

VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Salih AKYILDIZ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıflarda okutulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından 40 maddeden oluşan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini Rize, Trabzon, Giresun, Ordu ve Samsun il ve merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersini yürüten öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise belirtilen il ve merkez ilçelerinde bu dersi yürüten ve ulaşılabilen 465 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, il, cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal-Wallis H, Mann Whitney U ve LSD testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kıdem değişkeni bakımından program kapsamıyla ilgili öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Programın kapsamına ilişkin öğretmenlere hizmetçi eğitim verilmesi yönünde önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programı, yapılandırıcılık, program değerlendirme

Giriş

21. Yüzyıl dünyasında, ekonomik, siyasi ve toplumsal şartların değişmesi ve buna bağlı olarak ortaya yeni sorunların ve yeni fırsatların çıkması, ülkeleri birbirine daha çok yakınlaştırmış; bu hızlı değişme ve yakınlaşma küreselleşme olgusunun doğmasına neden olmuştur. Politik, sosyal, kültürel ve ekonomik etmenlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan küreselleşme, giderek bireyleri, grupları ve ulusları birbirlerine daha bağımlı hale getirmiştir (Giddnes, 2005). Küreselleşme, toplumsal yaşamın her alanında doğrudan ya da dolaylı olarak derin etkileri olan çok yönlü bir gelişme göstermektedir (Köseoğlu, 2002, 104). Küreselleşme süreci ile birlikte toplumlar arasında yaşanan etkileşim, bireylerde yeni tavır ve değerlere sahip olmayı gerektirmektedir (Erdoğan, 2002, 6).

* Doç. Dr.; *Firat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı*

** Öğr. Gör. *KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı*

Küreselleşmenin etkilediği alanlardan biri de vatandaşlıktır. Küreselleşme ulus-devlet-yurttaş ilişkisi üzerine oturan geleneksel yapıyı tümünden değiştirmiş ve ulus devletlerin vatandaşları üzerindeki mutlak egemenlik haklarını uluslar arası organizasyonlarla paylaşmaları sonucunu doğurmuştur (Yelken, 2007, 1). Başlangıçta, ülkelerin vatandaşlık anlayışında, hukuk düzenine uyan davranışlar sergileyen sorumlu vatandaş yetiştirmek yeterli görülürken, bugün sadece kendi ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde olan vatandaşa sahip olmak artık yeterli görülmemektedir. Bugün, bütün insanlığa karşı kendisini sorumlu hisseden, evrensel bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesi gerekmektedir (Kan, 2009, 25). Bu yeni değerlerin kazandırılmasında ise eğitim kurumlarına yeni roller düşmektedir. Eğitim programlarının kültürde, teknolojiye, siyasette ve dış dünya ile olan ilişkilerde yaşanan değişim için gerekli olan tutum, tavır, değer ve bilgileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekli olmaktadır (Erdoğan, 2002, 6). Bu gelişmeler, vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğretim programlarının içerik ve uygulamalarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Eğitim açısından küreselleşme, yalnız ulusal sınırlar içinde değil, aynı zamanda farklı kültür ve coğrafyalarda rahatça dolaşabilecek ve farklı ortamlarda kolaylıkla yaşayabilecek insanların yetiştirilmesidir (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010, 5). Bu amaçla, eğitim sistemleri, son zamanlarda daha fazla evrensel değerleri benimseyen ve küresel vatandaşlık bilincine sahip olan vatandaşları yetiştirmeye ağırlık vermektedirler (Kan, 2009, 26).

Eğitim, bireyin toplumsal uyumunu sağlamak amacıyla, bireylere çağın gerektirdiği yeni bilgi, becerileri ve tutum kazandırmaya çalışan bir süreç olarak tanımlanabilir. Toplumların sürekli değişken bir yapıya sahip olmaları, bireylerden beklenen bilgi, beceri ve tutumları da değiştirmektedir. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi, toplumsal değişim ve eğitimin odak noktasında olan kavramlardır. İyi vatandaş, iyi insan yetiştirmek tüm eğitim sistemlerinin ortak amaçlarından biri haline gelmiştir.

Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık, ilk ortaya çıkışı Antik Yunan'a kadar dayandırılmaktadır (Güllüpinar, 2012, 84). Vatandaş, kavram olarak, "vatan veya vatan duyguları bir olanlardan her biri"; vatandaşlık ise, "vatandaş olma, bir vatan doğup büyüme veya yaşamış olma durumu" (TDK, 1992, 1647) olarak tanımlanmıştır. Hukuki anlamda vatandaş, "bir devlet ülkesinde yaşayan ve o devlete hukuki ve siyasi yoldan bağlı olan gerçek kişi" demektir (Çiftci, 2008; 106). Epistemolojik olarak aidiyetlik bildiren vatandaşlık, günümüzde "küresel vatandaşlık" kavramının kullanılmasıyla ulus-devletin sınırlarını aşmış, "sosyal" ve "kültürel" aidiyeti de içerir hâle gelmiştir (Özyurt, 2009, 159).

Vatandaşlığın toplumsallaşma sürecinde öğretilen ve öğrenilen bir rol olduğu (Caymaz, 2007, 4) düşünüldüğünde, bireylerin aile, okul ve toplumda demokratik tutum ve beceri geliştirmelerinde eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır.

Vatandaşlık kavramı ile demokrasi kavramı arasında sıkı bir ilişkisi vardır. Bir toplumda bireylerin sahip olduğu vatandaşlık anlayışı, o toplumdaki demokratik siyasal kültürün en önemli belirleyicileri arasındadır (Doğanay ve Sarı, 2009, 45). Vatandaşlık/Yurttaşlık, demokrasinin olmazsa olmaz koşullarından biridir.

Demokrasiyi baştan var eden ve onu gelecekte de yaşatacak olan vatandaşlardır. Vatandaşların bu rolü başarı ile yerine getirebilmeleri, demokrasi bilgi ve bilincine sahip olmaları ile mümkündür (Gündüz ve Gündüz, 2002, 89). Vatandaşların demokratik bir kişilik kazanmaları ise, aile, okul ve toplumda kurdukları etkileşim sonucunda geçirdikleri toplumsallaşma sürecinin niteliğine bağlıdır.

Son zamanlarda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde vatandaşlık eğitimi için kapsamlı projeler başlatılmaktadır. Avrupa Birliği tarafından başlatılan 2007-2013 arası yılları kapsayan 7 yıllık eylem programı ile vatandaşların sorumlulukları ve hakları konusunda farkındalık oluşturma ve Avrupalılık kimliği geliştirme arzu edilmektedir. Vatandaşlık eğitimi kapsamında politik okuryazarlık, eleştirel düşünme ve belli davranış ile değerleri geliştirme ile aktif katılımıcılık ana başlıkları altında davranış geliştirme amaçlanmaktadır (Eurydice, 2005).

Demokrasi Eğitimi

Demokrasi kavramı epistemolojik olarak "halk iktidarı" anlamına gelmektedir. İlk basit uygulama örnekleri ortaçağa kadar uzanan demokrasi, değişik aşamalardan geçerek bugünkü uygulama biçimlerine kadar gelmiştir. Batılı anlamda demokrasinin en belirgin özelliği olarak, serbest seçimle ve açık oyla teşkil edilen bir parlamentonun, varlığı gösterilebilir (Ural, 1999, 451). Demokrasi, sadece çok partili bir sistemin adı değildir. O aynı zamanda "kendine özgü değer ve inançlardan oluşan bir kültür ve yaşam biçimidir" (Duman, Yavuz ve Karakaya, 2010, 55). Demokrasi kavramı, insan kişiliğine, kişi hak ve özgürlüklerine sayđı, yönetime katılma, farklılıklara sayđı ve hoşgörü değerlerini içine barındıran bir kavramdır. Demokrasiyi toplumda yaşanır kılan içeriğindeki bu değerlerdir. Bunlar toplumdaki demokrasi kültürünü ifade ederler. Gerçek bir demokratik kültür ise bir tartışma kültürü ve bir diyalog kültürü içine iyice yerleşmesi gereken, başkasına sayđının bir anlatımıdır (UNESCO, 1998, 16).

Demokrasi, gerek tanımı gerekse uygulamaları bakımından değişik eleştiriler olsa da, "insana değer veren, insan hakları ve özgürlüklerini en kapsamlı Şekilde tanıyan ve yaşatan bir siyasal rejim olduğunda insanlık birleşmektedir (Duman, Yavuz ve Karakaya, 2010, 92). Demokratik devletlerde, devletle vatandaşlar arasında bir tür sözleşme vardır. Devlet vatandaşlarının haklarını korurken, vatandaşlar da buna karşılık devlete sadakat gösterirler. Devlet, vatandaşlarına hizmet eder, onları tebası olarak görmez (TDV, 1991, 21).

Bireylerarasındaki ilişkilerde, birey-kurum ilişkilerinde, demokratik ilkeler öncelik taşımaktadır. Demokratik ilkelerin benimsenmesi ve uygulanmasında ise eğitim kavramı ön plana çıkmaktadır (Kıncal, 2002, 73). Bu ilkeler ve demokratik değerler aile ve okul ortamlarında uygulanması ile davranış haline getirilebilir. Ancak bir toplumda yalnızca demokrasi ilkelerinin ve değerlerinin öğretilmesi, okul programlarına yeni dersler eklenmesi, ders kitaplarında demokrasi ile ilgili konulara yer verilmesi, demokrasiyi kalıcı hale getirilemez (Cafoğlu, 1997, 594; Şimşek, 2000, 5; Duman, Yavuz ve Karakaya, 2010, 57). Nitekim bu uygulamalarda istenen sonuç alınamamıştır. Öğrenciler, demokrasi ile ilgili kendilerine sorulan soruları cevaplandırabilmekte ancak demokratik ilkeleri kendi yaşamlarına uygulamada glk çekmektedirler (Şimşek, 2000, 5).

Bir toplumda demokrasinin yaşaması ve gelişmesi, o toplumda hoşgörü kültürünün yaygınlaşması ve katılımın sağlanmasına bağlıdır. Hoşgörü kültürünün yer aldığı ortamların oluşmasında ve katılımın gerçekleşmesinde bilinçli sorumluluk duygusunun oluşmasında ise eğitime önemli roller düşmektedir. Bireyler özgürce düşünmeyi, düşüncesini özgürce savunmayı, saygı görmeyi ve saygılı olmayı eğitim sürecinde öğrenirler (Serter, 1997, 98). Öte yandan demokrasi için eğitimin bizzat kendisi demokratik olmalıdır. Genelde demokrasinin “anlatılan bir olgu” olmaktan çok “yaşanılan bir süreç” olduğu göz ardı edilmektedir. Demokratik bir eğitim için, öğrenme-öğretme ortamının özgür olması ve öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekir (Şimşek, 2000, 5). Demokrasi, demokrasiyi özümsemiş, onu davranış haline getirmiş, ilkelerini yaşamına uygulamış insanların olduğu toplumda gelişebilir ve yaşayabilir. Demokrasiyi yaşatacak bireyleri yetiştirmek ise ancak eğitimle mümkündür (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011, 1).

“Demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim ve öğretim programlarında hedeflere dönüştürülerek düzenlenen öğrenme yaşantıları yoluyla genç bireylere uygulamalı olarak kazandırıldığı bir eğitim” (Hotaman, 2009, 474) olarak tanımlanabilir. Demokratik eğitimin hedefi, bağımsız ve eleştirel düşünebilen, demokrasinin kurallarını ve pratiklerini bilen yurttaşlar yetiştirmektir (TDV, 1991, 42). Çoğulcu toplumlarda, farklı değerlere sahip gruplar ve insanlar arasında anlayışın geliştirileceği, farklı değerlere saygı ve hoşgörünün gösterileceği demokratik bir eğitimin başarılması gerekir (Karakaya, 2001, 65) Demokrasi eğitimi ise, demokratik tutum ve davranışları benimseyen iyi vatandaşlar yetiştirmeyi esas almaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 196, 246). Demokrasi eğitiminin amacına ulaşması ise demokrasiyle özdeşleşen ilke ve değerlerin bireyler tarafından ne kadar öğrenildiği ve benimsendiğine bağlıdır (Yanıklar ve Eryıldırım, 2004, 27)

Değişimi takip eden ülkeler, ortaya çıkan yeni yönelimlere ve gelişmelere uyum sağlayacak nitelikli insan gücünü yetiştirmek, üretken, sürekli kendini geliştiren, bilinçli ve sorgulayıcı etkin vatandaşlara sahip olmak amacıyla vatandaşlık eğitimine önem vermektedirler. Bu amaçla, öğretim programlarına gerek ders olarak gerekse diğer ders konularıyla bütünleşmiş bir şekilde vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular koymaktadırlar.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinin Tarihsel Gelişimi

Vatandaşlık bilgisi dersinin öğretim programlarına giriş tarihi 19. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Önce vatandaşlık dersi, “Yurt Bilgisi” adıyla 1927 yılı ilkökul Programı’nda yer almıştır. 1948 programında “Yurttaşlık Bilgisi” dersi adıyla yer alan vatandaşlık dersi, 1968 İlkokul Programı’yla ilkökul öğretim programından kaldırılarak Sosyal Bilgiler dersi içinde yer almıştır. 1985 yılında Sosyal Bilgiler dersi yerini Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri derslerine bırakmıştır. Vatandaşlık Bilgileri dersi, 1995 yılından itibaren “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi olarak okutulmasına devam edilmiştir. 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren ise ilköğretim ikinci kademedeki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi kaldırılmış, programlardaki diğer derslerin kazanımlarıyla ilişkilendirilerek bir ara disiplin olarak ele alınmıştır.

Türkiye, küreselleşme sürecinde, bir yandan Avrupa Birliği’ne tam üyelik sürecinde imzaladığı hukuki metinlerden doğan yükümlülüklerini yerine getirirken,

diğer yandan küresel ilişkilerini geliştirmeye ve bölgesinde küresel aktör olmaya aday bir ülke profili çizmektedir. Bu amaçla birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da Milli Eğitim Bakanlığı'nda yeniden yapılanma çalışmaları başlatılmış ve 2004–2005 öğretim yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretimi de içine alacak şekilde tüm öğretim programlarında değişikliklere gidilmiştir. Bu program değişikliklerinde ise, Avrupa birliği'nin normları, hedefleri ve eğitim anlayışı referans alınmıştır (MEB, 2005, 16).

Program değişiklikleri kapsamında, “İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı (VDEDÖP)” (8. sınıf) kabul edilmiş ve 2010–2011 öğretim yılında İstanbul, Edirne, Konya, Manisa, Sakarya, Mersin, Mardin, Elazığ, Yozgat ve Samsun illerinde pilot uygulaması yapılmış ve 2011–2012 öğretim yılından itibaren de ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya konulmuştur. VDEDÖP, tematik yaklaşımla hazırlanmıştır. Programda, “Her İnsan Değerlidir”, “Demokrasi Kültürü”, “Hak ve Özgürlüklerimiz”, “Görev ve Sorumluluklarımız” adında dört tema yer almaktadır. Program, öğrencilere vatandaşlık, demokrasi ve insan haklarıyla ilgili bazı temel kavramların yanı sıra insan haklarının korunup uygulanmasıyla ilgili farkındalık, duyarlılık, bilinç, düşünce, tutum ve davranış kazandırmayı amaçlanmaktadır (MEB, 2010, 5, 6). MEB, yenilenen programlarında davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme yaklaşımını dikkate almıştır (MEB, 2005, 18). VDEDÖP da öğrenciyi merkeze alan, etkinlik temelli, yapılandırıcı ve çoklu zekâ kuramına dayalı bir yaklaşımla hazırlanmıştır (MEB, 2010, 7).

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Programının uygulanması ve bu bağlamda vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda uygulamalarla ilgili olumlu ve olumsuz sonuçlara ortaya çıkmıştır. Gömleksiz, Kan ve Cüro'nun (2010) araştırmalarında, İlköğretimde demokrasi eğitiminde, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okul meclisi uygulamalarını etkili ve yararlı olduğu sonucuna ulaşımlardır. Başaran (2007) tarafından yapılan çalışmada, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Programında hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme konularında bir takım sorunlar yaşandığı görülmüştür. Yiğittir'in (2007) araştırmasında 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin yüksek bir oranda gerçekleştirildiği, öğrencilerin ders saatlerinin artırılması, bazı konulara ağırlık verilmesi ve bazı konuların çıkarılması önerilerinde bulunduğu ortaya konmuştur. Civek'in (2008) yaptığı çalışmada, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programındaki Vatandaşlıkla ilgili kazanımları büyük ölçüde elde ettikleri, öğretmenlerin bu kazanımları ders sırasında dikkate aldıkları belirlenmiştir. Güven, Tertemiz ve Bulut (2009) da iyi vatandaşın sahip olması gereken özelliklerin başında hak ve sorumluluklarını bilme, vatanseverlik, toplumsal değerlerin olduğunu belirtmişler; vatandaşlık bilincinin oluşmasındaki en önemli faktörlerin aile, okul ve çevrenin önemli olduğunu, vatandaşlık eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Gürbüz'ün (2006) konuyla ilgili yaptığı çalışmada, 7. ve 8. sınıf öğrencileri, “Bireyin nasıl vatandaş haline gelebileceği verilecek demokrasi eğitimi ile mümkündür.” ifadesine karşı kararsız kaldıklarını sonucuna ulaşmıştır.

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, 10). Ertürk'e (1994, 107) göre program değerlendirme,

dirme, eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme sürecidir. Sezgin (1994, 219) ise program değerlendirmeyi, program tasarımı ve uygulaması hakkında verilen kararların isabet derecesini tayin etmek için sürekli bilgi toplama ve yorumlama süreci olarak tanımlamaktadır.

Program değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir (Demirel, 2010, 192, 193). Bir eğitim programının etkililiğini belirleyecek olanlar ise onun uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Programların başarısı, öğretmenlerin programı tanımalarına, benimsemelerine ve programın gereklerine uygun etkinlikleri gerçekleştirmelerine bağlıdır (Yaşar, Gültekin, Tükkan, Yıldız ve Girmen, 2005, 53) ve programın başarısında en önemli güç öğretmendir (Kutlu, 2005, 70). Bu belirlemelerden hareketle, İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın uygulamadaki etkililiğinin uygulayıcı olan öğretmenlerin öngörülerine dayalı olarak belirlenmesine gereksinim duyulmuştur.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada 2011–2012 Öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanan ilköğretim ikinci kademe, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programının uygulamadaki etkililiğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine giren öğretmenlerin;

a) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programının kazanımlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, görev yaptıkları İl'e, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları fakülte/yüksekokula göre değişmekte midir?

b) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programının kapsamın etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, görev yaptıkları İl'e, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları fakülte/yüksekokula göre değişmekte midir?

c) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programının eğitim durumunun etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, görev yaptıkları İl'e, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları fakülte/yüksekokula göre değişmekte midir?

d) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmenin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, görev yaptıkları İl'e, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları fakülte/yüksekokula göre değişmekte midir?

Araştırma Modeli

Araştırma tarama (betimsel-survey) modeli niteliğindedir. Betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne"

olduğunu açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998, 59). Bu araştırmada VDEDÖP'ün uygulamadaki etkililiği programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2011-2012 öğretim yılında Rize, Trabzon, Giresun, Ordu ve Samsun il ve sahil ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersini yürüten öğretmenler oluşturmaktadır. Bu ders Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler gibi bölüm mezunlarının yanı sıra farklı başka alanlardan da mezun öğretmenler tarafından yürütüldüğünden evrende yer alan öğretmenlerin sayısı değişkenlik göstermektedir. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak, ölçek uygulamasının yapıldığı tarihlerde çeşitli nedenlerle okulda bulunmadığı için kendilerine ulaşılamayan öğretmenlerle, ölçeği doldurmak istemeyen öğretmenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmanın örneklemini bu illerdeki okullarda VDEDÖP'ü uygulayan ve ulaşılabilen toplam 465 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemeye alınan öğretmenlerin illere göre dağılımı şöyledir: Rize 63, Trabzon 136, Giresun 40, Ordu 78 ve Samsun 148.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının geliştirilmesi amacıyla ilk aşamada ilgili yazılı kaynaklar taranmış, Trabzon ilinde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Kaynaklardan elde edilen bilgiler ve öğretmenlerin görüş ve düşüncelerinden yararlanarak 47 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. Daha sonra, taslak ölçek içerik geçerliği açısından Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görev yapan dört öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Büyüköztürk (2002, 162) ölçeklerin kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmak olduğunu belirtmektedir. Uzmanların inceleyip değerlendirdikleri ölçekte, gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılarak 40 maddeye düşürülmüş ve ölçek ön analiz için uygun hale getirilmiştir.

Ön analiz için son şekli verildikten sonra ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 97 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,90, Bartlett Testi ise 3198,926 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonuçları 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0.000$). Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO katsayısının 0.60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002,120). Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktör yapılarını belirlemek amacıyla, maddelere ayrı ayrı faktör analizi yapılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Faktör yükü 0,40 ve 0,40'dan büyük olanlar seçilmiş ve 40 maddenin tümünün de işler durumda olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre maddelerin faktör yükleri 0.41 ile 0.79 arasında çıkmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin tüm olarak güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0.97, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.93 ve Guttman split-half değeri ise 0.93, Cronbach Alpha değeri ilk 20 maddeden oluşan birinci yarı için 0.93, son 20 maddeden oluşan ikinci yarı için ise 0.95 olarak hesaplanmış ve bu hesaplamalar sonucunda da ölçek güvenilir bulunmuştur.

Çizelge 1: Ölçeğin Madde-Test Korelasyonu, Faktör Yükleri ve Madde Ortalamaları

Madde No	Madde-test korelasyonu	Faktör Yükü	Ortalama
1	0.61	0.63	4.08
2	0.54	0.56	3.62
3	0.65	0.67	3.65
4	0.62	0.64	3.69
5	0.55	0.57	3.52
6	0.63	0.65	3.99
7	0.66	0.68	4.09
8	0.61	0.63	3.99
9	0.57	0.59	3.45
10	0.60	0.62	3.68
11	0.39	0.41	3.55
12	0.67	0.69	3.64
13	0.76	0.78	3.97
14	0.69	0.71	3.64
15	0.77	0.78	3.61
16	0.73	0.75	3.80
17	0.66	0.69	4.02
18	0.61	0.63	3.99
19	0.68	0.69	4.00
20	0.59	0.61	3.94
21	0.70	0.71	3.97
22	0.65	0.67	4.11
23	0.64	0.66	3.78
24	0.66	0.68	3.87
25	0.65	0.67	3.89
26	0.71	0.73	3.54
27	0.62	0.65	3.54
28	0.76	0.78	3.89
29	0.65	0.68	3.79
30	0.72	0.74	3.79
31	0.69	0.71	3.47
32	0.69	0.71	3.63
33	0.73	0.75	3.67
34	0.64	0.65	3.48
35	0.65	0.67	3.63
36	0.77	0.79	3.39
37	0.72	0.74	3.49
38	0.69	0.71	3.61
39	0.72	0.75	3.73
40	0.75	0.77	3.69

Çizelge 1’deki faktör yüklerine bakıldığında maddelerin faktör yüklerinin 0.41 ile 0.79 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam test korelasyon değerlerinin

ise 0.39 ile 0.77 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam test korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam test korelasyonunun pozitif ve yüksek olması gerekmektedir. Madde toplam test korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt ediciliğinin iyi derecede olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2002, 165). Elde edilen sonuçlar seçilen maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda dört alt boyutta toplandığı belirlenmiştir. Bu boyutlar kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tümünün yanı sıra her bir alt boyutun da ayrı ayrı Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin maddeler ve bunların güvenirlik katsayıları Çizelge 2’de görülmektedir.

Çizelge 2: Alt Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları		
Alt Ölçekler	Madde No	α
Kazanımlar	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	0,88
Kapsam	13,14,15,16,17,18,19,20,21,23,23,24,25,26,27,28	0,94
Eğitim Durumu	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	0,91
Değerlendirme	37,38,39,40	0,89

Çizelge 2’de görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alpa güvenirlik katsayıları sırasıyla kazanımlar 0,88, içerik 0,94, eğitim durumu 0,91 ve değerlendirme için 0,89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin tümünün yanı sıra her bir alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma için geliştirilen ölçek, araştırma kapsamındaki Rize, Trabzon, Giresun, Ordu ve Samsun il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi eğitimi dersine giren 485 sosyal bilgiler öğretmenine posta aracılığı ile gönderilmiş ve aynı yolla toplanmıştır. Bu okullarda gelen toplam 465 ölçek geçerli kabul edilerek değerlendirilmeye alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans değerleri kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi il, kıdem, mezuniyet ve bransa göre yapılan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı durumlarda da farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için LSD testi uygulanmıştır. Bunun yanında varyans analizi ve t-testi için önce levne testi uygulanarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Veri toplama araçlarında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Tamamen (5), Çok (4), Biraz (3), Çok az (2), Hiç (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir: Tamamen: 4.21-5.00; Çok: 3.41-4.20; Biraz: 2.61-3.40; Çok az: 1.,81-2.60; Hiç: 1.00-1.80.

Bulgular

Çizelge 3’te öğretmenlerin VDEDÖP’te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine ait varyans analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3: İl Değişkenine Göre Kazanım, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölçek	İl	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Kazanım	Trabzon	136	3,73	0,54	Gruplar Arası	2,354	4	0,589	1,763	0,135	-
	Rize	63	3,76	0,55							
	Giresun	40	3,88	0,51	Gruplar İçi	153,551	460	0,334			
	Ordu	78	3,92	0,60							
	Samsun	148	3,77	0,63	Toplam	155,955	464				
	Toplam	465	3,79	0,58							
Levene: 1,088			p=0,362								
Kapsam	Trabzon	136	3,82	0,59	Gruplar Arası	2,388	4	0,597	1,787	0,130	-
	Rize	63	3,87	0,53							
	Giresun	40	3,90	0,50	Gruplar İçi	153,693	460	0,334			
	Ordu	78	4,04	0,54							
	Samsun	148	3,90	0,62	Toplam	156,081	464				
	Toplam	465	3,90	0,58							
Levene: 0,921			p=0,451								
Eğitim Durumu	Trabzon	136	3,60	0,68	Gruplar Arası	3,917	4	0,979	2,185	0,070	-
	Rize	63	3,76	0,62							
	Giresun	40	3,75	0,73	Gruplar İçi	206,187	460	0,448			
	Ordu	78	3,85	0,65							
	Samsun	148	3,77	0,68	Toplam	210,104	464				
	Toplam	465	3,73	0,67							
Levene: 0,659			p=0,621								
Değerlendirme	Trabzon	136	3,60	0,74	Gruplar Arası	3,610	4	0,903	1,859	0,117	-
	Rize	63	3,67	0,64							
	Giresun	40	3,84	0,63	Gruplar İçi	223,339	460	0,486			
	Ordu	78	3,84	0,64							
	Samsun	148	3,69	0,73	Toplam	226,949	464				
	Toplam	465	3,70	0,70							
Levene: 1,305			p=0,267								

Çizelge 3'teki öğretmenlerin VDEDÖP'ün kazanımlarına ilişkin "il" değişkenine göre görüşlerine ait varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, grupların görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($F_{(4-460)}=1,763$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın Trabzon ($\bar{X}=3,73$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise (Ordu) ($\bar{X}=3,92$) ile Ordu ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, Giresun ($\bar{X}=3,88$), Samsun ($\bar{X}=3,77$) ve Rize ($\bar{X}=3,76$), ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, Trabzon, Rize, Giresun, Ordu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenler programda yer alan kazanımların uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan kapsama ilişkin öğretmen görüşleri arasında "il" değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-460)}=1,787$, $p>0,05$). Buna göre en düşük

aritmetik ortalama puanın Trabzon ($\bar{X}=3,82$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise Ordu ($\bar{X}=4,04$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, Giresun ($\bar{X}=3,90$), Samsun ($\bar{X}=3,90$) ve Rize ($\bar{X}=3,87$) illerinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, Trabzon, Rize, Giresun, Ordu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında “il” değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-460)}=2,185$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın Trabzon ($\bar{X}=3,60$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise Ordu ($\bar{X}=3,85$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, Samsun ($\bar{X}=3,77$), Rize ($\bar{X}=3,76$) ve Giresun ($\bar{X}=3,75$) illerinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, Trabzon, Rize, Giresun, Ordu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenler programda yer alan eğitim durumlarının uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan değerlendirme ilişkin öğretmen görüşleri arasında “il” değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-460)}=1,859$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın Trabzon ($\bar{X}=3,60$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise Ordu ($\bar{X}=3,84$) ve Giresun ($\bar{X}=3,84$) illerinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, Rize ($\bar{X}=3,67$), Samsun ($\bar{X}=3,69$) illerinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, Trabzon, Rize, Giresun, Ordu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenler programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 4’te öğretmenlerin VDEDÖP’te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkenine ait bağımsız gruplar t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4: Cinsiyet Değişkenine Göre Kazanım, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Kazanım	Erkek	288	3,80	0,56	1,587	0,208	463	0,222	0,825
	Kadın	177	3,78	0,61					
Kapsam	Erkek	288	3,89	0,57	0,791	0,374	463	-0,614	0,536
	Kadın	177	3,92	0,59					
Eğitim Durumu	Erkek	288	3,71	0,67	0,21	0,884	463	-0,836	0,404
	Kadın	177	3,77	0,68					
Değerlendirme	Erkek	288	3,68	0,71	0,405	0,525	463	-0,670	0,503
	Kadın	177	3,73	0,68					

Çizelge 4’te cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin VDEDÖP’ün kazanımlarına [$t_{(463)}=0,222$; $p=0,825$], kapsama [$t_{(463)}=0,614$; $p=0,536$], eğitim durumuna [$t_{(463)}=0,836$; $p=0,404$] ve değerlendirme [$t_{(463)}=0,670$; $p=0,503$] boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Her iki grupta yer alan öğretmenler, programda yer alan

kazanım, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarının etkililiğini “çok” düzeyinde benimsemişlerdir. Bu bulguya göre, hem erkek hem de kadın öğretmenlerin VDEDÖP’ü uygulamada etkili buldukları söylenebilir.

Çizelge 5’te öğretmenlerin VDEDÖP’te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “kıdem” değişkenine ait varyans analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 5: Kıdem Değişkenine Göre Kazanım, Kapsam, Eğitim Durumu ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	LSD
Kazanım	1-5	81	3,68	0,58	Gruplar	2,891	4	0,723	2,173	0,071	-
	6-10	125	3,79	0,54	Arası						
	11-15	159	3,86	0,60	Gruplar	153,014	460	0,333			
	15-20	55	3,87	0,58	İçi						
	21 ve üstü	45	3,65	0,59	Toplam	155,905	464				
	Toplam	465	3,79	0,58							
		Levene: 0,736		p=0,568							
Kapsam	1-5	81	3,79	0,60	Gruplar	3,923	4	0,981	2,965*	0,019	3-1,5
	6-10	125	3,90	0,55	Arası						
	11-15	159	4,00	0,57	Gruplar	152,158	460	0,331			
	15-20	55	3,92	0,56	İçi						
	21 ve üstü	45	3,72	0,61	Toplam	156,081	464				
	Toplam	465	3,90	0,58							
		Levene: 0,461		p=0,765							
Eğitim Durumu	1-5	81	3,64	0,68	Gruplar	4,094	4	1,023	2,285	0,059	-
	6-10	125	3,65	0,65	Arası						
	11-15	159	3,85	0,65	Gruplar	206,010	460	0,448			
	15-20	55	3,77	0,73	İçi						
	21 ve üstü	45	3,65	0,67	Toplam	210,104	464				
	Toplam	465	3,73	0,67							
		Levene: 0,246		p=0,912							
Değerlendirme	1-5	81	3,59	0,69	Gruplar	3,523	4	0,881	1,813	0,125	-
	6-10	125	3,70	0,69	Arası						
	11-15	159	3,81	0,71	Gruplar	223,426	460	0,486			
	15-20	55	3,63	0,74	İçi						
	21 ve üstü	45	3,62	0,63	Toplam	226,949	464				
	Toplam	465	3,70	0,70							
		Levene: 0,71		p=0,991							

*p<0.05

Öğretmenlerin VDEDÖP’ün kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında “kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($F_{(4-460)}=2,173$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,65$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise ($\bar{X}=3,87$) ile 15-20 yıl kıdeme sahip yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, 11-15

yıl ($\bar{X}=3,86$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3,77$) ve 1-5 yıl ($\bar{X}=3,76$), kıdemdeki yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, kıdem değişkeni açısından alt boyutlarda ğretmen görüşleri değişmemektedir. Öğretmenler, programda yer alan kazanımların uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan kapsama ilişkin ğretmen görüşleri arasında “kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(4-460)}=2,965$, $p<0,05$). LSD testi sonuçlarına göre farklılaşmanın 1-3 ve 3-5 kıdemdeki öğretmenler ile 3-5 ve 21 ve üstü öğretmenlerin görüşleri arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanın 21 ve üstü ($\bar{X}=3,72$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise 11-15 ($\bar{X}=4,00$) ile yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, 15-20 ($\bar{X}=3,92$), 6-10 ($\bar{X}=3,90$) ve 1-5 ($\bar{X}=3,79$) kıdemdeki yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, kıdem değişkeni açısından alt boyutlarda ğretmen görüşleri değişmemektedir. Öğretmenler, programda yer alan kazanımların uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. 11-15 kıdemdeki öğretmenler, diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeydeki bir ortalama ile kazanımların uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan eğitim durumuna ilişkin ğretmen görüşleri arasında “kıdem” değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-460)}=2,285$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın 1-5 ($\bar{X}=3,64$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise 11-15 ($\bar{X}=3,85$) ile yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, 15-20 ($\bar{X}=3,77$), 6-10 ($\bar{X}=3,65$) ve 21 ve üstü ($\bar{X}=3,65$) ile yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, kıdem değişkeni açısından alt boyutlarda ğretmen görüşleri değişmemektedir. Öğretmenler, programda yer alan eğitim durumlarının uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan değerlendirme ilişkin ğretmen görüşleri arasında “kıdem” değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-460)}=1813$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın 1-5 (3,59), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise 11-15 ($\bar{X}=3,81$) ile yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, 6-10 ($\bar{X}=3,70$), 16-20 ($\bar{X}=3,63$) ve 21 ve üstü ($\bar{X}=3,62$) ile yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, kıdem değişkeni açısından alt boyutlarda ğretmen görüşleri değişmemektedir. Öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Çizelge 6’da ğretmenlerin VDEDÖP’te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “Mezuniyet” değişkenine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6'da öğretmenlerin VDEDÖP'te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin "Mezun Oldukları Fakülte/Yüksekokul" değişkenine ait varyans analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6: Mezun Oldukları Fakülte/Yüksekokul Değişkenine Göre Kazanım, Kapsam, Eğitim Durumu ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Mezuniyet	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort	F	p	pLSD
Kazanım	Eğitim Fak.	392	3,79	0,59	Grup. Ar.	0,146	2	0,73	0,217	0,805	-
	Eğitim Enst	26	3,72	0,51	Grup. İçi	155,758	462	0,337			
	Fen Edeb. Fa.	47	3,81	0,57	Toplam	155,905	464				
	Toplam	465	3,79	0,60							
	Levene: 0,158	p=0,854									
Kapsam	Eğitim Fak.	392	3,91	0,59	Grup. Ar.	0,506	2	0,253	0,751	0,472	-
	Eğitim Enst	26	3,76	0,48	Grup. İçi	155,575	462	0,337			
	Fen Edeb. Fa.	47	3,90	0,52	Toplam	156,081	464				
	Toplam	465	3,90	0,58							
	Levene: 2,481	p=0,085									
Eğitim Durumu	Eğitim Fak.	392	3,72	0,69	Grup. Ar.	0,284	2	0,142	0,313	0,732	-
	Eğitim Enst	26	3,63	0,61	Grup. İçi	209,830	462	0,454			
	Fen Edeb. Fa.	47	3,79	0,64	Toplam	210,104	464				
	Toplam	465	3,73	0,67							
	Levene: 1,735	p=0,178									
Değerlendirme	Eğitim Fak.	392	3,70	0,71	Grup. Ar.	0,122	2	0,061	0,124	0,883	-
	Eğitim Enst	26	3,63	0,61	Grup. İçi	226,828	462	0,491			
	Fen Edeb. Fa.	47	3,71	0,69	Toplam	226,949	464				
	Toplam	465	3,70	0,70							
	Levene: 0,601	p=0,549									

Çizelge 6'da mezun oldukları okul türü değişkeni üzerinde yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin VDEDÖP'ün öngörülen kazanımlarına ($F_{(2,462)}=0,805$, $p>0,05$), kapsamına ($F_{(2,462)}=0,472$, $p>0,05$), eğitim durumlarına ($F_{(2,462)}=0,732$, $p>0,05$) ve değerlendirmeye ($F_{(2,462)}=0,883$, $p>0,05$) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buna göre, mezuniyet değişkeni açısından ilgili alt boyutlarda öğretmen görüşleri değişmemektedir. Öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin VDEDÖP'ü kazanım, kapsam, öğrenme-öğretme durumu ve değerlendirme boyutları açısından uygulamada etkili buldukları söylenebilir.

Çizelge 7’de öğretmenlerin VDEDÖP’te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “*Branş*” değişkenine ait varyans analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 7: Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Kazanım, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	LSD
Kazanım	Tarih	162	3,79	0,60	Gruplar Arası	1,786	3	0,595	1,781	0,150	-
	Coğrafya	82	3,91	0,61							
	Sosyal Bil.	211	3,74	0,55	Gruplar İçi	154,119	461	0,334			
	Diğer	10	3,73	0,50							
	Toplam	465	3,79	0,58	Toplam	155,905	464				
Levene: 1,010		p=0,388									
Kapsam	Tarih	162	3,92	0,61	Gruplar Arası	1,036	3	0,345	1,027	0,380	-
	Coğrafya	82	3,98	0,55							
	Sosyal Bil.	211	3,85	0,58	Gruplar İçi	155,045	461	0,336			
	Diğer	10	3,89	0,48							
	Toplam	465	3,90	0,58	Toplam	156,081	464				
Levene: 0,380		p=0,768									
Eğitim Durumu	Tarih	162	3,73	0,69	Gruplar Arası	1,527	3	0,509	1,125	0,338	-
	Coğrafya	82	3,85	0,68							
	Sosyal Bil.	211	3,69	0,66	Gruplar İçi	208,577	461	0,452			
	Diğer	10	3,78	0,44							
	Toplam	465	3,73	0,67	Toplam	210,104	464				
Levene: 0,749		p=0,523									
Değerlendirme	Tarih	162	3,71	0,70	Gruplar Arası	0,751	3	0,250	0,510	0,676	-
	Coğrafya	82	3,76	0,68							
	Sosyal Bil.	211	3,66	0,71	Gruplar İçi	226,199	461	0,491			
	Diğer	10	3,83	0,54							
	Toplam	465	3,70	0,70	Toplam	226,949	464				
Levene: 0,561		p=0,641									

Çizelge 7’de öğretmenlerin branş değişkenine göre VDEDÖP’ün öngörülen kazanımlarına ($F_{(3-461)}=1,781$, $p>0,05$), kapsamına ($F_{(3-461)}=1,027$, $p>0,05$), eğitim durumlarına ($F_{(3-461)}=1,125$, $p>0,05$) ve değerlendirmeye ($F_{(3-461)}=0,510$, $p>0,05$) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin görüşlerinin branş değişkeni açısından ilgili alt boyutlarda anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir. Öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu branşları açısından öğretmenlerin VDEDÖP’ü kazanım, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında uygulamada etkili bulduklarını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir öğrenme ortamı, bilgilerin öğrencilere aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaya dayalı bir ortamdır (Demirel, 2010, 252). Bu ortamda öğretmenin temel görevi ders vermek ve öğrencilere cevapları vermek değil, öğrenme ortamını öğrencilerin anlayışlarını oluşturabilecekleri şekilde yapılandırmak (Schunk, 2009, 277) ve öğrencilerin bilgiyi inşa etmesine teşvik ve olanak sağlamaktır (Glaserfeld, 2007, 7). Yapılandırmacı bir sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesinde sorumluluk öğrencidedir. Bu nedenle öğrenciler öğrenme süreçlerinde kendi öğrenme planlarını kendileri yaptıkları için her bir öğrenci farklı şeyler öğrenir (Deryakulu, 2000, 68). Yapılandırmacı öğrenmenin, işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluşa dayalı yaklaşım, araştırmaya dayalı bilgi yapılandırması, sorgulama yöntemi en önemli uygulama alanlarıdır (Yurdakul, 2005).

Yeni VDEDÖP tematik bir yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve çoklu zekâ kuramını içine alan, doğrudan bilgi aktarmak yerine öğrencinin bilgiyi bizzat kendisinin yapılandığı bir yaklaşım benimsenmiştir. Programda dört ünite/tema ve bunlara ait kazanımlar düzenlenmiştir. Her insan değerlidir 6 kazanım, demokrasi kültürü 9 kazanım, hak ve özgürlüklerimiz 7 kazanım ve görev ve sorumluluklarımız 10 olmak üzere toplam 32 kazanım ve bu kazanımlara yönelik öneri niteliğinde örnek etkinliklere yer verilmiştir. Programda, tema ve kazanımların yanında çeşitli temel becer ve değerler yer almaktadır. Öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla bu temel beceri ve değerleri edinmeleri amaçlanmıştır. Bunun yanında, derste kullanılabilecek bazı ölçme araç ve yöntemleriyle ilgili kısa bilgiler verilmiştir (MEB, 2010). Hedef, bireyde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir (Bilen, 2002, 10). Özel hedefler ise, bir disiplin ya da çalışma alanda, öğrenciye kazandırılabilmesi uygun bulunan bilgi, beceri, yetenek, ilgi tutum ve alışkanlıklar gibi özelliklerdir.

Arıkan'ın (2002) vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi konulu araştırmasında, öğretmenler program hedeflerinin tam olarak gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Başaran'ın (2007) araştırmasında öğretmenler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programı hedef sayılarının yüklü olduğunu belirtmiştir. Yiğittir (2007) araştırmasında, 7. Sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin yüksek oranda gerçekleştiği gözlenmiştir. Uyangör'ün (2008) İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi başlıklı araştırmasında, programın davranışlarının ulaşılabilirlik düzeyinin düşük olduğu, ünitelerde yer alan bazı davranışların programdan kopuk olduğu, ayrıca bazı davranışların örüntüsü, sıralaması ve ön koşul olma durumları farklılık gösterdiği ve eksiklikler içerdiği bulgularına ulaşmıştır.

İlgili araştırmalarda, genel olarak, bundan önce uygulanmakta olan programın hedeflerinin tam olarak gerçekleşmediği, hedef sayılarının yüklü olduğu, program davranışlarının ulaşılabilirlik düzeyinin düşük olduğu gibi bazı sorunlar belirlenmiştir. Bu çalışmada ise öğretmenler, programda öngörülen kazanımların uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca araştırmada il, cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Programın içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşmak için ne öğretelim sorusuna cevap aranır (Demirel, 2010, 136). İçerik seçiminde, geçerlilik ve güvenirlik, bilimsellik, ğrenci ilgi ve ihtiyacını karşılama, faydalılık, öğrenilebilirlik ve sosyal gerçeklikle tutarlılık ltleri dikkate alınması gerekir (Küçükahmet, 2003, 18). Öğretim programında yer alan bilgiler, beceriler, kurallar, kavramlar ve yaratıcı süreçlere konu adı verilir. Öğretmenlerden hedefe uygun olan konuları öğretmeleri beklenir (Gözütok, 2006, 136).

Koca (1998) yapmış olduğu araştırmada vatandaşlık bilgisi ve insan hakları eğitimi dersi programını öğretmenlerin algısına göre değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, dersin bugünkü içeriği ile ğretilmeyeceğini, içeriğin değişmesi gerektiğini, demokratik değerlerin benimsetilemeyeceğini belirtmiştir. Aras (2000) araştırmasında, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programının insan hakları ile ilgili tutumları öğrencilere kazandırmada ve kazanılmış tutumların sonraki yıllarda korunmasını sağlamada yeterince etkili olmadığı; Başaran'ın (2007) araştırmasında öğretmenler, içerikte soyut kavramların çok fazla olduğunu, içeriğin çok tekrar edildiğini bu nedenle ders saatinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Yılmaz, şahin ve Bengi (2009), yaptıkları araştırma sonucunda ilköğretim 7. sınıf ğrencilerinin devlet, vatandaş, demokrasi ve insan hakları gibi vatandaşlık eğitimi açısından önemli olan bu kavramları bilmekle kalmayıp, uygulama boyutundaki eksiklikleri de fark ettiklerini belirlemiştir. Yılmaz (2009) araştırmasında, ilköğretim 8. sınıf ğrencilerinin hak ve sorumluluk algılarının gelişmiş olduğu ama bazı öğrencilerin eşitlik, vatandaşlık ve egemenlik kavramlarıyla ilgili yanılığlarının olduğu tespit etmiştir.

Bundan önce uygulanmakta olan ğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmalarında, içeriğin ğretilmeyeceğini, demokratik değerlerin benimsetilemeyeceği ve içeriğin değişmesi gerektiği, programın insan haklarıyla ilgili tutumları kazandırmada etkili olmadığı, içerikte soyut kavramların fazla olduğu ve çok tekrar edildiği belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenler, program içeriğinin, uygulamada çok düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca araştırmada 1-5 ile 11-15 kidedem öğretmenler arasında 11-15 kidedemdekilerin lehine, 11-15 ile 21 ve üstü kidedemdeki öğretmenler arasında 11-15 öğretmenlerin lehinde anlamlı bir farklılık bulunurken il, cinsiyet, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre görüşler arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Eğitim durumu, bireyin içinde bulunduğu ortamda yer alan ve bireyi etkileme gücünde olan dış koşullardır. İçerik, araç-gereç, yöntem teknikler eğitimi durumları içinde bulunması gereken unsurlardır. Bireyler bu eğitim durumunda yer alan unsurlarla bir etkileşim içine sokularak bir öğrenme yaşantıları geçirmesi ve bunun sonucunda da öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanır (Bilen, 2002, 17). Vatandaşlık ve demokrasi eğitim programında, vatandaşlık ve demokrasiye yönelik eğitimin sadece bilgi düzeyinde gerçekleşmediği, öğrenciyi merkeze alan, uygulamalı ve çoklu zekâ kuramına dayalı, yapılandırıcı ğretim yöntem ve teknikleri kullanılmasının gerektiği önerilmektedir (MEB, 2010).

Arıkan (2002) alışmasında, öğretmenlerin eğitim durumları ile ilgili verilen ifadelere çoğunlukla katılmadıkları, genel olarak vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili programı etkili görmediklerini saptamıştır. Gözütok'a göre (1998) Etkili bir Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi programı, öğrencilerin derse katılımını ve kar-

şıklı iletişimine olanak sağlayacak grup tartışmaları, problem çözme, beyin fırtınası, zihin yürütüşü, benzetişim, rol oynama, vb. yöntemlere yer vermelidir.

Eldeki araştırmada öğretmenler, programda öngörülen eğitim durumlarının uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada il, cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Değerlendirme, hem öğrencilerde ne yönde bir gelişmenin olduğu hem de öğretim programının etkililiği, hakkında uygulayıcılara bilgi verir. Buna bağlı olarak programın unsurları ile ilgili nasıl bir değişimin yapılacağına, öğrenme eksiklikleri ve yetersizliklerin nasıl giderileceği ile ilgili kararlar alınır (İşman ve ESKİCUMALI, 1999, 47). Öğretim programında, öğrencilere kazandırılması öngörülen üst düzey bilgi, beceri ve tutumların değerlendirilmesinde, çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, uzun veya kısa cevaplı sorulardan oluşan geleneksel ölçme araç ve yöntemleri ile alternatif ölçme değerlendirme araç veya yöntemlerinin birlikte ve dengeli bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Programda hem geleneksel hem de alternatif ölçme araç ve yöntemleriyle ilgi açıklamalara ve form örneklerine yer verilmiştir (MEB, 2010).

Eldeki araştırmada öğretmenler, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada il, cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Öneriler

Program geliştirme dinamik bir süreçtir. Öğretim programlarının toplumsal ve bireysel ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığının belirlenebilmesi ve buna bağlı olarak güncelleştirilebilmesi için uygulamada sürekli değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Yeni programların etkili bir şekilde uygulanmasında ve uygulamada sürekli geliştirilmesinde ise öğretmenlerin yeri ve önemi yadsınamaz. Bu amaçla, programların güncelleştirilmesi veya yenilenebilmesinde öğretmenlerin programın uygulamaları ile ilgili sürekli görüşlerinin alınması gerekmektedir.

Yeni programın tanıtılması, yeni yaklaşımlara dayalı öğrenme ortamlarının nasıl düzenleneceği, yeni yöntem ve tekniklerin etkili kullanımı, bilgi iletişim teknolojilerinin nasıl yararlanılacağı ve öğrenci davranışlarının nasıl değerlendirileceği ile ilgili konularda, öğretmenlere hizmetçi eğitim verilmelidir. Eğitime öncelikle 1-5 yıl ve 21 yıl üstü kıdemde olan öğretmenlerden başlanabilir.

Program içeriğinde var olan kavramların salt anlatım yöntemiyle bilgi düzeyinde verilmemesi, kavramların günlük yaşamla ve yakın çevreyle bağlantılarının kurularak verilmesi, güncel yaşamdaki karşılıkları gösterilerek kavramların somutlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca içerik, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve yakından uzağa ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmeli ve her adımda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır. Eğitim sürecinin her aşamasında hedeflerin davranışlara dönüşmesini sağlayacak düzenlemelere yer verilmelidir.

Yeni programların kabul ettikleri yeniden yapılandırıcılık yaklaşımı gereği, öğretim etkinliklerinin öğrencinin merkeze alınarak düzenlenmesi, öğrencilerin fark-

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / Salih Akyıldız

lı zekâ alanlarının dikkate alınması, bu amaçla işbirlikçi öğrenme, drama, örnek olay gibi yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrencinin farklı öğrenme stillerine hitap etmek için öğrenme ortamında hem göze hem kulağa hitap eden, bilgisayar destekli materyallerin kullanılması, öğrencilerin daha çok duyu organın hitap etme açısından önem taşımaktadır. Bunun yanında, öğretmenler etkili vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin, insan hak ve özgürlüklerinin korunduğu, demokratik ilkelerin yaşandığı sınıf ortamlarında ancak sağlanabileceği bilincinde olmalıdır.

Bu ders kapsamında, öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde yalnız geleneksel ölçme araç ve yöntemleri ile yetinilmemesi, bunun yanında öğrencileri süreç içinde değerlendiren performans değerlendirmelere de yer verilmesi gerekmektedir. Performans değerlendirme alanında öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir. Diğer yandan uygulanmakta olan programın değerlendirilmesinde öğrenci başarılarına bakılması önemlidir. Bu amaçla, program hedeflerinin kapsamında yer alan değer ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığını belirlemeye yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Açıkgöz, Kamile Ün (2003). **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Alabaş, Ramazan ve Kamer, S. Tunay (2007). "Sosyal Bilgiler Öğretim programlarının Değerlendirilmesi: Uygulayıcı Görüşlerinin Nitel Analizi", **İlköğretim Kongresi**, 15-17 Kasım Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Ankara.
- Aras, Hüseyin (2000). **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrencilere İnsan Haklarıyla İlgili Tutumların Kazandırılması**. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Arıkan, Fetih (2002). **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- Başaran, Tonguç (2007). **İlköğretim Okullarında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Uygulanışına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri**, Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Edirne.
- Bilen, Mürüvvet (2002). **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Büyükkaragöz, Savaş & Çivi, Cuma (1996). **Genel Öğretim Metotları**, Öz Eğitim Yayınları, Konya.
- Büyüköztürk, Şener (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı-İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Cafoğlu, Zühal (1997). "Eğitim ve Demokratik Kimlik", **Yeni Türkiye**, Türk Demokrasisi Özel Sayısı. Yıl: 3. S. 17, ss 594-601
- Caymaz, Birol (2007). **Türkiye’de Vatandaşlık Resmi İdeoloji ve Yansımaları**, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Civek, Bahire Demet (2008). **Yeni Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Programlarında Vatandaşlık Eğitimi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Çiftci, Ahmet (2008). **Vatandaşlık Bilgisi Demokrasi ve İnsan Hakları**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2010). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Deryakulu, Deniz (2000). **Yapıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi**, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Doğanay, Ahmet & Sarı Mediha (2009). "Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algılarına Etki Eden Faktörlerin Analizi", **1. Uluslar arası Avrupa Birliği Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**, 28-30 Mayıs 2009 Uşak Üniversitesi.
- Duman, Tayip; Yavuz, Nuri; Karakaya, Necmettin (2010). **İnsan Hakları ve Demokrasi-Vatandaşlık Bilgisi**, Data Yayınları, Ankara.
- Erden, Münire (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, İrfan (2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Ertürk, Selahattin (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan A.Ş., Ankara.
- [http:// www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) "Citizenship Education at School in Europe", Eurydice, 1 Ocak 2012.
- Glaserfeld, Ernst von (2007). "Giriş: Oluşturmacılığın Yansımaları." **Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama**, (Çev. Soner Durmuş, Edi. Catherine Twomey Fosnot). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. sf. 9-42.

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / Salih Akyıldız

- Giddens, Anthony (2005). **Sosyoloji**, (Çev. Cemal Güzel). Ayraç Yayınevi, Ankara.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri, Çetintaş, Sare (2011). “*Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları*”, (Fırat, Dicle,7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.17, ss. 1-4.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri, Kan Ayşe Ülkü, Cüro, Elif (2010). “*İlköğretimde Demokrasi Eğitimi Bir Örnek: Okul Öğrenci Meclisleri (Elazığ İli Örneği)*”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2010, S.29 (2), ss.123-146.
- Gözütok, F. Dilek (1998). “*Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi*”, **IV. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Eskişehir.
- Gözütok, F. Dilek (2006). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ekinoks, Ankara.
- Güllüpnar, Fuat (2012). “*Eğitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma Açısından Vatandaşlık Üzerine Sosyolojik Bir Analiz*”, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt: 67. No. 1. ss. 81-109
- Gül T. & Aslan N. (2009). “*Sınıf Öğretmenlerinin Küreselleşme, Toplumsal Gelişme ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri*”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 2009, Cilt:17 No:3. ss.881-894
- Güven, Sevim, Tertemiz, Neşe ve Bulut, Pınar (2009). “*Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*”, **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, 2009, Yıl: 1 Sayı: 1. ss.86-99
- Gündüz, Mustafa & Gündüz, Ferhan (2002). **Yurttaşlık Bilinci**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gürbüz, Gülhan (2006). **İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Vatandaşlık Bilgisi Dersinde Demokrasi Eğitimi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Hotaman, Davut (2009). “*Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı*”, **İnternational Symposium On Democracy and Democracy Education İn Europe**. 11-12 June. Çanakkale, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kan, Çiğdem (2009). “*Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık*”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2009, Sayı 26, ss. 25-30
- Karakaya, Şerafettin (2001). **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları**. Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum.
- Kaptan, Saim (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Koca, Durusun (1998). **Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretmenlerin Algısına Göre Değerlendirilmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Köseoğlu, Nevzat (2002). **Küreselleşme ve Milli Hayat**, Ötüken Neşriyat A.Ş., İstanbul.
- Kutlu, Ömer (2005). “*Yeni ilköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi*”, **Yeni İlköğretim Programları Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Küçükahmet, Leyla (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kıncal, Remzi Y.(2002). **Vatandaşlık Bilgisi**, Mikro Yayınları, Ankara.
- MEB (2010). **İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programı**. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

- MEB (2005). **İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- İşman, Aytekin ve ESKİCUMALI Ahmet (1999). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**, Değişim Yayınları, Adapazarı.
- Oğuz, Orhan, Oktay Ayla ve Ayhan Halis (2010). **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Özyurt, Cevat. (Mayıs 2009). *“Küresel Vatandaşlığın Gelişimi, İmkânı ve Küresel Değerler Eğitimi”*,. **I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**, Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak
- Serter, Nur. (1997). **21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim**, Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Sezgin, Saim İlhan (1994). **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme**, Gazi Büro Kitabevi, Ankara.
- Chunk, Dale H.(2009). **Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakış**. (Çev. Mahmut Yasin Demir). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. ss. 234-27.
- Şimşek, Ali (2000). **Sınıfta Demokrasi**, (Ed. Doç. Dr. Ali Şimşek). Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Türk Demokrasi Vakfı (1991). **Demokrasi Nedir?** (Çeviri: Doç. Dr. Levent Köker). Amerika Birleşik Devletleri Haber ve Kültür Merkezi (USIA). TDV, Ankara.
- UNESCO (1998). **Tüm insanlar.. İnsan Hakları Eğitimi İçin Elkitabı**, (Çeviri: Prof. Dr. Mesut Gülmez). TİHAK Yayınları, Ankara.
- Ural, Şafak (1999). *“Demokrasi Kavramı, Toplumsal Değerler ve Birey”*, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt: 40.
- Uyangör, Nihat (2008). *“İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Değerlendirilmesi”*, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 11 Sayı 20 ss.68-95.
- Yanıklar, Cengiz; Eryıldırım, Ümit Yaşar (2004). *“Demokrasi Eğitimi ve Pratik Uygulamalar”*, **Çocuk Çocuk Dergisi**. Sayı: 44. ss.27-29.
- Yaşar, Şefik; Gültekin Mehmet; Tükkan Burçin; Yıldız Nil ve Girmen Pınar (2005). *“Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)”*, **Yeni İlköğretim Programları Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Yelken, Hamit (2007). **Küreselleşme ve Yurttaşlık Hukuku -Avrupa Birliği Surecinde Yargı Reformu ve (Yeni) Ceza Muhakemesi Kanunu**, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.
- Yılmaz, Kaya (2009). *“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Vatandaşlık Kavramına İlişkin Algıları”*, **1. Uluslar arası Avrupa Birliği Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**, 28-30 Mayıs 2009 Uşak Üniversitesi, Uşak
- Yılmaz, Ali; Şahin Tunç Canan ve Bengiç Gizem (2009). *“İlköğretim Öğrencilerinin Devlet, Vatandaş, Demokrasi ve İnsan Hakları Kavramlarına İlişkin Algıları”*, **1. Uluslar arası Avrupa Birliği Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**.28-30 Mayıs 2009 Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yığıttir, Süleyman (2007). *“İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Gerçekleşme Düzeyi İle İlgili Öğrenci Görüşleri”*, **Millî Eğitim**, Bahar 2007, S.174, ss.293-303.
- Yurdakul, Bünyamin (2005). *“Yapılandırıcılık” Eğitimi Yeni Yönelimler* (Ed. Özcan Demirel). Pegem A Yayıncılık, Ankara.

AN ASSESSMENT OF CITIZENSHIP AND DEMOCRACY EDUCATION CURRICULUM IN PRACTICE

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Salih AKYILDIZ**

Abstract

The aim of this study is to assess effectiveness of Citizenship and Democracy Education curriculum in 8th grade of elementary school in practice. For that aim, a 40-item Citizenship and Democracy Education Curriculum Scale was developed and used by the researchers. Study group of the research consisted of 465 teachers, who teach Citizenship and Democracy Education Course in Rize, Trabzon, Giresun, Ordu and Samsun cities. Data were analyzed in terms of city, gender, seniority, type of school graduated and branch variables. Mean scores, frequency, percent, independent groups t test, one way Anova, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U and LSD tests were used to analyze the data. The findings proved that learning attainments, content, teaching-learning process and evaluation parts of the curriculum were effective in practice. Statistically significant difference was observed among teachers' opinions towards content of the curriculum in terms of seniority variable. It is recommended that the teachers should be provided in-service education for the content of the curriculum.

Key Words: Citizenship and Democracy Education Curriculum, constructivism, curriculum evaluation

* Fırat University Faculty of Education Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction Programmes

** KTU. Fatih Faculty of Education Department of Primary School Teaching