendirme Kademesi ve Ortaokulun odak noktası öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmek ve derin

bir genel eğitim vermek olmalıdır. 9-12. sınıflar arasındaki Uzmanlaşma Kademesi öğrencinin Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler v.b. alanlarda uzmanlaşarak üniversiteye geçişine imkan vermesini ya da yeteneğine göre Mesleki Uzmanlığa dayalı meslek eğitimi alarak meslek kazanmasına olanak sağlamasını amaçlamaktadır. Uzmanlaşma kademesinin odak noktası ilgisi yeteneği doğrultusunda üniversite eğitimine devam edebilecek adayları seçmek ya da Mesleki Uzmanlığa dayalı meslek eğitimi alan adaylara meslek kazandırmaktır. Üniversiteye Geçişini sağlayan okullar ile Mesleğe hazırlayan okullar arasında başarıya göre ara sınıfta geçiş imkanı bulunmaktadır. Eğitim sisteminde temel eğitimden başlayarak 2 farklı yabancı dilin eğitimi verilerek öğrencilerin dil gelişimi desteklendiği bir eğitim modeli önerilebilir.

Abitur konusunda alanyazın incelendiğinde daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abbot, John, Terence, Ryan. 1999. Constructing Knowledge Reconstructing Schooling. **The Constructivist Classroom**. v. 57 n. 3: 66-69.
- Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999. Türkiye'deki Alman Lisesi ve İstanbul Lisesi Öğrencilerinin Abitur sınavına katılabilmelerini sağlayan Abitur sınav yönetmeliği Almanya Eğitim Bakanlığı'nın 28.03.1977'de Alınan ve 15.04.1999'da Değiştirilen Kararı.
- Abitur Sınavları Uygulama Yönergesi. **Okul Arşivi**. 2018. İstanbul.
- Abitur Ders Programları Kılavuzu. **Okul Arşivi**. 1998. İstanbul.
- Adorno, Theodor W. 1973 **Theorie der Halbbildung in**. Auflage, Frankfurt.
- Akkaş, Sema Önal. 2003. “Giambattista Vico’nun Yeni Bilim Adlı Eserinin Felsefe Tarihindeki Yeri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Allmendinger, Jutta. 1989. Educational Systems and Labor Market Outcomes. **European Sociological Review**. v. 5 n.3: 231-250.
- Alman Abitur Değerlendirme ve Denetim Raporu. 2015. Bundesverwaltungsamts Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. **Inspektionsbericht İstanbul Lisesi**. İstanbul.
- Alman Dil Diploması Sınav İstatistikleri. **Okul Arşivi**. 2015, 2016, 2017, 2018. İstanbul.
- Alman Öğretmenlerin Personel Statüsü. **Okul Arşivi**. 1986, 2009. İstanbul.
- Aytaç, Kemal. 1999. **Federal Almanya Cumhuriyetinde Okul Sistemi**. Ankara: Engin Yayınevi.
- , 2012. **Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar**. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Bavlı, Bünyamin. 2017. “A Case Study of Turkish Polish Teachers’ Effectiveness. Unpublished Doctoral Dissertation”. Yıldız Technical University, İstanbul.
- Berg, Bruce L. Lune, Howard. 2015. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. New Jersey: Pearson Education.

- Bogdan, Robert C. Biklen, Sari Knopp. 1997. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn Bacon.
- Brandle, Tobias, Lengfeld, Holger. 2015. Führt Studium Ohne Abitur zu Geringerem Studienerfolg. Befunde Einer Quantitativen Fallstudie. Institut für Soziologie der Universität Leipzig.
- Bryman, Alan. 2012. **Social Research Methods**. New York: Oxford University Press.
- Briggs, Alissa. 2012. "A Case Study Evaluation of Schoolwide Positive Behavior Support and Its Relationship to Student Well Being From a Social Justice Perspective". Unpublished Doctoral Dissertation. Loyola University, Chicago.
- Büyükkaracı, Süleyman. 1998. **Deutsche Schule İstanbul Alman Lisesi**. Selçuk Üniversitesi Basımevi, Konya.
- Castro, Edward Anthony. 2010. "Teacher as the Instrument of Evaluation. A Descriptive Case Study of Connoisseurship and Educational Criticism's Role in Project Based Learning Technology Arts Classroom". Unpublished Doctoral Dissertation. University of Laverne. California.
- Creswell, John W. 2007a. **Qualitative Inquiry and Research design: Choosing Among Five Approaches**. Thousand Oaks: Sage Publications.
- , 2007 b. **Qualitative Inquiry & Research Design**. Thousand Oaks: Sage Publication
- , 2009. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Thousand Oaks: Sage Publication.
- , 2012. **Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research** Boston: Pearson.
- Crecink, Sharon Elizabeth. 1997. "Levels of Acceptance of a Teacher evaluation System Based on Elliot Eisner's Educational Criticism and Connoisseurship Model". Unpublished Doctoral Dissertation. University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Çengel, Meltem. 2013. "Sınıf İkliminin Oluşması Sürecinde Örtük program: Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Demirel, Özcan. 2011. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Akademi.
- Denzin, K. Norman, Lincoln, S. Yovanna. 2005. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dewey, John. 1915. **Schools of Tomorrow**. Newyork: E.P. Dutton Company.
- , 1938. **Experience and Education**. Newyork: Kappa Delta Pi.
- Dey, Ian. 1993. **Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientist**. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Dodge, Pamela R. 2011. "Managing School Behavior: A Qualitative Case Study". Unpublished Doctoral Dissertation. Iowa State University, Iowa.
- Eisner, Elliot W. 1972. **Educating Artistic Vision**. New York, NY: Macmillan Publishing
- , 1976. Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation. **Journal of Aesthetic Education**. v. 10 n. 4/5: 135-150.
- , 1982. **Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach**. New York, NY: Longman, Inc.
- , 1985a. **Five Basic Orientationsto the Curriculum**. Newyork: Macmillan Publishing.
- , 1985b. **The Art of Educational Evaluation: A Personal View**. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- , 1991. **The Enlightened Eye**. Newyork: Macmillan Publishing.
- , 1994. **The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs**. New York: Macmillan Publishing.
- , 1998. **The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice**. Ohio: Prentice Hall.
- , 2002. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven: Yale University Press.
- Er, Kemal Oğuz. 2006. "İlköğretim ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, Selahattin. 1991. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Files on Education. 2005. **Baccalaureat, A- Levels, Abitur Bachillerato**. Secondary School Education Certification Systems in Europe.

- Fitzpatrick, Jody L., Sanders, James R., Worthen, Blaine R. 2012. **Program Evaluation Alternative Approaches and practical Guidelines**. Boston: Pearson.
- Friedeburg, Ludwig Von. 1978. Bilanz der Bildungspolitik, in: **Betrifft Erziehung**, n. 11: 50-59.
- Forster, Neil. 1995. **The analysis of Company Documentation. Qualitative Methods in Organizational Research: A practical Guide**. London: Sage Publications.
- Gerth, Hans H. 1976. **Bürgerliche Inteligenz um 1800. Zur Soziologie Des Deutschen Frühliberalismus**. Gottingen: Neuaufgabe.
- Gibbs, Anita, 1997. Focus Groups. **Social Research Update**. University of Surrey, n. 19 :1-5.
- Glaesser, Judith, Cooper, Barry. 2011. Selectivity and Flexibility in the German Secondary School system: A Configurational Analysis of Recent Data from the German Socio Economic Panel. **European Sociological Review**. v. 27 n. 5: 570-585.
- Guba, Egon G. Lincoln, Yvonna S. 1994. **Competing Paradigms in Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guest, Greg S. Nameye, Emily E. Mitchell, Marilyn L. 2012. **Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research**. Sage.
- Gusky, Thomas R. 2000. **Evaluating Professional Development**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Güçtekin, Nuri. 2015. **İstanbul Erkek Lisesi Tarihi (1184-1923)**. İstanbul. İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı Yayınları.
- Güler, Duygu Saniye. 2001. 4-5 ve 6. Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürüz, Kemal. 2008. **21.Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi: Tarihsel Perspektif, Uluslararası Karşılaştırmalar, Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Heafford, Michael. 1995. The Early History of the Abitur as an Administrative Device. **German History Society**. v. 13 n. 3: 285-304.
- Hegelheimer, Armin. 1985. **Akademikerbeschäftigung im Wandel in: Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Hochschulabsolventen beim Übergang in den Beruf**. Nürnberg.

- Henderson, James L. 1964. The Abitur Examination in Germany. **The Educational Forum**. v. 28 n. 2: 179-186.
- Herrlitz, Hans Georg. 1973. **Studium Als Standesprivileg. Die Entstehung Das Maturitätsproblemsin 18. Jahrhundert**. Frankfurt.
- Herrmann, Ulrich. 1988. **Allgemeinbildung. Denkschrift im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft**. Institut für Erziehungswissenschaft I. Universität Tübingen, Tübingen.
- Hinds, Drew Samuel Wayne. 2013. "Evaluating Alternative High Schools: Program Evaluation in Action". Unpublished Doctoral Dissertation. Portland State University, Portlands.
- Holcomb, Mary Jean. 1995. "A Multiple Case Study: Middle School Teachers' Perceptions and Practices of Multicultural Education". Unpublished Doctoral Dissertation. Nebraska University, Lincoln Nebreska.
- Humboldt, Wilhelm Von. 1969. **Schriften zur Politik und Zum Bildungswesen**. Auflage Darmstadt.
- İELEV 2006. **Düyun-ı Umumiye'den İstanbul (Erkek) Lisesine**. İstanbul: İELEV Yayınları.
- , 2009. **Billur Bir Avizedir İstanbul Lisesinde Zaman Belgeleriyle 125 Yıl**. İstanbul: İELEV Yayınları.
- Jahrbuch. 2015. **Auslands Kunze. Jahrbuch der aus der Bundesrepublik Deutschland an Auslandsschulen Vermittelten Lehrkrafte**. Berlin.
- Kant, Immanuel. 2009. **Eğitim Üzerine**. (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Kaya, Yahya Kemal. 2009. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma**. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Zeki. 1994. "İkinci Dil olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keim, Wolfgang. 1987. **Kursunterricht**. Erfahrungen, Darmstadt.
- Khanipoor, Fariba, Amini, Mitra, Bazrafcan, Laila. 2017. "Evaluation of Educational Program in the Master of Medical Education by Eisner's Educational Connoisseurship and Criticism Model". Unpublished Doctoral Dissertation. Shiraz University, İran.
- Kırkyıllık. 2015. **Gölgeler ve Suretler**. İstanbul.

- Kime, D. Bruce. 2008. "Outdoor Adventure Education Instructor Teaching in Postsecondary Education Settings: Educational Connoisseurship and Criticism Case Studies in Canada, New Zealand, and the United States". Unpublished Doctoral Dissertation. University of Denver, Denver.
- Kluge, Friedrich. 1989. **Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache 22**. Berlin: Walter de Gruyter.
- KMK. 1972. **Kultus Ministurium Konferenz**. Deutschland.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1972_07_07_Listen_z_Ziffer_8-4.pdf. [28.12.2017].
- , 1977. **Kultus Ministurium Konferenz**. Deutschland.
<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/wissenschaft-hochschule.html#c2625>. [16.05.2017].
- , 1987. **Kultus Ministurium Konferenz**. Deutschland.
<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c2620>. [19.08.2017].
- , 1988. **Kultus Ministurium Konferenz**. Deutschland.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Tuerkisch.pdf. [18.04.2018].
- , 1992. **Kultus Ministurium Konferenz**. Deutschland.
<https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/das-deutsche-bildungswesen-ist-auf-dem-weg-der-zukunftssicherung-1.html>. [08..06.2018].
- , 1993. **Kultus Ministurium Konferenz**. Deutschland.
<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1378>. [26.09.2018].
- , 1999. **Kultus Ministurium Konferenz**. Deutschland.
<https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kultusministerkonferenz-revidiert-beschlusslage-zur-fuehrung-auslaendischer-hochschulgrade.html>
 kmk1999. [23.05.2019].
- , 2014. **Kultus Ministurium Konferenz**. Deutschland.
<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/informationen-zum-deutschen-bildungssystem/dossier-englisch.html>. [23.05.2017].
- , 2016. **Kultus Ministurium Konferenz**. Deutschland.
<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/informationen-zum-deutschen-bildungssystem/dossier-deutsch.html> 2016. [23.05.2019].
- , 2017. **Kultus Ministurium Konferenz**. Deutschland.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/en_2017.pdf. [23.05.2019].

- Kocabatmaz, Handan. 2011. “Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kocka, Jürgen. 1987. **Birgertum und Bürgerlichkeit Als Probleme Der Deutschen Geschichte vom Späten 18. zum Frühen 20. Jahrhundert in: Derselbe, Birgertum und Bürgerlichkeitim 19. Jahrhundert.** Gottingen.
- Krefting, Laura. 1991. Rigor in Qualitative Research: The Assessment of Trustworthiness. **The American Journal of Occupational Therapy**: v.45 n.3: 214-222.
- Kumral, Orhan. “Eğitsel Eleştiri Modeli ile Sınıf Öğretmenliği Programlarının Değerlendirilmesi. Bir durum Çalışması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kültür Anlaşması. 1957. Federal Almanya Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti Arasında Yapılan Kültür Anlaşması. Ankara.
- Lichtman, Marilyn. 2006. **Qualitative Research in Education. A User’s Guide.** Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lüth, Christoph. 1983. Kriterien Der Hochschulreife in: **Zeitschrift für Pädagogik.** n. 29: 629-645.
- Lutz, Burkart. 1982. **Die Gesellschaftliche Funktion Des Gymnasiums, in. Stifterverband für die Wissenschaft. Gymnasiale Bildung und Industriegesellschaft.**
- Madaus, George F. Stufflebeam, Daniel L. Kellaghan, Thomas. 2000. **Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation.** Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers
- Malkoç, Günseli. 1989. “Halk Eğitim Merkezlerinde Çalışan Kurs Öğretmenlerine Yönelik Hizmet içi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Marshall, Lorraine, Rowland, Frances. 1993. **A Guide to Learning Independently.** Open University Press, Buckingham.
- Maxwell, Joseph Alex. 2013. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach.** Thousand Oaks: Sage Publications.
- MEB. 2011. **Almanca Öğretim Yapan Anadolu Liseleri Yöneticileri için Alman Uyruklu Öğretmenlerle İlgili Bilgiler ve Açıklamalar.** Ankara: MEB Yayınları.
- , 2015. **TEOG Sınav Kılavuzu.** Ankara: MEB Yayınları.
- , 2016. **TEOG Sınav Kılavuzu.** Ankara: MEB Yayınları.

- , 2017. **LGS Sınav Kılavuzu**. Ankara: MEB Yayınları.
- , 2018. **LGS Sınav Kılavuzu**. Ankara: MEB Yayınları
- , 2018. **Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**. Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi. Ankara.
- , 2019. **Okul Arşivi**. e okul İstatistikleri. İstanbul.
- Mede, Enisa. 2012. "Design and Evaluation of a Language Preparatory Program at an English Medium University in an EFL Setting: A Case Study". Unpublished Doctoral Dissertation. Yeditepe University, İstanbul.
- Merriam, Sharan B. 1998. **Qualitative Research and Case Study Applications in an Education**. San Francisco: Jossey-Bass.
- , 2009. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezunlar Derneği İstatistikleri. 2016. **Mezunlar Derneği Arşivi**. İstanbul.
- Miles, Matthew B. Huberman, A. Micheal, Sandana, Johnny. 2004. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- Müller, Detlef K. 1981. Der Prozess Der Systembildung im Schulwesen Preussens Während Der Zweiten Hälfte Des 19. **Jahrhunderts**, in: **Zeitschrift für Pädagogik**. n. 27: 245-269.
- Neater, Edward J. 1993. The Abitur Examination. **Language Learning Journal**. v.7 n.1: 9-21.
- Neugebauer, Wolfgang. 1992. **Handbuch Der Preussischen Geshichte: Das Bildungswesenin Preussen Seit Der Mitte des 17**. De Grayter.
- Neumann, Marko, Geburtsort, Freiberg. 2010. Aktuelle Pproblemfelder der GymnasialenOberstufe und des Abiturs. **Max Planck Institut für Bildungsforschung**. Berlin.
- Neumann, Marko. 2014. Das Abitur in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen im Überblick. **Abitur und Matura Zwischen Hochschule vorbereitung und Berufsorientierung**. 245-259.
- Neves, Ana Cristina. 2009. A Holistic Approach to the Ontario Curriculum: Moving to a More Coherent Curriculum. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Toronto, Toronto.
- Okul Abitur İstatistikleri. 2017, 2018. **Okul Arşivi**. İstanbul.
- Okul İstatistikleri. 2016, 2017, 2018, 2019. **Okul Arşivi**. İstanbul.

Okul ÖSYM İstatistikleri. 2014, 2015, 2016, 2017, 2018. **Okul Arşivi**. İstanbul.

Okul Programı. 2015. Bölgesel Abitur Kılavuzu. **Okul Arşivi**. İstanbul.

Olivia, Peter, Gordon, William R. 2013. **Developing the Curriculum**. Boston: Pearson.

Öner, Gamze. 2015. "Evaluation of A1 Level Program at an English Preparatory School in a Turkish University". Unpublished Master Thesis. A Case Study. Bahçeşehir University, İstanbul.

Ornstein, Allan. C., Hunkins, Francis P. 2013. **Curriculum: Foundation, Principles and Issues**. Boston: Pearson.

Övez, Filiz Tuba. 2012. "Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Özdemir, Soner Mehmet. 2009. Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 6 n.2: 126-149.

Özoğlu, Süleyman Çetin. 1982. **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

Parkinson, Gary, Drislane, Robert. 2011. **Qualitative Research**. In Online Dictionary of the Social Sciences.

Patel, Nandish V. 2003. A Holistic Approach to Learning and Teaching Interaction: Factors in the Development of Critical Learners. **The International Journal of Educational Management**. v. 17 n. 6/7: 272-284.

Patton, Michael Quinn. 1990. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. Beverly Hills, CA: Sage.

-----, 2002. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. Newbury Park: Sage.

Paulsen, Friedrich. 1960. **Das Prinzip Der Gleichwertigkeit Der Drei Formen Der Höheren Schule**, in: Derselbe, **Ausgewählte Pädagogische Abhandlungen**, Paderborn.

Posner, George J. 2004. **Analyzing the Curriculum**. Cornell University, Boston: Mc Graw Hill.

Rapor 2003. Evaluation Study of the Immediate Intervention/underperforming Schools Program and the High Achieving Improving Schools Program of the Public Schools Accountability Act of 1999. California Department of Education. Sacramento CA.

- Rapor 2007. Rockwood School District Program Evaluation Plan. Missouri.
- Rapor 2011. İstanbul Lisesi'nin MEB Ortaöğretim Sistemindeki Yeri ve Önemi. **Okul Arşivi**. İstanbul.
- Saldaña, Johnny. 2014. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage Publication.
- Schmelpfenning, Adolf. 1975. **Allgemeine Deutsche Biographie**. Leipzig: Dunker Humblot.
- School Profile. 2017. Okul Tanıtım Kılavuzu. **Okul Arşivi**. İstanbul.
- Schulenberg, Wolfgang. 1978. **Soziale Faktoren Der Bildungsbereitschaft Erwachsener**. Stuttgart.
- Scriven, Michael. 1991. **Evaluation Thesaurus**. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- , 1996. The Theory Behind Practical Evaluation. **Evaluation**. v.2 n.4: 393-404.
- Selvi, Kıymet. 1996. "Fen Lisesi Fen ve Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi: Ankara Fen Lisesinde Bir İnceleme". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Semerci, Çetin. 1998. "Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi Programlarının Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Serhatlıoğlu, Birben. 2012. "Sosyal Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- SkyLife. 2009. Tarihin Tanığı: İstanbul Lisesi. **SkyLife Dergisi**. n. 4: 118-122.
- Spranger, Eduard. 1960. **Wilhelm Von Humboldt und Die Reform Des Bildungswesens**. Göttingen: Max Neimeyer.
- , 1968. **Hochschulreife in Deutschland**. Göttingen.
- Stake, Robert E. 1995. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- , 2010. **Qualitative Research: Studying How Things Work**. Newyork: The Guilford Press.
- Strauss, Anselm L. Corbin Juliet M. 1990. **Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques**. Sage Publications.

- Şaşan, Hasan H. 2002. Yapılandırıcı Öğrenme. **Yaşadıkça Eğitim**. n.74-75: 49-52.
- Şişman, Mehmet, Turan, Selahattin. 2001. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace World.
- Tanrıverdi, Mustafa. 2017. “Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Örtük Program Kapsamının Belirlenmesi”.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tessaring, Manfred. 1983. **Akademikerbeschäftigung im Wandel in. Das Arbeitskräfteangebot zwischen Markt und Plan**. Berlin.
- Tyler, Rolf W. 1949. **Basic Principles of Curriculum And Instruction**. Chicago: University of Chicago Press.
- Tuncel, İbrahim. 2008. “Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tunç, Ferda. 2010. “Evaluation of English Language Teaching Program at a Public University Using CIPP Model”. Unpublished Doctoral Dissertation. METU, Ankara.
- Türedi, Hümeysra. 2008. “Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Uşun, Salih. 2012. **Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Veznedaroğlu, R. Levent. 2007. “Okulda ve Sınıfta Örtük Program”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Virlan, Ayşe Yılmaz.2014.” A Case Study: Evaluation of an English Speaking Skills Course in a Public University Preparatory SchoolPprogram via CIPP Model”. Unpublished Master Thesis. Yeditepe University, İstanbul.
- Watters, Kim Zidler. 2015. “Transformative Participation in a Professional Community: A Holistic case Study of One Experienced Teacher’s Evolving Practice”. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Kentucky, Kentucky.
- Weinberger, Elana Rachel. “A program Evaluation of School Wide Positive Behaviour Support in an Alternative Education Setting”. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Massachusetts, Amherst.
- Wolcott, Harry F. 1994. **Transforming Qualitative Data Description, Analysis and Interpretation**. University of Oregon, Emiritus.

- Wolter, Andra. 1988. **Von Der Freizügigkeit Zur Staatlichen Steuerung des Hochschulzugangs. Vom Privileg Zum Menschenrechts Die Gesellschaftliche Bedeutung Von Bildung.** Oldenburg.
- , 1989. **Von Der Elitenbildung Zur Bildungsexpansion: Zweihundert Jahre Abitur 1788-1988.** Der Universität Oldenburg, Oldenburg.
- Yaşar, Belma Bilge. 2002. “Vakıf Üniversitelerinin Türk yükseköğretim Sistemindeki İşlevlerinin ve Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yeşilyaprak, Binnur. 2003. **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım.** Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Turhan. 1988. “Türkiye’de Yükseköğretim Kapsamında Kütüphanecilik Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yin, Robert K. 2003. **Case Study Research.** London: Sage Publication.
- , 2011. **Qualitative Research From Start to Finish.** London: Guilford Publications.
- Zengin, Mahmut. 2010. “Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

EKLER

Ek 1: Bireysel Görüşme Formları

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmam, **Türkiye’de Uygulanan ABİTUR Programının Değerlendirilmesi** konusu üzerinedir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de “Abitur Programı” uygulamalarının okul idarecisi, öğretmen, öğrenci, veli ve mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Bu bağlamda, okulda uygulanan ABİTUR programının uygulayıcıları olarak bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki ABİTUR programının ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 45 dakika sürecektir. Görüşmemizi ses kaydı altına almama izin verir misiniz? Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Metin KUŞ
YTÜ SBE Doktora Öğrencisi

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Sınıfınız:

Bu Okulda Kaç Yıldır Okuduğunuz:

Araştırma Soruları

1.Paydaşlara göre (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programının genel özellikleri nasıldır?

2.Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programına ilişkin yaşam deneyimleri nasıldır?

3.Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değere ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğrenci Görüşme Soruları

1.1.Abitur'u nasıl tanımlarsınız? Abitur programı hakkında neler biliyorsunuz? Açıklayınız.

1.2.Abitur programının amaçlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

1.3.Abitur programının en önemli özelliğinin ne olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

1.4.Abitur programının hangi dersleri kapsamaktadır ve içeriğine ilişkin görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.

2.1.Abitur programının sınıfta yapılan uygulamaları konusunda ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

2.2.Abitur programının sınıfta uygulama sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.3.Abitur programının uygulanmasında teknoloji ve materyal kullanımı nasıldır?

2.4.Abitur programının değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır?

2.5.Abitur programının uygulanması sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Açıklayınız.

3.1.Abitur yapabilmek için öğrencilerin yerine getirmesi gereken ön koşullar ve başarı ölçütleri nelerdir? Açıklayınız.

3.2.Abitur programının okulda başarıyla uygulandığını düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.

3.3.Abitur programının eğitim sürecine kattığı değere ilişkin görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.

3.4.Abitur programının yapısal ve uygulama açısından değerlendirmesi nasıldır? Açıklayınız.

3.5.Türk Eğitim Sistemi ile Abitur programının uyumu konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

3.6.Abitur programına kurum kültürünün etkisi konusunda düşünceleriniz nasıldır? Açıklayınız.

Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmam, **Türkiye’de Uygulanan ABİTUR Programının Değerlendirilmesi** konusu üzerinedir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de “Abitur Programı” uygulamalarının okul idarecisi, öğretmen, öğrenci, veli ve mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Bu bağlamda, okulda uygulanan ABİTUR programının uygulayıcıları olarak bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki ABİTUR programının ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 45 dakika sürecektir. Görüşmemizi ses kaydı altına almama izin verir misiniz? Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Metin KUŞ
YTÜ SBE Doktora Öğrencisi

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Cinsiyetiniz:

Kıdeminiz:

Mezun olduğunuz okul:

Kaç yıldır bu okulda görev yaptığınız:

Branşınız:

Yaşınız:

Araştırma Soruları

- 1.Paydaşlara göre (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programının genel özellikleri nasıldır?
- 2.Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programına ilişkin yaşam deneyimleri nasıldır?
- 3.Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değere ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmen Görüşme Soruları

1.1.Abitur'u nasıl tanımlarsınız? Abitur programı hakkında neler biliyorsunuz? Açıklayınız.

1.2.Abitur programının amaçlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

1.3.Abitur programının en önemli özelliğinin ne olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

1.4.Abitur programının hangi dersleri kapsamaktadır ve içeriğine ilişkin görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.

2.1.Abitur programının sınıfta yapılan uygulamaları konusunda ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

2.2.Abitur programının sınıfta uygulama sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.3.Abitur programının uygulanmasında teknoloji ve materyal kullanımı nasıldır?

2.4.Abitur programının değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır?

2.5.Abitur programının uygulanması sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Açıklayınız.

3.1.Abitur yapabilmek için öğrencilerin yerine getirmesi gereken ön koşullar ve başarı ölçütleri nelerdir? Açıklayınız.

3.2.Abitur programının okulda başarıyla uygulandığını düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.

3.3.Abitur programının eğitim sürecine kattığı değere ilişkin görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.

3.4.Abitur programının yapısal ve uygulama açısından değerlendirmesi nasıldır? Açıklayınız.

3.5.Türk Eğitim Sistemi ile Abitur programının uyumu konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

3.6.Abitur programına kurum kültürünün etkisi konusunda düşünceleriniz nasıldır? Açıklayınız.

Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

MEZUN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmam, **Türkiye’de Uygulanan ABİTUR Programının Değerlendirilmesi** konusu üzerinedir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de “Abitur Programı” uygulamalarının okul idarecisi, öğretmen, öğrenci, veli ve mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Bu bağlamda, okulda uygulanan ABİTUR programının uygulayıcıları olarak bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki ABİTUR programının ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 45 dakika sürecektir. Görüşmemizi ses kaydı altına almama izin verir misiniz? Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Metin KUŞ
YTÜ SBE Doktora Öğrencisi

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Almanya’da hangi üniversitede okuyorsunuz:

Almanya’da hangi bölümde okuyorsunuz:

Araştırma Soruları

1. Paydaşlara göre (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programının genel özellikleri nasıldır?
2. Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programına ilişkin yaşam deneyimleri nasıldır?
3. Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değere ilişkin görüşleri nasıldır?

Mezun Görüşme Soruları

1.1.Abitur'u nasıl tanımlarsınız? Abitur programı hakkında neler biliyorsunuz? Açıklayınız.

1.2.Abitur programının amaçlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

1.3.Abitur programının en önemli özelliğinin ne olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

1.4.Abitur programının hangi dersleri kapsamaktadır ve içeriğine ilişkin görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.

2.1.Abitur programının sınıfta yapılan uygulamaları konusunda ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

2.2.Abitur programının sınıfta uygulama sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.3.Abitur programının uygulanmasında teknoloji ve materyal kullanımı nasıldır?

2.4.Abitur programının değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır?

2.5.Abitur programının uygulanması sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Açıklayınız.

3.1.Abitur yapabilmek için öğrencilerin yerine getirmesi gereken ön koşullar ve başarı ölçütleri nelerdir? Açıklayınız.

3.2.Abitur programının okulda başarıyla uygulandığını düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.

3.3.Abitur programının eğitim sürecine kattığı değere ilişkin görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.

3.4.Abitur programının yapısal ve uygulama açısından değerlendirmesi nasıldır? Açıklayınız.

3.5.Türk Eğitim Sistemi ile Abitur programının uyumu konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

3.6.Abitur programına kurum kültürünün etkisi konusunda düşünceleriniz nasıldır? Açıklayınız.

Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

OKUL YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmam, **Türkiye’de Uygulanan ABİTUR Programının Değerlendirilmesi** konusu üzerinedir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de “Abitur Programı” uygulamalarının okul idarecisi, öğretmen, öğrenci, veli ve mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Bu bağlamda, okulda uygulanan ABİTUR programının uygulayıcıları olarak bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki ABİTUR programının ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 45 dakika sürecektir. Görüşmemizi ses kaydı altına almama izin verir misiniz? Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Metin KUŞ
YTÜ SBE Doktora Öğrencisi

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Cinsiyetiniz:

Kıdeminiz:

Mezun olduğunuz okul:

Kaç yıldır bu okulda görev yaptığınız:

Branşınız:

Yaşınız:

Araştırma Soruları

1. Paydaşlara göre (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programının genel özellikleri nasıldır?
2. Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programına ilişkin yaşam deneyimleri nasıldır?
3. Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değere ilişkin görüşleri nasıldır?

Yönetici Görüşme Soruları

1.1.Abitur'u nasıl tanımlarsınız? Abitur programı hakkında neler biliyorsunuz? Açıklayınız.

1.2.Abitur programının amaçlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

1.3.Abitur programının en önemli özelliğinin ne olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

1.4.Abitur programının hangi dersleri kapsamaktadır ve içeriğine ilişkin görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.

2.1.Abitur programının sınıfta yapılan uygulamaları konusunda ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

2.2.Abitur programının sınıfta uygulama sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.3.Abitur programının uygulanmasında teknoloji ve materyal kullanımı nasıldır?

2.4.Abitur programının değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır?

2.5.Abitur programının uygulanması sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Açıklayınız.

3.1.Abitur yapabilmek için öğrencilerin yerine getirmesi gereken ön koşullar ve başarı ölçütleri nelerdir? Açıklayınız.

3.2.Abitur programının okulda başarıyla uygulandığını düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.

3.3.Abitur programının eğitim sürecine kattığı değere ilişkin görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.

3.4.Abitur programının yapısal ve uygulama açısından değerlendirmesi nasıldır? Açıklayınız.

3.5.Türk Eğitim Sistemi ile Abitur programının uyumu konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

3.6.Abitur programına kurum kültürünün etkisi konusunda düşünceleriniz nasıldır? Açıklayınız.

Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmam, **Türkiye’de Uygulanan ABİTUR Programının Değerlendirilmesi** konusu üzerinedir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de “Abitur Programı” uygulamalarının okul idarecisi, öğretmen, öğrenci, veli ve mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Bu bağlamda, okulda uygulanan ABİTUR programının uygulayıcıları olarak bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki ABİTUR programının ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 45 dakika sürecektir. Görüşmemizi ses kaydı altına almama izin verir misiniz? Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Metin KUŞ
YTÜ SBE Doktora Öğrencisi

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Cinsiyetiniz:

Eğitim Durumunuz:

Mezun olduğunuz okul:

Mesleğiniz:

Yaşınız:

Araştırma Soruları

1. Paydaşlara göre (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programının genel özellikleri nasıldır?
2. Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programına ilişkin yaşam deneyimleri nasıldır?
3. Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Mezun) okulda uygulanan ABİTUR programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değere ilişkin görüşleri nasıldır?

Veli Görüşme Soruları

1.1.Abitur'u nasıl tanımlarsınız? Abitur programı hakkında neler biliyorsunuz? Açıklayınız.

1.2.Abitur programının amaçlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

1.3.Abitur programının en önemli özelliğinin ne olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

1.4.Abitur programının hangi dersleri kapsamaktadır ve içeriğine ilişkin görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.

2.1.Abitur programının sınıfta yapılan uygulamaları konusunda ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

2.2.Abitur programının sınıfta uygulama sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.3.Abitur programının uygulanmasında teknoloji ve materyal kullanımı nasıldır?

2.4.Abitur programının değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır?

2.5.Abitur programının uygulanması sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Açıklayınız.

3.1.Abitur yapabilmek için öğrencilerin yerine getirmesi gereken ön koşullar ve başarı ölçütleri nelerdir? Açıklayınız.

3.2.Abitur programının okulda başarıyla uygulandığını düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.

3.3.Abitur programının eğitim sürecine kattığı değere ilişkin görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.

3.4.Abitur programının yapısal ve uygulama açısından değerlendirmesi nasıldır? Açıklayınız.

3.5.Türk Eğitim Sistemi ile Abitur programının uyumu konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

3.6.Abitur programına kurum kültürünün etkisi konusunda düşünceleriniz nasıldır? Açıklayınız.

Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 2: Odak Grup Görüşme Formları

ÖĞRENCİ ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

Değerli Katılımcılar

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmam, **Türkiye’de Uygulanan ABİTUR Programının Değerlendirilmesi** konusu üzerinedir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de “Abitur Programı” uygulamalarının okul idarecisi, öğretmen, öğrenci, veli ve mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Bu bağlamda, okulda uygulanan ABİTUR programının uygulayıcıları olarak bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki ABİTUR programının ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki görüşmenin gizli kalacağını ve isimlerinizin araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Odak grup görüşmesi sürecinin verimli olması için uymanız beklenen bazı kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar;

- 1.Katılımcılar aynı anda konuşmamalıdır. Bir katılımcı görüşlerini ifade ettikten sonra diğer katılımcı görüşlerini belirtmelidir.
- 2.Katılımcılar kendi aralarında konuşmamalıdır.
- 3.Tüm katılımcılar görüşlerini ifade etme hakkına sahiptir.
- 4.Lütfen, Odak Grup Görüşmesi süresince telefonlarınızı kapalı konuma getiriniz.

Yapacağımız Odak Grup görüşmesi yaklaşık 1,5 saat sürecektir. Görüşmemizi ses kaydını altına almama izin verir misiniz? Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Metin KUŞ
YTÜ SBE Doktora Öğrencisi

Katılımcıların isimleri

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Kod isimleri:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Süresi:

Cinsiyetleri:

Yaşları:

Sınıfınız:

Bu Okulda Kaç Yıldır Okuduğunuz:

Öğrenci Odak Grup Görüşme Soruları

1. Okulda uygulanan Abitur programının özellikleri nelerdir?

Programın Genel Özellikleri

Amaçları

Temelindeki Eğitim Düşüncesi

Kapsamı ve Ders içerikleri

2. Okulda Uygulanan Abitur programına İlişkin Yaşam Deneyimleri nasıldır?

Sınıfta Yapılan Uygulamalar

Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Materyal ve Teknoloji Kullanımı

Programının Değerlendirmesi

Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

3. Okulda uygulanan Abitur programının Eğitim Sürecine kattığı Eğitsel Değere ilişkin görüşleri nasıldır?

Abitur yapabilmenin ön koşulları ve Başarı Ölçütleri

Okulda Program Başarı ile Uygulanıyor mu?

Programın Eğitim Sürecine Kattığı Eğitsel Değer

Programın Yapısal ve uygulama Açısından Değerlendirilmesi

Programın Türk Eğitim sistemi ile Uyumu

Programa Kurum Kültürünün Etkisi

Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

MEZUN ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

Değerli Katılımcılar

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmam, **Türkiye’de Uygulanan ABİTUR Programının Değerlendirilmesi** konusu üzerinedir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de “Abitur Programı” uygulamalarının okul idarecisi, öğretmen, öğrenci, veli ve mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Bu bağlamda, okulda uygulanan ABİTUR programının uygulayıcıları olarak bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki ABİTUR programının ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki görüşmenin gizli kalacağını ve isimlerinizin araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Odak grup görüşmesi sürecinin verimli olması için uyanınız beklenen bazı kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar;

- 1.Katılımcılar aynı anda konuşmamalıdır. Bir katılımcı görüşlerini ifade ettikten sonra diğer katılımcı görüşlerini belirtmelidir.
- 2.Katılımcılar kendi aralarında konuşmamalıdır.
- 3.Tüm katılımcılar görüşlerini ifade etme hakkına sahiptir.
- 4.Lütfen, Odak Grup Görüşmesi süresince telefonlarınızı kapalı konuma getiriniz.

Yapacağımız Odak Grup görüşmesi yaklaşık 1,5 saat sürecektir. Görüşmemizi ses kaydını altına almama izin verir misiniz? Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Metin KUŞ
YTÜ SBE Doktora Öğrencisi

Katılımcıların isimleri

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Kod isimleri:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Süresi:

Cinsiyetleri:

Yaşları:

Almanya’da hangi üniversitede okudukları:

Almanya’da hangi bölümde okudukları:

Mezun Odak Grup Görüşme Soruları

1. Okulda uygulanan Abitur programının özellikleri nelerdir?

Programın Genel Özellikleri

Amaçları

Temelindeki Eğitim Düşüncesi

Kapsamı ve Ders içerikleri

2. Okulda Uygulanan Abitur programına İlişkin Yaşam Deneyimleri nasıldır?

Sınıfta Yapılan Uygulamalar

Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Materyal ve Teknoloji Kullanımı

Programının Değerlendirmesi

Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

3. Okulda uygulanan Abitur programının Eğitim Sürecine kattığı Eğitsel Değere ilişkin görüşleri nasıldır?

Abitur yapabilmenin ön koşulları ve Başarı Ölçütleri

Okulda Program Başarı ile Uygulanıyor mu?

Programın Eğitim Sürecine Kattığı Eğitsel Değer

Programın Yapısal ve uygulama Açısından Değerlendirilmesi

Programın Türk Eğitim sistemi ile Uyumu

Program Kurum Kültürünün Etkisi

Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 3: Abitur Genel Değerlendirme Formu

Değerli Katılımcı,

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmam, **Türkiye’de Uygulanan ABİTUR Programının Değerlendirilmesi** konusu üzerinedir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de “Abitur Programı” uygulamalarının okul idarecisi, öğretmen, öğrenci, veli ve mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Bu bağlamda, okulda uygulanan ABİTUR programının uygulayıcıları olarak bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki ABİTUR programının ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır. Sizden beklenen Abitur programı uygulama sürecine ilişkin görüşlerinizi aşağıdaki başlıkların altında belirtmenizdir.

Metin KUŞ
YTÜ SBE Doktora Öğrencisi

Okulda Abitur programı uygulama süreçlerini aşağıdaki kriterlere göre değerlendiriniz.

Programın Amaçları

Programın öğrenciye kazandırdıkları

Programın öğrenciye kaybettirdikleri

Öğrencilerden beklenenler

Sınıfta Matematik dersinin işlenişi

Sınıfta Fizik dersinin işlenişi

Sınıfta Kimya dersinin işlenişi

Sınıfta Biyoloji dersinin işlenişi

Sınıfta İngilizce dersinin işlenişi

Sınıfta Almanca dersinin işlenişi

Okulda uygulanan Abitur programını aşağıdaki kriterlere göre değerlendiriniz.

Öğretmen yeterlilikleri açısından

Ders içerikleri açısından

Öğrenci kazanımları açısından

Eğitim Sistemi açısından

Abitur programına yonelik yaşadığınız sorunları aşağıdaki kriterlere gore değerlendiriniz.

Okul açısından

Sistem açısından

Öğrenci açısından

Öğretmen açısından

Yoksekğretime geçiş açısından

Burs imkanları açısından

Kültürel farklar açısından

Abitur programının Türk Eğitim Sistemine uyumu nasıldır?

Abiturun eğitsel değerı hakkındaki düşünceleriniz?

Ek 4: Gözlem Formu

Tarih:

Saat:

Sınıf:

Gözlem Süresi:

Gözlemin Amacı: Abitur programının sınıf ortamında nasıl uygulandığının, ne tür yöntem ve teknikler kullanıldığının ve öğrencilerden programın uygulanması sürecinde neler beklenildiğinin ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırma Soruları

1. Paydaşlara göre, okulda uygulanan Abitur programının genel özellikleri nasıldır?
2. Paydaşların okulda uygulanan Abitur programına ilişkin yaşam deneyimleri nasıldır?
3. Paydaşların okulda uygulanan Abitur programının eğitim sürecine kattığı eğitsel değere ilişkin görüşleri nasıldır?

Sınıf Ortamına ilişkin notlar

Abitur Programı Uygulamalarına ilişkin notlar

Kullanılan Yöntem ve Tekniklere ilişkin notlar

Teknoloji ve Materyal Kullanımına ilişkin notlar

Sınıf içi Öğretmen Öğrenci Etkileşimine ilişkin notlar

Gözlemcinin yorumları

Ek 5: Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Doktora öğrencisi Metin Kuş tarafından yürütülmektedir. Bu form sizi araştırma koşulları hakkında bilgilendirmek için hazırlanmıştır.

Çalışmanın Amacı Nedir?

Türkiye’de Abitur Programı uygulamalarını okul idarecisi, öğretmen, öğrenci, veli ve mezun görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmektir. Bu bağlamda, okulda uygulanan Abitur programının uygulayıcıları olarak bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki Abitur programının ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır.

Araştırma Kapsamında Sizden Beklenen?

Araştırmada Bireysel ve Odak Grup Görüşmeleri yoluyla veri toplanacaktır. Görüşmeler uygun ortam koşulları sağlanmış bir odada yapılacaktır. Bireysel görüşmeler 40 dakika sürecektir. Odak Grup Görüşmeleri 90 dakika sürecektir. Sizden beklenen Bireysel ve Odak grup Görüşmelerine katılmanız ve size yöneltilen Abitur Programına ilişkin sorulara cevap vermenizdir.

Araştırmaya Katılımınızla ilgili bilmeniz gerekenler

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Herhangi bir yaptırıma veya cezaya maruz kalmadan çalışmaya katılmayı reddedebilir veya çalışmayı bırakabilirsiniz. Araştırma esnasında cevap vermek istemediğiniz sorular olursa cevap vermeyebilirsiniz.

Araştırmaya katılanlardan toplanan veriler tamamen gizli tutulacak, veriler ve kimlik bilgileri herhangi bir şekilde eşleştirilmeyecektir. Katılımcıların isimleri bağımsız bir listede toplanacaktır. Ayrıca toplanan verilere sadece araştırmacılar ulaşabilecektir. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel ve profesyonel yayınlarda veya eğitim amaçlı kullanılabilir, fakat katılımcıların kimliği gizli tutulacaktır. Onayınız olursa araştırma kapsamında kullanılmak üzere ses kaydı ve video kaydı yapılacaktır.

Araştırmada Yaşanabilecek Riskler

Araştırmacı Katılımcılar açısından araştırmaya katılmanın herhangi bir risk barındırmadığını aksine Abitur programını yakından inceleme ve bilgi birikimini artırması gibi kazanımları olacağını vurgulamıştır.

Araştırmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz:

Çalışmayla ilgili soru ve yorumlarınızı araştırmacıya metinkus@gmailadresinden iletebilirsiniz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum.

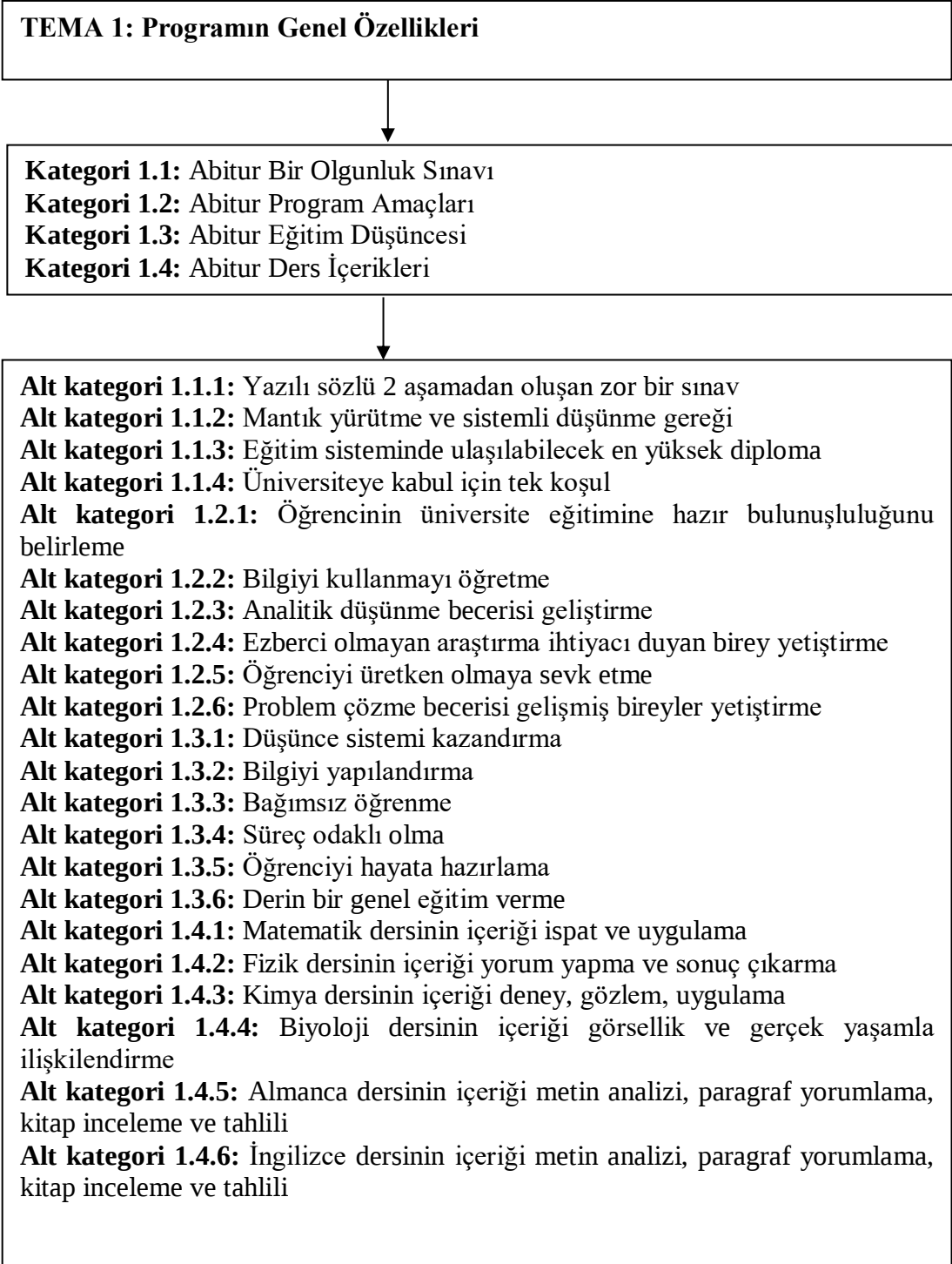
İsim Soyad

Tarih

İmza

---/---/---

Ek 6: Temalar, Kategoriler ve Alt Kategoriler



TEMA 2: Programın Eğitim Öğretim Süreci

Kategori 2.1: Programın Uygulaması
Kategori 2.2: Öğretim Yöntemleri
Kategori 2.3: Materyal ve Teknoloji Kullanımı
Kategori 2.4: Programın Değerlendirilmesi

Alt kategori 2.1.1: Uygulamaların deney, sunum ve analiz ağırlıklı olması
Alt kategori 2.1.2: Uygulamada bilginin öğrenciye hazır olarak verilmemesi
Alt kategori 2.1.3: Uygulamada sınıfın bir bütün olarak görülmesi ve interaktif bir ortam oluşturulması
Alt kategori 2.1.4: Abiturun 5 yıllık süreye yayılarak uygulanan ve ön öğrenmelere dayalı sistematik bir program olması
Alt kategori 2.1.5: Uygulamanın etkin dil becerileri gerektirmesi
Alt kategori 2.1.6: Uygulamaların aşırı teorik ve pratik zeka kullanımına dönük olmaması
Alt kategori 2.1.7: Uzun hesaplamalara dayalı Abitur uygulamalarının öğrenciyi soğuttuğu
Alt kategori 2.2.1: Anlatım soru cevap
Alt kategori 2.2.2: Sunum yapma
Alt kategori 2.2.3: Analiz sentez ve uygulama
Alt kategori 2.2.4: Deney gözlem tartışma yorum yapma
Alt kategori 2.2.5: Grup çalışması
Alt kategori 2.2.6: Grup çalışmalarında konunun farklı alanlara kayma olasılığına dayalı yetersiz öğrenme riski
Alt kategori 2.2.7: Akran öğrenme
Alt kategori 2.2.8: Beyin fırtınası
Alt kategori 2.2.9: Eğitim yaşantısına uygun yöntemsel çeşitlilik
Alt kategori 2.2.10: Portfolyo hazırlama
Alt kategori 2.2.11: Yöntemsel çeşitlilikle nasıl sorusu sorusuna odaklanma
Alt kategori 2.3.1: Sınırlı teknoloji kullanımı
Alt kategori 2.3.2: Teknoloji amaç değil araç
Alt kategori 2.3.3: Gerektiğinde amacına uygun teknoloji kullanımı
Alt kategori 2.3.4: Öğretmen yapımı materyal kullanımı
Alt kategori 2.3.5: Geleneksel öğretim materyali kullanımı
Alt kategori 2.4.1: Süreç odaklı değerlendirme
Alt kategori 2.4.2: Akademik yeterlilikleri değerlendirme
Alt kategori 2.4.3: Yazılı sözlü değerlendirme
Alt kategori 2.4.4: Önkoşul öğrenmeleri değerlendirme
Alt kategori 2.4.5: Değerlendirmenin değerlendirilmesi
Alt kategori 2.4.6: Formatif ve summatif değerlendirme
Alt kategori 2.4.7: Bireye özgü değerlendirme sistemi
Alt kategori 2.4.8: Subjektif değerlendirme

TEMA 3: Programın Sorun Alanları



Kategori 3.1: Eğitim Sürecine İlişkin Sorunlar
Kategori 3.2: İnsan Kaynağına İlişkin Sorunlar
Kategori 3.3: Sistemsel Sorunlar



Alt kategori 3.1.1: Laboratuvar sistemine uyum sorunu
Alt kategori 3.1.2: Portfolyo hazırlama sistemine uyum sorunu
Alt kategori 3.1.3: Subjektif sözlü değerlendirme sorunu
Alt kategori 3.1.4: Sözlü değerlendirme baskısı
Alt kategori 3.1.5: Yabancı dil öğrenme zorluğu
Alt kategori 3.1.6: Okulda ve mezuniyet sonrası yönlendirme eksikliği
Alt kategori 3.2.1: Öğretmen eksikliği sorunu
Alt kategori 3.2.2: Öğretmen değişikliği sorunu
Alt kategori 3.2.3: Öğretmen yeterliliği sorunu
Alt kategori 3.2.4: Öğretmen tutum ve davranışları
Alt kategori 3.2.5: Öğretmen fazla ders yükü sorunu
Alt kategori 3.2.6: Öğretmenlerin yoğun sınav görevleri sorunu
Alt kategori 3.2.7: Öğretmenlerin devamsızlık sorunu
Alt kategori 3.3.1: Öğrencilerin iki farklı eğitim sistemi arasında bocalaması
Alt kategori 3.3.2: İki farklı eğitim sistemini bir kurum altında uygulama güçlüğü
Alt kategori 3.3.3: Metodolojik farklılıklar
Alt kategori 3.3.4: Abitur programına verilen önem neticesinde Türk Kültür derslerinin geri plana atılması
Alt kategori 3.3.5: Öğrencilerin iki farklı sistemde üniversiteye hazırlanma güçlüğü
Alt kategori 3.3.6: Burs olanaklarının son derece kısıtlı olması
Alt kategori 3.3.7: Beyin göçü sorunu

TEMA 4: Programın Eğitsel Değeri

- Kategori 4.1:** Programın Başarı Ölçütleri
- Kategori 4.2:** Programın Uygulama Başarısı
- Kategori 4.3:** Programın Eğitim Sürecine Katkısı
- Kategori 4.4:** Programın Yapısal ve Uygulama Değeri
- Kategori 4.5:** Abitur Sistemi ile Türk Eğitim Sistemi Arasındaki Uyum

- Alt kategori 4.1.1:** Abitur derslerinden toplamda en az 30 puan alınması
- Alt kategori 4.1.2:** Hiçbir Abitur dersinden 0 puan alınmaması
- Alt kategori 4.1.3:** 1 ile 15 puan arasındaki skalada 5 in altının başarısız olması
- Alt kategori 4.1.4:** Dil yeterliliği ve çalışma disiplininin not koşulundan önemli olması
- Alt kategori 4.1.5:** Öğrencinin Alman sisteminin gerektirdiği bütüncül düşünme sistemine sahip olması
- Alt kategori 4.1.6:** Öğrencinin zeki ve çalışkan olması
- Alt kategori 4.1.7:** 1.0 ile 3.9 arasında bir Abitur diploma notuna sahip olması
- Alt kategori 4.2.1:** Abitur sınav sonuçları programın uygulama başarısının net göstergesi
- Alt kategori 4.2.2:** Abitur sistemi ve başarılı öğrenci profili bileşkesi mutlak başarı
- Alt kategori 4.2.3:** Programın uygulama başarısının üniversite hayatında ders başarısına olumlu etkisi
- Alt kategori 4.2.4:** Programın uygulama başarısının öğrencilere eğitsel ve düşünsel anlamda büyük katkısı
- Alt kategori 4.2.5:** Sistem program ve işleyiş olarak çok başarılı
- Alt kategori 4.2.6:** Dünyadaki en başarılı yurtdışı Alman okulu
- Alt kategori 4.2.7:** Anadili Almanca olmayan öğrencilerin ulaşabileceği en yüksek başarı düzeyi
- Alt kategori 4.2.8:** Başarısızlık sistemsel değil kişisel
- Alt kategori 4.2.9:** Programın öğrencileri fazlasıyla zorlaması ve özgüven sorununa yol açması
- Alt kategori 4.2.10:** Öğretmen yeterliliği faktörünün sistemin başarısına olumsuz etkisi
- Alt kategori 4.3.1:** Çağın gereklerine uygun sosyal, akademik ve entelektüel beceriler
- Alt kategori 4.3.2:** Farklı durumlara uyum sağlama becerileri
- Alt kategori 4.3.3:** Derinlemesine öğrenme alışkanlığı
- Alt kategori 4.3.4:** Karşılaştığı problemlere yönelik yöntem belirleme becerisi
- Alt kategori 4.3.5:** Eğitim sistemi ile barışık kendinden emin öğrenci yetiştirme
- Alt kategori 4.3.6:** Eğitim ve iş hayatına yönelik beceriler
- Alt kategori 4.3.7:** Bağımsız öğrenme, bilgiye ulaşmaya dayalı, disiplinler arası analitik düşünme becerisi
- Alt kategori 4.3.8:** Bilgi odaklı değil bilgiyi kullanma becerisi
- Alt kategori 4.3.9:** Disiplinli bir şekilde eğitim yol haritasını belirleme becerisi
- Alt kategori 4.3.10:** Türkiye’de eğitimine devam etmek isteyenler için yorucu ve demotive edici
- Alt kategori 4.3.11:** Alman kültürünü yayma ve nitelikli işgücü sağlama

Alt kategori 4.4.1: Abitur programı içerik ve uygulamalarının, bir sistem bütünlüğüne sahip olduğu

Alt kategori 4.4.2: Matematik programının içeriği fonksiyon analizi, geometri ve istatistikten oluşmakta ve öğrencilere analitik düşünme ve soyut düşünme becerisi kazandırmakta, uygulamada öğrencinin formül kitabı kullanarak kendi çözüm yöntemiyle çözüme ulaşır

Alt kategori 4.4.3: Fizik programının içeriği mekanik, elektirik, manyetizma, optik ve uzaydan oluşmakta ve öğrencilerin düşünme, yorum yapma ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmekte, uygulamada fizik kanun ve formüllerinin öğrencinin aktif katılımıyla derslerde adım adım deneylerle ispat edilerek sonuca ulaşılır

Alt kategori 4.4.4: Kimya programının içeriği temel kimya konularının deney yoluyla kazandırılmasından oluştuğu ve öğrencilere bilgiyi hayata aktarma imkanı sağlar, uygulamada deney yap, incele, sonuç çıkar şeklinde gerçekleşir

Alt kategori 4.4.5: Biyoloji programının içeriği insan, bitki, evrim ve davranış konularından oluşmakta ve öğrencinin gözlem, analiz, sonuç çıkarma becerilerini geliştirir, uygulamada öğrenciden değerlendir, tanımla, açıkla döngüsü içinde sonuçlar çıkarılması istenir

Alt kategori 4.4.6: İngilizce programı içerik açısından güncel konuları içeren metinlerden oluştuğu ve öğrencilerin yazılı sözlü anlatım becerilerini geliştirir, uygulamada öğrencilere metin analizleri, paragraf yorumlamaları ve değerlendirme yapma fırsatları sunar

Alt kategori 4.4.7: Almanca programı içerik açısından dilbilgisi ve güncel konulardan oluşmakta ve öğrencinin akademik yazım, yazılı sözlü iletişim becerilerini geliştirir, uygulamada metin analizleri, dilbilgisi kullanımı, dili yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlar

Alt kategori 4.4.8: Abitur programının içerik olarak yeterli olduğu ancak uygulamada öğretmen yeterlilikleri konusunda sorunlar bulunduğu

Alt kategori 4.5.1: Türk sisteminde kısa zamanda çok konu işlendiğini, Alman sisteminde uzun zamanda az konu işlendiğini

Alt kategori 4.5.2: Abitur sisteminin sonuçtan çok düşünce ve izlenen yönetime değer verdiği

Alt kategori 4.5.3: Abitur sisteminin sınavdan ziyade anlamaya yönelik olduğunu

Alt kategori 4.5.4: İki sistemin program, uygulama ve değerlendirme yaklaşımlarının farklı olduğu

Alt kategori 4.5.5: Türk sisteminin çok sık değişiklik yaşadığı buna karşın Alman sisteminin kendisini uyarladığı

Alt kategori 4.5.6: Abitur sisteminin üniversite eğitime kabul açısından çok eleyici bir özelliğe sahip olduğu

Alt kategori 4.5.7: Alman sistemi yavaş ve derinlemesine öğrenmeye odaklı iken Türk sisteminin daha pratik ve hızlı yoldan sonuca ulaştığını

Alt kategori 4.5.8: Abitur diplomasının Türk üniversitelerine girişte kabul edilmesi gerektiği

TEMA 5: Programa Kurum Kültürünün Etkisi

- Kategori 5.1:**  ğrenci niteliklerinin etkisi
- Kategori 5.2:** Veli niteliklerinin etkisi
- Kategori 5.3:**  ğrenme kültürünün etkisi
- Kategori 5.4:** Dayanışma kültürünün etkisi

- Alt kategori 5.1.1:**  ğrenci çalışma alışkanlıkları
- Alt kategori 5.1.2**  ğrencinin başarı odaklı olması
- Alt kategori 5.1.3:**  ğrencinin seçilmiş ve nitelikli olması
- Alt kategori 5.1.4:**  ğrencinin Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelmesinin zenginlik katması
- Alt kategori 5.1.5:**  ğrencinin akademik ve sosyal açıdan homojen bir yapıya sahip olması
- Alt kategori 5.1.6:**  ğrencilerin ön öğrenmelerinin yeterli olması
- Alt kategori 5.1.7:**  ğrencinin sistemi yüklenerek kendi eēitim yolculuēunu yönetmesi
- Alt kategori 5.1.8:**  ğrencilerin Abitur ve Türk  niversite giriş sınavlarında yüksek başarı elde etmesi
- Alt kategori 5.2.1:** Velilerin okul ve sistemi hakkında bilgi sahibi olması
- Alt kategori 5.2.2:** Velilerin başarı odaklı olması ve başarının bir düzeyin altına düşmesine izin vermemesi
- Alt kategori 5.2.3:** Eēitimi veli profilinin olması ve % 98 inin programdan memnun olması
- Alt kategori 5.3.1:** Okulda  ğrenmeye dayalı bir ortam olması
- Alt kategori 5.3.2**  ğrenciler arasında iş birliēine dayalı bir öğrenme kültürü olması
- Alt kategori 5.3.3:** Sınıfta konuyu iyi bilen diēerlerine aktarması
- Alt kategori 5.3.4:** Uzaktan eēitim olanaklarına sahip olması
- Alt kategori 5.3.5:** Proje ve araştırma odaklı bir öğrenme kültürü olması
- Alt kategori 5.3.6:** Modern fen eēitimi veren okullar birliēinin Almanya dışındaki tek  yesi olması
- Alt kategori 5.4.1:** Yatılılık kültürünün aile baēı mefhumunu kuvvetlendirmesi
- Alt kategori 5.4.2:** Aēabeylik-ablalık siteminin  ğrenci başarısına katkı yapması
- Alt kategori 5.4.3:** Okuldaki  ğrenci kulüplerinin psiko-sosyal gelişime olumlu yansıması
- Alt kategori 5.4.4:** Camianın  ğrencileri okulda ve mezuniyet sonrası

Ek 7: Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10617814
Konu: Metin KUŞ

20/10/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) 07.10.2015 tarihli dilekçe.

- b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 15.10.2015 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Metin KUŞ'un "*Ortaöğretimde ABITUR Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Fatih ilçesi İstanbul Lisesi ve Beyoğlu ilçesi Özel Alman Lisesinde; yarı yapılandırılmış görüşme soruları formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/10/2015

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cbe8-9edf-32ba-83a0-d3eh kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

METİN KUŞ



e-mail:metinkus@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Uyruğu :T.C.
Doğum Yeri :Ankara
Doğum Tarihi :25.03.1969
Medeni Durum :Evli

EĞİTİM

2019 Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim programları ve Öğretim
Doktora Programı 2012-
2007 Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek
Lisans Eğitimi
1995 ODTÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Rehberlik Ve Psikolojik
Danışmanlık Lisans Eğitimi
1988 Ankara Kanuni Lisesi

İŞ DENEYİMİ

1996-2008 MEB'e bağlı okullarda Sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği,
Rehber Öğretmenlik
2008-2015 İstanbul Erkek Lisesi Pansiyon Müdür Yardımcılığı

2015-2019 İstanbul Erkek Lisesi Müdür Başyardımcılığı

2008-2016 Callan Method Eğitimci (İngilizce)

YABANCI DİL:

İngilizce

İLGİ ALANLARI:

Eğitim, Spor, Psikoloji, Tarih

YAYINLAR:

Kuş, Metin, Filiz, Erkan, Altun, Sertel. 2014. Teacher and Student Thoughts on Effectiveness of Cooperative Learning in Geography Teaching. **Educational Research and Reviews**. v. 9 n. 11:312-319.

Kuş, Metin, Alıcı, Bülent. 2014. Students' Beliefs on Effectiveness of Storyline Method in History Teaching. **Mevlana International Journal of Education (MIJE)**. v. 4 n.3: 83-91.

Professional BookReview. 2016. Dewey, John. 1915. **Schools of Tomorrow**. Newyork. E.P.DuttonCompany. **Journal of EthnicandCulturalStudies**. v. 3. no. 1: 74-76. Reviewedby Metin Kus, Yıldız Technical University, İstanbul.

BİLDİRİLER:

Kuş, Metin, Gürol, Mehmet. 2018. Abitur Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. **V.International Eurasian Educational Research Congress**. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

KİTAP ÇEVİRİSİ:

Kuş, Metin. 2016. "George Counts ve Radikal Değişim Politikaları" **Eğitim Toplumu Değiştirebilir mi?** Ankara: Anı Yayıncılık.

YAPTIĞI TEZLER:

Kuş, Metin. 2007. Çatışma Çözümü Eğitimi Programının Anadolu Lisesi Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.