



ISSN:1304-8120

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Journal of Social Sciences**

CİLT/Volume
8

SAYI/No
2

YIL/Year
2011

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Journal of Social Sciences**

Sahibi /Publisher

**Prof. Dr. M.Fatih KARAASLAN
Rektör / Rector**

Yayın Kurulu / Editorial Board

Doç.Dr. Murat KARABULUT (Başkan / Editor)

Doç. Dr. M. Akif ÖZDOĞAN (Başkan Yardımcısı / Associate Editor)

Yrd. Doç. Dr. Salih YEŞİL (Başkan Yardımcısı / Associate Editor)

Doç. Dr. Mevlüt ERDEM (Üye/ Member)

Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIR (Üye/ Member)

Sekreteryaya / Secretary

Arş. Gör. Gülferah BOZKAYA

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinin ilgi alanlarına giren, çok yönlü olarak tartışma, araştırma ya da uygulamalar sonucunda üretilen bilimsel çalışmaları ve çözümleri içeren “**hakemli**” bir dergidir. Dergi yılda iki kez yayımlanır.

Adres:

Sosyal Bilimler Dergisi
Yayın Kurulu Başkanlığı
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
AVŞAR YERLEŞKESİ-KAHRAMANMARAŞ

Tel : 0 344 219 14 31
: 0 344 219 14 32
: 0 344 219 14 05
Faks : 0 344 219 10 45
: 0 344 219 11 74

E-mail: ksusbd@ksu.edu.tr

Dizgi

Doç. Dr. Mevlüt ERDEM

İngilizce Başlıklar

Okt. Yunus Emre AKBANA

Kapak Tasarım

Okt. Arif GÜRLER

Baskı

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Basımevi

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Journal of Social Sciences

DANIŞMA KURULU / Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Bekir DENİZ	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. H. Çetin BEDESTENCİ	Çağ Üniversitesi
Prof. Dr. H. Ezber BODUR	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Musa TAŞDELEN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. İ. Hakkı ÖZSABUNCUOĞLU	Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. M. Şerif ŞİMŞEK	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa PİRİLİ	Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin DEMİR	Başkent Üniversitesi

Not: İsimler unvan ve alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

HAKEMLER / Referees

Prof.Dr. Haluk ALKAN	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal ÖZTÜRK	Muğla Üniversitesi
Prof.Dr. Orhan DOĞAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç.Dr. Ali Rıza ERDEM	Pamukkale Üniversitesi
Doç.Dr. Bilgehan PAMUK	Gaziantep Üniversitesi
Doç.Dr. İlyas GÖKHAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Selma KARATEPE	İnönü Üniversitesi
Doç.Dr. Yusuf KARACA	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Abdurrahman BORAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç.Dr. Ercan OKTAY	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Ali ÜNAL	Selçuk Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Ayşe SAVRAN GENCER	Pamukkale Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Derya ÖZİLHAN	Selçuk Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Hasan Güner BERKANT	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Hüseyin ÖZTÜRK	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. İbrahim KIR	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. İ. Bakır ARABACI	Fırat Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. İzzet DÖŞ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. M.Fetih YANARDAĞ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. M. Suat BAL	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Mehmet TEKEREK	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Muhammet UŞAK	Zirve Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Murat TUNCER	Fırat Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Necmi GÖKYER	Fırat Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Yemliha COŞKUN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

İÇİNDEKİLER**CONTENTS**

1. Yrd.Doç.Dr.S. Mustafa ÖNEN
Haydar ALBAYRAK 1

Kamu Yönetimi Bağlamında Türkiye'nin Kırsal Kalkınma Politikaları: AB İle Karşılaştırmalı Bir İnceleme
Rural Development Policies of Turkey in Public Administration Context: A Comparative Analysis with the EU
2. Okt. Dr. Cengiz ŞAVKILI 17

Millî Mücadele'nin Mali Kaynaklarından Tekâlif-i Milliye Emirleri
Financial Resources of the National Struggle for the Tekâlif-i Milliye Orders
3. Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER 33
Ender ÖZEREN

Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi
Evaluation of Teacher Candidates' Perceptions of Public Personnel Choosing Examination in Terms of a Number of Variables
4. Doç. Dr. Abdurrahman BORAN 49

Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları
Teacher Training Studies throughout the Turkish Republic Period
5. Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER 67

Hazırlayıcı Eğitim Kursunun Niteliğine İlişkin Aday Öğretmenlerin Görüşleri (Elazığ İli Örneği)
Trainee Teachers' Views Towards the Quality of Preparatory Training Course (A Sample Province: Elazığ)
6. Yrd. Doç.Dr. Kadir BİLEN 85

Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İlköğretimde

- Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Alguları**
Primary and Science Teacher Candidates' Perceptions of Instructional Teacher Behaviors in Primary Education
7. Öğrt. Gör. Ömer BÜYÜKBAŞ 101
Atilla ÜNLÜ
- Türkiye 'de Lojistik Sektörünün Görünümü Ve Geleceği**
The Public View and the Future of Logistics Sector in Turkey
8. Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER 119
Öğr.Gör. Ramazan TANAS
- Bilgisayar Programcılığı Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Öğrenci Ve Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tunceli Meslek Yüksekokulu Örneği)**
Evaluation of Lifelong Learning Skills of Students in Computer Programming with respect to the Student and Instructor Views (Case of Tunceli Vocational High School)

Kamu Yönetimi Bağlamında Türkiye'nin Kırsal Kalkınma Politikaları: AB İle Karşılaştırmalı Bir İnceleme

S. Mustafa ÖNEN

Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Haydar ALBAYRAK

İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özet: Türkiye'de Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar geçen sürede, kırsal kalkınma politikalarından beklenen başarı yeterince sağlanamamıştır. Oysa, AB'de uygulamaya konulan politikalarla kırsal alanda gelir seviyesinden yaşam standardına kadar pek çok alanda ciddi iyileşmeler gerçekleştirilmiştir. Aslında Türkiye'nin kırsal kalkınma politikalarını, AB'nin kırsal kalkınma politikalarıyla uyumlu hale getirerek başarıya ulaştırması mümkündür. Bu çalışmada Türkiye ve AB'deki önce kırsal alanların mevcut durumu ortaya konulmuş; sonra buna dönük kırsal kalkınma politikaları ile temel sorunları kamu yönetimi bağlamında incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kırsal Alan, Kırsal Kalkınma, Türkiye'nin Kırsal Kalkınma Politikaları, AB'nin Kırsal Kalkınma Politikaları

Rural Development Policies of Turkey in Public Administration Context: A Comparative Analysis with the EU

Abstract: Since the early days of the republic, the success of Turkish rural development policies could not meet the expectations; whilst, thanks to the policies applied in the EU, European rural has developed in many areas ranging from income level to living standards. In fact, it could be possible for Turkey to achieve success by making its rural development policies compatible with the ones in the EU. In this research, firstly the current state of Turkish and European rurals is presented; then relevant development policies and main problems are analysed within public administration context.

Keywords: Rural Country, Rural Development, Rural Development Policies of Turkey, Rural Development Policies of the EU

GİRİŞ

Gerek Türkiye’de gerekse AB’de kırsal alan, çok çeşitli yöntemlerle desteklenmektedir. Bu yöntemlerden birisi belki de en önemlisi “Kırsal Kalkınma Politikaları”dır. Türkiye’nin değişik bölgelerinde farklı içerik ve isimler altında “Kırsal Kalkınma Politikaları” uygulanmaktadır. Bu politikalar, önceki yıllarda sadece tespit edilen havza alanlarında dar kapsamlı olarak uygulanırken; Avrupa Birliği üyelik müzakereleri süreciyle özellikle 2000’li yıllardan itibaren yapılmaya başlanan yasal ve yapısal düzenlemelerle ülke genelinde ve çok daha geniş kapsamlı olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye’de geçmişte uygulanan “Kırsal Kalkınma Politikaları”ndan beklenen başarı düzeyi yeterince yakalanamazken, Avrupa Birliği’nde ise, bunun tam tersi yönde gelişme olmuştur. Uygulanan politikalar sonucunda kırsal alanlardaki gelir seviyesinden yaşam standardına kadar pek çok alanda çok ciddi iyileşmeler sağlanabilmiştir. Türkiye’nin Kırsal Kalkınma Politikalarının başarısızlığa uğramasının ya da Avrupa Birliği’nin politikalarının başarısının altında yatan pek çok neden bulunmaktadır. Çalışmada Türkiye’deki Kırsal Kalkınma Politikaları ile Avrupa Birliği (AB)’nin Kırsal Kalkınma Politikaları, başlıca kırsal alana ilişkin temel sorunlar ve buna dönük politikalar açısından olmak üzere çeşitli açılardan irdelenerek karşılaştırılmıştır. Çalışmayla özellikle Türkiye’deki politikaların başarısızlık nedenlerinin ortaya konulması ve ilgili çözüm önerilerinin bulunması amaçlanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kırsal kalkınma politikaları hakkında fikir yürütmek ve özelliklerini daha iyi yorumlayabilmek için çalışmanın bu bölümünde, “Kırsal Alan” ile “Kırsal Kalkınma” kavramları açıklanmıştır.

Kırsal Alan

Kırsal alanın tanımı, kırsal kalkınma faaliyetlerinin gerçekleştirilebileceği mekanların belirlenmesi açısından çok önemlidir. Çünkü, kırsal alana ilişki çok sayıda kurum ya da kişinin farklı kriterlere göre tanımlamaları vardır. Örneğin; Tarım ve Köyişleri Bakanlığı kırsal alanı; “*nüfus yoğunluğunun düşük olduğu; ekonomik hayatın daha çok tarım üzerine kurulu olduğu; doğal koşulların ve geleneksel değerlerin hayatın şekillendirilmesinde etkin olduğu; eğitim, sağlık, ve haberleşme gibi sosyal imkanların yeterince gelişmemiş olduğu; şehirli nüfus ile güçlü sosyal bağları olan ve bu kesim için dinlenme hizmeti sunan, toplumun her kesimi için değerli olan doğal zenginliklere de kaynaklık eden alanlar*” (Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı, 2003: 10) olarak tanımlamaktadır.

OECD’nin değerlendirmesine göre, km²’ye 150’den daha az kişinin düştüğü alanlar, kırsal alan olarak kabul edilmekte ve bu temel saptama üzerinden üç bölgeyi kırsal alan saymaktadır (European Environment Agency, 2006: 338):

Bu bölgelerden birincisi, “baskın kırsal bölgeler” olup, %50’sinden fazlası kırsal alan kapsamına giren bölgelerdir. İkinci bölge “önemli ölçüde kırsal bölgeler”, %15-50’si kırsal alan kapsamındaki bölgeler; üçüncü grubu oluşturan “baskın kentsel bölgeler” ise, %15’inden daha azı kırsal alan statüsünde olan bölgelerdir.

Kırsal kalkınma politikalarında ise, nüfusu 20 binin altındaki yerleşim birimleri kırsal alan olarak tanımlanmaktadır (DPT, 2006a: 4). Kırsal alanlar, nüfus yoğunluğunun az; ancak işsizlik oranının nüfusa göre yüksek kaldığı; sağlık, eğitim ve gelir düzeyinin ülkenin diğer bölgelerine göre düşük seviyede kaldığı, gelir kaynaklarının daha çok tarıma ve doğal kaynaklara dayandığı ve geleneksel kural ve değerlerin özellikle hakim olduğu yerlerdir.

Kırsal Kalkınma

Kırsal alanların varlığının, mevcut doğal kaynakların istismarına neden olmadan devam ettirilmesi ve kentli kesime göre daha geri ekonomik ve sosyal imkanlara sahip kırsal toplumun yaşam şartlarının iyileştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar olarak tanımlanabilen kırsal kalkınma (Can, 2007: 7), kesin sınırları ve sonucu olmayan dinamik bir süreçtir.

Bu nedenle zaman ve mekana göre farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Örneğin; “Birleşmiş Milletlerin 1975 yılındaki Kırsal Kalkınma tanımı, “*kırsal alanlarda yaşayan en yoksul kesimi oluşturan küçük çiftçiler, kiracı üreticiler ve topraksız köylülerin refah düzeyini yükseltmek*” iken; AB Kırsal Kalkınmayı, “*sadece kırsal alanlarda yaşayan yoksul kitlenin refah seviyesinin yükseltilmesi değil, aynı zamanda bu alanlarda yaşayan bütün nüfus kitlesinin daha iyi koşullarda yaşamayı, varlığını sürdürmesi gibi nüfusa yönelik çabaların yanı sıra, kırsal yaşamın devamının sağlanması, çevrenin korunması, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanılması ve kırsal mirasın korunması*” şeklinde değerlendirmektedir (Bakırcı, 2007: 32). Bu açıdan AB’nin kırsal kalkınma tanımı, daha geniş anlamı ve kapsayıcı niteliktedir.

Türkiye’nin Ulusal Kırsal Kalkınma Strateji (UKKS) Belgesinde ise kırsal kalkınma, “kırsal alanda sürdürülebilir doğal kaynak kullanımını esas alarak, bir taraftan kırsal kesimin gelir düzeyinin ve yaşam kalitesinin yükseltilmesi yoluyla gelişmişlik farkının azaltılması amacına yönelen, diğer taraftan çevresel ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini gözeten, yerelde farklılaşan sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri, ihtiyaçları, potansiyelleri ve dinamikleri dikkate alarak çok sektörlü bir yaklaşımla planlanan faaliyetler bütünü” (DPT, 2006: 3) olarak tanımlanmaktadır.

Bu açıklamaların ışığında, kırsal kalkınma politikalarıyla başlıca şunlar hedeflenmektedir (DPT, 2006: 10-18):

- “Kırsal alanları kalkındırmak,

- Kırsalda yaşayan insanların, insanca yaşam koşullarına erişim olanaklarını artırmak,
- Kırsal alanı, ulusal kalkınma çalışmalarına entegre etmek,
- Kalkınma temelinde değişim taleplerini desteklemek,
- Kırsal alandaki bireylerin gelirlerinin artmasını ve gelir dağılımında adaleti sağlamak,
- Kent-kır arasındaki dengesizliğini gidermek,
- Eğitim ve sağlık hizmetlerine ulaşım düzeyini yükseltmek,
- Doğal kaynakların korunarak kullanılmasını sağlamak,
- Zenginlikleri kırsaldaki bireyin hayatına yansıtmak,
- Avrupa Birliği ile müktesebat uyumunu sağlamaktır.”

TÜRKİYE’NİN KIRSAL KALKINMA POLİTİKALARI

Türkiye’deki Kırsal Kalkınma Politikaları incelenirken öncelikle mevcut durumun ortaya konulması, ardından bu politikalardan bahsedilmesi konunun anlaşılmasına kuşkusuz katkı sağlayacaktır.

Kırsal Alanın Mevcut Durumu

Türkiye’de kırsal alanda, yani köyde yaşayanlar, son nüfus sayımı verilerine göre toplam nüfusun %23,7’lik kısmını oluşturmaktadır (TUİK, 2010a: 1). Hanehalkı iş gücü anketlerine göre, nüfusu 20 binin altında olan yerler kırsal alan sayılıp (<http://lmisnt.pub.die.gov.tr>, 2007), 2010 yılında yapılan hanehalkı işgücü anketi sonuçlarına göre, toplam istihdamın %36’sı kırsal alandadır; kırsal alandaki istihdamın %73,9’u tarımsal üretimde, %26,1’i ise, tarım dışı ekonomik faaliyetlerdeki istihdamdır. Diğer bir deyişle toplam istihdamının %26,6’sını tarımsal istihdam oluşturmaktadır (TUİK, 2010a: 1-2).

Kırsal nüfusun genel nüfusa oranı, şehirleşmeye bağlı olarak sürekli azalmaktadır. Son nüfus sayımına göre nüfusun %23,7’si köylerde yaşamaktadır. 2010 yılı verilerine göre; toplam istihdamın %36’sı kırsal alandaki istihdam olup, kırsal alandaki istihdamın %73,9’u tarımsal istihdamdır. Tarımsal istihdamın toplam istihdam içindeki oranı ise, %26,6’dır (TUİK, 2010b: 1-2). Kırsal alandaki işsizlik oranı, 2010 yılı istihdam verilerine göre %5,5’tir (TUİK, 2010b: 1). Bu oran, 15-65 yaşları arasındaki iş talep eden kişiler dikkate alınarak hesaplandığından gerçek değeri yansıtmayabilir. Çünkü kırsal alanda özellikle kadınlar ve 15 yaş üstü gençler, aile içinde ücretsiz olarak çalıştıkları ve iş talebinde bulunmadıkları için (aile içi ücretsiz işçilik oranı tarımsal istihdamın %50,9’dur) bu oranın hesaplanmasında göz önünde bulundurulmamaktadırlar (Gülçubuk vd, 2005: 1176). Kırsal alanda var olan gizli bir işsizliğin istatistiklere tam olarak yansıtılmadığı düşünülmektedir.

Kırsal Kalkınma Politikaları

Türkiye’de uygulanan kırsal alanda kalkınma sağlanmasına yönelik çalışmaların geçmişini Cumhuriyetin kuruluşuna kadar götürmek mümkündür. Cumhuriyetin kuruluşu ile başlayan modernleşme hareketleri, kırsal kesimde kalkınma çabalarını da etkilemiştir. Nüfusun önemli bir bölümünün kırsal alanda yaşadığı ve ekonominin ağırlıklı olarak tarıma dayandığı bu dönemde, kırsal kalkınmaya özel bir önem verilmiştir. (Bakırcı, 2007: 58-59). Bazı yazarlar tarafından 1924 yılında yürürlüğe giren 442 sayılı “Köy Kanunu” ile 1940 yılında kurulan “Köy Enstitüleri” kırsal kalkınmaya yönelik iki önemli gelişme olarak kabul edilmektedir (Çelik, 2006: 50). Ancak zamanla bu türden yasal ve yapısal düzenlemeler de yetersiz hale gelmişlerdir.

1943 yılında çiftçilerin ihtiyaç duyduğu makine, gübre gibi modern girdilerin daha ucuza temin edilmesi amacıyla “Zirai Donatım Kurumu” kurulmuştur. 1945 yılında ise, 4753 sayılı “Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu” çıkarılmıştır. Bu kanuna yönelik çalışma ve tartışmaların geçmişi, 1930’lu yıllara kadar gitmektedir (Aktan, 1971: 40). 4753 sayılı Kanunla yapılan düzenlemenin amacı, “toprağı olmayan ve az topraklı çiftçileri, aileleriyle birlikte geçimlerini sağlayacak ve emeklerini değerlendirecek toprağa sahip kılmak; yeter toprağı olsa da sermaye ve donanımları eksik olanlara, kuruluş-onarma-çevirme kredisi ve canlı-cansız demirbaş vermek; yurt topraklarının sürekli işlenmesini sağlamak” olarak belirtilmektedir (4753 sayılı Kanun, 1945: md:1). Ancak yasa, büyük arazi sahiplerinin kendi arazilerinin kamulaştırmasına karşı çıkmaları nedeniyle uygulanamamış; böylece toprak reformu başarıya ulaşamamıştır.

1960’lı yılların başında Türkiye, planlı kalkınma dönemine girmiş ve beşer yıllık kalkınma planları hazırlanmaya başlanmıştır. Planlı dönemde, kırsal kalkınmanın sağlanması amaçlı stratejiler geliştirilmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Kalkınma planlarında ve hükümet programlarında yer alan bu çalışmalar, genel olarak kırsal yerleşmelere götürülemeyen hizmetlerin bu alanlara götürülmesini içermiştir. Bu amaçla 1960 yılı sonrasında Toplum Kalkınması, Örnek Köy, Çok Yönlü Kırsal Alan Planlaması, Merkez Köy ve Köykent gibi çeşitlik kırsal kalkınma modelleri uygulanmıştır (Bakırcı, 2007: 144). Ancak bunların yeterince başarıya ulaştıklarını söylemek güçtür.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) ile gündeme gelen “Toplum Kalkınması” yaklaşımı, biri devlet, öteki halk olmak üzere iki temel unsura dayanmıştır. (Geray, 1966: 237-238). 1961 Anayasası hükümlerine göre çıkarılan 26 Temmuz 1972 tarih ve 1617 sayılı “Tarım ve Toprak Reformu Ön Tedbirler Kanunu” ve 19 Temmuz 1973 tarih ve 1757 sayılı “Toprak ve Tarım Reformu Kanunu” ile düzenlemeler yapılmıştır. Üçüncü BYKP’da ise, çok sayıda küçük yerleşim biriminin olması nedeniyle ihtiyaçlarının en az maliyetle yerleşim yerlerinin tamamına ulaştırılması, kırsal nüfusun ulusal Pazar ve

yaşantısıyla bütünleşme sürecinin hızlandırılması ve yerleşim yapısının olumlu yönde etkilenmesi için “Merkezi Köyler” uygulaması benimsenmiştir. (DPT,1972: 857). Bu model ile köylerin kırsal yerleşim yapısının değiştirilmesi amaçlanmıştır.

Dördüncü BYKP’da, köy ile kent arasında yeni bir ölçek olarak planlanan köy kentler; kalkınma planının sosyo-ekonomik kararlarının mekâna uygulama aracı olarak önerilmiştir. Yukarıda belirtilen politika ve hedeflere ek olarak, planla “Kalkınmada Öncelikli Yörelere” kavramı getirilerek; geri kalmış yörelere gelişiminin bölge gelişme anlayışıyla ele alınması ve geniş kapsamlı projeler hazırlanması amaçlanmıştır (DPT, 1979: 292-293). Beşinci BYKP döneminde ise, merkez köyler aracılığıyla kırsal alana belirli ölçüde hizmet götürülebilmişse de, bu uygulamanın üretim, örgütlenme, sanayileşme, insan-toprak ilişkilerinin düzenlenmesi yönleri eksik kaldığından dolayı istenilen amaca ulaşılamamış; nispi iyileştirmeler sağlanabilmiştir (DPT, 2000: 29). 1970-1980 döneminde “Tarım Kentleri” adı altında diğer bir köy kalkınma projesi gündeme gelmiştir (Günaydın, 2001: 51). Ancak bunlar da sorunun çözümünde yeterli olamamışlardır.

Türkiye’de uygulanan kırsal kalkınma projelerinin başlıcaları şunlardır:

- Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP),
- Yozgat Kırsal Kalkınma Projesi,
- Ordu-Giresun Kırsal Kalkınma Projesi,
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Su Havzaları Rehabilitasyon Projesi,
- Sivas-Erzincan-Tunceli Kırsal Kalkınma Projesi,
- Gümüşhane-Bayburt-Rize Kırsal Kalkınma Projesi.

Kırsal kalkınma alanında Tarım ve Köyişleri Bakanlığı, DPT ve GAP Bölge Kalkınma İdaresi yetkilidir. Bütün bu projeler, bölgesel düzeydeki projeler olup ülke genelini kapsamamaktadır. Kırsal kalkınma politikaları, kalkınma planlarında Sekizinci BYKP ve Dokuzuncu Plan dışında doğrudan yer almamış, konuya, “toplum kalkınması” ve “köy kalkınması” gibi başlıklar altında yer verilmiştir. Önceki kalkınma planlarıyla karşılaştırıldığında, kırsal *kalkınma kavramı* ilk kez bu Sekizinci BYKP’da doğrudan yer almıştır. Planın kırsal alana ilişkin ana hedefleri ise, kırsal alanda istihdamın artırılması, insan gücü kaynaklarının geliştirilmesi, kırsal nüfusun gelirinin artırılması, yaşam kalitesinin iyileştirilmesi, etkili örgütlenme ve katılımcılığın desteklenmesidir (DPT, 2000: 102). Bu açıdan Sekizinci BYKP önemlidir. Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda (DPT, 2006b: 49) ise, kırsal kalkınma politikalarının etkinliğinin artırılması için yasal ve kurumsal düzenlemeler bağlamında bir kırsal kalkınma kurumu ile uygulama ve ödeme biriminin kurulması kararlaştırılmıştır.

Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü kapatılarak iskânla ilgili görevleri; Bayındırlık ve İskân Bakanlığına, köylerle ilgili görevleri ise İstanbul ve Kocaeli illerinde büyükşehir belediyelerine, diğer illerde ise il özel idarelerine devredilmiştir (5286 sayılı Kanun, 2005: Geçici madde 2). Bunlara ek olarak, 5355 sayılı Kanunla, 2005 ve 2006 yıllarında köy altyapılarının iyileştirilmesi amacıyla il özel idareleri ile mahalli idare birliklerine doğrudan kaynak tahsis edilmiş ve Köylerin Altyapısını Destekleme Projesi (KÖYDES) uygulamaya konulmuştur.

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN KIRSAL KALKINMA POLİTİKALARI

AB ile Türkiye'nin kırsal kalkınma politikalarının karşılaştırılmasında kolaylık sağlanması için Avrupa Birliği'nin kırsal kalkınma politikaları, "Kırsal Alanın Mevcut Durumu" ve "Uygulanan Kırsal Kalkınma Politikaları" şeklinde iki başlık altında incelenmiştir.

Kırsal Alanın Mevcut Durumu

Avrupa Komisyonunun "Kırsal Alanın Geleceği" adlı tebliğinde kırsal alanların *"sadece fiziki mekana dayalı olarak ele alınmaması gerektiğini, bu alanların ekonomik ve sosyal hayatın çok farklı aktivitelerine sahne olan kompleks bir yapı teşkil ettiği belirtilmiş, kırsal alanların sadece içinde barındırdığı nüfusa iş ve hayat veren alanlar olmadığı, bunun yanında toplumun bütün kesimlerine hitap eden, ekolojik dengenin kurulduğu çok fonksiyonlu alanlar"* olduğu vurgulanmaktadır (European Commission, 1997: 4). Söz konusu komisyon belgesinde kırsal alan ulusal ekonomilere entegre olma derecelerine göre, "entegre kırsal alanlar", "orta derece kırsal alanlar" ve "tam kırsal alanlar" olmak üzere üç sınıf altında gruplandırılmışlardır (European Commission, 1997: 9).

Bu sınıflandırmaya göre, Avrupa Birliği'nin kaplamış olduğu coğrafi alanın %80'i kırsal alan olarak kabul edilmektedir. Bu alanda AB nüfusunun yaklaşık %25'i yaşamaktadır (European Environment Agency, 2006: 337). 2005 yılı verilerine göre, AB bütçesinin %45,5'ini tarımsal ve kırsal kalkınma politikaları harcamaları oluşturmaktadır. Bu miktar, tarım kesiminin oluşturduğu katma değer %36,5'ine denk gelmektedir. 2007-2013 dönemini kapsayan programa göre, tarım ve kırsal kalkınmaya AB bütçesinin ortalama %43'ü ayrılması planlanmıştır. Ayrılan bu bütçenin %90'ı Ortak Tarım Politikası (OTP)'na, %10'u ise Kırsal Kalkınma Politikalarına harcanması öngörülmektedir. Tarıma hektar başına verilen destek 676 dolar civarındadır. 2000 yılı verilerine göre tarımsal üretimin AB bütçesine katkısı %2,5 düzeyindedir (Güder, 2004: 131-137). AB'nin tarımsal üretim hacmi ise, 2005 yılında % 5 gerilemiştir (Dellal ve Dölekoğlu, 2006: 2-4). Ancak üretimin azalmasına rağmen AB'nin tarımsal üretime desteği ciddi bir şekilde sürmektedir.

AB'nin Kırsal Kalkınma Politikaları

Avrupa Birliği'nin ilk aşaması olan Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET)'nin kurulmasıyla birlikte OTP uygulanmaya, tarımsal üretim Topluluk düzeyinde desteklenmeye başlanmıştır. AET'nin kuruluş anlaşmasının 38. ve 39. maddelerinde, OTP'ye ilişkin hükümler yer almaktadır. OTP'nin genel ilkeleri şunlardır (Güder, 2004: 132):

1-*Tek Pazar ilkesi*; topluluk üyesi ülkeler arasında tarım ürünlerinin serbest dolaşımı,

2-*Topluluk tercihi ilkesi*; topluluk içi piyasalarda ve pazarlarda topluluk üyelerinin ürettiği tarımsal ürünlere öncelik verilmesi,

3-*Mali dayanışma ilkesi*; belirlenen politikaların finansmanı için üye devletlerin mali katkıda bulunacağı bir fon kurulmasıdır (Avrupa Tarımsal Yönlendirme ve Garanti Fonu-FEOGA).

Bu fon topluluk genel bütçesinin bir parçasıdır. Başlangıçta bu fona ayrılan bütçe topluluğun genel bütçesinin % 90 civarındayken, süreç içinde dış baskılar ve diğer fonların kurulması nedeniyle düşmüştür. FEOGA'nın AB'nin genel bütçesi içindeki oranı süreç içinde düşmekle beraber, AB bütçesinin sürekli olarak artmasına paralel olarak miktarı artmıştır (Güder, 2004: 132-133). FEOGA'nın AB bütçesi içindeki oranı 2003 yılında yaklaşık olarak % 50'dir (<http://diabk.tarim.gov.tr>, 2011).

AB OTP'nde, 1992 Mac-Sharry reformu, 1994 Uruguay Round nihai senedinin imzalanması ve DTÖ kararlarının 1995'ten itibaren uygulanmaya başlanması, 2001 yılında 10 yeni devletin AB'ye katılması öncesinde ön hazırlık amacıyla çıkarılan “Gündem-2000” ile çeşitli değişiklikler yapılmıştır (Eraktan, 2005: 25-26). Bu değişikliklerin yapılmasında, OTP'nin yarattığı katma değere göre bütçe üzerinde oluşturduğu yükün daha fazla olması, zaman içerisinde üretim fazlasına sebep olmasının yanında esas olarak etkili olan ABD ve DTÖ'nün baskılarıdır (Kural vd, 1995: 3). Bu değişikliklerin en kapsamlısı, 1992 Mac-Sharry reformudur. Bu reformun yapılmasındaki amaç, Uruguay Round nihai senedinin imzalanması öncesinde, AB OTP'sini uluslararası baskılara karşı koruyabilmektir. Bu reform ile destek mekanizması büyük ölçüde değişmiş; fiyat desteklemelerinden telafi edici ödemelere geçilmiştir (Güder, 2004: 127). Reformlar sayesinde AB'nin Kırsal Kalkınma Politikaları, daha da etkili ve güçlü hale gelmiştir.

1 Ocak 1995 tarihinden itibaren uygulanmaya başlayan DTÖ anlaşması gereğince üye ülkeler, tarımsal üretimlerini korumak ve desteklemek için uyguladıkları yüksek gümrük vergilerini ve ihracat sübvansiyonlarını, belli bir süre içerisinde kademeli olarak belli oranda indirmeyi, tarımsal üretime ürün bazında verdikleri desteklerden vazgeçip üründen bağımsız, doğrudan destek vermeyi taahhüt etmişlerdir. Böylece, ülkemizde ve AB'de tarımsal üretimi destekleme politikalarında yeni bir yapılanmaya gidilmeye başlanmıştır (Kural

vd, 1995: 3-8). Gündem-2000 ile alınan karar sonrasında 2001 yılından itibaren AB OTP'sinin adı, "Tarımsal ve Kırsal Kalkınma Politikaları (CARPE)" olarak değiştirilmiştir (Güder, 2004: 127). Değişim, sadece isimde olmamış; aynı zamanda içerik de değişmiştir. Bu değişiklikte birlikte 'Kırsal Kalkınma Politikaları' OTP'nin ikinci ayağını oluşturmaya başlamıştır. AB Komisyonu Tarım Genel Müdürlüğü, yapılan reformların gerekçelerini şu şekilde sıralamaktadır (Eraktan ve Ören, 2005: 25-26);

- Daha rekabetçi ve talebe kolay uyum sağlayan bir tarım sektörü inşa etmek,
- Çevresel konuları politikalara adapte etmek,
- Dünya Ticaret Örgütü ile yapılan müzakerelerde, Birlik için sağlam bir pozisyon sağlamak,
- Aday ülkelerin katılımı için sağlıklı bir zemin inşa etmek,
- Kırsal kalkınma politikasını ortak politikanın ikinci sacayağı olarak belirleyip güçlendirmektir.

AB kırsal kalkınma politikalarıyla tarım ve ormancılık sektörünün güçlendirilmesi, kırsal alanların rekabet gücünün artırılması, çevrenin ve kültürel mirasın korunması amaçlanmaktadır (Bauer, 2006: 250-251). Kırsal Kalkınma Politikası, OTP'den nispeten farklıdır. Kırsal alanı, sadece tarımla uğraşanlar olarak değil, ekonomik bir bütün olarak ele almakta; sadece tarıma değil, tarım-dışı sektörlerle de destek verilmesini öngörmektedir. Böylece, kırsal alanın bir bütün olarak kalkındırılması hedeflenmektedir (Kural vd, 1995: 3). Böylece AB'nin Kırsal Kalkınma Politikalarıyla, sadece belli kesimin ya da sektörün değil bütünleşik olarak kırsal alanın kalkındırılması amaçlanmaktadır.

AB UYUM SÜRECİNDE TÜRKİYE'NİN KIRSAL KALKINMA POLİTİKALARI VE AB POLİTİKALARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI

Türkiye AB'ne üyelik süreci 1963'de Ankara Anlaşmasıyla başlamış; 1999'da Helsinki'de yapılan Zirve ile AB'ne 13. aday ülke olmuştur. Bunun sonrasında, AB üyeliği için yapılması gerekenler 'Katılım Ortaklığı Belgesi'yle belirlenmiştir. Bu belge çerçevesinde ülkemizde kırsal kalkınma alanında önemli değişiklikler yapılmıştır.

Türkiye'de kırsal yerleşim yerlerinin sayıca fazla, nüfus olarak küçük ve yerleşim düzeni olarak dağınık olması, hizmet sunum maliyetleri ve etkinliği azaltırken, kırsal ekonomilerin gelişmesi için yerleşim bazında bulunması gerekli asgari ölçeğin oluşmasını da güçleştirmektedir. Türkiye'deki kırsal yaşam alanları genellikle ekonomik ve sosyal açıdan az gelişmiş, alt yapı yetersizliği nedeniyle yatırım cazibesi olmayan bir yapı göstermektedir. Alt yapı sorununun çözümü, kırsal alanların tarımsal üretim ve diğer ticaret alanları hacmini ve dolayısıyla istihdam ve iş imkanlarını artıracak en önemli

faktörlerden biridir. Su ve enerji araçlarının temin edilmesi, kanalizasyon şebekelerinin oluşturulması ve modernizasyonu, iletişim ve ulaşım ağının geliştirilmesi sosyal ve ekonomik kalkınmanın vazgeçilmez unsurlarındandır. Kırsal alanlarının altyapı önceliklerine ek olarak diğer temel ihtiyaç ise eğitim ve sağlık hizmetlerinin bu bölgelere ulaştırılmasıdır (Tarım ve Köyişleri Bakanlığı, 2004: 22). Oysa, AB'nin kırsal alanında ortak sorunların başında eğitilmiş genç nüfusun kentsel alanlara göç etmesi gelmektedir. Ayrıca altyapı yetersizliği, zayıf hizmet sunumu ve tarım dışı istihdamın sınırlı olması da Birliğin kırsal alanda yaşadığı sorunlardandır. Bu sorunlar sebebiyle kırsal alan nüfusu azalmakta ve kırsal alanlarda gelir seviyesi düşmektedir (Tarım ve Köyişleri Bakanlığı, 2003: 38).

Türkiye'de AB'ye üyelik kapsamında, pek çok alanda olduğu gibi kırsal alana yönelik de politikalar oluşturulmuştur. AB ile kırsal kalkınma alanında müktesebat uyumunun sağlanması kapsamında DPT tarafından, ilgili kurum ve kuruluşlarının katkısıyla kırsal kalkınma çalışmalarına bütüncül bir politika çerçevesi oluşturmak üzere “Ulusal Kırsal Kalkınma Stratejisi Belgesi” hazırlanmıştır (RG, 04.02.2006 tarih ve 26070 sayılı). Ulusal Kırsal Kalkınma Stratejisi doğrultusunda, hazırlanan “Kırsal Kalkınma Planı” 2010 yılında kabul edilerek yayınlanmıştır (Tarım ve Köyişleri Bakanlığı, 2010). Ayrıca önceki yıllarda AB'ye uyum sürecinde Kırsal Kalkınma politikamızı belirlemek üzere;

- Uzun Vadeli Strateji (2001-2023)
- Ön Ulusal Kalkınma Planı (2004-2008)
- Orta Vadeli Program (2006-2008)
- Tarım Strateji Belgesi (2006-2010) gibi çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

Türkiye'de AB'ye uyum için kırsal kalkınma alanında yapılan başlıca uygulamalar ise şunlar olmuştur:

1. Çiftçi Kayıt Sistemi: Üreticilerin kayıtlarının yapılmasını sağlamak ve elde edilen kayıtları her yıl güncelleştirerek sağlıklı tarım politikaları oluşturmak üzere çiftçi kayıt sistemi başlatılmıştır. 2009 yılı itibarıyla 2,3 milyon çiftçi ailesi kayıt altına alınmıştır. (<http://www.tarimhayvancilik.net/>, 2011).

2. Alternatif Ürün Projesi: Ürün çeşitlendirilmesi amacıyla, bölgesel koşullara uygun ve ekonomik değeri yüksek ürün deseni oluşturmak için proje yürütülmektedir (2008/14265 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı).

3. Mera Islahı Uygulamaları: Mera, yaylak, kışlak, otlak ve çayırların tespiti ve sınırlarının belirlenmesi, belirlenecek kurallara uygun sürdürülebilir kullanımın sağlanması, bakım ve ıslahın yapılarak verimliliğinin artırılması amaçlanmaktadır (4342 sayılı Mera Kanunu, 1998: md. 1).

4. Doğrudan Gelir Desteği: Kayıt sistemi çerçevesinde, 2000 yılından itibaren üreticilere, üretim yapılan arazide hektar başına ödenen doğrudan gelir desteği yürürlüğe konulmuştur (5488 sayılı Tarım Kanunu, 2006: md. 19).

Türkiye’de kırsal alanda yaşanan sorunların başlıcası, tarımsal işletmelerin küçük, parçalı ve dağınık olması, tarımsal verimliliğin düşük olması, tarımsal altyapı yetersizlikleri ve kırsal alandaki örgütsüzlüktür. Kırsal alanda kalkınmanın sağlanması için bu sorunlar, genel ekonomi politikaları düzeyinde ele alınmalıdır. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi yaşanan gelişmeler, AB fonlarından yararlanma olanaklarının Türkiye açısından sınırlı olacağını göstermektedir.

Tarım ve Kırsal Kalkınma Destekleme Kurumu (IPARD Ajansı), AB’nin Tarım ve Kırsal Kalkınma Politikasına (CARPE) uyumu sağlamak amacıyla 2007 yılında kurulmuştur. Bu kurum aracılığıyla Avrupa Birliği’nin 2007-2013 dönemindeki katılım öncesi mali yardımlarından yararlanılabilecektir. Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA) bütçesi beş bileşen için 11,5 milyar Avro’dur (www.ikv.org.tr, 2011). Türkiye’ye Kırsal Kalkınma Bileşeni (IPARD) kapsamında 2007-2013 yılları arasında yaklaşık 874 milyon Avro bütçe tahsis edilmiştir (www.tarim.gov.tr, 2011). Bu bütçeyle Türkiye’nin kırsal alanının kalkındırılması, böylece AB Ortak Tarım Politikasına uyum sağlanması için yapılacak olan çeşitli yatırımların desteklenmesi planlanmaktadır. Desteklenecek tarımsal faaliyetler ve verilecek destek miktarı, Tarım ve Köyişleri Bakanlığı tarafından hazırlanan, Avrupa Komisyonu ve Yüksek Planlama Kurulu onayıyla yürürlüğe giren IPARD programına göre belirlenecektir (www.tarim.gov.tr, 2011).

Tablo 1. Türkiye ve AB'nin Kırsal Kalkınma Politikalarının Karşılaştırılması

	TÜRKİYE	AB
Kırsal Kalkınma Politikalarının Amacı	Tarımsal üretimin artırılması	Tarım-dışı faaliyetlerin artırılmasıdır. Ancak tarımsal üretim açısından diğer bölgelere göre üstün olan bölgelerde tarımsal üretim desteklenmektedir.
Kırsal Kalkınma Politikalarının Oluşturulma Şekli	Katılım olmaksızın tek başına merkezi karar organları tarafından belirlenir.	Yerel yönetimler tarafından belirlenir. Merkezi yönetim kurumları ve kuruluşları ile yerel yönetimlerin yanında yer alır.
Kırsal Kalkınma Politikalarının Diğer Politikalarla İlişkisi	Teknik özellikleri ön plana çıkarılarak kırsal kalkınma politikaları, diğer politika alanlarından bağımsız oluşturulmuştur. Bütüncül değil, parçacı bir yapıya sahiptir.	Makro hedef ve politikaların bir parçasıdır ve diğer politika alanlarıyla ilişkilidir.
Kırsal Kalkınma Politikalarının Uygulama Alanı	Büyük şehirler tercih edilmiştir. Bu nedenle kır-kent arasındaki dengesizlik artmıştır.	Orta büyüklükteki şehirler tercih edilmektedir.
Kırsal Alanın Kapsamı	Köy ve ilçe yönetimi kırsal alan olarak kabul edilmektedir. Ancak ilçe belediyeleri doğrudan kırsal alana hizmet götürebilecek yapıları değildir. Köylere hizmet götürme birlikleri de genel olarak çok başarılı sayılamazlar.	Üye ülkelerinin büyük kısmında ilçeler mücavir alanlara dahil edilmiştir. Belediyeler temel yerleşim birim olarak kabul edilmiştir. Böylece kırsal yerleşim birimlerinin doğrudan kalkındırılması hedeflenmemiştir. Kırsal kalkınmanın sağlanmasında yerel yerleşmeleri temel idari birim olarak kabul etmemektedir. Ülke topraklarının tümü belediyeleştirilmiş veya yerel yönetim birlikleri etkin hale getirilmiştir. Hatta bazı AB ülkelerinde ilçe idareleri kırsal alanların belediye hizmetlerinden de sorumlu tutulmuşlardır.

Kaynak: (Çelik, 2006: 97-99)'den Esinlenilerek Araştırmacılar Tarafından Oluşturulmuştur.

AB'ye uyum süreci kapsamında bugüne kadar edinilen tecrübelerle ilgili süreçle ilgili belirsizlikler mevcuttur. Demokratik katılım süreçlerinin yoğun bir biçimde yer aldığı AB'ye uyum sürecini, Türkiye'de katılımdan uzak bir biçimde yaşıyor olmamız beraberinde birçok tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Diğer taraftan Türkiye, AB'ye üye olmayı beklemek yerine, kendi öz kaynaklarından yararlanma potansiyelini geliştirmek zorundadır (Çelik, 2006: 91-99). AB girmeyi hedeflemek yerine, AB'nin normlar ve değerlerini ülke açısından yararlı olabilecek yönde kullanabilmelidir.

SONUÇ

Türkiye ve AB'deki Kırsal Kalkınma Politikaları incelendiğinde, her ikisinin de kırsal kesimi bir bütün olarak ele aldıkları ve tarım dışındaki sektörleri de kapsayacak yönde yasal ve yapısal düzenlemeleri içerdikleri ve bu sayede bölgeler arası ekonomik, sosyal ve kültürel geri kalmışlığı gidermeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Kırsalı bir bütün olarak kaldırmak, tarım dışında yeni iş alanları yaratmak, hemen her ülkenin yapmak istediği temel hedefler ve stratejileri arasındadır. Ancak Türkiye'nin Kırsal Kalkınma Politikalarıyla kırsal alanın sorunlarına çözüm ararken, dış ülke ve uluslar arası sermaye kuruluşlarının kendi istek ve çıkarlarından ziyade, ülkemizin kendi koşul ve sorunlarına göre kırsal kalkınma tedbirlerini uygulaması gerekmektedir. Ancak başta AB'nin ve diğer ülkelerin kırsal kalkınma konusundaki deneyimlerinden tabii ki yararlanılmalıdır. Her ne kadar AB'nin içinde bulunduğu ortama göre sorunlar ve buna dayalı tedbirler ülkemize göre değişkenlik gösterse de, kırsal alanın iyileştirilmesinde AB'ne katılmayı hedefleyen ülkemizin bu ölçütleri kendi yararına olacak yönde yeniden düzenlemesi kaçınılmaz gözükmektedir.

Türkiye'nin, kırsal kalkınma alanında AB ölçütlerine uyumu, mali ve teknik açıdan yeterli olacak programlarla sağlanabilir. AB ile ilgili olarak son gelişmeleri incelediğimizde, üyelik öncesinde ve sonrasında AB ölçütlerine uyum için gerekli finansmanın AB fonları tarafından karşılanması olanağı, bugün için kısıtlanmıştır. AB tarafından yapılacak yardımların kısıtlandığı bir ortamda, ülkemizin AB fonlarından yardım alamaması, kırsal kalkınma üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır. Hatta AB tarafından, tam üyelik görüşmelerinde kırsal alandaki farklılıkların daha çok ülkemizin kendi olanakları ile giderilmesi bile istenebilmektedir. Türkiye'nin, ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda, kırsal alandaki sorunların çözümü, ülkenin maddi olanakları düşünüldüğünde giderek daha da zorlaşmaktadır.

Türkiye'deki kırsal alana ilişkin olarak en ciddi sorunlarından biri, hemen her kalkınma planında yer almasına rağmen toprak reformunun bir türlü hayata geçirilememesidir. Çok sayıda topraksız köylümüz olduğu kadar, toprak sahibi olanların da mevcut arazilerinin çoğu küçük ve parçalı durumdadır. Yapılacak bir genel bir toprak reformuyla topraksız köylüye toprak verilmesinin ek olarak küçük ve parçalı toprakların birleştirilmesi son derece önemlidir. İkinci olarak; dağınık olan kırsal yerleşim birimleri belli alanlarda toplanarak, kırsal kalkınma politikalarında öngörülen alt yapı hizmetleri, yol yapımı, eğitim ve sağlık gibi hizmetlerin bu alanlara ulaştırılması kolaylaştırılabilir. Kırsal kalkınmada ön görülen tarım-dışı ekonomik faaliyetlerin ekonomik katkısı az olduğu gibi, toplumun genelini kapsayan geniş kapsamlı faaliyetler de söz konusu değildir. Bunun yerine tarımsal ürünleri işleyen, yüksek kapasiteli fabrikaların kırsal alanlara kurulması; hem burada üretilen tarımsal ürünlerin pazarlanmasını kolaylaştıracak, hem de yeni iş alanları yaratılmasına imkan sağlayacaktır.

Diğer bir konu ise; üreticilerimizin örgütlü hareket etmesini sağlayan, hem girdilerin maliyetlerinin düşürülmesinde, hem de satışta daha iyi bir fiyat garantisi sağlayan, daha önce ülkemizde denenmiş ve çok başarılı sonuçlar elde edilmiş kooperatifçiliğin desteklenmesidir. Bu sayede küçük çiftçiler korunmuş olacaktır. AB’de nüfusun yaklaşık %5-6’sı tarımla uğraşmasına rağmen ve AB bütçesinden bu kesimler ciddi olarak desteklenmelerine rağmen, aynı durum ülkemiz için yeterli düzeyde değildir. Yapılan bu destekler sayesinde, bugün AB tarımı, serbest Pazar şartlarında rekabet edebilmektedir. Buna rağmen ülkemizde çiftçiler, yeterince desteklenemediklerinden ürünlerini bile bazen satmakta zorlanabilmektedirler.

Kırsal kalkınma politikalarında desteklenmesi düşünülen tarım-dışı faaliyet alanlarının (halı dokumacılığı, inşaat alanı, turizm vs.) artırılması, kırsal alanlarda yaşayanların başta istihdam imkanlarının geliştirilmesinde çok önemli rolü bulunmaktadır. Bunun için popülist politikalardan ziyade, ülkede sağlıklı ve ciddi bir üretim planlaması yapılmalı, ülkenin ihtiyaç duyduğu ürünlere daha çok ağırlık verilmeli ve bu ürünler üretimin her aşamasında desteklenebilmelidir.

Türkiye’de ayrıca, kurumlar arasında sağlıklı bir koordinasyonun olmaması da kırsal kalkınmanın başarılı uygulamasının önündeki en büyük engellerdendir. Türkiye’de adeta iç içe geçmiş ve politik tercihlere bağlı bir tarım politikası uygulanmaktadır. Türkiye’de kırsal alanda izlenen politikalar ve yapılan uygulamalar, parçacı, eşgüdümsüz; kır ve kentin bir bütün olarak ele alınmadığı, diğer politika alanları ile ilişkilendirilmeyen, planlama disiplini ve kademelenmesi içinde ele alınmayan nitelik ve özelliğindedir. Mevcut siyasal ve ekonomik yapı içinde izlenen politikalar kapsamında, kırsal alanların kentsel alanlar karşısında dezavantajlı durumuna son verecek yapısal düzenlemelere ağırlık verilmelidir.

Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığına dönüştürülen bakanlığın özellikle tarımsal üretime daha etkin müdahalesini sağlama olanaklı hale getirilmelidir. Aslında, Bakanlığın sadece düzenleyici ve planlayıcı bir görev üstlenmesi, yani tarımsal üretimimizin ve bu alanda çalışan insanların pazarın şartlarına terk edilmesi, bu alanın süreç içerisinde yok olmasına ve ülkemizin dışarıdan her türlü tarımsal ürünü ithal eden bir duruma düşmesine yol açacaktır. Bu nedenle, mevcut Bakanlığın etkin rolünün zayıflatılmasının tersine; daha aktif, düzenleyici ve üretimi teşvik edici bir yapıya kavuşturulması, tarım sektörünün ve dolayısıyla kırsal alanın korunması ve geliştirilmesinde yararlıdır.

KAYNAKÇA

- Aktan, Reşat (1971),”Türkiye’de Toprak Reformu Çalışmaları”, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt 26 No: 3, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/434/4852.pdf>, (03.05.2011).
- Bakırcı, Muzaffer (2007), **Türkiye’de Kırsal Kalkınma: Kavramlar-Politikalar-Uygulamalar**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bauer, Kai (2006), “AB Ortak Tarım Politikası’nda Değişim, Müzakere Çerçeve Belgesi ve Katılım Süreci”, **2000’li Yıllarda Tarım Sektörü Sempozyumu(4-5 Ocak 2006)**, Milli Kütüphane Konferans Salonu, Ankara.
- Can, Metin (2007), **Avrupa Birliği Kırsal Kalkınma Programlarının Türkiye’nin Kırsal Kalkınması Açısından İncelenmesi: SAPARD ve IPARD Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Çelik, Zühre (2006), **Türkiye’de Kırsal Kalkınma Politikalarının Geliştirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dellal, İlkay ve Dölekoğlu, Celile Ö. (2006), **Ekonomik Göstergelerle Türkiye’de Tarım 2006**, Tarımsal Ekonomi Araştırma Enstitüsü, Ankara, s.1-13.
- DPT (1972), **Üçüncü Beşyillik Kalkınma Planı**, DPT Yayını, Ankara.
- DPT (1979), **4. Beşyillik Kalkınma Planı**, DPT Yayını, Ankara.
- DPT (2000), **Sekizinci Beşyillik Kalkınma Planı Kırsal Kalkınma Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, DPT Yayını, Ankara.
- DPT (2006a), **Ulusal Kırsal Kalkınma Stratejisi**, DPT Yayını, Ankara.
- DPT (2006b), **Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)**, DPT Yayını, Ankara.
- Eraktan, Gülcan ve Ören, Necat (2005), “AB Ortak Tarım Politikası Reform Süreci ve Türkiye’ye Etkileri”, **2005 Tarım Haftası Kongresi Bülteni**, 1.Cilt, Milli Kütüphane, Ankara.
- European Commission (1997), **Rural Developments, CAP 2000, Directorate General for Agriculture, Working Document**. http://europa.eu.int/comm/agriculture/publi/pac2000/rd/rd_en.pdf. (05.05.2011)
- European Environment Agency (2006), **Rural Areas-Our Link to The Land**, <http://www.eea.europa.eu/277EFF7B-B6C7-4316-9487-AC2416F78374/FinalDownload/DownloadId-056D508356CC5BE3A58C6B298F9AD544/277EFF7B-B6C7-4316-9487-AC2416F78374/publications/92-9157-202-0/3.13.pdf>, (08.02.2011).
- Geray, Cevat (1966), Toplum Kalkınması ve Toprak Reformu, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt 21, Sayı 3 <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/383/4081.pdf>, (03.05.2011).

- Güder, Gökhan (2004), Avrupa Birliği Ortak Tarım Politikası ve Türkiye, 2004 Türkiye İktisat Kongresi, **Üyelik Perspektifinde Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri Tebliğ Metinleri**, DPT, Ankara, s.127-149.
- Gülçubuk, Bülent-Şengül, Haydar-Aluftekin, Nilay- Kızılaslan, Nuray-Kılıç, Mehmet (2005),”Tarımda İstihdam Sosyal Güvenlik Uygulamaları ve Kırsal Yoksulluk”, **Türkiye Ziraat Teknik Kongresi (3-7 Ocak 2005)**, 2. Cilt, Milli Kütüphane, Ankara, s.1173-1196.
- Günaydın, Gökhan (2001), *Türkiye Kırsal Yerleşme Düzenine Türkiye Kırsal Yerleşme Düzenine Yönelik Planlama Yaklaşımları*, Ankara: ZMO Yayını.
<http://diabk.tarim.gov.tr/FOGA.mht>, (18.08.2011).
http://imisnt.pub.die.gov.tr/ihfid/tur_soz.htm#a3, (04.05.2007).
<http://www.ikv.org.tr/icerik.asp?konu=maliisbirligi&baslik>, (05.05.2011)
http://www.tarim.gov.tr/Files/KirsalKalkinma/IPARD_Program/IPARD_programi_web_bildirisi.pdf, (22.08.2011)
<http://www.tarimhayvancilik.net/tahil/496-cks-de-kayitli-ciftci-sayisi-ne-kadar.html> 18.08.2011)
- Kural, Koray- Karakeçili, Feridun- Sakızlıoğlu, Aylin (1995), **Gatt Normları ve Uluslar arası Bütünleşmeler Açısından Devlet Yardımları (Mukayeseli Bir İnceleme)**, Avrupa Birliği ile İlişkiler Genel Müdürlüğü Politikalar Dairesi Başkanlığı, DPT, Ankara.
- Tarım ve Köyişleri Bakanlığı (2003), **Avrupa Birliğine Üyelik Yolunda Türkiye Kırsal Kalkınma Politikası Raporu**, Kırsal Kalkınma Çalışma Grubu, Ankara.
- Tarım ve Köyişleri Bakanlığı, (2004). **II. Tarım Şurası Kırsal Kalkınma Raporu**, Tarım ve Köyişleri Bakanlığı, Ankara.
- Tarım ve Köyişleri Bakanlığı (2010), **Kırsal Kalkınma Planı (2010-2013)**, Tarım ve Köyişleri Bakanlığı, Ankara.
- TUİK (2010a), **Hane Halkı İşgücü Araştırması 2010 Temmuz Dönemi Sonuçları**, *Haber Bülteni*, Sayı: 178.
- TUİK (2010b), **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2010 Yılı Sonuçları**, *Haber Bülteni*, Sayı: 19.

Millî Mücadele'nin Mali Kaynaklarından Tekâlif-i Milliye Emirleri

Cengiz ŞAVKILI

Yrd. Doç.Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen-Edebiyat
Fakültesi

Özet: Kurtuluş Savaşı'nda, Türk Ordusu'nun ihtiyaçlarının karşılanması zorunluluğu, Mustafa Kemal Paşa'yı yeni bir kaynak arayışına zorlamıştır. Mustafa Kemal Paşa'nın 7-8 Ağustos 1921'de yayınladığı toplam on maddeden oluşan Tekâlif-i Milliye Emirleri kuşkusuz ki, Millî Mücadele'nin mali kaynakları arasında son derece önemli bir yer tutmaktadır. Tekâlif-i Milliye Emirleri ile halktan, bedelleri sonradan ödenmek üzere; yiyecek, giyecek, motorlu taşıt, silah ve hayvanlarının belli bir kısmını ordu için vermesi istenmiştir.

Aslında aynî bir vergi uygulaması gibi görülen Tekâlif-i Milliye Emirleri, aynı zamanda bazı insanlar için hizmet yükümlülükleri de getirmiştir. Türk halkı, Tekâlif-i Milliye Emirleri ile vatani uğruna hiçbir fedakârlıktan çekinmeyeceğini tüm dünyaya göstermiştir. Zaten Başkomutan Mustafa Kemal Paşa bu emirleri çıkarırken; Türk Milletine olan sonsuz güveninden ilham alarak, bu mali mucizeyi ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Tekâlif-i Milliye Emirleri, Mustafa Kemal Paşa, Türk Ordusu, Mali Kaynak, Halk.

Financial Resources of the National Struggle for the Tekâlif-i Milliye Orders

Abstract: The necessity to meet the needs of the Turkish Army at War of independence, forced Mustafa Kemal Pasha to seek a new source. The National Orders that Mustafa Kemal issued on 7th-8th August 1921 and constituted a total of ten items definitely has an extremely important place among the financial resources of National Struggle. With the National Orders, a certain part of food, clothing, motor vehicles, weapons and animals, subsequently to be paid fees, were asked from the public for the army.

In fact, the National Orders which seemed as a levy in kind practice, at the same time they brought some people some service obligations. With the National Orders, Turkish People have shown the whole world that they would not hesitate to make any sacrifice for the sake of their homeland. Commander in Chief of the Turkish nation, Mustafa Kemal Pasha while issuing these orders by

taking inspiration from the infinite trust to the Turkish nationtion, revealed this financial miracle.

Key Words: The National Orders, Mustafa Kemal Pasha, Turkish Army, Financial Source, Public.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti XVII. Yüzyıldan itibaren birçok sebepten dolayı artan bir hızla gerilemiş, toprakları küçülmüş, vergileri azalmış ve ekonomik açıdan iflasın eşiğine gelmiştir. Osmanlı Devleti’nin ekonomisi üzerinde en yıkıcı etkiyi kapitülasyonlar yapmıştır. Devletin güçlü olduğu dönemde özellikle siyasi kazanç sağlamak amacıyla Avrupa devletlerine tanıdığı bu imtiyazlar, daha sonra Osmanlı Devleti’nin yerine getirmek zorunda olduğu yükümlülükler şekline dönüşmüş ve devletin istismarına neden olmuştur.

Osmanlı Devleti 1854’ten 1874 yılına dek yirmi yıl gibi kısa bir sürede on beş dış borçlanma yapmış ve zamanla borçlarını ödeyemeyecek hale gelmiştir (Yılmaz, 1996: 46). Osmanlı Hükümeti 252.801.885 İngiliz lirasını bulan borç yekûnuna karşılık teminat olarak bazı vergileri göstermiştir (Çavdar, 1971: 169). Kısa sürede 720 acenteliği, 5.000’in üzerinde devamlı personeli olan Düyun-u Umumiye, İmparatorluk çapında bir örgüt olmuş ve adeta “*devlet içinde devlet*” halini almıştır (Taçalan, 1970: 94).

Balkan Savaşları ve Birinci Dünya Savaşı sırasında mali kaynak temini için Tekâlif-i Harbiye Kanunu uygulamaya konularak, halkın birtakım yükümlülükleri yerine getirmesi istenilmiştir (Sürmeli, 1998: 20-22). 1914 yılında yapılan otuz dört milyon altın değerindeki bütçenin on dört milyonu Düyun-u Umumiye taksitlerine gitmekte, geriye kalan yirmi milyonun 9,5 milyonu ise orduya ayrılmak suretiyle seferberlik giderleri karşılanmaktaydı (Yılmaz, 1996: 91-92).

Millî Mücadelenin maddî ve manevî külfetinin büyük kısmını, bir süre “nakdî ve aynî teberru” adıyla, ondan sonrada “vergi” ve “tekâlifî harbiye” olarak tamamen halk çekmiştir (Selek, 1987: 45-48). Bazı kesimler tarafından, Mustafa Kemal Paşa’nın Padişah tarafından verilmiş çok önemli bir para ile Anadolu’ya geçtiği söylenir. Hâlbuki bu söylentinin doğruluğunu gösterecek en ufak bir delile henüz rastlanmamıştır. Dâhiliye Nezareti örtülü ödeneğinden ödenen yirmi beş bin lirayı dönemin Dâhiliye Nazırı Mehmet Ali Bey, yanında Emniyet Şube Müdürlerinden Râdi Bey olduğu halde Mustafa Kemal Paşa’ya Samsun’a hareketinden biraz önce gelerek bizzat vermiştir (Şehidoğlu, 1975: 21). Millî Mücadele’nin ilk diğer maddi kaynakları arasında ise şunları sayabiliriz:

1- Mustafa Kemal Paşa'nın 4. Kolordu Komutanı Cemal Paşa'ya sattığı atlardan elde ettiği 5000 altın lira (Şehidoğlu, 1975: 21). Yine Mustafa Kemal'in askerlik hayatı boyunca biriktirdiği 800 lira (Kutay, 2008: 54).¹

2- Erzurum Vilayet-i Şarkıyye Müdafaa-i Hukuk örgütünün iki numaralı subesinin salma listesi sonucu toplanan 1450 kuruş (Şehidoğlu, 1975: 85-86).

3- Emekli Binbaşı Süleyman Bey'in uzun yıllar boyunca biriktirdiği 900 lirasını Temsil Heyeti için bağışlamasıyla elde edilen gelir (Aydemir, 1993: 111).

Heyet-i Temsiliye'nin Sivas'tan Ankara'ya kadar uzanan yolculuğu esnasında para sıkıntısının yaşanmasına rağmen Mustafa Kemal Paşa, borç para konusunda oldukça ihtiyatlı davranmıştır. Bu duruma en güzel örnek Merzifon Amerikan Okulu Müdüriyesinin verdiği benzin ve lastikler için para kabul etmemesine rağmen, Atatürk'ün talimatı ile Amerikan Okulu Müdüriyesinden bir yazılı belge alınması gösterilebilir (Müderrişoğlu, 1990: 170). Mustafa Kemal, Ankara'ya geldiği vakit 1200 lirası kalmıştı. Sonradan Diyanet İşleri Başkanı olan Rıfat Hoca tüccarlardan 6.000 lira toplayarak kendisine vermiştir. Para bulmak bu küçücük sermaye ile kurulan devleti beslemek daima çetin bir sorun olmuştur (Atay, 1984: 243).

23 Nisan 1920 ile 28 Şubat 1921 tarihleri arasında meclisten çıkartılan toplam yüz üç kanunun altmış iki tanesinin malî kanun olmasından ekonomik durumun ne kadar kritik olduğu rahatlıkla anlaşılmaktadır (Tural, 1995: 538-539). Bu kritik durumu aşabilmek için, gelir artırıcı bazı yöntemler düşünülmüştür. Akla ilk gelen kaynak, eldeki vergilerin arttırılması ya da yeni vergiler getirilmesiydi. Ancak 1921 yazı ortalarında Mustafa Kemal'in bu yolu denememesinin nedeni, hasat mevsiminin tamamlanmamış olması ve tarımsal vergilerde kısa sürede gelir elde edilmesinin zorluğudur (Duru vd., 1982: 285-286). Karşılıksız para basmak ise fiyatları arttıracak ve daha büyük zarar getirecektir. Teknik olarak da Anadolu'da para basacak tesis yoktur. Osmanlı Devleti'nin yaptığı gibi devlet tahvili çıkarmak, gelişmiş teknik istemektedir. Hint Müslümanları tarafından gönderilen miktarı hakkında kesin bir bilgi sahibi olmadığımız yardımlar ile Sovyet Rusya'nın yaptığı para ve malzeme yardımlarıyla da savaşın sürdürülmesi mümkün değildir (Tural, 1995: 538-539). O halde Mustafa Kemal için kısa sürede uygulanabilecek malî tedbir olarak halka müracaat etmekten başka seçenek kalmadığı görülmektedir.

BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI SONRASI DÜZENLİ ORDUNUN YENİDEN KURULUŞU

I. Dünya Savaşı sonrasında düzenli çağdaş bir ordunun kurulması, psikolojik, teçhizat ve ikmal olanakları açısından değerlendirildiğinde imkânsız

¹ Amasya-Erzurum seyahati sırasındaki masraflar bu 800 lira ile giderilmiştir.

gibi gözükmetedir (Timur, 1993: 17). Bu zorluklara rağmen Hükümet, “*Kuva-yı Milliye’nin Müdafaa-i Milliye Teşkilatı’na Rabtı Suretiyle Tevhidi Hakkında*” bir kararname çıkararak, disiplini daha ilk günden ele almaya çalışmıştır (Düstur, 1929: 10). 23 Temmuz 1920 tarihine ise önemli bir adım atılarak, Müdafaa-i Milliye Teşkilatının kuruluşu ve amaçları bir bildiri ile ilan edilmiştir (Sonyel, 1981: 229-232).

Düzenli ordudan önce yararlanılan Kuva-yı Milliye’nin, hükümetin teşkili sırasında çok büyük katkısı olmuşsa da, daha sonradan Anadolu harekâtının hedeflerinden saptığı, hatta hükümete ayak bağı olmaya başladığı görülmüştür (TBMM G.C.Z., I. Dön., C.I., 1985: 87).² Bazı Kuva-yı Milliyecilerin şahsi nüfuz ve itibarları için zararlı uygulamalardan çekinmemeleri, TBMM Hükümetine kuruluşundan itibaren düzenli ordu kurma hedefini güttürmüş, fakat yeterli alt yapının oluşturulması zaman almıştır. Vekâletlerin kurulmasından sonra Müdafaa-i Milliye Vekili Fevzi Paşa’nın çetecilik zihniyetinin kaldırılarak, TBMM Ordusunun kurulduğunu ilan etmesi, düzenli orduya geçişin ilk sinyalleri olarak değerlendirilebilir (Akın, 2001: 330).

Askerî Hiyerarşinin Kurulması

Osmanlı Ordusu ile karşılaştığımızda son derece düşük bir sayıda yüksek rütbeli subaya sahip olan TBMM Ordusunun, 1921 yılında 36 liva, 10 ferik ve 5 birinci ferik’e sahip olduğu görülmektedir (TBMM ZC., I. D., C. 10: 100). Subay açığını gidermek için ordu içerisindeki rütbelerde yapılan atamalar, muhalif kanada mensup mebuslar tarafından eleştiri konusu yapılmıştır. Sivas Mebusu Kara Vasıf Bey, zaferi görmeden insanlara rütbe verilmesini eleştirmiş (TBMM G.C.Z., I. Dön., C. I: 26); Mustafa Kemal Paşa ise maaşların kısılabileceğini, fakat askerî hiyerarşinin kurcalanmamasını istemiştir (Akın, 2001: 354).

Zamanla ordunun yüksek komuta kademesinde bir takım sürtüşmelerde yaşanmaya başlamıştır. Bu sürtüşmelerden birisi Malta dönüşü sonrası, İsmet Paşa’nın Cephe Komutanlığı altında çalışmak istemeyen Ali İhsan Paşa tarafından çıkarılmıştır.³ Bir başka krizi ortaya çıkaran kişi ise Mustafa Kemal Paşa’nın zaferde en az paya sahip olarak yorumladığı, Merkez Ordusu ve Birinci Ordu Kumandanı Sakallı Nurettin Paşa’dır (Atatürk, 2004: 504). Yüksek

² Kuva-yı Milliye’ye en ağır eleştirilerden birini Konya Mebusu Vehbi Bey yapmıştır. Vehbi Bey: “Bu firariler iki türlüdür: Bir kısmı Kuvva-yı Milliye firarileri... Diğer kısmı da asker firarileri... Kuvva-yı Milliye firarileri zaten silâhına güvenmiş eşkıya takımındandır. Kuvva-yı Milliye deyince ve Karesi hududunu geçince eşkıya ocağı demektir... Ekseriyetle Kuvva-yı Milliye demek, eski cepheyi geçtikten sonra şekavet ocağı demektir. Bunu saklamakta bir mana yok, fiiliyattır bu meydandadır” demek suretiyle, Kuvva-yı Milliye içinde amaçlarından sapanları eleştirmiştir.

³ İsmet İnönü, Mustafa Kemal Paşa ve Fevzi Paşa’nın, İhsan Paşa’nın tavırlarından rahatsız olduğunu belirtmiştir. Bkz. (İnönü, 2006, s. 265).

komuta kademesini Osmanlı Ordusundan alan Anadolu, Millî Mücadele’de 70-80 bin kişilik orduyu idare edecek subay kadrosu açığını kapatmak için zor şartlarda çeşitli çarelere üretmiştir. Subay açığının kapatılması için başlıca üç yöntemle başvurulmuştur (Selek, 1987: 112):

- 1- İstanbul’da kaçıp gelmeye başlayan subaylar değerlendirilmiş,
- 2- Anadolu’da ki, terhis edilmiş subaylar tekrar silâh altına alınmış,
- 3- Ankara’da açılan talimgâhta subay yetiştirilmiştir.

İstanbul’da kaçıp gelen subaylar hemen orduya kabul edilmemişler, sayıları 3500 kişiye ulaşan bu kişiler öncelikle İnebolu ve Ankara’da oluşturulan Askerî Polis Teşkilatı’nda⁴ güvenlik soruşturmasına tabi tutulmuşlardır (TBMM G.C.Z., I. Dön., C. I: 88). Sakarya Savaşı öncesinde İstanbul yeraltı örgütleri tarafından 1303 subay Anadolu’ya geçirilmiştir (Artuç, 1985: 307). İstanbul’da geçişler konusunda bazı mebusların çok itinalı yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Gümüşhane Mebusu Hasan Fehmi Bey, İstanbul’da gelen bu insanların pek çoğunun salt maişet için, karınlarını şişirmek için geldiklerini; bunların kabul edilmemesini meclisten talep etmiştir (TBMM G.C.Z., I. Dön., C. II: 791).

Subay kaynaklarında birisini de ihtiyat zabitleri (yedek subaylar) oluşturmaktaydı. Hatta orduda istihdam edilen yedek subayların sayıca zaman içinde muvazzaf subaylara yaklaştığı bilinmektedir (TBMM G.C.Z., I. Dön., C. III: 960). Ayrıca yedek subay yetiştirmek amacıyla, 1 Teşrinisani 1336 tarihinde Mustafa Kemal Paşa’nın da katılımıyla bir “İhtiyat Zabit Talimgâhı” açılmıştır (Şapolyo, 1967: 131). Kurtuluş Savaşı’ndan sonra kendilerine yapılan çağrıya rağmen İstanbul’da kalarak, Millî Mücadeleye katılmayan ordu mensupları ise açığa alınmıştır (Akın, 2001: 359).

Başkomutanlık Kanunu’nun Çıkarılması

Kütahya-Eskişehir Savaşları sonrası durum oldukça kritik bir hal almış; Sinop Mebusu Rıza Nur, Karesi Mebusu Vehbi ve İzmir Mebusu Mahmut Esat Beyler bu kritik durumun aşılması için Başkomutanlık makamının oluşturulmasını talep etmişlerdi (TBMM G.C.Z., I. Dön., C. II: 131-134, 157-162). Mersin Mebusu Selahaddin (Köseoğlu) Bey, 4.8.1921’de Meclis’in gizli oturumunda, harbi idare edecek birisinin temininden söz ederek, Mustafa Kemal Paşa’yı işaret etmiştir. Mustafa Kemal Paşa da önüne çıkan bu fırsatı çok iyi değerlendirmiş ve verdiği önergeyle, meclisin üç ay süreyle tam yetkisini istemiştir (TBMM G.C.Z., I. Dön., C. II: 159, 164).

⁴ İç güvenliğinin sağlanmasında, polis birimlerinin yanında görevleri bulunan A.P. Teşkilatı, 1920 yılı Temmuzunda kurulmuş, 1 Nisan 1921 tarihinde ise kaldırılarak, yerine “Tetkik Heyeti Amirlikleri” kurulmuştur. Bkz. (Aydın, 1990: 21-47; Pehlivanlı, 1992: 179-182).

Muhallif kanattan Selahaddin Bey: “Başkumandanlık padişah hukukundandır. Vekil olsun” diyerek itiraz etmiştir (TBMM G.C.Z., I. Dön., C. II: 165-166). Yine muhaliflerden Sinop Mebusu Hakkı Hilmi (Ulukan) Bey ise TBMM’nin yetkilerinin verilemeyeceğini belirtmiştir (TBMM G.C.Z., I. Dön., C. II: 165). Bu itirazlar üzerine Mustafa Kemal Paşa, böyle bir yetkinin gerçekten büyük bir sorumluluk gerektirdiğini, fakat bunu üç ay süreliğine istediğini, aksi bir durumda Meclis’in bu yetkiyi alabileceğini açıklamıştır (TBMM G.C.Z., I. Dön., C. II: 166). Yapılan tartışmalardan sonra önerge, Meclis’in gizli oturumda yapılan oylama sonucunda; 13 ret oyuna karşılık, 169 kabul oyu ile 5.8.1921 tarihinde kanunlaşmıştır (TBMM Kav. M., I. Dev., C. 1: 169).

TEKÂLİF-İ MİLLİYE EMİRLERİ VE UYGULAMASI

Kütahya-Eskişehir Savaşlarının başarısızlıkla sonuçlanması üzerine Mustafa Kemal Paşa, ordunun tekrar toparlanarak daha iyi şartlarda savaşabilmesi için İsmet Paşa’ya Sakarya’nın doğusuna çekilebileceği tavsiyesinde bulunmuştur (Tural, 1995: 538). Ordunun geri çekilmesinden bir müddet sonra Batı Cephesi’ndeki Türk kuvvetleri on iki firkaya çıkarılmıştır. Bu on iki firkada; 96.000 tüfek, 1.300 kılıç, 5.600 kadar ağır ve hafif makineli tüfek ve 345 adet top vardı (Tarih IV, 1934: 94).

Mustafa Kemal Paşa, ilk önce Başkumandanlık Karargâhını kurarak emir kumanda zincirini kendisinin nezareti altında Başkumandanlık makamına bağlamış; daha sonra ise ordunun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için daha önce uygulanmış olan Tekâlif-i Harbiye Emirlerine benzer, fakat çok daha kapsamlı olan “Tekâlif-i Milliye Emirleri”ni 7-8 Ağustos 1921 tarihinde yayınlamıştır. Tekâlif-i Milliye Emirleri ile Türk Halkına genel olarak şu sorumluluklar yüklenmiştir:

- 1- Halk istenen bazı malları devlete verecektir.
- 2- Halk ve tüccar elinde bulunan bazı mamul ve yarı mamul malları yüzde kırkını devlete verecek, bunların bedeli ileride ödenecektir.
- 3- Halk elindeki taşıt araçları ile orduya ait malzemeyi parasız taşıyacaktır. (Tekâlif-i Milliye Emirlerinde hizmet şart koşulmuş, hizmet yerine para ödeme şekli kabul edilmemiştir).
- 4- Ülkeyi terk etmiş olanların mallarından ordu ihtiyacına yarayacak olanlara el konulacaktır.
- 5- Halkın elinde bulunan savaşta kullanılabilir bütün silah ve cephaneye el konulacaktır.
- 6- Bazı sanat erbabı ve bazı imalâthaneler belirli işleri yapmak ve belirli malları imal etmekle görevlendirilecektir (Müderrisoğlu, 1990: 377).

Bir Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ve Uygulaması

Bir Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ile her ilçe merkezinde bulunması öngörülen Tekâlif-i Milliye Komisyonları, en büyük memurun yani kaymakamın başkanlığında, maliye (mal müdürü) ve askeriye memurlarıyla (ilçedeki en büyük askeri memur), idare meclisi, belediye ve ticaret odalarının seçtikleri ikişer kişiden oluşmaktaydı. Ayrıca bu komisyonlara mahalli Müdafaa-i Hukuk Cemiyetlerinin merkez idarelerinden iki üye de dâhil edilmiş ve her komisyonun iki ay süre askerlikten tecil edilmek üzere dört memur ve iki kâtip çalıştırılması emirde yer almıştır (Sürmeli, 1998: 83-84).

Her komisyon, toplanan malzemeleri “ambar mevcutlarını” 15, 20, 25, 30 Ağustos–5 Eylül 1921 tarihlerinde Milli Savunma Levazım Dairesi’ne telgrafla bildirecekti. Bölgelere göre her komisyon, “Menzil Müfettişliklerine” veya “Levazım başkanlıklarına” belli aralıklarla raporların birer örneklerini verecekti (Kayıran, 1988: 652).

Yayınlanan Tekâlif-i Milliye Emirlerinin uygulanması için birinci emirde nasıl kurulacağı açıklanan komisyonlar her tarafta kurulmuş ve hemen çalışmalarına başlamıştır. Bu komisyonlar el koydukları mallara karşılık bedellerinin daha sonra ödenebilmesi için şahıslara senet niteliğindeki tutanakları verdiler (Avcı, 1995: 231-232). Kastamonu’da çıkan Açığöz gazetesinin 21 Ağustos 1921 tarihli sayısının ikinci sayfasındaki haberden anlaşıldığı üzere halk büyük bir heyecan ve istekle silahlarını komisyonlara teslim etmiş ve toplanan eşyalar büyük yekûnlara ulaşmıştır (Açığöz, 21 Ağustos 1337/1921).

İki Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ve Uygulaması

Bu buyruğa göre her aile birer kat çamaşır, birer çift çorap ve çarık hazırlayıp Tekâlif-i Milliye Komisyonlarına verecektir. Komisyonlar, her ilçede mevcut ev sayısına, bir takım çamaşır ve birer çift çarık ve çorabı, en geç 10 Eylül 1921 tarihine kadar tamamen hazırlayarak komisyonların ambarlarına teslim etmek zorundadır. Çok fakir evlerin bu bağışın dışında tutulması, bu fakirlerin yerine, mükellefiyetin diğer bir varlıklarıyla yüklenmesi komisyonun görevidir. Toplanan eşyalar komisyonun bir memuru tarafından korunacak verilen eşyaların miktarını ve teslim tarihini gösteren bir makbuz verilecekti (ATTB, 415-416).

Tablo 1: İki Nolu Tekâlif-i Milliye Emri Gereğince Bağış Olarak Toplanan Giyecek ve Eşyanın Cins, Miktar ve Fiyatları (Kayıran, 1988: 657; Sürmeli,1998: 92)

Cinsi	Fiyatı (Kuruş)	Miktarı
Don	75	426.609 Adet
Gömlük	75	452.672 “
Mintan	110	60.608 “
Çarık	45	334.934 “
Çorap	31	363.285 “

Bu malzemelerin arttırılmasında halkın lojistik desteğinin büyük katkısı olmuştur. Sakarya Savaşı öncesinde Halide Edip (Adıvar), Anadolu’da gördüğü bir manzarayı şu şekilde naklediyor: “Bir saat geçmeden, Bütün köy kadınları odayı doldurdu. Kadınlar konuşuyor, örgü örüyor, türkü çağırıyordu. Bu, gerçek bir Anadolu sahnesiydi. Türküleri birer iniltiydi ve hep dağların ardındaki sevgilileri çağırıyordu. Hayatları her gün için büyük bir uğraş olmasına karşın, çok tatlı kadınlardı (Adıvar, 1994: 212)...”⁵ Bu olay da göstermektedir ki, Anadolu insanı hummalı bir çalışma içerisine girmiştir.

Diğer bir olayda ise Kayseri’ye bir iki saatlik mesafede bir köyden elindeki bastonuna yaslanarak, kızgın güneş altında bir saattir yol yürüyen ve elinde bir bohçacık taşıyan “Gülsüm” adındaki yaşlı bir kadına nereye gitmekte olduğu ve elindekinin ne olduğunu sorulduğu zaman verdiği; “Nereye olacak oğul! Kızımın cehizinden şu donları, şu gömlekleri Kayseri’ye götürüyorum. Ben şehit anasıyım fakat diğer askerlerde evladımdır. Onlara “çamsakızı çoban armağanı” olarak vereceğim. Giysinler de dinimize ülkemize saldıran düşmana saldırsınlar, vursunlar (Kars, 1993: 111-113).” Cevabı, Tekâlif-i Milliye Emirlerinin büyük bir hamiyetle halk tarafından nasıl kabul ve tatbik edildiğini göstermektedir.

Üç Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ve Uygulaması

Bu emir ordunun giyim ve donatımının bildirilmesi ile ilgilidir. Bunun için tüccar ve halkın elinde bulunan çamaşırlık bez, Amerikan bezi, patiska, pamuk, yıkanmış ve yıkanmamış yün, tiftik ve fantezi kumaşlar hariç olmak üzere elbise yapılmasına yarar her cins yazlık ve kışlık kumaşlarla, kalın bezler, kösele, vaketa, taban astarlığı, sarı ve siyah meşin, sahtiyandan yapılmış yemeni, çarık, fotin, çarık yapımına ait deri, demir kundura çivisi, tel çivi, kundura ve saraç iplikleri, nallık demir veya yapılmış nal, mih, yem torbası, yular, belleme, kolan, kaşağı, gebre, semer ve urgan stoklarından %40’ı alınıyordu. Ayrıca yurt dışından gelen malların % 10’u iskelelerde aynı şartlar

⁵ Türk kadınlarının Kurtuluş Savaşı’ndaki fedakârlıkları için bkz. (Kınross, 1978: 418; Güralp, 1958: 201-202).

altında ordu ihtiyacı için alınacak, %90'na ise hiçbir şekilde karışılmayarak mal sahibine bırakılacaktır (Kayıran, 1988: 653; Sürmeli, 1998: 92).

Dışarıdan mal getiren tüccarlardan Tekâlif-i Milliye Komisyonlarına mal veren ve karşılığında kuruşlu senet alanlar, senetlerindeki yazılı miktardaki haklarının %20'sini sonradan getirecekleri malların gümrük bedeline mahsup edebileceklerdi (Hâkimiyet-i Milliye, 9 Ağustos 1921).

Üç Nolu emir ile Tekâlif-i Milliye komisyonlarınca toplanan malzemelerin cins, miktar ve fiyatlarına birkaç örnek verecek olursak, genel olarak aşağıdaki gibi bir tablo oluşturulabilir.

Tablo 2: Tekâlif-i Milliye Komisyonlarınca Toplanan Malzemelerin Cins, Miktar ve Fiyatları (TİH, C. VII: 367-368; Sürmeli, 1998: 95-96)

Cins	Fiat (Kuruş)	Miktar
Elbiselik Kumaş	220	188.150 Metre
Çamaşırılık Çeşitli Basma	35	1.285.706 Metre
Kundura	300	2.373 Çift
Kösele	220	35.699 kg
Meşin	120	6.060 kg
Pamuk	140	14.631 kg
Yün	20	119.329 kg
Tiftik	20	280.410 kg
Kundura çivisi	42	1.132 kg
Çeşitli Nal	25	27.251 Adet

Dört Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ve Uygulaması

Dört Nolu Tekâlif-i Milliye Emri kapsamında toplanacak maddeler arasında Buğday, saman, un, arpa, fasulye, bulgur, nohut, mercimek, kasaplık hayvanat, şeker, gaz, pirinç, sabun, yağ, tuz, zeytinyağı, çay, mum gibi ihtiyaç maddeleri sayılarak; bu maddelerin %40'na komisyonlarca el konulacağı duyurulmuştur (Hâkimiyet-i Milliye, 9 Ağustos 1921). Depolara alınan bu malzemelerin bedellerinin tespiti yapıp sahiplerine kuruşlu mazbata verilmiştir. Toplanan buğdayların un haline gelmesi için komisyonlar bölgesinde mevcut fabrika ve değirmenlere eşit olarak bölünecek ve bu görev ücretsiz yaptırılacaktı (Kayıran, 1988: 653).

Tablo 3: Kasım 1921 Sonuna Kadar Tekâlif-i Milliye Komisyonlarınca Toplanan İhtiyaç Maddelerinin Bazıları (Sürmeli, 1998: 104-105)

Cinsi	Kilo Fiyatı Kuruş	K. Fiyatı Santim	Ton	Kg
Un	10	50	1.890	586
Buğday	7	-	16.703	703
Bulgur	9	50	1.274	568
Arpa	4	75	14.074	556
Mercimek	12	-	87	395
Zeytinyağı	82	50	140	605
Gazyağı	39	50	260	968
Patates	7	50	591	536
Mevaşi (K.Hay)	30	-	3.905	60
Sabun	66	-	180	475

Beş Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ve Uygulaması

Bu buyrukla, ordu gereksinimleri için alınan taşıt araçları dışında, halkın elinde kalan taşıt araçları ile 100 km. lik bir uzaklığa kadar ayda bir kez parasız taşıma yapılması zorunlu kılıyordu. Araç sahipleri her ay ordu gereçlerinden bir kısmını kendi aracı ile 100 km. lik uzaklığa kadar parasız taşımak zorundadır. Bu taşımanın devam ettiği müddetçe araç sahipleri ve hayvanları ordu ambarlarından iâşe olunacaktı (Kayıran, 1988: 653).

Beş Numaralı Emrin yayımlanmasından hemen sonra, Anadolu’nun kara yolu diye anılan kervan izleri, at ve öküz arabası, yaylı kağrı, at, eşek, katır ve develerden oluşan ulaşım kolları ile dolup taşmış; böylece Anadolu’yu baştanbaşa saran bir taşıma ağı örülmüştür. Eli silah tutan insanların cephede olmalarından dolayı çoğu zaman bu taşıma işiyle yaşlılar, kadınlar, hatta çocuklar ilgilenmişlerdir (Şapolyo, 1965: 84). Türk Ordusu için gerekli olan her türlü malzemenin taşınması için Anadolu da Dinar, Akşehir menzil müfettişlikleriyle, Emirdağ Hat Komutanlığı ve Batı Anadolu (Konya) Menzil Müfettişliği olarak dörtlü bir örgüt kurulmuştur (Kayabalı ve Arslanoğlu, 1976: 356). Bir de Kastamonu, Sivas ve Yahşihan menzil bölge müfettişliklerinin kendisine bağlandığı “Ankara Sevkiyat ve Nakliyat Umum Müdürlüğü” teşkil edilmiştir (Ünal, 1972: 971).

4 Haziran 1922’de ise hükümetin “Mükellefiyet-i Nakliye-i Askeriye Kanunu” mucibince aldığı kararlar, ahalinin nakliyat vasıtalarından iki ay süreyle yararlanılmasına karar verilmiş; cephane ve zahire nakliyatı için kullanılacak güzergâhlar tespit edilmiştir.⁶ Ayrıca asker sevkiyatı konusunda

⁶ Cephane ve zahire nakliyatında kullanılacak menzil hatları şöyleydi: 1- İnebolu-Ankara, 2- Samsun-Yahşihan, 3- Çorum-Yozgat-Yahşihan, 4- Akçaşehir-İzmit-Ankara,

çıkarılan kanunla, sevk edilen eratin güzergâhı üzerinde kıta varsa orada iâşe edilmesi, yoksa azık bedellerinin yevmiye olarak verilmesi sağlamıştır (Düstur, Üçüncü Tertip, I. Dev., C. 2: 9).

Beş Numaralı Tekâlif-i Milliye Emri uyarınca deniz taşımacılığında da önemli işler yapılmıştır. Karadeniz kıyılarındaki bütün tekneler seferber edilmişti. Rusya'dan gelen, Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinden toplanan mallar kara ulaşım kollarıyla en yakın Karadeniz kıyısına indiriliyor, oradan yükümlü takacılar tarafından Trabzon'a taşınıyordu. Trabzon limanında kurulan Teçhizat-ı Harbiye Komisyonu (Savaş Donanımı Kurulu) adlı bir örgüt ise Trabzon'da toplanan malları küçük takalarla bir düzen içinde İnebolu'ya ulaştırmaya çalışıyordu (Müderrişoğlu, 1981: 236).

Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan hemen sonra önemli limanlarımızdan İzmir, Trabzon, İstanbul, Mersin gibi limanların hepsi işgalci güçlerin kontrolüne girdiği için Milli Mücadele'deki ihtiyaç duyulan tüm mühimmat ve levazimat küçük kayıklar ve takalarla Anadolu'ya kaçak olarak taşınmıştır. Bunların bir kısmı İstanbul depolarından kaçırılmıştır. Bu taşınan malzemelerin miktarının 250-300.000 ton kadar olduğu tahmin edilmektedir. Taşınan malzemeler arasında 1000'i aşkın top, 3.000.000 tüfek, 6000 el bombası, 600 mayın, 25.000 ton mermi, kılıçlar, taşıt vasıtaları ve her çeşit malzeme bulunmaktaydı (Bayar, 1945: 71-72).

Altı Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ve Uygulaması

Bu buyrukla, ordunu giyimine ve beslenmesine yarayan bütün sahipsiz, terk edilmiş, bırakılmış, kalıntı, kullanılmayan mallara el konuluyordu. Altı Numaralı Tekâlif-i Milliye Emri iki, üç ve dört numaralı emirlerde alınması emredilen eşya ve erzak cinsinden çeşitli yerlerde mevcut terk edilmiş mallara Tekâlif-i milliye Komisyonlarınca el konulması miktarının tespit ve fiyatlarının taktir edilerek kuruşlu bir senet tanzimi ile mahalli mal sandığına verilmesini emretmekteydi. Bunun için Tekâlif-i Milliye Komisyonları üçer nüsha defter tutarak bunun bir suretini Levazım Dairesi'ne göndereceklerdi. Terk edilmiş malların alınıp saklanması kötü niyetleri görülenler veya bu malları kendi malı gibi almak isteyenlerin vatana ihanet cezasıyla cezalandırılacakları emirde yer almaktaydı (Sürmeli, 1998: 111).

Yedi Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ve Uygulaması

Bu buyruklarla, halkın elinde bulunan savaşta gerekli bütün silah ve cephanenin üç gün içinde senet karşılığında Tekâlif-i Milliye Komisyonlarına teslim edilmesi istenilmiştir. Savaşın sonunda bu emirde adı geçen silahlar, bir "hatıra" olmak üzere sahiplerine geri verilecekti (Kayıran, 1988: 653-654).

5- Kayseri-Kırşehir-Yahşihan, 6- Polatlı-Sarayönü, 7- Koçhisar-Polatlı, 8- Ereğli-Gerede-Yabanabad-Ankara, 9-Zonguldak-Devrek-Gerede. Bkz. **BCA**, **BKKK** (030.18.1.1/5.17.16/04.06.1922).

Emrin yayınlanmasından hemen sonra uygulamaya geçilmiş silah ve cephanelerin teslim edilmesinde halka kolaylık sağlamak için gerekli tedbirler alınmıştır (Hâkimiyet-i Milliye, 11 Ağustos 1921).

Sekiz Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ve Uygulaması

Sekiz sayılı buyrukla, benzin, vakum, gres, makine, don, saatçi ve balık yağları, vazelin, otomobil, kamyon lastiği, solüsyon, buji, soğuk tutkal, Fransız tutkalı, telefon makinesi, kablo, pil, çıplak tel, yalıtkan maddeler ve bunlara benzer malzeme ile sülfürik asit stoklarının %40’ına el konuyordu. Tekâlif-i Milliye Komisyonlarınca el konulan bu malzemeler karşılığında sahiplerine kuruşlu senet verilecekti. Dışarıdan getirilecek bu malzemelerden gümrük vergisinden başka yalnız %10’u kuruşlu senet karşılığı komisyonlarca alınacak ve bu şekilde malı alınanlara verilecek senetlerin %20’si gümrük vergisine mahsup edilecekti (TİH, C. VII: 363-364).

Dokuz Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ve Uygulaması

Bu buyrukla, demirci marangoz, dökümcü, tesviyeci, saraç ve arabacılarla bunların işliklerinin iş çıkarma (üretim) güçleri; kasatura, kılıç, mızrak, eyer yapabilecek ustaların adları, sayıları ve durumları belirlenmiştir. Kastamonu sanatkârlarının pencere demirlerinden yaptıkları süngü ve kasaturalar, Kastamonu-Safranbolu tabaklarının yaptığı derilerden saraçların diktiği İspanyol taklidi eyerler, cephedeki kumandanların hayret ve takdirlerini kazanmış; Kastamonu’daki imalâthanelerden başka ayrıca Ankara’ya da sanatkârlar gönderilmiştir (Sürmeli, 1998: 118; ATTB, 423; Açıksöz, 10 Ağustos 1921).

On Nolu Tekâlif-i Milliye Emri ve Uygulaması

Bu emir, bilumum vekâletlere, Garp ve Merkez Ordusu Kumandanlıklarına, Canik, Amasya, Tokat, Sivas, Kayseri, Niğde, Konya, İçel vilayet ve livalarıyla bunların garbında bulunan bilumum vilayet ve livalara ve işbu mıntikalardaki Ahzıasker heyet ve kalem ve riyasetlerine ve İstiklâl Mahkemelerine tebliğ olunmuştur. 10 numaralı bu son buyrukla da halkın elinde bulunan dört tekerlekli yaylı araba, dört tekerlekli at ve öküz arabalarıyla, kağrı arabalarının, bütün takım ve hayvanlarıyla beraber ve binek ve topçeker hayvanları, katır ve yük hayvanları, deve ve eşek sayısının %20’sine el konuluyordu. El konulan her taşıt aracının fiyatı komisyon tarafından takdir edilecek ve taşıt aracı verene ilçenin belediye başkanı, köylerin ihtiyar heyetleri “kuruşlu senet” vereceklerdi (Kayıran, 1988: 654).

Batı Cephesi için gereken 7.500 devenin temini için 08.11.1921 tarihinde çıkarılan 1176 sayılı Kararnameden anlaşıldığı üzere 10 Nolu Tekâlif-i Milliye Emri üzerinde ciddiyetle durulmuştur. Deve sahipleri için bu uygulama bir vergi şeklinde değerlendirilebilir. Alınan kararda durumu çok iyi olmayan deve sahiplerine zarar vermemek için develerin bedellerinin bir kısmının hali vakti

yerinde olanlardan alınarak deve sahiplerine verilmesi, deve sahiplerinin askerliğinin tecili, develeri ve sahiplerinin iaşelerinin nakliye ücretinden hesaplanarak miri ambarlardan karşılanması kararlaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmede sadece Manavgat, Alaiye ve Koçhisar kazalarının bazı köylerinde 1000'den fazla deve olduğu tespit edilmiştir (BCA, 030.18.1.1/4.36.7.(1)/08.11.1921).

SONUÇ

Tekâlif-i Milliye Emirleri'nin Milli Mücadele'nin mali kaynakları arasında son derece önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Bu yeri daha iyi anlamak ve kıyaslama yapabilmek için diğer kaynaklara özellikle dış yardımlara kısaca baktığımızda Sovyet Rusya'nın 1921-1922 yılları arasındaki yardımlarının toplam miktarının yaklaşık 10.000.000 altın ruble olduğu görülmektedir. Sovyet Rusya'nın Türkiye'ye yaptığı para yardımından daha kıymetli görebileceğimiz yardımı kuşkusuz başka hiçbir ülkeden temin etme şansımız olmayan silah ve mühimmat yardımudur. Millî Mücadeleye önemli bir katkıda Hindistan Müslümanlarından gelmiştir. Miktarı kesin olarak bilinmemesine rağmen Hint Müslümanları tarafından gönderilen paraların Millî Mücadele'nin o çetin günlerinde savaşın yaralarının sarılmasında, yeni Türk devletinin inşasında ve Türkiye İş Bankası'nın kurulmasında kullanıldığı bilinmektedir. Fransız yardımları ise Ankara Antlaşması çerçevesinde Fransız birliklerinin Güney Anadolu'da işgal ettikleri yerlerden çekilirken, bırakmak zorunda kaldıkları bazı savaş araç ve gereçlerinden ibarettir.

Ne yazık ki, bu yardımlar Millî Mücadele'nin mali kaynağını oluşturmaktan son derece uzaktı. Başarının sırrını hiç kuşku yok ki, Mustafa Kemal Paşa'nın 7-8 Ağustos 1921 tarihinde uygulamaya koyduğu Tekâlif-i Milliye kararlarında aramak gerekir. Tekâlif-i Milliye Emirleriyle:

- 1- Halk istenen bazı malları devlete vermiş,
- 2- Halk ve tüccar elinde bulunan bazı mamul ve yarı mamul malların yüzde kırkını devlete vermiş,
- 3- Halk elindeki taşıt araçları ile orduya ait malzemeyi parasız taşımış,
- 4- Ülkeyi terk etmiş olanların mallarına ordu için el konulmuş,
- 5- Halkın elinde bulunan kullanılabilir bütün silah ve cephane istenmiş,
- 6- Bazı sanat erbabı ve bazı imalâthaneler belirli işleri yapmak ve belirli malları imal etmekle görevlendirilmiştir.

Türk halkı, "*Tekâlif-i Milliye Emirleri*"ne uymakla, vatan sevgisini her şeyin üzerinde tuttıklarını bir kez daha tüm dünyaya ispat etmiştir. Zaten Başkomutan Mustafa Kemal Paşa bu emirleri çıkarırken, Türk milletine olan sonsuz güveninden ilham alarak, bu mali mucizeyi ortaya koymuştur. Tekâlif-i Milliye Emirleriyle alınan bu yardımların bedelleri, daha önceden düzenlenen tutanaklar sayesinde Kurtuluş Savaşı'nı izleyen yıllarda halka geri ödenmiştir. 1923-1929 yılları arasında büyük bir kısmı nakden, geri kalan önemsiz bir kısmı

da hazine tahvilleri ile yapılan ödemelerin toplamı 6.003.663 Türk lirasını bulmuştur. Kurtuluş Savaşı’nın yapılan hesaplamalara göre 147.000.000 TL’ye mal olduğu söylenmektedir. Ancak bu maliyet içerisinde Türk halkın yaptığı bağışları ve halkın yaptıkları hizmet yükümlülüklerini de dâhil ettiğimiz de toplam maliyetin asla hesaplanamayacağı gerçeği açıkça anlaşılmaktadır.

KAYNAKLAR

I. Arşiv Belgeleri ve Resmî Yayınlar

Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Cumhuriyet Arşivi Daire Başkanlığı (BCA) BCA Fon Kodu-Yer No ve Tarih: (030.18.1.1/4.36.7 (1)/08.11.1921), (030.18.1.1/5.17.16/04.06.1922).
DÜSTUR (1334), **İkinci Tertip**, C. VI, Dersaadet Matbaa-i Amire.
DÜSTUR (1953), **Üçüncü Tertip**, C. III, Başvekâlet Matbaası, Ankara.
TBMM Gizli Celse Zabıtları (1985), C. I-IV, TİBKY, Ankara.
TBMM Kavanin Mecmuası, Devre: 1, TBMM Matbaası, Ankara.
TBMM Zabıt Ceridesi (1940-1960), I. Dönem, C. XII, II. Baskı, TBMM Matbaası, Ankara.

II. Kitaplar ve Makaleler

Adivar, Halide Edip (1994), **Türkün Ateşle İmtihani**, Atlas Kitabevi, İstanbul.
Artuç, İbrahim (1985), **Büyük Dönemeç: Sakarya Meydan Muhaberesi**, Türk Savaş Belgeseli, İstanbul.
Atatürk, Mustafa Kemal (2004), **Nutuk** (1919-1927), (Yayına Haz: Zeynep Korkmaz), AAMY, Ankara.
Atatürk’ün Tamim, **Telgraf ve Beyannameleri** (1991), C. IV, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
Atay, Falih Rıfkı (1984), **Çankaya**, Kral Matbaası, İstanbul.
Ateş, Toktamış (1985), **“Millî Mücadelenin Mali Kaynakları”**, TCTA, C. V, İletişim Yayınları, İstanbul.
Avcı, Cemal (1995), **“Tekâlif-i Harbiye ile Tekâlif-i Milliye”**, AAMD, C. XI, S. 31, Mart .
Aydemir, Şevket Süreyya (1993), **Tek Adam** (1919-1922), C. II, 12. Baskı, Remzi Kitapevi, İstanbul.
Aydın, Mesut (1990), **“Millî Mücadele Döneminde Anadolu’da Giriş ve Çıktıları Kontrol Altında Tutan Kuruluşlar”**, AÜTİTED, C. II, S. 5, 19.
Bayur, Yusuf Hikmet (1951), **Türk İnkılâbı Tarihi**, C.III, Kısım I, TTKYayınları, Ankara.
Bozdemir, Mevlut (1983) **“Ordu-Siyaset İlişkisi”**, CDTA, C. 10, İletişim Yayınları, İstanbul.
Çavdar, Tefik (1971), **Millî Mücadele Başlarken Sayılarla Vaziyet ve Manzara-i Umumiye**, I. Baskı, Baha Matbaası, İstanbul.

- Çavdar, Tevfik (2003), **Türkiye Ekonomisinin Tarihi**, (1900-1960), İmge Kitabevi, Ankara.
- Duru, Cihan- Turan, Kemal- Öngenoğlu, Abdurrahman (1982), **Atatürk Dönemi Maliye Politikası**, I. Kitap, Tisa Matbaacılık, Ankara.
- Güralp, Şerif (1958), **İstiklâl Savaşının İç Yüzü**, Düzerkonca Matbaası, İstanbul.
- Kansu, Mazhar Müfit (1988), **Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber**, C. I, 3. Baskı, TTK Yayınları, Ankara.
- Karabekir, Kazım (1990), **İstiklâl Harbimiz**, Yüce Yayınları, İstanbul.
- Kars, Zübeyr (1993), **Millî Mücadele de Kayseri**, Ankara.
- Kayabalı, İsmail ve Arslanoğlu, Cemender (1976), **“İstiklal Savaşı ve Batı Cephesi”**, Doruk Dergisi, Ankara.
- Kayıran, Mehmet (1988), **“Tekâlif-i Milliye Emirleri ve Uygulaması”**, AAMD, C. V, S. 13, Kasım.
- Kınross, Lord (1978), **Atatürk ve Bir Milletten Yeniden Doğuşu**, (Çev. Ayhan Tezel), VI. Baskı, Sander Yayınları.
- Kutay, Cemal (1957), **Türkiye İstiklâl ve Hürriyet Mücadeleleri Tarihi**, C. XIX,
- Kutay, Cemal (1972), **“Büyük Zaferin Yapısında Tekâlif-i Milliye”**, Büyük Zaferin 50. Yılına Armağan, MEB. Yayınları, İstanbul.
- Müderrişoğlu, Alptekin (1981), **“Atatürk'ün Mali Dehası, Tekâlif-i Milliye”**, Maliye Dergisi, Atatürk Özel Sayısı, Ekim.
- Müderrişoğlu, Alptekin (1990), **Kurtuluş Savaşının Mali Kaynakları**, TTK Yayınları, Ankara.
- Selek, Sabahattin (1987), **Anadolu İhtilâli**, C. I, Kastaş Yayınları, İstanbul.
- Sonyel, Salahi R. (1981), **“Kurtuluş Savaşı Günlerinde İngilizlerin Eline Geçen Türkiye Büyük Millet Meclisi Gizli Tutanakları”**, Belleten, C. XLV, S. 179, Temmuz.
- Sürmeli, Serpil (1998), **Millî Mücadele'de Tekâlif-i Milliye Emirleri**, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
- Şapolyo, Enver Behnan (1965), **“Atatürk ve Üç Kılıç”**, Türk Kültürü Dergisi, S. 37, Kasım.
- Şapolyo, Enver Behnan (1968), **Mustafa Kemal ve Birinci Büyük Millet Meclisi Tarihçesi**, Ülkemiz Matbaası, Ankara.
- Şehidoğlu, Süreyya (1975), **Millî Mücadelenin Mali Dayanakları**, Ofset 75.
- Taçalan, Nurdağın (1970), **Egede Kurtuluş Savaşı Başlarken**, 2. Baskı, Milliyet Yayınları, Baha Matbaası, İstanbul.
- Tarih-IV (1934), **T.T.T. Cemiyeti Yayınları**, Devlet Matbaası, İstanbul.
- Tural, M. Akif (1995), **“Tekâlif-i Milliye (Halka Borcu Kalmayan Devlet)”**, AAMD, C.XI, S. 32, Temmuz.

- Türk İstiklal Harbi, İdari Faaliyetler** (1975), C.VII, Genelkurmay Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Ünal, Tahsin (1972), “**Millî Mücadele de Ekonomik Durum**”, Türk Kültürü Dergisi, S.118, Yıl X (10), Ordu Sayısı, Ankara.
- Yılmaz, Faruk (1996), **Devlet Borçlanması ve Osmanlıdan Cumhuriyete Dış Borçlar (Düvânu Umumiye)**, Birleşik Yayıncılık, İstanbul.

III. Gazeteler

Açıksöz, 10-28 Ağustos 1337/1921.

Hâkimiyet-i Milliye, 9-24 Ağustos 1337/1921.

Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Murat TUNCER

Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Ender ÖZEREN

Okutman, Dicle Üniversitesi

Özet: Öğretmenlik özel ve uzmanlık gerektiren bir meslektir. Ülkemiz açısından bakıldığında çok sayıda mezun az sayıda istihdam olanağının olduğu bilindiğinden öğretmen alımlarında başvurulacak sınavın öğretmen yeterliğini ölçebilecek yapıda olması gerekmektedir. KPSS sınavı bu yönüyle pek çok eleştiriye açıktır. Bu araştırmada KPSS sınavına yönelik öğretmen görüşleri bazı değişkenlere karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı KPSS'ye yönelik endişelerden oluşturulmuş, verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t testi, anova, kruskall wallis ve Mann Whitney U gibi analizlerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre KPSS sınavında yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olması bakımından sınava hiç girmeyen öğretmen adayları ile sınava üç ve daha fazla kez giren öğretmen adayları arasında daha önce sınava girmemiş öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Benzer şekilde lisans eğitimi esnasında ders aldıkları öğretim elemanlarının alanlarında yeterli oldukları görüşü itibariyle de sınava üç ve daha fazla giren öğretmen adayları ile diğer gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen atamalarında KPSS sınav puanlarının yanı sıra lisans eğitimleri esnasındaki başarı durumlarının da dikkate alınmasında yarar görülmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının lisans eğitimleri esnasında aldıkları dersler ile KPSS içeriğinin uyumlu olması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Kamu Personeli Seçme Sınavı, Öğretmen İstihdamı, Öğretmen Yetiştirme

Evaluation of Teacher Candidates' Perceptions of Public Personnel Choosing Examination in Terms of a Number of Variables

Abstract: Teaching is a private professional that requires expertise. From the perspective of our country for known it has large number of graduates but few employment opportunities, examination should be structured to measure the adequacy of the teacher. In this regard, KPSS is very clear for criticism. In this study, the views of the teachers for KPSS exam compared with some variables.

Data collection tools were created concerns for the KPSS. When data analysis, benefited from Anova, Kruskal Wallis and Mann Whitney U and t tests in independent groups. It is examined whether the questions are clear and understandable. There was significant difference in favor of not taking the exam between the teacher candidates don't take the exam and take the exam more than three. It is found important difference between during the license training sufficient teacher candidates and other groups. In teachers' appointment according to research, we should be taken into consideration both exam scores and during the license training achievement so it is useful. As well teacher candidates during the license training, the content of license courses taken must be compatible with KPSS.

Key Words: Teaching Profession, Public Service Choosing Examination, Teacher Recruitment, Teacher Training

GİRİŞ

Eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri öğretmenlerdir. Eğitim bir sistem olarak tanımlanacak olursa öğretmenler bu sisteme işlerlik kazandıran işgücü olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin yetiştirilmesi, iş yaşamına geçişleri, çalışma koşulları gibi pek çok durum eğitim sistemini doğrudan etkileyeceğinden üzerinde önemle durulması gereken konulardandır.

Öğretmen sınıf içindeki öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesinden ve öğrencilerin amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesinden sorumlu kişidir. Bu sorumluluk ciddi bir mesleki altyapıyı gerekli kılmaktadır. Bu nedendir ki 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde “*Öğretmenlik Özel Bir İhtisas Mesleğidir*” denilmektedir (MEB, 2011). Alkan (1984) öğretmen niteliklerini öğrencinin öğrenme etkinliğinde sorumluluk almasını sağlama, başarı ölçütlerinin öğrenciye iyi anlatılması ve öğrencinin kendi başarısı hakkında öz-değerlendirme yapabilmesi ile açıklamıştır. Demircioğlu (2008:3) ise öğretmen görevlerini öğretme, yönetim, mesleki uzmanlık ve danışmanlık görevleri şeklinde sınıflamıştır. Demirel (2007:148) öğretmenlerin yapılan araştırmalarda öne çıkan kıdem, maaş, fiziksel görüntüsü gibi değişkenlerin önemli olmadığını, öğretmenlerin sınıf içindeki görevlerini yerine getirme becerilerinin önemli olduğuna vurgu yaparak bir bakıma öğretmenlik mesleğinin önemli yanlarına işaret etmiştir. Bu açıardan bakıldığında öğretmenlik mesleği icrası zor bir meslektir. Kendi içinde diğer meslek alanlarına göre farklı sorunlar barındırır. Bu sorunlardan biri de kariyer edinmeyle alakalı olup, meslekte yükselme olanaklarının belirgin ve bilinen özellikler taşınmasıyla ilgilidir (Akçay, 2005). Diğer taraftan öğretmenlik mesleğinin maddi getirisine ilişkin tatminkâr bir durum da söz konusu değildir (Sağlam ve Sağlam, 2005). Öğretmenlerin diğer kamu görevlilerinden farklı olarak köylerde de görev yaptıkları ve kültürel faaliyetlerden yoksun kaldıkları,

çevresel koşullar nedeniyle zor şartlarda çalıştıkları da söylenebilir (Özpinar ve Sarpkaya, 2010). Bunun yanında Yazıcı (2009)'nın da değindiği gibi öğretmen yetiştirme sistemindeki değişiklikler de öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Öğretmen istihdamında esas alınan Kamu Personeli Seçme Sınavı da bu kapsamda değerlendirilebilir.

Ülkemizdeki öğretmen istihdamı kamu personeli Seçme Sınavına (KPSS) göre yapılmaktadır. Ne var ki yapılmış pek çok araştırmanın bulguları arasında öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik olumsuz algılarının olduğu görülmektedir. Kılıçkaya (2009) İngilizce öğretmen adaylarının KPSS'yi öğretmen yeterliğini ölçme anlamında yetersiz bulduklarına saptamıştır. Bir başka çalışmada bu ölçme yetersizliğinin yanı sıra KPSS sınavı öğretmen adaylarının ruh sağlığını bozan, ezberle iten bir sınav olarak nitelendirilmiştir (Şahin ve Arcagök, 2010). Çimen ve Yılmaz (2009) ise öğretmen adaylarının KPSS sınavının içeriğinin uygun olmadığı, genel yetenek ve genel kültür konularının öğretmenlik programlarında yer almaması nedeniyle bu alanlarda başarısız olunduğu görüşünde olduklarını saptamışlardır. Yine bu çalışmada öğretmen adaylarının alan bilgilerini ölçen konulara yer verilmesi görüşünde olduklarına değinilmiştir. Literatürde KPSS sınavına yönelik yapılmış başka çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalara Karaca (2011), Çelik ve Kavak (2010), Ercoşkun ve Nalçacı (2009), Başkan ve Alev (2009), Gündoğdu, Çimen ve Turan (2008), Nartgün (2008), Baştürk (2007), Saka ve Saka (2005) ve Eraslan (2004) örnek olarak gösterilebilir.

KPSS, öğretmen istihdamının sınavla yapılması uygulamasının ilk örneği değildir. Bu sınavdan önce 1985-1991 yılları arasında “Öğretmenlik Yeterlik Sınavı” ve 2001 yılında ise “Kamu Meslek Sınavı-KMS” ile öğretmen istihdamı yoluna gidilmiştir (Ercoşkun ve Nalçacı, 2009). KPSS, Kamu Yeterlik Sınavı ve KMS sınavları içerik ve nitelik bakımından farklılıklar içermektedir. Buna karşın bu her üç sınavla yönelik öğretmen aday görüşlerinin çok da olumlu olmadığı söylenebilir.

Öğretmen istihdamının nasıl yapılacağı konusunda son zamanlarda çeşitli görüşler dile getirilmektedir. Öğretmen alımlarının sınavla yapılmayacağı, sınav içeriğine alan bilgisinin de ekleneceği, sadece alan bilgisinin ölçülerek atama yapılacağı gibi farklı zamanlarda çeşitli açıklamalar yapılmaktadır. 2010 yılında yapılan KPSS sınavına yönelik çeşitli iddiaların ortaya atılması ile öğretmen istihdamının sınavla yapılabilmesi hususu yeni bir boyut kazanmıştır. Bu araştırma son zamanlarda yapılan bu açıklama ve gelişmelerden yola çıkılarak planlanmıştır. KPSS sınavının içeriği, güvenilirliği gibi güncel gelişmelere yönelik öğretmen görüşleri alınarak çeşitli bağımsız değişkenlere göre tartışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi tarama modeli olarak belirlenmiştir. Tarama modelinde var olan durum olduğu haliyle betimlenmektedir (Karasar, 2009:77). Tarama modelinin tercih edilme nedenlerinden biri olarak birçok bireyden oluşan bir örneklemden bilgi edinilmesi gösterilebilir (Büyüköztürk v.d., 2008:16). Tarama modelinin bu avantajı araştırmanın ölçüm duyarlılığını arttıracak bir etken olarak yorumlanabilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Elazığ ilindeki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise bu evrenden rastgele seçilen 374 öğretmen adaydır. Örneklemi oluşturan bu öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu gibi bilgileri tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1: Örneklemeye İlişkin Bazı Bilgiler

DEĞİŞKENLER		f	%
Cinsiyet	Erkek	108	28,9
	Kız	266	71,1
Yaş	17-20	16	4,3
	21-24	253	67,6
	25-28	80	21,4
	29 ve üzeri	25	6,7
	Öğrenim Durumu	3.sınıf öğrencisi	139
	4.sınıf öğrencisi	80	21,4
	1-3 yıl arası mezun	73	19,5
	4 yıl ve üstü mezun	82	21,9
KPSS sınavına girme durumu	Hiç girmeyen	246	65,8
	1 kez	60	16,0
	2 kez	34	9,1
	3 kez ve daha fazla	34	9,1
Mezun olunan ya da Öğrenim Görülen Yükseköğretim Kurumu	Eğitim Fakültesi	113	30,2
	Fen-Edebiyat Fak.	231	61,8
	BESYO	8	2,1
	Konservatuar	3	0,8
	İletişim	2	0,5
	Diğer	17	4,5
Toplam		374	100

Araştırma kapsamındaki 374 öğretmen adayının 108’i (%28,9) erkek, 266’sı (%71,1) kızdır. Araştırmaya katılan en kalabalık grubu 253 kişi ile 21-24 yaş grubu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının %37,2’si (139 kişi) üçüncü sınıf, %21,4’ü (80 kişi) dördüncü sınıf öğrencisidir. 73 öğretmen adayı 1-3 yıl arası

mezun, 82 öğretmen adayı 4 yıl ve üstü mezun durumundadır. 246 öğretmen adayı (%65,8) daha önce KPSS sınavına hiç girmemiştir. Buna karşın 34 öğretmen adayı 3 ve daha fazla kez KPSS sınavına girmiştir. Mezun olunan fakülte açısından bakıldığında en kalabalık grubu 231 kişi ile Fen-Edebiyat fakültesinden mezun veya halen öğrenim görmekte olan öğrencilerin oluşturduğu, bunun yanında Konservatuar, İletişim, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu gibi yükseköğretim kurumlarından mezun ya da öğrenim görmekte olan öğrencilerde bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ilgili literatürün taranması ile oluşturulmuştur. Veri toplama aracındaki her bir maddeye yönelik görüşlerin belirlenmesi özellikle amaçlandığından veri toplama aracının geneline yönelik faktör analizi yapılmamıştır. Bunun içindir ki verilerin çözümlenmesinde her bir madde tek tek ele alınmıştır. Literatür taramasına göre oluşturulan ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, üç alan uzmanının onayı ile veri toplama aracına son hali verilmiştir. Veri toplam aracındaki her bir maddeye verilen cevaplar 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Buna göre seçenekler “1-1,79 Kesinlikle Katılmıyorum”, “1,80-2,59 katılmıyorum”, “2,60-3,39 Kararsızım”, “3,40-4,19 Katılıyorum” ve “4,20-5,00 Tamamen Katılıyorum” şeklindedir.

Verilerin Çözümlemesi

Tarama modeli yaklaşımıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde temel olarak bağımsız gruplar t testi ve anova testinden yararlanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlarda homojen olmayan bağımsız gruplar t testi ve Kruskal Wallis testine başvurulmuştur. Verilerin analizinde gruplar arasında anlamlı fark bulunduğu bu farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiği LSD ve Mann Whitney U testi ile tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular üç alt başlık altında sınıflanmıştır. İlk alt başlıkta KPSS sınavının içeriğine yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. İkinci alt başlıkta KPSS sınavının güvenilirliği ve geçerliğini etkileme ihtimali bulunan durumlara yönelik öğretmen adayı görüşleri sınava girme durumuna göre karşılaştırılmıştır. Üçüncü alt başlıkta ise çeşitli boyutlar sınava girme durumuna göre karşılaştırılmıştır.

KPSS sınavının İçeriğine Yönelik Bulgular

KPSS sınavının içeriği genel bir tartışma konusudur. Bu nedenle KPSS sınavının içeriğinin nasıl olması gerektiği konusunda dile getirilen altı öneri araştırma kapsamındaki öğrencilere yöneltilerek bu önerilere verdikleri görüşler cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: KPSS sınavının testine göre karşılaştırılması içeriğine yönelik görüşlerin bağımsız gruplar t

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t testi		Levene testi		Fark
				t	p	F	P	
KPSS sınavının içeriği sadece genel kültür ve genel yetenek bilgilerinden oluşmalıdır								
Kız	266	2,24	1,22	-2,329	0,020*	18,229	0,000*	t (164.718,372)=0,036**
Erkek	108	2,59	1,54					
Genel Ortalama 2,34								
KPSS sınavının içeriği sadece alan bilgisinden oluşmalıdır.								
Kız	266	2,84	1,48	-0,927	0,355	0,048	0,827	
Erkek	108	3,00	1,51					
Genel Ortalama 2,89								
Sınavın içeriği genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimlerinden oluşmalıdır.								
Kız	266	2,75	1,29	-0,578	0,654	2,551	0,111	
Erkek	108	2,88	3,29					
Genel Ortalama 2,79								
Sınavın içeriği alan bilgisi, genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimlerinden oluşmalıdır.								
Kız	266	2,76	1,47	-1,584	0,114	2,043	0,154	
Erkek	108	3,02	1,43					
Genel Ortalama 2,84								
Sınavın içeriği sadece pedagojik formasyon bilgilerinden oluşmalıdır.								
Kız	266	2,20	1,22	0,714	0,475	0,278	0,598	
Erkek	108	2,10	1,27					
Genel Ortalama 2,17								
Atama için lisans not ortalamasının yeterlidir. Bir sınava gerek yoktur.								
Kız	266	3,00	1,56	1,706	0,089	0,261	0,610	
Erkek	108	2,69	1,59					
Genel Ortalama 2,91								

Tablo 2’deki sonuçlardan da anlaşılacağı üzere KPSS sınavının sadece genel yetenek ve genel kültür bilgilerinden oluşması boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı görüş farkı tespit edilmiştir (t (164.718, 372)=0,036). Sınav içeriğine yönelik diğer görüşler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir

fark tespit edilememiştir. Bunun yanında erkek öğretmen adaylarının en çok alan bilgisi, genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri seçeneği yönünde, kız öğretmen adaylarının ise en çok atamalarda not ortalamasının dikkate alınması yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır.

KPSS Sınavının Güvenirliği ve Geçerliğine Yönelik Bulgular

KPSS sınavının yapıldığı bazı illerde sınav görevlileri ve denetim eksikliklerinden kaynaklanan hak kayıplarının olduğu düşüncesi sıklıkla dile getirilmektedir. Bu düşüncenin bir önyargı mı?, yoksa tecrübeler neticesinde gelişen bir durum olup olmadığını test etmek için öğretmen adayı görüşlerinin sınava girme durumuna göre karşılaştırılmasına çalışılmıştır. Öğretmen adayı görüşlerinin sınava girme durumuna göre karşılaştırılması yapılarak tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının Sınav görevlileri ve denetimlere yönelik görüşleri arasında sınava girme durumuna göre anova tablosu

Bazı illerdeki öğrencilerin KPSS’deki başarısının salon görevlileri tarafından sağlandığı düşüncesindeyim.									
Sınava Girme D.	N	\bar{X}	Varyansın Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Hiç girmeyen	246	3,23	Gruplar arası	12,261	3	4,087	2,777	0,041*	
1 kez	60	3,63	Gruplar içi	543,026	369	1,472			
2 kez	34	3,70	Toplam	555,287	372	Levene (F=0,061, p=0,980)			
3 kez ve daha fazla	34	3,35							
Toplam	374	3,35	LSD (1-2 ve 1-3)						
KPSS ile alınan puanların gerçek puanlar olmadığını, bir şekilde yapılan yardımlarla değiştirildiğini düşünüyorum									
Sınava Girme D.	N	\bar{X}	Varyansın Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Hiç girmeyen	246	3,29	Gruplar arası	12,831	3	4,277	2,685	0,046*	
1 kez	60	3,66	Gruplar içi	587,759	369	1,593			
2 kez	34	3,82	Toplam	600,590	372	Levene (F=1,331, p=0,264)			
3 kez ve daha fazla	34	3,41							
Toplam	374	3,41	LSD (1-2 ve 1-3)						
KPSS’ye girişte denetimler her ilde aynı hassasiyetle yapılmamakta bu durum sınavın adil yürütülmesine engel olmaktadır.									
Sınava Girme D.	N	\bar{X}	Varyansın Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Hiç girmeyen	246	3,80	Gruplar arası	5,336	3	1,779	1,137	0,334	
1 kez	60	3,95	Gruplar içi	576,991	369	1,564			
2 kez	34	4,17	Toplam	582,327	372	Levene (F=0,730, p=0,535)			
3 kez ve daha fazla	34	4,00							
Toplam	374	3,87							
Sınavlardaki bazı soruların KPSS hazırlık kitaplarından seçilmesini manidar buluyorum									

Sınava Girme D.	N	\bar{X}	Varyansın Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Hiç girmeyen	246	3,30	Gruplar arası	1,803	3	0,601	0,451	0,717
1 kez	60	3,45	Gruplar içi	492,293	369	1,334		
2 kez	34	3,20	Toplam	494,097	372			
3 kez ve daha fazla	34	3,41					Levene (F=0,235, p=0,872)	
Toplam	374	3,32						

Öğretmen adayları “Bazı illerdeki öğrencilerin KPSS’deki başarısının salon görevlileri tarafından sağlandığı düşüncesindeyim” maddesine sırasıyla en çok “sınava iki kez giren” ve “sınava bir kez giren” gruplarının katıldıkları görülmüştür. Bu boyut itibarıyla Sınava hiç girmeyen grup ile sınava bir kez giren ve sınava iki kez giren gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(3,369)=2.777$, $p<.05$. Benzer bulgulara “KPSS ile alınan puanların gerçek puanlar olmadığını, bir şekilde yapılan yardımlarla değiştirildiğini düşünüyorum” maddesinde de rastlanmıştır. “KPSS’ye girişte denetimler her ilde aynı hassasiyetle yapılmamakta bu durum sınavın adil yürütülmesine engel olmaktadır.” maddesine bütün gruplarda “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtilmesine karşın bu madde itibarıyla bölümler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $F(3,369)=1.137$, $p>.05$. Son olarak “Sınavlardaki bazı soruların KPSS hazırlık kitaplarından seçilmesini manidar buluyorum” maddesinde sınava bir kez ve üç ve daha fazla kez giren öğrenciler “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmesine karşın gruplar arasında anlamlı bir görüş farkının olmadığı görülmüştür $F(3,369)=0.451$, $p>.05$.

Araştırma kapsamında ayrıca sınavda yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olması, sınav süresi, sınavın kapsam geçerliği ve sınav ortamlarının niteliğine yönelik öğretmen görüşleri de sınava girme durumuna göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya yönelik bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: KPSS Sınavının Uygulanışına Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Sınava Girme Durumuna Göre Anova Analizi

	Anova		Levene		KWH		MWU		FARK
	F	p	F	P	X^2	p	U	p	
Sınavda yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum	2,442	0,064	3,453	0,017*	8,180	0,042*	3280,500	0,035*	1-4
Sınav süresinin yeterli olduğunu düşünüyorum	0,545	0,652	0,010	0,999	-	-	-	-	-
Sınav sorularının alanlara dengeli biçimde dağıtıldığını düşünüyorum	0,159	0,924	1,796	0,148	-	-	-	-	-
Sınav ortamlarının niteliklerinin yeterli olduğunu düşünüyorum	1,057	0,367	2,642	0,049*	2,401	0,493	-	-	-

Gruplar	1. Hiç Girmeyen	2.1 Kez giren	3.2 kez giren	4.3 ve daha fazla
N	246	60	34	34

KPSS sınavında yöneltile soruların açık ve anlaşılır olması bakımından sınava hiç girmeyen öğretmen adayları ($\bar{X} = 2,84$) ile sınava üç ve daha fazla kez giren öğretmen adayları ($\bar{X} = 2,44$) arasında daha önce sınava girmemiş öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur [$U=3280.500$, $p>.05$]. Diğer boyutlar açısından anlamlı fark tespit edilememiştir.

Çeşitli Durumlara Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Sınava Girme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Bu boyutta sınavın seçme amacına yönelik olup olmadığı, KPSS sınavı için lisans eğitiminin yeterli olup olmadığı, KPSS sınavına hazırlanmada dershanenin gerekli olup olmadığı gibi bir dizi duruma yönelik öğretmen görüşleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalara yönelik bulgular tablo 5'de özetlenmiştir.

Tablo 5: Çeşitli Durumlara Yönelik Görüşlerin Anova Analizi Sonuçları

Sınavın gerçekten seçme amacına yönelik olarak planlandığını düşünüyorum									
Sınava Girme D.	N	\bar{X}	Varyansın Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Hiç girmeyen	246	2,60	Gruplar arası	4,554	3	1,518	0,927	0,428	
1 kez	60	2,35	Gruplar içi	606,080	370	1,638			
2 kez	34	2,38	Toplam	610,634	373				
3 kez ve daha fazla	34	2,67							
Toplam	374	2,54							
Sınav için lisans eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyorum									
Sınava Girme D.	N	\bar{X}	Varyansın Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Hiç girmeyen	246	2,64	Gruplar arası	1,331	3	0,444	0,225	0,879	
1 kez	60	2,60	Gruplar içi	728,009	370	1,968			
2 kez	34	2,47	Toplam	729,340	373				
3 kez ve daha fazla	34	2,73							
Toplam	374	2,62							
Sınav bir dersane yardımıyla hazırlanması gerektiğini düşünüyorum									
Sınava Girme D.	N	\bar{X}	Varyansın Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Hiç girmeyen	246	3,43	Gruplar arası	6,539	3	2,180	1,146	0,330	
1 kez	60	3,11	Gruplar içi	703,496	370	1,901			
2 kez	34	3,52	Toplam	710,035	373				
3 kez ve daha fazla	34	3,55							
Toplam	374	3,51							

Toplam		374	3,40						
Lisans eğitiminde aldığımız bilgilerle KPSS hazırlık kitaplarındaki bilgilerin örtüştüğünü düşünüyorum									
Sınava Girme D.	N	\bar{X}	Varyansın Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Hiç girmeyen	246	2,34	Gruplar arası	1,306	3	0,435	0,293	0,830	
1 kez	60	2,36	Gruplar içi	548,887	370	1,483			
2 kez	34	2,17	Toplam	550,193	373				
3 kez ve daha fazla	34	2,44							Levene (F=2,714, p=0,045*)
Toplam		374	2,34	KWH ($X^2=0,873$, p=0,832)					
Lisans eğitimim esnasında ders aldığım öğretim elemanlarının alanlarında yeterli olduğunu düşünüyorum									
Sınava Girme D.	N	\bar{X}	Varyansın Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Hiç girmeyen	246	2,50	Gruplar arası	17,153	3	5,718	3,705	0,012	
1 kez	60	2,68	Gruplar içi	571,072	370	1,453			
2 kez	34	2,47	Toplam	588,225	373				
3 kez ve daha fazla	34	3,23							Levene (F=1,082, p=0,357)
Toplam		374	2,59	LSD (1-4, 2-4 ve 3-4)					

İlk boyut olan KPSS sınavının seçme amacına yönelik olması durumuna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır, $F(3,370)=0.927$, $p>.05$. Bu boyuttaki öğretmen görüşlerinin “Katılmıyorum” ve “Kararsızım” düzeyinde gerçekleştiği tablo 5’den anlaşılmaktadır. KPSS sınavı için lisans eğitiminin yeterli olduğu görüşü açısından da öğretmen adayları görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır, ($X^2=1,114$, $p>.05$). KPSS sınavına bir dersane yardımıyla çalışılması gerektiği görüşü açısından anlamlı görüş farkı tespit edilememesine karşın ($F(3,370)=1.146$, $p>.05$) öğretmen adaylarının bu görüşe daha yüksek düzeylerde katıldıkları görülmüştür. Lisans eğitimlerinin kpss hazırlık kitaplarının içeriğiyle örtüşmesi konusunda da öğretmen adayları görüşlerine göre anlamlı fark yoktur, ($X^2=0,873$, $p=0,832$). Son olarak lisans eğitimi esnasında ders alınan öğretim elemanlarının alanlarında yeterli oldukları görüşü itibarıyla sınava üç ve daha fazla giren öğretmen adayları ile diğer gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(3,370)=3.705$, $p<.05$. Tespit edilen bu farktan yola çıkılarak eğitim durumu ile KPSS’ye yönelik görüşlerin karşılaştırmasının yapılması düşünülmüştür. Böylelikle lisans eğitimlerini sürdürmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri daha ağırlıklı bir biçimde değerlendirilmiş olunacaktır. Bu duruma yönelik anova analizi tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: “Lisans Eğitimim Esnasında Ders Aldığım Öğretim Elemanlarının Alanlarında Yeterli Olduğunu Düşünüyorum” Boyutu Açısından Eğitim Durumuna Göre Anova Analiz Tablosu

Lisans eğitimim esnasında ders aldığım öğretim elemanlarının alanlarında yeterli olduğunu düşünüyorum								
Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Varyansın Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
3.Sınıf	139	2,76	Gruplar arası	10,667	3	3,556	2,278	0,049
4.Sınıf	80	2,35	Gruplar içi	577,557	370	1,561		
1-3 yıl arası mezun	73	2,45	Toplam	588,225	373			
4 yıl ve üstü mezun	82	2,67					Levene (F=1,708, p=0,165)	
Toplam	374	2,59					LSD (3.sınıf-4.sınıf)	

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere bu boyut itibarıyla 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında anlamlı görüş farkı tespit edilmiştir, $F(3,370)=2.278$, $p<.05$.

SONUÇ

Öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir meslektir. Bu mesleği icra edecek kişilerin belli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen atamalarında öğretmen adaylarının bu niteliklere ne ölçüde sahip olduğunu tespit edilmesi oldukça önemlidir. Bu nitelikleri tespit etmek amacıyla uygulanan sınavların geçerlik ve güvenilirlik gibi temel kriterleri sağlamış olması gerekmektedir. Bu nedendir ki öğretmen atamalarında başvuru sınavlar genellikle içerik ve güvenilirlik yönlerinden eleştirilmiştir. Bu araştırmada bu tespitten yola çıkılarak KPSS sınavının içeriği, güvenilirliği, geçerliği gibi durumları ele alınmıştır.

KPSS sınavının içeriğine yönelik çeşitli görüşler ifade edilmektedir. Bu nedenle ifade edilen bu görüşlerin tamamı öğretmen adaylarına yöneltilerek bu konudaki görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Aday öğretmen cinsiyetine göre yapılan karşılaştırmada KPSS sınavının sadece genel yetenek ve genel kültür bilgilerinden oluşması boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı görüş farkı tespit edilmiştir. Sınav içeriğine yönelik diğer görüşler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark yoktur. Genel ortalamalar dikkate alındığında öğretmen adaylarının en çok sınav içeriğinin lisans not ortalamasına göre yapılması gerektiği görüşünü benimsedikleri söylenebilir. Bu görüşü sınavın sadece alan bilgisinden oluşması gerektiği görüşü izlemektedir. Buna karşın başvuru aday öğretmen görüşlerinin belirgin düzeyde birbirinden farklılaştığı söylenemez. Bu boyuta yönelik ifade edilen görüşler düşük ortalamalarda gerçekleştiğinden öğretmen adaylarının bu konuda belirgin bir yönelim içinde olmadıkları iddia edilebilir.

KPSS sınavına oldukça fazla sayıda öğretmen adayının girmesi bu sınavın bütün illerde yapılmasına neden olmuştur. Bu durum sınavda elde edilen başarıların sınavın yapıldığı il, okul, sınıf hatta sınav görevlisi gibi etkenlerle alakalı olduğu görüşünün ortaya atılmasını sağlamıştır. Bu durum araştırma kapsamında da tespit edilmiştir. Öğretmen adayları “*Bazı illerdeki öğrencilerin KPSS’deki başarısının salon görevlileri tarafından sağlandığı düşüncesindeyim*” maddesine sırasıyla en çok sınava “*iki kez giren*” ve sınava “*bir kez giren*” gruplar “*katılıyorum*” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu boyut itibarıyla sınava “*hiç girmeyen*” grup ile sınava “*bir kez giren*” ve sınava “*iki kez giren*” gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortalama puanlar itibarıyla bakıldığında sınava bir kez ve iki kez giren öğretmen adaylarının sınava hiç girmeyen adaylara oranla bu duruma daha yüksek düzeyde katılmaları dikkate değer bir bulgudur. Benzer tabloya “*KPSS ile alınan puanların gerçek puanlar olmadığını, bir şekilde yapılan yardımlarla değiştirildiğini düşünüyorum*” maddesinde de rastlanmıştır. Bunun yanında “*KPSS’ye girişte denetimler her ilde aynı hassasiyetle yapılmamakta bu durum sınavın adil yürütülmesine engel olmaktadır.*” maddesine bütün gruplarda, “*Sınavlardaki bazı soruların KPSS hazırlık kitaplarından seçilmesini manidar buluyorum*” maddesine ise sınava bir kez ve üç ve daha fazla kez giren öğrencilerin “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş belirtmesi öğretmen adaylarının KPSS sınavına yönelik algılarının oldukça kötü olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sınava girme durumuna göre görüşleri karşılaştırılan öğretmen adaylarının bir diğer görüş farkı sınavdaki soruların açık ve anlaşılır olması ile ilgilidir. KPSS sınavında yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olması bakımından sınava hiç girmeyen öğretmen adayları ile sınava üç ve daha fazla kez giren öğretmen adayları arasında daha önce sınava girmemiş öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınav tecrübesi en çok olan adaylar ile sınava henüz girmemiş öğretmen adayları arasındaki bu görüş farkı sınavın güvenilirliği ve geçerliği anlamında sorunlar olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Sınav tecrübesi olan, birçok defa sınava hazırlanmış öğretmen adaylarının soruların açık ve anlaşılır olmadığını ifade etmesi KPSS’nin bu yönüyle gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında araştırılan bir diğer konu öğretmen adaylarının ders aldıkları öğretim elemanlarını KPSS sınavına göre yeterli bulup bulmadıklarıdır. Lisans eğitimi esnasında ders alınan öğretim elemanlarının alanlarında yeterli olup olmadıkları konusunda sınava üç ve daha fazla giren öğretmen adayları ile diğer gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sınava üç ve daha fazla kez giren öğretmen adayları öğretim elemanlarını bu boyut itibarıyla diğer gruplara oranla daha yeterli bulmaktadırlar. Sınava üç ve daha fazla giren grubun dışında kalan öğretmen adayları öğretim elemanlarının yeterli olduğu görüşüne “*Katılmıyorum*” ve “*Kararsızım*” düzeyinde görüş

belirtmeleri öğretim elemanlarının bu anlamda yetersiz bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında sınava üç ve daha fazla giren öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını nispeten alanlarında yeterli bulmaları sınav başarısızlığının öğretim elemanlarından çok bireysel bir başarısızlık durumu olduğu şeklinde yorumlanmış olabileceği de söylenebilir. Tespit edilen bu bulgu öğrenim durumuna göre de araştırılmış ve 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında anlamlı görüş farkı tespit edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri öğretim elemanlarını diğer gruplara oranla daha yetersiz bulmaktadırlar.

Yukarıdaki bulgulardan anlaşılmaktadır ki öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik olumsuz duygular taşımaktadırlar. Benzer bulgulara Gündoğdu, Çimen ve Turan(2008), Okçu ve Çelik (2009) ve Şahin ve Arcagök (2010) tarafından da dile getirilmiştir. Öğretmen adayları KPSS'nin tek başına yeterli olmadığı (Yaraş, 2010), öğretmen yeterliğini ölçemeyeceği (Eraslan, 2004; Saka ve Saka, 2005; Şahin ve Arcagök, 2010) görüşündedirler. Sadece bilişsel bilgiyi ölçmesi sınavın öğretmen yeterliğini ölçmedeki kusuru olarak gösterilebilir (Eraslan, 2004). Ayrıca öğretmen adayları KPSS'yi bu araştırma bulgusuyla örtüşen biçimiyle objektif bulmamaktadırlar (Eraslan, 2004; Saka ve Saka, 2005).

Bir diğer eleştiri konusu sınavın içeriğine yöneliktir. Eraslan (2004)'a göre öğretmen adaylarının atamalarda fakülteye giriş puanı, mezuniyet derecesi v.b. dikkate alınmasını istemektedirler. Bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin yarısından fazlasının atamaların alan bilgisine göre, dörtte biri ise mezuniyet notuna göre yapılması gerektiği görüşündedir(Okçu ve Çelik, 2009). Bu eğilimin gerekçesi olarak Şahin ve Arcagök (2010)'ün araştırma bulgusu gösterilebilir. Bu çalışmaya göre öğretmen adayları sadece eğitim bilimleri derslerinin sınav içeriği ile büyük oranda örtüştüğü görüşündedir. Öğretmen adayları fakülte öğrenme sürecine yönelik olumsuz duygular taşımakta, eğitim bilimleri öğretim elemanlarını alanlarında yeterli bulmaktadırlar (İzci, 2010). Dolayısıyla öğretmen adayları KPSS sınav içeriğinin yeterince görmedikleri alanlardan oluşturulduğu kanısında oldukları söylenebilir. Bu durumu destekler bir diğer bulgu olarak öğretmen adaylarının çoğunluğunun fakültede aldıkları bilgilere güvenmemesi gösterilebilir (Saka ve Saka, 2005).

Bütün bu bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmen atamalarında KPSS sınav puanlarının yanı sıra lisans eğitimleri esnasındaki başarı durumlarının da dikkate alınmasında yarar görülmektedir.
- KPSS sınavı lisans eğitiminin üçüncü ve dördüncü sınıflarında alınan derslere yönelik öğrenci ilgisini düşürmektedir. Bu nedenle KPSS sınavının her yılsonunda yapılması, bu yıl sonu sınavların genel ortalamasının dikkate alınması gibi bir yol izlenebilir. Böylelikle ölçme sayısı artırılarak özel durumların sınav puanlarına tesiri azaltılabilir.

- KPSS sınavının sadece bilişsel alanı ölçen bir yapısının olduğu bilinmektedir. Bu yapı çeşitli tekniklerin kullanımı ile duyuşsal ve devinsel alanı da ölçebilecek hale büründürülmelidir.
- KPSS sınavındaki sorular ile KPSS hazırlık kitaplarındaki bazı sorunların benzer ya da bütünüyle aynı olması öğretmen adaylarının bu sınava yönelik düşünce ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Bu konuda daha hassas olunmalıdır.
- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bir dersane yardımıyla sınava hazırlandıkları bilinmektedir. Bu durum lisans eğitiminin sınava yönelik hazırlanma anlamında yetersiz olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Bu nedenle KPSS sınavı ile lisans eğitiminin içerik bakımından örtüşmesi son derece önemlidir. Bu konudaki araştırılması gereken bir başka konu ise dersane öğretmenleri ile üniversite öğretim elemanlarının alan hakimiyeti, öğrenci rehberliği gibi yönlerden karşılaştırılmasıdır.

KAYNAKÇA

- Akçay,R.,C. (2005). **The problems of teaching profession which are caused by contemporary changes in career management and a career system model. Eurasian Journal of Educational Reserach**, 2005(Winter), Issue 18.
- Alkan, C. (1984). **Eğitim Teknolojisi**. 3. Baskı. Ankara: Aşama Yayıncılık.
- Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). **Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliği**. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 11, 29-49.
- Baştürk, R. (2007). **Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi**. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, K. ve Kavak, Y. (2010). **Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programı Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Sonuçları Üzerine Bir Çalışma**. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, s.493-499.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2009). **Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kpss İle İlgili Görüşleri**. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (1-3 Ekim 2009), İzmir.
- Demirel, Ö. (2007). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demircioğlu, İ., H. (2008). Etkili Öğretmen: İ.H. Demircioğlu (Ed.) **Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Yönteminin Değerlendirilmesi**. Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, Vol 1, No 1.
- Ercoskun, M., H. ve Nalçacı, A. (2009). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÖSS, Akademik ve KPSS Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 17, No 2, s. 479-486.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., Turan, S., 2008. **Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri**. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- İzci, E. (2010). **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri İle İlgili KPSS Kursları Hakkındaki Görüşleri**. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir.
- Kablan, Z. (2010). **Akademik Mezuniyet Ortalama Puanı ile KPSS Başarı Puanı Arasındaki İlişki**. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (2), 451-470.
- Karaca, E. (2011). **Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) Yönelik Tutumları**. Akademik Bakış Dergisi, Sayı 23.
- Kılıçkaya, F. (2009). **İngilizce Öğretmen Adaylarının KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) Hakkındaki Görüş ve Önerileri**. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (1-3 Ekim 2009), İzmir.
- MEB, 2011. **Milli Eğitim Temel Kanunu**. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- Nartgün, S., 2008. **Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları**. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Okçu, V. ve Çelik, H. Ç. (2009). **Öğretmen Adaylarının Kpss'ye İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi**. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). **Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları**. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27, 17-29.
- Sağlam, M. ve Sağlam, A., Ç. (2005). **Öğretmenlik Mesleğinin Maddi Yönüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 3(3), 317-328.
- Saka, A.,Z. ve Saka, A. (2005). **Öğretmen Adaylarının KPSS Hakkındaki Görüşleri**. 5th International Educational Technology Conference, 21-23 September, 2005, Sakarya, TURKEY.

- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2010). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (Kpss) İlişkin Algıları**. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 624-629
- Yaraş, Z. (2010). **Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeylerine Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın Etkisi**. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 1065-1069.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 17(1), 33-46.

Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

Abdurrahman BORAN

Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet: Öğretmenlik, özel bir hizmet öncesi eğitimi gerektiren ve sürekli kendini yenileme gereği duyulan bir meslektir. Mesleğin gerektirdiği niteliklerle donatılmış bir öğretmen, eğitimin en önemli unsurudur. Yeni yetişen kuşakların bilgi ve beceriyle donanık, ülke ve milletine bağlı olarak yetişmesi, öğretmenin niteliği ile yakından ilgilidir. Hiç biri teknolojik gelişme, nitelikli bir öğretmenin yerini tutamaz. Öğretmenler, bir toplumun gerçek mimarlarıdır.

Bu durumun önemini kavrayan uluslar, nitelikli öğretmen yetiştirme konusuna özel bir önem vermektedirler. Ülkemizde de eğitim düzeyleri ve eğitim gereklerine göre öğretmen yetiştirme çalışmaları Cumhuriyet Dönemi öncesinden başlamış ve bu çalışmalar Cumhuriyet Döneminde de sürdürülmüştür. Bu makalede Cumhuriyet Döneminde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme çalışmaları üzerinde durularak, bu konuda getirilen önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, ilköğretim öğretmenleri, ortaöğretim öğretmenleri, Cumhuriyet Döneminde öğretmen

Teacher Training Studies throughout the Republic Period

Abstract: Teaching, which requires a special pre-service training and continuous self-renewal is a profession that needed requirement. Qualifications required by the profession is equipped with a teacher, the most important element of education. Knowledge and skills to grow new generations of hardware, depending on the growth of the country and nation, is closely related to the nature of the teacher. None of technological development, a qualified substitute teacher. Teachers are the real architects of society.

Recognizing the importance of this international situation, give special emphasis on quality teacher education. In our country, according to their level of education and training requirements, and teacher training activities began before the Republican Era, these studies continued in the Republican Era. In this article, the Republican Era pre-school, primary and secondary education with emphasis on the work of teacher training institutions, recommendations have been brought to this issue.

Key Words: Elementary teachers training, secondary teachers training, high school teachers training, the teacher during the republican era have been brought to this issue.

GİRİŞ

Tarih boyunca toplumlar ilkel, tarım, sanayi ve bilgi toplumu aşamalarından geçmişlerdir. İlkel insanların temel ilgi alanı, bireysel fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelmişken, toprağın keşfedilmesi ile ilgi, toprak ve tarım ürünlerine yönelerek tarım toplumları oluşmuş, buhar gücünün kullanımı ile de insanlığın ilgisi sanayi ve makineye yönelmiş ve nihayet yüksek teknoloji, hızlı iletişim ve hızlı bilgi artışı ile ilgi, bilgiye yönelmiştir.

Bilgi ve bilgi teknolojisindeki baş döndürücü gelişmeler, dünyamızın bu gün teknoloji çağını aşarak yeni bir çağa, yepyeni bir uygarlığa ulaştığını göstermektedir. Bu çağa, gelişen bilgi, bilgi teknolojileri ve okul eğitime getirdiği yeni boyutlar nedeniyle bilim çağı, bilgi çağı, enformasyon çağı, bilişim çağı gibi adlar verilmektedir. Bu çağın en belirleyici unsuru bilgi üretmek ve üretilen bilginin üretim hızıdır. Bu yüzyıl içinde geçmiş yüzyılların birikiminden daha büyük bir bilgi birikimi beklenmektedir. Çünkü bu yüzyılda sonsuz büyüklükte bilinmeyenler evreninde akıl almaz hipotezler denemeye konulacak, bilinmeyi arama ve üretilmeyi üretme, temel davranış haline gelecektir (Bilgen, 1993 : 49).

Çağımızdaki toplumsal, bilimsel, ekonomik ve teknolojik sistemlerde ve uygulamalarda hızlı ve kapsamlı bu değişimler ve gelişmeler, toplumları yöneten devletlerin bireylerine sağlanması gereken önemli hizmetlerini büyük ölçüde etkileyip zorladığı için devletler, eğitim sistemlerini ve uygulamalarını belli zamanlarda gözden geçirerek işlevsel kılmaya çalışmaktadır. Bu tür etkilenmeler eğitim sisteminin hizmetlerini ve uygulamalarını karmaşık işlevlerle karşı karşıya bırakmıştır. Toplumun, bireylerin sorunlarının çözümüne, gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik olması gereken değişikliklere ve gelişmelere özgü bilimsel çözümler üretme görevi eğitim bilimlerine verilmiştir.

Bu yönelim, insan kaynağına ilgi, hızlı gelişme ve değişme, yeni bilgi teknolojileri, bilgiye dayalı organizasyonlar ve bilgi insanı olma özelliklerinin yanı sıra, özünde bilgi ve onun üreticisi olan insanın yer aldığı yeni anlayışları, kişisel, kurumsal ve toplumsal dönüşümleri de beraberinde getirmiş ve bilgi toplumu denilen yeni bir toplumsal yaşam modelini ortaya çıkarmıştır (Çoban,1999:186-188).

Bilgi toplumunun insanı, yeni bir toplumsal yaşam biçimini benimseyen, sürekli bilgi ve gelişme ile ilgilenen, bilgiyi sınıflayabilen, bilgi yüklü insan olmaktan çok, gerekli bilgiye gerekli olduğu anda ulaşabilen ve çözümleyebilen, bilgiden yararlanabilen, bilgiyi sorun çözmeye uygulayabilen,

yeni bilgiler üretebilen, öğrenmeyi bir yaşam biçimi olarak gören ve sürekli öğrenme arzusu içinde olan, sürekli öğrenen ve kendini geliştiren ve adına "bilgi insanı" denen, bilgisayar okur-yazarı bir insan olmak durumundadır.

Bilgi toplumunda temel güç ve ana sermaye, yaşamın her noktasında aktif biçimde kullanılan ve her aşamasını aydınlatan, paylaşıldıkça artan, gücü ve üstünlüğü herkes tarafından kabul edilen kararların yönlendirilmesinde dayanak noktası olan başlıca güç, bir hayat ve bir düşünce biçimi olan bilgi gücüdür. Bu nedenle bilgi toplumunun temel karakteristiğini "öğrenen birey" ve "öğrenen toplum" oluşturmaktadır. Topluların, bilgi topluları arasında yer alması, onların problem çözme yeteneklerine ve bilgi üretme düzeylerine bağlı bulunmaktadır (Çoban, 1999 :186-188).

Daha da çoğaltılabilecek bu özelliklerin kesişim noktasında ise eğitim süreci yer alır. Bu gelişmelerin farkında olan ülkeler, hep geleceğin eğitiminden, yirmi birinci yüzyılın eğitiminden ve bu yüzyılın gerektirdiği niteliklerle donatılmış okul yöneticisi, öğretmen ve insan gücünün yetiştirilmesinden söz etmekte ve geleceğin okul sistemleri üzerinde yeni senaryolar üretmektedirler.

Bilgi çağının gereği olarak, bilimselliği davranışa dönüştürmüş bireylerden oluşmuş toplular, fazla mal üretmekten ziyade daha çok, daha fazla bilgi üreterek, çağa ve evrene egemen olacaklardır. Çünkü bilenler, daha çok ve daha yeni bilgi aramaktadır. Kuşkusuz, daha yeni bilgiyi, yeni bilgiye sahip olanlar, daha ileri teknolojiyi de ileri teknolojiye sahip olanlar üretebileceklerdir.

Günümüz dünyasında meydana gelecek olan bu yeni gelişmeleri algılayamayarak, eğitimlerine gereken önemi vermeyen ve eğitimlerini yeni gelişmeler doğrultusunda düzenleyemeyen toplular, zaman içinde ilerlemek bir yana, buldukları konumu dahi koruyamayarak, bağımsızlıklarını kaybederek egemen güçlerin ve kültürlerin hakimiyetleri altına gireceklerdir. Bu önemli noktayı Büyük Atatürk, yıllar önce "Terbiyedir ki bir milleti hür, müstakil, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır veya bir milleti esaret ve sefaletle sevk eder, eğitim işlerinde mutlaka başarıya ulaşmak lazımdır. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu suretle olur" şeklinde dile getirmiştir. Bu veciz ifadelerden, bilgi çağına gereken önemi veren toplumların bağımsızlıklarını koruyarak, egemen güçlerin ve kültürlerin etkisinde kalmadan ilerleyebilecekleri ve muasır medeniyet düzeyine ulaşabilecekleri anlaşılmaktadır (Göğünç, 1967: 25-61).

Bilgi toplumu insanın yaşam biçiminin gerektirdiği insan modelinin yetiştirilmesi, küresel eğitim amaçlarını göz önünde bulunduran eğitim sürecine ve sürecin baş aktörleri olan eğitimcilerin kalitesine bağlı bulunmaktadır. Ayrıca bu yeni insan modelini yetiştirecek olan günümüz öğretmenin öğrencilerine yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için mutlaka öğrencisinin ilerisinde olması, bunun için de

öncelikle kendisini eğitime ve geliştirme sorumluluğunu yüklenmesi gerektiği açıktır (Fındıkçı, 1999: 200-207).

Ülkemizin bilgi çağını yakalamış toplumlar arasında yer alarak Atatürk'ün hedeflediği ve toplumumuza işaret ettiği “çağdaş uygarlık düzeyine çıkabilmesi” için, öğrenci merkezli, yapıcı, yaratıcı, çevresindeki olaylara duyarlı, olaylara çok yönlü ve esnek bakarak değerlendirebilen ve yorumlayabilen, toplumda var olan değerleri çağın sosyal, ekonomik ve bilimsel gerçekleriyle birleştirerek toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilen, kaliteli insan gücü sağlamayı hedefleyen, erdemli insanlar yetiştirmeye yönelik düzenlemelere yönelmesi zorunlu hale gelmiş bulunmaktadır.

BİLGİ TOPLUMUNUN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETMEN PROFİLİ

Her mesleğin kendine has özel bilgi ve teknikleri vardır. Temel karakteristiği "öğrenme" olan bilgi toplumunun oluşmasında "bilgi insanlarını" yetiştirecek olan eğitim sistemi, okullar ve özellikle eğitim sürecini yürüten öğretmenler, sürekli öğrenme alışkanlığı edinmiş, farklı özelliklerle donanık, öğretmekle ilgisi giderek azalmış, öğrenmekle olan ilgisi çoğalmış, geniş bir kültür ve yeterli bir alan bilgisine sahip, birer "bilgi insanı" olmak durumundadırlar. Kısaca öğretmenin görevi Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektir.

Bir sistemin başarısı onu uygulayan öğretmenin iyi yetiştirilmesi ile yakından ilgilidir. Okul binalarının, araç-gereç ve ekipmanların niteliği istenildiği kadar yükseltilsin, eğer öğretmen niteliği düşükse eğitim niteliği de düşük olacaktır. Gelişmekte olan bir ülke için gök delenlerin, lüks otellerin ve benzeri yerlerin yapımı, kendilerini mesleklerine adanmış kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi kadar hayati değildir (Saçlı, 1998: 64-66).

Yalnız iyi yetişmiş öğretmenlerin çalıştığı bir okula mükemmel bir okul denilebilir ve ancak iyi yetişmiş öğretmenlerle ülkenin kalkınması ve ilerlemesi için ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücü yetiştirilebilir. Nitelikli insan gücünün nitelikli eğitimle, nitelikli eğitimin de öğretmenin niteliği ile yakından ilgili olduğu açıktır. Binaları büyük ve gösterişli bir okula “mükemmel bir okulumuz var” demek, taş ve tuğla yığımından gurur duymaktır. “Bir okul, orada çalışan öğretmenler kadar mükemmeldir.” Sözü dünyaca kabul edilen bir gerçek olmuştur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 11-12).

Demokratik yönetim ve uygarlık, bu gün bütün insanları akla, hayale gelmeyen önemde seçimler yapmak, kararlar vermek durumuyla karşı karşıya getirmiştir. Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmelerin hız kazandığı günümüz dünyasında sade bir vatandaşın bile geçmişe göre daha fazla bilgili, anlayışlı ve yetenekli olması gerekmektedir. Bu yeni rollere göre öğretmen,

sadece okulda öğrenciye ders veren değil, okul dışındaki sosyal ve ekonomik dünya ile ilişki kuran, okulu çevreye ve gerektiğinde de çevreyi okula taşıyabilen, rehberlik ve organizatörlük yaparak, gençleri çalışma hayatına hazırlayan aktif rol sahibi kimsedir.

Ayrıca gerçekleri araştıran ve yeni şeyler öğrenmek isteyen genç nesle, rehberlik etmek, örgün eğitim kurumlarında öğrencilerde istenen davranış değişikliği meydana getirmek üzere, öğretim etkinliklerini planlamak ve uygulamak, gerekli fiziksel ortamı hazırlamak, araç-gereç sağlamak ve ders araçlarından ne ölçüde ve nasıl yararlanılacağını kararlaştırmak ve sonucu değerlendirme gibi işlemleri yürütme sorumluluğu öğretmenlere aittir.

Bunun dışında öğretmenler yeni nesillerin verimli, yapıcı ve yaratıcı niteliklere sahip birer meslek adamı, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarının bilicine varmış birer vatandaş, ülkelerine bağlı, bilgili, becerikli, ülkenin kalkınması ve ulusun refah ve mutluluğa ulaşmasında ve onlara yükselen değerleri kazandırmada ilk sırada yer almaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997 :11-12).

Atatürk, “ Öğretmenler, yeni nesli sizler yetiştireceksiniz. Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin değeri sizin maharetiniz ve fedakarlığınızın derecesiyle orantılıdır, memleketi ilim, irfan, iktisat ve ümran sahalarda da yükseltmek, milletimizin her hususta pek feyyaz olan kabiliyetlerini inkişaf ettirmek, nesli atıye metin muayyen ve müspet bir seciye vermek lazımdır. Bu mübarek gayeleri istihsal için mücadeleye atılan münevver kuvvetlerin arasında muallimler en mükemmel ve nazik mevkiî işgal etmektedirler, ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularımızın zaferi için yalnız zemin hazırladı. Hakiki zaferi siz kazanacak ve devam ettireceksiniz ve mutlaka muvaffak olacaksınız, bir millet irfan ordusuna malik olmadıkça muharebe meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin payidar neticeler vermesi ancak irfan ordusuyla kaimdir (Göğünç, 1967 :24-26)”.

Yukarıdaki satırlardan bir toplumun gerçek mimarlarının özel bir hizmet öncesi eğitimiyle yetişmiş, sürekli kendisini yenileyen, entelektüel niteliklere sahip, mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılardan arınmış, anlayışlı, açık fikirli, olayları çok yönlü olarak değerlendirebilen, yardımsever, dürüst, sabırlı, güven verici, sorumluluk duygusuna sahip, güler yüzlü, eleştiriye açık, hoşgörülü, adaletli, dengeli, sevecen ve güven verici, öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilen, sınıfta tatlı sert olan, öğrencilerine kesinlikle dayak atmayan ve notla tehdit etmeyen, zamanı iyi kullanan, öğrenciyi objektif olarak değerlendirebilen, her türlü düşünceye açık, ancak kendi düşünce ve fikirlerini öğrencilerine zorla empoze etmeyen nitelikli öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır.

Cumhuriyetin kuruluşunda öğretmen sayısı, 1.081’i kadın, 9.021’i erkek olmak üzere 10.102 idi. Bunlardan öğretmenlik eğitimi almış olanların sayısı;

378’i kadın, 2.356’sı erkek olmak üzere 2.734’tür. Geriye kalan 7.368 öğretmenden 1.357’si ilköğrenim mezunu, 711’i doğrudan medreseden ayrılmış, 152’si muntazam bir tahsil görmemiş, 2.107’si hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerdi (Akyüz,1994:329).

Makalenin bundan sonraki bölümlerinde Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi, İlköğretim (I . ve II. kademe), ve Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme çalışmaları ile günümüzde öğretmen yetiştirme çalışmaları incelenerek bu konudaki önerilere yer verilecektir.

Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Ülkemizde okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme çalışmalarına Cumhuriyetten önce 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile "Rehnüma-i Muallimin-i Sıbyan" (Anaokulu Öğretmenlerine Kılavuz) adıyla bir programla başlanmış, bu alandaki eğitime 1913 yılında "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati"nin çıkarılmasına kadar ara verilmiş, 1915’te İstanbul Darulmuallimat’ının bünyesinde öğretim süresi bir yıl olan öğretmen okulunda okul öncesi eğitim için öğretmen yetiştirme çalışmalarına tekrar başlanmıştır (Çoban, 1999 :186-188).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenliği meslek hâline getirmek için önemli yasal çabalar harcanmıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. maddesine göre öğretmenlik, “Devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanmıştır. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanunun 12. maddesine göre de “maarif hizmetlerinde aslolan”ın öğretmenlik olduğu belirtilmiştir (Akyüz,1994:329).

Cumhuriyet Döneminde ise, bu alanda öğretmen yetiştirme çalışmalarına, 1927 yılında Ankara’da açılan "Ana Muallim Mektebi" ile başlanmış, bu okul daha sonra 1933 yılında kapatılmıştır. 1935 yılında yine Ankara’da öğretim süresi iki yıl olan Kız - Erkek Öğretmen Okulu açılmış, 1947-1948 öğretim yılında bu okulun öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Bu okulun "Çocuk Bakımı ve Bıçki-Dikiş Bölümü"nde, 1960 yılına kadar 0-2 yaş çocuklarının eğitimcilerini yetiştirme uygulamasına devam edilmiştir. Okulun ismi 1963-1964 öğretim yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu şeklinde değiştirilmiştir. Aynı öğretim yılında, okul öncesi eğitim alanına daha çok sayıda öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Enstitülerinde öğretim süresi ortaokula dayalı üç yıl olan "Çocuk Gelişimi ve Bakımı Bölümleri" açılmıştır (Küçükahmet, 1989 :46-64).

Yaygın eğitim kurumlarına çocuk gelişimi ve eğitimi alanında öğretmen yetiştirmek ve bu kurumlara bağlı anaokullarını yönetmek amacıyla, 1962-1963 öğretim yılında iki yıl süreli Kadın Meslek Öğretmen Okulu adıyla açılan, 1975 yılında Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu adını alan başka bir kurumun

bünyesinde yalnızca Kız Enstitüsü mezunlarının alındığı bir bölümde, Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Eğitim Bölümü ve iki yıllık Eğitim Enstitülerinde de okul öncesi eğitimi ile ilgili derslere yer verilmiş, bu kurumlarda okul öncesi eğitim, yardımcı alan olarak seçilebilmiş ve mezunları okul öncesi eğitim kurumlarında görevlendirilmiştir (ÖSYM, 2002: 87).

Okul öncesi eğitim alanında ön lisans ve lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlar ve üniversiteler, 2547 sayılı yasa ile kuruluş kimliğine kavuşmuştur. Bu gün ülkemizde 23 üniversiteye bağlı olarak uygulamalı ve kuramsal çalışmalara ağırlık veren ve okul öncesi eğitim alanında daha nitelikli öğretmen yetiştiren 25 adet dört yıllık yüksek öğretim kurumu bulunmaktadır (ÖSYM, 2002 : 52-87).

İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

İlköğretim öğretmenliği, öğretmenlikler içerisinde en önemli olanıdır. Diğer mesleklerde niteliksiz elaman çalıştırılması durumunda zarar hemen ortaya çıktığı halde, öğretmenlik mesleğinde zarar yıllar sonra ortaya çıkar ve telafisi de mümkün değildir. Eğitimin niteliğinin birinci derecede öğretmenin niteliğine bağlı olduğunu herkes bilir. Bu durumun farkına varan cumhuriyet hükümetleri de başlangıçtan itibaren ilköğretim öğretmeni yetiştirmeye büyük önem vermiş, ancak ihtiyacı karşılayamadığı için zaman zaman öğretmen yetiştiren fakültelerin dışındaki kaynaklara da yönelmek zorunda kalmıştır.

İlköğretim I. Kademeye Öğretmen Yetiştiren Kurumlar: Eğitimin temel basamağı olan ilköğretime öğretmen yetiştirme konusu da günümüze gelinceye kadar birçok değişiklik ve düzenlemelerden geçmiştir. Özellikle bugün “Sınıf Öğretmeni” olarak tabir edilen ilkokul öğretmeni yetiştirme problemi Cumhuriyetin İlanıyla başlayıp bugüne gelinceye kadar birçok düzenlemeden geçmiştir. Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Kursları, Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okulları, Yedek Subay Öğretmenler (Alternatif Arayışlar), İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, İki Yıllık Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Fakültelerine gelinceye kadar bu sorun geniş bir tarihi süreç izler. Aslında öğretmen yetiştirmek bir ülke sorunu olmaktan önce bir eğitim bilimi sorunudur. Bu nedenle eğitim bilimleri tarihinden yada tarihsel bir süreç içerisinde ayırmak mümkün değildir (Binbaşoğlu, 1995: 16).

Tanzimat'tan önceki dönemlerde Sıbyan Mekteplerinin ve "Mahalle Mekteplerinin öğretmenleri, medreselerin ilk basamaklarında az çok okuma-yazma, Arapça, gramer, sentaks ve din bilgileri edinmiş, herhangi bir mesleki formasyonu bulunmayan kişilerden oluşmuştur. Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu medresede, sıbyan mekteplerinde öğretmen olacaklar için ayrı bir program uygulanmış, ancak daha sonra bu konu üzerinde durulmamıştır.

Cumhuriyetin ilanına kadar geçen sürede ilköğretim I. kademe öğretmenleri, İstanbul'da 1848 yılında açılan Darulmuallimin-i Âli'nin (Yüksek Muallim

Mektebinin) dört yıllık iptidai bölümünden ve 1870 yılında açılan Darulmuallimat'tan yetişmişlerdir. Cumhuriyet öncesi dönemden Cumhuriyet Dönemine 7'si kız, 13'ü erkek olmak üzere toplam 20 öğretmen okulu devredilmiştir. Bu okulların öğretim 1924 yılından sonra 5 yıla, 1933 yılında 6 yıla ve 1970 yılında ise 7 yıla çıkarılmış ve diğer lise mezunlarına denk sayılmıştır. İlkokul öğretmeni yetiştirmede İlk Öğretmen Okulu olarak nitelendirilen bu okulların büyük payı vardır (Kaya, 1984 :93-148).

1927 yılında köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere “Köy Muallim Mektepleri” kurulmuş ancak bu okullar köylerin öğretmen ihtiyacını karşılayamadığı için 1937 yılından itibaren Köy Eğitim Yurtları açılmıştır. Bu okulların dışında küçük köyler için yeni modeller de aranmaya başlanmış, 1934 yılından itibaren, 19. yüzyılda Prusya'da denenilen bir yöntemden esinlenerek askerde eğitilen erlerden, köylerine döndüklerinde eğitmen olarak faydalanılması gündeme gelmiş ve bu amaçla 1936 yılında öğretim süresi sekiz ay olan eğitmen kursları düzenlenmiştir (Gürkan, 1999: 22).

1939 yılında 3803 sayılı yasa ile köyün ekonomik, sosyal ve kültürel yapısını iyileştirmek ve köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilkokul üzerine beş yıllık eğitim veren ve ilk program uygulamalarına Eğitim Yurtlarında başlayan Köy Enstitüleri kurulmuştur. Bu okulların öğrencileri köylerden seçilmiş ve programları da bu amaca uygun olarak düzenlenmiştir. Köy Enstitüleri 3 yıllık öğretmen okullarıyla birlikte ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan iki önemli kurum olmuştur (Kaya, 1984: 93-148).

Dördüncü Millî Eğitim Şûrasında Bütün öğretmenlerin aynı kaynaktan yetiştirilmesi gündeme getirilmiş, 1954 yılında toplanan Beşinci Millî Eğitim Şûrasıyla da Köy Enstitüleri ile Öğretmen Okulları "İlk öğretmen Okulları" adı altında birleştirilmiştir. Daha sonra ilkokul öğretmenlerinin yeterli eğitim görmeleri için ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların liseye dayalı iki veya üç yıllık yüksek öğretim kurumları haline getirilmesi kararlaştırılmıştır (Koçer, 1974: 204-211).

1954 yılında Köy Enstitülerinin kapatılması üzerine ortaokul mezunları ve ortaokullardan belgeli olanlar, vekil öğretmen olarak ilkokullarda görevlendirilmiş ve kısa bir kurstan geçirilerek, asil öğretmen statüsüne kavuşturulmuşlardır. 1960 yılından itibaren lise mezunları yedek subay öğretmen yapılmış, sonradan isteyenlerin asil öğretmen olarak kalmaları sağlanmıştır (Serengil, 2001: 156).

1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla temel eğitim 8 yıla çıkarıldı ve öğretmen yetiştiren kurumların ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde öğretmen yetiştirmeleri hükme bağlandı. Her kademe için öğretmen eğitiminin yükseköğretim düzeyine çıkarılması, Türk Millî Eğitim tarihinde önemli bir aşama olarak görülmektedir. Bu yasaya dayanılarak 1974-1975

öğretim yılından itibaren sınıf öğretmenleri, orta öğretim üzerine iki yıllık bir eğitim veren Eğitim Enstitülerinden yetiştirilmeye başlanmış, daha sonra bu enstitülerinin sayısı 1975-76 öğretim yılında 50'ye ulaşmıştır. Bu enstitüler 1975-80 yılları arasında eğitim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılardan dolayı normal programlarının dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla yaklaşık 80 bin öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlar, ayrıca 1974 yılında mektupla öğretim yoluyla yaklaşık 45 bin öğretmen ve gece eğitimi yoluyla da yaklaşık 43 bin öğretmen yetiştirilmiştir (Kaya,1984:141-148).

Bu enstitüler, 1982 yılında "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversitenin çatısı altına alındı. 1983 yılında 17 tane olan Eğitim Yüksek Okulu sayısı 1990 yılında 24'e ulaştı. 23.5.1989 tarihli Yüksek Öğretim Kurulu kararıyla tüm öğretmenlerin en az lisans düzeyinde eğitim görmeleri kararlaştırıldığı için 1989-1990 öğretim yılında tüm iki yıllık Eğitim Yüksek Okulları 4 yıla çıkarılarak 1992 yılında Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü haline getirildi. Bu bölümlerin sayıları 1992 yılında 24 iken, 1997 yılında da 54'e ulaşmıştır. Bu anlatılanlardan Cumhuriyet Döneminde ilkökul öğretmeni yetiştirme konusunda çok büyük çabalar sarf edildiği fakat bu çabaların da yeterli olmadığı anlaşılmaktadır (Serengil, 2001: 5).

İlköğretim II. Kademesine (Ortaokullara) Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları: Cumhuriyet Dönemine gelinceye kadar ilköğretimin II. kademesi durumunda bulunan Rüştüye Mekteplerinin öğretmen ihtiyacı "16 Mart 1848'de açılan Darulmuallimin ve Darulmuallimin-i Rüştü adı verilen okullar tarafından karşılanmış, daha sonra bu okullara 1870 yılında Darulmuallimat da eklenmiştir (Akyüz, 1997: 25-79).

Cumhuriyet Döneminde ilkökul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerinin benzer kaynaklardan yetiştirildiği görülmektedir. Temelde lise öğretmenlerinin Yüksek Öğretmen Okulları ve Fen-Edebiyat Fakültelerinden, ortaokul öğretmenlerinin de Eğitim Enstitülerinden yetiştirilmeleri kararlaştırılmasına rağmen, öğretmen ihtiyacının had safhaya ulaşması nedeniyle bu karar pek fazla uygulanamamıştır.

Cumhuriyet Döneminde, ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1923-1924 öğretim yılında İstanbul Kız Muallim Mektebi içinde Kız Öğretmen Okulu açılmış, bir yıl sonra da kapatılarak öğrencileri Yüksek Muallim Mektebine devredilmiş, 1926 yılında Konya'da "Orta Muallim Mektebi" adı altında iki yıl süreli sadece Türkçe öğretmeni yetiştiren bir öğretmen okulu açılmış, daha sonra Edebiyat ve Pedagoji şubeleri de eklenen bu okul Gazi Eğitim Enstitüsü adıyla 1927-1928 öğretim yılında Ankara'ya nakledilmiştir.

Okulun ismi 1929-1930 öğretim yılında "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" şekline dönüştürülmüştür. Bu kurumun öğretim süresi çeşitli tarihlerde bünyesine yeni bölümlerin de eklenmesiyle üç buçuk yıl olmuştur. Bunun ilk iki yılı hazırlık, bir buçuk yılı da meslek eğitimine ayrılmıştır.

Hazırlık sınıflarına, ilk öğretmen okulunu bitirenler yarışma sınavı ile, lise mezunları ise sınavsız alınmıştır. İki yıl hazırlık eğitiminin amacı, öğrencilere lise düzeyinde genel kültür kazandırmak olmuştur (Oğuzkan, 1983: 68).

Bu okul, 1932-1933 öğretim yılında en az bir yıl ilkökul öğretmenliği yapmış kimselerin alındığı ve öğrenim süreleri üç yıl olan Resim-iş ve Beden Terbiyesi bölümlerinin de eklenmesi ile önemli bir gelişme göstermiş, okulun öğretim süresi 1933-1934 yılından itibaren bir yıl hazırlık olmak üzere dört yıla çıkarılmış, 1934-1935 öğretim yılında hazırlık sınıfları kaldırılarak öğrenim süresi tekrar üç yıla indirilmiştir. 1937-1948 yılları arasında Müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca bölümleri de eklenen bu okul, orta- okullarda okutulan tüm genel eğitim dersleri için öğretmen yetiştirir bir duruma gelmiştir. 1963-1964 öğretim yılında yabancı dil bölümlerinin öğrenim süreleri de üç yıla çıkarılmıştır (Akyüz,1997: 260).

1940'lı yıllara gelindiğinde Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü, ülkenin ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılayamaz duruma gelince, 1944 yılında Balıkesir'de Necati Bey Terbiye Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulu açılmıştır. 1946-1947 öğretim yılından itibaren, bu okulların isimleri Gazi Eğitim Enstitüsü ve Balıkesir Eğitim Enstitüsü adını alırken, bunlara İstanbul Eğitim Enstitüsü ile İzmir Kız Eğitim Enstitüsü eklenmiştir. 1958-1959 öğretim yılında Bursa, 1959-1960 öğretim yılında da Buca Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Ortaokul öğretmeni yetiştiren bu enstitülerin sayıları, ülkenin öğretmen ihtiyacı doğrultusunda ve zaman içerisinde artırılmış, öyle ki bu sayı 1960 yılında 10'a, 1970'de 12'ye, 1973'te 16'ya, 1978'de de 18'e ulaşmıştır. Enstitü artışına paralel olarak bu okullarda okuyan öğrencilerin sayılarında da artışlar gözlenmiştir (YÖK, 1996: 8).

Sayıları gittikçe çoğalan ortaokullara her ders için ayrı branş öğretmeni verilmesi zorlaşınca ortaokullarda okutulan derslerin hepsini okutabilecek öğretmenler yetiştirmek amacıyla 1946-1947 öğretim yılında "Toplu Dersler Şubesi" açılmış, ancak mezunlarının okullarda başarılı olmadıkları görülünce 1949-1950 öğretim yılında yeniden bölüm değişikliğine gidilerek fen ve edebiyat bölümleri kurulmuştur. Edebiyat bölümü Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi; Fen bölümü ise Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat Bilgisi olmak üzere ayrılmıştır. Bu değişikliğin de uygulamada beklenen sonucu vermediği anlaşılınca, 1967-1968 öğretim yılında Fen Bölümü; Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi; Edebiyat Bölümü de Türkçe ve Sosyal Bilgiler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ayrıca ortaokulların öğretmen ihtiyacını gidermek için, bir süre sınavla seçilen başarılı ilkökul öğretmenleri, Gazi Eğitim Enstitüsünde bir buçuk yıllık kurstan geçirilerek ortaokul öğretmenliğine atanmışlardır.

Ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Eğitim Enstitülerinin öğretim süreleri 1960 yılında üç yıla, 1978-79 yılında 4 yıla çıkarılarak isimleri “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiş ve yeni bölüm yapılanmasına

gidilerek hem liselere ve hem de ortaokullara öğretmen yetiştirir hale getirilmişler, 1982 yılına gelindiğinde 2547 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerine dönüştürülerek, branş öğretmeni yetiştirmeye başlamışlardır. Böylece ortaokullardaki dersler de bu fakülte mezunları tarafından okutulur hale gelmiştir.

Onuncu Millî Eğitim Şûrasında temel eğitim II. kademe öğretim kurumlarının öğretmenlerinin bu kurumların özellikleri ve işlevleri dikkate alınarak dört yıllık yüksek öğretmen okullarında farklı farklı programlarla yetiştirilmesi önerilmiş ve bu okulların yönetmeliğinde de temel eğitim II. kademe ve orta öğretime öğretmen yetiştirileceği açıkça belirtilmiştir. Günümüzde temel eğitim II. kademe kurumlarının öğretmen ihtiyacı, dört yıllık Eğitim Fakültesi mezunlarınca ve ilköğretim ikinci sınıftan itibaren yan alan derslerin öğretmen ihtiyacı da alan eğitimi almış çeşitli fakültelerden mezunu öğretmenlerle karşılanmaktadır (YÖK, 1996: 6-20).

Ortaöğretim Kurumlarına (Liselere) Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

Orta öğretime öğretmen yetiştiren ilk kurum, 1890 yılında İstanbul'da açılan Darulmuallimin-i Âliye'dir. Fen ve edebiyat bölümlerinden oluşan ve öğretim süresi, iki yıl olan bu kurumun adı 1924-1925 öğretim yılında "Yüksek Muallim Mektebi" olarak değiştirilmiş ve öğretim süresi de dört yıla çıkarılmıştır. 1940 yılında ise Talim ve Terbiye Heyeti Kararı ile "Yüksek Öğretmen Okulu" adını almıştır. 1954-1955 öğretim yılına kadar bu kurumun öğrencileri, özel alanlarıyla ilgili derslere ilk üç yılda İstanbul Üniversitesine bağlı Fen ve Edebiyat Fakültesinde devam etmişler, son bir yılda da meslek derslerini uygulama ve stajlarını Yüksek Muallim Mektebi'nde görmüşlerdir.

Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretmen Okulları ve Fen Edebiyat Fakülteleri, lise öğretmeni yetiştirmede önemli rol oynamışlardır. Ancak liselerin öğretmen ihtiyacının tamamı bu kurumlar tarafından karşılanamamıştır. Bunun için üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olanların da ihtiyaç ortaya çıktıkça öğretmen olarak atandıkları görülmüştür (YÖK, 1996: 6-20)

Cumhuriyet Döneminde genel orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren kaynaklar arasında üç yıl öğretim süreli Eğitim Enstitülerinin büyük rolü vardır. Bu okullar, hem ortaokullar ve hem de liselere Resim-iş, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri için öğretmen yetiştirme işlevini 1978-1979 öğretim yılına kadar sürdürmüştür. Bu öğretim yılından itibaren, 18 Ekim 1978 tarih ve 31305 sayılı Bakanlık onayı ile dal öğretmeni yetiştiren Eğitim Enstitülerinin öğretim süresi dört yıla çıkarılmış ve isimleri Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Bu kurumlar, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, İngilizce, Fransızca, Almanca, Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi olmak üzere on altı bölüm halinde, temel eğitim II.

kademe ve orta öğretim kurumlarına dal öğretmeni yetiştirmek üzere yeniden düzenlenmiştir.

1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme, her boyutuyla Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde bulunmuştur. Cumhuriyet Döneminin ilk yıllarından itibaren gündeme gelen öğretmenlerin üniversitelerde yetiştirilmesi düşüncesi, 20 Temmuz 1982 tarihinde yürürlüğe giren 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile yasal bir statüye kavuşturulmuştur. Bu tarihten sonra, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Yüksek Okulları, Eğitim Fakülteleri haline dönüştürülerek mevcut ya da yeni kurulan üniversitelere bağlanmış ve 1983-1984 öğretim yılından itibaren Yüksek Öğretim Kurulunca hazırlanan programları uygulamaya başlamışlardır. Genelde orta öğretimin çeşitli programlarına öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri günümüzde bölüm temeline göre, öğretmenlik alanları esas alınarak değişik ana bilim dallarında öğretim yapmaktadır (Ünat, 1964: 31).

GÜNÜMÜZDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME ÇALIŞMALARI

1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı yasa ile hizmet öncesi öğretmen yetiştirme işlevi kendilerine verilen Eğitim Fakülteleri; yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma, bazı amaçları ön plana çıkarma, en az ön plana çıkardıkları kadar önemli diğer bazı amaçlarını da ikinci plana itme, kendileri ile Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında etkili iş birliği yapamama, iş tekrarları, Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının temel araştırmalara yönelmeleri, bu fakültelerle öğretmeni istihdam edecek olan Millî Eğitim Bakanlığı arasında etkili bir iş birliğinin kurulmaması, Eğitim Fakültelerinin özellikle sınıf öğretmenliği alanında ortaya çıkan öğretmen ihtiyacına cevap verememesi, alan fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları için düzenlenen sertifika programlarının içerik ve süreç açısından yetersiz kalması, Eğitim Fakültelerinin daha çok ortaöğretim öğretmeni yetiştirmeye yönelmiş olmaları, bu fakültelerin bazı bölüm mezunlarının işsiz kalmaları ve Eğitim Fakültelerinde var olan kaynakların yanlış alanlara yönlendirilerek ulusal kaynakların israf edildiği gibi gerekçelerle 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştirmede yeni bir düzenlemeye gidildi.

Yeni düzenleme ile, öğretmen yetiştirme işlevi büyük ölçüde Eğitim Fakültelerine bırakılmakta, YÖK, MEB, ve Eğitim Fakülteleri mensuplarından oluşan “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” meydana getirilmekte, Eğitim Fakültelerinin bölüm yapılanması 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlayan 8 yıllık "Kesintisiz Temel Eğitim"e uygun bir hale getirilerek, yetiştirilecek öğretmenler için yan branş uygulanmasına geçilmekte ve ülkenin kısa ve uzun vadede öğretmen ihtiyacının planlı bir şekilde karşılanacağı ifade edilmektedir. Yeni düzenleme ile ortaöğretim alan öğretmenleri için " Tezsiz yüksek Lisans" yapma şartı getirilmekte, Eğitim Fakülteleri, M. E. B. ve

uygulama okulu arasında sıkı bir iş birliğine gidilmekte ve alan fakültelerinin ancak ilk öğretime yönelik sertifika programları açabilecekleri hükme bağlanmaktadır (YÖK, 1996: 6-20).

2011 yılı Temmuz ayı itibariyle halen Milli eğitim bakanlığı bünyesinde 625.612'si kadrolu, 7.960'ı sözleşmeli olmak üzere toplam 633.572 öğretmen görev yapmaktadır. Ayrıca, 69.561 eğitim kurumu yöneticisi ile birlikte bu sayı toplamda 703.133'e ulaşmaktadır.

Okul öncesi kurumlarında (Okul Öncesi Öğretmenliği alanında) 36.549, ilköğretim kurumlarında 403.683, orta öğretim kurumlarında 186.814, yaygın eğitim kurumlarında 6.526 öğretmen görev yapmaktadır.

Günümüzde öğretmenler, MEB'na bağlı resmî eğitim kurumlarında toplam 145 alanda görev yapmakta ve en fazla öğretmeni bulunan alan da 209.493 öğretmen ile Sınıf Öğretmenliği alanı, en çok öğretmen ihtiyacı bulunan alan ilk 20 alan ise; Rehber Öğretmen, Okul Öncesi Öğretmenliği, Beden Eğitimi, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sınıf Öğretmenliği, Teknoloji ve Tasarım, Türk Dili ve Edebiyatı Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği, Müzik, Matematik, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar/Resim, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Coğrafya, Bilişim Teknolojileri, İHL Meslek Dersleri ve 2Tarih öğretmenliği olarak sıralanmaktadır. (23 Temmuz 2011 tarihli bakan açıklaması)

Buraya kadar anlatılanlar, Cumhuriyet Döneminde her kademedeki öğretim kurumları için yapılan çalışmaları ve gösterilen gayretleri açıkça ortaya koymaktadır. Bütün bu gayretlere rağmen halen yukarıda sıralanan alanlarda öğretmen açığının bulunduğu açıkça anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Cumhuriyet Döneminde öğretmen yetiştirme konusunda çok büyük çabalar sarf edildiği, fakat uzun süreli ve tutarlı bir öğretmen yetiştirme politikasının izlenemediği, öğretmen yetiştirme yöntemleri, süreleri, öğretmenlere verilen idealler ve bilgilerin sık sık değişerek süreklilik kazanamadığı, öğretmene verilecek ve öğretmenin sürekli olarak aktaracağı temel değerlerde de ısrarın sağlanamadığı, meydana gelen fikir tartışmalarının temel değerleri sarsıntıya uğratabildiği, yeni yöntemlerin ve bilgilerin kazandırılmasında aktarmacılıktan kurtulunamadığı, çağdaş yöntemlerin uygulanması amacıyla yapılan değişikliklerde de uygun seçimlerin yapılamayarak düzenlilik, tutarlılık ve yaygınlık sağlanamadığı anlaşılmaktadır (ÖSYM, 2002: 52-87).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme meselesi 1974-1982 arasındaki kriz döneminden sonra «öğretmenliğin üniversiteleşmesi» diyebileceğimiz yeni bir safhaya gelmiştir. Halen 78 eğitim fakültesinde öğretmen yetiştirme çalışmaları devam etmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirmede artık kaliteye önem verilmeye başlandığının işaretidir. Ancak öğretmen yetiştirme kurumlarını

üniversiteye devreden ve Yükseköğretim Kurulu ile uyumlu bir çalışma yapması beklenen Milli Eğitim Bakanlığı, yeni duruma kolayca intibak edememiştir. Öğretmen yetiştirme konusunda Üniversiteler ile öğretmenlerin işvereni durumundaki bakanlık arasında koordinasyon eksikliği vardır. Milli Eğitim Bakanlığı, adeta YÖK'ün öğretmen yetiştirme sistemini tanımamakta, bütün üniversite mezunlarını öğretmen sınavına almakta, kazananları kendi öğretmen yetiştirme merkezlerinde öğretmenlik meslek eğitiminden geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu durum öğretmen yetiştirme uygulamalarımızın bir çıkmaza doğru sürüklendiğini bir göstergesidir. Bugünün öğretmen yetiştirme çıkmazları, yarın toplumun çıkmazları olacaktır. “Nasıl bir eğitim” sorusunun cevabı “nasıl bir öğretmen” sorusuna verilecek cevapta saklıdır.

Öğretmen olarak yetiştirilmeyen kimselerin mesleğe girmelerinin bedeli eğitimde kalite düşmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisinin en önemli olduğu ilkökul düzeyinde bu tür uygulamaların yapılması ise sistemin kendi kendisini çökertmesi sonucunu doğurabilecek sakıncalı bir uygulamadır.

Türkiye de bir çocuğun geleceğinin belirlenmesinde o çocuğun anne-babasından daha çok ilkökul öğretmeni belirleyici olmaktadır. Bir X öğretmenin Anadolu'nun herhangi bir köyünde bir sınıfta öğretmenlik yapması, öğretmenlik yaptığı sınıftaki çocukların belki de yaşamlarında yakalayabildikleri en büyük şans ya da en büyük şanssızlık olacaktır. Biz yetiştirdiğimiz öğretmenlerin, bütün çocuklarımızın en büyük şansları olmalarını sağlamalıyız. Kendi çocuklarımızı gönül rahatlığıyla teslim edebileceğimiz öğretmenleri yetiştirmeliyiz. (Kartal: 2002,34) Bu noktayı yaptığı bir benzetme ile şöyle açıklamaktadır: “Baharın başlangıcında, tam da filizlerin yeni yeni kendilerini gösterdikleri dönemde bir fırtına olur. Bu fırtına şiddetli eser, buram buram eser ve Anadolu'nun pek çok yerini kasıp kavurur. Halk bu fırtınaya “filizkırın fırtınası” adını koymuştur. Bu fırtına taze ve gevrek filizleri kırar, ağaçlara zarar verir. Çocukları ve gençleri bu taze gevrek filizlere benzettir isek öğretmenlerin onlara özenle davranmalarını ve filizkırın fırtınası olmamalarını istemekteyiz (Kartal, 2002: 34)”. Öğretmenlerimizin filizkırın fırtınası olmamaları onların hizmet öncesi öğretmen eğitimlerine bağlıdır. Filizkırın olmayan öğretmeni yetiştirici bir öğretmen eğitimi ve yapılanmasına gidilmesi artık zorunluluktur. Öğretmen eğitimimiz, eğitim sistemimizin bir sorunsalı olmaya devam etmektedir.

Öneriler: Ülkemizde her yıl yaklaşık olarak 1.5 milyon çocuk ilkökul çağına gelmektedir. Bunlardan 50'şer kişilik sınıflar oluşturulsa bile yalnızca yeni kayıt yaptıranlar için bile her yıl 30 bin yeni sınıf öğretmenine ihtiyaç olacaktır. Bu rakama çoğunluğu sınıf öğretmenlerinden olan her yıl emekli olacak yaklaşık 25.000 öğretmenin de eklenmesiyle bu sayının yaklaşık olarak 55 000'e ulaşacağı görülecektir.

Eğitim Fakültelerinin sınıf ğretmenliği bölümünden mezun olanların sayısı ise yaklaşık 40.0000 civarındadır. Bu rakamlar, günümüzde eğitim ve öğretimlerini sürdürmekte olan 79 eğitim fakültesinin ilköğretim kurumlarının ğretmen ihtiyacını rahatlıkla karşılayabilecek duruma gelmiş olduklarını bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Hatta yeni yeni açılacak olan ilköğretim kurumlarının da ğretmen ihtiyacını karşılar. Eğitim Fakülteleri bu açığı kapatabilecek duruma geldikleri için bir pedagojik formasyon sertifikası sağlayan, işsiz, her tür lisans mezununun ilköğretim ğretmeni olarak atanması eğitim ve öğretimin niteliğini düşürdüğü ve düşürmeye de devam edeceği için çok sakıncalı bir uygulama olacaktır (YK, 1996: 6-20).

Bu durum, ilköğretim kurumlarına ğretmen yetiştirmekte olan eğitim fakültelerinin sayılarının artırılmasına gerek olmadığını göstermektedir. Ancak ortaöğretim kurumlarının ihtiyacı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için başta Fen Edebiyat Fakülteleri mezunları olmak üzere bu fakültelerin öğrencilerine lisans öğrenimleri sırasında, mezun öğrencilere ise alt yapısı yeterli olan eğitim fakültelerinde pedagojik formasyonu uygulaması devreye sokularak ortaöğretim kurumlarına yönelik ğretmen yetiştirmeye devam edilmelidir. Böylece hem ortaöğretim kurumlarının ğretmen ihtiyacı ve hem de bu fakültelerden mezun olanların işsiz kalmaları da bir nebze nlenmiş olacaktır.

Stajyer ğretmenlerin yetiştirilmeleri veya Eğitim Fakülteleri dışındaki eğitim kurumlarından mezun olarak öğretmenliğe atanmış olanları yetiştirmek amacıyla mahallinde düzenlenmekte olan kısa süreli hizmet içi eğitim kurslarının yetersiz olduğu, eğitim ve öğretimin kalitesinin yıldı yıla düşmesinden anlaşılmaktadır. Bu ğretmenler için yeniden uzun süreli hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve bu kurslarda konusu ile ilgili olarak herhangi bir eğitim almamış, genellikle milli eğitim mdrlarına yakınlığı bulunan okul mdrlarının ve diğer personelini görevlendirilmeleri, kursun düzenleniş amacına ulaşamaması, gereksiz zaman kaybı ve eğitim ve öğretimin aksaması sonucunu doğurmaktadır. Bu nedenle kursların niversiteler tarafından düzenlenmesi ve kurslarda görevlendirilecek personelini konusu ile ilgili uzmanlık eğitimi almış kimseler arasından seçilmesine zen gösterilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitim kursları, gönüllü tatil havasından veya aynı dönemde aynı eğitim kurumundan mezun olan arkadaş gruplarının buluştuğu yerler olmaktan çıkarılarak, öğretmenlerin niteliklerini ykseltecekleri veya yeni nitelikler kazanacakları bir içeriğe kavuşturulmalı ve ağdaş değişimlere uyulanmalıdır.

En yetenekli gençlerin ğretmen yetiştiren kurumlara girmeleri çeşitli burslar ve kolaylıklar sağlanarak teşvik edilmelidir. Okul ncesi öğretimde okullaşma oranı olarak gelişmiş ülkelere kıyasla çok düşük düzeydedir. (% 31.0). Bu oranın yükseltilebilmesi için okul öncesi ğretmeni yetiştirme çalışmalarına hız verilmeli, Eğitim Fakültelerine bu amaçla ayrılmış olan

kontenjanlar artırılmalı, öğrenme güçlüğü olan çocukların problemleri pedagojik unsurlara dâhil edilmelidir.

Ortaöğretim öğretmenleri, halen uygulanmakta olan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarıyla yetiştirilmeye devam edilmeli, ancak mevcut uygulamanın kapsamı genişletilerek ve kontenjanları artırılmalıdır. Aksi durumda birkaç yıl sonra bu alanda da öğretmen sıkıntısı ile karşılaşılacaktır.

Öğretmenlere ek branş uygulaması getirilerek bu yönde yeni düzenlemelere gidilerek, öğretmen israfı önlenmeli ve öğretmenlerden tam kapasite olarak yararlanılmalıdır. Getirilmesi düşünülen stajyer öğretmen, kıdemli öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenlik gibi uygulamalar yerinde uygulamalar olarak düşünülmektedir. Ancak bu unvanlar uygun maddi düzenlemelerle birlikte uygulamaya konulmalı, sulandırılmadan uygulanmalı, öğretmenlerin Yüksek Lisans ve Doktora yapmaları teşvik edilmeli ve kolaylaştırılmalıdır.

Öğretmenlerin eğitimdeki başarısını değerlendirmedeki asıl ölçüt; bir takım yazı çizi işlerini ve resmi prosedürü yerine getirmiş olup olmadığına bakılmaktan kurtarılarak, öğrenciyi gelecekteki işine iyi hazırlama, öğrencilerin medeni davranışlarını biçimlendirme ve demokratik kurumlarla, pazar ekonomisine katılmalarını sağlama noktasına yönelmelidir. Bu ölçüt, hem belirli alanda bilginin özü ve hem de pedagojik unsurun içeriğini seçmede kesinlik sağlamalıdır.

Yönetim mekanizmalarında görev alan kişiler, öğretmenlerle kendi aralarına duvarlar örerek, öğretmeni siyasilere muhtaç etmemeli, öğretmenlerin sorunlarına karşı duyarlı olmalı, öğretmene güven, itimat ve huzur telkin edebilmelidirler.

Öğretmenlerin ülke geneline dengeli dağılımları sağlanmalı, atamalarda torpil ve kayırmacılıktan uzak durmak için öğretmen atamalarının bilgisayardan yapılmasına ve norm kadro uygulamasına ödün verilmeden devam edilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki yaygın ve örgün eğitim kurumlarının yöneticilerinin atama, değerlendirme ve yer değiştirmelerinde yüksek lisans, doktora ve eğitim yöneticiliği alanında eğitim almış olma, hizmet gerekleri, kariyer, liyakat, sicil, kıdem, ve benzeri ölçütler dikkate alınmalı ve eğitim yöneticiliğine atanma ve eğitim yöneticilerinin görevlerinden alınmaları siyasilerin iki dudağı arasından kurtarılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyüz, Yahya (1998), **Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Bilgen, Nihat (1993), **Çağdaş Ve Demokratik Eğitim**, Meb. Yay., Ankara.

Büyükkaragöz, Savaş Ve Çivi, Cuma (1997), **Genel Öğretim Metodları**, Öz Eğt. Yay. İstanbul.

- Çoban, Ahmet (1999), **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Meb.Yayınları, Ankara
- Fındıkçı, İlhami (1999), **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Meb.Yayınları, Ankara.
- Göğünç, Nejat (Kasım 1967), **Türk Kültürü Dergisi**, Sayı 61.
- Gürkan, Tanju (1997), **İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki**, Ankara.
- Kaya, Yahya Kemal (1984), **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, Ankara.
- Koçer, Hasan Ali (1974), **Türkiye 'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, Meb.Yay. İstanbul
- Küçükahmet, Leyla (1989),**Demokrasi İçin Eğitim**,Türk Eğitim Derneği Yay., Ankara
- Oğuzkan, A.Ferhan (1983), **"Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi"**, Cumhuriyet Dönemindeki Eğitim, Meb. Basımevi, İstanbul.
- Ösym, (2002), Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu
- Saçlı, Ömer Asım (Meb Dergisi, Ocak-Mart 1998), Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar, Sayı 197.
- Serengil, Faruk K. (2001), **"Temel Eğitimde I. Kademe Öğretmen Yetiştirme Problemi"**. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü Geleceği Sempozyumu,
- Ünat, Faik R (19649, **Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış**, Meb Basımevi, Ankara.

Hazırlayıcı Eğitim Kursunun Niteliğine İlişkin Aday Öğretmenlerin Görüşleri (Elazığ İli Örneği)

Necmi GÖKYER

Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet: Bu çalışmanın amacı, hazırlayıcı eğitim adı altında verilen hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin aday öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmanın örneklemini, 20/02-16/04/2011 döneminde Elazığ il merkezindeki hizmet içi eğitim binasında düzenlenen hazırlayıcı eğitim kursuna katılan toplam 142 aday öğretmen oluşturmaktadır. Aday öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için 26 maddelik bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Verilerin analizinde, t testi ve tek yönlü varyans analizi ve LSD testi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, aday öğretmenlerin, bütün boyutlardaki hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşleri “biraz katılıyorum” düzeyindedir. Aday öğretmenler, hazırlayıcı eğitim kursunu, açılma zamanı ve süresinin uzunluğu nedeniyle verimsiz, etkisiz ve gereksiz görmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, hizmet içi eğitim kursu, hazırlayıcı eğitim, öğretmen eğitimi

Trainee Teachers' Views towards the Quality of Preparatory Training Course (A Sample Province: Elazığ)

Abstract: This study is intended to determine trainee teachers' views about quality of preparatory training course given under the name of preparatory training. The sample of the research which is conducted in descriptive survey model consists of 142 trainee teachers attended preparatory training course arranged in in-service training building in Elazığ province during 20/02-16/04/2011. A 26-item data collecting tool was developed to determine trainee teachers' views. In the analysis of the data, T test, one-way variance analysis and LSD test were applied. According to the findings, trainee teachers' views about the quality of in-service training course in all dimensions are at “slightly agree” level. Trainee teachers see preparatory training course as inefficient, ineffective and unnecessary due to its opening time and its duration.

Key Words: Trainee teacher, in-service training course, preparatory training course, teacher training

GİRİŞ

Ülkemizde öğretmenlerimizin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde mesleki yeterliklerinin artırılması, üzerinde her zaman önemle durulan bir konu olmuştur. Bu kapsamda Milli, Eğitim Bakanlığı önemli çalışmalar yürütmektedir. Bakanlık ailesine yeni katılan aday öğretmenler; farklı sosyal yaşamlara uyum, kurum kültürü ile ilişkiler, sınıfta davranış yönetimi, birleştirilmiş sınıflı okullar ve YİBO’ların kendine özgü sorunlarını çözebilme, paydaşlarla ve çevreyle ilişkiler gibi pek çok konuda sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmak, eğitim ortamlarına uyumlarını hızlandırmak ve başa çıkamadıkları sorunlarla karşılaştıklarında onlara yardımcı olabilecek yazılı bir materyal hazırlanmıştır (Hoş Geldin Öğretmenim, 2010).

Okullarda yapılan öğretim etkinliklerinin verimliliği üzerinde en etkili olan öğelerden biri öğretmenlerdir (Hesapçıoğlu, 1992; Moore, 1999). Çünkü öğretmenler, eğitim işinin profesyonelleridir. Profesyonellik, kişinin, herhangi bir alanda eğitim almasını ve o alanda çalışmayı meslek olarak edinmesini gerektirmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesinde, öğretmenlik mesleği; “genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon gerektiren bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen yetiştirmenin hizmet öncesi seçme, yetiştirme, görev başında ve hizmet içi yetiştirme olmak üzere birbiri ile ilişkili ve aşamalı bir bütünlük arz ettiği gözardı edilmemelidir. Öğretmen yetiştirmede önem taşıyan bu aşamalardan kritik bir dönem olarak ifade edilebilecek “adaylık dönemi” öğretmen adayını mesleğe hazırlamada pratik değeri olan ve uygulama ile en yoğun şekilde bulunduğu bir süreci kapsamaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleği benimsemelerinde ve sosyalleşmelerinde adaylık dönemi önemli bir aşamadır. Çünkü bu süreç mesleki sosyalleşmede bir geçiş dönemidir (Hoy ve Woolfolk, 1990: 296; Ekinci, 2010:64). Balcı’ya göre de (2000) öğretmenlik mesleğinde adaylık sürecini ifade eden bu süreç, öğretmenlik kariyerindeki en kritik ve engüç dönemdir. Bu dönemde öğretmenler, gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde pek çok öğretmenin mesleğine ilişkin bakış açısı şekillenmeye başlar. Lay vd. (2005: 237) benzer şekilde aday öğretmenlik sürecinin sağlıklı planlanması ve amaca uygun yetiştirilmesini, bireyin mezuniyetinden sonra, bir öğretmen olarak kurumsal ve sınıfsal aidiyetini, mesleğine bağlılığını ve uyum sağlama sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşmesini sağlayıcı en önemli etken olarak ifade etmektedirler. Johnson (2008: 430), günümüz dünyasında moral değerlerin öğretmen niteliğini belirleyici en önemli unsur olduğunu ve öğretmenlerin, mesleki değerlerin bilincine göreve başladıkları ilk dönemlerde vardıklarını ifade etmektedir. Bu bakımdan bu dönemin mesleki değerlerin içselleştirilmesinde kritik ve belirleyici bir değeri vardır.

Ülkemizde öğretmenler de “memur” statüsünde oldukları için, öğretmenler göreve başlarken “aday öğretmen” olarak göreve başlarlar. Devlet Memurları Kanunu, hizmet içi eğitime özel bir önem vermiş ve memurların mesleğe başlaması ile bu işin uygulaması üzerinde önemle durmuştur (Gözübüyük 1983: 114). Çünkü hizmet öncesi eğitim ne denli önemli ve yeterli olursa olsun, ayrıca hizmet içi eğitime ihtiyaç vardır (Tortop 1987:235). Bundan dolayı Devlet her memuruna yeterince hizmet içi eğitim imkânı sağlamayı önemli bir kamusal hizmet alanı olarak kabul etmiştir. Yine, Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği'nin 4. maddesinde ise, “Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri” personeli hizmet içi eğitim ile yetiştirmek amacıyla düzenlenen kurs, seminer gibi faaliyetleri ifade eder (MEB, 1995, R.G. 22161) denilmektedir. Hizmet içi eğitimin en önemli ilk ayağı “adaylık eğitimi”dir. Devlet memuru olan öğretmenlerin adaylık eğitimini düzenleyen yasal düzenleme de, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 54. maddesine dayalı olarak, 30 Ocak 1995 günü çıkarılan “Milli Eğitim Bakanlığı, Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” ve 14 Ağustos 1995 günü çıkarılan “Adaylık Eğitimi Genelgesi”dir. Adaylık, aday öğretmenin hizmet öncesi eğitimini tamamladıktan sonra, mesleğe atanmasıyla başlayan ve asil öğretmen olarak atanmasına kadar geçen en az bir en fazla iki yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bu süre içerisinde aday öğretmen bir yandan denenir, bir yandan da adaylık eğitimi programıyla yetiştirilir. Adaylık eğitimini diğer hizmet içi eğitim programlarından ayıran en önemli özellik, hizmet öncesi eğitimin devamı niteliğinde olması ve bu eğitim programını başarıyla tamamlayan öğretmenlerin asil öğretmen olarak atanmasıdır. Bu nedenle adaylık eğitimi programı öğretmen eğitiminde önemli bir aşama olarak ele alınmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik'e göre de uygulanan yetiştirme programı; 1) *Temel eğitim*, 2) *Hazırlayıcı eğitim* ve 3) *Uygulama eğitimi* olmak üzere üç aşamada uygulanır. *Temel eğitim*, bütün aday memurlara, devlet memurlarının ortak vasıfları ile ilgili hususları kapsayan eğitimi, *hazırlayıcı eğitim*, aday memurlara atandıkları hizmet sınıfları ve görevleriyle ilgili olarak verilen eğitimi, *uygulamalı eğitim* ise, aday memurlara hazırlayıcı eğitim döneminde verilen teorik bilgileri ve atandıkları kadro ve görevleri ile ilgili diğer bilgi ve işlemleri ve kazandırılan becerileri uygulamak suretiyle tecrübe kazandırmak amacıyla verilen eğitimi ifade etmektedir (MEB, 1995, Tebliğler Dergisi:2423) Aynı Yönetmelik'in 13. maddesinde, hazırlayıcı eğitimin ilkelerinden birisi, “hazırlayıcı eğitimin hedefi, aday memurların işgal ettikleri kadro ve görevleri dikkate alınarak bu görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumlarını sağlamaktır” şeklinde belirtilmektedir.

Bu çerçevede, hazırlayıcı eğitim programı, aday memurların kadro ve görevleri dikkate alınarak;

1) Bakanlık Teşkilatının; a) Tanıtılması, b) Görevleri, c) Teşkilatı, d) İlgili mevzuatı, e) Diğer kurumlarla ilişkileri, 2) Aday memurun görevleriyle ilgili konular, 3) Merkezî Eğitim Yönetme Kurulunun uygun göreceği diğer konular, olarak hazırlanır. Temel eğitim kursunda Türkçe, halkla ilişkiler, inkılâp tarihi ve milli güvenlik gibi konularda alanında uzman kişilerin görevlendirilmesinin zorunlu olduğu gözüktürken (Aday Memurların Yetiştirilmelerine Dair Genel Yönetmelik, 1983, Resmi Gazete 18090), hazırlayıcı eğitim programı, adaylık sürecine ilişkin mevzuat bilgisinin, gerekli iş ve işlemlerin nasıl yapılacağına ilişkin işlevselliğin ve mesleğe yönelik tutum ve davranışların kazandırılması gereken bir süreçtir. Bu amaçla, 31 eğitim görevlisi görevlendirilmiştir. Bunlardan 12 tanesi okul müdür ve müdür yardımcısı, diğerleri ise, Milli Eğitim müdürlüğü bünyesinde kurulmuş olan ARGE biriminde görevlendirilen ve kendi alanlarında yüksek lisans ve/veya doktora yapmış/yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, “ilköğretim ve ortaöğretim okullarında göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin, hazırlayıcı eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir.” Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Aday öğretmenlerin, boyutlar düzeyinde, hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşleri nedir?
2. Aday öğretmenlerin boyutlar düzeyinde hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşleri branş, cinsiyet, görev yaptığı yer, görev yaptığı okul türü ve mezun oldukları okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Evreni oluşturan grupların demografik yapıları nelerdir?

YÖNTEM

Bingöl İli’ndeki “aday öğretmenlere hazırlayıcı eğitim adı altında verilen hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin aday öğretmenlerin görüşlerini” belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1991: 77).

Araştırmanın evrenini, 20/02/2011-16/04/2011 döneminde Elazığ il merkezindeki hizmet içi eğitim binasında düzenlenen hazırlayıcı eğitim kursuna katılan toplam 169 aday öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ancak, anketlerin uygulandığı gün doldurmaya gönüllü olmayanlar ve o gün kursta devamsızlık yapanların olması nedeniyle 142 anket işleme alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılan ve değişik uzman görüşleri alınması sonucunda son hali verilen anket ile toplanmıştır. Ankette beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmış, değer aralıkları olarak olumsuzdan olumluya doğru “hiç katılmıyorum” 1,00-1,80; (1), “çok az katılıyorum” 1,81-2,60; (2), “bazen katılıyorum” 2,61-3,40; (3), “çok katılıyorum” 3,41-4,20 (4), “tam katılıyorum” 4,21-5,00 (5) olarak puanlandırılmıştır. Ankette aday öğretmenler için 26 madde vardır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır. Cevaplayıcıların ölçme araçlarından aldıkları toplam puan, aday öğretmenlere hazırlayıcı eğitim adı altında verilen hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin aday öğretmenlerin görüşlerini belirtmektedir. Aday öğretmen anketine ait verilerin KMO değeri ,88, Bartlett değeri 1,991,563 df:253, $p=.000$ 'dır. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Pullant, 2001). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.42 ile 0.74 arasında değişmektedir. Birinci faktör analizi sonucunda, ankette yer alan maddelerin hiç birisinin faktör yük değeri 0.40'ın altında çıkmamıştır (Faktör yük değeri ölçütü 0.40 alınmıştır). Ancak, aynı faktör sonucuna göre farklı boyutlarda yakın değer alan üç madde anketten çıkarılmış, geriye ankette toplam 23 madde kalmıştır. Öğretmenlere yönelik anketin tamamının açıkladığı toplam varyans %61.314, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,935'tir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre anket üç boyuttan oluşmaktadır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2009:123). “eğitim süreci ve ortamı” boyutunda toplam 9 madde vardır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,88'dir. “kişisel ve mesleki gelişime katkısı” boyutunda toplam 8 madde vardır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,92'dir. “görevlilerin meslek bilgisi” boyutunda toplam 6 madde vardır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,86'dır.

Verilerin Çözümü

Hazırlanan anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde çalışmaya katılan aday öğretmenlere ait kişisel bilgileri içeren sorular, ikinci bölümde ise, hazırlayıcı eğitim kursunun niteliğine ilişkin aday öğretmenlerin görüşlerini içeren maddeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise “başka görüşleriniz varsa lütfen yazınız” şeklinde yapılandırılmamış bir soru bulunmaktadır. Veriler, SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularının analizinde, aday öğretmenlerin görüşlerinin düzeyini belirlemek amacıyla frekans ve yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmaların yanı sıra farkı belirlemek için t testi ve Varyans Analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma bulgularına ilişkin elde edilen veriler, alt problemlere göre tablolandırılmış ve yorumlanarak verilmiştir.

Aday Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Aday öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde; Bunların %21,1’inin sınıf öğretmeni, %16,9’unun okulöncesi öğretmeni, %23,2’sinin sosyal bilimler öğretmeni, %7,0’sinin rehber öğretmen, %21,8’inin fen bilimleri, %4,2’sinin görsel sanatlar ve %5,6’sının da özel eğitim öğretmeni olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılanların %67,6’sının kadın, %32,4’ünün erkek olduğu, %22,5’inin il merkezinde, %44,4’ünün ilçe merkezinde, %33,1’inin de köy/beldede görev yaptığı, %18,3’nün okulöncesinde, %57,7’sinin ilköğretimde, %16,9’unun genel lisede, %7,0’sinin de Anadolu meslek ve teknik lisede görev yaptığı, %40,8’inin eğitim fakültesi, %35,2’sinin fen edebiyat, %13,4’ünün beden eğitimi ve spor yüksek okulu, %9,2’sinin güzel sanatlar fakültesi ve %1,4’ünün de konservatuar mezunu olduğu belirlenmiştir.

Aday Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Ölçme Aracındaki Boyutlara İlişkin Bulgular

Hizmet içi eğitim kurslarının niteliğine ilişkin aday öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Ait İstatistik Değerler

BOYUTLAR	\bar{X}	SS
1. Eğitim Süreci ve Ortamı	2,66	,85
2. Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı	3,38	,89
3. Görevlilerin Meslek Bilgisi	3,14	,87

Hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin aday öğretmenler; “Eğitim Süreci ve Ortamı” ($\bar{x}=2,66$), “Görevlilerin Meslek Bilgisi” ($\bar{x}=3,14$) ve “Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı” ($\bar{x}=3,38$) boyutlarının hepsinde “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Aday öğretmenler boyutların hepsinde hizmet içi eğitim kursunun niteliğinin düşük olduğunu ifade etmektedirler.

Tablo 2. Eğitim Süreci ve Ortamı Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

No	A. Eğitim Süreci ve Ortamı	\bar{X}	SS
1	Eğitim görevlileri, derslere zamanında geldiler.	2,42	1,25
2	Eğitim görevlileri, sorulan sorulara yeterli cevaplar verdiler.	2,85	1,09
3	Eğitim görevlileri, derse katılımımızı sağlamak için çaba	2,69	1,05

	gösterdiler.		
4	Kurstaki dersanelerde bilişim teknolojileri (video projektör, bilgisayar, sunu perdesi) araçları bulunmaktadır.	2,73	1,11
5	Ders ortamının ısı, ışık ve temizlik düzeni sağlanmıştı.	2,42	1,19
6	Derslerdeki aday sayısı sınıfın kapasitesi için uygundu.	2,70	1,22
7	Dersin yapılmasını engellemeyecek kadar gürültüsüz bir ortam ya da çevre vardı.	3,14	1,34
8	Teneffüslerde ihtiyaçlarımızı karşılamak için kurs merkezinde kantin/lokanta vb. vardı.	2,85	1,23
9	Öğretmenlik mesleği ve eğitimle ilgili güncel konular sınıfta tartışıldı.	2,35	1,07

Tablo 2’de görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşleri, “Eğitim Süreci ve Ortamı” boyutunda 1, 5 ve 9. maddeler için ($\bar{x}=2,35-2,42$) “çok az katılıyorum” düzeyinde iken; 2, 3, 4, 6, 7 ve 8. maddeler için de ($\bar{x}=2,69-3,14$) “biraz katılıyorum” düzeyindedir. Bu boyutta aday öğretmenler hizmet içi eğitim kursunun niteliğini yüksek düzeyde değerlendirmemektedirler.

Tablo 3. Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

No	B. Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı	\bar{X}	ss
10	Kursta hizmetin gerektirdiği mesleki bilgi ve becerileri kazandım.	3,50	1,20
11	Kursta anlatılan konular yeterliydi.	3,35	1,18
12	Almış olduğum eğitimin öğrencilere karşı tutumumu olumlu yönde değiştireceğini düşünüyorum.	3,36	1,14
13	Kursta eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandım.	3,52	1,01
14	Kurs, kuruma/okula uyumumu sağlamama yardım etti.	3,37	1,15
15	Kursta öğrendiğim bilgiler benim için yeniydi ve beni geliştirdi.	3,35	1,08
16	Kurs, mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamama katkı sağladı.	3,30	1,13
17	Derslerde anlatılan konular benim ihtiyaçlarımı karşıladı.	3,31	1,02

Tablo 3’te görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşleri, “Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı” boyutunda 11, 12, 14, 15, 16 ve 17. maddeler için ($\bar{x}=3,30-3,37$) “biraz katılıyorum” düzeyinde iken; 10 ve 13. maddeler için de ($\bar{x}=3,50-3,52$) “çok katılıyorum” düzeyindedir. Bu boyutta aday öğretmenler hizmet içi eğitim kursunun kişisel ve mesleki gelişimlerine sadece iki madde de önemli ölçüde katkı sağladığını ifade etmektedirler.

Tablo 4. Görevlilerin Meslek Bilgisi Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

No	C. Görevlilerin Meslek Bilgisi	\bar{X}	ss
18	Eğitim görevlileri, anlattıkları derslerle ilgili yeterli	2,95	1,11

	İçerik bilgisine sahipti.		
19	Eğitim görevlileri, beden dilini etkili kullandılar.	2,95	1,08
20	Eğitim görevlileri, değerlendirmeler yaparak öğrenme düzeyimizi belirlemeye çalıştılar.	3,33	1,09
21	Eğitim görevlileri, kurs süresince öğretmenliğe ve derslere karşı güdülenmemizi sağlayıcı bir tutum içinde oldular.	3,24	1,15
22	Eğitim görevlileri dersin/konunun özelliğine göre uygun öğretim materyal kullandılar.	3,17	1,21
23	Eğitim görevlileri, konulara uygun öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kullandılar.	3,19	1,08

Tablo 4’te görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşleri, “Görevlilerin Meslek Bilgisi” boyutunda bütün maddeler için ($\bar{x}=2,95-3,33$) “biraz katılıyorum” düzeyindedir. Bu boyutta aday öğretmenler hizmet içi eğitim kursunda görev alan görevlilerin meslek bilgilerinin yeterli olmadığı görüşündedirler.

Aday Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Aday Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin t- testi Sonuçları

BOYUTLAR	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p	Levene	
							F	p
1. Eğitim Süreci ve Ortamı	Kadın	96	2,64	,80	-,301	,764	2,582	,110
	Erkek	46	2,69	,97				
2. Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı	Kadın	96	3,42	,88	,750	,455	,055	,815
	Erkek	46	3,30	,91				
3. Görevlilerin Meslek Bilgisi	Kadın	96	3,18	,82	,839	,403	2,055	,154
	Erkek	46	3,04	,97				

Tablo 5’te görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ancak, “bütün boyutlarda “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Aday Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular**Tablo 6. Aday Öğretmenlerin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Anova Sonuçları**

BOYUTLAR	Branş	N:	\bar{X}	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl. fark
1. Eğitim Süreci ve Ortamı	Sınıf Öğret.	30	3,32	Gruplar Arası	25,479	6	4,246	7,287	,000	1-3,4,5
	Okulöncesi	24	2,93	Grup. İçi	78,668	135	,583			
	Sosyal Bil.	33	2,21	Toplam	104,147	141				
	Rehberlik	10	2,21	Levene:1,726			p=,120			
	Fen Bilim.	31	2,43							
	Görsel San.	6	2,66							
	Özel Eğt.	8	2,77							
2. Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı	Sınıf Öğret.	30	3,64	Gruplar Arası	8,173	6	1,362	1,759	,112	-
	Okulöncesi	24	3,53	Grup İçi	104,567	135	,775			
	Sosyal Bil.	33	3,25	Toplam	112,741	141				
	Rehberlik	10	3,12	Levene:1,025			p= ,412			
	Fen Bil.	31	3,09							
	Görsel San.	6	3,81							
	Özel Eğt.	8	3,68							
3. Görevlilerin Meslek Bilgisi	Sınıf Öğret.	30	3,46	Gruplar Arası	9,371	6	1,562	2,156	,051	-
	Okulöncesi	24	3,45	Grup. İçi	97,773	135	,724			
	Sosyal Bil.	33	2,97	Toplam	107,144	141				
	Rehberlik	10	2,70	Levene:,619			p= ,715			
	Fen Bil.	31	2,96							
	Görsel San.	6	2,97							
	Özel Eğt.	8	3,08							

Tablo 7’de görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşlerinin, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova analizi sonrasında boyutların hiçbirisinde anlamlı farkın

Aday Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yer Değişkenine İlişkin Bulgular**Tablo 7. Aday Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Yer Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Anova Sonuçları**

BOYUTLAR	Görev Yeri	N: 142	\bar{X}	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl. fark
1. Eğitim Süreci ve Ortamı	İl Merkezi	32	2,37	Gruplar Arası	11,967	2	5,9849	,023	,000	---
	İlçe Merkezi	63	2,51	Grup İçi	92,179	139	,663			
	Köy/Belde	47	3,07	Toplam	104,147	141	Levene: 2,242		p=,110	
2. Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı	İl Merkezi	32	3,30	Gruplar Arası	,615	2	,308	,381	,684	---
	İlçe Merkezi	63	3,46	Grup İçi	112,126	139	,807			
	Köy/Belde	47	3,34	Toplam	112,741	141	Levene: 1,609		p=,204	
3. Görevlilerin Meslek Bilgisi	İl Merkezi	32	3,04	Gruplar Arası	,523	2	,262	,341	,712	----
	İlçe Merkezi	63	3,19	Grup İçi	106,621	139	,767			
	Köy/Belde	47	3,13	Toplam	107,144	141	Levene: ,901		p=,408	

*p<.05

Tabloda 7’de görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşlerinin, görev yaptıkları yer değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova analizi sonrasında boyutların hiçbirisinde anlamlı fark saptanmamıştır.

Aday Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular**Tablo 8. Aday Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Anova Sonuçları**

BOYUTLAR	Okul Türü	N: 142	\bar{X}	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl.f ark
1. Eğitim Süreci ve Ortamı	Okulöncesi	26	2,91	Gruplar Arası	13,264	3	4,421	6,713	,000	1-3,4
	İlköğretim	82	2,81	Grup İçi	90,883	138	,659			
	Genel Lise	24	2,16	Toplam	104,147	141	Levene: 1,800		p=,150	
	And. Mes. ve Tek.Lise	10	2,05							
2. Kişisel ve Mesleki Gelişime	Okulöncesi	26	3,41	Gruplar Arası	4,355	3	1,452	1,848	,141	2-3
	İlköğretim	82	3,50	Grup İçi	108,38	138	,785			

Katkısı					6					
	Genel Lise	24	3,05	Toplam	112,74	141	Levene: 1,551		p=,204	
	And. Mes. ve Tek.Lise	10	3,16		1					
3. Görevlilerin Meslek Bilgisi	Okulöncesi	26	3,35	Gruplar Arası	4,192	3	1,39	1,87	,137	1-3
	İlköğretim	82	3,19	Grup. İçi	102,9	138	7	3		
	Genel Lise	24	2,86	Toplam	107,1	141	Levene: 2,764		p=,044*	
	And. Mes. ve Tek.Lise	10	2,83		44		Kruskal Wallis:5,410		p=,144	

*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okul türü değişkenine göre, Levene testi sonucunda, “Görevlilerin Meslek Bilgisi” boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bunun üzerine bu boyutla ilgili olarak aday öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Çoklu karşılaştırma tekniklerinden LSD testi sonucuna göre de, bütün boyutlarda anlamlı fark bulunmuştur. “Eğitim Süreci ve Ortamı” boyutunda, okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x}=2,91$ - biraz katılıyorum), genel lise ($\bar{x}=2,16$) ve Anadolu meslek ve teknik lisede görev yapanların görüşlerinin düzeyinden ($\bar{x}=2,05$ - çok az katılıyorum) daha yüksektir. Okulöncesinde görev yapan aday öğretmenler, hizmet içi eğitim kursunun niteliğini daha olumlu değerlendirmektedirler. “Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı” boyutunda, ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x}=3,50$ -oldukça katılıyorum), genel lisede görev yapanların görüşlerinin düzeyinden ($\bar{x}=3,05$ -biraz katılıyorum) daha olumludur. “Görevlilerin Meslek Bilgisi” boyutunda ise, okulöncesi eğitim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x}=3,35$ -biraz katılıyorum), genel lisede görev yapanların görüşlerinin düzeyinden ($\bar{x}=2,86$ -çok az katılıyorum) daha olumludur.

Aday Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Aday Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Anova Sonuçları

BOYUTLAR	Mezun Oldukları Okul Türü	N:	\bar{X}	Varyans Kaynağı	Kar.To p	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl. fark
1.Eğitim Süreci ve Ortamı	Eğt. Fak.	113	2,72	Grup.Arası	6,204	4	1,55 1	2,1 70	,076	2-4
	Fen Ede. Fak.	23	2,34	Grup. İçi	97,943	137	,715			
	Beden E. ve Spor Yük. O	2	2,22	Toplam	104,14	141	7			
	Güzel S. Fak.	2	3,83	Levene: ,626			p= ,645			
	Konservatuar	2	2,27							
2. Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı	Eğt. Fak.	113	3,42	Grup. Arası	2,510	4	,628	,780	,540	---
	Fen Ede. Fak.	23	3,14	Grup İçi	110,230	137	,805			
	Beden E. ve Spor Yük. O	2	3,81	Toplam	112,741	141				
	Güzel S. Fak.	2	3,93	Levene: 1,159			p= ,332			
	Konservatuar	2	3,31							
3. Görevlilerin Meslek Bilgisi	Eğt. Fak.	113	3,20	Gruplar Arası	6,356	4	1,58 9	2,1 60	,077	---
	Fen Ede. Fak.	23	2,86	Grup. İçi	100,78	137	,736			
	Beden E. ve Spor Yük. O	2	2,00	Toplam	107,14	141	4			
	Güzel S. Fak.	2	4,00	Levene: 2,164			p= ,076			
	Konservatuar	2	3,08							

*p<.05

Tabloda 9’da görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okul türü değişkenine göre, boyutların hiç birinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. LSD testi sonucuna göre de “eğitim süreci ve ortamı” boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Fen edebiyat fakültesi mezunu aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x}=2,34$ -çok az katılıyorum), güzel sanatlar fakültesi mezunu aday öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}=3,83$ -biraz katılıyorum) daha düşüktür. Güzel sanatlar fakültesi aday öğretmenler kursta verilen eğitimi daha olumlu değerlendirmişlerdir.

SONUÇ

Aday öğretmenlerin hazırlayıcı eğitim kursunun niteliğine ilişkin görüşlerinin, bütün boyutlarda “biraz katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgular, Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik’in

13. Maddesinde belirtilen “hazırlayıcı eğitimin hedefi, aday memurların işgal ettikleri kadro ve görevleri dikkate alınarak bu görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumlarını sağlamaktır” şeklindeki ilkenin tam olarak gerçekleştirilemediğini göstermektedir. “Eğitim Süreci ve Ortamı” boyutunda; “eğitim görevlileri derslere zamanında geldiler”, “ders ortamının ısı, ışık ve temizlik düzeni sağlanmıştı” ve “öğretmenlik mesleği ve eğitimle ilgili güncel konular sınıfta tartışıldı” maddelerine aday öğretmenler “çok az katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Diğer maddelere de “biraz katılıyorum ” düzeyinde katılmaktadırlar. Bu bulgular da kurstaki eğitim sürecinin ve ortamının aday öğretmenleri memnun etmediğini göstermektedir. Aydoğan (2002) tarafından “MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada ise, yönetici ve öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin genelde olumsuz olduğu, ayrıca hem yöneticilere hem de öğretmenlere göre hizmet içi eğitim programlarının amaçlarının “orta” düzeyde yeterli olduğu, yönetici ve öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinden yeterince memnun olmadıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlarla yazar tarafından yapılan araştırmanın sonuçları arasında benzerlik bulunmaktadır.

“Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkısı” boyutundaki maddelere aday öğretmenler “biraz” düzeyinde katılmaktadırlar. Bu bulgular da, kursun, aday öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkısının düşük olduğunu göstermektedir. Adaylık Eğitimi Programının içeriğindeki konuların aday öğretmenlerin gereksinmelerini karşılayacak ölçüde kapsamlı olarak ele alınmadığı; programının içeriğinin aday öğretmenler için yeterli düzeyde yeni ve ilginç bilgilerden oluşmadığı ve öğretmenlik mesleği ve eğitimle ilgili yeni gelişmelerin sınıf ortamında yeterince tartışılmadığı ortaya çıkmıştır. Özönay (2004)’ın yapmış olduğu araştırma sonucuna göre de, Adaylık Eğitimi Programında konulara uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmadığı, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin de aday öğretmenlerin derse katılımlarını sağlayıcı nitelikte olmadığı anlaşılmıştır. Aynı çalışmada, Adaylık Eğitimi Programındaki derslere giren öğretim elemanlarının en çok okul müdürlerinden ve müfettişlerden oluştuğu saptanmıştır. Yazar tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da öğretim elemanlarının en çok okul müdürlerinden ve milli eğitim müdürlüğü bünyesinde oluşturulan ARGE biriminde görevlendirilen ve yüksek lisans ve doktora yapmış veya yapmakta olan öğretmenlerden oluştuğu saptanmıştır. Madden (2003)’in “Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada elde edilen bulgulara göre de, hizmet içi eğitim programlarının amaçları, yararları, içeriği, süresi, zamanı ve programın uygulanması sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ile

programlarda başarının değerlendirilmesiyle ilgili kısımlarda iyileştirmelerin yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Yazar tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre de yine aynı programda konunun/kazanımın içerik bilgisine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı, hazırlayıcı eğitim programının süresinin çok uzun olduğu ve bu sürenin de etkili ve verimli kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

“Görevlilerin Meslek Bilgisi” boyutundaki maddelere ise, aday öğretmenler “biraz” düzeyinde katılmaktadırlar. Bu bulgular da görevlilerin meslek bilgilerinin “biraz” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Eğitim Süreci ve Ortamı” boyutunu, okulöncesinde görev yapan aday öğretmenler, “biraz katılıyorum”, genel lise ve anadolu meslek ve teknik lisede görev yapanlar ise, “çok az katılıyorum” olarak değerlendirmektedirler. Madden (2003)’in yapmış olduğu araştırma sonucuna göre ise, eğitim programlarında görev alan öğretim görevlileri ve programların gerçekleştirildiği eğitim ortamlarının istenen düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar ile yazarın yapmış olduğu araştırma sonuçları paralellik göstermemektedir. Uçar ve İpek (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırma sonuçlarına göre de; ilköğretim yönetici ve öğretmenleri mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkili bulmamışlardır. Hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği ile ilgili tüm ifadelerle öğretmenler “çok az”; yöneticiler ise “biraz” ve “çok az” düzeyinde katılmışlardır. Öğretmenlerin görüşleri ile yazar tarafından yapılan araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Ekinci (2010)’nin yapmış olduğu araştırmaya göre ise, aday öğretmenlerin göreve başladıkları okula ve çevreye uyum sağlamaları konusu, mevzuat ve sorumluluklar ile eğitim-öğretim alanlarına göre nispeten daha üst düzeyde gerçekleşmiştir. Korkmaz ve arkadaşlarının (2004) benzer bir konuda yapmış oldukları araştırmada da sınıf öğretmeni aday öğretmenlerinin %45,4’ünün okula ve çevreye uyum sağlama konusunda güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır. Hamarat’ın (2002) araştırmasında elde ettiği sonuçlar da bu bulgularla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada da okula ve çevreye uyum alanına ilişkin aday öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin rehberlik algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi aday öğretmenlere yönelik en az bir yıl en fazla iki yıl süren uygulama sürecinde de bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Yazar tarafından yapılan ve sadece adaylık eğitim sürecinin ikinci aşamasını oluşturan hazırlayıcı eğitim programında da bazı sıkıntıların olduğu aday öğretmenler tarafından iletilmiştir. O zaman hazırlayıcı eğitim programlarında görülen bazı eksikliklerin ya da sıkıntıların sonraki süreçte etkilediği söylenebilir.

Aday öğretmenlerin görüşleri, cinsiyet ve görev yaptıkları yer değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Aday öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre, fen edebiyat fakültesi mezunu aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursunun niteliğini “çok az katılıyorum”, güzel sanatlar fakültesi mezunu aday öğretmenler ise “biraz katılıyorum” olarak değerlendirmektedirler. Güzel sanatlar fakültesi mezunu aday öğretmenler kursta verilen eğitimi daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Ankette yapılandırılmamış olarak “başka görüşleriniz varsa lütfen yazınız...” sorusuna aday öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan çıkan sonuçlara göre; hazırlayıcı eğitim kursunu; açılma zamanı ve süresinin uzunluğu nedeniyle verimsiz, etkisiz ve gereksiz görmektedirler. Okul döneminde ve hafta sonu olması nedeniyle kursun faydalı olmadığını, kursun sabahleyin biraz daha geç başlatılabileceğini, okulda da performanslarının düştüğünü ve verimli olamadıklarını, kursun bıkkınlık verdiğini ifade etmektedirler. Okullar kapandıktan sonra kursun açılmasının hem verimi hem de katkıyı artıracaklarını belirterek, kursun daha kısa sürede bitirilmesini istemektedirler. Ayrıca, kursta görev alan eğitim görevlilerinin meslek bilgisi alanında daha yeterli olmaları ve ortamın fiziki olanaklarının da iyileştirilmesi gerektiği görüşündedirler.

ÖNERİLER

1..Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerlerin, yönetici ve öğretmenlerin bütün ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanıma ve fiziki koşullara sahip olması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

2. Programın amaçladığı bilgi ve becerilerin, katılımcıların öğrenmelerini kolaylaştırıcı ve zevkli hale getirilebilmesi için, yöntem ve teknik bilgisine sahip olan ve bunu araç-gereç kullanarak yansıtabilen uzman kişiler tarafından verilmesine dikkat edilmelidir..

3.Hizmet içi eğitim faaliyetleri aday öğretmenlerin ihtiyaçları, istek ve beklentileri doğrultusunda planlı ve sistemli olarak düzenlenmeli; bu faaliyetler katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Genel Yönetmelik, Bakanlar Kurulu Kararı, Resmi Gazete, (18090).

Aydoğan, İ., (2002). **MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Balcı, A. (2000). **Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji Ve Taktikler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Büyüköztürk, Ş. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara:PEGEM Akademi (4.Baskı).
- Gözübüyük, Ş. (1983). **Yönetim Hukuku**. Ankara: ‘S’ Yayınları.
- Ekinci, A. (2010). **Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü**. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Hamarat, F. (2002). “**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Roller ve Yetiştirme Uygulamaları**” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete, (25212).
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 222, Resmi Gazete, (1961).
- Johnson, Lisa E. (2008). **Teacher Candidate Disposition: Moral Judgement Or Regurgitation?** *Journal Of Moral Education*. Vol. 37, No. 4, December 2008, pp. 429-444
- Korkmaz, İ.,Saban, A. ve Akbaşlı, A. (2004). **Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler**. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 38, 226-277.
- Lay, C.D.; Pinnegar, S.; Reed, M.; Wheeler, E.Y.; Wilkes, C. (2005). **The Positioning Of Preservice Teacher Candidates Entering Teacher Education. Learning From Research on Teaching: Perspective, Methodology, And Representation**. *Advances In Research On Teaching*, Volume 11, 235-252
- Madden, T., (2003). **Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- MEB (2002). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Emel Eğitim Projesi “**İlköğretim Okullarının Sosyal Etkinliklerinin Değerlendirilmesi Araştırması**”: Ankara Üniversitesi.
- MEB (2003). **Boarding Schools Managers Guidance Hand**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2008). İlköğretim Genel Müdürlüğü. **YİBO Yönetici Kılavuzu Kitabı**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2010). İlköğretim Genel Müdürlüğü. **Hoş geldin Öğretmenim**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB “Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, III, (1), 34-53.
- Milli Eğitim Temel Kanun, 1739, Resmi Gazete, (14574).
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği, Resmi Gazete, (18206).

- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 1995, Resmi Gazete (22161).
- Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik, 1995, Tebliğler Dergisi, (2423)
- Moore, K.D. (1999). **Middle and Secondary School Instructional Methods**. New York: McGraw-Hill College.
- Okutan, Ö. ve Okutan Aydoğdu, F.G. (2009). **Adaylık Eğitiminin Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**. *Milli Eğitim*,38 (183),190-201.
- Özonay, Z. (2004). **Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi**. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-9 Temmuz). Malatya İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Pullant, J. (2001). SPSS Survival manual. A step-by step guide to data analysesusing SPSS for Windows. Philadelphia, PA:Open University Press.
- Tortop, N. (1987). **Kamu Personel Yönetimi**. Ankara: Olgaç Matbaası.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). **“İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, III I), 34-53.

Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları

Kadir BİLEN

Yrd. Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet: Bu çalışmanın amacı sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ilköğretimde çalışan öğretmenlerin öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarını incelemektir. Araştırmanın katılımcılarını Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören ve Okul Deneyimi dersini alan 196 öğrenci oluşturmaktadır. Anket Sınıf Öğretmenliği bölümünden 106, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 90 öğrenciye 2010-2011 güz dönemi sonunda uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğretim davranışları dersin giriş, geliştirme ve sonuç olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına iki adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Verilerin analizinde anket maddeleri için ortalama ve t testi, açık uçlu sorular için frekans (f) dağılımları kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda; öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin giriş, geliştirme ve sonuç boyutlarındaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyi arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının bölümlerine göre algılarının $p<0.05$ düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlerde gözlemledikleri olumlu davranışlar her iki grupta benzerlik göstermektedir. Fakat olumsuz davranışlarda sınıf öğretmen adayları daha çok kişisel olumsuz davranışlardan bahsederken; fen bilgisi öğretmen adayları pedagojik alan bilgisinden ve sınıf yöntemindeki eksikliklerden bahsetmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Okul Deneyimi, Öğretmen Davranışı

Primary and Science Teacher Candidates' Perceptions of Instructional Teacher Behaviors in Primary Education

Abstract: The aim of this study is to investigate the perceptions of classroom and science preservice teachers with regard to instructional behaviors of elementary school teachers. The participants of the study consisted of 196 students who took school experience at the faculty. The students were in fourth year of their programs. Instructional behaviors of teachers were examined in three stages; the entrance, development and ending of lesson. In data analysis,

the average and t-test were used. The results of the study indicated that there were significant difference between classroom and science pre-service teachers. Also, it was found that there were some differences between the entrance and development dimensions of teachers. According to the perceptions of pre-service teachers, it was found that the teachers had "frequently" been exhibiting instructional behaviors in the entrance, development and ending dimension of lesson. The findings of the study revealed a statistically significant difference at .05 level. Positive behaviors are to observe of pre-service teachers both groups was similar. However primary teachers are talking about more personal negative behaviors. On the other hand science pre-service teacher are talking about pedagogical content knowledge and classroom management.

Key words: Pre-service Teacher, School Experience, Teacher Behaviors

GİRİŞ

Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevi 1981 yılında yayımlanan 2547 sayılı yasayla Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanan üniversitelere verilmiştir. Günümüze kadar ki süreçte, öğretmen yetiştiren kurumların yapılanmaları çeşitli dalgalanmalarla sürmüştür (Küçükahmet vd., 2000:112). Öğretmen yetiştirme politikalarında görülen bu dalgalanmalara rağmen nitelikli öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim programlarının her zaman önemli bir yeri olmuştur. Öğretmen adayının hizmet öncesinde, mesleği tanıma ve meslekî yeterlik kazanma açısından uygulama çalışmalarının önemi büyüktür (Alakuş vd., 2005:144).

1997 yılında Türkiye’de, YÖK/Dünya Bankası tarafından desteklenen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yeni düzenlemeler yapılmıştır (Alakuş vd.,2005). Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması kapsamında fakülte ve MEB okullarının ortak sorumluluğu temelinde öngörülen ve uygulamalı bir ders olan Okul Deneyimi dersi eğitim fakültelerinin lisans programına dahil edilmiştir. Bu dersin amacı, öğretmen adayının daha önce edinmiş olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyup geliştirmesi ve mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanması için planlamaktır (Kavcar vd., 1999:285; YÖK, 1998:124; YÖK,1999:221). Eğitim fakültelerinde 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma düzenlemeleri uygulamaya konulmuştur. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleri de bu kapsamda okutulmaya başlatılmıştır. Yeniden yapılanma ile öğretmen yetiştiren programlarda, okuldaki uygulamalara daha fazla zaman ayrılmış, böylece kuram ve uygulama arasında bir denge kurulmaya çalışılmıştır (Sılay ve Gök, 2005: 4). Yeni programda, okullarda uygulama çalışmaları Okul Deneyimi I (1+4), Okul Deneyimi II (1+4) ve

Öğretmenlik Uygulaması (2+6) olarak verilmiştir. Bu dersler içerisinde Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinde öğretmen adaylarının okulu sistemli bir şekilde tanınması, okulun yönetimi ve okuldaki işler ile okulda bulunan diğer kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olması, sınıf ortamındaki ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanınması amaçlanmaktadır (Koroğlu, 2000). Bu derslerden, Okul Deneyimi I ve II dersleri 1998–1999 öğretim yılından itibaren üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde okutulmaya başlanmış, ancak özellikle Okul Deneyimi I dersinin uygulamasında çeşitli sorunlar yaşanması nedeniyle (Sevim ve Ayas, 2002:1312). 2006 yılında belirlenen yeni YÖK programında Eğitim Fakülteleri ve öğretmen yetiştiren programların, ilk sınıfında yer alan Okul Deneyimi I dersi, bu dönemden kaldırılarak öğretmenlik uygulaması ile beraber son sınıfa aktarılmıştır (Kılınç ve Salman, 2007:24).

Öğrencilere eğitim programında öngörülen hedef davranışları kazandırmaya çalışmak, belirlenen öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama ve denetleme, yani etkili bir öğretim ortamı düzenleyerek öğrenmeyi sağlama (Senemoğlu, 1997:400; Erden 1995:16) öğretmenin temel amacı ve görevidir. Öğretmen, formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişi olduğu için belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istedik davranış değişikliğini meydana getirmeye çalışır (Erden, 1998:124). Öğretmen yetiştirilen bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi dersleri sürecinde gözlemledikleri öğretmenin sınıfta olumsuz davranışlarla karşılaştıkları bilinmektedir (Azar, 1998:32; Oğuz, 2004:142). Bu nedenle, bu çalışmada ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim davranışlarının ne düzeyde gerçekleştiği ve bu davranışları sergilerken öğrencilere karşı tutumunun nasıl olduğunu tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı getireceği düşünülmektedir. Bu çalışmada Fen ve Teknoloji dersi temel alındığı için ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerini gözlemleyen öğretmen adayları ile ilköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerini gözlemleyen öğretmen adaylarından elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Bu çalışma, sınıf öğretmeni ve fen bilgisi aday öğretmenlerinin ilköğretimde çalışan öğretmenlerin öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarını saptamak ve bu davranışları sergilerken öğrencilere karşı tutumunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

1. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin giriş boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin gelişme boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin sonuç boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretmende gözlemediğiniz 3 olumlu davranış neydi?
5. Öğretmende gözlemediğiniz 3 olumsuz davranış neydi?

YÖNTEM

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi (mixed research desing) kullanılmıştır. Karma model araştırması araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılması şeklinde ifade edilebilir. Bir taramada çoklu kapalı uçlu ya da nicel tipte maddelerin yanında birkaç açık uçlu nitel tipte maddeleri içeren bir anketin uygulaması buna örnek olarak gösterilebilir (Balcı, 2009:245). Nicel verilerin toplanmasında, "betimleme-survey yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılır (Kaptan, 1991:59). Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi olarak da durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesiyle hareket edilir ve incelenen probleme ilişkin toplanan verilere açıklamalar getirilir. Açıklama ve yorumlar benzer konuları anlamada ilgili bireylere yardımcı olduğu ölçüde amaca ulaşılmıştır. Temel amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999:76-89).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören, “Okul Deneyimi ” dersini alan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Anket Sınıf Öğretmenliği bölümünden 106, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 90 öğrenciye 2010-2011 güz ve bahar dönemi sonunda uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama aracı Oral (2000:34) tarafından ilgili literatürden (Battal, 1994:197; Senemoğlu, 1994:400; Dağlı, 1998:123; Oral ve Şentürk, 1998:95) yararlanılarak geliştirilmiştir. Veri toplama aracı; dersin giriş (1-6. maddeler),

geliştirme (7-28. maddeler) ve sonuç (29-32. maddeler) olmak üzere üç boyut halinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim davranışları anketinin cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı: 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmadaki nitel veriler, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemi sonunda açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış form toplanmıştır. Verilerin toplanması için, araştırmanın amaçları gözetilerek hazırlanan iki açık uçlu soru yazılı olarak öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Form sorularının iç geçerliliğini sağlamak için 3 alan uzmanı görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen adaylarına yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

1. Okul Deneyimi dersinde, öğretilmekte gözlemlenmiş 3 olumlu davranış neydi?
2. Okul Deneyimi dersinde, öğretilmekte gözlemlenmiş 3 olumsuz davranış neydi?

Verilerin Analizi

Nitel araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Çözümlenen veriler ortalama ve t testinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Veri toplama aracında yer alan ifadeler için "her zaman gözlemlendi (4)", "sık sık gözlemlendi (3)", "ara sıra gözlemlendi (2)" ve "hiç gözlemlenmedi (1)" dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00-1.75 arasındaki ortalama değerlerin "hiç gözlemlenmedi", 1.76-2.50 arasında bulunanların "ara sıra gözlemlendi", 2.51-3.25 arasındakilerin "sık sık gözlemlendi" ve 3.26-4.00 arasındakilerin ise "her zaman gözlemlendi" derecede değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 4 arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Nitel araştırma verilerine, betimsel ve içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik çözümlemesi; verilerin kodlanması, kategorilerin (temaların) bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu nedenle, araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde, öğretmen adaylarının her bir soruya verdikleri yanıtlar, araştırma amaçlarına göre kodlanmıştır. Verilerden hareketle, kodların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve her bir öğrencinin görüşü, orijinal formu ve anlamı bozulmadan bu kategorilere yerleştirilmiştir. Analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada 196 kadar öğretmen adayınının 32 maddeden oluşan dördümlü likert tipi anket ile iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış formdaki sorulara

verdikleri cevapların analizinde alt problemlere göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Nicel Verilerin Analizi

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin giriş boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Dersin Giriş Boyutundaki Öğretim Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Algıları

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Fen	90	15,06	2,93	194	-1,18	,239
Sınıf	106	15,57	3,06			

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının dersin giriş boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarının toplam puanları Fen Bilgisi Öğretmenliği 15.06 iken, Sınıf Öğretmenliği 15.57’dir. Öğretmen adaylarının toplam puanları arasında yapılan t-testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t = -1.18$; $p > .05$]. Yani öğrenim gördükleri bölüme göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki algılarının değişmesinde önemli bir değişken olmadığı görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin gelişme boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının dersin gelişme boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarının toplam puanları Fen Bilgisi Öğretmenliği 55.80 iken, Sınıf Öğretmenliği 58.27’dir. Öğretmen adaylarının toplam puanları arasında yapılan t-testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t = 2.08$; $p < .05$]. Yani devam edilen bölüm, öğretmen adaylarının dersin gelişme boyutundaki algılarının değişmesinde önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Dersin Gelişme Boyutundaki Öğretim Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Algıları

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Fen	90	55,80	9,93	194	2,08	,041
Sınıf	106	58,27	8,44			

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin sonuç boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Dersin Sonuç Boyutundaki Öğretim Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Algıları

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Fen	90	9,47	2,39	194	-2,33	,020
Sınıf	106	10,26	2,30			

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının dersin sonuç boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarının toplam puanları Fen Bilgisi Öğretmenliği 9.47 iken Sınıf Öğretmenliği 10.26’dır. Öğretmen adaylarının toplam puanları arasında yapılan t-testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t= 2.33$; $p<.05$]. Yani öğrenim gördükleri bölüm, öğretmen adaylarının dersin sonuç boyutundaki algılarının değişmesinde önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Nitel Verilerin Analizi**Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretmen adaylarına “Öğretmende gözlemlediğiniz 3 olumlu davranış neydi?” açık uçlu soru olarak yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar Tablo4 ve Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar

	f
Öğrencilerin seviyesine inebilme	49
Öğrencileri derse katılmaya teşvik etme	38
Öğrenciyle birebir ilgilenme	30
Sınıfı iyi yönetme	24
Bir önceki dersi özetleme	16
Güncel olaylardan örnek verme	14
Konu hakimiyeti	11
Öğrencilere karşı samimi ve arkadaş olma	10
Anlayışlı ve sabırlı olma	8
Her öğrenciye adil davranma	5
DİĞER (sadece 2 veya 3 kişinin verdiği cevaplar)	11

Tablo 4 incelendiğinde Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlerde gözlemledikleri olumlu davranışlar “Öğrencilerin seviyesine inebilme”, “Öğrencileri derse katılmaya teşvik etme”, “Öğrenciyle birebir ilgilenme” en çok gözlenen davranışlardır.

Tablo 5. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar

	f
Bir önceki dersi özetleme	38
Öğrencileri derse katılmaya teşvik etme	36
Güncel olaylardan örnek verme	33
Ders zamanını verimli kullanma	27
Öğrencilerin ödüllendirilmesi	23
Öğrenciyle birebir ilgilenme	21
Sınıfı iyi yönetme	19
Öğrencilerin seviyesine inebilme	18
Zamanında derse gelmesi	15
Öğrencilere karşı samimi ve arkadaş olma	13
Her öğrenciye adil davranma	4
DİĞER (sadece 2 veya 3 kişinin verdiği cevaplar)	27

Tablo 5 incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlerde gözlemledikleri olumlu davranışlar “Bir önceki dersi özetleme”, “Öğrencileri derse katılmaya teşvik etme”, “Güncel olaylardan örnek verme” en çok gözlenen davranışlardır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarına “ Öğretmende gözlemlediğiniz 3 olumsuz davranış neydi?” açık uçlu soru olarak yöneltilmişti. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 6. Sınıf Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar

	f
Fiziksel şiddet	65
Öğrenciler arası ayırım yapmak	61
Öğrenciyi küçük düşürme	46
Öğrencinin sorununa ilgisiz kalma	34
Öğrenci seviyesine inememe	37
Sınıf yönetimi eksikliği	23
Alışlagelmiş yöntemler kullanması	18
Psikolojik baskı	13
Derse geç gelme	11
Derse hazırlık eksikliği	9
Öğrenciyi ezbere yönlendirme	6
DİĞER (sadece 2 veya 3 kişinin verdiği cevaplar)	23

Tablo 6 incelendiğinde Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlerde gözlemledikleri olumsuz davranışlar “Fiziksel şiddet”, “Öğrenciler arası ayırım yapmak”, “Öğrenciyi küçük düşürme” en çok gözlenen davranışlardır.

Tablo 7. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar

	f
Alışlagelmiş yöntemler kullanması	45
Öğrenci seviyesine inememe	38
Derse hazırlık eksikliği	35
Öğrenciyi ezbere yönlendirme	34
Zamanı iyi ayarlamama	31
Dersi yüzeysel geçme	23
Öğrencinin sorununa ilgisiz kalma	19
Öğrenciler arası ayırım yapmak	13
Sınıf yönetimi eksikliği	7
Derse geç gelme	5
DİĞER (sadece 2 veya 3 kişinin verdiği cevaplar)	28

Tablo 7 incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlerde gözlemledikleri olumsuz davranışlar “Alışıl gelmiş yöntemler kullanması”, “Öğrenci seviyesine inememe “Derse hazırlık eksikliği” en çok gözlenen davranışlardır.

TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının gözlemledikleri öğretmenlerin davranışlarından giriş boyutuna ilişkin sonuçlar; Fen Bilgisi Öğretmenliği için 15.06, Sınıf Öğretmenliği için 15.57’dir. Oysa bu boyutta 6 soru olduğu için en yüksek 24 ortalamaya sahip olabilirdi. Her iki grup öğretmen adayındaki ortalamanın düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenin, dersin giriş boyutunda, öğrencileri öğrenmeye güdülemesi, öğrenilecek konuya dikkati çekmesi ve öğrenilecek konunun geçmişte öğrenilenlerle ve gelecekte öğrenileceklerle ilişkisini kurması gerekir. Bireyin, yeni içeriği anlamlı olarak geçmiş deneyimleri ile birleştirmesi ve yeni konuyu bütünün bir parçası olarak algılaması çok önemlidir. Yeni öğrenilen bilgi ve beceriler, önceden öğrenilenler üzerine kurulur. Öğrenme, öğrencilerin bildikleri olgu, kavram ve ilkeler üzerine dayandığı zaman daha anlamlı olur (Doğan, 1997:268; Oral ,2000:28-34).

Öğretmen adaylarının gözlemledikleri öğretmenlerin davranışlarından gelişme boyutuna ilişkin sonuçlar; Fen için 55.80, Sınıf için 58,27’dir. Her iki grup arasında anlamlı bir fark gözlemlense de; 21 sorunun bulunduğu bu boyut ortalaması çok düşüktür. Dersin geliştirme aşamasında yer alan davranışlar içerisinde, öğretim hizmetini oluşturan temel değişkenlerden; pekiştirme, ipucu ve öğrenci katılımı değişkenlerini oluşturan davranışlara yeterince yer verilmediği, görsel-işitsel araçlardan yeterince yararlanılmadığı saptanmıştır (Battal,1994:197) Öğrenme-öğretme ortamında başarı ve erişiyi etkileyen sınıf içindeki davranışlardır. Bir öğretmenden öğretim-öğrenme ortamında pekiştirme, ipucu, dönüt, düzeltme kullanması, öğrenci katılımı sağlama, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme sonuçlarına göre her öğrencinin varsa eksiklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi gibi davranışlar beklenir (Sönmez, 1994:142). Ülkemizde yapılan bir çok çalışmada öğretmenlerin dersin gelişme boyutundaki eksiklikleri vurgulanmıştır (Sevim ve Ayas, 2002; Battal,1994; Oral, 2000). Dersin gelişme, öğrenmeyi sağlama öğretmen rollerinin en önemlilerinden kabul edilmektedir. Bilgiyi öğrencilere aktaran, öğrenme etkinliklerini yönlendiren, rehberlik eden bir role sahip olan öğretmenin bu rolde kendine güveni tam olmalıdır (Demirel,1998: 82-83).

Öğretmen adaylarının gözlemledikleri öğretmenlerin davranışlarından gelişme boyutuna ilişkin sonuçlar; Fen için 9.47, Sınıf için 10,26’dır. Her iki grup arasında anlamlı bir fark gözlemlense de; 3 sorunun bulunduğu bu boyut ortalaması diğer boyutlara göre daha yüksektir. Dersin sonuç aşamasında,

öğrenme ürünlerini değerlendirmek için bir ölçme işlemine gidilmesi gerekir. Bu şekilde öğrenmenin niteliği kontrol edilmiş olur. Böylesi bir kontrol yapılmadan öğrenmelerin kalıcılığı ve niteliği konusunda bir dönüt sağlamak olası görülmemektedir (Demirel, 1997:83-83). Öğrenme sürecinde kazanılması planlanan bilgi, beceri ve tutumların gerçekleşme oranlarının ölçülmesi değerlendirme olarak adlandırılır (Özden, 1998:98). Değerlendirme, öğrenme etkinliklerinin niteliğine bağlı olarak farklı şekillerde gerçekleştirilebilir (Amagi, 1996:200).

Öğretmen adaylarının öğretmenlerde gözlemledikleri olumlu davranışlar her iki grupta benzerlik göstermektedir. Fakat olumsuz davranışlarda sınıf öğretmen adayları daha çok kişisel olumsuz davranışlardan bahsederken; fen bilgisi öğretmen adayları pedagojik alan bilgisinden ve sınıf yöntemindeki eksikliklerden bahsetmektedir. Özellikle sınıf öğretmen adayları olumsuz davranışlar olarak fiziksel şiddet ve psikolojik baskıdan bahsetmektedirler. Oysa bir öğretmenden öğretme-öğrenme ortamında öğrenci katılımı sağlaması, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme sonuçlarına göre her öğrencinin varsa eksiklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi gibi davranışlar beklenir (Ünlü ve Karahan, 2010:125-134; Oğuz, 2004:141).

Öneriler;

1. Öğretmen adaylarına, uygulama süresince görevli kişilerin (uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, öğretmen adayı gibi) görev ve sorumluluklarına ilişkin eğitim verilmelidir. Ayrıca, uygulama öğretim elemanlarına ve öğretmenlerine her öğretmenlik uygulaması etkinlikleri sonunda öğretmen adaylarına nasıl davrandıkları ile ilgili olarak dönüt verilmelidir.

2. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin bazı öğretim davranışlarını yapmada yetersiz olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu yetersizliklerinin giderilmesi için hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

3. Aday öğretmenlerin devam ettikleri bölümlere göre algıları arasında gözlenen farkın kaynağı araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Alakuş A. B. Oral. L. Mercin, (2005), “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi-II Uygulamasına İlişkin Algıları.”, Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 168, ss. 143-155.

Albayrak, M. Berber, K. (2005), “Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının

- Yetişmelerindeki Rolü”,** Milli Eğitim Dergisi. Sayı.168. Yıl.33, ss. 228-234.
- Amagi, I. (1996), “**Upgrading The Quality Of School Education**” in *Learning: Treasure Within*, Unesco, Paris.
- Azar, A. (1998), **Fizik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Süreçlerindeki Özel Konular**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, KTÜ, Trabzon.
- Balcı, A. (2009), **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Battal, N. (1994), Rehber ve Danışman Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Stajyer Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi. I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma) Bildiriler. Adana: 28-30 Nisan, cilt 1, ss. 197-206.
- Dağlı, A. (1998), “**İlköğretim Denetmenlerine Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri**”. Eğitimde Yansımalar: IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu. Ankara: Tek Işık Yayınları.
- Demirel, Ö. (1998), **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara:Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Doğan, H. (1997) **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Erden, M. (1998), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ertürk, S. (1994), **Eğitimde Program Geliştirme**. Meteksan Yayınları. Ankara.
- Gözütok, F.D. (1991), **Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması**. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu. İstanbul.
- Kavcar, N., Sılay, İ., Çakır, M.ve Aygün, M. (1999), Okul Deneyimi Dersi Üzerine Bir İnceleme, **III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, 285- 289, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Kılınç, A. ve Salman, S. (2007), Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, (1) ss.23–35.
- Koroğlu, H. (2000), Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, ss.85-95.
- Küçükahmet, L. ve diğerleri. (2000), “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Kazandırmanın tarihi Gelişimi”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara,Nobel Yayın Dağıtım.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2005), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Ve Okul Deneyimi Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar Ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma” **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi**,28-30 Eylül 2005 Denizli
- Senemoğlu, N. (1997), **Gelişim Öğrenme ve Öğretme-Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Ertem Matbaacılık.

- Sevim, S. & Ayas, A. (2002), Okul Deneyimi I Etkinliklerinin Yeniden Düzenlenmesi ve Etkililiği. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, Bildiriler Kitabı. s. 1312-1317, ODTÜ, Ankara.
- Sönmez, V. (1994), **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Oğuz, A. (2004), “Okul Deneyimi I Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri”. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 11, 141-162.
- Oral, B. (2000), “Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları” **Eğitim ve Bilim**, Cilt:25, Sayı: 115,28-34.
- Oral, B.ve Şentürk, H. (1998), “Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Algıları”. **Eğitimde Yansımalar: IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu**. Ankara: Tek Işık Yayınları, ss. 95-108.
- Özden, Y. (1998), Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayınları.
- YÖK. (1998), Fakülte-Okul İşbirliği, YÖK Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- YÖK. (1999), Aday Öğretmen Kılavuzu, YÖK Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Ünlü, H. ve Karahan, B.G. (2010), “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi** Cilt:7 Sayı:2, 125-134.

EK.1: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Ortalaması

Öğretmenlerin Öğretim Davranışları Ölçeği:		FBB	SBB
		x	x
01.	Öğrencilerin dikkatini o gün işlenecek konuya çekme (örnek olay anlatma, soru sorma vb.)	2,61	2,82
02.	Öğrencilere, bu derste kazanacakları hedef-davranışları söyleme.	2,06	2,24
03.	Derste öğrenilecek davranışların bir sonraki derste ve hayatta nasıl işe yarayacağını belirtme.	2,41	2,23
04.	Öğrencilere dersin hedef-davranışlarını kazanmaları için neler yapmaları gerektiğini belirtme.	2,34	2,42
05.	Bir önceki dersi özetleme, yeni ders ile önceki ders arasında ilişki kurma.	2,95	2,96
06.	İşlenecek ders hakkında öğrencilerin neler bildiklerini öğrenmeye çalışma.	2,67	2,88
07.	Konuya hakim olma.	2,92	2,95
08.	Konuyu pratik ve anlaşılır örneklerle açıklama.	2,83	2,84
09.	İçeriği sunarken bilinen den bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru bir yol izleme.	2,98	2,83
10.	Konu ile ilgili soruları sınıfın hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak sorma.	2,75	2,78
11.	Öğrencilere açık ve net sorular sorma.	2,98	3,14
12.	Öğrencilerin, açıklama veya yanıtlarının doğru, yanlış ve eksik yönlerini belirtme (dönüt-düzeltilme yapma).	2,82	3,00
13.	Doğru yanıt buldurmak için öğrencilere uygun ve yeterli sayıda ipucu verme.	2,42	2,59
14.	Görsel-ışitsel araçları (model, film, harita, yazı tahtası, vb.) etkili kullanma.	2,16	2,35
15.	Dersin işleniş sırasında en uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama.	2,17	2,41
16.	Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır yanıtlar verme.	2,81	2,81
17.	Dersle ilgili temel noktaları (kritik davranışları) özellikle vurgulama.	2,75	2,82
18.	İçeriği açık ve anlaşılır bir şekilde sunma.	2,82	2,77
19.	Dersi işlerken öğrencilerin düzeylerini dikkate alma.	2,64	2,72
20.	Sınıftaki bütün öğrencilerle etkileşim kurma.	2,12	2,21
21.	Öğrencileri soru sormaya özendirme.	2,16	2,14
22.	Öğrencilerin derse katılımını sağlama ve onları aktif hale getirme.	2,45	2,66
23.	Öğrencilerin verdiği doğru cevaptan sonra öğrenciyi cesaretlendirme ve davranışını pekiştirmede uygun teknikleri (pekiştiricileri)	2,32	2,59

	kullanma.		
24.	Öğretim ortamında pekiştireçlere yer verirken öğrencilerin kişisel ve kültürel özelliklerine dikkat etme.	1,87	2,02
25.	Zamanı etkili kullanma.	2,55	2,58
26.	Dersi sözel olmayan (jest, mimik vb.) davranışlarla destekleme.	2,32	2,60
27.	Öğrencilerle göz iletişimi kurarak sınıfı denetim altına alma.	2,52	2,81
28.	Öğrencilerin derse ilgisini canlı tutma.	2,34	2,54
29.	Derste kazandırılması kararlaştırılan hedef-davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini değerlendirme.	2,23	2,17
30.	Dersi sonuca bağlama ve özetleme.	2,71	2,90
31.	Gelecek derste işlenecek konuları ve yararlanılacak kaynakları öğrencilere söyleme.	2,30	2,82
32.	Dersi bitirmeden önce konunun önemini tekrar açıklama.	2,23	2,35

Türkiye 'de Lojistik Sektörünün Görünümü ve Geleceği

Ömer BÜYÜKBAŞ

Öğr. Gör., Kahramanmaş Meslek Yüksek Okulu

Atilla ÜNLÜ

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özet: Lojistik; son dönemlerdeki en genel tanımıyla; doğru malzemenin, doğru miktarda, doğru durumda, doğru yerde, doğru zamanda, doğru tüketiciye, doğru fiyatla ulaşması olarak tanımlanabilir. Yeni ekonomik yapı içerisinde işletmelerin, maliyetlerin makul seviyelere çekilmesi ve müşteri memnuniyetinin sağlanması konularına daha fazla eğilmeleri lojistiğin ön plana çıkmasına katkıda bulunmuştur. Üretici işletmeler ana faaliyetleri dışında kalan “tedarik, taşıma, depolama, paketleme, stok, dağıtım” gibi birçok aşamayı başka firmalara yaptırarak kendi ana faaliyetleri üzerinde daha fazla durabilmektedirler.

Küreselleşme süreciyle birlikte teknoloji, iletişim ve ticaret alanında ekonomilerin birbirlerine giderek yakınlaşmaları, yanı sıra üretim ve pazarlamanın uluslararası hale gelmesi malların güvenli bir şekilde ulaştırılmasını önemli hale getirdi. Bu kapsamda lojistik sektörü dünyada ve ülkemizde büyümesine hız katmıştır.

Bu çalışmada lojistik kavramı, türleri ve Türkiye’de lojistik sektörünün gelişimine değindikten sonra, gelecekte bu sektörünün görünümü anlatılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lojistik, Türkiye, Taşıma

The Public View and the Future of Logistics Sector in Turkey

Abstract: Logistics; last period, the most general definition, the right material, the right amount, in the correct state, the right place, right time, right to the consumer, can be defined as to reach the right price. New enterprises in the economic structure, the withdrawal of a reasonable level of costs and pay more attention to issues of customer satisfaction has contributed to the logistics come to the fore. Manufacturer of the main activities of enterprises outside the "supply, transport, storage, packaging, inventory, distribution" to other firms, such as by having several phases can stand more on their core activities. The

process of globalization, technology, communications and trade economies are increasingly Close Encounters of the field, as well as the production and marketing has become an international transportation of goods in a safe manner has become crucial. In this context, the growth of the logistics industry in our country in the world and has added speed.

In this study the concept of logistics, types, and after mentioning the development of the logistics sector in Turkey, described in view of the future of this sector.

Key Words: Logistics, Turkey, Transportation

GİRİŞ

Lojistik faaliyetler, insanoğlunun tekerleği icat etmesiyle başlamıştır. Bu icat elbette ki sadece taşımacılık alanının temelini oluşturmuş olsa da, taşımacılığın lojistiğin esas faaliyeti olması sebebiyle lojistik kavramının geçmişini tekerleğin icadına dayandırmak yanlış olmayacaktır (Ateş ve Işık, 2010, 100)

Türkiye sahip olduğu jeopolitik konum nedeniyle lojistik sektöründe stratejik yönden önemli bir noktadır. Türkiye bu konumundan dolayı çevresindeki ülkelerle karşılaştırıldığında otoritelerce lojistik üs olma yolunda önemli bir noktada olduğu görülmektedir. Ülkemizde lojistik sektörü bilişim, otomotiv gibi sektörlerin yanında gelişmekte olan çok önemli bir sektördür. Türkiye'nin en hızlı büyüyen sektörler arasında başı çeken lojistik 10 milyar doları bulan hacmiyle ve 40,000 araçlık filosuyla Türkiye'nin toplam ihracatının %53 ünün, toplam ithalatının ise değer olarak % 24 ünü taşımaktadır. 10 milyar dolara varan bir işlem hacmi olan bu sektörün 400,000 kişiye istihdam sağladığı ve sektörün gerçek potansiyelinin 25–30 milyar dolar civarında olduğu tahmin edilmektedir. 2010 yılında 15 milyar dolarlık bir lojistik hacme ulaşacağı öngörülürken, bu rakamın aşılabileceği de beklenmektedir (Kılıç vd. 11.11.2011, idc.sdu.edu.tr).

Dünya ticaretindeki ekonomik büyümeyle birlikte, küreselleşmenin üretim sektörünü etkisi altına alarak, malların üreticiden tüketiciye akışında zaman faktörünün öne çıktığı ve buna bağlı olarak taşıma, depolama ve dağıtım merkezlerinin yönetimi konularının giderek arttığı gözlemlenmiştir (Koban ve Keser, 2008:36). Bu bağlamda, modern yük taşımacılığının kalbi olarak görülen, bütün ulaşım sistemleriyle entegre olarak kombine taşımacılığı geliştiren lojistik köyler önemli merkezler haline gelmiştir (Kılıç vd., 11.11.2011, idc.sdu.edu.tr).

Çalışmada önce lojistik kavramı başlığı altında çeşitli tanımlamalar verildikten sonra , lojistiğin türleri hakkında bilgi verildikten sonra Türkiye'de

lojistik kavramının gelişimi ve günümüzdeki durumu hakkında bilgi verilmiştir.

LOJİSTİK KAVRAMI, TÜRLERİ VE GELİŞİMİ

Lojistik kavramı müşterilerin gereksinimleri için, hammaddenin ilk noktasından ürünün tüketildiği nihai noktaya kadar bir sistem içindeki malzemelerin, hizmetin, bilgi akışının etkili bir şekilde planlanması ve uygulanmasıdır. Geçmişten günümüze gelişimini hızla sürdüren lojistik sektörü bugün her ülke için önem arz etmektedir. Küresel ticari eğilimler ve teknolojik gelişmeler sonucunda köklü değişimlere uğrayan geleneksel taşımacılık ve ulaşım anlayışı günümüzde lojistik kavramı içinde ele alınmaktadır. Lojistik, bir malın doğru yerde, doğru zamanda, doğru miktarda, en yüksek kalitede, en güvenli bir biçimde ve uygun maliyetlerle bulundurulmasıdır (Tutar vd., 2009: 193).

Lojistik Yönetimi Konseyi'nin (CLM) tanımına göre lojistik, müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere her türlü ürün, hizmet ve bilgi akışının, hammaddenin başlangıç noktasından, ürünün tüketildiği son noktaya kadar olan tedarik zinciri içindeki hareketinin etkin ve verimli bir şekilde akış ve depolanmasının sağlanması, kontrol altına alınması ve planlanması sürecidir şeklinde tanımlanabilir (Erdal, 12.11.2011, www.meslekiyeterlilik.com).

Çok geniş bir alana sahip olan lojistik faaliyetleri hakkında çok fazla tanım mevcuttur. Bir ürünü kaynağından son tüketicisine ulaştırmak amacıyla yapılan lojistik, uygun malzemenin, uygun miktarda, uygun durumda, uygun yer ve zamanda doğru tüketiciye doğru fiyatla ulaşması olarak tanımlanabilir.

1970-1979 arası yılların, lojistik kavramının gelişimi ve uygulanmasındaki etkisi önemlidir. Bu dönemde hemen hemen her girişimcilik alanında tedirginlik ve belirsizlik hakim olmuştur. 70'li yılların ilk dönemlerinde ortaya çıkan grevler ve OPEC'in akaryakıtta koyduğu ambargo, dünyayı yeni bir krizin eşiğine getirmiştir. II. Dünya Savaşı'ndan bu yana geçen ilk sürede düşük maliyetli enerjinin bulunabildiği kritik bir soru ve sorun haline gelmiştir. Enerji açıklarına, akaryakıt ve petrole bağlı malzemelerin fiyatının yükselmesinin eklenmesi ile birlikte bir çok temel malzemedeki ve üretilen mamullerdeki eksiklikler en yüksek noktaya çıkmıştır (Çağlıyan, 2002: 33).

1970'lerin başlarında, lojistik sistemlerin tasarımı ve kontrolü için büyük kapasiteli bilgisayarların araştırılması yapılmış ve önemli gelişmeler sağlanmıştır.

Lojistik modeller, alternatif lojistik stratejilerin gerçeğe dönüşmesine yardımcı olmuşlardır. 1970'lerin sonlarında birçok yönetici malzeme yönetimine ve fiziksel dağıtım faaliyetlerine organik bir bütün olarak bakmaya başlamıştır. 1980'lerin başlarında ise bir önceki döneme göre çok keskin

değişiklikler olmuştur. En önemli değişiklikler aşağıdaki gibi özetlenebilir : (Çağlıyan, 2002: 33).

a) Taşımacılıktaki Değişiklikler: *Taşımacılıkta* verimliliği arttırmak üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların odağını kullanılan ekipmanların faydasını arttırmaya yönelik çalışmalar oluşturmuştur. Bununla birlikte geleneksel fiziksel dağıtım faaliyetleri, üretimi destekleme ve tedarik üzerine de birçok gelişme yaşanmıştır. Bunun sonucunda taşıma giderlerinde %50'lere yaklaşan bir azalma yaşanmış ve bu da firmaların kar rakamlarını etkilemiştir.

b) Bilgisayar Teknolojisine Giriş: 1970'lerin sonlarında bilgisayar teknolojisinde yaşanan gelişmeler meyvelerini 1980'lerde vermeye başlamıştır. Büyük, hantal bilgisayarların yerini küçük ve kapasitesi geniş bilgisayarlar almıştır. Bilgisayar donanımları ucuzlamış, dördüncü ve besinci jenerasyon bilgisayar dilleri gelişmiş bu sayede de is görme kapasiteleri, karar verme süreçleri gelişmiştir.

c) İletişimdeki Değişim: Bununla birlikte lojistik kaynak planlamasında, birbirleriyle ilişkili bölümler arasında veri alış verisinin sağlanması ile lojistik verimliliğinde benzeri görülmemiş düzeyde başarı sağlanmıştır. A.B.D.'de uydu sistemleri aracılığı ile yöneticiler taşıma araçları ile haberleşmeye başlamışlar, bunun ardından araç telefonlarını ve diğer iletişim teknolojilerini kullanmışlardır. Böylelikle lojistik operasyonların koordinasyonu ve kontrolü kolaylaşmış ve maliyetler önemli düzeyde azalmıştır (Demir ve Gümüsoğlu, 1998: 7-10).

Ayrıca bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, malların ve malzemelerin siparişlerinin verilmesi, taşınması ve depolanması gibi şirketlerin yoğun faaliyetlerini daha iyi takip edebilmelerini sağlamıştır. Bilgisayarla bütünleşik nicel modellerle birlikte bu bilgi, envanter seviyesini ve hareketini optimize etme yeteneğini arttırmıştır. Malzeme ihtiyaç planlaması (MRP, MRP II), dağıtım kaynak planlaması (DRP, DRPII) ve tam zamanında (JIT) gibi sistemler, şirketlerin sipariş yönetiminden envanter yönetimine, tedarikçiye sipariş vermeye, satış tahminine ve üretim planlamaya kadar bir çok malzeme yönetim faaliyetlerini birbirine bağlamayı sağlamıştır (Orhan, 2003: 32).

Lojistik faaliyetlerinin temel ilkelerinden olan ihtiyaca yerinde ve zamanında cevap verilmesi ilkesi gereği, ulaştırma faaliyetleri büyük önem kazanmaktadır. İçinde bulunan şartlara uygun ulaştırma araçlarının kullanılması, bu araçlarla yapılan sevkiyatların ve tüm faaliyetlerin koordineli, planlı ve programlı bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Teknolojinin hızlı gelişmesi sonucu, ulaştırma sistemlerinin verimlerinin artması da Dünya'yı daha da küçültmektedir. Buna bağlı olarak ulaştırma sistemlerinin daha dikkatli planlanması, birbirine entegrasyonu ve ortak kullanımın gerekliliği ön plana çıkmıştır. Uluslararası personel ve tüm maddelerin taşınması; hava meydanları ve limanlarının koordineli çalışması,

irtibatların geliştirilmesi, kapasitelerinin artırılması gibi ek tedbirlere rağmen, kısıtlı kaynakların kullanımında sıkıntılar doğmuştur. Tasıma yönetimi bu aşamada, işlevsel olarak gittikçe önem ve değer kazanmaktadır. Günümüz küresel ekonomisinde rekabet etme anlamında yükselen değer olan Lojistik kavramının, nakliye ile olan ilişkisinin irdelenmesi vazgeçilmez bir şart olarak görünmektedir. Maliyetlerin düşürülerek, lojistik hizmeti verilen müşterilerin daha iyi rekabet yapmalarının sağlanmasında sayısız yararlar olduğu muhakkaktır. Son müşterilerin karşısında, takımdaşlık anlayışı içerisinde ekip olarak davranamayan işletmelerin başarılı olma şansları olmayacaktır. Son müşterilerin, müşteri memnuniyetlerinin azami şekilde sağlanması, üretimden, nakliyeye, depolamadan, satış sonrası hizmetlere kadar her bir birimde ve personelde, verimlilik artışı ve maliyet düşürme kavramlarının benimsenmesiyle en tepe noktaya ulaşacaktır. Fakat esas önemi II. Dünya savaşı sırasında anlaşılmış ve sonrasında lojistiğe bilimsel bir konu gözüyle bakılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır (Çağlıyan, 2002: 36-44).

II. Dünya savaşı sırasında görülen gerçeklerden birisi de, kalabalık ordulara sahip olmanın zafer kazanmak için yeterli olmayacağıdır. Orduların gelişmiş silah, araç ve donanımla teçhiz edilmesi sayısal fazlalıktan daha önemlidir. Pek tabii ki; bu ürünlere sahip olmak da yeterli olmamakta bunların uzman personel tarafından kullanılıp, sürekli faal tutulması da o derece önem arz etmektedir. İşte bütün bunlar lojistik desteğin hayati bir unsur olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Yani kusursuz bir lojistik destek sağlamadan, herhangi bir harekâttan başarı beklemenin hayal olduğunu söyleyebiliriz (Yılmaz, 2000: 5).

Lojistik faaliyetlerin amacı; doğru ürünleri ve/veya hizmetleri doğru miktarlarda, doğru yerde, doğru zamanda ve en az maliyetle mevcut bulundurmaktır.

Lojistik faaliyetler ürünlere değer ekleyen üç işlemi kapsamaktadır. Bu işlemler şunlardır:

* Konum: Ürünlerin müşteri açısından daha düşük değerli olduğu yerlerden, daha yüksek değerli olduğu yerlere taşınması ve bu sayede konum değerinin artırılmasıdır. Bu işlem, taşıma maliyetlerini de kapsamaktadır.

* Zaman: Ürünlere ihtiyaç oluncaya kadar bunların depolanması ve tüm süreçlerin daha verimli yapılması ile gerçekleşmektedir. Bu işlem, envanter bulundurma maliyetlerini de kapsamaktadır.

* Yapı: Ürünlerin istenilen miktarlarda ve özelliklerde düzenlenerek, bunlara sipariş değeri eklenmesidir (Tutar vd., 2009: 193-194).

Lojistik faaliyetler ise; müşteri hizmetleri, taşıma, envanter yönetimi, depolama ve dağıtım merkezleri, elleçleme, koruyucu ambalajlama, bilgi iletişimi ve sipariş işleme ve talep yönetimini kapsamaktadır.

*Müşteri hizmetleri; lojistik yönetiminde müşteri hizmetlerinin amacı, ilk seferde her şeyi doğru yapmaktır. Bunun özünde müşteri, pazarlama felsefesi,

süreç ve malzemelerin çok iyi tanımlanmasıyla varsayılan tüm sistemde toplam kalite anlayışı kapsamında lojistik performans artırılması yer almaktadır.

*Taşıma; işletmenin lojistik faaliyetlerinde görünebilirlik unsuru taşıyan işlevidir. Genel anlamda ürünlerin hareketini sağlamak ve kısa süreli depolamaya yardımcı olmaktadır.

*Envanter Yönetimi; envanter, üretimi istenen düzeyde tutmak, teslim ve satışı istenen özelliklere göre gerçekleştirmek amacıyla malzeme, materyal, yarı işlenmiş ve tamamlanmış ürün mevcudunun elde bulundurulmasıdır.

*Depolama ve Dağıtım Merkezleri; depolamanın temel görevi ürünlere zaman yararı ve fiziksel dağıtımın ekonomik güvenilirliğini sağlamaktır. Dağıtım merkezleri ise; yalnızca ürünlerin saklanabileceği yer olmayıp sipariş alma işleme, yollama, envanter kontrol ve faturalama gibi pek çok işlevi kapsamaktadır.

*Elleçleme ile; depolama etkinliğinin artırılması, maliyetlerin azaltılması, insan gücü kullanımının azaltılması, lojistik hizmet düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır.

*Koruyucu Ambalajlama; lojistik maliyetleri içerisinde önemli yere sahiptir. Lojistik amaçlı ambalajlama ürünü koruması yanında taşıma ve bilgilendirme odaklıdır.

*Bilgi İletişim ve Sipariş İşleme; hizmetin üretilmesi, etkin tedarik zinciri yönetiminin sağlanması ve zaman, yer ve biçim esnekliğinin sağlanmasıdır. Lojistik bilgi sistemi temel olarak siparişin yönetimidir.

*Talep Yönetimi; bilgiye bağlı olarak talebin maksimum düzeyde karşılanmasını, buna karşın gecikme süresinin giderlerin, maliyet ve envanterin en küçüklenmesini sağlamayı amaçlar (İTO, 2006:20-24).

TÜRKİYE’DE LOJİSTİK SEKTÖRÜNÜN GELİŞİMİ

Lojistik kavramı ülkemiz için çok yenidir. Önce ihracat ve ithalat ile, sonra da büyük ölçekli perakendecilik (süpermarket ve hipermarketler) ve elektronik ticaretle birlikte iyice öne çıkmıştır. ‘Dünya üzerindeki gelişmiş ülkelerin tamamının entegre olduğu günden güne gelişen lojistik sektörü, Türkiye’de de 1980’lerle 1990’lı yıllar arasında kara, hava, deniz, demiryolu ve kombine taşımacılık alanlarındaki yatırımlarla alt yapısını oluşturmuştur, 1990’lı yıllarda da atılıma geçmiştir.

Lojistiğin gelişmesi, ülkelerin lojistik olanak ve yeteneklerine bağlıdır. Ülke ve bölge bazında yapılan lojistik değerlendirmeler önemlidir, çünkü dünyanın bazı bölgeleri, başarılarında önemli paya sahip mükemmel lojistik olanaklara sahip iken diğer bölgeler, bu özelliklerden yoksundur. Lojistikte bölge değerlendirmesi, coğrafik, fiziksel ve kurumsal altyapıya göre yapılır. Bu tür değerlendirmeler lojistiğin gelişmesi için gerekli olan yatırım ve düzenlemelere ışık tutar (Tanyaş, 2006: 5).

Dünyadaki benzer uygulamalara paralel biçimde hizmetlerini çeşitlendiren ve uzmanlaştıran Türkiye’de yerleşik lojistik sektörü, 2000 yılının başına gelindiğinde, emekleme devresini geride bırakarak, yerli ve uluslararası şirketlerde işbirliğine giden, yurtdışı bürolar açan hizmetlerinin kalitesini sürekli artıran, dinamik bir sektör haline gelmiştir’ (Babacan, 2004:10).

Türkiye jeo-politik ve jeo-stratejik konumu nedeniyle, üç kıtanın birbirine bağlandığı bir düğüm noktasında yer almaktadır. Bugün yaklaşık 6.8 milyar insanın yaşadığı ve ortalama 16 trilyon dolarlı bir ticaret hacmine sahip olan dünyamızın, 74 milyonluk nüfusu ve dünya ticaret hacminin yaklaşık %1.87’lik (2010 yılı itibarıyla 299.428 milyar dolar) bir bölümüne ülkemiz sahip durumdadır. Bu ekonomik büyüklük ülkemizi küresel ekonomik yapı içerisinde yer alan ülkeler arasında 17’nci sıraya taşımaktadır (www.lojistikci.com, 12.11.2011).

Coğrafi konumu itibarıyla Türkiye’nin Batı ile Doğu arasında bir köprü niteliğinde olması, bölgenin ekonomik gelişimi açısından taşımacılık sektörünü son derece kritik bir sektör haline getirmektedir. 1996 yılında yürürlüğe giren Türkiye ile AB arasındaki Gümrük Birliği anlaşması ve Türkiye’nin olası AB üyeliği sektörde yeni yatırımları teşvik edecek önemli fırsatlardır. Taşımacılık hâlihazırda Türkiye’nin AB’ye uyum süreci gündeminde yer alan beş önemli başlık arasındadır. AB’ye uyum süreci altyapı, araçlar ve çevre standartları ile uyumu, lojistik ağı geliştirilmesini ve dış ticaret politikalarının iyileştirilmesini kapsamaktadır.

Türkiye’deki mevcut taşımacılık ağı, özellikle otoyollar, kara yolları ve demir yollarının yoğunluğu bakımından, EU-27 standartlarının gerisindedir. Devlet Planlama Teşkilatı taşımacılık sektörünün geliştirilmesi için atılması gereken adımların açıklandığı 2010 Yıllık Programı’nda bu gerçeğin altını çizmektedir. İleride beklenen büyümenin işaretlerini veren program ile ilgili diğer ayrıntılar raporun devam eden kısımlarında sunulmuştur.

Türkiye’deki lojistik şirketleri çoğunlukla dış ticaretin yoğun olduğu sektörlerle hizmet vermektedir. Tekstil ve konfeksiyon, otomotiv, hızlı tüketim ürünleri, perakende ve gıda, petrokimyasallar, makine üretimi ve inşaat sektörleri bu sektörler arasında yer almaktadır. İnşaat ve inşaat ekipmanları sektörlerinin payı 2002 yılından bu yana önemli ölçüde artmıştır.

Dünya Bankası tarafından yayınlanan Lojistik Performans Endeksi’ne (LPE) göre, Türkiye lojistik performansını yükseltmektedir. LPE, dünya genelinde faaliyet gösteren lojistik operatörlerinin faaliyet gösterdikleri ya da ticaret yaptıkları ülkelerin lojistik kolaylığı konusundaki geribildirimlerine dayanmaktadır. Ülke ekonomileri Dünya Bankası Atlas yöntemi kullanılarak 2008 yılı için hesaplanan kişi başına brüt milli gelirlerine göre gruplandırılmaktadır. Türkiye, kişi başına brüt milli geliri 3.856 ile 11.905 ABD doları arasında olan üst-orta sınıf gelir grubunda yer almaktadır. Türkiye bu

gruptaki 24 adet ülke arasında dördüncü sıradadır. Çalışmada yer alan üst-orta gelir grubu ülkeler arasındaki ilk on ülkenin LPE’si aşağıda görülmektedir.

Şekil 1 En Yüksek 10 LPE’li Üst-Orta Gelirli Ülkeler



TÜİK’e göre Türkiye’de ulaştırma - haberleşme ve depolama hizmetlerinde Eylül 2009 itibarıyla 1,1 milyon kişi çalışmaktadır. Taşımacılık ve lojistik sektörünün Türkiye’nin GSYİH’si içindeki payının % 8 ila % 12 arasında olduğu tahmin edilmektedir. 11 2008 yılında yapılan “Türkiye Lojistik Sektörü Araştırması”nda taşımacılık ve lojistik sektörünün büyüklüğünün 59 milyar ABD doları olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmaya göre, üçüncü parti lojistik hizmet sağlayıcıları pazarının büyüklüğünün 22 milyar ABD doları olduğu tahmin edilmektedir. Sektörün 2002 yılından bu yana üç kat büyümesine karşın, üçüncü parti lojistik hizmet sağlayıcılarının payının sadece %7 oranında artmış olması henüz gerçekleşmemiş bir büyüme potansiyeli olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi, yük taşımacılığında sürekli bir büyüme gözlemlenmektedir.

Şekil 2- Taşıma Yollarına Göre Yük ve Yolcu Taşınması

Milyon	2004	2005	2006	2007	2008
Kara yolu					
Yük kilometre	156.853	166.831	177.399	181.330	181.935
Yolcu kilometre	174.312	182.152	187.593	209.115	206.098
Deniz yolu⁽¹⁾					
Yük kilometre	3.929	3.477	3.830	5.189	6.001
Yolcu kilometre	621	670	752	843	847
Demir yolu					
Yük kilometre	9.417	9.152	9.675	9.921	10.739
Yolcu kilometre	5.237	5.036	5.277	5.553	5.097
Hava yolu⁽¹⁾					
Yük kilometre	321	392	N/A	N/A	N/A
Yolcu kilometre	3.223	3.992	N/A	N/A	N/A

Kaynak: TÜİK
⁽¹⁾ Diğer hallerdeki taşınmalar dahil değildir.

Kara Yolu Taşımacılığı

Türkiye’de en çok tercih edilen yük ve yolcu taşıma şekli kara yolu taşımacılığıdır. Günümüz itibarıyla yolcuların % 95’i ve ürünlerin % 90’ı kara yolu üzerinden taşınmaktadır (IGEME, 2009: 7).

Otoyol ağı önemli ölçüde iyileştirilmiş ve otoyolların önemi nispeten artmıştır. Hükümet mevcut yolları daha da modernize etmeyi ve yeni yollar inşa etmeyi planlamaktadır. Planlanan yol modernizasyon ve yapım çalışmalarının tahmini toplam maliyeti yaklaşık 37 milyar TL’dir.14 Türkiye, Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü’ne üye 12 ülkeden geçmesi planlanan 7.140 kilometre uzunluğundaki Karadeniz Otoyolu’nun inşaatına dahil olmuştur. Buna ek olarak, İstanbul’daki trafik sıkışıklığını hafifletmek için, İstanbul Boğazı’na üçüncü bir köprü inşa edilmesi planlanmaktadır. Mevcut iki köprü’nün de özelleştirilmesi planlanmaktadır.

Yeni yol inşaatlarının yanı sıra, modernize edilecek belli başlı yollar aşağıda özet olarak verilmektedir:

- *Denizli – Antalya Kara Yolu 135 km
- *Şanlıurfa – Habur Sınır Kapısı Kara Yolu 400 km
- *İpsala – Malkara Kara Yolu 54 km
- *İskenderun – Antakya – Cilvegözü Kara Yolu 70 km
- *Havsa – Malkara Kara Yolu 87 km
- *Gerede – Amasya – Erzincan – Erzurum – Ağrı – Gürbulak Sınır Kapısı Kara Yolu 1300 km
- *Ankara – Samsun Kara Yolu 400 km
- *Trabzon – Şanlıurfa Kara Yolu 550 km
- *Urfa – Diyarbakır – Gürbulak Kara Yolu 650 km
- *Ankara – Pozantı Kara Yolu 316 km
- *Aydın – Denizli Kara Yolu 182 km

Demir Yolu Taşımacılığı

Cumhuriyet’in kurulmasından önce demiryolu ağının uzunluğu,15.000 m.’dir. Ancak, Cumhuriyet’in kurulmasıyla beraber, elimizde bu yatırımın sadece .500 km’lik kısmı kalmıştır (Sarioğlu, 2003:19).

Cumhuriyet’in ilanı ile Osmanlı Devleti’nden devralınan demiryolu 3.714km.’si ana hat, 845 km.’si de tali hat olmak üzere toplam 4.559 km.’dir. 1923–1931 yılları arasında toplam hat uzunluğu 6.011 km.’ye, 1940 yılında 8.637 km.’ye, 1950 yılında ise 9.204 km.’ye ulaşmıştır. Günümüzde ise toplam demiryolu uzunluğu ne yazık ki 10.508 km.’dir. Yani mevcut demir yollarımızın %43’ü Cumhuriyet’in ilanından önce yapılmıştır. 1923–1950 arasında ek 4.645 km. demiryolu yapılmış ve bu dönemde yılda ortalama 172 km. demiryolu inşa edilmiştir. Ancak 1950’den sonra demiryolu yapımı

neredeyse durmuş, iyileştirme faaliyetlerine dahi kaynak ayrılmamış ve yılda ortalama 27,5 km. yol yapılmıştır (IGEME,2009:7).

1920–1940 yılları arasında ki Türkiye’nin olanakları ve teknolojisi ile günümüz Türkiye’sinin olanakları ve teknolojisi birbirinden çok farklı olmasına karşın, demiryolu yapımı konusunda hiç çaba harcanmadığı görülmektedir. Demiryolu, hem yük hem de yolcu taşımacılığında önemli avantajları barındıran bir ulaştırma alt sistemi olmakla beraber ülkemizde bu avantajlardan yeterince faydalanılmamaktadır. Yeni demir yolu inşaatlarının yanı sıra modernize edilecek hatlar da aşağıda listelenmiştir:

- * Halkalı – Kapıkule,
- * Sivas – Erzincan – Erzurum – Kars,
- * Ankara – İzmir,
- * Kayseri – Şefaati,
- * Bandırma – İzmir,
- * Konya – Mersin,
- * Bandırma – Bursa – Osmaniye,
- * Eskişehir – Antalya,
- * Ankara – Sivas,
- * Van Gölü Kuzey Geçişi

Dünya Bankası, Türkiye’deki Demir Yollarının Yeniden Yapılandırılması Projesi’nin ilk aşamasını fonlamak için kullanılacak 143,7 milyon avruluk krediyi 9 Haziran 2005 tarihinde onaylamıştır. Kredi sözleşmesi 13 Mart 2006 tarihinde imzalanmıştır. Toplam maliyeti yaklaşık 450 milyon ABD doları olan bu proje bir uyum programı kredisidir.17 Projenin hedefi demir yolu faaliyetlerinin finansal açıdan uygulanabilirliğini sağlamak, verimliliğini ve etkinliğini artırmaktır. Bu hedefe altyapı faaliyetlerinin operasyonel faaliyetlerden ayrılması, demir yolu faaliyetlerinde hesap sorulabilirlik ve rekabetçilik ilkelerinin benimsenmesi, yolcu hizmetlerinin yeniden yapılandırılması ve modernize edilmesi, personelin yeni yapıya adaptasyonu, kurumsallaşma ve asıl faaliyet alanı haricindeki faaliyetlerin özelleştirilmesi yoluyla ulaşılabacaktır.

Hava Yolu Taşımacılığı

Türkiye’de yurt içi ve yurt dışı uçuşların yapılabildiği çok sayıda modern havaalanı bulunmaktadır. En büyük uluslararası havaalanları İstanbul’daki Atatürk, Antalya’daki dış hatlar terminali, Ankara’daki Esenboğa ve İzmir’deki Adnan Menderes havaalanlarıdır. 16’sı uluslararası uçuşlar için hizmet veren toplam 45 adet havalimanı bulunmaktadır. Hükümet Türkiye’de mevcut bulunan 45 havaalanına ek olarak Bingöl, Iğdır, Hakkari-Yüksekova, Şırnak, Kütahya-Afyon-Uşak, İstanbul, Çukurova ve Diyarbakır’da yeni havaalanları

inşa etmeyi planlamaktadır. Havaalanı inşa ve modernizasyon projelerinin maliyetinin yaklaşık 4 milyar TL olacağı tahmin edilmektedir (IGEME,2009:9).

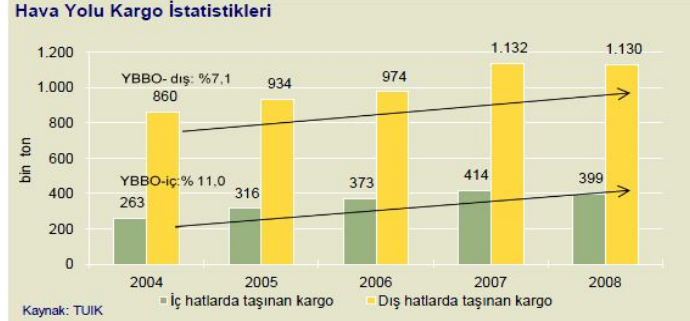
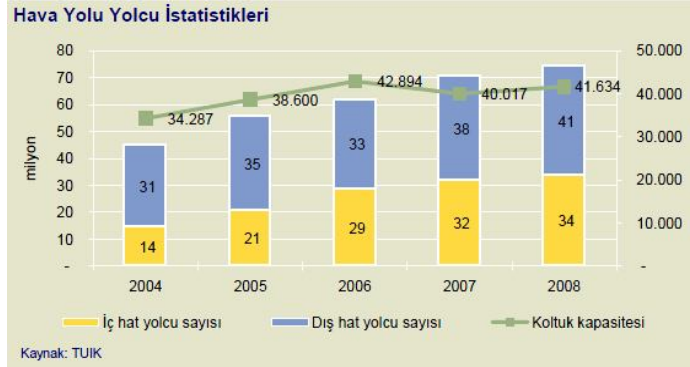
Şekil 3 - Hava Yolu Taşımacılığı Ağı



Türk Hava Yolları (THY) ülkedeki en büyük ve yaygın bir uluslararası ağa sahip tek hava yolu şirkettir. Hisseleri İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda işlem gören THY, aslen bir kamu kuruluşudur ve özelleştirme programında bulunmaktadır. THY'nin satış gelirleri 2008 yılında 2007'ye göre % 26 artarak 6.123,2 milyon TL'ye ulaşmıştır ve bu gelirlerin % 78'i uluslararası, %22'si yurt içi uçuşlardan elde edilmiştir.

Yolcu sayısı 2008 yılında % 15,1 oranında artarak 22,6 milyona ulaşmıştır. Taşınan kargo miktarı ise % 8 artarak 203.000 tona ulaşmıştır. 19 Son yıllarda sektörde yaşanan liberalleşmenin sonucunda pazara birçok özel hava yolu şirketi girmiştir. En büyük özel hava yolu şirketleri Pegasus, Atlas Jet ve Onur Air'dir. Sonuç olarak sektörde Şekil 3'te de görüleceği üzere çarpıcı bir büyüme gözlenmiştir.

Yurt içi ve yurt dışı hatlarda taşınan kargo miktarı 2008 yılına kadar sürekli artmıştır. Ancak, küresel ekonomik krizin etkilerine bağlı olarak, kargo hacmi 2008 yılında azalmıştır. Hacim olarak uluslararası hava yolu taşımacılığında daha küçük olsa da, yurt içi hava yolu taşımacılığı daha hızlı gelişmektedir. 2004 ile 2008 yılları arasında YBBO (Yükleme Boşaltma) uluslararası hatlarda taşınan kargo için % 7,1; yurt içi hatlarda taşınan kargo için ise % 11 olarak gerçekleşmiştir (IGEME,2009:9).

Şekil 4 - Hava Yolu Kargo Taşımacılığı İstatistikleri**Şekil 5 - Hava Yolu Yolcu Taşımacılığı İstatistikleri**

Deniz Yolu Taşımacılığı

Türkiye, üç tarafı denizlerle çevrili olması ve sahip olduğu boğazlar sebebiyle, deniz yolu taşımacılığında önemli bir rekabet avantajına sahiptir. Türkiye'nin kıyı şeridinin uzunluğu 8.333 kilometredir. Deniz yolu taşımacılığı çoğunlukla İstanbul – İzmit, İzmir, Adana – Mersin ve Samsun limanlarında gerçekleştirilmektedir. Mersin Limanı 2007 yılında özelleştirilmiştir.

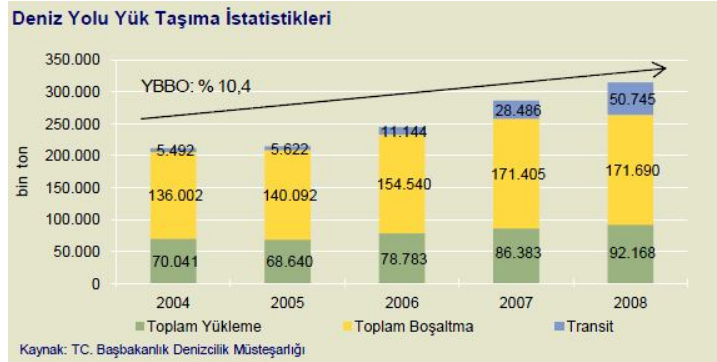
Bandırma, Samsun, Derince, İskenderun ve İzmir limanlarının da 2010 yılında 36 yıllığına özelleştirilmesi planlanmaktadır. Türkiye'nin deniz filosu Ağustos 2008 itibarıyla 1.631 gemiden oluşmakta ve gemi sayısına göre dünyada 25. sırada yer almaktadır.

Şekil 6 - Türkiye'deki Başlıca Liman Başkanlıkları



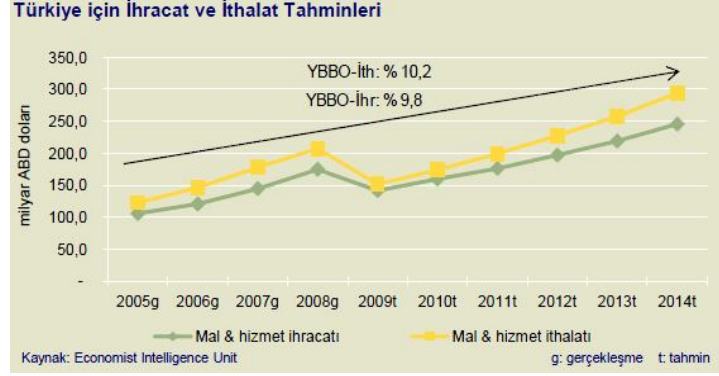
Toplam yükleme, boşaltma ve transit hacimleri sürekli olarak artmaktadır. Deniz yolu ile taşınan toplam yük miktarı, 2004 ile 2008 yılları arasında % 10,4'lük YBBO ile artmıştır. Türkiye limanlarına boşaltılan yükler deniz yolu ile yapılan yük taşımacılığındaki en büyük hacmi oluşturmaktadır.

Şekil 7. Deniz Yolu İstatistikleri



Lojistik Sektörüyle İlgili Beklentiler Ve Eğilimler

Son beş yıl içinde yılda ortalama % 20 oranında büyüyen sektörün büyüklüğünün 2015 yılında 120 milyar ABD dolarına ulaşacağı tahmin edilmektedir.24 Lojistik sektörünün büyüklüğü Türkiye'nin gerçekleştirdiği ihracat ve ithalat miktarı ile doğrudan ilişkilidir. Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, dış ticarete beklenen büyüme lojistik hizmeti sağlayıcılarına da büyüme fırsatı sunacaktır.

Şekil 8 - Türkiye için İhracat ve İthalat Tahminleri

Geliştirilen yeni projeler sonucunda kombine taşımacılık gelecekte daha fazla önem kazanacaktır. Ayrıca, Türkiye Halkalı, Köseköy, Kayseri, Samsun, Eskişehir, Balıkesir, Yenice, Erzurum, Mersin ve Aydın’da yeni lojistik merkezleri inşa etmeyi planlamaktadır. Türkiye taşımacılık ve lojistik sektöründeki başlıca güncel eğilimler şu şekildedir:



Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan ve 2010 - 2012 yıllarını kapsayan Orta Vadeli Program’da taşımacılık sektörünün gelişimi için gelecekte atılması gereken adımlar aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

* Taşımacılık altyapısı yatırımları için kamu-özel sektör ortaklığı modelleri artarak uygulanacak ve deniz yolu güvenliğine öncelik verilecek şekilde, tüm ulaşım yöntemlerinde trafik güvenliği artırılacaktır.

*Ulusal ulaşım ağını Avrupa ulaşım ağı ile birleştirmeye yönelik çabalar sürecektir.

* Devam etmekte olan bölünmüş yol altyapı çalışmaları tamamlanacak ve mevcut otoyolların standartları iyileştirilecektir.

* TCDD'nin hizmet kalitesi artırılacak ve hızlı trenlerle yolcu taşımacılığı yaygınlaştırılacaktır. Devletin üzerindeki mali yükünü hafifletmek amacıyla TCDD yeniden yapılandırılacaktır.

* Yük taşımacılığında demir yolu ve deniz yolu taşımacılığına öncelik verilecek ve limanlar kombine taşımacılığı kolaylaştıracak lojistik merkezleri haline gelecektir. Uygun liman bölgeleri belirlenecek ve etkin ve verimli liman yönetimi sağlanacaktır.

* Havaalanlarının orta ve uzun vadeli kapasite gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmalara devam edilecektir. Bölgesel hava yolu taşımacılığını teşvik etmek için gerekli önlemler alınacaktır.

SONUÇ

Küreselleşme olgusu ile birçok pazar ve sektörün olması, son dönemde lojistik sektörünü de oldukça fazla etkilemiş ve sektörde yeni oluşumların ve yeni yönetim şekillerinin belirlenmesine sebep olmuştur. Bugün nakliyeciler olarak anılan şirketler lojistik sektörüne giren kavramlar içinde eriyerek yeni kavramlar olarak ortaya çıkmış; sonucunda 3PL ile 4PL şirketler tanımına giren firmalar olarak ele alınacak şekilde sınıf değişmişlerdir.

Firmalar aynı zamanda müşteri yelpazesinin genişlemesi ile pazara daha çok mamulü daha kısa sürede ve daha güvenli şekilde müşteriye ulaştırma zorunluluğu hissetmekte; buna bağlı olarak, işletmeler lojistik faaliyetlerini bu konuda uzmanlaşmış özel lojistik şirketlerine devretmeye başlamışlardır.

Türkiye, coğrafi konumunun getirdiği avantajları lojistik üs olma yolunda kullanamamaktadır. Konum itibarıyla kendi coğrafyasındaki mevcut ve potansiyel pazarlara dağıtım yapabilecek durumda olan Türk lojistik sektörünün yaşadığı en büyük sorunlardan biri, yasal düzenlemelerdeki eksikliklerdir. Türkiye'nin yasalarını yeniden düzenlemesi, planlı yatırımlara yönelmesi ve bunları teşvik etmesi durumunda bulunduğu bölgedeki üçüncü ülkelerin mallarını taşıyarak mevcut is hacmini çok genişletmesi mümkündür. Bu genişleme sektörü de olumlu etkileyecektir.

Dış ticaretin bölgesel dağılımı ve sektörel yapısı dikkate alındığında, mevcut taşıma biçimlerinden birinin bir diğeri ikame etmesinin kısa ve orta vadede imkân dâhilinde olamayacağı, bu nedenle Türkiye'nin sahip olduğu ulaştırma alt yapısının değişmeyeceği ve dış ticarete taşımacılıkta deniz yolu ve karayolunun ağırlığının devam edeceği düşünülmektedir. Aslında, taşıma biçimleri birbirinin alternatifi olarak görülmemeli, uluslararası piyasalara açılımda ülkemiz için en ekonomik taşıma biçiminin kombine taşımacılık

olduğu gerçeğinden hareketle genel bir ulaştırma stratejisi içerisinde en ekonomik tasıma biçimlerini birbiriyle uyumlu hale getirmek gerekmektedir. Türkiye’de lojistik sektöründeki değişimi yakalayan firmalar küreselleşmenin yarattığı etki ile yabancı firmalar ile ortaklık kurarak güçlerine güç katacaklar, bu sayede bütünleşmeden fırsat yaratan firmalara dönüşerek bu zamana kadar yarattıkları değerler içinde büyüyerek sürecin içinde kalmaya devam edeceklerdir.

KAYNAK

- Ateş, İ. Ve Işık E. (2010) “**Türkiye’de Lojistik Hizmetlerinin Gelişiminin İhracattaki Büyümeye Etkileri**” Ekonomi Bilimleri Dergisi
- Babacan, M. (2007) “**Lojistik Sektörünün Ülkemizdeki Gelişimi Ve Rekabet Vizyonu**” Eab.Ege.Edu.Tr/Pdf/3/C1-S1-2-M2.Pdf Cilt 2, Sayı 1, Ss. 99-106
- Çağlayan, V., (2002), “**Küresel Rekabet Ortamında Tedarik Zinciri Yönetimi**”, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Demir, H. Ve Gümüşoğlu, S., (1998), **Üretim Ve Lojistik Yönetimi , Beta Yayınları, 5.Baskı, İstanbul.**
- Dünya Bankası <http://www.worldbank.org/> (11.11.2011)
- Erdal, M., **Küresel Lojistik Kavramı ve Lojistik Üsler,**
- Igeme (2009) “**Taşımacılık Ve Lojistik Sektörü Raporu**”
www.invest.gov.tr/tr-tr/sectors/.../transportationandlogistics.aspx
- İstanbul Ticaret Odası (İto), (2006), **Türkiye Lojistik Sektörü Altyapı Analizi**, İstanbul, Yayın No:2006-14.
- Kılıç. Y., Karaatlı M., Demiral M.F. ,Pala,Y. “**Gelişmekte Olan Ülkelerde Sürdürülebilir Kalkınma Açısından Lojistik Köyler: Türkiye Örneği**”
[İdc.Sdu.Edu.Tr/Tammetinler/Kalkinma/Kalkinma50.Pdf](http://dc.sdu.edu.tr/Tammetinler/Kalkinma/Kalkinma50.Pdf) (11.11.2011)
- Koban, Emine Ve Hilal Yıldırım Keser (2008), **Dış Ticarete Lojistik**, Ekin Basın Yayın Dağıtım, Bursa.
- Orhan, O., (2003), “**Dünyada ve Türkiye’de Lojistik Sektörünün Gelişimi**”, İstanbul Ticaret Odası Yayını, No: 2003-39, İstanbul.
- Tanyaş (2011) “**Rakamlarla Türk Lojistik Sektörü**”
<http://www.lojistikdefteri.com/1467/rakamlarla-turk-lojistik-sektoru>
- Tanyaş, M., (2006), “**Türkiye Lojistik Sektörü İçin Strateji Ve Çözüm Önerileri**”, Ankara
- Tutar E., Tutar F. Ve Yetişen H. (2009) “**Türkiye’de Lojistik Sektörünün Gelişmişlik Düzeyinin Seçilmiş Ab Ülkeleri (Romanya Ve Macaristan) İle Karşılaştırmalı Bir Analizi ”** Kmu İibf Dergisi Yıl:11 Sayı:17 Ss.190-216

- Yılmaz, A., (2000), “**Otomotiv Endüstrisinde Satın Alma Stratejileri ve Kavramları**”, İto Yay, İstanbul
- “**Türkiye’de Lojistik Sektör Ve Lojistik Hizmet Üretenler – 1**”
<http://www.lojistikci.com/?p=3701> (12.11.2011)
- <http://www.meslekiyeterlilik.com/lojistik/7.kuresel%20lojistik%20kavrami%20ve%20lojistik%20usler.pdf> (12.11.2011)
- <http://www.denizcilik.gov.tr/dm/> (12.11.2011)
- <http://www.tuik.gov.tr/start.do;jsessionid=qvflpkwbh02svzyrq2bv8x1cg0zltrnn y6snnjjs6hj1z9y2wwg!-1243465906> (12.11.2011)

Bilgisayar Programcılığı Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tunceli Meslek Yüksekokulu Örneği)

Murat TUNCER

Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Ramazan TANAŞ

Öğr.Gör., Tunceli Üniversitesi

Özet: Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ülkemizde olduğu kadar dünya genelinde de üzerinde önemle durulan bir konu olduğu görülmektedir. Çeşitli idari ve mesleki kuruluşlar bireylerin belirlenen yaşam boyu öğrenme becerilerine göre yetiştirilmesi konusunda ciddi çalışmalar yapmaktadır. Ülkemizde de yürütülmekte olan bu çalışmaların dönütü olarak ifade edilebilecek, yükseköğretim programlarımızda öğrenim gören öğrencilerimizi yaşam boyu öğrenme becerileri açısından değerlendirecek araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu amaçla alan yazın taramasına göre 14 maddelik yaşam boyu öğrenme becerileri ölçeği hazırlanarak Tunceli Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı programındaki öğrencilere (N=103) uygulanmıştır. Ayrıca bu bölümdeki öğretim elemanlarının da yaşam boyu öğrenme becerileri açısından öğrencilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bunun yanında genel olarak öğrenci görüşleri ile öğretim elemanı görüşlerinin uyumlu olmadığı, öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme becerileri bakımından öğrencileri daha yetersiz buldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Bilgisayar Programcılığı, Yükseköğretim, Beceri, Yaşam Boyu Öğrenme becerileri ölçeği

Evaluation of Lifelong Learning Skills of Students in Computer Programming with respect to the Student and Instructor Views (Case of Tunceli Vocational High School)

Abstract: It is apparent that lifelong learning skills are overemphasized across the world, as well as in our country. Various managements and professional associations perform highly important studies about educating

individuals according to lifelong learning skills specified. It was revealed for the studies in our county that there are limited numbers of studies which assess the students in the higher education in regard to lifelong learning skills. To that end, a scale for lifelong learning skills containing 14 items was prepared according to literature and applied for the students in Computer Programming Department of Tunceli Vocational High School (N = 1003). Instructors in this department were requested to evaluate the students in regard to lifelong learning skills. According to results obtained, there is a reasonable difference for lifelong learning levels with respect to marital status variable. Besides, there is not compliance between views of the students and views of the instructors, and the instructors assume that the students are more unqualified in regard to lifelong learning skills.

Key Words: Lifelong Learning, Computer Programming, Higher Education, Skill, Scale for Lifelong Learning Skills

GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme çocukluktan emekliliğe kadar öğrenme faaliyetlerinin tümünü içine alan bir kavram olarak tanımlanabilir. Yaşam boyu öğrenmenin ilk tanımı UNESCO tarafından yeni bir paradigmayı ifade eden “kültürel bir dönem” olarak yapılmıştır (UNESCO, 1999). İrlanda Eğitim ve Bilim departmanı Yetişkin Eğitimi taslağında “ev, iş ve eğitim arasındaki esnekliğe imkan tanınması ve bireye karar verme çeşitliliği sunması” yönleriyle öne çıkarılan yaşam boyu öğrenme fikri (Department of Education and Science, 2000) Avrupa Komisyonu’nun sonuç raporunda (European Commission, 2002) bireyin bilgi, beceri, yeterlik ve işle ilgili perspektiflerinin geliştirilmesine yardım edecek bütün eğitim aktivitelerini içine alan bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme formal ve informal eğitimin etkileşimi olarak algılanmaktadır.

Ülkemizi de yakından ilgilendiren ve Avrupa Birliği (AB) eğitim politikaları hakkında önemli bilgiler içeren Yaşam Boyu Öğrenme Programı (Lifelong Learning Program (LLP)) Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyinin 15 Kasım 2006 tarih ve 1720/2006/EC sayılı kararıyla kurulmuştur. Genel amacı, hayat boyu öğrenme yoluyla Toplumun “ileri bir bilgi toplumu olarak gelişmesine, sürdürülebilir ekonomik kalkınmaya, daha fazla ve daha iyi iş imkânlarına ve sosyal bütünlüğe katkıda bulunmak ve çevrenin gelecek kuşaklar için korunmasını sağlamak” olan LLP programına Türkiye 3 Temmuz 2007’deki mutabakat zaptı ile katılmıştır (DPT, 2009). Türkiye’nin bu mutabakat zaptını imzalaması ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu zaptın gerektirdiği politikaların eğitim sistemimize yansıtılması çalışmalarına başlamıştır. Bu çalışmaların bir bölümü yönerge, yasa düzenlemesi şeklinde yürütülürken bir bölümü ise doğrudan eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik

planlanmıştır. Planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerine örnek olarak aile eğitimi müfredatının oluşturulması, ihtiyaç analizi yapma, eğitim programlarını düzenleme v.b. gösterilebilir (Kamudan Web Platformu, 2011).

Yaşam boyu öğrenmenin bireyin yaşamının bütününe içine alması, bütün eğitim kademelerini ilgilendirmesi bu konudaki eylem planlarının döneme has ve oldukça detaylı olmasını gerekli kılmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin ortaöğretim kademesindeki amaçlarının yükseköğretim kademesinden belli oranlarda farklılaşması beklenir. Örneğin, okul öncesi eğitimde eğitime katılımı amaçlayan, zorunlu eğitim düzeyinde destekleyici politikaların uygulandığı, zorunlu eğitim sonrası temel becerilere yönelen (Beycioğlu ve Konan, 2008) yaşam boyu öğrenmenin, yükseköğretimde tekrar öğrenci olma şansı tanınması, kariyer değiştirme fırsatı sunması ve mesleki gelişime katkı yapması bakımlarından yetişkinlerin ilgisini çektiği düşünülmektedir (Kelly, 2002). Doğal olarak yaşam boyu öğrenmenin daha alt yaş gruplarında ise bireyin ileriki yaşamında ihtiyaç duyacağı muhtemel becerileri kazandırıcı nitelikte olması beklenir.

Yaşam boyu öğrenme gibi ulusal ve uluslar arası kurumların kabul ettiği, çaba gösterdiği eğitim politikaların aslında geleceğe yönelik ciddi kaygıların bir sonucu olarak planlandığı bilinmektedir. Irkların bir başına gelecekte diğer ırklardan ayrı ve soyutlanmış olarak yaşayamayacağı, ekosistemi tehdit etmeden besin ve yeraltı kaynaklarından yararlanılamayacağı düşüncesine dünya nüfusuna elli yıl içinde beş milyar insanın katılacağı beklentisini de eklediğimizde bireyleri, grupları ve toplumları eğitimi kılmanın gerekliliği ortaya çıkacaktır (Longwort, 2011). Drucker'ın (2000) bir demecinde değindiği gibi gelecekte yetişkin eğitiminin bilgi dağıtımının tetiklemesine bağlı olarak artacağı, yaşam boyu eğitim talebinin ise toplumdaki kariyer biçimleri, yaşam biçimi ve onun öğrenme türünden kaynaklanan derin bir değişimden kaynaklandığı söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme türleri olarak deneyimlerden öğrenme, işbaşında öğrenme, yapılan hatalardan öğrenme, inisiyatif olarak öğrenme ve toplum içinde yaşayarak öğrenme gibi oldukça geniş bir öğrenme yelpazesinden bahsedilmektedir (Omolewa, 2002). Yaşam biçimindeki değişim ise geçmişteki yaşam biçimlerinin öngörülebilir olması ile açıklanmaktadır (Kelly, 2002). Geçmişte zorunlu eğitimden sonra iş yaşamına geçen birey belli bir süre sonra iş yaşamını emeklilikle sonlandırmaktaydı. Günümüzde özellikle genç yetişkinlerin gelecekteki yaşamlarının nasıl olacağı konusunda bir takım belirsizlikler yaşanmaktadır. Bu değişimin bir emaresi olarak iş ve boş zamanın birbirine karışmış, harmanlanmış biçimde yaşandığı görülmektedir. Şu halde gençlerin en azından öngörülebilir düzeylerde geleceğe hazırlanması hem bireysel hem toplumsal manada büyük önem arz etmektedir. Öğrenmeyi sınırlandırmak ve fiziksel ortamlara sığdırmak, öğrenme için bir son nokta belirlemek giderek güçleşmektedir. Bu nedenle bilgi toplumlarında eğitimin

artık sadece belli yaş ve gelişim dönemlerinde alınan bir hizmet olmadığı, yaşam boyu alınan bir hizmete dönüştüğü anlayışı hâkim olmaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bu olguya üniversiteler açısından bakıldığında Bilgi toplumunun gereği olan eleştirel düşünen, sorun çözebilen, bağımsız karar verebilen ve yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi üniversiteler için son derece büyük bir önem taşımaktadır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Yükseköğretim kurumlarında yetiştirilecek bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri sahip olması gerekir. Akkoyunlu'ya (2008) göre bu beceriler bilgi ve iletişim teknolojileri becerisi, Çoklu yollarla öğrenilme becerisi, eleştirel okuma becerisi, araştırma becerileri, bilgi toplama, bilme ve kullanma becerileri, öğrenme anahtarına sahip olma becerisi, neyin değerli olduğunu ayırt etme becerisi ve bir planı takip edebilme becerisidir. Talim ve Terbiye Kurulu ise 21. Yüzyıl bireylerinin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verebilme becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğrencinin başarılı sayılabilmesi onun; Bilimsel düşünen, araştırmacı, sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil bilgiye ulaşmasını bilen, bu bilgiyi kullanıp ürettiği bilgiyi paylaşabilen, iletişim becerilerine sahip, teknolojiyi etkin bir biçimde kullanabilen gibi bir dizi niteliğe sahip olması gerektiğinden bahsetmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve MEB'den aktaran Demiralay ve Karadeniz, 2008).

AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı Meslek Yüksel Okullarında (MYO) öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri açısından değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda,

- MYO'lardaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri arasında yaş, mezun olunan ortaöğretim kurumu, medeni hal, sınıf, cinsiyet, yerleşim yeri ve çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
- MYO'lardaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri hakkında öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?
- MYO'lardaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri hakkında görüşleri ile öğretim elemanı görüşleri uyumlu mudur? Sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma birlikte yürütülmüştür. Bu bakımdan araştırmanın deseni zenginleştirilmiş desen olarak tanımlanmaktadır. Zenginleştirilmiş desende araştırmacılar nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplarlar (Büyüköztürk ve Diğerleri, 2008:212). Daha sonra toplanan verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediğine bakılır. Bu uygulamanın gerekçesi

çeşitleme olarak ifade edilen araştırma deseninin güçlendirilmesi, yöntemin zenginleştirilmeye çalışılmasıdır.

Literatür taramasına göre maddeleri yazılan “Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri” ölçeğinin uygulanması ile elde edilen veriler SPSS 17 paket programına aktarılmıştır. Ölçeğin geçerlik incelemeleri için faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliklerini sağlandığı görülen ölçek verilerinin çözümlemesinde bağımsız gruplar t testi ve Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Ayrıca öğretim elemanı görüşleri nitel analize tabi tutularak öğrenci görüşleriyle karşılaştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

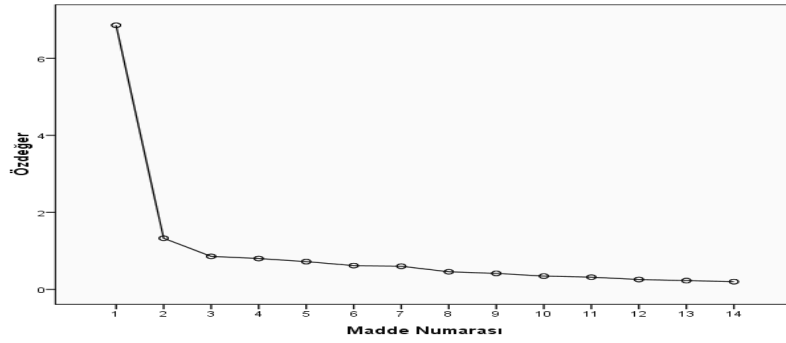
Araştırma Tunceli Üniversitesi Tunceli Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar programcılığı programında öğrenim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ve öğretim elemanları üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda 103 öğrenci ve dört öğretim elemanının bilgisayar programcılığı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri hakkındaki görüşleri toplanmıştır. Araştırmaya katılan 103 öğrencinin 78’i birinci sınıf, 25’i ikinci sınıf öğrencisidir. Birinci sınıf öğrencilerinin fazla sayıda olmasının nedeni ikinci öğretim programının henüz açılmış olmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada alan yazın taramasına göre madde yazımı gerçekleştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek yaşam boyu becerilerle ilgili 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek likert beşli olarak puanlanmaktadır. Ölçek “Hiçbir zaman (1,00-1,79)”, “Nadiren (1,80-2,59)”, “Bazen (2,60-3,39)”, “Çoğu Zaman (3,40-4,19)”, “Her zaman (4,20-5,00)” şeklinde puanlanmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının yapı geçerliğinin olup olmadığı faktör analizi ile tespit edilmiştir. Faktör analizi yapmanın ön koşullarından biri örneklemin yeterli sayıda olmasıdır. Bu konuda çok farklı görüşler vardır. Hatcher(1994) 100 kişilik bir örneklem için madde sayısının en az 5 olması gerektiğini ifade etmiştir. Bryman ve Cramer’e göre (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010:206) faktör analizinin uygulanması için örneklem büyüklüğü madde sayısının beş ya da on katı olmalıdır. Ölçekte 14 madde olduğuna göre 70-140 arası bir örneklem büyüklüğü faktör analizi için yeterlidir. Tonta ise (2008) faktör analizindeki örneklem büyüklüğü için ,001 anlamlılık düzeyi varimax rotasyonunda 100 örneklem büyüklüğünde ,512 KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerinin anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak KMO değerinin ,50’den az olması faktör analizine devam edilemeyeceği şeklinde yorumlanır. Ölçeğin KMO değeri ,902 bulunduğundan ön şartının sağlandığı söylenebilir. İkinci olarak Bartlett Sphericity testine bakılarak ($\chi^2 =$

753.961, $p=.000$) elde edilen veriler anlamlı farklılık gösterdiği için faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Faktör analizinde 14 maddenin öz değeri 1 olacak şekilde temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmaları sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Bu işleme ilişkin faktör yapısı şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Yamaç Birikinti Grafiği

Öz değeri 1 alınan faktör analizi sonucunda ölçekteki faktör sayısı scree-plot grafiğinde de görüldüğü gibi iki tanedir. Bu iki faktörün varyansa yaptığı katkı %58,468’dir. Her bir faktörün varyansa yaptığı katkıya bakıldığında birinci faktörün %48,986, ikinci faktörün %9,482 olduğu görülmüştür. İkinci ve diğer faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı incelendiğinde ise yapılan katkının giderek azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla ölçekle ilgili bir faktörlü yapı tercih edilmiştir. Madde faktör yüklerine bakıldığında ise yük değerleri için kabul noktası olan ,32’nin (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010:223) üzerinde faktör yükleri bulunmuştur. Madde faktör yükleri tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1: Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri

	Maddeler									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktör Yükleri	,776	,812	,659	,746	,518	,706	,638	,572	,753	,783
	Maddeler									
	11	12	13	14						
Faktör Yükleri	,665	,786	,722	,588						

Tablodaki madde faktör yüklerinin ,518 ile ,812 arasında değiştiği görüldüğünden ölçeğin bu hali ile yeterli olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca

ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,916 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel olarak kullanılabilir olduğu görülmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme becerilerine yönelik öğrenci görüşleri analiz edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. İlk bulgular araştırma kapsamındaki öğrencilerin çeşitli değişkenlere ait durumuyla ilgilidir. Bu bilgiler tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Grubuna Ait Bazı Özellikler

DURUM	f	%	
Yaş Dağılımı	17-21	53	51,5
	22-26	40	38,8
	27-31	7	6,8
	32 ve Üzeri	3	2,9
	Toplam	103	100,0
Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu	Lise	48	46,6
	Meslek Lisesi	55	53,4
	Toplam	103	100,0
Sınıf	I.Sınıf	78	75,7
	II. Sınıf	25	24,3
	Toplam	103	100,0
Medeni Hal	Evli	7	6,8
	Bekar	96	93,2
	Toplam	103	100,0
Çalışma Durumu	Çalışıyorum	16	15,5
	Çalışmıyorum	87	84,5
	Toplam	103	100,0
Cinsiyet	Bay	74	71,8
	Bayan	29	28,2
	Toplam	103	100,0
Yaşadığı Yer	Kır	15	14,6
	Kent	88	85,4
	Toplam	103	100,0

Araştırma bilgisayar programcılığı programı kapsamında eğitim alan 103 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 53’ü (%51,5) 17-21 yaş grubunda, 40’ı (%38,8) 22-26 yaş grubundadır. Meslek lisesi mezunu olan öğrenci sayısı 55’tir (%53,4). Bu öğrencilerin yüzde 75,7’si (78 öğrenci) birinci sınıfta öğrenim görmektedir. 7 öğrenci evli olup, 16’sı bir işte çalışmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında 103 öğrencinin 74’ü (%71,8) bay, 29’u (%28,2) bayandır. 103 kişiden 88’i (%85,4) kent merkezinde yaşamaktadır.

Araştırma kapsamındaki 103 öğrencinin yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı

bulunmaya çalışılmıştır. Gruba düşen öğrenci sayısının azlığı nedeniyle 22-26 yaş grubu, 27-31 yaş grubu 32 ve üzeri yaş grubu ile birleştirilerek 22 ve üzeri olarak tekrar kodlanmıştır. Cinsiyet, Sınıf ve Yaş değişkenlerine ait t testi analizi sonucu tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3: Yaşam Boyu Öğrenme Beceri Düzeyleri Arasında Cinsiyet, Sınıf ve Yaş Değişkenlerine Göre Anlamlı Farka İlişkin t Testi Tablosu

	N	\bar{X}	SS	S	Levene		t testi	
					F	p	t	p
Cinsiyet Değişkeni								
Bay	74	3,89	0,79	101	0,107	0,744	-0,777	0,439
Bayan	29	4,03	0,79					
Sınıf Değişkeni								
I.Sınıf	78	3,91	0,81	101	0,050	0,824	-0,556	0,579
II. Sınıf	25	4,01	0,73					
Yaş Değişkeni								
17-21	53	3,92	0,60	82,088	4,616	0,034*	-0,212	0,833
22 ve üstü	50	3,95	0,96					

Yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf değişkenine göre anlamlı fark yoktur. Yaş değişkeni analizinde ise dağılımın homojen olmadığı görülmüş, varyansların homojen olmadığı t testine göre bu boyut açısından da anlamlı fark olmadığı anlaşılmıştır.

Ayrıca yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri arasında medeni hal, çalışma durumu, yaşanılan yer gibi değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney U testine göre araştırılmıştır. Mezun olunan yükseköğretim programı bakımından başlangıçta öngörülen diğer seçeneklerden sadece lise ve meslek lisesi işaretlendiğinden bu değişkene göre karşılaştırma da yine Mann Whitney U testine göre yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Çeşitli Değişkenlere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Mann Whitney U testi Tablosu

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	M.W.U	
				U	p
Medeni Hal Değişkeni					
Evli	7	30,50	213,50	185,500	0,048*
Bekâr	96	53,57	5142,50		
Çalışma Durumu Değişkeni					
Evet	16	45,22	723,50	587,500	0,323
Hayır	87	53,25	4632,50		
Yaşadığı Yer Değişkeni					

Kır	15	40,60	609,00	489,000	0,109
Kent	88	53,94	4747,00		
Mezuniyet Değişkeni					
Lise	48	53,97	2590,50	1225,500	0,532
Meslek L.	55	50,28	2765,50		

Tabloda da görüldüğü gibi medeni hal değişkeni açısından bekâr öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur ($U=185,500$ ve $p<0,05$). Diğer boyutlar açısından anlamlı fark bulunamamıştır.

Yaşam boyu öğrenme beceri düzeyine yönelik öğrenci cevapları ve öğretim elemanı görüşleri karşılaştırılarak daha duyarlı ölçüm yapılması düşünülmüştür. Dolayısıyla bilgisayar programcılığı bölümünde görev yapan dört öğretim elemanından yaşam boyu öğrenme becerileri açısından öğrencilerini değerlendirmeleri istemiştir. Yapılan karşılaştırmaya ilişkin bulgular tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5: Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Konusunda Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşlerinin Karşılaştırılması

BECERİLER	\bar{X}	SS	Öğrenci Katılım Düzeyi		Öğretim Elemanı Görüşü (N=4)		
			Çoğu zaman	Bazen	İyi	Orta	Kötü
Öğrenme arzusunun sürekliliği taşıma	3,89	1,21	√		-	-	4
Kendi öğrenme sorumluluğunu taşıma	4,17	1,06	√		-	-	4
Bağımsız öğrenebilme	3,75	1,13	√		-	1	3
Kavrayarak Öğrenme	4,14	1,04	√		1	2	1
Temel sayı becerilerine sahip olma	3,35	1,31		√	-	2	2
Sözlü ve yazılı iletişim becerisine sahip olma	3,98	1,15	√		1	3	-
Bilgi teknolojilerini kullanma	4,03	1,18	√		4	-	-
Kendini geliştirme yeteneğine sahip olma	4,14	1,03	√		1	2	1
Üst düzey düşünebilme	3,90	1,17	√		2	-	2
Öz-düzenleme becerilerine sahip olma	3,90	1,11	√		2	1	1
Kişilerarası ilişki kurma	3,96	1,17	√		4	-	-
Grupla çalışma	3,97	1,20	√		4	-	-
Etkin öğrenebilme	3,80	1,20	√		2	1	1
Araştırma becerisine sahip olma	4,07	1,10	√		1	1	2
Toplam			13	1	22	13	21
Genel Toplam			14		56		

Tablodaki öğrenci görüş ortalamalarından da anlaşılacağı üzere “*temel sayı becerilerine sahip olma*” becerisi dışında kalan bütün becerilerde öğrencilerin “*Çoğu Zaman*”, temel sayı becerileri sahip olma boyutunda ise “*Bazen*” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretim elemanları ise “*grupla çalışma*”, “*Bilgi teknolojilerini kullanma*” ve “*kişiler arası ilişki kurma*” becerilerinde öğrencilerinin “*İyi*” ve “*Öğrenme arzusunun sürekliliği*”, “*kendi öğrenme sorumluluğunu taşıma*” becerilerinde ise öğrencilerinin “*Kötü*” olduğu konusunda hemfikirlerdir.

Öğrenme arzusunun sürekliliği öğrenci ve öğretim elemanlarının fikir ayrılığı yaşadığı boyutlardan biridir. Öğretim Elemanı A bu boyuta ilişkin olarak “*Yüzde olarak çok az bir oran öğrenme arzusu içinde, daha çok okulda zorunlu olarak öğrenme peşindeler, not için çalışma, bilgi edinme gayreti var, bir alanda, bir konuda çalışma, uzmanlaşma gayreti yok*” görüşünü belirtmiştir. Öğretim Elemanı B ise “*Öğrencilerimizin öğrenme arzularında bir süreklilik göremiyorum. Daha doğrusu çok az öğrencide öğrenme arzusu görebiliyorum*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin kendi öğrenme sorunluluklarını taşıyıp taşıyamayacağı konusunda Öğretim Elemanı C “*Bu konuda öğrencilerin pek bir sorumluluk taşıdığını düşünmüyorum*”, Öğretim Elemanı D ise “*Öğrencilerimiz kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını taşımaktan uzaklar. Sadece verdiklerimizle yetinmek istiyorlar. Sadece bunlardan sorumlu olmak istiyorlar. Bu noktayı geliştirmemiz gerektiğine inanıyorum*” demiştir. Bu boyut açısından da öğretim elemanlarının olumsuz düşündükleri anlaşılmıştır.

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi öğretim elemanlarının tamamının olumlu görüş belirttikleri bir boyuttur. Öğretim Elemanı B bu beceri ile ilgili olarak “*İyi sayılır, bir çok teknolojiyi bağımsız kullanabiliyorlar*”, Öğretim Elemanı C ise “*Teknolojiye çok yakın bir bölüm olduğumuz için öğrencilerimiz bu teknolojileri kullanabilme konusunda iyi olduklarını düşünüyoruz*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretim Elemanı C’nin de değindiği gibi öğrenim görülen bölümün bilgisayar programcılığı olması nedeniyle bu beceri bakımından öğrencilerin nispeten iyi olması beklenebilir.

Öğretim elemanlarının hem fikir oldukları ve olumlu görüş belirttikleri bir diğer beceri Kişiler arası ilişki kurma becerisidir. Bu boyuta ilişkin olarak Öğretim Elemanı A sadece “*İyi*” demekle yetinmiş, Öğretim Elemanı D ise “*İyi hem kendi aralarında, kendi içlerinde, hem de hocalarla diyalogları iyi sayılacak düzeyde.*” demiştir. Dolayısıyla öğrencilerin bu beceri bakımından hem kendi ifade ettikleri ve hem de öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak iyi düzeyde oldukları söylenebilir.

Öğretim elemanı görüşlerine göre öğrencilerin grupla çalışma becerisi konusunda da iyi oldukları görülmektedir. Öğretim Elemanı C bu konuda “*İyi arkadaş olanlar, iyi dostlar grup olarak daha başarılı olabiliyorlar, grupla*

çalışmaları iyi düzeyde” demişken, Öğretim elemanı D ise “İyi olduğunu söyleyebilirim. *Grupla çalışma becerilerini verdiğim ödevde iyi gördüm”* sözlerini sarf etmiştir.

SONUÇ

Yaşam boyu öğrenme becerileri yetişkinlerin bireysel boyutta istihdam sürekliliğinin sağlanması, öğrenme kabiliyetinin diri tutulması, mesleki doyum gibi nedenlerle önemli iken toplumsal boyutta diğer ülke çalışanları ile rekabet edebilme iş ve ürün kalitesinde yükselme gibi anlamlar içermektedir. Bu nedendir ki gelecekteki işgücümüzü şimdiden planlamak durumundayız. Yeni koşullara kısa süre içinde ve etkin biçimde uyum sağlayabilen, kendi öğrenme ihtiyaç ve sürecini tespit eden ve yönetebilen, yenilikçi ve gerektiğinde lider olabilen bireylerin yetiştirilmesi önemli ve ertelenemeyecek bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kurumlarına, özellikle de yükseköğretim kurumlarına yetiştirdikleri kişilerde bu becerilerin geliştirilmesi konusunda büyük görevler düşmektedir. Bu düşünceden hareketle yürütülen bu araştırmada yükseköğretim kurumlarının iş piyasaları için ara eleman olarak yetiştirdikleri meslek yüksekokullarındaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri açısından durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan cinsiyet, medeni hal, yaş gibi değişkenlerle yaşam boyu öğrenme becerileri arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Bu çaba bir bakıma yaşam boyu öğrenme becerilerinin birey nitelikleri açısından durumunu betimleme çalışması olarak yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gibi çalışmalar yürütülecekse bu bağımsız değişkenlerin etkisinin bilinmesi bir başlangıç noktasının tanımlanmasına olanak sağlayacaktır.

Ölçek uygulaması ile elde edilen veriler analiz edildiğinde bilgisayar programcılığı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri arasında cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Medeni hal değişkeni açısından bekâr öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Çalışma durumu, yaşanan yer ve mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Buna karşın bayanların, sınıf boyutunda ikinci sınıf öğrencilerinin, Medeni hal boyutunda bekârların, çalışmayanların, kentte yaşayanların ve düz lise mezunlarının kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Bütün bu bağımsız değişken sorgulamalarına göre boş zamanı fazla, fazla sorumluluğu olmayan, mesleki bilgisi gelişmiş bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri anlamında kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna ulaşılabilir.

Her ne kadar öğrenciler yaşam boyu öğrenme becerilerinin büyük oranda kendilerinde bulunduğunu ifade etmişse de, öğretim elemanları birçok boyutta öğrencilerden farklı düşünceler dile getirmişlerdir. Öğrencilerin “*Temel sayı*

becerilerine sahip olma” becerisi dışında kalan bütün becerilerde “*Çoğu Zaman*”, temel sayı becerileri sahip olma boyutunda ise “*Bazen*” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretim elemanları ise “*grupla çalışma*”, “*Bilgi teknolojilerini kullanma*” ve “*kişiler arası ilişki kurma*” becerilerinde öğrencilerinin “*İyi*” ve “*Öğrenme arzusunun sürekliliği*”, “*kendi öğrenme sorumluluğunu taşıma*” becerilerinde ise öğrencilerinin “*Kötü*” olduğu konusunda aynı görüştedirler. Öğretime elemanlarının ifade ettikleri görüşlere dayalı olarak bağımsız öğrenebilme, kavrayarak öğrenme, temel sayı, kendini geliştirme ve araştırma becerileri bakımından öğrencilerin yetersiz oldukları, dolayısıyla bu becerileri bakımından yetiştirilmeleri gerektiği söylenebilir.

Genel olarak öğrencilerin kendilerini birçok boyutta yeterli, öğretim elemanlarının ise bu boyutların çoğunda öğrencileri yetersiz bulması öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri bakımından durumlarını yeterince algılayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Esasen yaşam boyu öğrenme becerileri konusunda kademe ve çalışma durumu ayrımı yapılmaksızın bir bilgi eksikliğinin olduğu düşünülmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin bir mesleki yanının olduğu bilindiğine göre bu becerilerin tanımı, gerekliliği ve nasıl geliştirileceği konusunda en azından seçmeli ders boyutunda bilgilendirici faaliyetler planlanmalıdır. Bu araştırma yaşam boyu öğrenme becerilerinin meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler açısından durumu konusunda çeşitli bulgular içermektedir. Ancak, yaşam boyu öğrenme becerilerinin önemi konusunda kitlesel bir çabanın olmadığı da görüldüğünden yükseköğretim kurumlarına büyük görevler düştüğü düşünülmektedir. Bu kapsamda çeşitli hareketlilik programları kapsamında yurtdışına gönderilmiş bu çalışmalar esnasında piyasaları karşılaştırma fırsatı bulmuş kişilerin öğrencilere yol göstermesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (2008). **Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme**. 8. International Educational Technology Conference. 6-9 Mayıs 2008, Eskişehir.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). **Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları**. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (e-sosder), Bahar-2008 C.7 S.24 (369-382).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamalı**. Ankara: Pegem Yayınları.

- Demiralay, R.ve Karadeniz, Ş. (2008). **İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi**. Cypriot Journal of Educational Sciences, Vol 3 (2).
- Department of Education and Science, (2000). **Learning for Life: White Paper on Adult Education**. Dublin: Stationery Office.
- DPT, (2009). **Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) Ülke Merkezli Proje Ve Bireysel Faaliyetler 2009 Yılı Ulusal Teklif Çağrısı**. <http://www.ua.gov.tr/llp2009> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- Drucker, P. (2000). **“Putting More Now into the Internet.”** Forbes Magazine, May 15, 2000.
- European Commission, (2002). **European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning**. Brussels: European Commission.
- Hatcher, L. (1994). **A Step-by-Step Approach to Using the SAS System for Factor Analysis nad Structural Eguation Modeling**. . Cary, NC: SAS Institute, Inc.
- Kamudan Web Platformu, (2011). **Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi 2009-2013 Faaliyet Planı Performans Göstergeleri**. <http://www.kamudan.com/.../turkiye-hayat-boyu-ogrenme-stratejisi...faaliyet-planı-performans-gostergeleri/159947/> (Erişim Tarihi: Şubat 2011)
- Kelly, D., K. (2002). **Lifelong Learning in Higher Education: A Strategy for the Future. Paper Presented at the European Association of Institutional Research (EAIR) Conference Prague, Czech Republic, September 2002**. http://www.tme2lrn.com/index_files/ (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- Longwort, N. (2011). **Lifelong Learning and Learning Communities: A Vision for the Future**. <http://www.learndev.org/> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- Omolewa, M. (2002). **The Practice of Lifelong Learning in Indigenous Africa. UNESCO Institute for Education: Integrating Lifelong Learning Perspectives**, UNESCO.
- Tonta, Y.(2008). Faktör Analizi. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/.../bby208-12-faktor-analizi.ppt> (Erişim Tarihi: Şubat 2011).
- UNESCO, (1999). **Glossary of Adult Learning in Europe**. UNESCO
- Göksan, T., S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S., N. (2009). **Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programlari**. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, 6-7 Kasım 2009, Antalya.

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YAZIM KURALLARI**

1. **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinin ilgi alanlarına giren, çok yönlü olarak tartışma, araştırma ya da uygulamalar sonucunda üretilen bilimsel çalışmaları ve çözümleri içeren “**hakemli**” bir dergidir. Dergi yılda iki kez yayımlanır.
2. Dergiye gönderilecek makaleler başka bir yerde yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Ayrıca makale ile birlikte yazar(lar) tarafından KSÜ web sayfasında yer alan Makale Başvuru Formu ve Telif Hakları Devir Formu'nun da doldurulup imzalanarak Dergi Yayın Kurulu Başkanlığına gönderilmesi gerekmektedir.
3. Makalelerin 2500 kelimedenden az, 5000 kelimedenden fazla olmaması (derginin sayfa düzenine göre yaklaşık 8–15 Sayfa aralığında olması), incelemeye alınmasının ön koşuludur.
4. Türkçe ve İngilizce özetler çalışmanın başında yer alacak ve madde 5’te belirtilen marjlar doğrultusunda 11 punto olarak yazılacaktır. Türkçe ve İngilizce başlıklar sayfa ortasında yer almalı, ilk harfler büyük olacak şekilde küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır. Yazarların isimleri küçük, soyadları büyük harflerle ve koyu, unvan ve kurumları, ilk harfleri büyük olacak şekilde küçük harflerle ve açık olarak isimlerin altına yazılmalıdır. Bütün ana bölüm başlıkları büyük; alt bölüm başlıkları ilk harfler büyük olacak şekilde koyu; ikincil alt başlıklar ilk harfler büyük olacak şekilde koyu-italik olarak yazılmalıdır. Bölüm ve alt bölüm başlıklarına numara konulmamalıdır.
5. Eser, Times New Roman karakterinde, makale başlığı İlk harfler büyük 12 punto ve koyu; metin ve alt başlıklar 11 punto ve 1 satır aralığı ile yazılmalıdır. Başlıklar ve paragraf başı metinden 0,5 cm içeriden başlamalıdır. Yazılım marjları A4 boyutundaki kağıda, üstten 5 cm, alttan 6 cm, sağdan 4 cm soldan 4,5 cm, üst bilgi için 4 cm ve alt bilgi için 5 cm boşluk bırakılacak şekilde olmalıdır.
6. Metin içindeki göndermeler, ayraç içinde (yazarın/yazarların soyadı, kaynağın basım yılı: ilgili sayfa numarası sırasını izleyerek) verilmeli ve yararlanılan kaynakları eksiksiz ve tam künyesiyle içeren kaynakça listesi, metin sonunda gösterilmelidir.
7. Niteliğine göre, kaynağın metin içindeki göndermelerde ve kaynakçadaki yazılış biçimleri aşağıda örneklenmiştir:
 - a) Tek yazarlı kitaplar ve makaleler:
Metin içinde: (Öktem, 1999: 71)
Kaynakçada: Öktem, Niyazi (1999), **Devlet ve Hukuk Felsefesi Akımları**, Der Yayınları, İstanbul.
Metin içinde: (Van de Walle, 1999: 25)
Kaynakçada: Van de Walle, Nicolas (1999), “Economic Reform in a Democratizing Africa”, **Comparative Politics**, Vol. 32, No: 1, October, ss. 21-41.
 - b) İki yazarlı kitaplar ve makaleler:
Metin içinde: (Weiss ve Hobson, 1995: 12)

Kaynakçada: Weiss, Linda ve Hobson, John M. (1995), **Devletler ve Ekonomik Kalkınma**, (Çev. Kıvanç Dünder), Dost Kitabevi, Ankara.

Hall, Stuart ve Held, David (1995), "Yurttaşlar ve Yurttaşlık", **Yeni Zamanlar 1990'larda Politikanın Değişen Cephesi**, (Der. Hall, Stuart – Jacques, Martin), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, ss.47-68.

c) İki yazarlı kitaplar ve makaleler

Metin içinde: (Miller vd., 1994: 131)

Kaynakçada: Miller, David - Coleman, Janet – Connolly, William – Ryon, Alan (1994), **Blackwell'in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi**, (Çev. Bülent Peker-Nevzat Kıraç), Ümit Yayınları, Ankara.

Makaleler için de aynı sistematik izlenecektir.

d) Derleme yayınlar:

Metin içinde: (Çitci, 1998: xii)

Kaynakçada: Çitci, Oya (Der.) (1998), **20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek**, TODAİE, Ankara.

e) Yazarsız/kolektif yayınlar:

Metin içinde: (TODAİE, 1991: 101)

Kaynakçada: TODAİE (1991), **Kamu Yönetimi Araştırması–Genel Rapor**, TODAİE, Ankara.

f) İkincil kaynaktan yapılan alıntılar:

Metin içinde: (Erer, 1963: 219)

Kaynakçada: Erer, Tekin (1963), On Yılın Mücadelesi, Ticaret Postası Matbaası, İstanbul'dan aktaran

Cem Eroğul, **Demokrat Parti (Tarihi ve İdeolojisi)**, AÜ SBF Yayın No: 294, Ankara 1970, s. 102.

g) Elektronik ortamdan yapılan yollamalar:

i) Alıntı bir yazarın eserinden yapılmış ise, metin içindeki yollamalar yazılı kaynaklardaki yöntemle yapılmalı; kaynakçada ise, yazar/yazarların soyadı, adı, yayın ya da gözden geçirilme tarihi, belgenin tam adı, açılı parantez içinde eksiksiz http ya da ftp adresi ile belgeye ulaşma tarihi, aşağıdaki örneğine uygun olarak verilmelidir.

Metin içinde: (Hiro, 1998)

Kaynakçada: Hiro, Philip (1988) "Politics Lebanon: Lebanese Voting Again", IPS World News, <http://www.oneworld.org/ips2> (10.02.2000).

ii) Alıntı doğrudan bir siteden yapılmış ise, metin içinde sitenin genel adresi, kaynakçada alt adresleri de kapsayan genel bağlantı adresi, bağlantı tarihi ile birlikte verilmelidir.

Metin içinde: (todaie.gov.tr, 1999)

Kaynakçada: <http://www.todaie.gov.tr/inshak/konferans.html> (10.11.1999).

h) Göndermeler dışındaki açıklamalar dipnot olarak ilgili sayfa altında belirtilmelidir.

8. Bilgisayar ortamında yazılmış makalelerin dört nüsha bilgisayar çıktısı, Microsoft Office 2003 şartlarında kopyalanmış ve dosya adı belirtilmiş bir Cd ile birlikte gönderilmelidir. Makalenin yaklaşık 100'er sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce özeti, yine İngilizce ve Türkçe olarak, dahil edileceği disiplin ya da alan ile işlediği konuyu doğrudan gösterecek 3-5 anahtar sözcük metne eklenmelidir.
9. Eserde yer alacak her türlü şekil, grafik, harita ve fotoğraflar bilgisayar ortamında hazırlanmalıdır.
10. Yazarlar, kısa mesleki öz geçmişlerini, iletişim adreslerini ve telefon/faks numaraları ile varsa e-posta adreslerini bildirmelidirler. Öz geçmiş bilgileri, yazarın kurum adresini, akademik ve/veya yönetsel unvanını, çalışma alanlarını içermeli ve yaklaşık 30-40 kelimedenden oluşmalıdır.
11. Yayımlanan eserlerin sorumluluğu yazar(lar)a aittir. Yayımlanan veya yayımlanmayan eserler iade edilmez.
12. Dergiye gönderilen makaleler Yayın Kurulunca ön incelemeden geçirilmekte ve uygun bulunanlar hakemlere gönderilmektedir. Hakemlerden gelen raporlar doğrultusunda, makalenin basılmasına, yazardan rapor çerçevesinde düzeltme istenmesine ya da geri çevrilmesine karar verilmekte ve bu karar yazara bildirilmektedir. Basımı uygun bulunan makalelerin, derginin hangi sayısında yayımlanacağına Yayın Kurulu karar vermektedir. Yazar, bu karar konusunda da bilgilendirilmektedir.
13. Yazarlar Garanti Bankası K.Maraş Şubesi 118 6299841 nolu KSÜ Vakfi hesabına **Sosyal Bilimler Dergisi** açıklamasıyla KSÜ Personeli için 15 TL; Üniversite dışı başvuranlar için 30 TL yatırarak banka dekontunu eserlerine eklemiş olarak başvuru yapmalıdırlar.

ÖNEMLİ NOT: Yukarıdaki yazım kurallarına uymayan öneriler değerlendirmeye alınmayacaktır.

KSÜ SBD Yayın Komisyonu Başkanlığı
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Avcılar Kampusu-Kahramanmaraş
ksusbd@ksu.edu.tr

