



**TÜRKİYE  
SOSYAL ARAŞTIRMALAR  
DERGİSİ**

**Turkish  
Journal of  
Social Research**

2019 ÖZEL SAYI / 2019 SPECIAL ISSUE  
Özel Sayı Editörü: Doç. Dr. Halil TOKCAN

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.  
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.  
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*





**TÜRKİYE  
SOSYAL  
ARAŞTIRMALAR  
DERGİSİ**

**Turkish  
Journal  
of  
Social  
Research**

**Sahibi / Owner**

Akademisyenler Birliği Adına  
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

**Yazı İşleri Müdürü**

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

**Editörler Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Fatma AÇIK  
Prof. Dr. Fatma ARPACI  
Doç. Dr. Çelebi ULUYOL

**İngilizce Editörü**

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı GÜNDÜZ  
Dr. Yiğit SÜMBÜL

**Redaksiyon / Reduction**

Arş. Gör. Dr. Hatice VARGELEN

**Banka Hesap No / Bank Account Number**

Halk Bankası / Halk Bank  
Tandođan Şb. Kodu: 395 Hesap No: 0086640  
IBAN: TR25 0004 6003 9588 8000 0866 40

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve sanatı ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

## TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi bu sefer özel sayı olarak karşınızda. Bu özel sayımızdaki değerli çalışmalar 22-25 Kasım 2018 tarihlerinde Antalya’da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu (İSCESS)’nda sunulan bildirilerden derlenerek oluşturulmuştur. Bu sayımızda Eğitim bilimleri alanında matematik eğitimi, fen ve çevre eğitimi, öğretmenlik mesleği, coğrafya eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve sosyal bilim alanında turizm gibi farklı alanlarda Türkiye’nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bu değerli çalışmalar; İsmail Keskin ve Taha Yazar tarafından hazırlanan **Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**; Ahmet Turan Orhan ve İlhami Arseven tarafından hazırlanan **Öğretmen Adaylarının Çevre Konularına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**; Behçet Oral, Neşe Dokumacı Sütçü ve Taha Yazar tarafından **Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Yapılan Makalelerin İncelenmesi**; Nevin Turgut Gültekin ve Tuğçe Nida Nur Çetin tarafından hazırlanan **Dünya Mirası Kültürel Rotalar Kapsamında Türkiye’deki Gelişim Koridorlarının Değerlendirilmesi**; Erol Sözen ve Ömer Türksever tarafından hazırlanan **KPSS Coğrafya Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) Soru Dağılımlarının İncelenmesi**; Ömer Türksever ve Erol Sözen tarafından hazırlanan **2012-2018 Yılları Arasında KPSS Lisans Genel Kültür Testi Coğrafya Soru Dağılımlarının İncelenmesi**; Halil Tokcan ve Zafer Tangülü tarafından hazırlanan **2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz Çalışması** adlı çalışmalardır. Bu özel sayımızın başta eğitim bilimleri olmak üzere bilim alanına katkı yapmasını umuyor ve siz değerli okuyucuların ilerideki sayılarda katkılarını bekliyoruz.

Doç. Dr. Halil TOKCAN

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem GÜZEY KOCATAŞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Zuhal ÖZCAN	Çankaya Üniversitesi
Doç. Dr. Cenk AKAY	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ER	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Hakan AKGÜN	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman YAMAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin DOĞAN	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Faysal ÖZDAŞ	Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Genç Osman İLHAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim YILDIRIM	Gazi Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

<b>ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ</b> İsmail KESKİN-Taha YAZAR .....	1
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE KONULARINA YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ</b> Ahmet Turan ORHAN-İlhami ARSEVEN.....	29
<b>TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM İLE İLGİLİ YAPILAN MAKALELERİN İNCELENMESİ</b> Behçet ORAL, Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ -Taha YAZAR.....	41
<b>DÜNYA MİRASI KÜLTÜREL ROTALAR KAPSAMINDA TÜRKİYE’DEKİ GELİŞİM KORİDORLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ</b> Nevin TURGUT GÜLTEKİN ve Tuğçe Nida Nur ÇETİN.....	57
<b>KPSS COĞRAFYA ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ TESTİ (ÖABT) SORU DAĞILIMLARININ İNCELENMESİ</b> Erol SÖZEN-Ömer TÜRKSEVER.....	73
<b>2012-2018 YILLARI ARASINDA KPSS LİSANS GENEL KÜLTÜR TESTİ COĞRAFYA SORU DAĞILIMLARININ İNCELENMESİ</b> Ömer TÜRKSEVER -Erol SÖZEN.....	85
<b>2006 VE 2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ ÇALIŞMASI</b> Halil TOKCAN -Zafer TANGÜLÜ.....	97

## CONTENTS

<b>EVALUATION OF SECONDARY MATHEMATICS TEACHING PROGRAM ACCORDING TO TEACHER OPINIONS</b> İsmail KESKİN-Taha YAZAR .....	1
<b>RESEARCH ON THE ATTITUDES OF TEACHER CANDIDATES TOWARDS ENVIRONMENTAL ISSUES IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES</b> Ahmet Turan ORHAN-İlhami ARSEVEN.....	29
<b>INVESTIGATION OF ARTICLES PUBLISHED ABOUT THE ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION IN TURKEY</b> Behçet ORAL, Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ -Taha YAZAR.....	41
<b>EVALUATION of DEVELOPMENT CORRIDORS in TURKEY WITHIN THE SCOPE OF WORLD HERITAGE CULTURAL ROUTES</b> Nevin TURGUT GÜLTEKİN ve Tuğçe Nida Nur ÇETİN .....	57
<b>EXAMINATION of KPSS QUESTIONS DISTRIBUTION OF GEOGRAPHY TEACHING SUBJECT MATTER INFORMATION</b> Erol SÖZEN-Ömer TÜRKSEVER.....	73
<b>KPSS UNDERGRADUATE GENERAL CULTURE TEST GEOGRAPHY QUESTION DISTRIBUTION BETWEEN 2012-2018</b> Ömer TÜRKSEVER -Erol SÖZEN .....	85
<b>COMPARATIVE ANALYSIS STUDY of THE 2006 AND 2018 UNDERGRADUATE SOCIAL STUDIES TEACHING PROGRAMMES</b> Halil TOKCAN -Zafer TANGÜLÜ.....	97







## ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ\*

İsmail KESKİN \*\*

Taha YAZAR\*\*\*

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı; 2013 yılı Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (MDÖP) CIPP modeline göre değerlendirilmesidir. Araştırma CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı şehirlerinden 48 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme formunda yer alan sorular çerçevesinde betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şu şekilde sıralanmıştır. Öğretmenler MDÖP'nin hazırlanmasında sosyal, ekonomik ve bölgesel koşulları göz önünde bulundurulmadığını bildirmişlerdir. Öğretmenler programın uygulanmasında birçok güçlükle karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler programı uygularken yaptıkları değişiklik ve uyarlamalara örnek olarak öğrenci seviyesine inmek, bazı kazanımları atlamak, sınıf seviyesine göre ders işlemek ve dersi sınavlara hazırlayacak şekilde işlemek sayılabilir. Matematik öğretmenlerinin MDÖP'nin geliştirilmesine yönelik önerileri şu şekilde sıralanmıştır: Tüm taraflar (öğretmen, öğrenci, veli yönetici vb.) katılımı sağlanmalı, pilot uygulamaya yeterince zaman ayrılmalı, farklı okul türlerine farklı programlar geliştirilmeli, öğretmenler programa uygun şekilde geliştirilmeli.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik dersi öğretim programı, program değerlendirme, CIPP Değerlendirme Modeli

\* Bu makale 22-25 Kasım 2018 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Matematik ve fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Diyarbakır, [ikeskin@dicle.edu.tr](mailto:ikeskin@dicle.edu.tr)

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır, [taha.yazar@dicle.edu.tr](mailto:taha.yazar@dicle.edu.tr)

## EVALUATION OF SECONDARY MATHEMATICS TEACHING PROGRAM ACCORDING TO TEACHER OPINIONS

### ABSTRACT

The purpose of this research is; the evaluation of the 2013 Secondary School Mathematics Instruction Program according to the CIPP evaluation model. The research is a qualitative study within the framework of the CIPP evaluation model. The study group of study constitutes 48 mathematics teachers working in different cities of Turkey. In the Research, structured interview form was used as data collection tool. The data were analysed by descriptive analysis within the framework of the questions in the form of interviews. Some of the findings obtained from the research are listed as follows. Teachers do not see mathematics-teaching curriculum enough to meet the needs of students (individual, social and economic). Teachers reported that social, economic and regional conditions were not taken into account in the preparation of the MC. Teachers stressed that they faced many difficulties in implementing the program. Teachers make changes and adaptations as they apply the program: going down to the student level, skipping some achievements, processing according to class level, and processing the course to prepare for the exams. Mathematics teachers' recommendation for the development of the MC is listed as follows: All parties (teachers, students, parents, etc.) should be involved, sufficient time for piloting, different programs for different school types should be developed and teachers should be developed in accordance with the program.

**Keywords:** Mathematics instructional curriculum, program evaluation, CIPP evaluation model

### GİRİŞ

Günümüzde sosyal ve ekonomik hayat bilimsel gelişmelerle orantılı olarak değişmekte ve gelişmektedir. Ülkelerin sosyal ve ekonomik hayatının refahı, bir bakıma o ülkenin bilim ve teknoloji alanındaki gelişmişlik düzeylerine bağlıdır (Aydın & Keskin, 2017). Bilim ve teknolojinin gelişiminde ise fen ve matematik alanları eğitiminin etkisi tartışılmazdır. Matematik başarısının ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Abazaoğlu, Yatağan, Yıldızhan, Arifoğlu, & Umurhan, 2015). Matematik alanında elde edilecek başarıda ilkokuldan başlayarak kesintisiz ve nitelikli bir matematik eğitimi büyük önem taşımaktadır.

Cumhuriyet döneminde 1924 yılından bu yana matematik dersi öğretim programında birçok kez değişiklik yapılmıştır. Matematik başarısının artırılmasında matematik dersine yön veren matematik dersi öğretim programının önemli bir rolü olduğu açıktır. Ancak günümüzde matematik alanında gösterilen başarı istenilen düzeyin çok altındadır.

2013 YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) sonuçlarına göre temel matematik testi ortalaması 7,9 dir. 2013 Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) sonuçlarına göre matematik testi ortalaması 50 soruda 12,32 iken geometri testi ortalaması 30 soruda 4,15 tir. 2014 YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) sonuçlarına göre temel matematik testi ortalaması 6,1 dir. 2014 LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) sonuçlarına göre matematik testi ortalaması 50 soruda 9,72 iken geometri testi ortalaması 30 soruda 5,47 tür. 2015 sınavı sonuçlarına göre temel matematik testi ortalaması 40 soruda 5,2 dir. LYS 2015 LYS sonuçlarına göre matematik testi ortalaması 50 soruda 9,72 iken geometri testi ortalaması 30 soruda 3,78 tür. 2016 YGS sınavı sonuçlarına göre temel Matematik Testi ortalaması 40 soruda 7,8 dir. 2016 LYS sonuçlarına göre matematik testi ortalaması 50 soruda 9,85 iken geometri testi ortalaması 30 soruda 4,22 tür. 2017 YGS sınavında ise matematik testi ortalaması 7,45 olmuş ve bir önceki yıla göre düşmüştür. Son beş yıldaki istatistiklere bakıldığında ortalamaların dalgalı bir seyir izlediği görülmekle ve yer yer düşüslere rastlanmakla birlikte başarı ortalamalarının istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ülkemizin katıldığı uluslararası sınavlarda da başarısı istenilen seviyelerde değildir. Nitekim uygulandığı yaş grubu itibariyle ülkemizde lise 1 ve lise 2. Sınıfların katıldığı Programme for International Student Assessment (PISA) sınavında istediği başarıyı elde edememiştir. 2009 yılında yapılan PISA sınavında 65 ülkenin katılmış ve tüm ülkelerin ortalaması 465 olmuştur.

The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ortalaması 496 olurken Türkiye 65 ülke arasında 445 puanla 41. Sırada yer almıştır. 2012 yılında yapılan PISA sınavına yine 65 ülkeden öğrenciler katılmış tüm ülkelerin ortalaması bir önceki seneye göre artmış ve 470 olmuştur. OECD ortalaması ise bir miktar düşerek 494 olmuştur. Türkiye ise puanını bir miktar arttırarak 448 e çıkarmış ancak ülke sıralamasında üç sıra geriye giderek 44. sırada yer almıştır. 2015 yılında yapılan PISA sınavına katılan ülkelerin sayısı artarak 72 olmuştur. Sınav sonuçlarına göre tüm ülkelerin ortalaması bir önceki seneye göre düşerek 461 olmuştur. OECD ülkelerinin ortalaması ise bir önceki yıla göre düşmüş ve 490 olmuştur. Türkiye'nin puanında ise ciddi sayılabilecek bir düşüş yaşanarak 420'ye gerilemiş ve 72 ülke arasında sırası 50 olmuştur. Sıralamasında da bir önceki yıla göre gerileme olmuştur. Sonuç olarak Türkiye'nin PISA matematik okuryazarlığı alanındaki ortalama puanları yıllara göre incelendiğinde, gitgide bir düşüşün olduğu görülmektedir.

Günümüzde öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu olmasına karşın matematik dersine karşı olan tutumunun olumsuz yönde olduğu görülmektedir (Esat, Coşkunçel, & İnandı, 2011). Birçok öğrenci için matematik, hayatını zehir eden derslerden, içine korku salan sınavlardan ve okulu bitirir bitirmez kurtulacağı bir kâbustan ibarettir (Sertöz, 1996). Matematik başarısı, kaygısı ve tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok araştırma vardır (Karadeniz & Karadağ, 2014; Turanlı, Keçeli, & Türker, 2016; Tutak, Aydoğdu, & Erşen, 2014; Yasar, Çermik, & Güner, 2014; Yenilmez & Özabacı, 2003). Araştırmalarda genel olarak matematik başarısının matematiğe karşı olan tutum, matematik kaygısı gibi etmenlerden etkilendiği görülmektedir. Matematik başarısının artırılması amacıyla matematik öğretim programlarının matematik kaygısını azaltacak ve matematiğe karşı olan olumlu tutumu arttıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Hâlihazırda yapılan çalışmalarda matematiğe yönelik tutumun orta seviyelerde olduğu görülmektedir (Güner & Çomak, 2014; Şad, Kış, Demir, & Özer, 2016).

Matematik öğretim programlarının 92 yıllık seyrine ve ülkemizde yapılan ulusal sınavlar ve ülkemizin de katıldığı uluslararası sınavlardan elde edilen ortalama puanlara bakıldığında istenilen başarı seviyesini yakalanamadığı görülmektedir. Eğitim sistemleri, gelişmelere uyum sağlayabilecek ve gelişmeleri yönlendirebilecek bireyleri, ancak ülkenin kalkınma amaçlarıyla tutarlı eğitim programları uygulayabildikleri zaman yetiştirebilirler. Çünkü programlar; eğitilecek bireylere kazandırılacak davranış standartlarını, öğretilecek bilgi, beceri ve değerleri belirler, öğretme-öğrenme etkinliklerine ve değerlendirme çalışmalarına rehberlik eder (Yüksel & Sağlam, 2014). Demirel (2013) ise Milli Eğitim politikalarının uygulamaya geçişinin ancak eğitim programlarının aracılığı ile sağlanabileceğini belirtmiştir.

Öğretim programları her ne kadar geniş katılımlı kurullar tarafından geliştirilip uygulamaya sunulsa da programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programın uygulanmasından kaynaklanan sorunlarla baş başa kaldıkları bilinmektedir (Duru & Korkmaz, 2010a). Birçok araştırmacı (Anderson & Piazza, 1996; Cuban, 1993; Konting, 1998; Sowell & Zambo, 1997) programcıları tarafından yapılan program ile sınıflarda öğretmenler tarafından öğretilen ve öğrenciler tarafından öğrenilen program arasında genellikle bir uyumsuzluğun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler matematik eğitimdeki değişikliklerin ve gelişimlerin başarıya ulaşmasında anahtar role sahiptirler.

Araştırmada matematik deresi öğretim programının değerlendirilmesinde Bağlam Girdi Süreç ve Ürün (CIPP) değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bu model Daniel Stufflebeam tarafından ilk olarak 1966 yılında hükümet tarafından kırsal bölgelerdeki okullarda uygulanan programların değerlendirilmesi ve denetlenmesi için geliştirilmiştir. Stufflebeam'e göre program değerlendirmenin temel amacı program hakkında karar verme yetkisine sahip kişileri bilgilendirmektir. Bağlam Girdi Süreç ve Ürün değerlendirme modelinde Bağlam boyutu ile hedeflerin belirlenmesi için ihtiyaçlar, fırsatlar ve problemler değerlendirilir. Girdi boyutu ile

uygulama için öngörülen yaklaşımlar, iş planları ve bütçe değerlendirilir. Süreç boyutu ile süreç izlenir, faaliyetler ve olaylar izlenir, belgelendirilir, aksayan yönler belirlenir ve değerlendirilir. Ürün boyutu ile kısa vadeli, uzun vadeli, amaçlanan ve istenmeyen sonuçlar belirlenir ve değerlendirilir (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

### **Araştırmanın Amacı**

Alan yazın incelendiğinde program değişikliğini etkileyen en kritik etkenlerden birisinin öğretmen görüşlerinin olduğunu göstermiştir (Fullan, 2007; Howson, Keitel, & Kilpatrick, 1982). Bu nedenle programı uygulayan öğretmenlerin ve programın etkilediği temel öge olan öğrencilerin programa ilişkin görüşlerinin bilinmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; 2013 yılı Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının CIPP modeline göre değerlendirilmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Matematik Dersi Öğretim Programını (MDÖP) öğrencilerin günümüz ihtiyaçlarını (bireysel, toplumsal ve ekonomik) karşılamada yeterli görüyor musunuz? Açıklayınız.
- MDÖP'nin sosyal, ekonomik ve bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanıp hazırlanmadığı konusundaki görüşlerinizi açıklayınız.
- Programın kazanım, içerik, önerilen etkinlikler, kullanılması önerilen araç gereçlere ve ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle açıklayınız.
- Programın uygulanmasında yaşadığınız güçlükler (Öğretmenden, öğrenciden, öğrenme ortamından, okul yönetiminden, ders kitaplarından, velilerden kaynaklı ) nelerdir? Bu güçlüklerin giderilmesi için önerileriniz nelerdir?
- Programı uygularken ne tür uyarlamalar ve değişiklikler yapıyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.
- Öğrencilerin MDÖP ile kazandıkları bilgi ve beceriler günlük hayatta uygulanmakta mıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklayınız.
- Bu dersten edinilen kazanımların öğrencilerin hayatlarına etki edeceğine (hayatına yön vereceğine) inanıyor musunuz? Açıklayınız.
- MDÖP'nin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.

### **YÖNTEM**

Araştırma matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini Bağlam Girdi Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı şehirlerinden 48 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde olabildiğince farklı özelliklere sahip (cinsiyet, kıdem, okul türü, çalışma bölgesi, öğrenim durumu ve mezun olunan fakülte türü) öğretmenden veri toplanması amaçlandığından maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın veri toplama araçlarından görüşme formu öğretmenlere yönelik olarak geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde öncelikle alan yazın ışığında (Stufflebeam, 1971, 2003, 2007) CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları dikkate alınarak taslak sorular oluşturulmuştur (Dinçer ve Saracaloğlu, 2017). Daha sonra bu sorular bu alanda uzman 20 öğretim üyesinin görüşlerine kapsam ve yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla sunulmuştur. Öğretim üyelerinden 16'sı görüş bildirmiştir. Görüş bildiren öğretim üyelerinden altısı matematik eğitimi alanında, sekizi eğitim programları ve öğretim

alanında ve ikisi de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında çalışmaktadır. Bildirilen görüşler dikkate alınarak 8 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır.

### Uygulama

Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Veriler Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesini temsil ettiği düşünülen on dört farklı (Malatya, Erzurum, Osmaniye, Antalya, Rize, Samsun, Diyarbakır, Gaziantep, Uşak, İzmir, Bursa, Sakarya, Sivas, Ankara) ilinden toplanmıştır. Görüşmelerin katılımcıyı sıkmayacak rahat bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında görüşme formu aracılığı ile öğretmenlerden toplanan veriler betimsel analiz süreçleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle görüşme formundaki sorularda yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin görüşme formundaki sorular birer tema olarak kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler okunarak öğretmen görüşleri daha önceden belirlenen temalar altında verilmiştir. Bu bulgular tablo halinde sunulmuştur. Miles ve Huberman (1994) verilerin görsel hale getirilmesi sürecinde matrisler, grafikler ve tablolar kullanılmasını önermektedirler. Böylece birbirinden kopuk bir biçimde duran verilerin insan zihninin çalışma ilkesiyle uyumlu bir biçimde daha kolay anlaşılır bir biçime dönüştürülmesi hedeflenmektedir (Özdemir, 2010). Her bir tablo altına tablolar özetlenmiş ve bulgular açıklanmıştır. Bulguları destekleyecek şekilde bulguların hemen altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Daha sonra katılımcı teyidini sağlamak amacıyla katılımcılara telefonla ulaşılarak bulguların kendi algılarına ve yaşantılarına ilişkin olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir.

### BULGULAR ve YORUMLAR

#### Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

- 1- Matematik Öğretmenlerinin “Matematik Dersi Öğretim Programını (MDÖP) öğrencilerin günümüz ihtiyaçlarını (bireysel, toplumsal ve ekonomik) karşılamada yeterli görüyor musunuz? Açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayısı (GVKS) tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Matematik Öğretmenlerinin “Matematik Dersi Öğretim Programını (MDÖP) öğrencilerin günümüz ihtiyaçlarını (bireysel, toplumsal ve ekonomik) karşılamada yeterli görüyor musunuz? Açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayıları

Kategori	Görüşler	GVKS*
Bireysel	Sınavlara (Üniversite vb.) hazırlamıyor	8
	Hayata hazırlamıyor	4
	Günlük ihtiyaçlardan uzak	4
	Bireysel farklılıklara dikkat edilmemiş	3
	Yeterli	3
	Karasızım	1
	Konu sıralaması karışık	1
	Toplumsal ihtiyaçlardan uzak	3
Toplumsal	Toplum olarak matematikte başarısız	2
	Olumsuz algı	1
	Temel eğitim yetersiz	1
	Yeterli	3
	Karasızım	1

Ekonomik	Doğrudan ekonomi ile ilişkilendirilemiyor	3
	Mülakatlarda matematik yok	1
	Karasızım	1
	Yeterli	3

\* Görüşü Vurgulayan Katılımcı Sayısı

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin “Matematik Dersi Öğretim Programını (MDÖP) öğrencilerin günümüz ihtiyaçlarını (bireysel, toplumsal ve ekonomik) karşılamada yeterli görüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplardan en çok vurgulanan görüşler; “Bireysel” kategorisi altında “Sınavlara (Üniversite vb.) hazırlamıyor”, “Hayata hazırlamıyor”, “Günlük ihtiyaçlardan uzak” olarak ortaya çıkmıştır. “Toplumsal” kategorisi altında “Toplumsal ihtiyaçlardan uzak”, “Toplum olarak matematikte başarısız” şeklinde ortaya çıkmıştır. “Ekonomik” kategorisi altında “Doğrudan ekonomi ile ilişkilendirilemiyor” şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

*Ö9: Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları olarak gördüğüm sınavlara hazırlanma ihtiyaçlarını karşılayabilir ancak günlük hayatında bireysel yaşamında karmaşık problemleri çözebilme yeteneği kazandırdığını düşünmüyorum. Sınavlara hazırlanma da matematik dersinde yapılıyor ama daha çok inisiyatifin matematik öğretmeninde olduğunu düşünüyorum yani öğretmen programı göz ardı edip bir süre sınava hazırlanma öncelikli olarak amaç olarak el alırsa öğrencilerin sınava yönelik ihtiyaçlarını karşılayabilir. Onun haricinde ne toplumsal ve ekonomik ihtiyaç karşılamadan söz edilemez. Gelişmiş toplumlarda matematik başarısının yüksek olduğunu biliyoruz. Bizim ise seviyemiz ortada matematik ciddi bir sıkıntımız var.*

*Ö17: Toplumsal ihtiyaçlarda kasıt analitik düşünebilen karmaşık problemleri çözebilen, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş, yaratıcı düşünebilen öğrendiklerini hayatına tatbik eden bireyler ise bu program bu tip bireyler yeterince yetiştirmiyor. Ene azından toplum ihtiyacı kadar yetiştirmiyor.*

- 2- Matematik Öğretmenlerinin “MDÖP’nın sosyal, ekonomik ve bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanıp hazırlanmadığı konusundaki görüşlerinizi açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayısı tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Matematik Öğretmenlerinin “MDÖP’nın sosyal, ekonomik ve bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanıp hazırlanmadığı konusundaki görüşlerinizi açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayıları

Kategori	Görüşler	GVKS
Sosyal	Sosyal koşullar göz önünde bulundurulmamıştır.	5
	Üniversiteye hazırladığından sosyal ve ekonomik koşullar göz ardı edilmiştir	3
	Sosyal koşullarla ilgisi yok	1
Ekonomik	Okulların ekonomik koşulları aynı değil	3
	Öğrencilerin ekonomik koşulları yetersiz	2
	MDÖP Ekonomi ile ilişkilendirilememiş	1
	Bölgesel koşullar göz önüne alınmamıştır.	5
Bölgesel	Bölgesel koşulların uygulamaya bir etkisi yoktur.	3
	Bölgesel koşullar göz önüne alınmıştır.	3
	Her bölge ve okulda uygulanabilir.	3
	Bazı bölgelerde iletişim sorunları yaşanmaktadır.	1
	Tüm bölgeler dikkate alınmıyor	1
	Bölgesel koşullara göre esnek program anlayışı	1

olmalı

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin “MDÖP”ın sosyal, ekonomik ve bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanıp hazırlanmadığı konusundaki görüşlerinizi açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplardan en çok vurgulanan görüşler; Sosyal kategorisi altında “Sosyal koşullar göz önünde bulundurulmamıştır.”, “Üniversiteye hazırladığından sosyal ve ekonomik koşullar göz ardı edilmiştir” ve “Sosyal koşullarla ilgisi yok” “Bölgesel koşullar göz önüne alınmamıştır.” görüşleridir. Ekonomik kategorisi altında “Okulların ekonomik koşulları aynı değil”, “Öğrencilerin ekonomik koşulları yetersiz” ve “MDÖP Ekonomi ile ilişkilendirilememiş” görüşleridir. Bölgesel kategorisi altında en çok vurgulanan görüşler “Bölgesel koşullar göz önüne alınmamıştır”, “Bölgesel koşulların uygulamaya bir etkisi yoktur.”, “Bölgesel koşullar göz önüne alınmıştır.” ve “Her bölge ve okulda uygulanabilir.” şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

*Ö12: Bölgesel ve sosyal koşulların göz önünde bulundurulduğunu sanmıyorum. Her bölgenin hatta her ilin sosyal ve ekonomik koşulları değişiklik göstermekte iken uygulamaya sokulan sadece bir öğretim programı bulunmaktadır.*

*Ö30: Matematik dersi öğretim programının hazırlarken sosyal ve ekonomik koşullar göz önünde bulundurulmaz. Çünkü tek bir matematik dersi öğretim programı bütün yurttan uygulanmaya çalışılıyor. Halbuki böyle bir şey mümkün değil. Bölgesel koşullar ekonomik ve sosyal koşullar bölgelerin bu koşulları göz önünde bulundurularak esnek bir program hazırlanmalı.*

- 3- Matematik Öğretmenlerinin “Programın kazanım, içerik, önerilen etkinlikler, kullanılması önerilen araç gereçlere ve ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayısı tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Matematik Öğretmenlerinin “Programın kazanım, içerik, önerilen etkinlikler, kullanılması önerilen araç gereçlere ve ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayıları

Kategori	Görüşler	GVKS
Kazanım	Kazanımların sadeleşmesi iyi oldu.	6
	Bazı kazanımların sırası değişmeli	3
	Bazı sınıflarda kazanımlar yoğun (10. Sınıf gibi)	2
	Matematik ve geometri iki ayrı ders	2
	Analitik geometri ayrılmalı	1
İçerik	İçerikte hiyerarşik bir düzen yoktur.	4
	İçerik kazanımları tam karşılamamaktadır.	3
	İçeriğin sadeleşmesi öğrenci için olumlu	3
	Süre yetersiz	3
Etkinlikler	Sınıflar kalabalık olduğundan uygulanması zor.	7
	Kitaplara daha zengin etkinlik konulabilir.	4
	Bazı etkinlikleri uygulama imkânı yok	3
	Etkinlikleri yapmak için araç gereç sağlanmıyor	1
Araç gereçler	Bilgisayar destekli matematik uygulamaları olumlu	7
	Önerilmiş fakat okul yönetimince sağlanmıyor.	6
	Ders kitapları aksesuar gibi taşıyor.	4
	Her konuya uygun araç gereç önerilmemiş	3
Ölçme-Değerlendirme	Ölçme Değerlendirme önerilmiştir fakat uygulanmamaktadır.	5
	Sınıfta kalma uygulamasına dönülmelidir.	4

Geliştirilmelidir.	3
Alternatif yöntemlere iyi örnekler sunulmalıdır.	3
Özel okullarda torpil geçilmektedir.	2
Sınavlar denetlenmeli	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin “Programın kazanım, içerik, önerilen etkinlikler, kullanılması önerilen araç gereçlere ve ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplardan en çok vurgulanan görüşler; “Kazanım” kategorisi altında “Kazanımların sadeleşmesi iyi oldu” ve “Bazı kazanımların sırası değişmeli” olarak belirlenmiştir. “İçerik” kategorisi altında “İçerikte hiyerarşik bir düzen yoktur.”, “İçerik kazanımları tam karşılamamaktadır”, İçeriğin sadeleşmesi öğrenci için olumlu”, ve “Süre yetersiz” olarak ortaya çıkmıştır. “Ekinlikler” kategorisi altında “Sınıflar kalabalık olduğundan uygulanması zor” ve “Kitaplara daha zengin etkinlik konulabilir” ortaya çıkmıştır. “Araç gereçler” kategorisi altında “Bilgisayar destekli matematik uygulamaları olumlu” ve “Önerilmiş fakat okul yönetimince sağlanmıyor” olarak belirlenmiştir. “Ölçme-Değerlendirme” kategorisi altında “Ölçme Değerlendirme önerilmiştir fakat uygulanmamaktadır” ve “Sınıfta kalma uygulamasına dönülmelidir” ve “Geliştirilmelidir” olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

*Ö33: Ölçme değerlendirme konusunu ele aldığımızda bir önceki programlarla kıyaslandığında sanki biraz gelişme var gibi. Dediğim gibi tasarımda ölçme değerlendirme yaklaşımları verilmiş olabilir. Önceden programda veriliyor. Öğretmenin bunu uygulamada yaptığını zannetmiyorum. Kendi gözlemlerim öğretmenlerin soru havuzu oluşturup buradan rastgele soruları seçip bir kistasa tabi tutmadan sınavları yaptığıdır. Onun haricinde ekstradan zaman harcıyıp örneğin bir Bloom taksonomisine göz önünde bulundurup soru hazırlayanlara rast gelmedim açıkçası. Bende öyle yapmıyorum. Ama uluslararası sınavları baktığımızda daha çok öğrencilerin problem çözme yeteneğini Analitik düşünme yeteneğini bu yeteneği kullanmaya yönelik sorular hazırladıkları görülmekte ancak biz buradan çok uzağız.*

*Ö15: Program öğrencilerin bilgi ve beceri konusunda farklılıklar söz konusu olduğundan programın başarılı olacağını düşünmüyorum. Ayrıca ölçme ve değerlendirmenin sonuç odaklı olmaması gerektiğini düşünüyorum. Süreç odaklı olmalı. Uygulanıp uygulanmadığı da takip edilmeli. Bu konuda dal öğretmenlerinden teşkil edilecek bir müfettiş grubu bu konuda incelemelerde bulunup tavsiyede bulunabilir.*

4- Matematik Öğretmenlerinin “Programın uygulanmasında yaşadığınız güçlükler (Öğretmen, öğrenciden, öğrenme ortamından, okul yönetiminden, ders kitaplarından, velilerden kaynaklı ) nelerdir? Bu güçlüklerin giderilmesi için önerileriniz nelerdir?” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayısı tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Matematik Öğretmenlerinin “Programın uygulanmasında yaşadığınız güçlükler (Öğretmen, öğrenciden, öğrenme ortamından, okul yönetiminden, ders kitaplarından, velilerden kaynaklı ) nelerdir? Bu güçlüklerin giderilmesi için önerileriniz nelerdir?” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayıları

Kategori	Görüşler	GVKS
Öğrenci	Matematiğe karşı olumsuz tutum	8
	Yetersiz bilgi/seviye	7
	Motivasyon eksikliği	7
	Başarısız olacağına dair önyargı	4
	Umursamazlık	2
Öğretmen	Alan bilgisi eksik	4
	Pedagojik bilgisi yetersiz	3
	Öğrenciye ilgisiz	3



	Teknolojik pedagojik alan bilgisi zayıf	2
	Dersi umursamaz	2
	Geleneksel tutuma devam	2
	Zümre toplantıları formalite	1
Öğrenme ortamı	Teknolojik araçlar yetersiz	7
	Okullar kalabalık	5
	Sınıflar kalabalık	2
	Normal öğretime geçilmeli, dersler çok sıkışık	2
	İnternet yok	1
Okul yönetimi	Araç gereçleri sağlamada yetersizlik	6
	Başarıyı sadece üniversite sınavına indirgeme	3
	Bağımsız bütçeli olmalı	1
Ders kitapları	Yetersiz	10
	İlgi çekici değil	4
	Bilgi yanlışlıkları var	3
	Çizim hataları var (grafik)	2
	Sınavlara hazırlamıyor	2
	Başarılı öğrenciye göre hazırlandığından verimsiz	2
	Çeşitlendirilmeli	2
Veliler	Velilerin ilgisizliği	7
	Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak	3
	Veliler eğitilmeli	2
	Velilerin bilgisizliği	2

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin “Programın uygulanmasında yaşadığınız güçlükler (Öğretmenden, öğrenciden, öğrenme ortamından, okul yönetiminden, ders kitaplarından, velilerden kaynaklı ) nelerdir? Bu güçlüklerin giderilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan en çok vurgulanan görüşler; “Öğrenci” kategorisi altında “Matematiğe karşı olumsuz tutum”, “Yetersiz bilgi/seviye”, “Motivasyon eksikliği”, “Öğretmen” kategorisi altında “Alan bilgisi eksik”, “Pedagojik bilgisi yetersiz”, “Öğrenciye ilgisiz” olarak belirlenmiştir. “Öğrenme ortamı” kategorisi altında “Teknolojik araçlar yetersiz” ve “Okullar kalabalık” olarak belirlenmiştir. “Okul yönetimi” kategorisi altında “Araç gereçleri sağlamada yetersizlik” ve “Başarıyı sadece üniversite sınavına indirgeme” olarak belirlenmiştir. “Ders kitapları” kategorisi altında “Yetersiz”, “İlgi çekici değil” ve “Bilgi yanlışlıkları var” olarak ortaya çıkmıştır. “Veliler” kategorisi altında “Velilerin ilgisizliği” ve “Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak” olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

*Ö16: Programı uygularken bütün öğrenci gruplarını aynı tonda bilgi vermeye çalışıldığı için seviyesi düşük öğrenci öğrenciye yetiştirmede zorluklar yaşıyor. Başarısızlıkla sonuçlanıyor. Çünkü tek bir program bütün öğrencilere uygulanıyor.*

*Ö20: Ders kitapları çok problemlidir çoğu zaman maddi yazım hatalarını bilgi eksikliklerine ya da yanlışlıklara rastlanmaktadır. Normalde akademisyenler içinde bulunduğu kurullar tarafından değerlendiriliyor. Bu tip hatalarının olmaması gerektiğini düşünüyorum. Bunun haricinde Ben kullanabiliyorum mu kullanamıyorum. Derslerimi sınavlara hazırlık kitaplarından işlemeye çalışıyorum. Çünkü öğrencinin talebi bu yönde ihtiyacı da bu yönde. Bence programda önerilen etkinlikleri ölçme değerlendirme yaklaşımları ne vesaire kullanmamız gerekiyorsa isteniyorsa sınav sistemini bu yönde düzenlemesi gerekmektedir. Velilere girmeyeceğim bile. Çünkü Türkiye’de özellikle devlet okullarında veli ilgisi çok az. Programın başarısına velinin etkisi yok denecek kadar az. Derslerin verimli işlenmesi noktasında bazıları takipçi olabiliyor ancak bunları da bir noktadan sonra bırakıyorlar. Öğrenciyi takip etme öğrencinin başarısını takip etme noktasında velilerin bilgisiz olduğunu düşünüyorum. Bu bir problem.*

- 5- Matematik Öğretmenlerinin “Programı uygularken ne tür uyarlamalar ve değişiklikler yapıyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayısı tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Matematik Öğretmenlerinin “Programı uygularken ne tür uyarlamalar ve değişiklikler yapıyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayıları

Kategori	Görüşler	GVKS
Öğrenciye Yönelik	Öğrenci seviyesine göre	9
	Sınıf seviyesine göre ders işleme	6
	Alana göre ders işleme	4
	YKS’ye uyarlama yapma	4
	Hızı öğrenciye göre ayarlama	1
Programa Yönelik	Bazı kazanımları atlama	8
	Testlere ağırlık verme	2
	Programı takip etmeme	2
	Kendi kaynaklarından yararlanma	1
Öğrenme Ortamına Yönelik	En basit düzeyde işleme	3
	Ortamın imkânlarına göre uyarlama yapma	2
Toplam	12	42*

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin “Programı uygularken ne tür uyarlamalar ve değişiklikler yapıyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplardan en çok vurgulanan görüşler; Öğrenciye Yönelik kategorisi altında “Öğrenci seviyesine göre”, “Sınıf seviyesine göre ders işleme”, “Alana göre ders işleme” ve “YKS’ye uyarlama yapma” görüşleridir. Programa Yönelik kategorisi altında “Bazı kazanımları atlama”, “Testlere ağırlık verme”, “Programı takip etmeme” ve “Kendi kaynaklarından yararlanma” görüşleridir. Öğrenme Ortamına Yönelik kategorisi altında “En basit düzeyde işleme” ve “Ortamın imkânlarına göre uyarlama yapma” görüşleridir.

Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

*Ö13: Öğrencilerin seviyesine göre konuları ve ders işleme şeklimi uyarlamam gerekiyor. Her öğrenci farklı seviyede bilgilerle geliyorlar. Şimdi hepsini bir kabul edip ders işlesem çoğu bir şey anlamaz, anlamıyorlar. Çünkü çoğunun seviyesi bu dersi anlamaları için yeterli gelmiyor. O zaman biz ne yapıyoruz? Birçok öğretmen arkadaşımından gördüm, ben de yapıyorum. En düşük seviyeli öğrenciye göre derse devam ediyoruz.*

*Ö26: Uyarlama değil de ben daha çok sınavları temel alarak konulara verilen ağırlıkları değiştiriyorum. Çünkü bizim okulda ve il genelinde okulların başarısının ölçüsü kaç kişinin yüksek ortalama ile mezun olduğu değil kaç kişiyi üniversitede önemli bölümlere kazandırdığınızdır. O yüzden okul olarak bu tür uygulamalara başvuruyoruz. Kazanabileceğinin düşündüğümüz öğrencilere ek ders dâhil yardımcı oluyoruz.*

*Ö32: Çeşitli değişiklikler yapmak zorunda kalıyoruz ister istemez. Öncelikle program bir taslak olduğu gibi uygulanması zaten mümkün değil. Çünkü birçok değişken var uygulama sürecinde. Bunları göz önünde bulundurmamız gerekiyor. Liseye başlayan öğrencinin seviyesinin yetersiz olması hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması gibi sorunlarla sık karşılaşıyoruz. Bu yüzden Öncelikle konuları daha basit değiştirerek işlemek zorunda kalabiliyorum. Soru tarzlarını daha çok sınavlarda çıkabilecek şekilde hazırlıyorum.*

- 6- Matematik Öğretmenlerinin “Öğrencilerin MDÖP ile kazandıkları bilgi ve beceriler günlük hayatta uygulanmakta mıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayısı tablo 6’de verilmiştir.

**Tablo 6.** Matematik Öğretmenlerinin “Öğrencilerin MDÖP ile kazandıkları bilgi ve beceriler günlük hayatta uygulanmakta mıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayıları

Kategori	Görüşler	GVKS
Evet	Mantıksal akıl yürütmeyi geliştirmektedir	3
	Matematiksel düşünmeyi geliştirmektedir	2
	Karmaşık problemleri çözmeye yardımcı olur	1
	Ancak uygulayan sayı azdır	1
Hayır	Sadece üniversiteye giriş aracı olarak görüldüğünden	8
	Sadece dört işlem kullanılıyor	5
	Kavramlar soyut olduğundan	4
	Mülakatlarda matematik olmadığından	2
	Ezber yapıldığından	2
	Günlük hayatla ilişkilendirilme az olduğundan	1
	Hiç görmedim	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin “Öğrencilerin MDÖP ile kazandıkları bilgi ve beceriler günlük hayatta uygulanmakta mıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen en çok vurgulanan görüşler; “Evet” kategorisi altında “Mantıksal akıl yürütmeyi geliştirmektedir” ve “Matematiksel düşünmeyi geliştirmektedir” olarak ortaya çıkmıştır. “Hayır” kategorisi altında “Sadece üniversiteye giriş aracı olarak görüldüğünden”, “Sadece dört işlem kullanılıyor” ve “Kavramlar soyut olduğundan” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

*Ö15: Sınav sistemi test yani sonuç odaklı olduğundan bilgi ve becerilerinin günlük hayatta uygulanmamaktadır. Uygulamaya daha çok ağırlık verilmelidir. İçerik ve kazanımların günlük hayatla ilişkilendirilmesi yapılmalıdır. Kavramların soyut olması ve günlük hayatla yeterince ilişkilendirilmemesi kullanılmasını azaltmaktadır.*

*Ö25: Günlük hayatta dört işlem haricinde kullanıldığını düşünmüyorum. Bir işe alım mülakatında matematiğin yeri yoktur. Neden? Matematik hayatımızın herhangi bir anında gerekli olabileceğinden işe alım süreçlerinde matematiğe de yer verilmelidir.*

7- Matematik Öğretmenlerinin “Bu dersten edinilen kazanımların öğrencilerin hayatlarına etki edeceğine (hayatına yön vereceğine) inanıyor musunuz? Açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayısı tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Matematik Öğretmenlerinin “Bu dersten edinilen kazanımların öğrencilerin hayatlarına etki edeceğine (hayatına yön vereceğine) inanıyor musunuz? Açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayıları

Kategoriler	Görüşler	GVKS
Evet	Üniversiteyi kazandırabilir	6
	Muhakeme gücünü geliştirir	4
	Hayata olumlu bakış sağlar	2
	Analitik düşünme becerisi kazandırır	2
	Problemlere akılcı yolla çözüm üretme	2
	Doğru düşünme becerisi kazandırır	2
	Her alanda önemli olduğu için	1
	Ortaokuldan yeterli gelirse	1
	Mantıklı düşünemeye sevk ettiği	1
	Zekâyı geliştirdiği için	1

Hayır	Hayır etmez.	12
	Sadece üniversite aracılığı ile yön verebilir.	5
	Öğrenilmiş çaresizlik var	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin “Öğrencilerin MDÖP ile kazandıkları bilgi ve beceriler günlük hayatta uygulanmakta mıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen en çok vurgulanan görüşler; “Evet” kategorisi altında “Üniversiteyi kazandırabilir”, “Muhakeme gücünü geliştirir” ve “Hayata olumlu bakış sağlar” olarak ortaya çıkmıştır. “Hayır” kategorisi altında “Hayır etmez” ve “Sadece üniversite aracılığı ile yön verebilir.” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

Ö12: *Bunları öğrenen öğrencilere olumlu etki edeceğine inanmakla birlikte fakat ne derece edeceğine bilmiyorum. Derslerde uygulama yapılırsa bu öğrencilerin hayatlarına daha iyi yön vereceğini düşünüyorum.*

Ö26: *Matematik dersinde elde edilen kazanımların öğrencilerin hayatlarına etki ettiğini zannetmiyorum. Öğrendikleri değil de ezberledikleri daha çok hayatlarına yön verebilir Çünkü üniversitede kazandıkları bölümü matematik sorusu sayısı belirliyor.*

8- Matematik Öğretmenlerinin “MDÖP”nın geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayısı tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Matematik Öğretmenlerinin “MDÖP”nın geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler ve görüşü vurgulayan katılımcı sayıları

	Görüşler	GVKS
Program geliştiricilere öneriler	Tüm taraflar (öğretmen öğrenci veli yönetici vb.) katılımı sağlanmalı	7
	Pilot uygulamaya yeterince zaman ayrılmalı	7
	Farklı okul türlerine farklı programlar geliştirilmeli	6
	Öğretmenler geliştirilmeli / eğitilmeli	5
	Günümüz ihtiyaçları sürekli değerlendirilmeli	5
	Mezun öğrencilerin seviyeleri dikkate alınmalı	5
	Ortaokul/ilkokul programları dikkate alınmalı	4
	Farklı disiplinlerin programları dikkate alınmalı	3
	Güncelleme işlemleri şeffaf yürütülmeli	3
	Önemli konulara ayrılan süre artmalı	3
	Zorluk seviyelerine göre ayrılmalı	3
	Kazanımların hiyerarşik bir yapıya getirilmeli	2
	Sarmal programlamadan doğrusal programlamaya geçilmeli	2
	Bölgesel farklılıklardan dolayı esnek olmalı	2
	Daha somut kazanımlar eklenmeli	1
	Ders kitapları çeşitlendirmeli	1
Ders kitapları modüllere bölünmeli	1	
10.sınıf programı hafifletilmeli	1	
Uygulayıcılara (yöneticilere) öneriler	Program hakkında yılsonu raporu hazırlanmalı	4
	Başarı için öğrenci motivasyonu sağlanmalı	2
Öğretmenlere öneriler	Öğretmenler kendini geliştirmeli	2
	Programı aksayan yönlerini rapor etmeli	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin “Öğrencilerin MDÖP ile kazandıkları bilgi ve beceriler günlük hayatta uygulanmakta mıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplardan en çok vurgulanan görüşler; “Program geliştiricilere öneriler” kategorisi altında “Tüm taraflar (öğretmen öğrenci veli yönetici vb.) katılımı sağlanmalı”, “Pilot uygulamaya yeterince zaman ayrılmalı”, “Farklı okul türlerine farklı programlar geliştirilmeli”, “Öğretmenler geliştirilmeli / eğitilmeli”, “Günümüz ihtiyaçları sürekli değerlendirilmeli”, “Mezun öğrencilerin seviyeleri dikkate alınmalı”, “Ortaokul/ilkokul programları dikkate alınmalı”, “Farklı disiplinlerin programları dikkate alınmalı”, “Güncelleme işlemleri şeffaf yürütülmeli”, “Önemli konulara ayrılan süre artmalı”, “Zorluk seviyelerine göre ayrılmalı”, “Kazanımların hiyerarşik bir yapıya getirilmeli”, “Sarmal programlamadan doğrusal programlamaya geçilmeli”, “Bölgesel farklılıklardan dolayı esnek olmalı”, “Daha somut kazanımlar eklenmeli”, “Ders kitapları çeşitlendirmeli”, “Ders kitapları modüllere bölünmeli”, “10.sınıf programı hafifletilmeli” görüşleridir. Uygulayıcılara (yöneticilere) öneriler kategorisi altındaki görüşler “Program hakkında yılsonu raporu hazırlanmalı” ve “Başarı için öğrenci motivasyonu sağlanmalı” görüşleridir.. Öğretmenlere öneriler kategorisi altındaki görüşler ise “Öğretmenler kendini geliştirmeli” ve “Programı aksayan yönlerini rapor etmeli” görüşleridir. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

*Ö18: Bence cebir kısmını temel ve ileri diye iki gruba ayrılması gerekiyor ve temel düzey lise 1 ve 2, ileri düzey ise 3 ve 4 de işlenmesi gerekiyor. Geometri dersinin de analitik geometri ve geometri diye ikiye ayrılması gerekir ve bu derslerin ayrı ayrı işlenmesi gerekiyor.*

*Ö14: Matematik dersi öğretim programının gelişmesinde üniversite öğretim üyelerine ve öğrencilere, eğitimde uzman kuruluşlara öğretmenlere danışılarak geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca öğrencilerin bilgi ve bilgi ve becerileri dikkate alınarak farklı okullarda farklı matematik programını hazırlanmalıdır bilgisayar eğitimi konusunda özellikle öğretmenlere gerekli eğitim verilmelidir.*

*Ö25: Bir konunun tamamının (örneğin fonksiyonların ) bir sınıf düzeyinde tamamen verilmesi, farklı sınıflara yayılmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrenci başarısı düşük okullarda bir önceki yıl anlatılan konu öğrenciler tarafından unutulduğu için bir anlamı kalmıyor. Ayrıca 10 sınıf müfredatının hafifletilmesi gerekiyor. Bu önemli konuları daha uzun anlatabilmeliyiz.*

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nitel verilerinin analizinden elde edilen bulgular mevcut alan yazın ile birlikte değerlendirilerek tartışılmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

### **“Matematik Dersi Öğretim Programını (MDÖP) öğrencilerin günümüz ihtiyaçlarını (bireysel, toplumsal ve ekonomik) karşılamada yeterli görüyor musunuz? Açıklayınız.” Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Görüşme formundaki birinci soru olan “Matematik Dersi Öğretim Programını (MDÖP) öğrencilerin günümüz ihtiyaçlarını (bireysel, toplumsal ve ekonomik) karşılamada yeterli görüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin matematik öğretim programının öğrencilerin günümüz bireysel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin öğrenim hayatı ve işgücü piyasasına girişte karşılaştıkları sınavlara hazırlayıcı nitelikte olmadığını, hayata hazırlamada yetersiz ve günlük ihtiyaçlardan uzak olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu Çiftçi, Akgün, ve Deniz (2013) araştırmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenler öğretim programı ile sınavlar arasında uyumsuzluk olduğu belirtmişlerdir. Yine Merter ve Şan (2012) araştırmalarında öğretmenler programın öğrencileri sınavlara hazırlamada yetersiz olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca matematik öğretim programlarının geliştirmeyi amaçladığı beceriler arasında matematikteki işlem, kavram ve kavramsal yapılar arasındaki ilişkileri hayata ilişkilendirebilme becerisi de yer almaktadır (MEB, 2013:7). Öğretmenlerden bir kısmı matematik dersi öğretim programını toplumsal ihtiyaçları karşılamada yeterli görürken bazıları da yetersiz bulmuştur. Öğretmenler toplum olarak matematikte başarısız olduğumuza

vurgu yapmışlardır. Gerçekten de öğrenim çağındaki ve öğrenim sonrası iş gücü piyasasındaki toplumumuz bireylerinin ulusal ve uluslararası sınavlarda başarısız oldukları bilinmektedir. Örneğin ülkemiz de uygulanan 16-65 yaş arasındaki 5277 kişinin örneklem olarak yer aldığı Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı matematik okuryazarlığı sıralamasında ülkemiz 219 puanla Şili ve Endonezya'nın önünde son üçüncü sırada yer almaktadır (OECD, 2016 :5). Öğretmenler öğretim programında doğrudan ekonomi ile ilişkilendirme bulunmadığını, matematiğin işgücü piyasasında önemli yeri olduğu ancak yeterince önem verilmediğini belirtmişlerdir. Ersoy (2003)'unda belirttiği gibi matematik olmadan bilim ve teknolojiden sosyal ve ekonomik kalkınmadan söz edilemez. Bu nedenle toplum olarak ekonomik kalkınma isteniyorsa herkesin matematikte güçlenmesi sağlanmalıdır. Bunun içinde öğretim programlarının bu bağlamda ele alınması ve değiştirilip geliştirilmesi gerekmektedir.

### **“MDÖP'nin sosyal, ekonomik ve bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanıp hazırlanmadığı konusundaki görüşlerinizi açıklayınız.” Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Görüşme formundaki ikinci soru olan “MDÖP'nin sosyal, ekonomik ve bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanıp hazırlanmadığı konusundaki görüşlerinizi açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerinin bazıları sosyal, ekonomik ve bölgesel koşulların göz önüne alındığını belirtirken bazı görüşlerin ise bu koşulların göz önüne alınmadığını belirtmiştir. Özellikle bölgesel ve sosyoekonomik farklılıkların değişiklik gösterdiği ancak tek bir öğretim programının uygulamada olduğu vurgulanmıştır. Tansel (2015) araştırmasında Türkiye'de eğitim başarısındaki eşitsizliğin büyük kısmını eğitimde fırsat eşitsizliğinin oluşturduğunu, bu eşitsizliğin matematik fen ve okuma başarılarında benzer eğilim sergilediği ve eğitimde fırsat eşitsizliğinde önemli faktörlerin ailenin arka planı ile ilgili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini geliştirmek için politikalar gerekli olduğunu vurgulamıştır (Tansel, 2015 :12). PISA 2015 sınav sonuçları incelendiğinde ise bölgeler arası matematik başarı ortalamalarının oldukça farklılaştığı görülmektedir. En yüksek ortalama 442 puan ile ege bölgesi olurken en düşük ortalama 370 puanla Güneydoğu Anadolu bölgesi olmuştur. İki bölge arasında 72 puanlık fark oluşmuştur. Genel başarı eğilimi ise batıdan doğuya doğru gidildikçe azalmaktadır (MEB, 2016a). Eğitim Reformu Girişimi'nin “Eğitimde Eşitlik: Politika Analizi ve Öneriler” raporunda da değindiği gibi eğitimde eşitliğin sağlanması için öğrencinin ailesinden, sosyoekonomik özelliklerinden, yaşadığı bölgenin farklılıklarından ve cinsiyete dayalı ayrımcılıktan kaynaklanabilecek eşitsizliklerin değerlendirilmesi ve bu eşitsizlikleri giderilebilmesi için gerekli önerilerde bulunulmalıdır (ERG, 2009).

### **“Programın kazanım, içerik, önerilen etkinlikler, kullanılması önerilen araç gereçlere ve ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle açıklayınız.” Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Görüşme formundaki üçüncü soru olan “Programın kazanım, içerik, önerilen etkinlikler, kullanılması önerilen araç gereçlere ve ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar alan yazındaki benzer çalışmalar ile birlikte değerlendirildiğinde kazanımların sadeleşmesinin öğretmenlerce olumlu bulunduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Çiftçi ve Tatar (2015) araştırmaya benzer olarak kazanımların sadeleşmesinin öğretmenlerce olumlu karşılandığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin içerik ile ilgili görüşlerine bakıldığında ise kazanımlara bağlı olarak içeriğin sadeleşmesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Ancak içerik arasında hiyerarşinin tam anlamıyla sağlanamadığı ve kazanımları tam karşılayamadığı ve öngörülen sürenin yetersiz olduğu görüşünde olan öğretmenler de vardır. Özdemir, Berk ve Kaya (2016) araştırmalarında öğretmenler içerikte hiyerarşik düzenin sağlanamaması, sürelerin yetersiz olması ve içeriğin

hala yoğun olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Konur ve Atlıhan (2012) matematik dersi öğretim programının içerik öğesinin düzenlenmesine ilişkin ortaöğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesini amaçladıkları araştırmalarında içeriğin düzenlenmesinde göz önüne alınan devamlılık ve soyutlama ilkeleri açısından program içeriğinin tam olarak yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin önerilen etkinliklere ilişkin görüşlerinin ise daha çok sınıfların kalabalık olması, bazı etkinlikleri uygulama imkânının olmaması, kitapların etkinlikler bakımından zayıf bulunması ve etkinlikleri uygulamak için araç gereç sağlanmaması üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Matematik dersi öğretim programı yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak hazırlandığından öğrenme öğretme sürecinde etkinliklere fazla yer verilmektedir. Ancak Uğurel, Bukova Güzel, ve Kula (2010) araştırmalarında öğretmenlerin etkinlikler konusunda bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Uğurel ve Bukova (2010) araştırmalarında etkinliklere ilişkin hizmet içi eğitimlerin ve basılı kaynakların yetersizliği nedeniyle etkinlik geliştirmede sorunlar yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Bal (2008) araştırmasında etkinlik hazırlamada öğretmenlerin zorlandıkları sonucuna ulaşırken, Özpolat, Sezer, İşgör, ve Sezer (2007) etkinliklerin öğretmenlere daha ayrıntılı bir şekilde tanıtılması ve bu etkinliklerdeki amaçların açıklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Kalabalık sınıflarla ilgili olarak Yıldırım ve Dönmez (2008) araştırmalarına sınıf mevcudunun fazla olmasının öğretmenlere etkinlikleri uygulamada problemler yaşattığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak günümüzde sınıfların mevcut ortalamaları 2018 güz döneminde Diyarbakır için genel ortaöğretimde 39 olarak gerçekleşmiştir (DMEM, 2019). Sınıf mevcudunun başarıya etkisini inceleyen bir araştırmada Boozer ve Rouse (2001) sınıf mevcudunun artmasının başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Matematik dersi için öğretim programında önerilen araç gereçlere ilişkin öğretmen görüşleri bilgisayar destekli matematik uygulamaları olumlu bulunması, ders kitaplarının işlevsel olmaması, her konuya uygun araç gerecin önerilmemiş olması ve önerilen araç gereçlerin okul yönetimlerinde sağlanamaması üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırma bulgularına benzer olarak Özdemir vd. (2016) araştırmalarında öğretmenlerin programda bilgi ve iletişim teknolojilerine yer verilmesini olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bilgisayar destekli matematik eğitimi öğrenci başarısına ve öğrencilerinin matematik tutumuna etkisini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan Sulak (2002), Demir ve Başol (2014), İçel (2011), Şataf (2010) bilgisayar destekli matematik eğitiminin matematik başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adayları ise bilgisayar destekli öğretim materyallerinin kullanımının kolay, açık ve anlaşılır olduğu, öğrenme isteğini arttırdığı, konuyu somutlaştırıp anlamayı kolaylaştırdığı yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir (Zengin, Kağızmanlı, Tatar, & İşleyen, 2013; Zengin & Kutluca, 2011). Ayrıca öğretmen adayları bilgisayar destekli eğitiminin kendilerine kolaylık sağladığını ve derste daha aktif olmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir (Baltacı, Yıldız, & Kösa, 2015). Öğrenciler ise bilgisayar destekli işlenen matematik dersinin daha iyi bir öğrenme sağladığı, eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, çalışma ortamındaki görsel ve dinamik öğelerin kalıcılığı artırdığını belirtmişlerdir (Kutluca & Zengin, 2011). Ayrıca Çiftçi vd. (2013) bu araştırmaya benzer olarak öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz buldukları ve farklı kaynaklara yöneldikleri sonucuna ulaşmıştır.

Matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerinin önceki programlara kıyasla gelişmelerin olduğu ancak iyi örneklerin programda yeterince yer almadığı ve önerilmesi gerektiği, sınıfta kalma olmamasının ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin amacına uygun yürütülememesine neden olduğu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan ölçme değerlendirmede geleneksel anlayışın etkilerinin devam ettiği söylenebilir. Cansız Aktaş ve Baki (2013) araştırmalarında bu araştırma bulgularına benzer olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaparken baskın olarak geleneksel yöntemleri kullandıkları ve daha çok değer biçmeye yönelik

ölçme değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum yeni matematik öğretim programında öngörülen çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının beklenen düzeyde uygulamaya geçirilemediğini, geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan uygulamaların devam ettiğini ortaya koymaktadır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) öğretmenlerin başarının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri ve sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliğinden dolayı uygulamada problemler yaşadıkları sonucunu bulmuşlardır. Duru ve Korkmaz (2010a) araştırmalarında bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin matematik dersi öğretim programında önerilen ölçme değerlendirme yaklaşımlarını yeterli ancak bu yaklaşımlarla ilgili örnekleri yetersiz bulduklarını belirlemişlerdir. Yine araştırma bulgularına benzer bir sonuca Karakuş (2010) kendi araştırmasında ulaşmış ve yapılan ölçme değerlendirme konularında yapılan hizmet içi seminerlerin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında olumlu görüşler belirtmelerine karşın bu yaklaşımları kullanmadıkları, bunun yerine yazılı sınav ve testleri tercih ettikleri sonucuna varmıştır.

**“Programın uygulanmasında yaşadığınız güçlükler (Öğretmenden, öğrenciden, öğrenme ortamından, okul yönetiminden, ders kitaplarından, velilerden kaynaklı ) nelerdir? Bu güçlüklerin giderilmesi için önerileriniz nelerdir?” Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Görüşme formundaki dördüncü soru olan “Programın uygulanmasında yaşadığınız güçlükler (Öğretmenden, öğrenciden, öğrenme ortamından, okul yönetiminden, ders kitaplarından, velilerden kaynaklı) nelerdir? Bu güçlüklerin giderilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde programın uygulanmasında birçok güçlükle karşılaşıldığı görülmektedir.

Öğrenci kaynaklı güçlükler öğretmenler en çok öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutumlarını, yetersiz bilgi/seviyeyi, motivasyon düşüklüğünü ve başarısız olacağına dair önyargıları saymışlardır. Aydın ve Lâçin (2018) araştırmalarında bu bulgulara benzer olarak öğretmenlerin öğrencilerin bilgi eksikliği, yetersiz hazırbulunuşluk ve matematik dersine karşı olumsuz tutumundan dolayı güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Berkant ve Gençoğlu (2015) araştırmalarında öğrencilerin matematik dersine karşı ön yargılı ve ilgisiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz tutumunun başarıyı olumsuz etkilediği sonucu birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Akdemir, 2006; Ekizoğlu & Tezer, 2007; Güzel, 2004; Peker & Mirasyedioğlu, 2003) . Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlere güçlük yaratan bir diğer önemli konu hazırbulunuşluktur. Öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin programı uygulamak için yeterli olmadığı görüşündedirler. Matematik konuları diğer derslere nazaran daha güçlü bir sıralı yapıya sahiptir. Bunun nedeni ise matematiğin ardışık ve yığılmalı bir bilim olmasıdır. Bu nedenle herhangi bir kavram onun ön şartı durumundaki diğer kavramlar kazandırılmadan tam olarak verilemez (Altun, 2011: 11) . Öğretmenlerin öğrenci kaynaklı yaşadığı bir diğer güçlük düşük motivasyondur. Motivasyon öğrencilerin enerjisidir ve öğrenmesi, sıkı çalışması ve okulda başarıya ulaşma çabasıdır (Martin, 2001 :2). Yapılan araştırmalar motivasyonun öğrenci başarısında önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Bahar, 2002; Bozkurt & Bircan, 2015; Üredi & Üredi, 2005). Öğrencilerin matematikte başarısız olacağına dair önyargılarının matematik başarısını olumsuz etkilediğine dair görüşler Köroğlu ve Yeşildere (2002)’un araştırmasında öğrencilerin tarafından da dile getirilmiştir. Dirlikli, Sakallı, ve Akgün (2015) ile Dağdelen ve Ünal (2017) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve öğrenme öğretme sürecinde öğrenci kaynaklı karşılaştığı sorunlara en başta matematik dersine karşı olan önyargıyı adres göstermişlerdir.

Öğretmenler öğretmen kaynaklı güçlükler öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi yetersizlikleri olması, öğrenciye ilgisiz olması, dersi umursamaması, geleneksel diye tabir edilen öğretmen merkezli öğretime devam etmesi, zümre toplantılarında gereken faydanın saplanamamasını saymışlardır. Öğretmen atamalarına esas olan



KPSS Genel Kültür- Genel Yetenek ve Eğitim Bilimleri sınavlarına 2013 yılından itibaren Özel Alan Bilgisi Testi de eklenmiştir. 2013 yılında yapılan özel alan bilgisi testinde matematik öğretmenliği ortalaması 24 olarak gerçekleşmiştir (ÖSYM, 2013). Bu ortalama 2014 yılında 16,9'a, 2015 yılında 14,7'ye, 2016 yılında 9,99'a, düşmüş, 2017 yılında 11,8'e ve 2018 yılında ise 12,9'a yükselmiştir (ÖSYM, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018). Bu durum özetle matematik öğretmeni adaylarının kendi alanları ile ilgili soruların yaklaşık % 20 sini doğru cevaplayabildikleri sonucunu doğurmaktadır. Üstelik sınava sadece matematik alanında eğitim fakültelerine nazaran daha yoğun eğitim alan fen edebiyat fakültesi matematik bölümü mezunları da dâhildir. Bu durum son beş yılda atanan öğretmenlerin alan bilgilerinde eksiklik olduğunu göstermekte ve bu durum araştırma bulgularınca teyit edilmektedir. Eğitim bilimleri testi ortalamalarının alanlara göre dağılımını gösteren sayısal bir sonuç olmasa da genel ortalamaya bakıldığında öğretmen adaylarının 2018 yılında 80 sorudan ancak 38 ine doğru cevap verdiği görülmektedir (ÖSYM, 2018). Bu durumda öğretmen adayların pedagojik anlamda eksikliklerinin bulunduğu anlamına gelmektedir. Dursun ve Dede (2004) araştırmalarında öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin matematik başarısında konu alan bilgisi, pedagojik bilgisi ve genel kültür bilgisini içeren öğretmen yeterliklerinin çok etkili olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Dağdelen ve Ünal (2017) matematik eğitiminde pedagojik bilgi eksikliğinin öğrenme öğretme sürecinde öğretmen kaynaklı sorunlara başında geldiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin programın uygulanmasında öğrenme ortamı kaynaklı güçlüklerle teknolojik araçların yetersiz olması, okul ve sınıfların kalabalık olması sürelerin sıkışık olması gibi sorunları saymışlardır. Öçal ve Şimşek (2017) öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri araştırmalarında FATİH projesi kapsamında sağlanan araçların kullanılabilmesi için öğretmenlerin matematik eğitimi özelinde hizmet içi eğitime alınması ve kalabalık sınıfların mevcutlarının düşürülmesini gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Altinkurt (2011) araştırmalarında kalabalık sınıf ortamlarının Türk Milli Eğitim sisteminin başlıca sorunlarından olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Paliç ve Keleş (2011) etkili bir sınıf yönetimi için hem ortaöğretimde hem de ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının azaltılmasında hemfikir oldukları sonucuna varmışlardır. Ada ve Baysal (2010:136) göre küçük sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyacı için birebir ilgilenmelerini daha verimli öğrenme sağlayabilmekte ve büyük mevcutlu sınıflarda disiplin sorunlarının fazla olacağından ilerleme istenen düzeyde olamayabilecektir.

Öğretmenler okul yönetimi kaynaklı problemlere programda öngörülen araçları sağlamada yetersizlik başarıyı sadece üniversite sınavına indirgeme ve ihtiyaçları gidermede bütçe sorunları olarak belirtmişlerdir. Matematik eğitiminde somut materyallerin kullanımı öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlamaktadır (Manches, O'Malley, & Benford, 2010). Dolayısıyla gerekli araç gereçlerin sağlanması programın başarısını arttıracaktır.

Öğretmenler ders kitapları konusunda yaşadıkları güçlüklerle ders kitaplarının yetersiz bulunması, ilgi çekici olmaması, bilgi yanlışlıkları ve çizim hatalarının olması, üniversite giriş sınavlarına hazırlanmaması, öğrenci seviyesine uygun olmaması ve çeşitliliğin olmaması gibi durumları saymışlardır. Şahin ve Turanlı (2014) ya göre öğretmenler ders kitaplarını öğrenmeyi sağlamada ve sınavlara hazırlama da yeteli bulurken öğrenciler tam tersi yönde görüş bildirmiştir. Altun, Arslan ve Yazgan (2004) ders kitaplarında testlere yer verilmesi ve öğrenci seviyesine göre hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Çiftçi vd. (2013) öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde ders kitabıyla ilgili yaşadığı güçlüklerle etkinlikleri uygulanmaması ile örneklerin özensiz, zor ve yetersiz olması sorunlarını saymışlardır. Kanlı ve Yağbasan (2004) göre matematik ve fen kitapları renklenmiş, baskı kalitesi artmış fakat eğitimsel açıdan yeterli düzeye ulaşamamasının yanında kitaplarda birçok yanlış ve öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşturabilecek ifadeler yer almaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde veli kaynaklı güçlüklerle yönelik görüşleri velilerin ilgisizliği, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olma, veliler eğitimsizliği ve velilerin bilgisizliği durumlarını saymışlardır. Berkant ve Gençoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde ailelerin etkisine yönelik görüşlerinin velilerin ilgisizliği üzerinde yoğunlaşarak araştırmamıza benzer şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Dağdelen ve Ünal (2017) da araştırmalarında benzer sorunlara işaret ederek matematik eğitiminde velilerin öğrencileri desteklemede eksik oldukları sonucuna varmışlardır. Akay (2012) araştırmasında aile katılımlı performans ödevlerinin öğrencilerin gelişimine olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıl vd. (2012) ise veli katılımı ile öğrencilerin matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Karadeniz, Aksu, ve Topal (2012) tarafından yapılan araştırmada veliler eğitim öğretim sürecine katılımlarının öğrencilerin matematik başarısını arttıracak yönünde görüş bildirmiştir. Kutluca ve Aydın (2010)'ya göre lise ve öncesi mezun veliler ile çocukları şehirde okuyan velilerin okulu ziyaret etme sıklığı daha fazladır.

#### **“Programı uygularken ne tür uyarlamalar ve değişiklikler yapıyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.” Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Görüşme formundaki beşinci soru olan “Programı uygularken ne tür uyarlamalar ve değişiklikler yapıyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde programın uygulanmasında birçok uyarlama ve değişikliklerin yapıldığı görülmektedir.

Öğretmenler matematik dersi öğretim programını uygularken yaptıkları uyarlama ve değişikliklerin; öğrenci seviyesine inme, bazı kazanımları atlama, sınıf seviyesine göre ders işleme, alana göre ders işleme, YKS'ye uyarlama yapma, programı takip etmeme, testlere ağırlık verme, ortamın imkânlarına göre uyarlama yapma, kendi kaynaklarından yararlanma, hızı öğrenciye göre ayarlama üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak programa tamamen bağlı kalmadıkları ve uygulama sürecinde bir takım değişiklikler ve uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Yazıcılar (2016) öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelediği araştırmasında araştırma bulgularına benzer olarak öğretmenlerin atlama, yaratma, yenisiyle değiştirme, sürede değişiklik yapma, yüzeysel işleme ve farklı kaynak/materyal kullanma gibi uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Dikbayır ve Bümen (2016) araştırmalarında öğretmenlerin programdaki konularda öğrencilerin seviyelerine göre değişiklik yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bay, Kahramanoğlu, Döş, ve Özpolat (2017) programa bağlılığı etkileyen faktörlerin sırasıyla okul-çevre, öğretim programı, öğretmen, sistem, öğrenci, kaynak-materyal, konu ve yönetim-uygulama olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bümen, Çakar, ve Yıldız (2014) araştırmalarında Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özellikleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

#### **“Öğrencilerin MDÖP ile kazandıkları bilgi ve beceriler günlük hayatta uygulanmakta mıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklayınız.” Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Görüşme formundaki altıncı soru olan “Öğrencilerin MDÖP ile kazandıkları bilgi ve beceriler günlük hayatta uygulanmakta mıdır? Bu konudaki görüşlerinizi açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak uygulanmadığı görüşünde birleştikleri görülmüştür. Uygulanmadığı görüşünde birleşen öğretmenlerin sadece üniversiteye giriş aracı olarak görüldüğü, kavramların soyut olduğu günlük hayatla ilişkilendirmenin az olduğu, dört işlem harici kullanılmadığı ve ezbere dayalı öğretimin olduğu görüşlerini vurgulamışlardır. Uygulandığı görüşünde birleşen öğretmenler ise mantıksal akıl yürütmeyi, matematiksel düşünmeyi geliştirdiği ve karmaşık problemleri çözmeye yardımcı olduğu görüşünde birleşmektedirler. Öğretim matematik dersi öğretim programında öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin gelişimine önem verilerek matematiği diğer derslerde ve günlük hayatta karşılaştığı konu ve durumlarla ilişkilendirme becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir

(MEB, 2013 :9). Karataş ve Güven (2010) ortaöğretim öğrencilerinin günlük hayat problemlerini çözme becerilerinin değerlendirildiği araştırmalarında öğrencilerin çoğunluğu günlük hayat problemlerini çözmede başarısız oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ülkemizin PISA ve TIMMS sınavlarındaki ortalamalarına bakıldığında daha çok günlük hayatla ilişkilendirilmiş soruların yer aldığı bu sınavlarda ülke ortalamalarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. PISA 2015 sınav sonuçlarına ülkemiz 420 puanla tüm ülkeler ortalaması olan 461 puanın altında yer almıştır (MEB, 2016a). TIMMS 2015 sonuçlarına göre sekizinci sınıf düzeyinde Türkiye matematik başarı ortalaması 458 puan ile 39 ülke arasında 24. sırada yer almaktadır (MEB, 2016b :23). Yetişkinlerin matematik okuryazarlıklarının ölçüldüğü ve genelde günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemlerin yer aldığı PIAAC sınavında Türkiye 34 ülke arasında 220 puanla 32. sırada yer almaktadır (OECD, 2016). Erdem, Gürbüz, ve Duran (2011) araştırmalarında geçmişte ve günümüzde gündelik matematik hesaplamaları yapılırken, genellikle dört işlemin kullanıldığı ve teorik matematikteki soyut sembol ve formüllerin kullanılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Deniz ve Akgün (2017) öğretmenlerin matematiksel modellemeyi sınıflarında uygulamada yaşadıkları sorun olarak öğretmenlerin matematik ile gerçek hayat arasında bağlantı kuramaması olduğu sonucuna ulaşmıştır. 2015 yılında yapılan PIAAC sınavının anket sonuçlarına bakıldığında yetişkinlerin büyük çoğunluğunun basit aritmetik işlemler haricinde günlük hayatta matematiği kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Keskin, 2018:162). İlgar ve Gülten (2013) göre öğrencilerin matematik dersine karşı olan, oluşan veya oluşturulan önyargılardan kurtulmalarını, matematiğe karşı daha olumlu yaklaşımları ve bu dersten daha başarılı olmalarını sağlamak için matematiğin günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğu mutlaka benimsetilmelidir. Baştürk (2011) üniversite giriş sınavına hazırlanma sürecinin ezbere yönlendirdiğinden dolayı öğrencilerin matematik öğrenmelerine olumsuz yansımaları olduğunu belirtmiştir.

**“Bu dersten edinilen kazanımların öğrencilerin hayatlarına etki edeceğine (hayatına yön vereceğine) inanıyor musunuz? Açıklayınız.” Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Görüşme formundaki yedinci soru olan “Bu dersten edinilen kazanımların öğrencilerin hayatlarına etki edeceğine (hayatına yön vereceğine) inanıyor musunuz? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak etki edeceği görüşünde birleştikleri görülmüştür. Öğretmenler bu derste edinilen kazanımların öğrencilerin muhakeme gücünü geliştireceği, hayata olumlu bakış açısı kazandıracağı, analitik düşünme becerisini geliştireceği problemlere akılcı yolla çözüm üretme becerisini geliştireceğini belirtmişlerdir. Ayrıca üniversiteyi kazanmalarını sağlayacağı için en çok bu yönde etki edeceğine inanmaktadırlar. Alkan, Köroğlu, ve Başer (1999) araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin matematik öğretiminin amaçlarından başlıcasının bireyi meslek sahibi yapma olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

**“MDÖP’nın geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.” Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Görüşme formundaki sekizinci soru olan “MDÖP’nın geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.” sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin birçok öneride bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler program geliştirme çalışmalarının tüm taraf ve paydaşları geniş katılımı ile yapılması gerektiği üzerinde durmuştur. Özdemir vd. (2016) araştırmasında benzer bir öneride bulunarak öğretmenlerin daha geniş katılımı ve diğer paydaşların katılımı ile yeniden düzenlenmesi önerisinde bulunmuştur.

Öğretmenlerin programın geliştirilmesine yönelik önerilerinden birisi pilot uygulamaya yeterince zaman ayrılmasıdır. Demirel (2013)’ göre çeşitli ihtiyaçlara göre yeni yapılan ya da geliştirilen bir programın ne kadar yeterli ve etkili olacağı söz konusu olacaktır. Bu durumda geliştirilen programın ülke çapında uygulamaya konmadan önce belirlenen çeşitli ölçütler kapsamında belli sayıdaki pilot okulda kazanımlar, işleyiş yöntem materyaller gibi farklı yönleriyle denenmesi ve eksi ve fazla yönlerinin değerlendirilerek en iyi programa ulaşmak gerekmektedir (Demirel, 2013 :191). Özdemir (2009) deneme uygulamasının sadece bir yılda

gerçekleştirilmesinin ve program değerlendirme sürecinin tüm aşamalarının sistematik biçimde yerine getirilmeden ülke çapında uygulanmasına karar verilmesinin, program geliştirme ve program değerlendirmenin temel ilkelerine uygun olmayacağını belirtmiştir .

Öğretmenlerin programın geliştirilmesine yönelik bir diğer önerisi farklı okul türlerine yönelik farklı programların geliştirilmesi gerektiğidir. Berkant ve Gençoğlu (2015) araştırmasında öğretmenler programın başarısı için farklı lise türleri için ihtiyaca binaen farklı programların geliştirilmesi önerisinde bulunmuştur. Çiftçi vd. (2013) de bu konuda benzer sonuçlara ulaşmışlar ve farklı lise türleri için programın esnek bir yapıya kavuşturulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Berkant ve Gençoğlu (2015) araştırmasında matematik program içeriğinin ayrıntılarda lise türlerine göre çeşitlendirilebilmesinin öğrencilerde oluşacak olumsuz algının da değişmesinde etkisinin olabileceğini belirtmiştir. 2016 yılında yapılan program yenilenmesinde fen liseleri için program ayrılmış ancak diğer lise türleri için herhangi bir adım atılmamıştır.

Öğretmenlerin programın geliştirilmesi hususundaki bir diğer önerisi programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesidir. Farklı araştırmacılarca ortaya konan sonuçlara göre öğretmenlerde yapılandırmacı anlayışı temele alan yeni öğretim programlarının uygulanmasında problem yaşamakta ve tam anlamıyla yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenme öğretme ortamı oluşturamamaktadırlar (Gökçe, İşcan, & Erdem, 2012; Metin & Özmen, 2009). Ayrıca öğretmen adaylarının yapılandırmacılık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını gösteren araştırmalar vardır (Özay Köse, Gül, & Konu, 2014).

Öğretmenler program geliştirmenin dinamik yapısına dikkat çekerek günümüz ihtiyaçları sürekli değerlendirilerek öğretim programlarına yansıtılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Demirel (2010:80-81) hedeflerin belirlenmesi ihtiyaç değerlendirme sürecinden sonra yapılmamışsa bu hedeflerin gerçek ihtiyaçlara dayandırıldığını söylemenin doğru olamayacağını belirtmektedir.

Öğretmenlerin önerileri arasında ortaokuldan mezun öğrencilerinin seviyeleri dikkate alınması da yer almaktadır. Hazırbulunuşluk öğrencinin eğitim ortamına getirdiklerinin tümü olarak ele alındığında kazanımların belirlenmesinde hazırbulunuşluk belirleyici bir rol oynamaktadır (Sönmez, 2012 :135). Sezgin, Koşar, Koşar, ve Er (2016) hazırbulunuşluğun liselerde akademik başarıyı etkileyen bir etken olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmenler ortaöğretim kademesine program geliştirilirken ortaokul/ilkokul programlarının da dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmışlardır. İlkokul ve ortaokul programlarının yaklaşımına uygun geliştirilen bir program öğrencilerin lise programında daha hızlı uyum göstermesini sağlayabilir.

Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik önerileri arasında farklı disiplinlerin programlarının dikkate alınması da yer almaktadır. Matematik dersi doğası itibarıyla birçok disiplin ile ilgilidir. Öyle ki fen derslerinde yapılan hesaplamaların birçoğu ancak bazı matematik konularının öğrenilmesi ile yapılabilir. Akyol (2015) araştırmasında öğretmenler diğer disiplinlerle ilgili yeterli bilgilendirme yapılırsa ve süre verilirse derslerinde kullanacaklarını ve bunu önemli ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Çet (2000) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenciler matematik derslerinin diğer dersleri anlamalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler program değerlendirme ve güncelleme işlemlerinin şeffaf yürütülmesi gerektiğini belirtmektedirler. Türkiye’de program geliştirme çalışmaları MEB tarafından bünyesindeki kurumlar tarafından ve bilimsel araştırma şeklinde üniversitelerce yapılmaktadır. MEB tarafından programların denenmesi sırasında yapılan değerlendirme çalışmalarının dışında, 2005-2006 yılından bu yana uygulanan ilköğretim programları ile 2008-2009’da uygulanmaya başlanan ortaöğretim programlarının kapsamlı ve sistematik biçimde değerlendirilmesine yönelik program değerlendirme çalışmalarının yapılmadığı gözlenmektedir (Özdemir, 2009). Gökmenoğlu (2015) ile Yenilmez ve Sölpük (2014) yaptıkları araştırmalarda ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarını değerlendirme çalışmalarının sayıca oldukça az olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenler programının içeriğinde yer alan konuların zorluk seviyelerine göre ayrılması ve önemli konulara ayrılan sürenin artırılması gerektiğini belirtmektedirler. 2013 yılında yayınlanan matematik dersi öğretim programında 11. ve 12. Sınıflarda program kolay ve zor olarak nitelendirilebilecek iki kısımdan oluşmaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenler genel olarak matematik dersi için ayrılan süreyi yeterli bulmamaktadırlar (Aktaş, 2013; Aktaş & Aktaş, 2012; Çiftçi vd., 2013). Güneş ve Baki (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları matematik dersinde sürelerin kazanımları vermek için yeterli olmadığı yönündedir. Aktaş ve Aktaş (2012) ile Duru ve Korkmaz (2010b) da araştırmalarında öğretim programında kazanımlar için öngörülen sürenin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenler kazanımlardan bazılarının hiyerarşik yapıda olmadığını ve hiyerarşik bir yapıya getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim programında kazanımlar birbirlerini destekler nitelikte olmalıdır (Demirel, 2010:110; Sönmez, 2012 : 51). Matematik dersinde mevcut öğrenmeler bir sonraki kazanımlar için önkoşul olduğundan kazanımların hiyerarşik yapıda olması önemlilik arz etmektedir.

Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programının içeriğinin örgütlenmesinde sarmal programlama yerine doğrusal programlamayı önermişlerdir. Bilindiği üzere matematik dersi öğretim programı sarmal programa yaklaşımı ile hazırlanmaktadır. Bir konu önce basit düzeyde ele alınırken ileriki sınıflarda bu konu derinlemesine ele alınmaktadır. Öğretmenler iki ele alış arasındaki süreden dolayı ilk ele alınanın unutulduğu ve konu derinlemesine ele alındığında öğrencilerin zorlandığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- ❖ Öğretmenlere öğretim programları hakkında gerektiği kadar hizmet içi eğitim verilmelidir.
- ❖ Matematik alanında ülke çapında ve sektör bazında ihtiyaç değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- ❖ Öğretim programları her lise türünün amaçları göz önüne alınarak ayrı ayrı geliştirilmelidir.
- ❖ Programın alanda denenmesi uygulamadan elde edilen faydanın garantilenmesi adına önem arz etmektedir. Bu yüzden pilot uygulama için yeterince zaman ayrılmalıdır.
- ❖ Öğretim programlarının geliştirilmesinde süreçlere paydaşların daha çok katılımı sağlanmalıdır.
- ❖ Matematik dersi farklı disiplinlerle ilgili bir ders olduğundan program geliştirme çalışmalarında farklı disiplinlerin programları daha çok dikkate alınabilir.
- ❖ Program geliştirme dinamik bir süreç olduğundan uygulanmakta olan öğretim programları sürekli değerlendirilmelidir. Bu bakımdan araştırmacıların gerekli araştırmaları yapması beklenmektedir.
- ❖ Program değerlendirme araştırmaları daha çok paydaşın katılımı ile yapılmalıdır. Bu araştırma özelinde öğretmenler katılımcı olarak alınmıştır. Ancak öğrenciler eğitim yöneticileri ve veliler gibi konunun farklı paydaşları da araştırmalara dâhil edilebilir.
- ❖ Ders kitaplarının öğretim programının yaklaşımına uygun olarak hazırlanmasına özen gösterilmeli ve ders kitapları çeşitlendirilmelidir.

#### **Ek Bilgi**

- ❖ Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yaptığı “Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.
- ❖ Bu araştırma Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından “ZGEF.18.010” referans numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

## KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., Yatağan, M., Yıldızhan, Y., Arifoğlu, A., & Umurhan, H. (2015). Öğrencilerin Matematik Başarısının Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması Sonuçlarına Göre Değerlendirilmesi *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(7), 33-50.
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akay, Y. (2012). *Aile katımlı performans görevlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişimi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül üniversitesi, İzmir.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aktaş, M. C. (2013). Ortaöğretim Geometri Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3).
- Aktaş, M. C., & Aktaş, D. Y. (2012). Yeni Ortaöğretim Geometri Dersi Öğretim Programının Uygulamalarında Yaşananlardan Yansımalar. *MATDER Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Akyol, Ş. (2015). Matematik öğretmenlerinin ara disiplinlere ilişkin görüşleri. *Mediterranean of Humanities*, 5(1), 61-75.
- Alkan, H., Köroğlu, H., & Başer, N. (1999). Ülkemizde matematik öğretmenin yetiştirilmesi ve matematik öğretiminin amaçları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 15-22.
- Altun, M. (2011). *Liselerde Matematik Öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Akademi Basım Yayın.
- Altun, M., Arslan, Ç., & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147.
- Anderson, D. S., & Piazza, J. A. (1996). Changing beliefs: Teaching and learning mathematics in constructivist preservice classrooms. *Action in Teacher Education*, 18(2), 51-62.
- Aydın, M., & Keskin, İ. (2017). The Investigation of 8th Graders Mathematical Anxiety Levels in terms of Some Variables. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1801-1818.
- Aydın, M., & Laçın, S. (2018). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 1-11.
- Ayral, M., Bozkurt, E., Özdemir, N., Sadiç, Ş., Özarslan, H., Türedi, A., & Ünlü, A. (2012). *Veli katılımının öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Paper presented at the IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul.
- Bahar, M. (2002). A diagnostic study of biology students' motivational styles. *Journal of Educational Faculty*, 22(2), 23-34.
- Bal, P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Baltacı, S., Yıldız, A., & Kösa, T. (2015). Analitik geometri öğretiminde geogebra yazılımının potansiyeli: öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 483-505.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 69-79.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Özpolat, E. T. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 110-137.
- Berkant, H. G., & Gençoğlu, S. Ş. (2015). Farklı lise türlerinde çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 194-217.
- Boozer, M., & Rouse, C. (2001). Intraschool variation in class size: Patterns and implications. *Journal of Urban Economics*, 50(1), 163-189.

- Bozkurt, E., & Bircan, M. A. (2015). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonları ile Matematik Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 201-220.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Cansız Aktaş, M., & Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *The Phi Delta Kappan*, 75(2), 182-185.
- Çet, S. (2000). *Ortaöğretim lise 1. sınıf matematik programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Çiftçi, O., & Tatar, E. (2015). Güncellenen Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 285-298.
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L., & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1).
- Dağdelen, S., & Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 483-510.
- Demir, S., & Başol, G. (2014). Bilgisayar destekli matematik öğretiminin (BDMÖ) akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 2013-2035.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, D., & Akgün, L. (2017). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemi ve uygulamalarına yönelik görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 95-117.
- Dikbayır, A., & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Bağlılığın İncelenmesi. *Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(11), 17-38.
- Dirlikli, M., Sakallı, A. F., & Akgün, L. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 36-57.
- DMEM. (2019). Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları (Ortaöğretim). Retrieved from <https://diyarbakir.meb.gov.tr/>
- Dursun, Ş., & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010a). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-91.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010b). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 37, 67-81.
- Ekizoğlu, N., & Tezer, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarı puanları arasındaki ilişki. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(1), 43-57.
- Erdem, E., Gürbüz, R., & Duran, H. (2011). Geçmişten günümüze gündelik yaşamda kullanılan matematik üzerine: Teorik değil pratik. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(3), 232-246.
- ERG. (2009). *Eğitimde Eşitlik: Politika Analizi ve Öneriler*. Retrieved from İstanbul:
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelismeler, Politikalar ve Stratejiler. *İlköğretim Online*, 2(1).

- Esat, A., Coşkuntuncel, O., & İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*: Routledge.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gökçe, E., İşcan, C., & Erdem, A. (2012). Öğretmen adaylarının sınıf ortamında yapılandırmacı yaklaşıma uygun çalışmalar gerçekleştirilmesine ilişkin gözlemleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 111-127.
- Gökmenoğlu, T. (2015). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 55-70.
- Güner, N., & Çomak, E. (2014). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının bulanık mantık yöntemi ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 20(5), 189-196.
- Güneş, G., & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 192-205.
- Güzel, H. (2004). Genel fizik ve matematik derslerindeki başarı ile matematiğe karşı olan tutum arasındaki ilişki. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 49-58.
- Howson, G., Keitel, C., & Kilpatrick, J. (1982). *Curriculum development in mathematics*: CUP Archive.
- İçel, R. (2011). *Bilgisayar destekli öğretimin matematik başarısına etkisi: geogebra örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İlgar, L., & Gülten, D. Ç. (2013). Matematik konularının günlük yaşamda kullanımının öğrencilere öğretilmesinin gerekliliği ve önemi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Dergisi*, 3, 119-128.
- Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2004). Ortaöğretim Fen ve Matematik Ders Kitaplarının Eğitimsel Tasarımının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(133).
- Karadeniz, İ., & Karadağ, E. (2014). Kırsal Bölgelerdeki Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı ve Tutumları: Korelasyonel Bir Araştırma. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol*, 5(3), 259-273.
- Karadeniz, M. H., Aksu, H. H., & Topal, T. (2012). Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 196(232-245).
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karataş, İ., & Güven, B. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin günlük yaşam problemlerini çözebilme becerilerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 201-218.
- Keskin, İ. (2018). *PIACC 2015 Verilerine Göre Yetişkinlerin Matematik Okuryazarlığı Üzerine Bir Değerlendirme*. Paper presented at the 3rd Eurasian Conference on Language and Social Sciences, Antalya.
- Konting, M. (1998). In search of good practice: A case study of Malaysian effective mathematics teachers classroom teaching. *Journal of Science and Mathematics Education in South East Asia*, 20(2), 8-20.
- Konur, K., & Atlıhan, S. (2012). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının İçerik Ögesinin Organizesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2).
- Köroğlu, H., & Yeşildere, S. (2002). *İlköğretim II. Kademedeki matematik konularının öğretiminde oyunlar ve senaryolar*. Paper presented at the 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.



- Kutluca, T., & Aydın, M. (2010). Velilerin Matematik Eğitimi Yönelik İlgileri, Tutumları ve Destekleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(22), 65-78.
- Kutluca, T., & Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde geogebra kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 17, 160-172.
- Manches, A., O'Malley, C., & Benford, S. (2010). The role of physical representations in solving number problems: A comparison of young children's use of physical and virtual materials. *Computers & Education*, 54(3), 622-640.
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 11(1), 1-20.
- MEB. (2013). *Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.
- MEB. (2016a). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Retrieved from Ankara:
- MEB. (2016b). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu ( 4. ve 8. Sınıflar)*. Retrieved from Ankara:
- Merter, F., & Şan, İ. (2012). Lise Matematik Dersi Öğretim Programı Harkındaki Öğretmen Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(6), 483-507.
- Metin, M., & Özmen, H. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı kuramın 5E modeline uygun etkinlikler tasarlarlarken ve uygularken karşılaştıkları sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 94-123.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- OECD. (2016). *Skills Matter - Further Results from the Survey of Adult Skills*. Retrieved from France:
- Öçal, M. F., & Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121.
- ÖSYM. (2013). *2013-Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları*. Retrieved from Ankara:
- ÖSYM. (2014). *2014-Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları*. Retrieved from Ankara:
- ÖSYM. (2015). *2015-Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları*. Retrieved from Ankara:
- ÖSYM. (2016). *2016-Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları*. Retrieved from Ankara:
- ÖSYM. (2017). *2017-Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları*. Retrieved from Ankara:
- ÖSYM. (2018). *2018-Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları*. Retrieved from Ankara:
- Özay Köse, E., Gül, Ş., & Konu, M. (2014). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve ortaöğretimde uygulanabilirliği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 2(2/1), 84-95.
- Özdemir, A. Ş., Berk, Ş., & Kaya, M. O. (2016). *Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Paper presented at the 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Antalya.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y., & Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174(1), 206-213.

- Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 199-220.
- Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 157-166.
- Sertöz, S. (1996). *Matematiğin Aydınlik Dünyası*. Ankara: TÜBİTAK.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111.
- Sowell, E., & Zambo, R. (1997). Alignment between standards and practices in mathematics education: Experiences in Arizona. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 344.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Sulak, S. A. (2002). *Matematik dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Konya.
- Şad, S. N., Kış, A., Demir, M., & Özer, N. (2016). Matematik başarısı ile matematik kaygısı arasındaki ilişki üzerine bir meta-analiz çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 184-201.
- Şahin, S., & Turanlı, N. (2014). Liselerde okutulmakta olan lise I. sınıf matematik kitaplarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 327-341.
- Şataf, H. A. (2010). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "dönüşüm geometrisi" ve "üçgenler" alt öğrenme alanındaki başarısı ve tutuma etkisi (Isparta örneği)*. (Unpublished Master Thesis), Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Tansel, A. (2015). *Inequality of Opportunities of Educational Achievement in Turkey over Time*. Retrieved from Bonn:
- Turanlı, N., Keçeli, V., & Türker, N. K. (2016). Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin karmaşık sayılara yönelik tutumları ile karmaşık sayılar konusundaki kavram yanlışları ve ortak hataları. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 135-149.
- Tutak, T., Aydoğdu, M., & Erşen, A. N. (2014). Materyal Destekli Matematik Öğretiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 166-185.
- Uğurel, I., & Bukova, E. G. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir tartışma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 333-347.
- Uğurel, I., Bukova Güzel, E., & Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 103-123.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Yasar, M., Çermik, H., & Güner, N. (2014). High School Students' Attitudes towards Mathematics and Factors Affect Their Attitudes in Turkey. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 41.
- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarılama sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-43.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zengin, Y., Kağızmanlı, T. B., Tatar, E., & İşleyen, T. (2013). Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Dersinde Dinamik Matematik Yazılımının Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 167-180.
- Zengin, Y., & Kutluca, T. (2011). *Ortaöğretim matematik dersinde geogebra kullanımı üzerine öğretmen adaylarının görüşleri*. Paper presented at the 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Elazığ.

### **Extended Abstract**

#### **Evaluation of Secondary Mathematics Teaching Program According to Teacher Opinions**

Today, social and economic life is changing and developing in proportion to scientific developments. The welfare of the countries' social and economic life depends on the level of development of that country's science and technology. In the development of science and technology, the effect of education in science and mathematics is indisputable. Starting from primary school, continuous and qualified mathematics education is of great importance in the achievement in the field of mathematics. It is seen that the mathematics course curriculum has not been able to reach the required level of success because of the 92 years' experience, the national examinations conducted in our country, and the average scores obtained from the international examinations attended by our country. The only way to achieve the desired achievement is through the implementation of educational programs consistent with the country's development objectives. It is accepted as the basic elements of teacher, student, curriculum and environmental education system. Undoubtedly, teachers and students have a great role in the implementation of a developed curriculum. At this point, it is important to take the opinions of mathematics teachers about the effectiveness of the program as the practitioners of the curriculum of secondary school mathematics course. It can be said that the success of the curriculum depends on the correct understanding and adoption of the curriculum by the teachers, the students, and the reflection of the curriculum of the formal curriculum in practice. The purpose of this research in this context is; the evaluation of the 2013 Secondary School Mathematics Instruction Program according to the CIPP evaluation model. The research is a qualitative study aimed at examining the opinions of mathematics teachers about the mathematics curriculum according to the Context Input Process and Product (CIPP) evaluation model. The study group of study constitutes 48 mathematics teachers working in different cities of Turkey. In the Research, structured interview form was used as data collection tool. Eight questions were asked to the teachers through the interview form. The data were analysed by descriptive analysis within the framework of the questions in the form of interviews. According to research findings, teachers do not see mathematics-teaching curriculum enough to meet the needs of students (individual, social and economic). In this case of the program; do not prepare national examinations and for the life, it is far from social needs, does not contribute economic development opinions are at the forefront. Teachers reported that social, economic and regional conditions were not taken into account in the preparation of the EMP. Teacher perspectives on the objectives, content, recommended activities, recommended tools, and assessment methods of the program are; simplification of objectives, separation of mathematics and geometry courses, the content is not able to meet the objectives and the time are insufficient, class conditions are not appropriate for implementing the activities, the tools recommended in the program cannot be used fully in practice, there is a problem in the implementation of measurement and evaluation approaches. Teachers have expressed negative attitudes towards mathematics and insufficient knowledge / level due to students' difficulties in implementing the program. They expressed regarding the teacher-induced difficulties; as pedagogical and field

knowledge deficiencies, due to the learning environment; crowded classes and inadequate technological infrastructure, due to school management; inadequate equipment and reduction success only to the university entrance exam, due to parents; the indifference of the parents. Teachers make changes and adaptations as they apply the program: going down to the student level, skipping some achievements, processing according to class level, and processing the course to prepare for the exams. The teachers who answered yes to the question of whether the students were able to apply the knowledge and skills gained by using the MDOP in daily life developed logical reasoning and mathematical thinking and thus stated that they were practiced in daily life, no responders indicated that they were not implemented because they were seen as an entrance tool to the university and the concepts were abstract. Teachers who believe that the achievements in mathematics will affect the lives of students; that they will be able to earn the university, develop their reasoning power, provide a positive view of life, and develop analytical thinking skills. Teachers who believe that the achievements in mathematics will not affect the lives of students stated that might affect only if student win the university. Mathematics teachers' recommendation for the development of the ESP is listed as follows: All parties (teachers, students, parents, etc.) should be involved, sufficient time for piloting, different programs for different school types should be developed and teachers should be developed in accordance with the program.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE KONULARINA YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ\*

Ahmet Turan ORHAN\*\*

İlhami ARSEVEN\*\*\*

### ÖZ

Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma grubu, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıflarında 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören toplam 258 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada, lisans seviyesinde aldığı bazı derslerle çevre eğitimi konusunda farkındalıklarının arttığı düşünülen ve farklı öğretmenlik alanlarında öğrenim gören öğretmen adayları yer almaktadır. Bu öğretmen adaylarının öğretmenlik alanları; fen bilgisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği şeklindedir. Araştırmada, öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarını belirlemek için, “Çevre Konularına Yönelik Tutum Ölçeği” (ÇKYTÖ) kullanılmıştır. Saraç ve Kan (2015) tarafından 20 madde olarak geliştirilen bu ölçek çevre ile ilgili konulara yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Bu araştırma için toplanan veriler üzerinden hesaplanan cronbach alfa iç tutarlık katsayısı da .75 olarak bulunmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum düzeyleri ile tutum düzeylerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri bölümlerine ve çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre değişimi ortaya konulmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı ve fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum puanları ortalamalarının, okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılan öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum düzeylerinin herhangi bir etkinliğe katılmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre eğitimi, öğretmen eğitimi, aday öğretmen, tutum

\* Bu makale 22-25 Kasım 2018 tarihlerinde Antalya’da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sivas, aturanorhan@cumhuriyet.edu.tr

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, iarseven@cumhuriyet.edu.tr

## RESEARCH ON THE ATTITUDES OF TEACHER CANDIDATES TOWARDS ENVIRONMENTAL ISSUES IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the attitudes of teacher candidates towards environmental issues in terms of some variables. The research group consists of a total 258 teacher candidates who were senior students at the Faculty of Education of Cumhuriyet University in 2017-2018 academic year. Teacher candidates majoring in various departments; namely, pre-school education, science education and social sciences education, at the faculty of education were included in the study. The teacher candidates, who have taken courses on environmental issues, are expected to have high levels of awareness about environmental issues. In the study, "the Scale of Attitude Towards Environmental Issues" (SATEI) were used in order to determine the attitudes of teacher candidates towards environmental issues. The 20-item scale developed by Saraç and Kan (2015) was designed by considering the cognitive, emotional, and behavioral dimensions with regards to the environmental issues. Analysis of the data collected in the study revealed that the cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale is .75. The study showed the variation in the levels of attitudes of the teacher candidates towards environmental issues according to their genders, their departments, and their status of participation in environmental events. The study revealed that the attitudes of the teacher candidates towards environmental issues were at medium level, that there was no difference in terms of gender, and that mean attitude scores of the teacher candidates who were studying at the department of science education, towards environmental issues were significantly higher than those of the teacher candidates who were studying at the department of pre-school education. In addition, it was seen in the study that the level of attitudes of the teacher candidates who had participated in an environmental event were significantly higher than that of the teacher candidates who had not.

**Keywords:** Environmental education, teacher education, teacher candidate, attitude

### GİRİŞ

Çevre, insanın veya herhangi bir canlının yaşadığı toprak, su ve hava küre olarak üç geniş ortamı ifade eder (Özey, 2009). Çevre kavramı aslında fiziki ortamların yanında birçok boyutu (sosyal, iktisadi, politik vb) olan ve farklı birçok faktörü (iklimler vb) içerisine alan geniş bir kavramdır (Atasoy, 2015; Hook, 2015). Aynı zamanda çevre, insanın doğa ile etkileşimi ile sürekli bir değişim içerisindedir (Önder ve Özkan; 2013). Çevre eğitimi ise bireylerin çevre konusunda bilgilendirilmesini, bilinçlendirilmesini, aktif katılımı ile çevre sorunlarına karşı bireysel sorumluluğun oluşmasını ve çevre duyarlılığını gelişmesini hedefleyen bir eğitim anlayışıdır (Özey, 2009). Çevre eğitiminde doğanın ve doğal kaynakların korunması esastır (Önder ve Özkan; 2013).

Hiç şüphesiz, çevre eğitimi içerisinde en büyük görev ve sorumluluk öğretmenlerindir. Öğretmenlerle yapılan birçok çalışma çevre eğitimi vurgusunda okullara ve öğretmene düşen görev ve sorumlulukların önemini vurgulamaktadır (Demirbaş ve Pektaş, 2009; Demirtaş, Ekşioğlu ve Söylemez, 2018; Öztürk ve Öztürk, 2015; Sadık, 2013; Sarıgöz, Dönger ve Cengiz, 2015; Uyanık, 2016). Çevre eğitiminin erken yaşlarda verilmesi son derece önemlidir (Öz Aydın, Şahin ve Korkmaz, 2013). Böylelikle çevre eğitiminin daha kalıcı ve etkili olması sağlanabilir.

Ülkemizde, eğitim fakültelerinde direk ya da dolaylı olarak çevre bilinci kazandırma ve çevre eğitimi çalışmaları yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri açısından 2013 yılı okul öncesi eğitim programında, bulunması önerilen merkezler arasında fen merkezi yer almaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının bu merkeze önem vermeleri ve özelde de çevre eğitimine yönelik uygulamaları büyük bir öneme sahiptir. Erken çocukluk eğitiminde çevre eğitiminin önemi giderek artan bir konudur (Cutter-Mackenzie ve Edwards, 2006).

Lisans seviyesinde fen bilgisi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri çevre ve çevre sorunları ile ilgili dersler görmektedirler. Ayrıca okul öncesi öğretmenliği bölümü, sınıf öğretmenliği bölümü ve fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri ise fen eğitimi içerikli lisans dersleri almakta ve çevre eğitimine yönelik öğretim faaliyetlerinde bulunmaktadırlar.

Öğretmenler, toplumun gelişiminde önemli bir rol oynar (Shek, 2013). Topluma çevre bilincini kazandırmak, çevre konularına duyarlı ve çevre sorunları ile mücadele etmek eğitim yolu ile olur (Türkoğlu ve Şahin, 2013). Bu mücadelede çevre okuryazarı bireyler etkindirler. Çevre okuryazarlığı, bireyin toplumu ilgilendiren çevre konularında kararlar almasını ve aldığı kararları ise davranışa dönüştürme sürecidir (Şahin, Ünlü ve Ünlü, 2016).

Çevre sorunlarının dünyaya ve insanlara etkileri dikkate alındığında birey için çevre okuryazarlığına bağlı olarak pozitif tutum geliştirilmelidir (Yavuz, Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2014). Duyuşsal alan içerisinde önemli bir yere sahip olan tutum kavramı çevreye yönelik tutum açısından çevre sorunlarını kapsayan ve çevrenin iyileştirilmesinde yer alan tavır ve düşüncelerin kapsamıdır (Erten, 2005).

Bu araştırmada çevre eğitimi ile ilgili lisans seviyesinde ders ya da ders içerikleri olan dört farklı öğretmenlik alanındaki dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin çevre konularına yönelik tutumları incelenmektedir.

Çevre eğitimi ve öğretmen adayları dikkate alındığında bu araştırmada aşağıdaki araştırma sorularının cevapları ele alınmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumları öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumları, çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıflarında 2017-2018 Eğitim - Öğretim yılında öğrenim gören toplam 258 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 193'ü bayan (%75), 65'i ise erkektir (%25). Araştırma grubuna ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin betimsel bilgiler

Program	Öğrenci		Cinsiyet			
	Sayısı		Erkek		Bayan	
	f	%	f	%	f	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	83	32.1	12	18.4	71	36.8
Okul Öncesi Öğretmenliği	65	25.2	8	12.3	57	29.5
Sınıf Öğretmenliği	61	23.7	14	21.6	47	24.4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	49	19.0	31	47.7	18	9.3
Toplam	258	100	65	100	193	100

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarını belirlemek için, “Çevre Konularına Yönelik Tutum Ölçeği” (ÇKYTÖ) kullanılmıştır. Saraç ve Kan (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, çevre ile ilgili konulara yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizleri yapılmış, kapsam geçerliği için ise uzman görüşleri alınmıştır. Ölçek maddeleri 5’li likert tipinde (5) “kesinlikle katılıyorum”, (4) “katılmıyorum”, (3) “kararsızım”, (2) “katılmıyorum” ve (1) “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde puanlanmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada toplanan veriler üzerinde hesaplanan cronbach alfa iç tutarlık katsayısı da .75 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ölçek maddelerinin güvenilirlik düzeylerinin yeterli olduğu söylenebilir.

### **Kişisel bilgi formu**

Öğretmen adaylarıyla ilgili kişisel bilgi toplamak amacıyla ölçek üzerinde öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri programlar, çevre konusunda daha önce bir etkinliğe katılıp katılmadıkları gibi değişkenleri içeren bir bilgi formu oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarına araştırmanın amacı konusunda bilgi verildikten sonra, ölçekler 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sonunda araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin istatistiksel analizleri için “SPSS 22” paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının “Çevre Konularına Yönelik Tutum Ölçeği” puanlarının katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t testi; katılımcıların öğrenim gördükleri programlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA), katılımcıların daha önce çevre konusunda bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de yine Bağımsız Gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı 0.05 kabul edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının ölçekten elde edilen puan ortalaması, standart sapma değeri, ölçekten alınan en yüksek ve en düşük puanlar dikkate alınarak düşük, orta ve yüksek tutum düzeyleri şeklinde üç grupta incelenmiştir. Buna göre düşük, orta ve yüksek tutum düzeyleri için puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

Düşük Tutum Düzeyi; 1.00 - 2.33

Orta Tutum Düzeyi; 2.34 - 3.67

Yüksek Tutum Düzeyi; 3.68 - 5.00

### **BULGULAR**

Bu bölümde, giriş bölümünde verilen araştırma sorularına ilişkin bulgular araştırma sorularının sırasına göre ele alınarak tartışılmıştır.

#### **1. Öğretmen Adaylarının Çevre Konularına Yönelik Tutumlarının Düzeylerine İlişkin Bulgular**

**Tablo 2.** Öğretmen adaylarının ÇKYTÖ puan düzeyleri

<b>Ölçek</b>	<b>N</b>	<b>Xort</b>	<b>sd</b>
ÇKYTÖ	258	3.22	.45



Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ÇKYTÖ’den aldıkları puanların ortalamasının 3.22 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

## 2. Öğretmen Adaylarının Çevre Konularına Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının “Çevre Konularına Yönelik Tutumlarının” cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik öncelikle, kullanılacak uygun istatistiksel testi belirleyebilmek için ölçeklerden alınan puanların cinsiyetlere göre normal dağılıp dağılmadığını test etmek üzere “Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi” kullanılmış olup, buna ilişkin sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının “ÇKYTÖ” puanlarının cinsiyetlere göre normallik tablosu

ÇKYTÖ Puanları	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	İstatistik	sd	p
Bayan	.057	193	.200*
Erkek	.084	65	.200*

\*p<.05

Tablo 3’de bayanların ve erkeklerin ÇKYTÖ puanları dağılım verileri incelendiğinde ( $D(193)=0.057$ ,  $p=0.200$ ) ve ( $D(65)=0.084$ ,  $p=0.200$ ) olması nedeniyle ÇKYTÖ puanları tüm gruplarda normal dağılıma uygundur. Cinsiyetlere göre grupların ÇKYTÖ puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek için ise “Levene Testi” kullanılmış olup,  $F=0.666$  ve  $p=0.415$  bulunmuş,  $p>0.05$  olduğundan cinsiyet gruplarına göre varyansların homojen olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için parametrik bir test olan Bağımsız Gruplar t testi kullanılmış olup, buna ilişkin sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre ÇKYTÖ puanlarına uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Cinsiyet	N	Xort	ss	t	p
Bayan	193	3.23	.44	.475	.635*
Erkek	65	3.20	.48		

\*p<.05

Tablo 4’de görüldüğü gibi bayan ve erkek öğretmen adaylarının ÇKYTÖ’den aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t = .475$ ,  $p = .635$  ve  $p>0.05$ ). Bayan öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $X_{ort}=3.23$  iken erkek öğretmen adaylarının puan ortalaması  $X_{ort}=3.20$ ’dir. Buna göre bayan öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede olmasa da bir miktar daha yüksek olduğu söylenebilir.

## 3. Öğretmen Adaylarının Çevre Konularına Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının “Çevre Konularına Yönelik Tutumlarının” öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik öncelikle, kullanılacak uygun istatistiksel

testi belirleyebilmek için ölçeklerden alınan puanların öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre normal dağılıp dağılmadığını test etmek üzere “Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi” kullanılmış olup, buna ilişkin sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının “ÇKYTÖ” puanlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre normallik tablosu

ÇKYTÖ Puanları	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	İstatistik	sd	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği	.072	83	.200*
Okul Öncesi Öğretmenliği	.066	65	.200*
Sınıf Öğretmenliği	.073	61	.200*
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	.106	49	.200*

\*p<.05

Tablo 5’de öğretmen adaylarının ÇKYTÖ puanları dağılım verileri incelendiğinde dağılım verilerinin; Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları için  $D(83)=0.072$ ,  $p=0.200$ , Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları için  $D(65)=0.066$ ,  $p=0.200$ , Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları için,  $D(61)=0.073$ ,  $p=0.200$ , Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları için  $D(49)=0.106$ ,  $p=0.200$  olması nedeniyle ÇKYTÖ puanları tüm gruplarda normal dağılıma uygundur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre ÇKYTÖ puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek için ise “Levene Testi” kullanılmış olup,  $p=0.03$  bulunmuş,  $p<0.05$  olduğundan öğrenim görülen bölümlere göre varyansların homojen olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için grupların varyanslarının homojen olmaması nedeniyle Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yerine varyansların homojenliği varsayımını gerektirmeyen Welch testi ve post hoc tekniklerinden Games-Howell kullanılmış olup, buna ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmen adaylarının ÇKYTÖ puanlarına uygulanan welch testi & games-howell testi sonuçları

	İstatistik	sd1	sd2	p
Welch	5.83	3	127.43	.001*

\*p<.05

Bölümler	N	Xort	ss	Fark (Games-Howell)
Fen Bilgisi Öğretmenliği <sup>1</sup>	83	3.34	.42	
Okul Öncesi Öğretmenliği <sup>2</sup>	65	3.10	.31	
Sınıf Öğretmenliği <sup>3</sup>	61	3.24	.47	1-2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği <sup>4</sup>	49	3.13	.54	
Toplam	258	3.22	.45	

Tablo 6 incelendiğinde öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [ $F(3-127.43) = 5.83$ ,  $p<.05$ ]. Anlamlı farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games-

Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Games-Howell testi sonuçlarına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum puanları ortalamalarının ( $X_{ort}=3.34$ ) Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ( $X_{ort}=3.10$ ) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4. Öğretmen Adaylarının Çevre Konularına Yönelik Tutumlarının Çevre Konusunda Herhangi Bir Etkinliğe Katılıp Katılmama Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının “Çevre Konularına Yönelik Tutumlarının” çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik öncelikle, kullanılacak uygun istatistiksel testi belirleyebilmek için ölçeklerden alınan puanların öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre normal dağılıp dağılmadığını test etmek üzere “Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi” kullanılmış olup, buna ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen adaylarının “ÇKYTÖ” puanlarının çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılma durumuna göre normallik tablosu

ÇKYTÖ Puanları	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	İstatistik	sd	p
Etkinliğe Katılan	.056	137	.200*
Etkinliğe Katılmayan	.076	121	.086*

\*p<.05

Tablo 7’de çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılan ve katılmayanların ÇKYTÖ puanları dağılım verileri incelendiğinde ( $D(137)=0.056$ ,  $p=0.200$ ) ve ( $D(121)=0.076$ ,  $p=0.086$ ) olması nedeniyle ÇKYTÖ puanları tüm gruplarda normal dağılıma uygundur. Bu durumda öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarının çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için parametrik bir test olan Bağımsız Gruplar t testi kullanılmış olup, buna ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir. Çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılma durumuna göre grupların ÇKYTÖ puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek için ise “Levene Testi” kullanılmış olup,  $F=5.206$  ve  $p=0.023$  bulunmuş,  $p<0.05$  olduğundan çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılma durumuna göre grupların varyanslarının homojen olmadığı sonucuna varılmış, bu sonuç t testi tablosunun yorumlanmasında dikkate alınmıştır.

**Tablo 8.** Öğretmen adaylarının çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılma durumlarına göre “ÇKYTÖ” puanlarına uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Etkinliğe Durumu	Katılma	N	Xort	ss	t	p
Katılan		137	3.30	.48	3.103	.002*
Katılmayan		121	3.13	.39		

\*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının ÇKYTÖ’den aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ( $t = 3.103$ ,  $p = .002$  ve  $p < 0.05$ ). Çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılan öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $X_{ort}=3.30$  iken herhangi bir etkinliğe katılmayan öğretmen adaylarının puan ortalaması  $X_{ort}=3.13$ ’dür. Buna göre herhangi bir etkinliğe katılan öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum düzeylerinin herhangi bir etkinliğe katılmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim Fakültesi son sınıflarında öğrenim gören fen bilgisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri ile yapılan bu araştırmada; öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik olarak tutumu ile cinsiyet ve bölümün çevre konularına yönelik olarak tutuma etkisi araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumları incelendiğinde, ÇKYTÖ’den aldıkları puanların ortalamasının 3,22 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bayan öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,23 iken erkek öğretmen adaylarının puan ortalaması 3,20’dir.

Benzer şekilde Kışoğlu, Yıldırım, Salman ve Sülün (2016), öğretmen adaylarının çevresel davranışlarının adayların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlemiştir. Çevre bilincine yönelik öğretmen adaylarıyla Diken ve Sert Çıbık’ın (2009) yaptığı araştırmada da kız ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca Karademir (2016) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada, çevre eğitimine yönelik öz yeterlilik ve bilinç düzeyleri açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumları öğrenim gördükleri bölümlere göre dikkate alındığında ise öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum puanları ortalamalarının ( $X_{ort}=3,34$ ) okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ( $X_{ort}=3,10$ ) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bölümler arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öz Aydın, Şahin ve Korkmaz (2013) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının da fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinden anlamlı olarak daha iyi seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumları, çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre ele alındığında ise; bir etkinliğe katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının ÇKYTÖ’den aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çevre konusunda herhangi bir etkinliğe katılan öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,30 iken herhangi bir etkinliğe katılmayan öğretmen adaylarının puan ortalaması 3,12’dir. Buna göre herhangi bir etkinliğe katılan öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutum düzeylerinin herhangi bir etkinliğe katılmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir. Kışoğlu,

Yıldırım, Salman ve Sülün (2016), benzer bir değişkeni kullandıkları araştırmalarında, çevresel etkinliklere katılan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeği puanlarının, çevresel etkinliklere katılmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarının orta düzeyde olması, lisans seviyesinde bu konunun farklı boyutlarla ele alınarak iletilmesi gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları ve erken yaşlarda çevre eğitiminin önemi dikkate alındığında, özellikle okul öncesi öğretmenliği adaylarının tutumlarını artırmaya yönelik çabalar son derece önem arz etmektedir.

## KAYNAKLAR

- Atasoy, E. (2015). *İnsan-Doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Cutter-Mackenzie, A. ve Edwards, S. (2006). Everyday environmental education experiences: the role of content in early childhood education. *Australian Journal of Environmental Education*, 22(2), 13-19. <https://doi.org/10.1017/S0814062600001348>
- Demirbaş, M. ve Pektaş, H. M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 195-211.
- Demirtaş, Z., Ekşioğlu, S. ve Söylemez, H. (2018). Environmental education in formal education and lifelong learning according to teachers' views, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 767-791.
- Diken, E. H. ve Sert Çıbık, A. (2009). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının çevre bilincinin cinsiyete göre değişiminin incelenmesi, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4,(I-II), 14-25.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 91-100.
- Hook, P. (2015). *Çevre terimlerinin küçük kitabı*. (Çev. B. Kurt). Ankara: Tübitak.
- Karademir, E. (2016). Eğitim fakültelerinin yapılandırılması sürecinde öğretmen adaylarının çevre bilinci ve özyeterliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 3-18.
- Kışoğlu, M., Yıldırım, T., Salman, M. ve Sülün, A. (2016). İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarında çevre sorunlarına yönelik davranışların araştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 299-318. <https://doi.org/10.17556/jef.93507>
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Önder, A. ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi, okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz Aydın, S., Şahin, S. ve Korkmaz, T. (2013). İlköğretim fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çevresel tutum düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 7 (2), 248-267.
- Özey, R. (2009). *Çevre sorunları* (3. Baskı). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Öztürk, T. ve Öztürk, F. Z. (2015). Öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşleri (Ordu üniversitesi örneği). *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 115-132.

- Sadık, F. (2013). Öğretmen adaylarının çevresel tutum ve bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 69-82. <https://doi.org/10.14527/C3S4M5>
- Saraç, E. ve Kan, A. (2015). Öğretmen adayları için çevre konularına yönelik tutum ölçeği geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 14.
- Sarıgöz, O., Dönger, A. ve Cengiz, M. Ş. (2015). Öğretmenlerin çevre eğitimi ve çevre sorunları hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(14), 54-76.
- Shek, M. (2013). *Hong kong school guidance and counselling service: development and approach*. Luk-Fong P. ve Lee-Man Y. (Eds.), *School guidance and counselling: trends and practices* (pp. 55-76). Hong Kong University Press.
- Şahin, S. H., Ünlü, E. ve Ünlü, S. (2016). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(2), 82-95.
- Türkoğlu, A ve Şahin, Ü. (2013). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenlerine, çözümlerine ve çevre eğitimine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 179-193. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001300](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001300)
- Uyanık, G. (2016). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 30-41.
- Yavuz, M., Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2014). İlköğretim II. kademe öğrencileri için çevre okuryazarlığı ölçeği: ölçek geliştirme ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 4(3), 40-53. <https://doi.org/10.19126/suje.42950>

### Extended Abstract

The environment refers to three broad habitats, such as land, water and air spheres inhabited by humans or any living things (Özey, 2009). The concept of environment is actually a wide concept which includes many dimensions (social, economic, political, etc.) as well as physical environments (Atasoy, 2015; Hook, 2015). Environmental education is an educational approach that aims to inform individuals about the environment, to raise their awareness, to develop individual responsibility for environmental problems and to increase their environmental awareness (Özey, 2009). Without doubt, the greatest task and responsibility in environmental education belongs to the teachers. Many studies on teachers emphasize the importance of duties and responsibilities for schools and teachers with regard to environmental education. In our country, there are direct or indirect environmental awareness and environmental education studies in the faculties of education. In undergraduate level, science teaching, social studies teaching and classroom teaching students are taught lessons on the environment and the environmental problems. In addition, preschool education department, classroom teaching department and science education department students take undergraduate education courses related to science education and they carry out teaching activities related to environmental education. In this study, the attitudes of the teacher candidates at the fourth grade in the field of environmental education related to the environmental subjects are examined. Considering environmental education and teacher candidates, the attitudes of teacher candidates towards environmental issues and the change of attitudes towards environmental issues were investigated according to gender, the departments they studied, and the participation in any environmental activity. The research group consisted of 258 teacher candidates studying in the last year of education at the Faculty of Education of Cumhuriyet University. In this study, "the Scale of Attitude towards Environmental Issues" (SATEI) was used to determine the attitudes of teacher candidates towards environmental issues. This scale developed by Saraç and Kan (2015) consists of 20 items. The cronbach alpha internal consistency coefficient calculated on the data collected in this study was found to be .75. SPSS 22 package program was used for statistical analysis of the data. When the teacher candidates' attitudes towards environmental issues were

examined, it is seen that their score average from the SATEI was 3.22. According to this, it can be said that teacher candidates' attitudes towards environmental issues are at moderate levels. There was found no significant difference according to gender variable between the students from the departments of science education, preschool education, elementary education, and social studies education. The mean score of the female teacher candidates on the scale of attitude towards environmental issues is 3.23, while the mean score of the male teacher candidates is 3.20. When the teacher candidates' attitudes towards environmental issues were examined according to the departments they studied, a significant difference was found between the score averages of teacher candidates' attitude towards environmental issues. It was found that the mean scores of teacher candidates majoring in science education were significantly higher ( $X_{ort} = 3.34$ ) than the mean scores of teacher candidates studying at preschool education department ( $X_{ort} = 3.10$ ). There was no significant difference between the other departments. When the teacher candidates' attitudes towards environmental issues were taken into consideration according to their participation in any activity on the environmental issues, a significant difference was found between the SATEI mean scores of teacher candidates who participated or did not participate in an environmental activity. The mean SATEI scores of the teacher candidates who participated in any activity on environmental issues was 3.30 and the score averages of the teacher candidates who did not participate in any activity was 3.12. In conclusion, the fact that the teacher candidates' attitudes towards environmental issues are at moderate levels indicates that this issue should be approached from different viewpoints at the undergraduate level. In addition, upon examining the research findings and considering the importance of environmental education at early ages, the efforts to increase the attitudes of teacher candidates are extremely critical.





## TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM İLE İLGİLİ YAPILAN MAKALELERİN İNCELENMESİ\*

Behçet ORAL\*\*

Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ\*\*\*

Taha YAZAR\*\*\*\*

### ÖZ

Bu araştırma, Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makaleleri kategorik olarak incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme deseninde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamına giren makaleler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamına giren 162 makalenin incelenmesinde “Makale İnceleme Formu”ndan yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; makalelerin en çok Atatürk ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde görev yapan araştırmacılar tarafından yapıldığı, en çok Eğitim ve Bilim ile Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi dergilerinde yayımlandığı tespit edilmiştir. Makalelerin en fazla 2013 ve 2015 yıllarında yapıldığı; makalelerde çoğunlukla kullanılan araştırma yönteminin nicel araştırma olduğu, en fazla kullanılan araştırma desenlerinin ise betimsel ve ilişkisel (korelasyonel) araştırma desenleri olduğu belirlenmiştir. Makalelerde en çok öğretmen adayları (eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon programında öğrenim gören) ile çalışıldığı; çoğunda örneklem belirleme yönteminin belirtilmediği ve belirtilenlerin arasında ise en fazla basit tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanıldığı; makalelerin çoğunlukla 250 ve üzeri katılımcı ile gerçekleştirildiği saptanmıştır. İncelenen makalelerin çoğunda veri toplama araçları olarak ölçek ve kişisel bilgi formu kullanıldığı; en fazla tercih edilen veri analiz tekniklerinin betimsel istatistikler ve karşılaştırma testleri olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, tutum, doküman analizi

\* Bu çalışma, 22-25 Kasım 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen ISCESS’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Eğitimi Bölümü, Diyarbakır, oralbehcet@dicle.edu.tr

\*\*\* Dr., Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Diyarbakır, ndokumaci@dicle.edu.tr

\*\*\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Eğitimi Bölümü, Diyarbakır, tahayazar2011@gmail.com

## INVESTIGATION OF ARTICLES PUBLISHED ABOUT THE ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION IN TURKEY

### ABSTRACT

This research is conducted to categorically investigate the articles which are related to attitudes towards the teaching profession in Turkey. For this purpose, the study is designed as document review pattern which is one of the qualitative research methods. The articles in the scope of the research were determined by criterion sampling which is one of the purposeful sampling methods. The "Article Review Form" was used in the analysis of 162 articles that were included in the scope of the research. Content analysis was used to analyze the data obtained from the study. The results of the study showed that the most of the articles were written by the researchers who work at Atatürk and Dokuz Eylül Universities, and published in Education and Science and Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty journals. Additionally, it was determined that most of the articles were written in 2013 and 2015 years, the most commonly research method is quantitative research method and the most commonly research designs used in articles were descriptive and relational (correlational) research patterns. It was identified that the most of the articles were written with the teacher candidates (who studied at the pedagogical formation program and the faculty of education), the sampling selection method was not indicated in most of the articles, and mostly the simple random sampling method was used in the articles whose methods were indicated. Furthermore, it was determined that the sample size consisting 250 persons or more at most was preferred in the articles. In most of the articles reviewed, it was seen that preferred data collection tools were scale and personal information form and the most preferred data analysis techniques were descriptive statistics and comparison tests.

**Keywords:** Attitudes towards teaching profession, attitude, document analysis

### GİRİŞ

Dünyada bilginin önemi hızla artmakta; toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal ve teknolojik alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişim ve gelişmeler yaşanmaktadır. Toplumların, meydana gelen bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmeleri ancak yetişmekte olan kuşağı nitelikli olarak eğitmeleriyle mümkün olabilir. Toplumların geleceğini oluşturacak bireylerin yetiştirilmesinde de eğitim kurumlarının temel ögesi olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenler, eğitim sisteminin bir parçasıdır ve öğrenme-öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir (Singh ve Singh, 2016). Toplumunu oluşturan bireylerin gelecekte toplum içerisinde üstlenecekleri rollere bilişsel, duyuşsal, davranışsal olarak hazır hale gelmelerinden sorumludurlar (Eren, Çelik ve Oğuz, 2014). Öğretmenin sorumlulukları; bireylerin öğrenmelerinin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin etkinlikleri kapsar (Üstüner, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin nitelikleri, programların gerçekleşmesinde ve eğitimde amaçlanan kazanımlara ulaşılmasında anahtar bir role sahiptir (Oğuz ve Topkaya, 2008). Bu nitelikler alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgisi, genel kültür ve yetenek bilgisidir (Demirel, 1999). Öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir dayanağı alan bilgisidir. Öğretmenlerin, öncelikle sağlam bir alan bilgisi ve disiplinine sahip olması gerekir. Ancak bunun yeterli görülmesi mümkün değildir. Alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin, öğrencilerinin davranışlarında istenen değişimleri gerçekleştirecek kişiler olarak pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı ve öğretmenin meslekî rollerini etkili bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olabilecek disiplinler arası deneyim ve birikimlerini kapsayan her türlü genel kültür ve yetenek bilgisine de sahip olmalıdır (Özer ve Gelen, 2008; Özkan, 2012). Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için bu yeterliklerin yanında öğretmenlerin duyuşsal alan özellikleri de oldukça önemlidir (Oral, 2004). Bloom (1979) duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu gösteren kanıtlar olduğunu, duyuşsal özelliklerin başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Tekin (1996) de duyuşsal alandaki öğrenmelerin, özellikle bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanıldığını ifade etmiştir.

Duyuşsal özellikler bağlamında ele alınan özelliklerden biri tutumlardır (Oral, 2004). Tutum, uyaranlara karşı belirli bir şekilde tepki verme eğilimidir (Anastasi, 1957). Tutum, belli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997). Öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur (Ülgen, 1997). Tutumlar, bir etkinlik için hazırbulunuşluk koşuludur. Dolayısıyla, bireyin birçok düşünce ve davranışına temel oluşturmaktadırlar. Tutumlar, bireyin bir tutum objesiyle etkileşime girmesiyle ya da başkalarının tutumlarından etkilenmesiyle oluşmaktadır (Phillips, 2003). Genellikle tutumlar, bilişsel (inançlar), duyuşsal (duygular) ve davranışsal (mevcut aksiyonlar) öğelerden meydana gelir. Bilişsel öğe, tutum nesnelere hakkındaki inançlara dayanır. Duyuşsal öğe, inançlara dayalı heyecansal duygulardan oluşur. Tutumun duyuşsal öğesi, bilişsel öğesine oranla daha basittir ve tutumların ölçülmesinde daha ön plandadır. Davranışsal öğe ise tepki göstermeye hazır oluşur (Çetin, 2006). Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri karşılıklı etkileşim içindedir. Dolayısıyla tutumların bir öğesinde değişiklik meydana geldiğinde, diğer öğelerde bu değişiklikten etkilenmektedir (Uçal Canakay, 2006).

Eğitim politikalarının uygulanması, okul müfredatının işlenmesi ve farkındalığın yaygınlaştırılması öğretmenleri ilgilendiren temel konulardır. Öğretmenlik mesleği, belirtilen yeterliliklere ve olumlu tutuma sahip adaylar gerektirir (Srilatha, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin tutumları, sahip olduğu yeterliliklerin bir göstergesidir. Öğretmenin sahip olduğu tutumun türü, yapılan çalışmaların ve öğretimin kalitesini etkilemektedir (Bhargava ve Pathy, 2014). Bu bilgiler ışığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, bireyin öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünceleri, ona karşı hissettikleri ve çalışırken ortaya koyduğu performansı şeklinde tanımlanabilir (Camadan ve Duysak, 2010). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu onun mesleğindeki davranışlarının en güçlü belirleyicisi olduğu söylenebilir (Can, 1987).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleğin gereklerini yerine getirmede büyük önem taşımaktadır (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009). Dolayısıyla bireyin belirli bir mesleğe ve mesleğin içerdiği etkinliklere yönelik tutumlarını bilmek, o meslekteki başarıyı ve doyumunu yordamaya katkı sağlayacaktır (Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000). Öğretmenlerin verimliliği, meslek için sahip olduğu tutuma bağlıdır. Olumlu tutum, öğretmenin sınıfta öğrenci dostu bir ortam geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Srilatha, 2017). O halde mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğretmenler; öğrencilere karşı olumlu davranışlar sergilerler, öğrencilere içten ve samimi davranırlar, öğrencileri daha kolay motive ederler, katı kuralcı olmazlar, görevlerini eksiksiz yerine getirirler, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünürler, yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar, zamanlarını etkili bir şekilde kullanırlar. Kısacası öğretmenlik mesleğini severek yaparlar; mesleğinin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler (Çeliköz ve Çetin, 2004). Nitekim Mathai (1992) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretimdeki başarı arasında pozitif ilişkili olduğunu vurgulamıştır. O halde nitelikli öğretmen yetiştirmede, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum birçok araştırmacı tarafından merak konusu olmuş ve bu konuda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, farklı araştırma yöntem ve desenlerinin tercih edildiği, farklı örneklerle çalışıldığı, farklı veri toplama araçlarından ve analiz tekniklerinden yararlandığı ve dolayısıyla farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmada, Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerin mevcut durumunu; araştırmacıların kurumları, yayımlandığı dergi, yayımlandığı yıl, araştırma yöntemi, araştırma deseni, hedef kitle, örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri gibi değişkenlere göre kategorize edilerek incelemek amaçlanmıştır. Yapılan araştırmaları kapsamlı olarak ele almak, ileride bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara konu ile ilgili genel anlamda fikir verebilmek ve konu alanında olası eksiklikleri saptayabilmek amacıyla böyle bir araştırma

yapmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada elde edilen bulguların, öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan araştırmaların genel bir durumunu ortaya koyması ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermesi açısından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu inceleyen

- makalelerin yazarlarının çalıştıkları kurumlar hangileridir?
- makaleler hangi dergilerde yayımlanmıştır?
- makaleler hangi yıllarda yayımlanmıştır?
- makalelerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
- makalelerde kullanılan araştırma desenleri nelerdir?
- makalelerde hangi hedef kitlelerle çalışılmıştır?
- makalelerde yararlanılan örnekleme yöntemleri nelerdir?
- makalelerde tercih edilen örneklem büyüklükleri nelerdir?
- makalelerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- makalelerde kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “doküman inceleme (belgesel tarama)” modelinde tasarlanmıştır. Doküman inceleme yazılı, görsel malzemelerin toplanıp, sistemli olarak incelendiği nitel araştırma desenlerindedir. Yazılı kaynaklar kitaplar, dergiler, feranlar, anılar, makaleler, layihalar, romanlar, öyküler, şiirler, yazıtlar vb. olabileceği gibi, görsel malzemeler ise resimler, slaytlar, filmler, anıtlar, giyim-kuşam, araç gereçler, pullar, flamalar vb. olabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Hangi dokümanların analiz edileceğine ise araştırma problemi doğrultusunda karar verilir (Cansız Aktaş, 2015). Burada önemli olan araştırmacının neyi, neden, niçin, nasıl ve nerede arayacağını bilmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Araştırmalarda kullanılan dokümanlar ek veri kaynağı olabileceği gibi, tek başına bir araştırmanın tüm veri setini de oluşturabilir. Dokümanlar tek veri kaynağı olarak kullanıldığında; a) analize konu olan veriden örneklem seçme, b) kategorilerin geliştirilmesi, c) analiz biriminin belirlenmesi ve d) sayısallaştırma olmak üzere dört aşamada analiz edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makaleler tek veri kaynağı olduğu için makalelerden öncelikle araştırmanın amacına uygun olarak örneklem seçilmiş, araştırma soruları doğrultusunda kategoriler geliştirilmiş, geliştirilen kategorilere ait hangi analiz biriminin kullanılacağına karar verilmiş ve örneklemde elde edilen veriler sayısallaştırarak grafikler şeklinde sunulmuştur.

### Çalışma Evreni

Araştırma kapsamına giren makaleler amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Temel alınan ölçüt; makalelerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenlik mesleğine karşı tutum, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, öğretmenliğe yönelik tutum, öğretmenliğe ilişkin tutum vb. anahtar kelimeler) ile ilgili olması ve 1990 ile 2018 (Ekim) yılları arasında yayınlanmış olmasıdır. Bu kapsamda 162 makalenin tam metinlerine ulaşılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamına giren ve tam metinlerine ulaşılan 162 makalenin incelenmesinde makale inceleme formundan yararlanılmıştır. Makale inceleme formu, alanyazında önceden kullanılan tez inceleme formları (Keskin, 2014; Sözbilir ve Kutu, 2008; Yazar ve Tural, 2017) göz önünde bulundurularak Yazar ve Dokumacı Sütçü (2018) tarafından geliştirilen tez inceleme formundan yararlanılarak hazırlanmıştır. Makalelerin tümüne ulaşılması hedeflendiğinden tarama işlemi

belirlenen yıllar arasında Google Akademik üzerinden yapılmıştır. Ayrıca çakışmayı önlemek için yurt içindeki diğer indeksler (TR dizin, ASOS, SOBIAD, ACARINDEX) de taranmıştır.

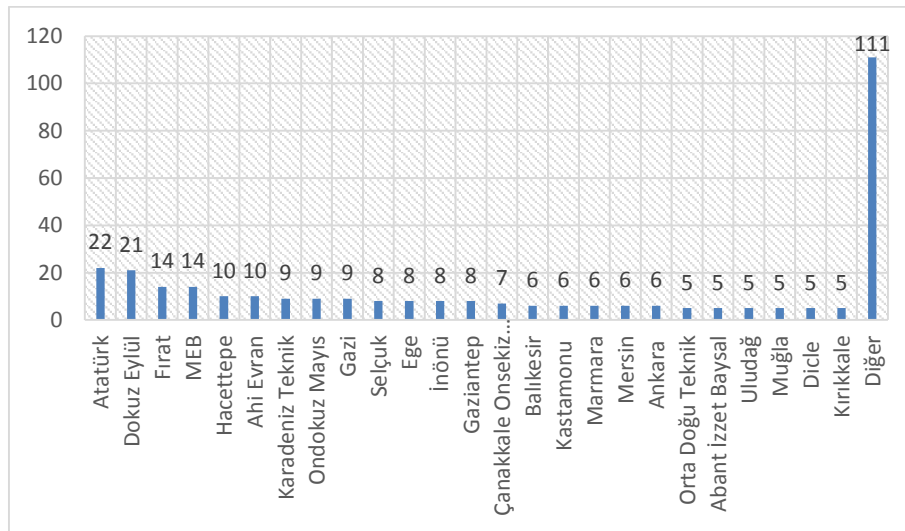
### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yaklaşımının analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen veriler, kategorilere göre araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenerek makale inceleme formuna kodlanmış ve daha sonra formlar bir araya getirildikten sonra kontrol edilerek, teyit edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekanstan (f) yararlanılmış ve veriler grafikler şeklinde sunulmuştur.

### BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerin yazarlarının çalıştıkları kurumlara göre dağılımları Grafik 1’de yer almaktadır.

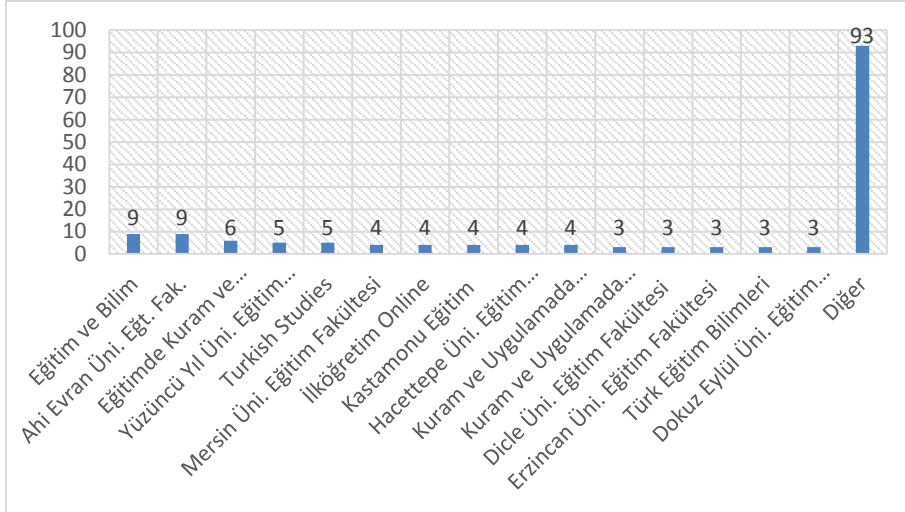


**Grafik 1.** Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Makalelerin Yazarlarının Çalıştıkları Kurumlar

\* Bu tablonun frekans değerinin, incelenen makale sayısından (n=162) fazla olmasının sebebi, bazı makalelerin birden fazla araştırmacı tarafından ortak olarak yapılması ve her araştırmacının görev yaptığı üniversitenin ayrı bir frekans olarak yazılmasından kaynaklanmaktadır.

Grafik 1 incelendiğinde; öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerin en çok Atatürk (f=22) ve Dokuz Eylül (f=21) üniversitelerinde görev yapan araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmacıların bir kısmının da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler (f=14) olduğu dikkat çekmektedir. Makalelerdeki araştırmacılar toplam 78 farklı üniversitede görev yapmaktadır. Grafikte diğer olarak belirtilen üniversitelerin her birine ait frekans sayısı 1 ile 4 arasındadır.

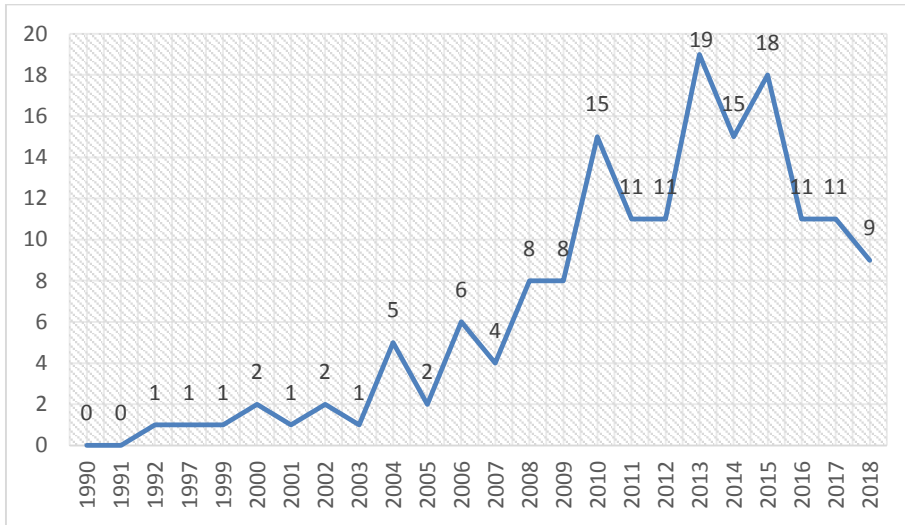
Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerin yayımlandığı dergilere göre dağılımları Grafik 2’de sunulmaktadır.



**Grafik 2.** Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Makalelerin Yayımlandığı Dergiler

Grafik 2 incelendiğinde; öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerin en çok Eğitim ve Bilim (f=9) ile Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi dergilerinde yayımlandığı görülmektedir. Makaleler toplam 91 farklı dergide yayımlanmıştır. Grafikte diğer olarak belirtilen dergilerin her birine ait frekans sayısı 1 ile 2 arasındadır.

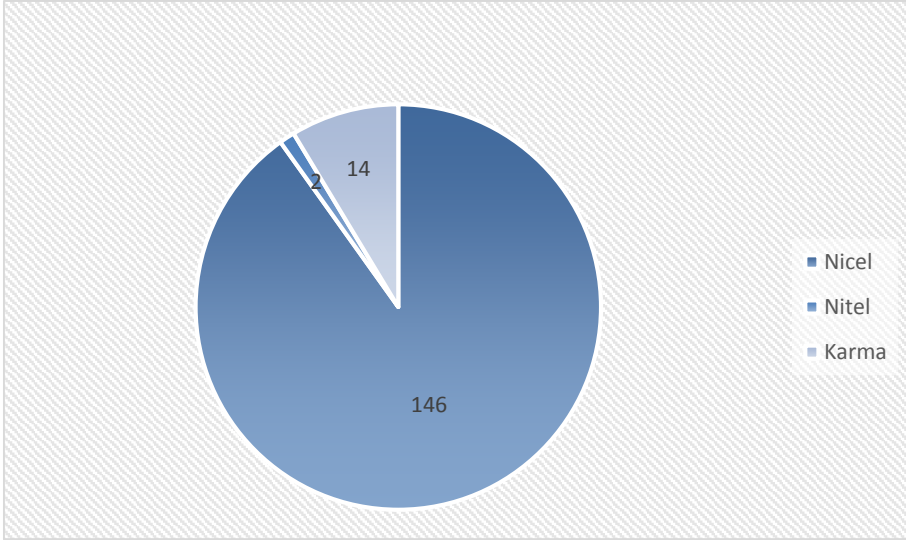
Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerin yayımlandığı yıllara göre dağılımları Grafik 3’de yer almaktadır.



**Grafik 3.** Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Makalelerin Yayımlandığı Yıllar

Grafik 3’e göre, öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerin tam metinlerine ulaşılabilenlerinin 1992 ile 2018 yılları arasında yayımlandığı görülmektedir. Bununla birlikte, makalelerin en çok 2013 (f=19) ve 2015 (f=18) yıllarında yayımlandığı dikkat çekmektedir.

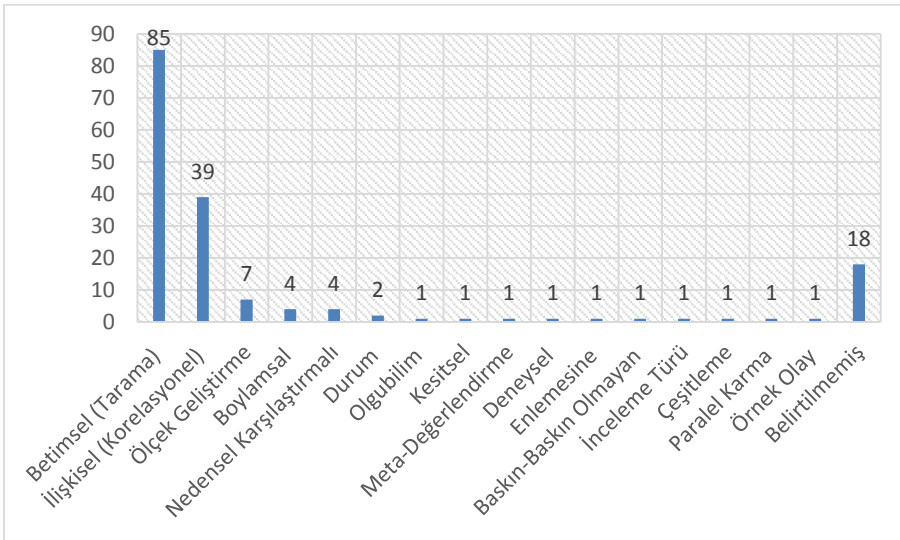
Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin dağılım Grafik 4’de gösterilmektedir.



**Grafik 4.** Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Makalelerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Grafik 4 incelendiğinde, öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerde sırasıyla nicel (f=146), karma (f=14) ve nitel (f=2) araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerde kullanılan araştırma desenlerine göre dağılım Grafik 5’te sunulmaktadır.

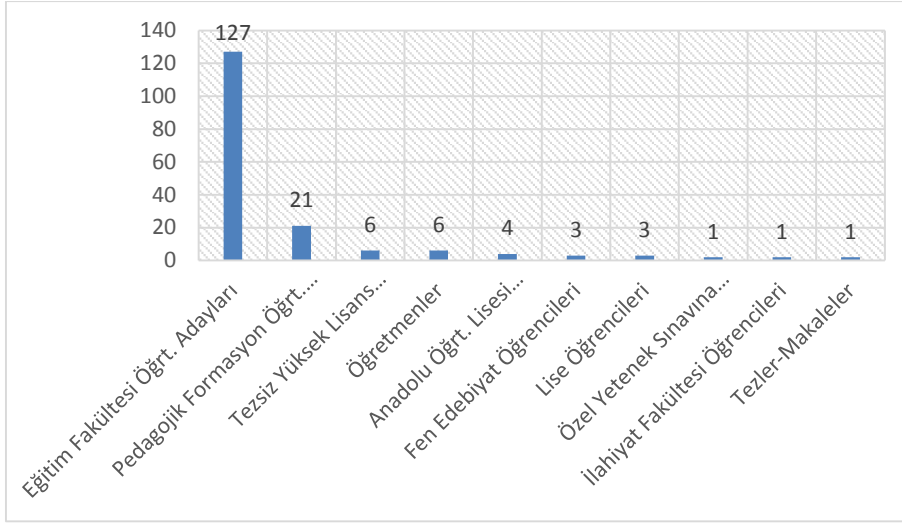


**Grafik 5.** Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Makalelerde Kullanılan Araştırma Desenleri

\* Bu tablonun frekans değerinin, incelenen makale sayısından (n=162) fazla olmasının sebebi, bazı makalelerin birden fazla araştırma deseninde tasarlanması ve her desenin ayrı bir frekans olarak yazılmasından kaynaklanmaktadır.

Grafik 5’e göre, öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makaleler en çok betimsel (tarama; f=85) ve ilişkisel (korelasyonel; f=39) araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, makalelerin azımsanmayacak bir kısmında (f=18) kullanılan araştırma desenini belirtmedikleri görülmektedir.

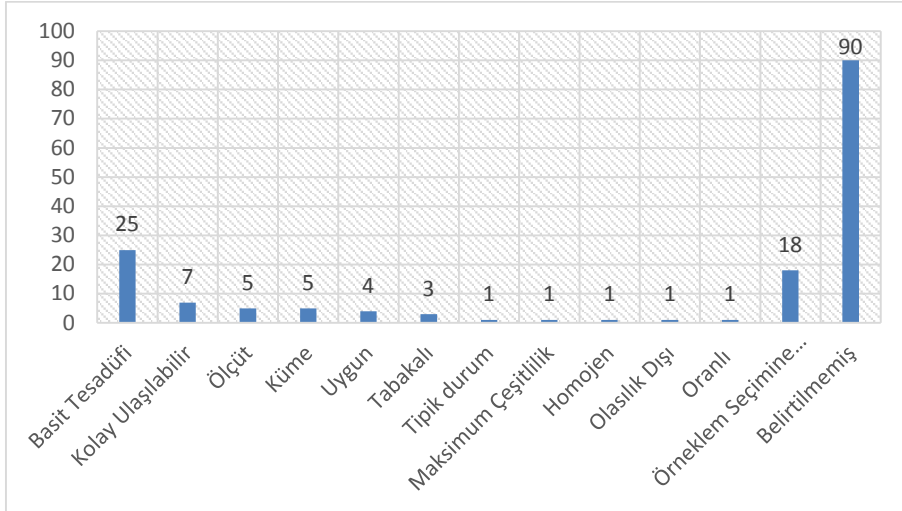
Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerde üzerinde çalışılan katılımcıların dağılımları Grafik 6’de yer almaktadır.



**Grafik 6.** Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Makalelerde Üzerinde Çalışılan Katılımcılar

\* Bu tablonun frekans değerinin, incelenen makale sayısından (n=162) fazla olmasının sebebi, bazı makalelerin birden fazla örneklem grubuyla çalışması ve her örneklem grubunun ayrı bir frekans olarak yazılmasından kaynaklanmaktadır. Grafik 6’da, öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerde ağırlıklı olarak eğitim fakültesinde (f=127) ve pedagojik formasyon programında (f=21) öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde çalışıldığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerin yararlanılan örnekleme yöntemlerine göre dağılımları Grafik 7’de gösterilmektedir.



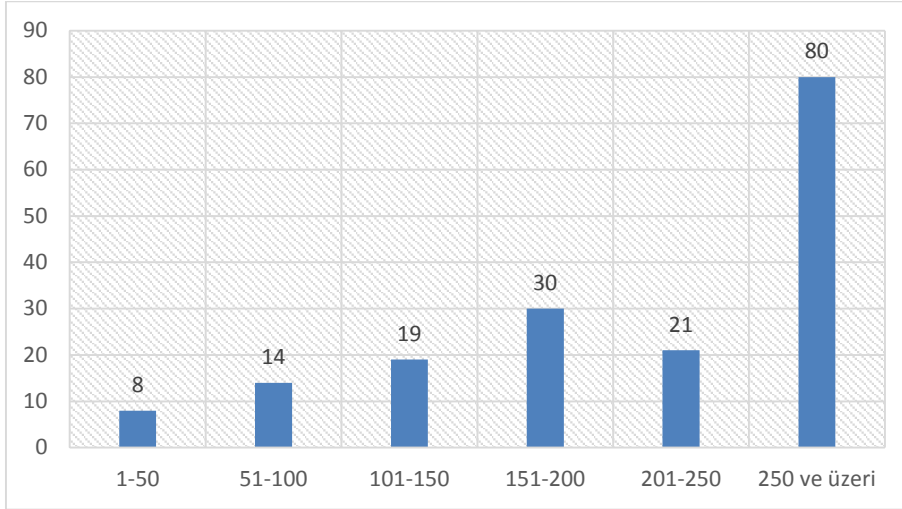
**Grafik 7.** Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Makalelerde Yararlanılan Örnekleme Yöntemleri

Grafik 7 incelendiğinde, öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerin çoğunda kullanılan örnekleme yöntemlerinin belirtilmediği (f=90) dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, örnekleme yöntemlerinin belirtildiği makaleler arasında ilk sırada basit tesadüfî (f=25) örnekleme



yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca örneklem seçimine gitmeyen (f=18) makalelerde de mevcuttur.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerin tercih edilen örneklem büyüklüğüne göre dağılımları Grafik 8’de sunulmaktadır.

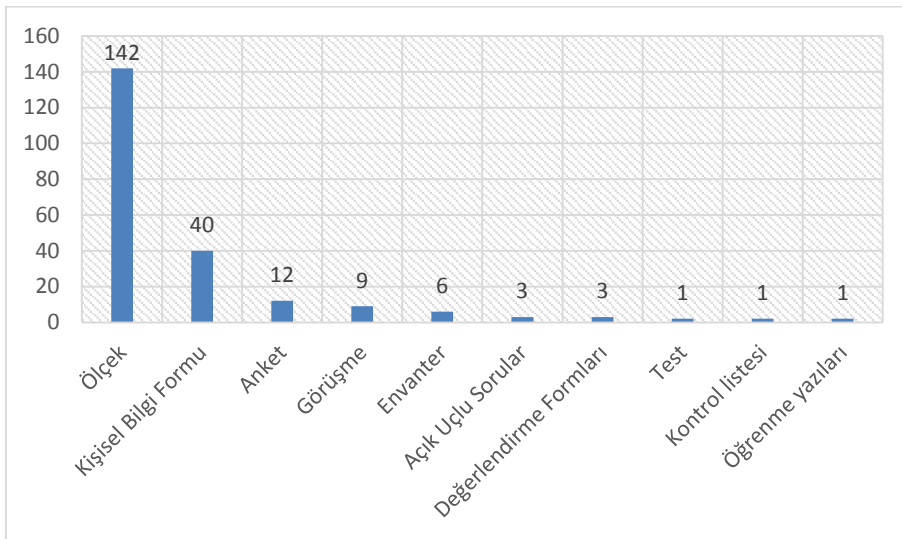


**Grafik 8.** Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Makalelerde Tercih Edilen Örneklem Büyüklüğü

\* Bu tablonun frekans değerinin, incelenen makale sayısından (n=162) fazla olmasının sebebi, bazı makalelerin birden fazla örneklem grubuyla çalışması ve her örneklem grubunun sayı aralığının ayrı bir frekans olarak yazılmasından kaynaklanmaktadır.

Grafik 8’de öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerin büyük bir kısmında 250 ve üzeri (f=80) katılımcının tercih edildiği görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımları Grafik 9’da yer almaktadır.

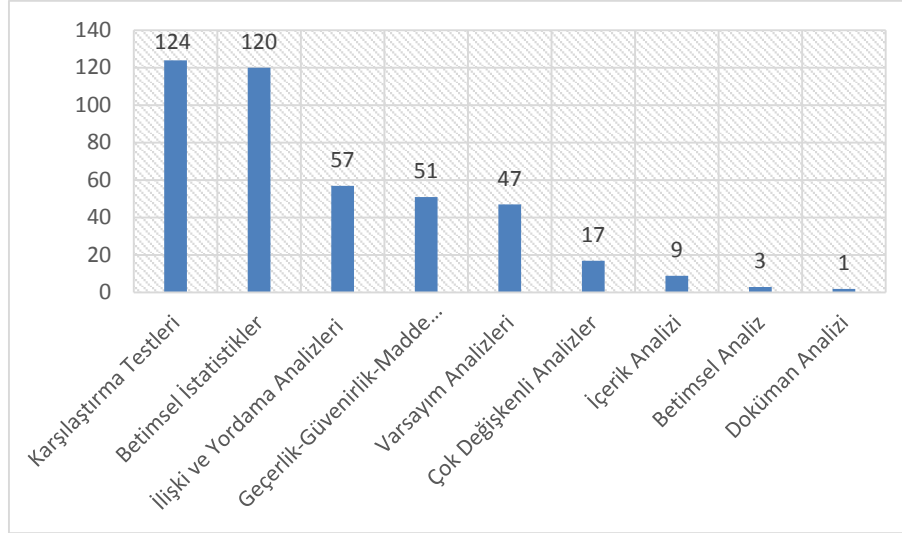


**Grafik 9.** Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Yapılan Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

\* Bu tablonun frekans değerinin, incelenen makale sayısından (n=162) fazla olmasının sebebi, bazı makalelerin birden fazla veri toplama aracından yararlanması ve kullanılan her veri toplama aracının ayrı bir frekans olarak yazılmasından kaynaklanmaktadır.

Grafik 9’da görüldüğü üzere, öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerde farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Makalelerde ilk sıralarda derecelendirilmiş ölçek (f=142) ve kişisel bilgi formu (f=40) gibi veri toplama araçlarından yararlanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makalelerin kullanılan veri analiz tekniklerine göre dağılımları Grafik 10’da sunulmaktadır.



**Grafik 10.** Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Makalelerde Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

\* Bu tablonun frekans değerinin, incelenen makale sayısından (n=162) fazla olmasının sebebi, bazı makalelerin birden fazla veri analiz tekniğinden yararlanması ve kullanılan her bir veri analiz tekniğinin ayrı bir frekans olarak yazılmasından kaynaklanmaktadır.

Grafik 10’da öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerde farklı veri analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Makalelerin büyük bir kısmında kullanılan veri analiz tekniklerinin karşılaştırma testleri (f=124) ve betimsel istatistikler (f=120) olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan makaleleri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, tam metinlerine ulaşılabilen 162 makale incelenmiştir. İncelenen makaleler toplam 78 farklı üniversitede; en çok Atatürk ve Dokuz Eylül üniversitelerinde görev yapan araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bununla birlikte, araştırmacıların bir kısmının da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir. Makaleler toplam 91 farklı dergide; en çok Eğitim ve Bilim ve Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi dergilerinde yayımlanmıştır. Makaleler en çok 2013 ve 2015 yıllarında yayımlandığı dikkat çekmektedir. 2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı kanun ile 2012-2013 eğitim ve öğretim döneminden itibaren Türkiye’de zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması bu alandaki çalışmaların sayısının artışına zemin hazırladığı söylenebilir.

Bilimsel araştırmalar birçok yöntemle gerçekleştirilebilmektedir. Yöntem konusu, bir araştırmanın en önemli hususlarından birisidir. Bu nedenle araştırmaya karar verilirken yöntemin öncelikle belirlenmesi gereklidir. Sosyal ve beşeri bilimlerde nicel, nitel ve her iki tür veri toplama şeklini kullanan karma yöntem araştırmaları mevcuttur (Baki ve Gökçek, 2012). Öğretmen

mesleğine yönelik tutum ile ilgili makaleler incelendiğinde ise en çok nicel araştırma yönteminin tercih edildiği, nitel ve karma yöntemlere ise çok az başvurulduğu gözlenmiştir. Eğitim alanındaki araştırmaların metodolojik eğilimlerini irdeleyen çalışmalarda (Arık ve Türkmen, 2009; Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan ve Yıldırım, 2015; Gürdal, Bakioğlu ve Öztuna, 2010; Koç, 2016; Küçükoglu ve Ozan, 2013; Ozan ve Köse, 2014; Ulutaş ve Ubuz, 2008) da genel olarak benzer bulgulara ulaşılmaktadır. Türkiye’de nicel yöntemlerin sıklıkla kullanılması; nicel yöntemlerin çalışma sonuçlarını genelleme, geniş örneklemelere ulaşma, zaman ve maliyet bakımından sağladığı avantajlardan kaynaklanabilir (Göktaş vd., 2012). Ancak son yıllarda eğitim ve sosyal konularda nicel araştırmaların tek başına yeterli olmayacağı görüşü kabul görmektedir (Üzümcü, 2016). Dolayısıyla örnek olaylar teşkil edecek az sayıda denekle derinlemesine inceleme yapmaya olanak sağlayacak nitel ve karma araştırmaların daha özel verilere ulaşmamızı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Gürdal vd., 2010). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili makaleler çoğunlukla nicel yöntemle kurgulandığı için araştırmalarda betimsel (tarama) ve ilişkisel (korelasyonel) araştırma desenlerinin yoğun olarak kullanıldığı, ileri düzey istatistiksel yeterlik gerektiren desenlerin ise ihmal edildiği gözlenmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda betimsel (tarama) ve ilişkisel (korelasyonel) araştırma desenlerinin tercih edilmesi, var olan durumun betimlenerek açıklanması ve değişkenler arasındaki ilişkinin saptanması ile sınırlı kalmaktadır. Benzer şekilde Arık ve Türkmen’in (2009) yapmış oldukları bir araştırmada da bilimsel dergilerdeki makalelere ilişkin yapılan analizler sonucunda, makalelerin en çok nicel araştırma desenlerinden biri olan betimsel araştırma deseninde gerçekleştirildiği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, makalelerin azımsanmayacak bir kısmının kullandıkları araştırma desenini makalede belirtmemeleri de dikkat çekici bulunmuştur. Oysa araştırmaların yöntem bölümünde “neyin, nasıl yapılacağı” ayrıntılı bir şekilde yazılması gerekmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Çünkü süreç içinde yöntemi oluşturan unsurların herhangi birinin yanlış ele alınması ya da hiç açıklanmaması tüm araştırma sürecini temelden etkileyecektir (Erkuş, 2009).

Öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerde ağırlıklı olarak eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adayları çalışılmıştır. Makalelerde öğretmen adaylarının en fazla çalışılan örneklem grubu olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların geliştirilmesinde geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının eğitime daha fazla önem verilmesinden ve öğretmen adaylarının kolay ulaşılabilir örneklem grupları olmalarından kaynaklanabilir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerin çoğu kullandıkları örneklem yöntemlerini belirtmedikleri görülmektedir. Oysa Yılmaz ve Altinkurt’a (2012) göre araştırmanın nasıl yapıldığına açıklık getirmek ve sonraki araştırmalara kılavuzluk etmek açısından araştırmalar raporlaştırılırken örneklem seçim tekniği ve veri toplama sürecinin tam ve eksiksiz olarak araştırma raporunda yer alması gerekmektedir. Örneklem yöntemini belirten makaleler arasında ilk sırada basit tesadüfi örneklem yönteminin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun nedeni nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan örneklem yönteminin basit tesadüfi (random) örneklem yönteminin olması ile açıklanabilir (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018; Gürcüm ve Arslan, 2017). Ayrıca örneklem seçimine gitmeyen makaleler de mevcuttur. Bununla birlikte makalelerin büyük bir kısmında 250 ve üzeri katılımcının katıldığı örneklem büyüklüğü tercih edilmiştir. Bu bulgunun nedeni; nicel araştırmalarda 250 ve üzeri kişilik örneklem büyüklüğü ile çalışılmasından kaynaklanabilir. Ayrıca en çok tercih edilen betimsel (tarama) ve ilişkisel (korelasyonel) araştırma desenlerinin doğası gereği fazla sayıda katılımcı gerektirmesi de bu sonucun sebebi olabilir.

Öğretmen mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerde farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Juodaityte ve Kazlauskine (2008) de, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının seçiminin araştırma modeline, amaca ve problem cümlesine uygun olarak yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. İlk sıralarda ölçek ve kişisel bilgi formu yer almıştır. Makalelerde çoğunlukla veri toplama aracı olarak ölçek ve kişisel bilgi formunun kullanılması, makalelerde en çok tercih edilen araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemi ve en çok kullanılan araştırma deseninin betimsel (tarama) ve ilişkisel (korelasyonel) araştırma olması ile açıklanabilir. Bu

bulgunun nedeni; ölçeklerin geniş topluluklara kısa zamanda ulaşabilmesi ve maliyetlerinin düşük olması sebebiyle araştırmalarda sıklıkla kullanılması olabilir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili makalelerde farklı veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Makalelerin çoğunluğu nicel metodolojide kurgulandığı için nicel veri analiz tekniklerinin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Analizlerde karşılaştırma testleri ve betimsel istatistiklerin sıklıkla kullanıldığı göze çarpmaktadır. Diğer değişkenlerde olduğu gibi veri analiz tekniklerinde de kullanılan analizler benzerlik taşımaktadır. Bu durum, veri analiz tekniklerinin kullanımında sıradanlaşmaya gidildiği dolayısıyla benzer araştırma sayısında artışa neden olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak incelenen makalelerde araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem grubu, örneklem seçimi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri gibi değişkenler açısından büyük benzerliklerin olduğu; farklılıkları dikkate alan, derinlemesine çalışmaların sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır. O halde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılacak çalışmalarda daha derinlemesine bilgi edinilmesi için nitel ya da karma araştırma yöntemlerine daha fazla ağırlık verilmesi yararlı olabilir. Ayrıca görevde olan öğretmenlerin mesleğe karşı tutumlarını belirleyen araştırmaların yapılması önerilebilir. Makalelerde belli başlı araştırma desenlerinin ve veri toplama araçlarının yerine daha az kullanılan farklı araştırma desenlerine ve veri toplama araçlarına yer verilebilir. Bunun yanında verilerin analizi için kullanılan analiz yöntemlerinin çeşitlendirilmesine ve ileri düzey istatistik ve analiz tekniklerinin kullanılmasına da yer verilebilir.

#### KAYNAKLAR

- Anastasi, C. (1957). Attitude of in-service and pre-service primary school teachers. *Journal of Education Psychology*, 36(3), 1-5.
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya.
- Aydın, A., Selvitopu, A., & Kaya, M. (2018). Türkiye’de yükseköğretim yönetimi alanında üretilen doktora tezlerine ilişkin bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2).
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bhargava, A., & Pathy, M. (2014). Attitude of student teachers towards teaching profession. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 27-36.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F., & Duysak, A. (2010). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 30-42.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma (Ankara okullarında). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 159-170.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 139-157.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C., & Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (36).

- Eren, B., Çelik, M., & Aytunga, O. (2014). Türkiye'de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (42).
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116).
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.
- Gürcüm, B. H., & Arslan, A. (2017). Tekstil tasarım araştırmalarında karma yöntemin avantajları. *Journal of International Social Research*, 10 (50).
- Gürdal, A., Bakioğlu, A., & Öztuna, A. (2010). Fen bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Juodaitytė, A., & Kazlauskienė, A. (2008). Research methods applied in doctoral dissertations in education science (1995-2005): Theoretical and empirical analysis. *Vocational Education: Research & Reality*, 15, 36-45.
- Keskin, A. (2014). *Öğrenme stratejileri konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Koç, E. S. (2016). Türkiye de ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2005–2014). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1).
- Küçüköğlü, A., & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (12), 27-47
- Mathai, M. (1992). *Some presage variables discriminating between successful and less successful secondary school science teachers of Kerala*. (Unpublished M. Phil. Thesis), University of Calicut.
- Oğuz, A., & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 23-36.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 88-98.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Phillips, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth-, seventh-, and eighth-grade students* (Doctoral dissertation), University of Iowa.
- Singh, O. P., & Singh, S. (2016). A study on the attitude of primary school teachers towards teaching profession in Varanasi District of Uttar Pradesh. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Science*, 5(8).
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, Special Issue, 1-22.
- Srilatha, G. (2017). Differential attitude of student teachers towards teaching profession. *International Journal of Scientific Research and Education*, 5(11), 7732-7738.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

- Uçal Canakay, E. U. (2006). *Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Research and trends in mathematics education: 2000 to 2006. *Elementary Education Online*, 7(3), 614-626.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Üzümcü, Ö. (2016). Nitel araştırma yöntemine sahip tezlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(32), 327-340.
- Yazar, T., & Dokumacı Sütçü, N. (2018). Öğretmen yetiştirmede araştırma yönelimleri: 2000’li yıllarda (2000-2018) öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yazar, T., & Tural, Ö. (2017, Aralık). *Değerler eğitimi alanında Türkiye’de yayımlanmış makalelerin incelenmesi*. 3. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan bildiri, Kıbrıs.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2012). An examination of articles published on preschool education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*. Special Issue, 3227-3241.

### Extended Abstract

Attitude towards the teaching profession can be defined as the thoughts of the individual about the teaching profession, his/her feeling towards this and his/her performance during working. Attitudes of teachers towards the profession are of great importance in fulfilling the requirements of the profession. In that case, it is necessary to take into consideration the attitudes of the teacher candidates towards the teaching profession in the training of qualified teachers. The attitude towards the teaching profession has been the subject of curiosity by many researchers and many researches have been done on this subject. When the researches done on the attitudes towards teacher profession are examined, it is seen that different research methods and patterns have been preferred, it has been studied with different samples, different data collection tools and analysis techniques have been used and different results have been obtained. This research is conducted to categorically investigate the papers which are related to attitudes towards the teaching profession in Turkey. The research are expected to contribute to the literature in order to reveal the general situation of the articles related to the attitude towards the teaching profession and to guide the researchers who want to study in this subject. For this purpose, the research is designed as document review pattern which is one of the qualitative research methods. The articles in the scope of the research were determined by criterion sampling which is one of the purposeful sampling methods. The criteria which is based on is that the articles are related to the attitude towards teaching profession, and published between 1990 and 2018 (October) years. In this context, the full texts of 162 articles were reached. The "Article Review Form" was used in the analysis of 162 articles that were included in the scope of the research. Current situation of articles in Turkey regarding the attitude towards the teaching profession was tried to put forth by examining in terms of variables such as the institutions of the researchers, the journal they are published, the year they were published, research methodology, research design, target group, sampling method, sample size, data collection tools and data analysis methods. Content analysis was used to analyze the data obtained from the study. Accordingly, the data obtained from the study were examined in a meaningful and logical way by the researchers according to the predetermined categories. The frequency (f) was used in analyzing of the data and data are presented as graphs. According to the findings obtained from the research; It was determined that the most of the articles were written by the researchers who work at Atatürk and Dokuz Eylül Universities, and published in Education and Science and Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty journals. Additionally, it was determined that most of the articles were written

in 2013 and 2015 years, the most commonly research method is quantitative research method and the most commonly research designs used in articles were descriptive and relational (correlational) research patterns. It was identified that the most of the articles were written with the teacher candidates (who studied at the pedagogical formation program and the faculty of education), the sampling selection method was not indicated in most of the articles, and mostly the simple random sampling method was used in the articles whose methods were indicated. Furthermore, it was determined that the sample size consisting 250 persons or more at most was preferred in the articles. In most of the articles reviewed, it was seen that preferred data collection tools were scale and personal information form and the most preferred data analysis techniques were descriptive statistics and comparison tests. As a result; it was found in the articles examined that there were great similarities in terms of variables such as research method, research design, sample group, sample selection, sample size, data collection tools and data analysis methods and there were limited number of in-depth studies which consider differences. In that case, it may be useful to concentrate on the qualitative or mixed research methods much more in order to gain deeper knowledge in the studies to be done about the attitudes towards the teaching profession. In addition, it is recommended to conduct research that determines the attitudes of the teachers who are on active duty towards the profession. Different research patterns and data collection tools should be included in the articles, instead of the main research patterns and data collection tools. In addition to this, the analysis methods used for the analysis of data can be diversified and advanced statistical and analysis techniques can be used. It is also important to focus on qualitative and mixed methods during the scientific research method lessons which are given in the graduate education period.





## DÜNYA MİRASI KÜLTÜREL ROTALAR KAPSAMINDA TÜRKİYE'DEKİ GELİŞİM KORİDORLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Nevin TURGUT GÜLTEKİN\*\*

Tuğçe Nida Nur ÇETİN\*\*\*

### ÖZ

Kültürel rotalar su, toprak veya herhangi yer üzerinde, bölgesel, ulusal veya uluslararası konumda olabilen etkileşim ve iletişim güzergâhlarıdır. Bu güzergâhlar, fiziksel olarak tanımlanmış alanlarda, kendine özgü dinamiklere ve tarihi işlevselliğe sahiptir. Maddî veya maddî olmayan kültürel değerleri ve tarihi unsurlarıyla istisnai evrensel değerlere sahip olan kültürel rotalar, günümüzde dünya mirası olarak kaydedilmektedir. Kültürel rotaların insanlığın ortak değeri kültür mirası olduğu, 1994 yılında Avrupa Konseyi'nin, Uluslararası Anıtlar ve Sitler Konseyi'nin (ICOMOS) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) işbirliğiyle başlatılan çalışmalarla uluslararası gündeme taşınmıştır. 2010 yılında da UNESCO'nun belirlediği tematik çalışmalar kapsamına alınmıştır. Günümüzde bu nitelikteki kültürel rotalar, özneliklerine göre farklı tipolojilere göre sınıflandırılarak tanımlanmaktadır. İnsanlığa kültürel zenginlik ve iletişim ortamı sağlayan tarihi kültürel rotalar, coğrafyayı, doğayı, sosyal çevreyi, ekonomiyi ve fiziksel çevreyi de etkilemektedir. Bu etki çemberi Türkiye'de yerel ve bölgesel kalkınma dinamiği olarak daralmakta ve kültürel rotalar “gelişim koridorları” olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, mevcut bu koridorlar, Türkiye'deki koruma mevzuatına, Dünya Miras Listesindeki kültürel rotalara ve dünya mirası olarak tescil edilme kriterlerine göre değerlendirilerek, kültürel miras değeri ve statüsü tanımlanmaya çalışılacaktır. Bu değerlendirmenin, Türkiye'deki kültürel rotaların sürdürülebilirliği ve tanınırlığını sağlamada yönlendirici olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dünya Kültür Mirası, Kültürel Rota, Sürdürülebilir Koruma, Gelişim Koridorları, Türkiye

□ Bu makale, 22-25 Kasım 2018'de Antalya'da düzenlenen 1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda (ISCESS'18) sunulan bildiri güncellenerek ve geliştirilerek hazırlanmıştır.

\*\* Doc, Dr., Gazi Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, Ankara, neving@gazi.edu.tr

\*\*\* Şehir Plancısı, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enst. ŞBP Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı, Ankara, tnidacetin@gmail.com

## EVALUATION of DEVELOPMENT CORRIDORS in TURKEY WITHIN THE SCOPE OF WORLD HERITAGE CULTURAL ROUTES

### ABSTRACT

Cultural routes are ways of interaction and communication that can be take place on water, land or anything and be in national, regional, local or international locations. These routes have distinctive dynamics and historical functionality in physically defined areas. The cultural routes, which have exceptional universal values with their tangible or intangible cultural values and historical elements, are now recorded as world heritage. In 1994, in co-operation with the initiated studies of the Council of Europe (COE), the International Council of Monuments and Sites (ICOMOS) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) the cultural routes were brought as the cultural heritage that is common value of humanity into the international agenda. These routes are been taken in the scope of thematic works which UNESCO specified in 2010. Nowadays cultural routes in these features are described by classifying according to different typologies and characteristics. Historical cultural routes which provide humanity with a cultural richness and communication environment affect geography, nature, social environment, economy also physical environment. This circle of impact is narrowing as local and regional development dynamics and defines cultural routes as "development corridors" in Turkey. In this study, by evaluating the current corridors, according to the protection legislation in Turkey, World Heritage List of cultural routes and criteria to be registered as a world heritage, values and cultural heritage status are tried to be described. This evaluation is thought to be directive in sustainability and recognisability of cultural routes in Turkey.

**Keywords:** World Cultural Heritage, Cultural Routes, Sustainable Conservation, Development Corridors, Turkey

### GİRİŞ

2000'li yıllarda, elitist yaklaşımlar nedeniyle farklı coğrafyalarda sıradan/sıra dışı birçok miras değerlerinin yadsınması, olağanüstü evrensel değerlerin-OED (*outstanding universal values*) tahrip edilmesi hatta kaybedilmesi gibi endişeleri uluslar arası gündeme taşımıştır. Bu endişeler, kültürel miras kavram(lar)ının, 1975 tarihli Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşmesinin (*Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*) ilk içeriğinin ve koruma yaklaşımlarının ötesindeki gelişmelerin dayanağıdır. 1984'den itibaren dünya kültürel miras değerlerinin veya OED'in temsilindeki dengesizlikleri ve bu değerlere karşı tehditleri engelleyecek politikalar geliştirilmektedir. Bu çabalar sonucunda, 1994'de Dünya Miras Komitesi-DMK (*World Heritage Committee*) tarafından Kültürel Rotalar-KR (*Cultural Routes*) Dünya Kültür Mirası (*World Cultural Heritage*) olarak kabul edilmiş ve Dünya Miras Listesine –DML (*World Heritage List*) DML alınmıştır (World Heritage Committee, 1994). On yıl sonra aynı Komite, doğal ve kültürel miras değerlerinin tanınırlığını ve sürdürülebilirliğini sağlamak üzere tipolojik on dört kategori, farklı tematik alanlar ve kronolojik-bölgesel çerçeve alanları belirlemiştir. KR tipolojik kategoride (hac rotaları, ticaret yolları, kanallar, demiryolları, vb.) ve insan hareketleri (göç, kölelik, taşımacılık ve ulaşım vb.) olarak tanımlanan tematik alanda ve kronolojik-bölgesel çerçevenin her aşamasında yer almıştır (World Heritage Committee, 2004). Böylece koruma alanında yeni(likçi) kültürel miras niteliğiyle "ölçeği, bağlamı ve içeriği" yeniden değerlendirilen KR, farklı yer'leri farklı amaçlar üzerinden birbirine bağlayan ve kendine özgü dinamikler taşıyan, kültürel, tarihsel ve doğal işlevselliğe sahip güzergâhlar olarak tanımlanmaktadır. KR, ülkeler, bölgeler veya kıtalar arası ölçeklerde fikirlerin, bilginin ve değerlerin sürekli ve karşılıklı olarak etkileşim içerisinde olduğu, yaşayan veya yaşatılan rotalardır. Kültürel birikim, tüketim, deneyim biçimi olan KR, var olduğu coğrafyada cazibe merkezi olarak farklı kültürlerin tanınmasına ve böylece oluşturulan turizm hareketliliğiyle ekonomik büyümeye olanak sağlar. Bu işlevleriyle birlikte dini, askeri, ticari veya göç gibi farklı amaçlarla kullanılan ve kültürel dinamiklerle doğal değerleri bütünleştiren ve kültürler arası önemli tanıklıkları da barındıran KR, uygarlık(lar) tarihini de şekillendiren güç olmuştur.

UNESCO'nun kurucu üyeleri arasında yer alan ve 1982'de Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşmeye taraf olan Türkiye'de KR çalışmaları, 1999'da Likya Yolu ile başlatılmıştır (Baştemur, 2011). Ancak, bugüne kadarki süreçte uluslar arası herhangi bir tespit ve tescil kriteri veya koruma stratejisi içermeyen sadece güzergâh belirlemeye odaklı bu çalışmaların, yerel ve bölgesel kalkınma dinamiklerine özellikle turizme ivme kazandırmaya yönelik olduğu

görülmektedir. Eşdeyişle, barındırdığı doğal ve kültürel değerlerle ekonomik katma değer sağlayabilecek bu güzergâhların sadece turistik gezilere hizmet ettiği söylenebilir. Bu durum, Gelişim Koridoru (*Development Corridor*) olarak anılan bu güzergâhların henüz disiplinler arası ve/veya çok boyutlu değerlendirilmediğini açıklamaktadır. Yasal yaptırımların yetersizliği ya da uygulama sorunlarıyla özellikle koruma ve koruma ekonomilerine ilişkin farkındalığın yetersizliği nedeniyle, bu koridorlara ait miras öğelerinin, turizmle tahrip ya da yok edilmesi de engellenememektedir. Dolayısıyla, bu miras değer(ler)inin, turizm sektörü için önemli kaynak ve destinasyonlar sunmasına ve böylece turizmin sosyal, kültürel ve ekonomik faydalarına karşın, turizmin bu değerlere zarar verme potansiyelinin yüksek olması kritik bir konudur. Turizm, ortak kültürel ve doğal mirasın korunması ve uygun turizm yönetimi yoluyla sürdürülebilir kalkınmanın sorumluluğunu paylaşmaktadır. Buna karşın, turizm de diğer kalkınma biçimleri gibi, sosyal yozlaşma, kültürel miras kaybı, ekonomik bağımlılık ve ekolojik bozulma gibi sorunlara neden olabilir. Bu çatışmanın çözümü için ulusal ve uluslararası çalışmalar süregitmektedir. 2009'da Çin'de gerçekleştirilen Doğal ve Kültürel Miras Alanlarında Sürdürülebilir Turizmin Geliştirilmesi (*Advancing Sustainable Tourism at Natural and Cultural Heritage Sites*) konulu uluslararası çalıştay ve 2010'da Brezilya'da yapılan DMK'nin 34. toplantısı sonuçlarına göre; turizm ve miras yönetiminin eşzamanlı ve eşgüdümlü olması bu konuda önemli bir karardır (World Heritage Committee, 2010). Türkiye'de 2023 Turizm Stratejisi ile bu kararın ve uzantısındaki miras değerlerinin sürdürülebilirliği ile turizmi uzlaştıracak politikaların benimsendiği anlaşılmaktadır.

Bu makalenin kısıtlı çerçevesinde, Türkiye'de ulusal ölçekte Gelişim Koridoru olarak adlandırılan güzergâhların, uluslararası KR tespit ve tescil kriterleriyle OED olarak tanımlanmasının gerekliliği ile sürdürülebilirliğini sağlayacak stratejilere ilişkin temel ilkelerin belirlenmesine çalışılmıştır. Böylece KR üzerinden, 2000'li yıllarla kentsel korumanın uluslararasıdaki yeni(likçi) yaklaşımları, açılımları ve ilkeleri hakkında ilgili alan yazına katkı sağlamak ve bu alanda farkındalık yaratmak hedeflenmiştir.

### **ARAŞTIRMADA İZLENEN YÖNTEM VE ARAŞTIRMANIN KAPSAMI**

Bu çalışmanın başlangıç aşaması, uluslararası farklı düzeylerdeki (COE, UNESCO, ICOMOS gibi) KR kriterlerinin ortak olan kapsam ve koşullarını tanımlamaktır. Bu kriterler KR'nin, doğal çevresi ve kültürel peyzaj alanıyla bütünleşen bağlamına (*context*) ve tarihi kültürel bir rotanın maddi olan kültürel öğeleriyle birlikte rotaya anlam, gizem ve tema kazandıran maddi olmayan kültürel motiflerine ilişkin içeriğe (*content*) göre değerlendirilmiştir. Sürdürülebilir korumanın öncelikli ilkesi olan yerli halkın katılımı ise hem bağlama hem içeriğe dâhil edilen değerlendirme koşuludur. Bu değerlendirmenin dayanağı, DMK'nin öngördüğü biçimde; KR'nin fiziksel-mekânsal değerleri (izlenen güzergâh, sınırları, hacmi, anıtlar, yapılar, binalar, yollar, etki alanı vb.), zamansal özellikleri (yapım-kullanım geçmişi, kullanım sıklığı, kültürel değişim ve diyaloga etkileri vb.), kültürel karakteristikleri, rol ya da amacı (etkileri, kullanım amacı, insanlığın belleğine ve deneyimlerine manevi ya da maddi etkileri, efsanevi ya da mitolojik hikâyeleri, yeni-yenilenen uygulamalar, vb.) gibi farklı alanlardır (World Heritage Committee, 1995). Bu alanlara 1997'de DMK'nin 3. Küresel Strateji Toplantısının (*Global Strategy Meeting*) odağındaki dört ana tema dâhil edilmiştir (World Heritage Committee, 1997). Bu temalar; KR'nin özgün coğrafi konumu, yer(ler)i, mitolojik kökeni, güzergahı ve destinasyon noktaları, rota üzerindeki insan yerleşimlerine ait tarihi ve arkeolojik alanlar, geleneksel ekonomik yerler ve ritüel alanları, geçmişten bugüne süreklilik ve değişim süreçleridir. KR'ı sınıflandırmada ise 2002'de DMK'nin 24. toplantısı sonucunda öngördüğü dünya mirasının belirlenmesi ve analizi için öngördüğü farklı ve geniş kategorilerin, 2004'deki 26. toplantısında ICOMOS'un revize ederek önerdiği "tamamlayıcı analiz çerçeveleri" önemslenmiştir. Bunlar; DML adaylarını değerlendirmede ICOMOS'un kullandığı kültürel miras kategorileri olan tipolojik çerçeve (*typological framework*), kültürel mirasın zamana ve mekâna bağlı olarak sınıflandırıldığı kronolojik/bölgesel çerçeve (*chronological/regional framework*) ve insanlarla nesnel arasındaki ilişkiyi sınıflandıran yeni bağlamların DML'ne dâhil edilmesini sağlayan tematik çerçeve (*thematic framework*) olarak açıklanabilir (World Heritage Committee, 2004).

Bu analiz çerçevelerine göre; Avrupa Mirası ve Dünya Mirası niteliğindeki KR'nin, ilgili alan yazın ve uluslararası sözleşmeler, ilkeler ve rehberler üzerinden tanımlanan ortak kriterlere ve benzer

niteliklerine göre Türkiye'deki Gelişim Koridorları sorgulanmıştır. Bu sorgulamaya dayalı çıkarımlarla genelleme yapma ve/veya şablon oluşturma iddiası taşımadan, bu koridorların uluslararası kabul gören kriter, bağlam ve içeriğe göre tanımlanmasına ve sürdürülebilirliğine ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, her miras değerinin kendine özgü niteliklere ve dinamiklere sahip olduğu dikkate alınarak, ortak ya da genel tanımlama-değerlendirme izlencesinin belirlenmesinin doğru olamayacağı ilkesiyle önemsenmiştir. Sonuçta nedensellik kurgusuyla, Türkiye'deki KR'nın OED'lerini belirlemeye yönelik bu çabanın başta farkındalık olmak üzere değerlendirilmesinde sürdürülebilir turizm ilkelerine dikkat çekeceği ve bu miras değerlerin uluslararası tanınırlığı ile birlikte DML'ne yeni yönlerin ve değerlerin dâhil edilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

### **BULGULAR: ULUSLARARASI ÖLÇEKLERDE KÜLTÜREL ROTALAR (KR)**

KR, yaygın olan kitle turizmi anlayışından uzaklaşan ve özellikle küreselleşme sürecinde yerel kültüre odaklı biçimde değişen tatil tercihleri için yeni destinasyonlar ya da çekim merkezleri olarak düşünülmektedir. Ancak, KR kavramının ortaya çıkmasındaki temel gerekçe, sadece seyahat edenleri veya turistleri yönlendirecek yollar oluşturmak değil, çeşitli değerlerin sunumuyla birlikte tarihi yolları tanıtp, yaşatmak ya da yeniden kullanılabilir olmasını sağlamaktır. Bu amaçla KR, 1960'lı yılların sonundaki çevre hareketlerine koşut tartışılmaya başlanmasından itibaren, değişen koruma yaklaşım ve açılımlarla bağlam ve içeriği genişletilerek, geliştirilerek (Tablo 1) uluslararası kültürel miras değeri olarak yerini almıştır. Bu süreçte, 1993'de ilk kez İspanya'daki Santiago de Compostela Hac Yolu'nun resmi olarak ilk KR ilan edilmesi, aynı yıl bu rotanın dünya mirası olarak tescil edilmesi dolayısıyla KR'ın DML' sine alınmasının referansı ve gelecekteki aktivitelerin geliştirilmesindeki çıkış noktası olarak önemli bir gelişmedir. Bu rotanın tesciliyle ilk ve en başta Avrupa'nın bin yılı aşkın tarihinin sembolize edilmesi, Avrupa'da kültürel çoğulculuğun arttırılması, Avrupa kültürel kimlik paradigmasının geliştirilmesi ve kültürel işbirliği modelinin bağlayıcısı olması hedeflenmişse de 1994'de DMK'sinin KR kavramını gündeme getirmesine ivme kazandırmıştır (Grabow, 2010). 1998'de farklı ülkelerden oluşan uzmanlar grubu ve ICOMOS üyelerinin çabalarıyla antik yolların dayanıklılığının sağlanması ve kültürel güzergâh kavramının yeniden canlandırılması için daha ileri çalışmaları başlatmak amacıyla Kültürel Rotalar Uluslararası Kültürel Rota Komitesi (*International Cultural Route Committee, CIIC*) kurulmuştur. Bu komite kültürel rotaların araştırılmasına, tescil edilmesine, tüm değerleriyle birlikte sürdürülebilirliğinin sağlanmasına ve KR'dan edinilecek sosyal ve ekonomik faydaların geliştirilmesine öncülük etmiştir (Durusoy, 2013; Karataş, 2015).

**Tablo 1.** Kültürel Rotaların Ortak Miras Olarak Kabul Edilmede Gelişim Süreci

Yıl	Süreç
1964	Avrupa Birliği, Uzmanlar Grubunun KR tartışmaya başlaması.
1984	Avrupa Konseyi, Avrupa Kültürel Rotalar Programı ( <i>Cultural Routes of the Council of Europe Programme</i> ) için üye devletlerin davet edilmesi.
1990	Avrupa Konseyi tarafından, Avrupa Kültürel Rotalar Enstitüsü'nün ( <i>European Institute of Cultural Routes-EICR</i> ) kurulması.
1993	The Santiago de Compostela Hac Yolu'nun ( <i>Pilgrim Routes</i> ) Avrupa'nın ilk KR olarak ilan edilmesi ve daha sonra genişletilerek Avrupa Göç Yollarının ( <i>European Migration Routes</i> ) oluşturulması.
1994	KR ile ilgili ilk uluslararası toplantının Madrid'de UNESCO ve ICOMOS'un katılımıyla gerçekleştirilmesi ve Kültürel Mirasımızın Bir Parçası: Kültürel Rotalar ( <i>Part of Our Cultural Heritage: Cultural Routes</i> ) tanımının yapılması.
1998	ICOMOS-Kültürel Rotalar Uluslararası Komitesinin kurulması ( <i>Comité Internacional de Itinéraires Culturales -CIIC</i> ).
2002	Avrupa Kültürel Rotalar Enstitüsü'nün Ortak Bir Miras: Kültürel Rotalar ve Peyzajlar ( <i>A Common Heritage: Cultural Routes and Landscaping</i> ) web portalını oluşturması.
2005	UNESCO-DMK tarafından KR'ın DML'ndeki dört miras kategorisinden biri olarak tanımlanması.
2008	ICOMOS'un Kültürel Rotalar Bildirgesini ( <i>Charter on Cultural Routes</i> ) yayınlaması.

2012 Avrupa Konseyi, KR'nın 25. yılı kapsamında Colmar Deklarasyonunu (*The Colmar Declaration*) yayınlaması.

Bu çabalar sonucunda DMK'sinin 2005'de yayınladığı Dünya Mirası Sözleşmesinin Uygulanması İçin Operasyonel Kılavuzda (*Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*) KR'nın ana miras kategorisine alınması, bağlamının genişletilip, içeriğinin (anlam ve temalarının) çeşitlendirilmesi ve tüm dünyada yenilenen bu kapsamla değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar hızlandırılmış ve ICOMOS'un öncüğünde yaygınlaştırılmıştır. 2008 tarihli ICOMOS Kültürel Rotalar Bildirgesi ile KR'nın araştırılmasına, tanımlanmasına ve korunmasına ilişkin temel ilke ve yöntemlerin belirlenmesi, KR'ın değerlendirilmesi ve yönetimi konularında bilgi ve deneyim sağlayacak mekanizmaların oluşturması sağlanmıştır. Bu bildireye göre; KR'ın çok çeşitli coğrafyalarda ve buna bağlı olarak tarihleri, simgesel özellikleri, işlevleri, ölçekleri, formları, dinamikleri, sosyal ortamları ve ekonomik değerleriyle birbirlerinden farklılaşabildiği vurgulanmıştır. KR, bu farklılaşmayı oluşturan kendine özgü niteliklere ve dinamiklere göre, barındırdıkları herhangi bir anıt, kent parçası veya kültürel peyzaj ögesi ile karıştırılmaması ya da indirgenmemesi gereken, doğal yapıyla da bütünleşmiş bağlamı ve maddi / maddi olmayan kültürel öğelere sahiptir (ICOMOS, 2008). Günümüzde KR, tüm bu bileşenleri ya da tekil değerleri, toplayıp arttıran “kapsayıcı”, “ karmaşık”, “yenilikçi” ve “çok yönlü” dinamik düzenler olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamla KR'nın amacı, tarihi yollar hakkında gerekli bilgiyi ve değerleri aktarmak ve bunları birbirlerine bağlayarak bir bütün altında gezi, dinlenme, gözlem, spor, eğlence ve/veya keşif güzergâhlarını sunmak olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama ile KR, rotaya dâhil olan ya da olmayan doğal ve kültürel değerlerle ilişkilendirilen (doğa ve kültür yürüyüşleri, gastronomi hatta ibadet gibi) çeşitli olanakları da içermektedir. Böylece KR, insanlığın ortak mirası olarak kültürel mirasa ilişkin bilinç ve farkındalığı artırmakta ve kültürel etkinliklerin yaygınlaşmasını teşvik etmektedir. Ayrıca ekonomik ve sosyal kalkınmada büyük fırsatlar yaratmaktadır. Potansiyel bu yararlar ya da avantajlar sürdürülebilir turizmi de geliştirmektedir.

### **Avrupa'da Kültürel Rotalar ve Kriterleri**

Avrupa Konseyi (*Council of Europe-COE*) 1987'de Avrupa'nın ortak kültürel mirasının yaratılması, sınır ötesi etkileşimleri ve çok sayıda Avrupalı arasında temel değerlerin oluşturulması misyonunu uygulamada, sembolik bir girişim niteliğindeki Avrupa Kültürel Rotalar Programını ile başlatmıştır. Bu programın amacı; Avrupa'nın farklı ülkelerinin ve kültürlerinin, ortak ve yaşayan kültürel miras olduğunu, mekân ve zaman yolculuğu yoluyla göstermektir. Konsey, bu programı kültürel ve tarihi bir güzergâha dayanan rotaların geliştirilmesini ve tanıtımını sağlayan miras ve turizm işbirliğini, “önemli kültürel kavram ya da ortak proje olarak” yaygınlaştırmaktadır. Bu programın hedefleri;

- ❶ Avrupa vatandaşlığının farkındalığını arttırmak, KR aracılığıyla tarihinin etkilerini takip ederek, ortak Avrupa kültürünü ve kimliğini paylaşmak ve geliştirmek,
- ❷ Avrupa tarihinin daha iyi anlaşılması için kültürler ve dinler arası diyalogu desteklemek,
- ❸ Kültürel ve doğal mirası yaşam kalitesini artırma aracı ve sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmenin kaynağı olarak geliştirmek ve korumak,
- ❹ Sürdürülebilir gelişme vizyonu ile kültür turizmine öncelik vermek,
- ❺ Avrupalıları serbest zamanlarında kültür turizmine yönlendirecek özel mekânlar yaratmak,
- ❻ Gezgini /turisti düşünen bir turizm ürününü oluşturmak,
- ❼ Farklı hizmetlerin (iletişim, yardım, rezervasyon, güvenlik gibi) entegrasyonunu sağlamak,
- ❽ Farklı yönetim düzeyleri (bölgesel, yerel vb.) arasındaki bağlantıyı teşvik etmek,
- ❾ Temel hizmetleri desteklemek ve garanti etmek için finansman araçlarına rehberlik etmek,
- ❿ Bölgesel Haritalamada rotayı tanımlamak (1: 10.000 ölçeği),
- ⓫ Yaya, bisiklet, binicilik vb. güzergâhları oluşturmak,
- ⓬ Tarihi, sanatsal, arkeolojik, doğal anıtlarını incelemek ve yaygınlaştırılan bilgiyle tanınırlığını sağlamaktır (Council of Europe, 2010; Council of Europe, 2013).

COE tarafından açıklanan KR tanımlama diğer bir deyişle KR Sertifikası (*Council of Europe Cultural Routes Label*) için gerekli kriterler ise şöyledir;

- ❶ Tarihi olan bir rotayı ya da yeni tasarlanmış bir rotayı takip etmeli,

- ❶ Bilimsel araştırma, tarihi mirası koruma, geliştirme ve zenginleştirme, genç Avrupalılar arasındaki kültür ve eğitim değişimi, modern kültür ve sanat uygulamaları, sürdürülebilir kültür turizmi gibi uzun erimli ve çok taraflı işbirliği projelerini desteklemeli,
- ❷ Bir ve daha fazla bağımsız birlik ve federasyon şeklinde olan ağlar tarafından yönetilmeli,
- ❸ Güzergâh boyunca konaklama, ulaşım ve güvenlik sağlanmış olmalı,
- ❹ KR, Avrupa Kültürel Rotası standartlarında işaretlenmiş ve haritalandırılmış olmalı,
- ❺ Güçlü uluslararası tema, yürüyüşe uygun patikalı bir rota ve çekici kırsal alan bulunmalıdır (Council of Europe, 2010).

COE'nin KR ilişkin bu hedefler ve kriterlere göre sertifikalı olarak ilan ettiği 29 adet KR bulunmaktadır. Kronolojik dizinle bu KR;

- ❶ 1987-Santiago De Compostela Hacı Rotası (*Santiago De Compostela Pilgrim Routes*),
- ❷ 1990-Avrupa Mozart Yolları (*European Mozart Ways*),
- ❸ 1992- Hanseatic Siteleri ve Anıtları (*Hanseatic Sites and Monuments*), Heinrich Schickhardt Rotası (*Heinrich Schickhardt Route*), Viking Rotası (*Viking Route*),
- ❹ 1994-Via Francigena- Fenikelinin Güzergâhı (*Phoenicians' Route*),
- ❺ 1995-Vauban ve Wenzel Yolları (*Vauban and Wenzel Routes*),
- ❻ 1997-El Legado Andalusi Yolları (*Routes of El Legado Andalusi*),
- ❼ 2004-Pirene Demir Yolu (*Pyrenean Iron Route*), Avrupa'da Cluniac Siteleri (*Cluniac Sites in Europe*), Yahudi Mirasının Avrupa Yolu (*The European Route of Jewish Heritage*),
- ❽ 2005-Aziz Martin Turlar Rotası (*Saint Martin of Tours Route*), Zeytin Ağacı Rotaları (*Routes of the Olive Tree*), Via Regia,
- ❾ 2007-Transromania- Avrupa Mirasının Romanesk Yolları (*The Romanesque Routes of European Heritage*), Baltık Denizi ile Akdeniz arasında dokuz ülkede bulunan Dünya Mirası alanlarını, Romanesk anıtları ve doğal manzarayı izleyen rota,
- ❿ 2009- Azor Adaları-Portekiz'den başlayıp Akdeniz ülkeleri ve Orta Avrupa'dan Bakü-Azerbeycan'a uzanan (Anadolu hariç) üzüm bağları rotası (*Iter Vitis, Vineyards Route*)
- ⓫ 2010- Manastırların Avrupa Rotası (*European Route of Cistercian Abbeys*), Avrupa Mezarlıkları Güzergahı (*European Cemeteries Route*), Tarih Öncesi Kaya Sanatı İzleri (*Prehistoric Rock Art Trail*), Tarihi Termal Kentlerin Avrupa Güzergahı (*European Route of Historical Thermal Towns*), Aziz Olav Yolları (*Saint Olav Ways*),
- 2012- Casadean Siteleri (*Casadean Sites*), Avrupa Seramik Yolu (*European Route of Ceramics*),
- ⓬ 2013- Huguenot'ların Özgürlük Yolu; 17. yüzyıl sonunda Huguenots Dauphinois'in Almanya ve İsviçre'ye sürgüne gittiği tarihi yol (*Sur les pas des Huguenots-On the trail of Huguenots*) ve Avrupa Megalitik Kültürü Rotası; İsveç, Danimarka, Almanya, Hollanda, İspanya, Portekiz ve Büyük Britanya'yı kapsayan birçok farklı rotadaki miras yolu (*European Route of Megalithic Culture*)
- ⓭ 2014-Atrium, Art Nouveau Ağı-Via Habsbourg,
- ⓮ 2015-V. Charles Rotası (Council of Europe, 2015).

Bu KR kabaca incelendiğinde; kültür turizmi için önemli destinasyonlara, Avrupa tarihine, yaşam kültürüne ve sanatına odaklı, kutsal mekânları ve inançları ve buna bağlı sosyal zamanları yaşatan, doğal mirası kültürel değerlerle birlikte tanımlayan yaklaşımın önemsendiği anlaşılmaktadır. Avrupa coğrafyası ile sınırlı gibi görünen bu çabalar, gerçekte KR'ın küresel miras olarak değerlendirilmesinde etkin olmaktadır. 2012 tarihli Colmar Deklarasyonu bu etkinliğin önemli göstergelerinden biridir. UNESCO, Avrupa Birliği (*European Union*), UNESCO Dünya Turizm Örgütü, Ekonomik Gelişme Örgütü (*UN, World Tourism Organization, Organization for Economic Development*) ile sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve üniversitelerin katılımıyla Fransa'da düzenlenen COE toplantısında alınan, “yaratıcı ve yenilikçi araçların, KR'ın eğitim ve katılım potansiyellerini öne çıkartmak ve görünürlüğüne sağlamak için kullanılması” kararı, bu Deklarasyonla yaygınlaştırılmıştır (Colmar Declaration, 2012). Aynı yıl, Avrupa'nın farklı kültürlerinin bağlantı yerlerini ve rotalarını vurgulayan kültür yollarını, turizm işletmelerine, yerel ve ulusal yönetimlere ve tüm insanlığı tanıtmak, farkındalığı arttırmak ve işbirliğini geliştirmek için Avrupa'nın Kavşağı

(*Crossroads of Europe*) inisiyatifi kurulmuştur. Bu inisiyatif kurulduğu tarihten itibaren kültürel ve dini yollara odaklı güzergahlar belirlemektedir.

### **UNESCO- Dünya Miras Komitesi'nin Belirlediği Kültürel Rotalar ve Kriterleri**

KR kavramını tartışmak ve değerlendirmek için 1994'de toplanan DMK, Kültürel Mirasımızın bir Parçası olarak Rotalar üzerine Uzman Toplantısı Raporunu (*Report on the Expert Meeting on Routes as a Part of our Cultural Heritage*) yayımlanmıştır (World Heritage Committee, 1994). Bu raporda kültürel miras olarak yer alan KR, zengin ve verimli bir kaynak olarak gösterilmekte ve karşılıklı anlayışın, tarihe çoğul yaklaşımın ve barış kültürünün faaliyet gösterebileceği ayrıcalıklı bir çerçeveye dayandığı ifade edilmektedir. KR, stratejik, sembolik, felsefi, dinamik ve çağrıştırmacı boyutlarıyla, çevre ile sürekli ve sayısız etkileşimin içerisinde küresel miras olarak kabul edilmiştir. Aynı raporda KR'nın, Dünya Kültür Mirası olarak tescil edilmesi için gerekli kriterler de bulunmaktadır.

Bu kriterler;

- ❶ KR, OED sahip olması gerekir. Bunlar;
  - Harekete, dinamiğe ve sürekliliğe sahip olma fikrine dayanmalı,
  - Güzergâh, onu oluşturan ve kültürel önem kazandıran unsurların toplamının üzerinde bir değere sahip bütünü ifade etmeli,
  - Ülkeler veya bölgeler arasındaki değişim ve diyalogu vurgulamalı,
  - Dini, ticari, idari veya başka bir amacı geliştiren farklı yönleriyle çok boyutlu olmalıdır.
- ❷ Bir miras güzergâhının belirlenmesi, rotanın kendisinin önemine tanıklık eden güçlü ve somut değerlerin birikimine dayanır ve rotanın kendisinin önemine tanıklık eder.
- ❸ Tipoloji elemanlarını barındırmalıdır. Bunlar;
  - Mekânsal karakteristikler: Bir yolun (rotanın) uzunluğu ve çeşitliliği, değişimi, koruduğu ya da sürdürdüğü bağlantıların karmaşıklığını yansıtır.
  - Zamansal özellikler: KR'nın var olma süresini ve kullanım sıklığını (çok yıllık, yıllık gibi) tanımlar. Tarihsel kimlik için yeterli var olma süresine sahip olmalıdır.
  - Kültürel özellikler: Uzak etnik ve kültürel grupları birbirine bağlamak ve değişim yoluyla karşılıklı ilerlemelerini teşvik etmek gibi kültürler arası yönleri veya etkileri içermelidir. Farklı insanları ve toplulukları bir araya getirme kapasitesine sahip olmalıdır. Böylece, KR'nın hangi gruplara hitap ettiği ve mekâna yansımaları sorgulanabilir.
  - Rol veya Amaç: KR, toplulukların yaşamlarını sürdürebilmelerinde manevi (dini ya da felsefi) ya da temel gereklilikleri değiştirmek için nasıl kullanıldıklarını ya da gelişmelere katkıda bulduklarını (gıda maddeleri, imal edilmiş mallar, vs.) yansıtmalıdır.
  - Efsanevi hikâyeler: KR, gerçeklik dışında somut olmayan değerler ile rotanın mitolojik veya sembolik değerleri yansıtmış olmalıdır.
- ❹ Uygulanabilecek uygun koruma ve geliştirme önlemlerinden yararlanmak için Dünya Mirasının mükemmel bir şekilde belirlenmesi gerekir. Bu nedenle, bir rota, ona bağlı olan önemli miras bileşenleri ile birlikte doğru bir şekilde tanımlanmalıdır.
  - Rotayı sınırlandırma: KR, doğru olarak tanımlanarak sınırlarının çizilebilmesi (Anadolu'da 17. yüzyıla tarihlenen kervan yollarının derinlemesine ve çok disiplinli araştırmalara dayandırılmasının kolay bir süreç olmaması gibi) zor ve en önemli olan başlangıç aşamasıdır.
  - Miras bileşeni olarak; yoğunlaşma (kalkış/varış, aktarma gibi) noktaları, mola alanları (karayolunda genellikle her 40 km.'de bir konaklama yeri gibi), su kaynakları (insanlar ve hayvanlar için kuyu, ark, çeşme gibi), zorunlu geçiş yerleri (köprü, dağ geçiti, liman gibi) belirlenmelidir.
- ❺ Özgünlük testi ve önemi, KR'ı oluşturan diğer unsurlar temelinde uygulanmalıdır.
  - Güzergâhın süresi ve belki de günümüzde ne sıklıkla kullanıldığı ve etkilenen halkların gelişmesi için meşru istekleri dikkate alınmalıdır.
  - Bunlar, rotanın doğal çerçevesi, soyut ve sembolik boyutlarında sorgulanmalıdır.

Bu raporla, KR'nın korunması ve bunun teşvik edilmesi için öngörülen turizmin mutlaka kontrol edilmesinin ve KR'nın bulunduğu topraklarda yaşayanların katılımının gerekliliği savunulmuştur (World Heritage Committee, 1994). Bu rapor öncesinde DMK'nın kültürel miras kriterlerine göre belirlenmiş ancak bugünün KR tanımına ve kriterlerine de uygun olan KR'la birlikte 12 adet KR'nın DML'ne alındığı tespit edilmiştir.

Bunlar;

- 1987- Roma İmparatorluğu'nun sınırları izlendiği için günümüzde Almanya, Büyük Britanya'da ulusötesi mülkiyetteki Hadrian Duvarı (*Hadrian's Wall*) ve Antonine Duvarı (*Antonine Wall*),
- Çin ve Moğolistan'da ulusötesi mülkiyetteki (Çin'de Liaoning, Jilin, Hebei, Pekin, Tianjin, Shanxi, İç Moğolistan'da Shaanxi, Ningxia, Gansu, Sincan, Shandong, Henan, Hubei, Hunan, Sichuan, Qinghai eyaletleri ve özerk bölgeleri ) Çin Seddi (*The Great Wall*),
- 1993- İspanya'da Santiago de Compostela'nın rotaları: Camino Frances ve Kuzey İspanya'nın rotaları (*Routes of Santiago de Compostela: Camini Frances and Routes of Northern Spain*),
- 1996- Fransa'da Kanal Hattı (*Canal du Midi*),
- 1998- Fransa'da (Aquitaine, Auvergne, Basse-Normandie, Bourgogne, Centre, Champagne-Ardenne, Ile-de-France, Languedoc-Roussillon, Limousin, Midi-Pyrénées, Picardie, Poitou-Charentes ve Provence-Alpes-Côte d'Azur bölgeleri) Santiago de Compostela Rotaları (*Routes of Santiago de Compostela*),
- Avusturya'da (Gloggnitz, Aşağı Avusturya, Simmering ve Steiermark Eyaletleri) Semmering Demiryolu (*Semmering Railway*),
- 1999- Hindistan'da Darjeeling Yolu (*Mountain Railways of India*),
- 2000- İsviçre'de (Bellinzona-Ticino Kantonu) Savunma Hattı (*Three Castles, Defensive Wall and Ramparts of the Market-Town of Bellinzona*),
- 2000- Umman'da (Dhofar Eyaleti) Baharat (Buhur) Yolu (*Land of Frankincense*),
- 2004- Japonya'da (Mie, Nara ve Wakayama Eyaletleri) Hac Yolu (*Sacred Sites and Pilgrimage Routes in the Kii Mountain Range*),
- 2005- İsrail'de (Çöl kenti Negev) Tütsü Rotası (*Incense Route*),
- 2008- İtalya ve İsviçre'de ulusötesi mülkiyetteki Rhaetion Demiryolu (Rhaetian Railway in the Albula / Bernina Landscapes),
- 2014 – Çin, Kazakistan, Kırgızistan'da ulusötesi mülkiyetteki İpek Yolu (*Silk Roads: the Routes Network of Chang'an-Tianshan Corridor*),
- Arjantin, Bolivya, Şili, Kolombiya, Ekvador, Peru'da ulusötesi mülkiyetteki Qhapaq Nan, Andean Yol Sistemi (*Qhapaq Ñan, Andean Road System*) (UNESCO, World Heritage List).
- 

Dünya mirası statüsündeki bu KR kabaca incelendiğinde; bağlam açısından kültürel niteliklerle doğal çevre ve kültürel peyzaj alanlarıyla mekânsal bütünlük (Tütsü Rotası gibi), tarihsel –zamansal- özellikler (İsviçre-Savunma Hattı, Hadrian Duvarı gibi), içerik açısından maddi ve maddi olmayan kültürel değerlerin birlikte önemsendiği (Santiago de Compostela Hac Yolu gibi) anlaşılmaktadır.

KR'ın işlevlerine ve/veya temalarına göre;

- Ulaşım Güzergâhları (Demiryolları; Avusturya'da Semmering Demiryolu, Darjeeling Himalaya Demiryolu gibi, Suyolları-kanal; Fransa'da Akdeniz ve Atlantik'i bağlayan Midi Kanalı gibi)
- Ticari ve Kültürel Rota (İpek Yolu, İran Körfezinden Hindistan'a giden Baharat Yolu gibi)
- Dini Yollar (İsa'nın Doğduğu yer: Doğu Kilisesi ve Hac Yolu gibi)
- Doğrusal Anıtlar (Çin Seddi gibi) olarak sınıflandırılabilir.

Bu noktada, bu niteliklerden ikisine sahip olmanın KR statüsü için yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca, KR'ın doğal kaynaklar ve kırsal alanlarla etkileşiminin, maddi değerlerle birlikte maddi olmayan kültürel motiflerle birlikte KR'ın ekonomik ve sosyal etkileri ve sürdürülebilirlik düzeyinin de değerlendirildiği söylenebilir.

### ICOMOS'da Kültürel Rotalar ve Kriterleri

ICOMOS, KR'ı ortak çaba ile korunması gereken, insanlığın ortak kültür mirası olarak kabul etmektedir. Bu miras, tüm değerleriyle bütünlüğe, sürdürülebilir sosyal ve ekonomik kaynağın önemli bir parçası olan, fiziksel olarak sınırlandırılmış ve özgün dinamik ve tarihi işlevselliğiyle belirgin toprak, su veya başka türde bir iletişim yolu olarak tanımlanmaktadır (ICOMOS, 2008). KR tanımı ile kültürel miras alanına getirilen yenilik; somut, soyut ve kendine özgü bir amaca hizmet etmekte olan insan hareketliliği ve kültür değişimi olgusunun içeriğini yansıtır. Tarihsel süreçte çeşitli uygarlıklara ve yaşantılara ev sahipliği yapmış KR bu içerikle, paylaşılan tarihi bağları, saygıya dayalı bir barış kültürü ile olağanüstü bir ortam içerisinde sunmaktadır. KR, farklı kültürel grupların



karşılıklı etkileşimi artırma, kültürel mirası koruma-yaşatma ve kendine özgü dinamikleriyle sürdürülebilir sosyal, ekonomik ve fiziksel çevre oluşturma gibi amaçlara hizmet etmektedir. Dolayısıyla, KR sadece farklı kültürleri ve farklı insanları birbirine bağlayabilen basit bir iletişim ve ulaşım ağı değildir. KR belirli bir amacı üstlenmek için insan iradesi ile önceden planlanmış uzun bir proje ürünü ya da ortak bir amaç doğrultusunda tarih boyunca kullanılmış ve günümüze kadar uzanan evrimsel sonuçtur. Her iki durumda da KR'nin sürdürülebilirliği, karakteristik öğeler (arkeolojik kalıntılar, tarihi yerleşimler, maddi ve maddi olmayan değerleri gibi), doğal, tarihsel, kültürel peyzaj, ulaşım sistem ve araçları, rotaya özgü bilgi ve teknik birikimlerle oluşmuş kültürel zenginliği ve çeşitliliği önemseyen, bilimsel hipotezleri geliştirebilen, tarihsel, kültürel, teknik ve sanatsal bilgiyi uyaran ve KR canlandıran çok disiplinli yaklaşımları gerektirmektedir. Bu yaklaşımla, ICOMOS'un 1999 tarihli Burra Tüzüğü ile yaygınlaştırılan Kültürel Miras Yönetiminin (*Cultural Heritage Management*) KR üzerinde uygulanması öngörülmektedir.

ICOMOS, KR statüsü için bu kapsama dayanan kriterler belirlemiştir.

Bu kriterler;

- ❶ İnsanların hareketleriyle birlikte önemli zaman dilimlerinde kıtalar, ülkeler ve bölgeler arasındaki malların, fikirlerin, bilginin, değerlerin çok boyutlu, sürekli ve karşılıklı değişimini yansıtmalıdır.
- ❷ Etkilenen kültürlerin, somut ve somut olmayan miras değerlerini yaşatmayı teşvik etmelidir. Tarihi kültürel rota ile doğal çevre arasında ilişki gözetilmelidir.
- ❸ Dinamik bir sisteme, varoluşuyla ilişkili tarihi ilişkileri ve kültürel özellikleri bütünleştirmelidir.
- ❹ KR'da fikirlerin paylaşılması amacı ile yerli halk sürece dâhil edilmelidir (ICOMOS, 2008).
- ❺ Bu kriterlerin Avrupa Konseyi'nin kültür turları kavramından daha dar biçimde turizm veya tematik rotaları dışladığı söylenebilir.

ICOMOS, KR kriterleri ile birlikte KR'ı aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır.

- ❶ Bölgesel kapsamlarına göre: yerel, ulusal, bölgesel, kıta veya kıtalararası.
- ❷ Kültürel kapsamlarına göre: kültürel değerlerin oluşumu veya evriminde karşılıklı etkilenme sürecini paylaşan ya da paylaşmaya devam eden farklı coğrafyalara yayılmış ya da belirli bir coğrafi bölgede genişlemiş olanlar.
- ❸ Amaçlarına veya işlevlerine göre: sosyal, ekonomik, politik veya kültürel özellikler ve bunların çok boyutlu bir bağlamda paylaşıldığı güzergâhlar,
- ❹ Zaman sürelerine göre: artık kullanılmayanlar, sosyo-ekonomik, politik ve kültürel değişimlerin etkisi altında gelişmeye devam edenler.
- ❺ Yapı şekillerine göre: doğrusal, dairesel, haç, radyal veya ağ formunda olanlar.
- ❻ Doğal ortamlarına göre: toprak, su, karışık veya diğer fiziksel ortamlar (ICOMOS, 2008).

## **TÜRKİYE'DE KÜLTÜREL ROTA OLARAK GELİŞİM KORİDORLARI**

Türkiye'de Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Turizm Stratejisi kapsamında, "tematik gelişim aksları" da belirlenmiştir. Bu akslardan turizm gelişim koridorları üzerinde tanımlanan gelişme stratejisi "belli bir güzergâhın doğal ve kültürel dokusunun yenilenerek belli temalara dayalı olarak turizm amacıyla geliştirilmesidir." Daha fazla turist çekerek ekonomik katkı sağlayacağı düşüncesiyle oluşturulan bu tematik koridorların, turizm bağlamını önemsendiği anlaşılmaktadır. Böylece tematik turizm koridorlarıyla, bölgesel ölçekte alternatif turizmin geliştirilmesi ve yatırımcıların yönlendirilmesi amaçlanmıştır. Belirlenen 7 tematik turizm koridoru; Zeytin Koridoru, Kış Koridoru, İnanç Turizmi Koridoru, İpek Yolu Turizm Koridoru, Batı Karadeniz Kıyı Koridoru, Yayla Koridoru, Trakya Kültür Koridorudur (2023 Turizm Stratejisi, 2007; 75-76). Ancak, Anadolu'nun neolitik dönemden bugüne farklı medeniyetlerin ev sahibi olduğu dikkate alındığında; zengin kültür mozaiği ve katmanları ile geçmişindeki çeşitli uygarlıklara ait sosyal, kültürel, politik, dini ve sanatsal değerlerin bir kısmı kaybolmak üzere olsa da bu koridorların dışında da yaşayabilmiş birçok tarihi yolun olduğu bilinmektedir. Bu nedenle son onlu yıllarla, tarihi yolların kültürel rotalar olarak canlandırılmaları, kültür, doğa ve ekoloji turizmi gibi sürdürülebilir turizmi geliştirmek ve böylece Anadolu kültürlerini tanımak, yakın bölgelerin de tarihe tanıklık edebilmek, doğayla iç içe olmak ve dolayısıyla kırsal kalkınmayı arttırmak amacıyla KR çalışmaları önemsenmektedir. Bu kapsamda, tarihi yolların KR statüsüne kavuşturulmaları için 1999'da Likya

Yolu ve 2004’de St. Paul Yolu ile tanımlanmış, 2010 yılı sonrasında KR canlandırma çabaları hızlandırılmıştır. Kültür Rotaları Derneği ve Türkiye’deki Kültürel Rotalar gibi sivil toplum kuruluşları başta olmak üzere merkezi ve yerel yönetim bu çalışmalarını desteklemektedir. 21-22 Şubat 2011 tarihlerinde rota kurucuları ve yerel yönetimin katılımıyla gerçekleştirilen Kültürel Yollar ve Rotalar Eğitim Çalıştayı, KR’ın sürdürülebilir çevre ve tarih ve yerel halk dostu turizm biçimi olarak tanımlanması, KR’ın tespiti, iyileştirilmesi ve tanıtılması açılarından önemli bir gelişmedir.

Bu sürece öncülük eden Türkiye Kültür Rotaları Derneği, mevcut KR’ını korumak, yeni rota oluşumlarının tanıtım ve bunların gelişimi için en iyi standartları oluşturmak amacıyla Temmuz 2012’de kurulmuştur. Bu dernek KR’ı “tarihi, kültürel veya doğal bir temayı içeren sürdürülebilir tek bir rota halinde ya da rotaların birleşimi” olarak tanımlamaktadır.

Derneğin hedefleri;

- ❶ Yerel halkı sürece dâhil etmek,
- ❷ Rotayı kullananlara ev ya da pansiyonlarında konaklama olanakları sunarak, rotanın geçtiği bölgelere fayda sağlamak,
- ❸ Tarihi sit alanlarının ve yolların koruma altına alınmasını sağlamak,
- ❹ Rotalar için standartlar belirlemek ve bakım-onarım çalışmaları yapmak,
- ❺ EICR ve Dünya Yürüyüş Yolları Ağı (*World Trails Network*) gibi uluslararası oluşumlarla iş birliği yapmak olarak açıklanmıştır (Culture Routes Society).

Bu derneğin çalışmaları ve tespitleri, KR hakkında farkındalık ve bilinç yaratma ve uluslararası KR ağlarına bağlanma açılarından da önemlidir. 1. ve 2. Viyana Seferleri sırasında izlenen yolları takiben oluşturulmuş “Sultanlar Yolu” nun ve Arnavutluk, Makedonya, Yunanistan ve Türkiye topraklarından geçen “Via Egnatia Yolu” nun Avrupa’nın Kültürel Rotası statüsüne alınmasıyla, Anadolu’daki tarihi yolların KR dönüşümlerine dikkat ve önem kazandırmıştır. Uzunluğu 2200 km olan Sultan Yolunun 390 km.’si Türkiye sınırları içerisindedir. Kültür Rotaları Derneğinin çabalarıyla ile oluşturulan uluslararası nitelikteki üçüncü güzergâh Hz. İbrahim Yoludur. Bu üç güzergâh da tarihi değerlerle birlikte kültürel bir tema etrafında şekillenmiştir. Bu rotaların dışında doğal-kültürel değerlere sahip Hitit Yolu, Karya Yolu, İdyia Yolu, Likya Yolu, Frig Yolu, St. Paul Yolu, Evliya Çelebi Yolu, İstiklal Yolu olmak üzere toplam sekiz adet güzergâh da bu derneğin destekleriyle belirlenmiştir. Sadece doğal nitelikli olan Gastronomi Rotası, Sarıkamış Gezi Yolları, Ağrı Dağı Yürüyüş Yolu, Kaçkar Dağları ve Yenice Ormanları olmak üzere beş adet güzergâh da bu dernek tarafından belirlenmiştir (Culture Routes Society).

Türkiye’de kültürel miras bilinci ve miras değerlerinin sürekliliğini sağlamak amacıyla 2001’de Avrupa Tarihi Kentler Birliğinin 12. üyesi olarak kurulan Tarihi Kentler Birliği’nin KR konusundaki çalışmalarının da farkındalık yaratma ve KR’ın yönetiminde planlamanın önemi açısından etkin olduğu görülmektedir. Bu birlik, 2012’de KR oluşturabilmek amacı dört bölgede “Kültür Öncelikli Bölgesel Yol Haritaları” oluşturmuştur. Bu bölgeler: Trakya (Edirne, Kırklareli, Tekirdağ), Altın Üçgen (Aydın, Denizli, Muğla), Göller Bölgesi (Afyon, Burdur, Isparta), ve Kapadokya (Aksaray, Nevşehir, Niğde, Kayseri ve Kırşehir) Bölgesidir. 2013’de bu birlik, beş bölgede KR planlama çalışmalarına devam etme kararı, KR’ın geleceği açısından önem taşımaktadır. Bunlar; Trakya Ağ Eylem Planı, Çukurova Doğa ve Kültür Öncelikli Vizyon Planı, Muğla Doğa ve Kültür Öncelikli Vizyon Planı, Güney Marmara Kırsal Miras Strateji Planı, Van Gölü Havzası Kültür Öncelikli Vizyon Planıdır (Tarihi Kentler Birliği). Bu bölgelerin coğrafi, kültürel ve ekonomik değerleri ile ilgili bilgi ve deneyim sahibi uzmanlarından oluşan Vizyon Geliştirme Kurulu, KR’ın yol haritalarını hazırlama çalışmalarını sürdürmektedir. Ayrıca, yereldeki kamu-yerel-sivil-özel kesimleri bir araya getiren Katılımcı Yerel Çalıştaylar düzenlemektedir (Tarihi Kentler Birliği). 2016’da Sufi Yolu Vakfı tarafından İstanbul’dan Konya’ya uzanan eski hac yolu yürüyüş rotası olan Sufi Yolu oluşturulması da sivil inisiyatiflerin KR konusundaki çalışmaları hakkındaki iyi örneklerden biridir. Doğal-kültürel-tarihsel mirası daha kalıcı ve okunur kılmak amacıyla 1990’da kurulan ÇEKÜL (Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma) Vakfı ve Tarihi Kentler Birliği işbirliğiyle “Kültür Rotaları Mekânsal Planlama Rehberi”ni yayımlayarak bu konudaki bilgi ve birikimlerini yaygınlaştırmıştır. Bu rehber, doğal ve kültürel -toprak-su altında ya da üzerindeki- tüm değerlerin yaşam şansını artırma, her ölçekte sağlıklı tasarım ve uygulamalara geçebilme ve kent-havza-bölge-ülke boyutlarında yol

haritalarının hazırlamada yönlendirici olmaktadır. Böylece Tarihi Kentler Birliği Belediyeleri başta olmak üzere tüm tasarım-uygulama-değerlendirme ortamlarına katkı sağlanmaktadır.

Türkiye’de merkezi ve yerel yönetimlerin de KR tespit ve tescili konusundaki çalışmaları birçok miras değerinin ortaya çıkarılmasında çaba gösterdiği söylenebilir. Trabzon-Maçka Kaymakamlığı, Köylere Hizmet Götürme Birliği tarafından Doğu Karadeniz Kalkınma Ajansı Turizme Yönelik Mali Destek Programı kapsamında finanse edilen Alternatif Turizm Projeleri kapsamında “Anabasis Yolu Doğal ve Kültürel Yürütüş Parkuru Envanteri” hazırlanmış ve 2013’de kaymakamlığın kendi öz kaynaklarıyla alt yapısının tamamlanmış olması başarılı örneklerden biridir. 2018’de Kültür ve Turizm Bakanlığı, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, Çanakkale Tarih-Kültür Vakfı ve Çanakkale Valiliği ortaklığı ile “Troya Kültür Rotası Projesi” kapsamında ilk kez uluslararası standartlara uygun rota oluşturma çalışmaları başlatılmıştır. İzmir Büyükşehir Belediyesi tarafından İzmir Yarımadasının tanıtımı kapsamında doğal ve kültürel değerlere sahip “Efes-Mimas Yolu” oluşumu da KR konusunda ümitvar projelerden biridir. Örnekleri giderek artan bu rota çalışmalarında, bu rotaların KR statüsü ya da sertifikası için zorunlu olan iki kriteri hatta daha fazla kriteri sağlamasına karşın, sadece yerel kalkınmanın desteklenmesi için oluşturulmuş turistik güzergâhlar olarak tanımlandığı ve kullanıma açıldığı söylenebilir. Ancak, Avrupa Birliği ve Türkiye Arasındaki Sivil Toplum Diyalogu - IV Bölgesel Politika” kapsamında ortaklaşa finanse edilen projeyle 2016’da başlatılan Avrupa Via Francigena rotasına Balkanlar üzerinden Türkiye’nin eklenmesi için uluslararası kriterlerle ulusötesi KR ağlarına bağlanma gayreti açısından umut vericidir.

## TARTIŞMA

2000’li yıllarla Türkiye’de KR’nın gündeme gelmesi, ülkenin taraf olduğu koruma konusundaki uluslararası sözleşmelerden daha çok küreselleşmenin sanayisizleşmeye alternatif olarak dayattığı turizmin, üretimden daha fazla ekonomik katma değer sağlamasına bağlanabilir. Özellikle kültür turizmi, en geniş ve en hızlı büyüyen küresel turizm pazarlarından biridir. Bu ortamda, kültür ve yaratıcı endüstriler giderek destinasyonları teşvik etmek ve rekabet güçlerini ve çekiciliklerini arttırmak için kullanılmaktadır. Eşdeyişle, küreselleşmenin nimetleriyle değişen turizm tercihleriyle doğal ve kültürel miras alanlarına artan ilgi, ulusal turizm örgütlerinin daha fazla turist çekebilmek için ürün çeşitlendirme ve kamu/yerel yönetimlerinin alternatif turizm mekânları oluşturma planlarıyla “turizm rotaları” daha da önem kazanmıştır.

Sürdürülebilir kültür turizmi açısından turizm rotaları özelinde KR, çeşitli aktiviteleri ve turistik cazibe merkezlerini, doğal, kültürel, din, yemek, el sanatları, önemli şahsiyetler gibi temalarla bir araya getirerek, ürünlerin ve hizmetlerin geliştirilmesiyle yeni girişim ya da kazanç fırsatları yaratmaktadır. Özellikle farklı mesafe ve ölçeklerde önemli turistik kaynaklara sahip olmasına karşın az gelişmiş olan bölgelere ve kırsal alanlara ekonomik kalkınma seçenekleri sunmaktadır (Grabow, 2010; Lourens, 2007). Dolayısıyla çoğunlukla kültürel destinasyonları da içeren turizm rotaları, ICOMOS’un 12. Genel Kurulu sonrasında yayımlanan Uluslararası Kültür Turizmi Tüzüğü: Mirasın Yerlerinde Turizm Yönetimi’ne (*The International Cultural Tourism Charter: Managing Tourism at Places of Heritage Significance*) göre; turizmin yerel mirasa ve kültürlere saygı gösterecek, geliştirecek ve koruma çıkarları ile turizm endüstrisi arasındaki diyalogun geliştirilmesi öngörüsüne (ICOMOS, 1999; Gebhard, vd. 2009) karşıt değildir. Bu anlayış, DMK’sinin Dünya Mirası Turizm Programı (*World Heritage Tourism Programme*) ile miras değerlerinin korunması ve sunumunda, turizm adına potansiyel fırsatların kullanımını ve zorlukların hafifletilmesini uygun gördüğü Mayıs 2012 tarihli kararıyla desteklenmiştir (UNESCO, 2012). Kasım 2015’de 20. Dünya Mirası Sözleşmesi Taraf Devletleri Genel Kurulu’nda da kültürel mirasın potansiyellerinin sürdürülebilir kalkınmaya katkısının artırılmasında ve bu konuda rehberlik edilmesinde, sürdürülebilir turizm en etkin uygulama aracı olarak kabul edilmiştir (World Heritage Committee, 2015). Bu toplantının hemen uzantısında aynı yıl başlatılan UNESCO- Dünya Mirası ve Sürdürülebilir Turizm Programı (*World Heritage Sustainable Tourism Programme*), turizm ve miras yönetiminin planlanması hedef seviyede bütünleştirildiğinde, doğal ve kültürel varlıkların değerlendirildiği ve korunduğu ve uygun turizmin geliştiği diyalog ve paydaş işbirliği temelli yeni bir yaklaşım uluslararası koruma gündemine taşınmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de çoğunlukla küresel KR niteliğinde olmasına karşın Gelişim Koridoru olarak tanımlanan güzergâhların turizme yönelik planlanması yanlış değil, koruma

bağlamının yadsınması ve uluslararası kriterlere uygun planlanmaması eksiklidir. Bu durum, Türkiye 2023 Turizm Stratejisi Eylem Planında Gelişme koridorları “turizmde ihtisaslaşan yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde yarışan markalaşmış turizm bölgelerinin tespitinin yapılması” hükmü ve “planlı bir gelişim için fiziki planlar tamamlanacak ve bu planlarda alternatif turizm türlerinin nitelikli bir biçimde geliştirilmesi” hedefleri ile ulusal ölçekte de kabul gören bir olgudur. Bu nedenle KR kriterleri doğrultusunda Gelişim Koridorlarının, turizm ile miras yönetiminin eşgüdümünü sağlayan, sürdürülebilir turizm ve sürdürülebilir koruma anlayışıyla planlanması sorunu çözebilecektir.

## SONUÇ

Temel bileşenleri kültür mirası ve doğal yapı olan KR'nın uluslararası kriterlerle tespit ve tescilinin yapılarak geleceğinin planlanmasında, günümüz beklentilerinin karşılanması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için turizm ve miras yönetiminin eşdeğer biçimde önemsenmesi zorunludur. Amaç, miras değerlerine dayalı sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek ve KR için katma değerli turistik değer yaratmaktır. Bu sürecin ön koşulu KR bulunduğu coğrafyayı çok boyutlu ve çokdisiplinli araştırmak, anlamak, özgün temaları ve güzergâhı belirlemek, ümitvar proje(ler) geliştirmek ve ortaklıklar kurmak gibi geleceğe odaklanmak ve KR özgün niteliklerine uygun yönetim planlarını oluşturmaktır. Bu kapsamda, Türkiye’de uluslararası KR kriterlerinin (Tablo 2) en az ikisini sağlayıp KR statüsünde olabilecek Gelişim Koridorlarının ivedilikle planlanması beklenmektedir.

**Tablo 2.** Avrupa Konseyi, UNESCO, ICOMOS tarafından belirlenen KR kriterleri

AVRUPA KONSEYİ	UNESCO	ICOMOS
Tarihsel veya yeni rota niteliği	Geçmişte (dini, askeri, ticari vb. amaçlı) kullanılmış olmalı	Geçmişte ve bugünde farklı amaçlarla kullanılması
Tarihi mirasın sürdürülebilirliği	Sürdürülebilirlik sağlanmalı	Maddi ve maddi olmayan miras korunmalı
Güzergâhta konaklama, ulaşım, güvenlik sağlanmalı	Doğal, soyut, fiziksel, ekonomik, sosyal boyutlar birleştirilmeli	Dinamik sistemle, tarih ve kültür bütünleştirilmeli
Rota işaretlenmiş ve haritalanmış olmalı	Güçlü ve maddi unsurların koleksiyonuna sahip olmalı	Kültürel ve doğal değerler bütünleşmeli
Güçlü bir tema ile kırsal alanları da içermeli	Ülkeler veya bölgeler arası değişim ve diyalogu vurgulamalı	Mal, fikir, bilgi ve değerlerin çok boyutlu, sürekli değişimi
-----	Tipoloji elemanları ile birlikte tüm bileşenlerin doğru tanımlanması	Miras yönetimi izlenmeli

## ÖNERİLER

KR, yeni-yenilikçi kültürel miras türü olarak, kültür turizminin cazibe-çekim noktası olarak büyük kitlelere ulaşarak farklı kültürlerin tanınmasına ve ekonomik getirinin büyümesine olanak sağlamaktadır. KR kırsal ve kentsel alanda, yönlendirme sistemleri, tanıtım çalışmaları, sosyal ve ekonomik aktiviteler vb. ile bireysel veya grup deneyimlerine sağladığı olanaklarla kitlesel turizme alternatif olarak planlanmaktadır. Bu yaklaşımla, Türkiye’de Gelişim Güzergâhları olarak adlandırılan rotaların, uluslararası KR statüyü sağlayan özgün nitelikleri dikkate alınarak, eşgüdümlü ve eşzamanlı biçimde sürdürülebilir kültür turizmi ve miras yönetimiyle geleceğe taşınması için gerekli çalışmaların ivedilikle gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmaları yönlendirecek esaslar;

- Bu güzergâhların sahip olduğu tüm miras değerlerinin turizm talepleriyle tahrip ya da yok edilmesini engellemek için “miras yönetim süreci”, rasyonel, bütüncül ve sürdürülebilir koruma yaklaşımını ve yönetim ilkeleriyle her aşamada paydaşların özellikle yerel halkın katılımını ve işbirliğini sağlayacak mekanizmalarla kurgulanmalı (Gültekin, 2010),

- Yönetim sürecinin ilk aşaması, sürecin her aşamasını etkileyen yönetim-miras alanının “değer odaklı alan tanımı” yöntemiyle, güzergâhın farklı kimlikleri, aidiyet bağları, geleneksel unsurları gibi sosyal özellikleri, ekonomik yapısı ve potansiyelleri, yerel bilgi değerleri, maddi ve maddi olmayan kültürel öğeleri ve doğal değerleri vb. güzergâha özgü nitelik ve dinamikler belirlenmeli (World Heritage Center, 2013),
- Güzergâhın, fiziksel alanın kontrol seviyesini, varış rotalarını, vista noktalarını, kültür katmanlarını ve miras değerlerini ve bu değerlere özgü bilgi, birikim, bilişsel ve duysal özellikleri ve yer’in ruhu gibi farklı ve karmaşık etkenleri de içeren değer odaklı tanımına göre alansal sınırları ve tema oluşturulmalı,
- Güzergâhın sınırları ve etkileşim alanını da içeren tampon (*buffer zone*) alanların, Bölgesel Haritalamaları yapılmalı,
- Güzergâhın sürdürülebilirliği için vizyon, hedefler ve koruma ile birlikte turizmi geliştirme politikaları oluşturulmalı, sürecin zamansal programları hazırlanmalı,
- Yönetim sisteminin uygulama aracı olan “Miras Yönetim Planı”;
  - Koruma-kullanma dengesinin-kapasitesinin koşullarını, ekonomik potansiyelleri, yönetim takımını, kamunun katılımını, idari yapılanmayı, alt yönetim bölgelerini, kaynakların geliştirilmesini, sosyal ve teknik alt yapı olanaklarını, güvenlik araçlarını kısaca uygulamaya yönelik mekânsal, sosyal ve ekonomik stratejilerini içermeli,
  - Koruma-restorasyon, ziyaretçi-turizm, eğitim-farkındalık, tanıma-bilinçlenme- tanıtımaya yönelik uygulama yöntemlerini tanımlamalı,
  - Denetimi ve geri-beslemeyi sağlayacak mekanizmalara sahip olmalı,
  - Miras değerlerine ilişkin farkındalık, bilinçlenmeyi ve bu konularda eğitimi ve finansmanı sağlayacak araçları tariflenmelidir.

## KAYNAKLAR

- Baştemur, Canan. (2011). Likya Yolu ve Çevresinin Bölgesel / Yerel Kalkınmada Yeri (The place of Lycian Way and its environs in the regional development). *VI. Ulusal Coğrafya Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara Üniversitesi, Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÜCAUM) (3-5 Kasım 2010), 389-398.
- Culture Routes Society, Tüm Rotalar.  
<http://culturerolesinturkey.com/tr/tum-rotalar/>
- Colmar Declaration (2012). 25 years of Council of Europe Cultural Routes.  
file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Desktop/news-986-1.pdf
- Council of Europe (2013). Resolution CM/Res (2013)66 Confirming The Establishment of The Enlarged Partial Agreement On Cultural Routes (EPA).  
[https://www.via-regia.org/kulturstrasse/resolutionen\\_Resolution%20CM\\_Res\(2013\).php](https://www.via-regia.org/kulturstrasse/resolutionen_Resolution%20CM_Res(2013).php)
- Council of Europe (2010). Enlarged Partial Agreement on Cultural Routes Resolution, Committee of Ministers, 101<sup>st</sup> meeting of the Ministers’ Deputies.  
[https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805cdb50](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cdb50)
- Council of Europe (2015). The programme of Cultural Routes of the Council of Europe, Cultural Routes Summer Seminar 1-5 June 2015, Bad Iburg, Germany.  
[http://culture-routes.net/sites/default/files/5.06\\_EICR\\_EBERTI.pdf](http://culture-routes.net/sites/default/files/5.06_EICR_EBERTI.pdf)
- Durusoy, E. (2013). Geçmişten Geleceğe Bir Yol Olarak Kültürel Rotalar. *TMMOB Şehir Plancıları Odası Haber Bülteni*. No:223, 15-20.  
file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Desktop/Gecmisten\_Gelecege\_Bir\_Yol\_Olarak\_Kultur.pdf
- Grabow, S. (2010). Cultural Heritage Policy and Practice from a Critical Perspective The Santiago de Compostela Pilgrim Routes: The Development of European Cultural Heritage Policy and Practice from a Critical Perspective, *European Journal of Archaeology*, 13 (1), 89-116.
- Gebhard, K., Meyer, M., Roth, S. (2009). *Criteria for Sustainable Tourism* (Ed. Ecological Tourism in Europe -ETE), Bonn, Germany.  
[https://www.oete.de/images/dokumente/projekt\\_gef/ETE\\_2009\\_Criteria\\_Sustainable\\_Tourism.pdf](https://www.oete.de/images/dokumente/projekt_gef/ETE_2009_Criteria_Sustainable_Tourism.pdf)

- Gültekin, N., (2010). Kültürel Miras Alanlarının Yönetimi. *Yasal ve Yönetimsel Boyutlarıyla Planlama*, Prof. Dr. Feral Eke Anısına, Ankara: GÜ Mimarlık Fakültesi Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, 258-269.
- ICOMOS (2008). Charter on Cultural Routes, 16<sup>th</sup> General Assembly of ICOMOS, Québec- Canada. [https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/culturalroutes\\_e.pdf](https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/culturalroutes_e.pdf)
- ICOMOS (2004). The World Heritage List: Filling the Gaps - an Action Plan for the Future an Analysis by ICOMOS, Paris-France. <file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Desktop/activity-590-1.pdf>
- ICOMOS (1999) International Cultural Tourism Charter. <https://www.icomos.org/en/newsletters-archives/179-articles-en-francais/ressources/charters-and-standards/162-international-cultural-tourism-charter>
- ICOMOS-CIIC (2018). International Committee on Cultural Route. <http://www.icomos.org.tr/>
- Karataş, E. (2015). *Kültür Rotaları Planlama Rehberi*, İstanbul: Tarihi Kentler Birliği Yayın. [http://www.tarihikentlerbirligi.org/wp-content/uploads/rota-rehberi\\_press.pdf](http://www.tarihikentlerbirligi.org/wp-content/uploads/rota-rehberi_press.pdf)
- Lourens, M. (2007). Route Tourism: A Roadmap For Successful Destinations And Local Economic Development, *Development Southern Africa*, 24 (3), 475-489.
- Tarihi Kentler Birliği, Kültür Öncelikli Bölgesel Yol Haritaları. <http://www.tarihikentlerbirligi.org/etkinlikler/yol-haritalari/>
- Türkiye Turizm Stratejisi 2023 (2007) Eylem Planı 2007-2013, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- UNESCO, World Heritage List, <https://whc.unesco.org/en/list/>
- UNESCO (2012) 5E: World Heritage Tourism Programme. <https://whc.unesco.org/archive/2012/whc12-36com-5E-en.pdf>
- World Heritage Center (2013). *Management Cultural World Heritage*. Paris: UNESCO, ICCROM, ICOMOS, IUCN.
- World Heritage Committee (2015) World Heritage and Sustainable. <https://whc.unesco.org/en/sustainabledevelopment/>
- World Heritage Committee (2010). WHC-10/34.COM/20 Brasilia, Brazil <https://whc.unesco.org/archive/2010/whc10-34com-20e.pdf>
- World Heritage Committee (2004). WHC-04/28.COM/13), Suzhou, China. <https://whc.unesco.org/archive/2004/whc04-28com-13e.pdf>
- World Heritage Committee (1997). (WHC-97/CONF.208/17) Naples, Italy. <https://whc.unesco.org/archive/repcom97.htm>
- World Heritage Committee (1995). Chapter 4- Inclusion of cultural routes as part of world heritage (WHC-95/CONF.201/INF4) Paris, France. <http://whc.unesco.org/archive/1995/whc-95-conf201-inf4e.pdf>
- World Heritage Committee (1994). Report on the Expert Meeting on Toutes as a Part of our Cultural Heritage, (WHC.94 /CONF.003 /16) Phuket, Thailand. <https://whc.unesco.org/archive/1994/whc-94-conf003-16e.pdf>

### Extended Abstract

Cultural route (CR) is defined as historical or new destinations connecting different locations with different purposes and typical dynamics. These routes, that involve tangible and / or intangible cultural and historical elements and which are integrated with natural values, and transmit all these values to today are preserved under the scope of new cultural heritage. Cultural routes having outstanding universal values that provide intercultural interaction been using with different purposes such as religious, military, commercial or migration are registered as world heritage sites by the World Heritage Committee since 1994. CR, which shapes the history of civilization (s) with its social, cultural and economic values, provides cultural richness's and prestige to the geography where they are located, important resources and destinations for the tourism sector. On the other hand, high potential of tourism to damage these values is a critical issue. In order to solve this conflict, policies are envisaged to reconcile current conservation approach, sustainability of CR's cultural values and tourism. CR works initiated in 1999 with the Lycian (Likya) Road in Turkey, is still at Development Corridor level. The efforts to identify and make use of these route, which do not include any

international identification or registration criterion or protection strategy, are intended to accelerate the local and regional development dynamics, particularly cultural tourism. Thus, since these corridors are not yet evaluated due to interdisciplinary, multidimensional international criteria, economic contribution to CR cannot be achieved nor damage related with tourism cannot be resisted. Therefore, within the limited scope of this article, it is aimed to define CR and the international common criteria relating to sustainability and to show that Development Corridors in Turkey may have world heritage status by meeting at least two of these criteria and to contribute awareness and literature in this field. CR works lead by European Union in 1960's, were carried to international scale with start of Cultural Routes of the Council of Europe Programme in 1984, establishment of European Institute of Cultural Routes –EICR in 1990 and registration of The Santiago de Compostela Pilgrim Routes in 1993 and establishment of ICOMOS International Cultural Route Committee (*Comité Internacional de Itinéraires Culturales*)-CIIC in 1998. Common criteria have been determined on registry and sustainability of CR with the publishing of Report on the Expert Meeting on Routes as a Part of our Cultural Heritage of World Heritage Committee in 1994, Charter on Cultural Routes by ICOMOS in 2008, CR definition criteria declared by European Council in 2010 and Colmar Declaration in 2012. These criteria may be roughly classified in terms of context as the natural environment of the CR and the level of integration with the landscape area and in terms of content as non material cultural values that bring the route mystery and theme. Physical-spatial property of the immovable values that CR has (destination followed, natural environment it is located, area of influence, monuments, architectural structures, etc.) and the integration with the natural structure and the level of emphasizing its cultural significance are the criteria related to the context. The temporal characteristics of CR (the history of structure and use, intercultural change and effects on dialogue etc.), cultural characteristics, (role or purpose, spiritual or material effects on mankind's memory and experiences, mythical or mythological stories, new -renewed applications etc.) may be described as conditions that the content has to have. The integration of local people in every process related to CR is the primary principle of sustainability. With the increasing interest in the natural and cultural heritage areas due to changing preferences of globalization, plans of tourism organizations and public / local governments to create alternative tourism places in order to attract more tourists, tourism routes gained more importance. Thus, CR works were accelerated in 2000's in Turkey. Ministry of Culture and Tourism's development strategy in development corridors as within the scope of 2023 Tourism Strategy that was determined as renewing natural and cultural texture and developing thematic axles. Olive Corridor, Winter Corridor, Faith Tourism Corridor, Silk Road Tourism Corridor, Western Black Sea Coastal Corridor, Plateau Corridor, Thrace Culture Corridor are seven thematic tourism corridors determined by this Ministry. In addition, works have been carried out with Association of Cultural Routes (Hittite Road, Karya Road, Lycian-Likya Road, Evliya Çelebi Road, Independence- İstiklal Road), European Municipalities of Historical Towns (Sufi Road, Ephesus-Mimas Road), Governorships, District Governors, Development Agencies and co-works with many civil society organizations (such as the Troy-Truva Cultural Route Project). These tourism routes, which are focused on cultural destinations in this development, are not opposed to the principle of improving the dialogue between the protection of international heritage values and the tourism industry, especially by the 1999 ICOMOS's The International Cultural Tourism Charter. For the World Heritage CR status, tourism planning for these routes, which are defined as Development Corridor which meet the criteria described above is not wrong, but it is deficiency that protection aspect is being ignored and the process is not managed with international criteria. Therefore, the economic value added to be provided with this CR recognition, which is the common heritage of both the country and humanity, is ignored. Therefore, within the scope of coordinated and simultaneous tourism and heritage management, the vision, objectives and methods for introducing conservation-restoration, visitor-tourism, education-awareness, and recognition-awareness should be designed with the contribution of all stakeholders. Thus, spatial and social strategies may be developed and implemented to create economic added value with sustainable tourism through cultural and natural values.





## KPSS COĞRAFYA ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ TESTİ (ÖABT) SORU DAĞILIMLARININ İNCELENMESİ\*

Erol SÖZEN\*\*

Ömer TÜRKSEVER\*\*\*

### ÖZ

Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Türkiye'deki en önemli sınavlardan biridir. Bu sınav ÖSYM tarafından her yıl düzenli olarak yapılmaktadır. A grubu memurluktan öğretmen atamalarına kadar her türlü memur atamasında KPSS dikkate alınmaktadır. Eğitim fakültesi mezunları KPSS için genel kültür-genel yetenek, eğitim bilimleri ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) olmak üzere üç ayrı oturuma katılmaktadır. Bu çalışmada coğrafya öğretmenliği ÖABT sınavında soru dağılımları incelenmiştir. Çalışmanın amacı coğrafya öğretmen adayları için oldukça önemli olan ÖABT sınavının detaylarını ortaya koymaktır. Ayrıca eğitim fakülteleri Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü coğrafya öğretmenliği ile Fen Edebiyat Fakültesi coğrafya bölümleri dersleriyle ÖABT coğrafya sınav sorularının uyumlu olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışmayla coğrafya öğretmenliği adayları ve coğrafya öğretimi açısından alana önemli katkı yapılacağı düşünülmektedir. Çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Önce alanla ilgili literatür araştırılmıştır. Sonra son beş coğrafya ÖABT sınavında soruların toplam 250 soru tek tek incelenmiş ve alanlarına göre tasnif edilmiştir. Son olarak da rapor oluşturulmuştur. Çalışma betimsel tarama şeklinde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda coğrafya ÖABT sınavında çıkan soruların dağılımları ortaya konulmuştur. Soruların genelde %45 civarında beşeri ve ekonomik coğrafyadan, %35 civarında fiziki coğrafyadan, %20'sinin de öğretmenlik alan bilgisi şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Çıkan soruların hem fiziki coğrafya hem de beşeri ve ekonomik coğrafya bakımından daha detaylı incelemesi yapıldığında eğitim fakülteleri Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ders dağılımlarıyla uyumlu olduğu ancak Fen Edebiyat Fakültesi coğrafya bölümleri dersleriyle tam olarak örtüşmediği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** KPSS coğrafya, ÖABT coğrafya, coğrafya eğitimi

\* Bu makale 22-25 Kasım 2018 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Dr. Öğrt. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğt. Bölümü, Düzce, erolsozen@duzce.edu.tr

\*\*\* Dr. Öğrt. Üyesi, Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Yozgat, omer.turksever@bozok.edu.tr

## EXAMINATION of KPSS QUESTIONS DISTRIBUTION OF GEOGRAPHY TEACHING SUBJECT MATTER INFORMATION

### ABSTRACT

KPSS is one of the most important exams in Turkey. This exam is regulated by OSYM regularly every year. The points that has been gotten from Public Personnel Selection Exam (PPSE) is taken into consideration the appointments of any kind of civil servants from A group servant to the teacher appointments. The faculty of education graduates participate in PPSE, particularly in three sessions; liberal education-general ability, educational sciences, and Teaching Subject Matter Knowledge Test (TSMK). In this study, the distribution of geography teaching questions of TSMK exam was examined. The aim of the study is to reveal the details of the TSMK exam which is very important for geography teacher candidates. In addition, this study aims to determine, whether the courses of faculties of education in Turkish and Social Sciences Education Department of geography and the Faculty of Arts and Sciences Department of geography questions are compatible with TSMK geography exam question. It is expected that this study will make very important contribution in terms of geography teaching and to the geography teacher candidates. The study consists of three phases. First, the literature has been researched that related to the field. After that, total of 250 questions that were asked in the last five geography TSMK exams were examined and classified according to their fields. Finally, the report was prepared. The study was conducted as a descriptive survey. As a result of the study, the distributions of the questions of TSMK geography exam were revealed. It was determined that, in general 45% of questions from human and economic geography, 35% from physical geography and 20% from teaching area. When the questions were examined in terms of both physical and human geography and economic geography in details, it was concluded that the faculties of education were coherent with the courses of Turkish and Social Sciences Education, but not with the geography departments of the Faculty of Arts and Sciences.

**Keywords:** PPSE geography, TSMK geography, geography education

### GİRİŞ

Öğretmenlik en eski uğraşlardan olmasına karşın, bilinen anlamda mesleki özelliklerine kavuşması 20. yüzyılda gerçekleşmiştir. Erden'e (2005) göre öğretmenlik mesleğinin meslek olma ölçütlerinin sağlanması, mesleğin saygı görmesi ve daha etkili hale gelmesine yol açmıştır. Borich (2000), bundan bir yüzyıl önce "etkili öğretmen kimdir?", sorusuna verilen cevabın "iyi insan, iyi bir vatandaşın toplumsal ideallerini karşılayan bir rol model, iyi aile ve iyi çalışan" gibi sadece bazı olumlu ifadeler olduğunu bildirmektedir. Öğretmen, örgün eğitim kurumlarında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devrimsel amaç ve kazanımlara ulaşabilmesi etkinliklerini planlar ve organize eder. Öğretmenlik mesleki bilgi, alan bilgisi ve kişisel özellikler aracılığıyla genellikle tanımlanmaktadır ve Atatürk'ün de belirttiği gibi öğretmenlik mesleği yetiştirici, eğitici-öğretici, yaratıcı, öncü, kılavuzlayıcı, devrimci, dönüştürücü ve benzeri diğer pek çok sosyal ve bireysel özelliklere sahip olmayı gerektirir. Günümüzde öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslek olarak kabul edilir. Öğretmenlik artık (özel) alanda uzmanlık, akademik çalışma, mesleki formasyon ve üniversite diploması gerektiren kendine özgü bir profesyonel meslek statüsü kazanmış bulunmaktadır (Uçan, 2007). Kiraz (2003), öğretmenlik mesleğinde tanım, yeterlik ve konu alanı bilgisinin ağırlığının yerini, bugünkü uygulamalara baktığımızda konu alanı bilgisini aktarabilme yeterliği ve bilgiye ulaşabilmeyi sağlayıcı kılavuzlama etkinliklerinin düzenlenebilmesinin aldığını belirtmektedir.

Değişen dünyamızda, yaşanılan mekânı anlayabilen, günlük yaşamında coğrafya bilgisini ve becerileri sorunların çözümüne yansıtabilen bireylere ihtiyaç kaçınılmaz bir gerçektir. Bu yeterliliklere sahip bireylerin ülkelerin geleceğinin şekillenmesinde oldukça önemli, aktif ve etkin roller alacağı muhakkaktır. İçinde bulunduğumuz milenyumda hızla gelişen teknoloji, bilgi-iletişim alanlarındaki hızlı değişim; yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ilişkileri artırmıştır. Bazı coğrafi çalışmalarda ifade edildiği gibi "zaman-mekân yaklaşması" yaşanmaktadır (Aydın ve Güngördü 2015, Karabağ ve Şahin 2007).

Öğretmen adayları KPSS sınavında 3 oturuma katılmak durumundadır. Öğretmen adayları sadece eğitim fakültesi mezunlarından olmayıp pedagojik formasyon alan başta fen-edebiyat fakülteleri mezunları da dahil farklı fakültelerden mezun olanları da kapsamaktadır. Tüm bu öğretmen adaylarının da katılabildiği sınav, 2013 yılından önce cumartesi sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki oturum şeklinde yapılmıştır. Cumartesi sabah oturumunda “Genel Yetenek” ve “Genel Kültür” testleri; cumartesi öğleden sonraki oturumunda da “Eğitim Bilimleri” testi uygulanmıştır (Baştürk (2007). 2013’le beraber öğretmen adayları, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavına girmeye başlamışlardır. Sınav sonrasında belirlenecek taban puana sahip olanlar, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan kontenjanlar için başvuruda bulunma hakkına sahip olmaktadır. Görüldüğü gibi öğretmen olarak atanabilmek için üniversite mezunu olmak, formasyon belgesi almak ya da eğitim fakültesi mezunu olmak yeterli değildir. Ayrıca yürürlüğe konulan OHAL uyarınca ikinci KHK 27 Temmuz 2016 tarihli Resmi Gazetede yayımlanmış ve bu kararname ile öğretmen atamaları için mülakat da getirilmiştir (www.memurlar.net). Tüm bunlar öğretmen adaylarını olumsuz etkilemektedir. Üniversitelerden mezun olmuş ve atama bekleyen öğretmen adaylarının sayısı her geçen gün artarken, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilen öğretmenlik kontenjanları oldukça sınırlıdır. Gelecekte ne olacağını bilememek adaylar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir (Cüceloğlu, 1996).

Türkiye’de yer alan özel ve kamu üniversitelerindeki eğitim fakültelerinin çoğu bölümleri, çoğu yıllarda ülkenin ihtiyacından fazla öğretmen adayı mezun etmektedir. Bu öğretmen adayı fazlalığı da, Milli Eğitim Bakanlığını öğretmen atamalarında kullanmak amacı ile merkezi sınav sistemi sonuçlarını kullanmayı zorunlu kılmaktadır. (Baştürk, 2007) Türkiye’de öğretmen adayları göreve başlamak için Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girmek zorundadırlar. Çünkü 2002 yılından itibaren 18.03.2002 tarih ve 3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile (Resmi Gazete:03. 05. 2002 tarihli ve 24744 sayılı karar) Kamu görevlerine ilk defa Atananlar Hakkında Yönetmelik hükümlerine göre öğretmen seçimleri “Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)” ile yapılmaktadır (Deryakulu, 2011; Eraslan, 2004; Kablan, 2010; ÖSYM, 2011; Şahin ve Arcagök, 2010, Tokcan ve Tilki, 2018).

Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Türkiye’deki en önemli sınavlardan biridir. İlk olarak 1999’da başlayan sınavın adı 1999 ve 2000 yıllarında Devlet Memurluğu Sınavı (DMS), 2001’de Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) oldu. 2002’den itibaren de Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla düzenlenmektedir. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) her yıl düzenli olarak Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan bir sınavdır. KPSS, öğretmenler de dahil kamu kurumlarına atanacak personeli seçmek için gerçekleştirilir (Başbakanlık, 2005; Baştürk, 2007; Yeşil ve Kaya 2009, Tokcan ve Tilki, 2018). A grubu memurluktan öğretmen atamalarına kadar her türlü memur atamasında KPSS dikkate alınmaktadır. Eğitim fakültesi mezunları KPSS’de genel kültür-genel yetenek, eğitim bilimleri ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) olmak üzere üç ayrı oturuma katılmaktadır. KPSS de dahil Türkiye’de birçok sınavı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi yapmaktadır. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 19 Kasım 1974 tarihinde, Üniversitelerarası Kurul tarafından, 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu’nun 52’nci maddesine göre, "Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM)" adıyla kurulmuş, 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlanarak "Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)" adını almıştır. 3 Mart 2011 tarihli ve 27863 sayılı resmi gazetede yayımlanan 17/2/2011 tarihli ve 6114 sayılı Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Kurum idari ve mali özerkliğe sahip, özel bütçeli bir kamu kurumuna dönüştürülmüş, kendine özgü bütçesi olan, uzmanlığa dayalı bir personel rejimi ve idari yapısını oluşturacak yasal zemin hazırlanarak “Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı” adını almıştır. (ÖSYM,2018)

Literatür incelendiğinde, Gündoğdu ve diğ. (2008); Ekici ve Kurt (2012); Baştürk (2007); Çetin (2013); Atav ve Sönmez (2013); Safran ve diğ. (2014); Yeginboy ve Özemir (2016); Özsarı

(2008); Deryakulu (2011); Eraslan (2004); Kablan (2010); Şahin ve Arcagök (2010), Ayyıldız ve Tokcan (2018), KPSS ve KPSS sınavlarında coğrafya alanlı olarak çalışmışlardır. Ancak soru dağılımları ve lisans coğrafya ve coğrafya öğretmenliği ders dağılımlarıyla ilişkisi üzerine her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### **Amaç**

ÖSYM tarafından her yıl düzenli olarak yapılan KPSS Türkiye'deki en önemli sınavlardan biridir. Çalışmanın amacı coğrafya öğretmen adayları için oldukça önemli olan ÖABT sınavının detaylarını ortaya koymaktır. Ayrıca eğitim fakülteleri Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü coğrafya öğretmenliği ile Fen Edebiyat Fakültesi coğrafya bölümleri dersleriyle ÖABT coğrafya sınav sorularının uyumlu olup olmadığını ortaya koymaktır.

### **YÖNTEM**

Çalışma doküman incelemesi şeklinde düzenlenmiştir. Çalışmada yöntem olarak betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu tip çalışmalarda bir alandaki var olan durum araştırılır ve değerlendirilir. Bu tip çalışmalar, olay ve olgulara yönelik sistemli, düzenli veriler toplanarak yürütülür. Betimleyici bir çalışmada çalışılan duruma yönelik değerlendirmeler üzerine çalışılır. Örneklemeden değerlendirilerek evrenle ilgili bulgulara ulaşılmaya çalışılır. Betimleyici araştırmalar, olgulara, duruma etkili faktörleri ve bu etkenlerin nelerle ilişkili olduğunu ortaya koyar (Arseven, 2001; Ekiz, 2015; Sönmez & Alacapınar, 2016; Karasar, 2016). Bu yöntemle ulaşılan veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. ÖSYM tarafından yapılan KPSS ÖABT coğrafya sınavlarına ait son 5 yılın soruları incelenmiştir. Çalışma için toplam 246 adet coğrafya ÖABT sorusu incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Toplamda her yıl 50 sorudan 250 soru olması gerekirken 2015 ÖABT coğrafya sınavında 4 adet soru iptal edilmiştir. ÖABT coğrafya sorularının fiziki coğrafya, beşeri ve ekonomik coğrafya ve coğrafya öğretimi konularına göre dağılımları ortaya konulmuştur. Ayrıca coğrafya alanlarında konulara göre dağılımları da değerlendirilmiştir. Soru dağılımlarıyla coğrafya öğretmenliği ve coğrafya bölümleri lisans ders dağılımlarıyla uyumlu olup olmadığı değerlendirilmiştir. Tüm bunlar doğrultusunda aşağıdaki problem durumlarına yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

- ❶ KPSS ÖABT coğrafya sınavında sorulan soruların coğrafya alanlarına göre dağılışı ne şekildedir?
- ❷ KPSS ÖABT coğrafya sınavında sorulan sorular ile coğrafya öğretmenliği ve coğrafya bölümleri lisans ders dağılımları uyumlu mudur?

### **BULGULAR ve YORUMLAR**

Bu bölümde çalışmada ortaya konulan problem durumuna ait bulgular değerlendirilmiştir.

#### **Soru dağılımlarına ilişkin bulgular**

**Tablo 1.** 2013 ÖABT Coğrafya Soru Dağılımı

<b>2013 ÖABT Coğrafya Soru Dağılımı</b>			
<b>Fiziki Coğrafya</b>		<b>Beşeri ve Ekonomik Coğrafya</b>	
<b>Konu</b>	<b>Soru Sayısı</b>	<b>Konu</b>	<b>Soru Sayısı</b>
Coğrafyanın Konusu, Böl.	1	Coğrafyanın Konusu, Böl.	1
Harita Bilgisi	2	Nüfus ve Yerleşme	3
İklim Bilgisi	4	Jeopolitik	1
İç Kuvvetler	3	Ekonomik Coğ.	7
Dış Kuvvetler	3	Çevre ve Ul. Ant	2
Toprak/ Bitki	4	Bölgeler ve Ülkeler	9
		ÖYT Coğrafya	10

Tablo 1 incelendiğinde 2013 ÖABT coğrafya sınavında sorulan toplam 50 sorunun 17'sinin daha çok fiziki coğrafya konularıyla ilgili olduğu, 23'ünün beşeri ve ekonomik coğrafya içerikleriyle ilgili olduğu ve 10 tanesinin de özel öğretim yöntemleri (ÖYT) coğrafya içerikli olduğu görülmektedir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında 2013 ÖABT coğrafya sınavında %34 fiziki coğrafya içerikli, %46 beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli ve %20 ÖYT coğrafya içerikli soru sorulduğu görülmektedir. Ayrıca coğrafyanın konusu ve bölümleri de hem beşeri içerikli hem de fiziki içerikli sorulardan oluşabilmektedir. 2013 coğrafya ÖABT sınavında coğrafyanın konusu ve bölümleri içeriğinden sorulan 2 sorundan birinin fiziki coğrafya konularına, diğerinin ise beşeri ve ekonomik coğrafya konularına daha yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı soruların ne kadar fiziki coğrafya içerikli, ne kadar beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli olduğunu tespit etmek ve sınıflandırmak zor olmaktadır. Çünkü bazı sorularda, tarım, nüfus, ulaşım, çevre sorunları vs. ile fiziki ortamın etkileşimi harmanlanmıştır. Ama sonuçta 2013 ÖABT coğrafya sınavında en fazla soru %46 ile beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli konulardan sorulmuştur.

**Tablo 2.** 2014 ÖABT Coğrafya Soru Dağılımı

<b>2014 ÖABT Coğrafya Soru Dağılımı</b>			
<b>Fiziki Coğrafya</b>		<b>Beşeri ve Ekonomik Coğrafya</b>	
Konu	Soru Sayısı	Konu	Soru Sayısı
Coğrafyanın Konusu, Böl.	2	Nüfus ve Yerleşme	5
Harita Bilgisi	2	Jeopolitik	2
İklim Bilgisi	5	Ekonomik Coğ.	4
İç Kuvvetler	2	Çevre ve Ul. Ant	2
Dış Kuvvetler	5	Bölgeler ve Ülkeler	8
Toprak/ Bitki	3	ÖYT Coğrafya	10

Tablo 2 incelendiğinde 2014 ÖABT coğrafya sınavında sorulan toplam 50 sorunun 19'unun daha çok fiziki coğrafya konularıyla ilgili olduğu, 21'inin beşeri ve ekonomik coğrafyayla ilgili olduğu ve 10 tanesinin de ÖYT coğrafya içerikli olduğu görülmektedir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında %38 fiziki coğrafya içerikli, %42 beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli ve %20 ÖYT coğrafya içerikli soru sorulduğu görülmektedir. Ayrıca coğrafyanın konusu ve bölümleri de hem beşeri içerikli hem de fiziki içerikli sorulardan oluşabilmektedir. 2014 coğrafya ÖABT sınavında coğrafyanın konusu ve bölümleri içeriğinden sorulan 2 sorunun da fiziki konulara daha yakın olduğu tespit edilmiştir. 2014 ÖABT coğrafya sınavında fiziki coğrafya içerikli sorularla beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli soruların dağılımının %38 fiziki coğrafya içerikli ve %42 beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli olmak üzere daha dengeli bir dağılım sergilediği görülmüştür.

**Tablo 3.** 2015 ÖABT Coğrafya Soru Dağılımı

<b>2015 ÖABT Coğrafya Soru Dağılımı</b>			
<b>Fiziki Coğrafya</b>		<b>Beşeri ve Ekonomik Coğrafya</b>	
Konu	Soru Sayısı	Konu	Soru Sayısı
Coğrafyanın Konusu, Böl.	2	Nüfus ve Yerleşme	4
Harita Bilgisi	2	Jeopolitik	1
İklim Bilgisi	5	Ekonomik Coğ.	4
İç Kuvvetler	3	Çevre ve Ul. Ant	1
Dış Kuvvetler	2	Bölgeler ve Ülkeler	8
Toprak/ Bitki	4	ÖYT Coğrafya	10

Tablo 3 incelendiğinde 2015 ÖABT coğrafya sınavında toplam 50 soru sorulduğu görülmektedir. Ancak 2015'te sorulan 50 ÖABT coğrafya sorusundan 4'ünün iptal edildiği tespit edilmiştir. Bu sorular basın kitapçığına göre 7, 18, 25 ve 31. sorulardır. Tablo 3 incelendiğinde 2015 ÖABT coğrafya sınavında sorulan toplam 50 sorudan 4'ü iptal edildiği için 46 soru değerlendirilmiştir. 2015 ÖABT coğrafya sınavında sorulan toplam 46 sorudan 18'inin daha çok fiziki coğrafya konularıyla ilgili olduğu, 18'inin beşeri ve ekonomik coğrafyayla ilgili olduğu ve 10 tanesinin de ÖYT coğrafya içerikli olduğu görülmektedir. 2015 coğrafya ÖABT sınavında coğrafyanın konusu ve bölümleri içeriğinden sorulan 2 sorunun da fiziki konulara daha yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında %36 fiziki coğrafya içerikli, %36 beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli ve %20 ÖYT coğrafya içerikli soru sorulduğu görülmektedir. 2015 ÖABT coğrafya sınavında %8 oranında soru iptal edilmiştir. 2015 ÖABT coğrafya sınavında beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli soruların dağılımının %36 fiziki coğrafya içerikli ve %36 beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli olmak üzere dengeli bir dağılım sergilediği görülmüştür. Ancak bu durumun iptal edilen sorulardan kaynaklandığı söylenebilir.

**Tablo 4.** 2016 ÖABT Coğrafya Soru Dağılımı

2016 ÖABT Coğrafya Soru Dağılımı			
Fiziki Coğrafya		Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	
Konu	Soru Sayısı	Konu	Soru Sayısı
Coğrafyanın Konusu, Böl.	1	Coğrafyanın Konusu, Böl.	1
Harita Bilgisi	2	Nüfus ve Yerleşme	5
İklim Bilgisi	4	Jeopolitik	1
İç Kuvvetler	3	Madenler-Enerji Kaynakları	5
Dış Kuvvetler	3	Çevre ve Ul. Ant	3
Toprak/ Bitki	3	Bölgeler ve Ülkeler	9
		ÖYT Coğrafya	10

Tablo 4 incelendiğinde 2016 ÖABT coğrafya sınavında toplam 50 soru sorulduğu görülmektedir. 2016 ÖABT coğrafya sınavında sorulan toplam 50 sorudan 16'sının daha çok fiziki coğrafya konularıyla ilgili olduğu, 24'ünün ise beşeri ve ekonomik coğrafyayla ilgili olduğu ve 10 tanesinin de ÖYT coğrafya içerikli olduğu görülmektedir. 2016 coğrafya ÖABT sınavında coğrafyanın konusu ve bölümleri içeriğinden sorulan 2 sorundan birinin fiziki konulara, diğerinin ise beşeri ve ekonomik coğrafya konularına daha yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında %32 fiziki coğrafya içerikli, %48 beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli ve %20 ÖYT coğrafya içerikli soru sorulduğu görülmektedir. 2016 ÖABT coğrafya sınavında beşeri ve ekonomik coğrafya konulu coğrafya sorularının bu diğer yıllarla kıyaslandığında daha fazla bir orana sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 5.** 2017 ÖABT Coğrafya Soru Dağılımı

2017 ÖABT Coğrafya Soru Dağılımı			
Fiziki Coğrafya		Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	
Konu	Soru Sayısı	Konu	Soru Sayısı
Coğrafyanın Konusu, Böl.	1	Coğrafyanın Konusu, Böl.	1
Dünyanın Har.	1	Nüfus ve Yerleşme	4
Harita Bilgisi	2	Ekonomik Coğ.	5
İklim Bilgisi	4	Çevre ve Ul. Ant	4
İç Kuvvetler	5	Bölgeler ve Ülkeler	8
Dış Kuvvetler	2	ÖYT Coğrafya	10
Toprak/ Bitki	3		

Tablo 5 incelendiğinde 2017 ÖABT coğrafya sınavında toplam 50 soru sorulduğu görülmektedir. 2017 ÖABT coğrafya sınavında sorulan toplam 50 sorudan 18'inin daha çok fiziki coğrafya konularıyla ilgili olduğu, 22'sinin ise beşeri ve ekonomik coğrafyayla ilgili olduğu ve 10 tanesinin de ÖYT coğrafya içerikli olduğu görülmektedir. 2017 coğrafya ÖABT sınavında coğrafyanın konusu ve bölümleri içeriğinden sorulan 2 sorundan birinin fiziki konulara, diğerinin ise beşeri ve ekonomik coğrafya konularına daha yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında %36 fiziki coğrafya içerikli, %44 beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli ve %20 ÖYT coğrafya içerikli soru sorulduğu görülmektedir. 2017 ÖABT coğrafya sınavında, incelenen yıllar içerisinde ilk defa Jeopolitik içerikli soru sorulmadığı görülmüştür. Ayrıca 2017 ÖABT coğrafya sınavında, incelenen yıllar dikkate alındığında ilk defa dünyanın hareketleri ve sonuçları alanından soru sorulduğu görülmüştür. İncelenen 5 yıllık ÖABT coğrafya sınavlarında bazı soruların ne kadar fiziki coğrafya içerikli, ne kadar beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli olduğunu tespit etmek ve sınıflandırmak zor olmuştur. Çünkü ulaşım, tarım, nüfus ve yerleşme, bazı çevre soruları vs. fiziki coğrafya içerikleriyle de ilişkilidir. Ayrıca coğrafyanın konusu ve bölümleri de hem beşeri içerikli hem de fiziki içerikli sorulardan oluştuğu görülmüştür. Ancak incelenen 5 yıllık süreçte sorulan coğrafyanın konusu ve bölümleri içerikli sorulan toplam 10 sorudan 7'si fiziki içerikli olduğu için, bu konu tablolarında bu şekilde değerlendirilmiştir. Ancak İncelenen 5 yıllık ÖABT coğrafya sınavlarında, her yıl sorulan 10'ar adet ÖYT coğrafya sorusu net olarak coğrafya eğitimi içeriklidir. Bu durum coğrafya öğretmenliği bölümü ders içerikleriyle yaklaşık bir ilişki göstermektedir.

ÖSYM'nin ÖABT kılavuzunda coğrafya sınavı soru dağılımı fiziki coğrafya 15 soru (%30), beşeri ve ekonomik coğrafya 15 soru (%30), bölgeler ve ülkeler coğrafyası dağılımı 10 soru (%20) ve alan eğitimi de 10 soru (%20) olacak şekilde ilan edilmiştir. (<http://www.osymkilavuzu.com/ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-konu-dagilimi/>) Aslında yukarıdaki tablolar incelendiğinde yaklaşık olacak şekilde planlanan bu dağılımların gerçekleştiği ifade edilebilir. Oluşan küçük oranlı farklılıkların bazı soruların yukarıda da bahsi geçtiği üzere içerik olarak hem fiziki konuları hem de beşeri ve ekonomik konuları kapsamasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

### **2.1. ÖABT coğrafya sorularıyla lisans coğrafya öğretmenliği ve coğrafya bölümleri ders dağılımlarının uyumuna ilişkin bulgular**

Eğitim fakülteleri coğrafya öğretmenliği bölümleri dersler incelendiğinde, Coğrafyaya Giriş, Harita Bilgisi, Beşeri Coğ. 1-2, Fiziki Coğ. 1-2, Ekonomik Coğ. 1-2, Siyasi Coğ., Türkiye Fiziki Coğ., Arazi Çalışmaları, Kıtalar ve Ülkeler Coğ. 1-2, Türkiye'nin Beşeri ve Eko. Coğ., Çevre Sorunları, Afetler ve Afet Yönetimi gibi coğrafya alanlı derslerle; Coğrafya Öğretim Programları, Coğrafyada Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Coğrafya Öğretimi, Öğretmenlik Uyg. 1-2 gibi coğrafya eğitimi içerikli dersler öne çıkmaktadır. Ayrıca Bitki, Coğrafya Öğretiminde Materyal Tasarımı, Coğrafya Ders Kitapları İncelemesi, Eğitimde Harita Uygulamaları, Kültürler Coğr., Türkiye Turizm Coğr., Yakın Çevrenin Mekansal Analizi gibi seçmeli dersler olduğu görülmektedir. Özellikle Klimatoloji, jeomorfoloji ve Toprak dersleri alanında eksiklik olduğu söylenebilir. Aslında 2000'li yıllarda bu derslerin coğrafya öğretmenliği bölümlerinin programlarında olduğu ve son programlarda olmadığı tespit edilmiştir. Her yıl ÖABT coğrafya sınavlarında yukarıdaki tablolardan da görülebileceği gibi toprak, iklim, jeomorfoloji alanlı sorular sorulmuştur. Bu açıdan incelendiğinde, coğrafya öğretmenliği bölümü dersleri özellikle fiziki coğrafya sorularını tam karşılamakta yetersiz olarak ifade edilebilir.

Fen Edebiyat fakülteleri coğrafya bölümlerinde; Coğrafyaya Giriş, Kayaç Coğrafyası, Klimatolojiye Giriş, Yerküre, Kartografya, Klimatoloji I-II, Genel Ekonomi, Bölgesel Coğrafya, Nüfus Coğrafyası, Jeomorfolojiye Giriş, Coğrafi Düşünce ve Kavramlar, Çevre ve İnsan,

Kültürel Coğrafya, Matematik Coğrafya, Coğrafya Okur Yazarlığı, Jeomorfoloji I-II, Kıy Yerleşmeleri, Türkiye Kıyı Bölgeleri, Hidrografya I-II, Siyasi Coğrafya, Şehir Yerleşmeleri, Sanayi Coğrafyası, Türkiye İç Bölgeleri, Kıtalar Coğrafyası, Ulaşım Coğrafyası, Turizm Coğrafyası, Arazi Çal. I-II, İklim Sınıflandırmaları, Ziraat Coğrafyası gibi dersler öne çıkmaktadır. Tüm bunlar ışığında Fen Edebiyat fakülteleri coğrafya bölümü ders içerikleri fiziki ve beşeri coğrafya alanlı soru dağılımlarıyla daha ilişkili ve yeterli bir dağılım göstermektedir ifadesi kullanılabilir. Ancak bu bölümlerde de ÖYT coğrafya derslerinin olamaması fen edebiyat coğrafya bölümü mezunları için önemli bir eksikliklerdir. Fen Edebiyat fakülteleri coğrafya bölümü ders içerikleri fiziki ve beşeri coğrafya alanlı soru dağılımlarıyla daha ilişkili ve daha yeterli bir dağılım göstermektedir ifadesi kullanılabilir. Ancak bu bölümlerde de ÖYT coğrafya derslerinin olamaması fen edebiyat coğrafya bölümü mezunları için önemli bir eksikliklerdir. Fen edebiyat fakültesi mezunları, aldıkları formasyon eğitimiyle öğretmen olmaya hak kazanmaktadır. Ancak formasyonda aldıkları dersler daha çok genel eğitim içeriklidir. Dolayısıyla fen edebiyat fakültesi coğrafya mezunları ÖYT coğrafyada eksiklikler yaşayabilir. ÖYT coğrafyadan her yıl ÖABT coğrafya sınavında 10 adet soru bulunduğu düşünülürse, bu durum coğrafya bölümü okuyan öğrenciler için önemli bir eksikliklerdir.

Bu duruma göre de coğrafya öğretmenliği bölümü dersleri özellikle fiziki coğrafya sorularını tam karşılamakta yetersiz olarak ifade edilebilir. Fen Edebiyat fakülteleri coğrafya bölümü ders içerikleri fiziki ve beşeri coğrafya alanlı soru dağılımlarıyla daha ilişkili ve daha yeterli bir dağılım göstermektedir ifadesi kullanılabilir. Ancak bu bölümlerde de ÖYT coğrafya derslerinin olamaması fen edebiyat coğrafya bölümü mezunları için önemli bir eksikliklerdir. Fen edebiyat fakültesi mezunları, aldıkları formasyon eğitimiyle öğretmen olmaya hak kazanmaktadır. Ancak formasyonda aldıkları dersler daha çok genel eğitim içeriklidir. Dolayısıyla fen edebiyat fakültesi coğrafya mezunları ÖYT coğrafyada eksiklikler yaşayabilir.

Bu tabloya göre de coğrafya öğretmenliği bölümü dersleri özellikle fiziki coğrafya sorularını tam karşılamakta yetersiz olarak ifade edilebilir. Fen Edebiyat fakülteleri coğrafya bölümü ders içerikleri fiziki ve beşeri coğrafya alanlı soru dağılımlarıyla daha ilişkili ve daha yeterli bir dağılım göstermektedir ifadesi kullanılabilir. Ancak bu bölümlerde de ÖYT coğrafya derslerinin olamaması fen edebiyat coğrafya bölümü mezunları için önemli bir eksikliklerdir. Fen edebiyat fakültesi mezunları, aldıkları formasyon eğitimiyle öğretmen olmaya hak kazanmaktadır. Ancak formasyonda aldıkları dersler daha çok genel eğitim içeriklidir. Dolayısıyla fen edebiyat fakültesi coğrafya mezunları ÖYT coğrafyada eksiklikler yaşayabilir.

#### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

1999 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan önce DMS, sonra KMS ve en sonunda da KPSS olarak adı güncellenen sınav öğretmen adaylarının atanabilmeleri için oldukça önemli bir aşamadır. Bu sınav genel kültür, genel yetenek oturumu, eğitim bilimleri oturumu ve ÖABT oturumu olmak üzere üç aşamadır. Ayrıca atanabilmek için KPSS de tek başına yeterli değildir. Öğretmen adayları KPSS’de başarılı olduktan sonra bir de mülakata girmek durumundadır. ([https://www.mymemur.com.tr/d/file/19142427\\_syzleymely\\_yyretmen\\_alimi\\_duyurusu\\_2018\\_byrleyyk.pdf](https://www.mymemur.com.tr/d/file/19142427_syzleymely_yyretmen_alimi_duyurusu_2018_byrleyyk.pdf))

Tüm bu yukarıda bahsi geçen sınavların içerikleri, sorulan soruların öğrencilerin lisans düzeyinde aldıkları derslerle uyumlu olup olmaması öğretmen adaylarının kaygıları açısından oldukça önemli olacaktır. Ayrıca öğretmen adayları KPSS için dersane ve ek kaynak kitaplar için de ekonomik olarak zorluklar yaşamaktadır (Eraslan 2004; Karataş ve Güleş 2013; Sezgin ve Duran 2011). Bu durumun biraz da lisans dersleriyle KPSS içeriği arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığı söylenebilir (Kablan,2010). Bu uyumsuzluk öğretmen adaylarının KPSS hazırlığı için oldukça fazla emek harcamalarına, ekonomik anlamda daha fazla yük oluşmasına ve kaygı



düzeylerinin artmasına sebep olmaktadır (Gündoğdu ve diğ. 2008). Ayrıca adayların sınava giriş sayısı, yani atanma için bekleme süresi arttıkça kaygı düzeyi de artabilir. (Baştürk, 2007)

ÖABT coğrafya sınavında 50 soru sorulmaktadır. Bu soruların her yıl yaklaşık %35'i fiziki coğrafya konularıyla daha alakalı, %45'i beşeri ve ekonomik coğrafya konularıyla daha alakalı bulunmuştur. Her yıl %20 coğrafya eğitimi içerikli soru sorulmuştur. Bu oranlar ÖSYM sınav kılavuzlarındaki oranlarla yakın bulunmuştur (ÖSYM Kılavuzu, 2018). Aradaki fark bazı soruların hem fiziki coğrafya konularıyla hem de beşeri ve ekonomik coğrafya konularıyla ilişkili görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bazı soruların alan ayrımı oldukça zordur.

Coğrafya öğretmenliği bölümü dersleri özellikle toprak, klimatoloji ve jeomorfoloji gibi derslerin eksikliğinden dolayı ÖABT coğrafya fiziki coğrafya sorularını tam karşılamakta yetersiz olarak ifade edilebilir. Coğrafya öğretmenliği bölümü programlarının ÖYT coğrafya açısından daha yeterli bir ders programına sahip olduğu söylenebilir. Fen Edebiyat fakülteleri coğrafya bölümü ders içerikleri fiziki ve beşeri coğrafya alanlı soru dağılımlarıyla daha ilişkili ve daha yeterli bir dağılım göstermektedir ifadesi kullanılabilir. Ancak bu bölümlerde de ÖYT coğrafya derslerinin olamaması fen edebiyat coğrafya bölümü mezunları için önemli bir eksikliklerdir. Lisans ders öğretim programlarıyla KPSS konu dağılımları arasında uyum önemlidir (Özsarı, 2008; Sönmez ve Atav,2013).

## ÖNERİLER

Eğitim fakülteleri coğrafya ders programları tekrar gözden geçirilmeli ve toprak, klimatoloji ve jeomorfoloji dersleri bu bölümlerin programlarına alınmalıdır. ÖSYM bir an evvel ÖABT coğrafya sınavı soru içeriklerini lisans coğrafya öğretmenliği programları derslerine göre düzenlemelidir. Formasyon eğitimi gözden geçirilmeli ve öğretmen atamalarında öncelik eğitim fakültesi mezunlarına verilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Arseven A, D. (2001). *Alan araştırma yöntemi (İlkeler Teknikler Örnekler)* . Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Atav, E., & Sönmez, S. (2013) Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (kpss)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(1)*, 01-13
- Aydın, F., & Güngördü, E. (2015). *Coğrafya eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayyıldız, M. K.& Tokcan H. (2018) *KPSS Sosyal bilgiler ÖABT testi diğer sosyal bilim dallarına ait soru dağılımlarının incelenmesi*. 1.Uluslararası Çağdaş Eğitim Ve Sosyal Bilimler Sempozyumu (İSCESS) Tam Metin Kitabı. Ankara: Parantez Teknoloji..
- Başbakanlık, (2005), Cumhuriyetin ilanından günümüze devlet personel rejiminin gelişimi, İnternette alınış tarihi ve adresi: 13 Eylül 2018; Web: <http://www.basbakanlik-dpb.gov.tr/giris2.doc>.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:17, Sayı:2, Sayfa:163-176*
- Borich, G.D. (2004). *Effective teaching methods*. NJ: Pearson.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1 (1), 1–23*.

- Ekici, G., (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) Yönelik Kaygı Ve Saldırganlık Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching) Cilt 1, Sayı 4, Makale 32, ISSN: 2146-9199*
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, ISSN: 1303-5134*
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 9, Sayı 2, (35-43)*
- Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (2), 451-470.*
- Karabağ, S, Şahin, S. (Ed.) (2007) *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi* (5. Bölüm) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S., ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 6(1), 102-119.*
- Kiraz, E. (2003). Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi üzerine görüşler. 15.03.2003 [http://www.herseyegitim.com/guncel/yazilar/kiraz.asp\(erişim tarihi;2018,14 Ağustos\)](http://www.herseyegitim.com/guncel/yazilar/kiraz.asp(erişim tarihi;2018,14 Ağustos)).
- ÖSYM, (2011). <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-57788/h/kilavuz2011-1.pdf>
- ÖSYM, (2018). ÖSYM Tarihsel Gelişme. [http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/tarihsel-gelisme.html\(erişim tarihi: 15.03.2018\)](http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/tarihsel-gelisme.html(erişim tarihi: 15.03.2018))
- Özsarı, İ. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birdudak, T. S., Yıldırım, O., (2014). 2013 KPSS Sonuçlarının Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alanlara Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, Cilt 39, Sayı 171.*
- Sezgin, F., ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *TSA, 15(3), 9-22.*
- Sönmez, V., & Alacapınar, G. F. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin algıları. *9.Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, ss.624-629, Elazığ: Fırat Üniversitesi.*
- Tokcan, H. ve Tilki, A. (2018). Türkiye'deki Sosyal Bilgileri Eğitimi Lisans Programlarının Mevcut Durumunun İncelenmesi (2017). *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 200-223.*
- Uçan, A. (2007). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin tarihçesi, [http://www.ogretmen.info/ogretmenlik\\_tarihce\\_.asp](http://www.ogretmen.info/ogretmenlik_tarihce_.asp) (Erişim tarihi, 19/08/2018,) <https://www.memurlar.net/haber/599523/sozlesmeli-ogretmenlik-ve-mulakat-geldi.html> (Erişim tarihi, 17/09/2018)
- ÖSYM Kılavuzu, (2018) <http://www.osymkilavuzu.com/ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-konu-dagilimi> (Erişim tarihi, 15/09/2018)
- Öğretmen Alımı Duyurusu (2018) [https://www.mymemur.com.tr/d/file/19142427\\_syzleymely\\_yyretmen\\_alimi\\_duyurusu\\_2018\\_byrleyyk.pdf](https://www.mymemur.com.tr/d/file/19142427_syzleymely_yyretmen_alimi_duyurusu_2018_byrleyyk.pdf) (Erişim tarihi:19/02/2018)
- Yeginboy E.Y. ve Özdemir, A. (2016). 2014 Kamu personeli seçme sınavı (KPSS) lisans sınavı sonuçlarına göre istatistik bölümü öğrencilerinin muhasebe dersi testlerindeki başarılarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Cilt:31, Sayı:1, ss. 289-310.*

Yeşil, R. Korkmaz, Ö. Kaya S. (2009). Eğitim fakültesindeki akademik başarının kamu personeli seçme sınavı'ndaki başarı üzerinde etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa: 149-160.*

### **Extended Abstract**

Although teaching is one of the oldest occupation, the occupational characteristics of the known sense were realized In the 20th century. According to Erden (2005) providing the criteria of being a profession of teaching profession, respect for the profession and it has led to become more effective. A century ago Boorich (2000) “who is an effective teacher?” the answer to the question “good people, a role model that meets the social ideals of a good citizen good family and good employee” just like some positive statements. Teacher in formal education institutions students' cognitive affective and motivational and plans and organizes activities to achieve achievements Teaching is usually defined through professional knowledge, field knowledge and personal characteristics as Atatürk points out, the teaching profession requires to have cultivator, educational, tutorial, creative, pioneer, guiding, revolutionary, transformer and many other social and individual features. Today the teaching profession is considered a professional profession. Teaching now (special) in the field of expertise, academic work, occupational formation and university degree has gained a unique professional status (Uçan, 2007). Most departments of education faculties in private and public universities located in Turkey, in many years more teachers are graduating than the needs of the country. This teacher-candidate surplus in order to use the Ministry of National Education for teacher appointments central exam system makes it necessary to use the results (Baştürk, 2007). To begin the task of teachers in Turkey must enter to Public Personnel Selection Exam. Public Personnel Selection Exam is every year on a regular basis is a test by Student Selection And Placing Centre. Public Personnel Selection Exam carried out to select staff to be assigned to public institutions, including teachers (Başbakanlık, 2005; Baştürk, 2007). In this study, the distribution of geography teaching questions of Teaching Field Knowledge Test was examined. The aim of the study is to reveal the details of the Teaching Field Knowledge Test which is very important for geography teacher candidates. In addition, this study aims to determine, whether the courses of faculties of education in Turkish and Social Sciences Education Department of geography and the Faculty of Arts and Sciences Department of geography questions are compatible with Teaching Field Knowledge Geography Test question. It is expected that this study will make very important contribution in terms of geography teaching and to the geography teacher candidates. The study is organized as document review. Descriptive screening model was used as a method in the study. In such studies, the current situation in a field is investigated and evaluated. Factors affecting the situation and reveals what these factors are related (Arseven, 2001; Ekiz, 2015; Sönmez & Alacapınar, 2016; Karasar, 2016). The data obtained by this method has been examined and interpreted. 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 years Teaching Field Knowledge Test geography exam questions were examined. 2013 Teaching Field Knowledge Test 50 questions asked in the geography exam 17 is more related to physical geography issues, 23 is related to human and economic geography content and 10 is about special teaching methods of geography. 2014 Teaching Field Knowledge Test 50 questions asked in the geography exam 19 is more related to physical geography issues, 21 is related to human and economic geography content and 10 is about special teaching methods of geography. 2015 Teaching Field Knowledge Test 46 questions asked in the geography exam 18 is more related to physical geography issues, 18 is related to human and economic geography content and 10 is about special teaching methods of geography. 4 questions have been canceled in 2015 Teaching Field Knowledge Test. 2016 Teaching Field Knowledge Test 50 questions asked in the geography exam 16 is more related to physical geography issues, 24 is related to human and economic geography content and 10 is about special teaching methods of geography. 2017 Teaching Field Knowledge Test 50 questions asked in the geography exam 18 is more related to physical geography issues, 22 is related to human and economic geography content and 10 is about special teaching methods of geography. Geography teaching courses can be expressed as insufficient to meet the questions of physical geography. Faculty of Arts and Sciences Department of Geography course contents

are more related to distribution of questions in physical and human geography. However, in these departments, there are no Teaching Field Knowledge Test geography lessons. The geography curriculum of the faculties of education should be revised and Soil, climatology and geomorphology courses should be taken into the programs of these departments. Undergraduate courses compliance is important between Public Personnel Selection Exam subject distributions.

## 2012-2018 YILLARI ARASINDA KPSS LİSANS GENEL KÜLTÜR TESTİ COĞRAFYA SORU DAĞILIMLARININ İNCELENMESİ\*

Ömer TÜRKSEVER\*\*

Erol SÖZEN\*\*\*

### ÖZ

Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan bir sınavdır. KPSS, öğretmenler de dahil kamu kurumlarına atanacak personeli seçmek için gerçekleştirilir. İlk olarak 1999'da başlayan sınavın adı 1999 ve 2000 yıllarında Devlet Memurluğu Sınavı (DMS), 2001'de Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) oldu. 2002'den itibaren de Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla düzenlenmektedir. KPSS sınavlarında tüm kamu kurumlarında çalışacak adayların belirlenmesinde genel yetenek ve genel kültür sorularından oluşan testler uygulanmaya başlanmıştır. Genel yetenek grubundaki testler, sözel bölüm ve sayısal bölümden oluşurken; genel kültür grubundaki testler tarih, Türkiye Coğrafyası, temel yurttaşlık bilgisi, Türkiye ve dünya ile ilgili genel, kültürel ve güncel sosyoekonomik bilgiler bölümlerinden oluşmaktadır. Çalışmada betimsel tarama yöntemi uygulanmıştır. KPSS lisans genel kültür grubunda yer alan Türkiye Coğrafyası testinin 2012-2018 yıllarına ait konu dağılımları ayrıntılı bir şekilde analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda 2013 yılından sonra fiziki coğrafya konularına ait soru sayısında artma olduğu, ekonomik coğrafya konularında azalma olduğu, beşeri coğrafya konularına ait soru sayılarında ise değişim olmadığı görülmüştür. Genel kültür grubu testinde toplam 60 soru yer almaktadır. Bu grupta yer alan Türkiye Coğrafyası dersine ait 18 soru sorulduğu; soru sayısının değişmediği ve bu soruların genelde sınava giren adayların genel kültür seviyelerine uygun olduğu söylenebilir. Ancak bazı soruların zorluk derecesinin fazla olduğu ve coğrafya alan bilgisi seviyesini sorgulayıcı düzeyde soruların olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda coğrafi bilincini geliştiren ve yorum gücünü artırmayı amaçlayan soruların seçilmesindeki öneme dikkat çekilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** KPSS, genel kültür, coğrafya, ÖSYM

\* Bu makale 22-25 Kasım 2018 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Yozgat, omer.turksever@bozok.edu.tr

\*\*\* Dr. Öğrt. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğt. Bölümü, Düzce, erolsozen@duzce.edu.tr

## KPSS UNDERGRADUATE GENERAL CULTURE TEST GEOGRAPHY QUESTION DISTRIBUTION BETWEEN 2012-2018

### ABSTRACT

Public Personnel Selection Examination (KPSS) is a test conducted by the Selection, Selection and Placement Center (ÖSYM). KPSS is carried out to select the personnel to be assigned to public institutions, including teachers. The name of the exam which was started in 1999, was the State Officer Examination (DMS) in 1999 and 2000, and the Central Qualification Examination (KMS) for Institutions in 2001. Since 2002, Public Personnel Selection Examination (KPSS) is organized under the name. In the KPSS exams, general skills and general cultural questions have been started to be applied in the determination of the candidates who will work in all public institutions. Tests in the general talent group consist of verbal and digital parts; The dates of the general culture test group, Turkey's geography, basic civics and Turkey and about the world in general, is composed of cultural and current sosyoekonomik information section. Descriptive screening method was used in this study. General culture group located in Turkey geography topics of the lessons of the 2012-2018 year distributions were tried to be analyzed in a detailed way. As a result of the study, it was observed that there was an increase in the number of questions related to physical geography after 2013, there was a decrease in economic geography issues and no change in the number of questions related to human geography subjects. A total of 60 questions are included in the general culture group test. This group of geography course Turkey is located in 18 questions are asked; it can be said that the number of questions has not changed and these questions are generally appropriate to the general culture levels of the applicants. However, it was seen that there were questions that questioned the level of difficulty in some questions and the level of knowledge of geography. In the light of these results, it was pointed out the importance of the selection of the questions that improve the geographic awareness and aim to increase the power of interpretation.

**Keywords:** KPSS, General Culture, Geography, OSYM

### GİRİŞ

Coğrafya öğretimi Türkiye’de coğrafya dersi adı altında ortaöğretim kurumlarında (lise) olsa da coğrafya içerikli kazanımlar okul öncesinden başlar ve bazı lisansüstü bölümlerde de devam eder (Sözen, 2019). Coğrafya öğretimi bazı ülkelerin öğretim sistemlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Günümüzde gelişmiş ülkelerde “coğrafi beceriler”, iyi bilgilendirilmiş ve fonksiyonel toplumlar için giderek daha çok zaruri, güncel ve daha yararlı bilgiler sağlayan önemli bir alan olarak görülmektedir (Kerski, 2001:2). 1994 yılında ABD’nde coğrafya dört temel dersten biri durumuna gelmiştir. NASA Eğitim Bölümü tarafından ülkenin en önemli ve stratejik 4 ders içinde gösterilen coğrafya öğretiminin (Bednarz ve diğ., 2005) Türkiye’de önemini azaltacak bir uygulamayla karşı karşıya bırakıldığı Coğrafya dersi öğretim programları da bu süreç boyunca önemli değişikliklere uğramıştır. Oysa Türkiye eğitim sistemi içinde ihmal edilmiş ve sadece sosyal bilimler alanına hapsedilerek kısır karaktere bürünmüş bir alan görüntüsünde olan coğrafya bu şekliyle bilim çevrelerinin ve toplumun beklentilerini karşılamaktan uzaktır (Alım,2003). ABD’ndeki coğrafya reformundan hareketle Türkiye’de coğrafya öğretiminin önemi “Coğrafya öğretimi bölgesel liderlik ve Dünya liderliği için, kurumların önderliği için önemlidir” şeklinde özetlenebilir; (Arı, 2003). Coğrafya dersi öğretiminin genel amaçlarından hareketle coğrafya öğretiminin, yurt sevgisi kazandırılmasında, yurt savunmasında ve yurt yönetiminde önemli bir alan olduğu söylenebilir (Doğanay, 1993). Öğretimi bu kadar önemli olan bir alanın KPSS sınavında yer bulması oldukça önemlidir. Ancak KPSS coğrafya soruları sadece coğrafya dersi öğretim programına bağlı olmamakla beraber genel kültür içerikli de olabilmektedir. Memur atamaları için önemli bir basamak olan KPSS’ye giren adayların bu sınavda ülkelerini ne derece tanıdıklarının sorgulanması coğrafya öğretiminin önemi açısından da önemlidir.

Türkiye’de bazı devlet kurumlarına personel alımı için yapılmakta olan ve KPSS olarak bilenen Kamu Personeli Seçme Sınavı 18/3/2002 tarih ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı’na istinaden ilk olarak 2002 yılında ÖSYM tarafından hazırlanarak uygulanmaya konmuştur. Yönetmeliğin amacı olarak da “İlk defa kamu hizmeti ve görevlerine atanacakların seçimi ile kamu kurum ve kuruluşlarında özel yarışma sınavına tabi tutulmak suretiyle girilen mesleklere atanacakların ön elemesi amacıyla yapılacak sınavların genel ilkeleri ile usul ve esaslarını tespit etmektir.” şeklinde ifade edilmiştir. Sınavın ana amaçları arasında; kamu kurum ve kuruluşlarına yapılacak olan personel istihdamının,

şeffaf ve adaletli bir biçimde gerçekleşmesi ve sınav rekabeti içinde personel kalitesini en üst düzeye çıkartmak sayılabilir.

17 Ekim 1999 tarihinde ÖSYM tarafından ilk defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı yani Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) yapılmıştır. Bu sınavda başarılı olanlar kamu kurum ve kuruluşlarının kendileri tarafından yapılacak sınava katılma hakkını elde etmiş olacaktı. 2000 yılında DMS-Öğretmenlik sınavı sadece öğretmen alımı için yapılmış bir sınavdı. Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) 2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) haline dönüştürülmüştür. KMS bir yıl sonra 03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanmış olan "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik" le, daha önce kamu kurum ve kuruluşlarına personel seçimi ve ataması ile ilgili yönetmelikler yürürlükten kaldırılarak 2002 yılından başlayarak, memur adaylarının da gireceği Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) adı altında bir sınavın yapılması öngörülmüştür (Başbakanlık, 2005; Baştürk, 2007; Yeşil vd,2009; Tokcan ve Tilki, 2018).

Kamu Personeli Seçme Sınavı, ÖSYM tarafından yapılan ve kamu kurumlarında görev alacak personeli belirlemek amacıyla yapılan sınavların genel adıdır. Bu sınava lise, ön lisans ve lisans mezunları girebilmektedir. Lisans ve ön lisans mezunları KPSS-A, KPSS-B ve KPSS- Eğitim Bilimleri bölümlerine ayrılmaktadır. KPSS-A sınavına İktisadi ve İdari Bilimler Fakülleri ile Hukuk Fakültesi mezunları katılabilirken, KPSS-B sınavına ise bütün lisans öğrencileri katılabilir. KPSS – Eğitim Birimlerine ise öğretmenlik bölümü mezunları katılabilmektedir. Sınavların sonucunda alınacak puanlar dikkate alınarak Kamu Personel alımı gerçekleştirilir. Sınav sonucu 2 yıl süre ile geçerlidir (ÖSYM KPSS Lisans Kılavuzu,2018). 4 yıllık lisans mezunlarının girdiği KPSS’de farklı oturumlar yapılmaktadır. İlk oturumda genel kültür ve genel yetenek testlerine ait sorular sorulmaktadır. Diğer oturumlar mezun olunan alana yönelik bilgi sorularını kapsamaktadır. KPSS’ye giren tüm adaylar genel yetenek ve genel kültür adı verilen ilk sınav oturumuna katılmak zorundadır.

Örnek olarak verilmek gerekirse aşağıdaki tablo 1’de belirtildiği gibi öğretmen adayları için KPSS adı altında yürütülen sınavın içeriğinde, genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri ve alan bilgisi konularına ait testler ve ağırlıklı ortalamaları yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öğretmen Atamalarına Esas Olan KpssP121 Puanının Hesaplanmasında Testlerin Ağırlıkları

Genel Yetenek Testi	Genel Kültür Testi	Eğitim Bilimleri Testi	ÖABT (Alan Bilgisi)
(%) 15	(%) 15	(%) 20	(%) 50

Yukarıda verilen tablo 1’deki örnekte bir öğretmen adayının KPSS’de girmesi gereken testler ve bu testlerin yüzdeleri belirtilmiştir (ÖSYM KPSS Lisans Kılavuzu,2018). Buna göre öğretmen atamalarında esas alınacak puan hesaplanmasında genel yetenek testinin ağırlığı %15, genel kültür testinin ağırlığı %15’tir. Genel yetenek ve genel kültür testlerinin ağırlıkları öğretmenlik lisans dışındaki diğer lisans alanlarında değişiklik gösterebilmektedir. Ayrıca lise mezunu ve iki yıllık ön lisans mezunlarını kapsayan KPSS’de; adaylar alan bilgisi sınavına girmedikleri için KPSS puanlarının hesaplanmasında genel yetenek ve genel kültür testinin ağırlıkları genel yetenekte %50 ve genel kültür bölümlerinde %50 olmaktadır (ÖSYM KPSS Ortaöğretim-Ön lisans Kılavuzu,2018). Sonuç olarak lisans, ön lisans ve ortaöğretim seviyesinde olup da memur olmak için KPSS’ye giren tüm adaylar için genel yetenek (GY) ve Genel Kültür (GK) grubunda yer alan derslerin ve konularının büyük önem taşıdığı söylenebilir.

**Tablo 2.** KPSS'de Uygulanacak Testlerin Kapsamları ve Yaklaşık Ağırlıkları

<b>Genel Yetenek</b>	<b>Soruların Testteki Yaklaşık Ağırlığı</b>
<b>1) Sözel Bölüm</b> Sözel akıl yürütme (muhakeme) becerilerini, dil bilgisi ve yazım kurallarını ölçmeye yönelik sorulardan oluşacaktır.	<b>%50</b>
<b>2) Sayısal Bölüm</b> Sayısal ve mantıksal akıl yürütme (muhakeme) becerilerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşacaktır.	<b>%50</b>
<b>Genel Kültür</b>	<b>Soruların Testteki Yaklaşık Ağırlığı</b>
<b>1) Tarih</b>	<b>%45</b>
a) Osmanlı Öncesi Türk Devletleri Tarihi (Siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler)	(%5)
b) Osmanlı Tarihi (XIII. yüzyıldan XX. yüzyıl başlarına kadar yaşanan siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler)	(%15)
c) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (XX. yüzyıl başından XX. yüzyılın ortalarına kadar, Osmanlı Devleti'nin yıkılışından İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Türkiye tarihinde yaşanan siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler)	(%20)
d) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (XX. yüzyılın başlangıcından günümüze kadar Dünyada; İkinci Dünya Savaşı'ndan günümüze kadar Türkiye'de yaşanan siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler)	(%5)
<b>2) Türkiye Coğrafyası</b>	<b>%30</b>
a) Türkiye'nin fiziki özellikleri	(%12)
b) Türkiye'nin beşeri özellikleri	(%5)
c) Türkiye'nin ekonomik özellikleri	(%13)
<b>3) Temel Yurttaşlık Bilgisi</b>	<b>%15</b>
a) Hukuk başlangıcı	(%5)
b) Anayasa	(%5)
c) İdare	(%5)
<b>4) Türkiye ve Dünya ile İlgili Genel, Kültürel ve Güncel Sosyoekonomik Konular</b>	<b>%10</b>

Kaynak: (ÖSYM KPSS Lisans Kılavuzu, 2018).

Tablo 2'de KPSS'de genel yetenek ve genel kültür grubunda uygulanacak testlerin kapsamaları ve yaklaşık ağırlıkları belirtilmiştir. Devlet memuru olmak isteyen adayların girmesi zorunlu olan genel yetenek ve genel kültür testlerinden genel yetenek grubunda sözel ve sayısal bölüm yer almaktadır. Sözel ve sayısal bölümlerin genel yetenek grubu içerisindeki yaklaşık ağırlıkları (%50) aynıdır. Araştırmanın konusunu oluşturan coğrafya testlerinin de bulunduğu genel kültür grubunda ise tarih, Türkiye Coğrafyası, temel yurttaşlık bilgisi, Türkiye ve Dünya ile ilgili genel, kültürel ve güncel sosyoekonomik konular yer almaktadır. Genel kültür grubundaki testlerde en fazla yüzdelik oran tarih konularında (%45) ve coğrafya konularında (%30) yer almaktadır. Devlet memuru olmak isteyen adayların girmek zorunda oldukları lisans düzeyindeki KPSS'de yer alan coğrafya testi sorularının ağırlığının oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de de belirtildiği gibi coğrafya konuları sadece Türkiye Coğrafyası ile sınırlandırılmıştır. Türkiye Coğrafyası konuları da Türkiye'nin fiziki, beşeri ve ekonomik coğrafya alt başlıkları olarak ayrılmıştır. Yine tabloya göre genel kültür grubundaki Türkiye Coğrafyası'nın konularının oransal dağılımları ise fiziki coğrafyada %12, beşeri coğrafyada %5 ve ekonomik coğrafyada %13 olarak belirtilmiştir. Toplam 18 soru ile Türkiye Coğrafyası'nın özelliklerinin ölçülmeye çalışılması yetersiz olsa da devlet memuru olmak isteyen adayların genel kültür seviyesinde yaşadığı ülkenin coğrafi özelliklerinin bilinmesinin istenmesi ve buna bağlı olarak test soruları ile sınanması yerinde bir uygulama olarak görülebilir.

Devlet memuru olmak isteyen başta öğretmen adayları için çok önemli bir sınav sayılan KPSS ile ilgili ülkemizde pek çok araştırma yapılmıştır. Bunlara; "Eğitim fakültelerinin ÖSS ve KPSS puanları yönünden karşılaştırılması (Atasoy, 2004), İlköğretim okulları öğretmen adaylarının KPSS'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Ergün, 2005), Sınıf öğretmeni adaylarının ÖSS ve akademik başarıları ile KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ercoşkun ve Nalçacı, 2009) örnek verilebilir. Ayrıca, Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Gündoğdu, Çimen ve Turan 2008) ve Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS hakkındaki görüşleri (Çimen ve Yılmaz 2009), Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dersanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşleri (Kuran 2012)", gibi çalışmalar yapılmıştır. Ancak yapılan literatür taramalarına bakıldığında lisans düzeyindeki KPSS genel kültür bölümü içerisindeki coğrafya sorularının analizine rastlanmamıştır. Bu yönü ile çalışma ilk olacaktır.



**AMAÇ**

ÖSYM tarafından her yıl düzenli olarak yapılmakta olan KPSS, Türkiye'deki en önemli sınavlardan biridir. Çalışmanın amacı memur olmak isteyen tüm adayların girmek zorunda oldukları lisans düzeyinde yapılan KPSS genel kültür kapsamındaki coğrafya sorularının detaylı analizini yapmaktır.

**YÖNTEM**

Çalışma nitel araştırma şeklinde düzenlenmiştir. Çalışmada yöntem olarak betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu tip çalışmalarda bir alandaki var olan durum araştırılır ve değerlendirilir. Bu tip çalışmalar, olay ve olgulara yönelik sistemli, düzenli veriler toplanarak yürütülür. Betimleyici bir araştırmada çalışılan duruma yönelik değerlendirmeler üzerine çalışılır. Örneklerden değerlendirilerek evrenle ilgili bulgulara ulaşılmaya çalışılır. Betimleyici araştırmalar, olgulara, duruma etkili faktörleri ve bu etkenlerin nelerle ilişkili olduğunu ortaya koyar (Arseven, 2001; Ekiz, 2015; Sönmez & Alacapınar, 2016; Karasar, 2016). Bu yöntemle ulaşılan veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. ÖSYM tarafından yapılan KPSS genel kültür grubunda yer alan coğrafya sınavlarına ait son 7 yılın soruları incelenmiştir. Çalışma için toplam 126 adet coğrafya sorusu incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Coğrafya sorularının fiziki coğrafya, beşeri ve ekonomik coğrafya konularına göre dağılımları ortaya konulmuştur. Tüm bunlar doğrultusunda aşağıdaki problem durumlarına cevap aranmaya çalışılmıştır.

- ❶ KPSS genel kültür coğrafya testinde soruların coğrafya alanlarına göre dağılışı neşekildedir?
- ❷ KPSS genel kültür coğrafya testi sorularının konu dağılımı ile ÖSYM'nin KPSS lisans kılavuzunda belirtilen genel kültür coğrafya testindeki konu dağılımı uyumlu mudur?

**BULGULAR ve YORUM**

Bu bölümde çalışmada ortaya konulan problem durumlarına ait bulgular tablolar halinde gösterilmiş ve tablolara ait bilgiler yorumlanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 3.** 2012 yılına ait kpss lisans genel kültür coğrafya testi soru dağılımı

KONULAR	Soru sayısı
<b>Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası</b>	<b>5</b>
Türkiye'nin Coğrafi Konumu	1
Türkiye'nin Yer Şekilleri	1
Türkiye'nin İklimi ve Bitki Örtüsü	1
Çevre ve Doğal Afetler	2
<b>Türkiye'nin Beşeri Coğrafyası</b>	<b>4</b>
<b>Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası</b>	<b>9</b>
Tarım	2
Hayvancılık	1
Madenler ve Enerji Kaynakları	2
Sanayi	1
Ulaşım	1
Ticaret	1
Turizm	
Bölgeler ve Bölgesel Kalkınma Projeleri	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 3 incelendiğinde 2012 yılındaki coğrafya testinde toplam 18 soru olduğu görülmektedir. Bu soruların 5'inin fiziki coğrafya konularıyla ilgili olduğu, 4 sorunun beşeri coğrafya, 9 sorunun ise ekonomik coğrafya konuları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında 2012 yılındaki coğrafya testinde soruların %28'i fiziki coğrafya, %22'si beşeri coğrafya, %50'sinin ise ekonomik coğrafya konularından oluştuğu görülmektedir. ÖSYM'nin KPSS lisans kılavuzunda belirtilen coğrafya testinin konu dağılımına göre Türkiye'nin beşeri coğrafyası konusuna ait 3 soru

olması gerekirken 4 sorunun sorulduğu görülmektedir. Yine ekonomik coğrafyanın alt dalı olan turizm konusundan soru sorulmadığı görülmektedir. Bazı soruların ne kadar fiziki coğrafya içerikli, ne kadar beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli olduğunu tespit etmek ve sınıflandırmak zor olabilmektedir. Çünkü bazı sorularda nüfus-iklim, nüfus-yer şekilleri, ulaşım-nüfus gibi konuların etkileşimi harmanlanmış olabilmektedir. Bu nedenle 2012 yılında KPSS lisans genel kültür grubunda yer alan coğrafya testinde ÖSYM'nin yayınlamış olduğu KPSS kılavuzuna uygun bir konu dağılımının yapıldığı söylenebilir.

**Tablo 4.** 2013 yılına ait kpss lisans genel kültür coğrafya testi soru dağılımı

KONULAR	Soru Sayısı
<b>Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası</b>	<b>7</b>
Türkiye'nin Coğrafi Konumu	
Türkiye'nin Yer Şekilleri	5
Türkiye'nin iklimi ve Bitki Örtüsü	
Çevre ve Doğal Afetler	2
<b>Türkiye'nin Beşeri Coğrafyası</b>	<b>4</b>
Türkiye'de Nüfus ve Yerleşme	4
<b>Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası</b>	<b>7</b>
Tarım	1
Hayvancılık	1
Madenler ve Enerji Kaynakları	2
Sanayi	1
Ulaşım	
Ticaret	1
Turizm	1
Bölgeler ve Bölgesel Kalkınma Projeleri	
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 4 incelendiğinde 2013 yılındaki coğrafya testinde toplam 18 soru olduğu görülmektedir. 18 sorunun 7'sinin fiziki coğrafya konularıyla, 4 sorunun beşeri coğrafya konuları ile 7 sorunun ise ekonomik coğrafya konuları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında 2013 yılındaki coğrafya testinde soruların %39'u fiziki coğrafya, %22'si beşeri coğrafya, %39'unun ise ekonomik coğrafya konularından oluştuğu görülmektedir. Tablo dikkatlice incelendiğinde 2013 yılında bir önceki yıla göre fiziki coğrafya konularına ait soru sayısının artmış olduğu buna karşılık ekonomik coğrafya konularına ait soru sayısının ise azaldığı görülmektedir. ÖSYM 2013 yılında KPSS lisans genel kültür grubunda yer alan coğrafya testinin konu dağılımlarının ağırlıklarında değişiklik yapmış ve bunu sınav öncesinde KPSS kılavuzunda belirtmiştir. Buna göre genel kültür grubunda yer alan fiziki coğrafya konularının ağırlığı %5'ten %12'e çıkarılırken ekonomik coğrafya konularının ağırlığı ise %20'den %13'e düşürülmüştür. Diğer taraftan beşeri coğrafya konularına ait soru sayısında ise bir değişiklik yapılmamıştır. Tablodaki veriler dikkate alındığında 2013 yılında yapılan KPSS lisans düzeyi genel kültür grubundaki coğrafya testinin soru dağılımında yeni değişikliğe uygun olarak soruların dağıtıldığı görülmektedir.

**Tablo 5.** 2014 yılına ait kpss lisans genel kültür coğrafya testi soru dağılımı

KONULAR	Soru Sayısı
<b>Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası</b>	<b>8</b>
Türkiye'nin Coğrafi Konumu	1
Türkiye'nin Yer Şekilleri	4
Türkiye'nin İklimi ve Bitki Örtüsü	2
Çevre ve Doğal Afetler	1
<b>Türkiye'nin Beşeri Coğrafyası</b>	<b>3</b>
Türkiye'de Nüfus ve Yerleşme	3
<b>Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası</b>	<b>7</b>

Tarım	1
Hayvancılık	1
Madenler ve Enerji Kaynakları	1
Sanayi	1
Ulaşım	2
Ticaret	
Turizm	1
Bölgeler ve Bölgesel Kalkınma Projeleri	
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 5 incelendiğinde 2014 yılındaki coğrafya testinde toplam 18 soru olduğu görülmektedir. 18 sorunun 8'inin fiziki coğrafya, 3 sorunun beşeri coğrafya ile 7 sorunun ise ekonomik coğrafya konuları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında 2014 yılındaki coğrafya testinde soruların %44'ünün fiziki coğrafya, %17'sinin beşeri coğrafya ve %39'unun ise ekonomik coğrafya konularını içeren sorulardan oluştuğu görülmektedir. Ekonomik coğrafya konularından ulaşım, bölgeler ve bölgesel kalkınma projelerinden soru sorulmamıştır. Ayrıca konuların yüzdesel olarak dağılımında bazı küçük sapmaların olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak bazı soruların ne kadar fiziki coğrafya içerikli, ne kadar beşeri ve ekonomik coğrafya içerikli olduğunu tespit etmenin ve sınıflandırmanın zor olmasıdır. 2014 KPSS lisans düzeyindeki genel kültür grubu içerisinde yer alan coğrafya konularına ait konu başlıkları ve bunların yaklaşık ağırlıkları ÖSYM'nin KPSS lisans kılavuzuna genel anlamda uygun olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** 2015 yılına ait kpss lisans genel kültür coğrafya testi soru dağılımı

KONULAR	Soru Sayısı
<b>Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası</b>	<b>8</b>
Türkiye'nin Coğrafi Konumu	1
Türkiye'nin Yer Şekilleri	4
Türkiye'nin iklimi ve Bitki Örtüsü	2
Çevre ve Doğal Afetler	
<b>Türkiye'nin Beşeri Coğrafyası</b>	<b>3</b>
Türkiye'de Nüfus ve Yerleşme	3
<b>Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası</b>	<b>7</b>
Tarım	1
Hayvancılık	1
Madenler ve Enerji Kaynakları	1
Sanayi	1
Ulaşım	1
Ticaret	2
Turizm	
Bölgeler ve Bölgesel Kalkınma Projeleri	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 6 incelendiğinde 2015 yılındaki coğrafya testinde toplam 18 soru olduğu görülmektedir. 18 sorunun 7'sinin fiziki coğrafya, 3 sorunun beşeri coğrafya ile 8 sorunun ise ekonomik coğrafya konuları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında 2015 yılındaki coğrafya testinde soruların %39'unun fiziki coğrafya, %17'sinin beşeri coğrafya ile %44'ünün ise ekonomik coğrafya konularını içeren sorulardan oluştuğu görülmektedir. Türkiye'nin fiziki coğrafya konularından olan çevre ve doğal afetler ile ekonomik coğrafya konularından olan turizmden soru sorulmamıştır. 2015 KPSS lisans düzeyindeki genel kültür grubu içerisinde yer alan coğrafya konularına ait konu başlıkları ve bunların yaklaşık ağırlıkları ÖSYM'nin KPSS lisans kılavuzuna uygun olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** 2016 yılına ait kpss lisans genel kültür coğrafya testi soru dağılımı

KONULAR	Soru Sayısı
<b>Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası</b>	<b>8</b>
Türkiye'nin Coğrafi Konumu	
Türkiye'nin Yer Şekilleri	5
Türkiye'nin iklimi ve Bitki Örtüsü	1
Çevre ve Doğal Afetler	1
<b>Türkiye'nin Beşeri Coğrafyası</b>	<b>3</b>
Türkiye'de Nüfus ve Yerleşme	3
<b>Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası</b>	<b>7</b>
Tarım	1
Hayvancılık	
Madenler ve Enerji Kaynakları	2
Sanayi	1
Ulaşım	
Ticaret	2
Turizm	1
Bölgeler ve Bölgesel Kalkınma Projeleri	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 7 incelendiğinde 2016 yılındaki coğrafya testinde toplam 18 soru olduğu görülmektedir. 18 sorunun 7'sinin fiziki coğrafya konularıyla ilgili olduğu, 3 sorunun beşeri coğrafya ilgili olduğu, 8 sorunun ise ekonomik coğrafya konuları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında 2016 yılındaki coğrafya testindeki soruların %39'unun fiziki coğrafya, %17'sinin beşeri coğrafya ve %44'ünün ise ekonomik coğrafya konularını içeren sorulardan oluştuğu görülmektedir. Fiziki coğrafyada Türkiye'nin coğrafi konumundan soru gelmemiş onun yerine Türkiye'nin yer şekilleri konusundan 5 soru sorulmuştur. Yine ekonomik coğrafyanın konularından ulaşımdan soru sorulmadığı da tabloda görülmektedir. Konuların yüzdesel olarak dağılımında bazı küçük sapmaların olduğu söylenebilir. 2016 KPSS lisans düzeyindeki genel kültür grubu içerisinde yer alan coğrafya konularına ait konu başlıkları ve bunların yaklaşık ağırlıkları ÖSYM'nin KPSS lisans kılavuzuna uygun olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.** 2017 yılına ait kpss lisans genel kültür coğrafya testi soru dağılımı

KONULAR	Soru Sayısı
<b>Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası</b>	<b>7</b>
Türkiye'nin Coğrafi Konumu	2
Türkiye'nin Yer Şekilleri	3
Türkiye'nin iklimi ve Bitki Örtüsü	1
Çevre ve Doğal Afetler	
<b>Türkiye'nin Beşeri Coğrafyası</b>	<b>3</b>
Türkiye'de Nüfus ve Yerleşme	3
<b>Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası</b>	<b>8</b>
Tarım	1
Hayvancılık	
Madenler ve Enerji Kaynakları	3
Sanayi	1
Ulaşım	2
Ticaret	
Turizm	1
Bölgeler ve Bölgesel Kalkınma Projeleri	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 8 incelendiğinde 2017 yılındaki coğrafya testinde toplam 18 soru olduğu görülmektedir. 18 sorunun 6'sının fiziki coğrafya konularıyla ilgili olduğu, 3 sorunun beşeri coğrafya konuları ile 9 sorunun ise ekonomik coğrafya konuları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında 2017 yılındaki coğrafya testinde yer alan soruların %33'ünün fiziki coğrafya, %17'sinin beşeri coğrafya %50'sinin ise ekonomik coğrafya konularını içeren sorulardan oluştuğu görülmektedir. 2017 yılında fiziki coğrafya konularından çevre ve doğal afetten, ekonomik coğrafya konularından ise hayvancılık ve ticaretten soru sorulmamıştır. 2017 KPSS lisans düzeyindeki genel kültür grubu içerisinde yer alan coğrafya konularına ait konu başlıkları ve bunların yaklaşık ağırlıkları ÖSYM'nin KPSS lisans kılavuzuna uygun olduğu görülmektedir.

**Tablo 9.** 2018 yılına ait kpss lisans genel kültür coğrafya testi soru dağılımı

KONULAR	Soru Sayısı
<b>Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası</b>	<b>8</b>
Türkiye'nin Coğrafi Konumu	1
Türkiye'nin Yer Şekilleri	5
Türkiye'nin iklimi ve Bitki Örtüsü	2
Çevre ve Doğal Afetler	
<b>Türkiye'nin Beşeri Coğrafyası</b>	<b>3</b>
Türkiye'de Nüfus ve Yerleşme	3
<b>Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası</b>	<b>7</b>
Tarım	1
Hayvancılık	1
Madenler ve Enerji Kaynakları	1
Sanayi	1
Ulaşım	1
Ticaret	
Turizm	1
Bölgeler ve Bölgesel Kalkınma Projeleri	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 9 incelendiğinde 2018 yılındaki coğrafya testinde toplam 18 soru olduğu görülmektedir. 18 sorunun 8'inin fiziki coğrafya konuları, 3 sorunun beşeri coğrafya konuları, 7 sorunun ise ekonomik coğrafya konuları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu tablodaki veriler dikkate alındığında 2018 yılındaki coğrafya testinde sorulan %44'ünün fiziki coğrafya, %17'sinin beşeri coğrafya, %39'unun ise ekonomik coğrafya konularını içeren sorulardan oluştuğu görülmektedir. 2018 yılında fiziki coğrafya konularından çevre ve doğal afetler, ekonomik coğrafya konularından ise ticaretten soru sorulmamıştır. 2018 KPSS lisans düzeyindeki genel kültür grubu içerisinde yer alan coğrafya konularına ait konu başlıkları ve bunların yaklaşık ağırlıkları ÖSYM'nin KPSS lisans kılavuzuna uygun olduğu görülmektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın konusuna dahil olan 7 yılın lisans düzeyindeki KPSS'ye ait coğrafya sorularının analizi ile ilgili tablolar incelendiğinde ÖSYM'nin ilan ettiği kılavuzdaki konu dağılımlarına ve yaklaşık ağırlık oranlarına yakın olduğu söylenebilir (WEB1). Bazı soruların içerik olarak hem fiziki konuları hem de beşeri ve ekonomik konularını kapsamasına bağlı olarak soruların konu dağılımlarında küçük oranlı farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür.

Genel yetenek ve genel kültür alanlarında 60'ar sorudan toplam 120 soru sorulmaktadır. Genel kültür grubunda yer alan coğrafya alanına ait testteki soru sayısı 18'dir. Bu soru sayısı ÖSYM'nin KPSS lisans kılavuzunda yer alan tabloda belirtildiği gibi genel kültür sorularının %15'ine denk gelmektedir. Araştırmaya dahil olan 2012 ve 2018 yılları arasında kılavuzda belirtilen soru sayısına uyulduğu görülmüştür. (Baştürk, 2007)

Türkiye Coğrafyası'nın konu ağırlıkları 2012 yılında fiziki coğrafyada % 5 iken 2013 yılında % 12'ye çıkarılmıştır. Öte yandan ekonomik coğrafya konuları ise %20'den % 13'e düşürülmüştür. Belirtilen yıllarda beşeri coğrafya konularının oranında ise bir değişiklik yapılmamıştır. Ekonomik coğrafya konularının da temelini oluşturan fiziki coğrafya konularının soru sayısının artırılması olumlu yönde değerlendirilebilir. Türkiye Coğrafyası'nın özelliklerinin sadece 18 soru ile ölçülmeye çalışılması yetersiz olsa da devlet memuru olmak isteyen adayların yaşadığı ülkenin coğrafi özelliklerinin genel kültür anlamında bilinmesinin amaçlanması yerinde bir uygulama olarak görülmektedir ( Polatcan vd. 2016).

Genel yetenek (GY) ve genel kültür (GK) alanlarına ait testlerdeki 60'ar sorudan toplam 120 soru için verilen süre 130 dakikadır. Dolayısı ile her bir soru için 1 dakikadan biraz fazla zaman verilmiştir. Sınava giren adayların genel kültür seviyelerini dolayısı ile Türkiye Coğrafyası'na ait bilgilerini bu kısa zamanda ölçülmek istenmektedir. Tablo yorumlama ve ön bilgi içeriği fazla olan sorularda verilen zaman yeterli olmayacaktır.

Genel kültür seviyelerini ölçmeye çalışan lisans düzeyindeki KPSS'de bazı coğrafya soruların adayların genel kültür seviyelerinin üzerinde olduğu; bu soruların KPSS coğrafya öğretmenlik alan bilgisi seviyesinde yer aldığı yani zorluk derecesinin çok fazla olduğu görülmüştür.

Gerek araştırmaya dahil olan 7 yıl içerisindeki KPSS'de gerek ise daha önce yapılmış KPSS'de tekrar edilen soru sayısını fazla olduğu belirlenmiştir. Lisans düzeyinde yapılan KPSS'de coğrafya sorularının cevap seçeneklerine kadar geçmiş yıllardaki test sorularına çok benzer olması da dikkat çekicidir. ÖSYM'nin soru havuzunu oluşturması ve seçimi konusunda daha dikkatli olması gerekmektedir.

Üniversitelerde lisans eğitimi sırasında Türkiye Coğrafyası dersi coğrafya öğretmenliği dışında sadece sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde verilmektedir. KPSS'ye hazırlık amacı ile olmasa da özellikle öğretmen adaylarına seçmeli ders olarak Türkiye Coğrafyası dersinin verilmesi yaşadığı ülkeyi daha iyi tanıması ve öğrencilerine tanıtması yönüyle büyük önem arz etmektedir (Sözen, 2019). Unutulmamalıdır ki yeni nesil öğretmenlerin eseri olacaktır.

KPSS genel kültür-genel yetenek sınavında Türkiye Coğrafyası sorularının olması oldukça olumludur ki bu durum devam ettirilmelidir. Ayrıca lisans düzeyinde her ana bilim dalı için en az bir dönem Türkiye Coğrafyası okutulmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Alım, M. (2003). *Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Erzurum, Türkiye: Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arı, Y. (2003). Amerika Birleşik Devletleri'nde Coğrafya Eğitimi Reformu: *Türkiye İçin Dersler. Coğrafya Kurultayı Bildirileri*. Ankara: Türk Coğrafya Kurumu.
- Arseven A, D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler Teknikler Örnekler)*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Atasoy, B. (2004). "Eğitim Fakültelerinin ÖSS ve KPSS Puanları Yönünden Karşılaştırılması". *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 83-112, Ankara.
- Başbakanlık, (2005), Cumhuriyetin ilanından günümüze devlet personel rejiminin gelişimi, İnternette alınış tarihi ve adresi: 13 Mayıs 2005; Web: <http://www.basbakanlik-dpb.gov.tr/giris2.doc>.
- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:17, Sayı:2, Sayfa:163-176
- Bednarz, S. Bockenbauer M, H. Wlak, F, H. ( 2005), *Mentoring: A New Approach to Geography Teacher Preparation, Journal of Geography, national Council for Geographic Education*, , USA.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2009). "Biyoloji Öğretmen Adaylarının KPSS Hakkındaki Görüşleri." *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Ege Üniversitesi, 1-3 Ekim, İzmir.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da metodoloji*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÖSS, Akademik ve KPSS Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2): 479-486.
- Ergün, M. (2005). İlköğretim Okulları Öğretmen Adaylarının KPSS'deki Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2): 311-326.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. Ve Turan S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9(2), 35-42.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kerski, J.J. (2001) A National Assesment of GIS in American High Schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10 (1), 72-84.
- Kuran, K., (2012). Öğretmen adaylarının kpss kursu veren dersanelere ve kpss'ye ilişkin görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 143-157.
- ÖSYM, (2012). Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu. Ankara: ÖSYM.
- (2013). Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Lisans Kılavuzu. Ankara: ÖSYM.
- ÖSYM, (2018). Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Lisans Kılavuzu. Ankara: ÖSYM.
- Polatcan, M. Öztürk, İ. Saylık, A. (2016) Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (kpss) ilişkin görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*. Sayı:3/1. S.126-138
- Sönmez, V., & Alacapınar, G. F. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sözen, E. (2019). Lisans öğrencilerinin lisans eğitiminde aldıkları coğrafya içerikli derslere yönelik görüşleri, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (1/1): 39-54
- Tokcan, H. ve Tilki, A. (2018). Türkiye'deki Sosyal Bilgileri Eğitimi Lisans Programlarının Mevcut Durumunun İncelenmesi (2017). *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 200-223.
- Yeşil, R. Korkmaz, Ö. Kaya S. (2009). Eğitim fakültesindeki akademik başarının kamu personeli seçme sınavı'ndaki başarı üzerinde etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(2), 149-160.
- WEB1. (<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/KPSS/KILAVUZ10052018.pdf>) adresinden 10 Aralık 2018 tarihinde ulaşılmıştır.

### Extended Abstract

Geography education in Turkey, geography courses under the name of secondary education institutions (high schools), although geography-related acquisitions begin before school and some graduate departments continue (Sözen, 2019). Geography education has an important place in teaching systems of some countries. In today's developed countries, "geographical skills" is seen as an important area for well-informed and functional societies that provides more and more essential, up-to-date and more useful information (Kerski, 2001:2). In 1994, geography became one of the four major courses in the United States. Geography teaching (Bednarz and diğ. 2005) the geography course curriculum, which was introduced in Turkey, has undergone significant changes during this period. However, the geography, which has been neglected in the education system of Turkey and has only been imprisoned in the field of Social Sciences, is far from meeting the expectations of the scientific community and society in this way (takeovers, 2003). The importance of geography teaching in Turkey based on geography reform in the USA can be summarized as "geography teaching is important for regional leadership and world leadership, for the leadership of institutions" (Ari, 2003). It can be said that geography education is an important area in the development of love of the country, in the defence of the country and in the management of the country, considering the general aims of geography course teaching (Doğanay, 1993). It is very important to find an area that is so important in the KPSS exam. However, the KPSS geography questions may not only be connected to geography course curriculum, but may also contain general culture. The question of how well they know their country in this examination is also important for the importance of geography teaching. In Turkey, the public Personnel Selection Examination, which is being held for recruitment of personnel to some state institutions and known as KPSS, was first prepared and put into practice by the OSYM in 2002 in accordance with the Council of Ministers decision dated 18/3/2002 and numbered 2002/3975. The purpose of the regulation is to determine the general principles and procedures of the examinations that will be held for the purpose of preliminary elimination of the occupations entered by being subjected to special competition examination in public institutions and organizations with the selection of those to be assigned to public service and duties for the first time."it is expressed in the form. Among the main objectives of the

examination are the realization of personnel employment to public institutions and organizations in a transparent and fair manner, and to maximize the quality of personnel in examination competition. Public Personnel Selection Examination is the general name of the examinations carried out by OSYM and conducted to determine the personnel to be employed in public institutions. High School, associate and undergraduate graduates can take this exam. Undergraduate and associate degree graduates are allocated to KPSS-a, KPSS-B and KPSS - educational sciences departments. While graduates of Faculty of Economics and Administrative Sciences and Faculty of law can take KPSS-a Exam, all undergraduate students can take KPSS-B exam. KPSS-education units in the Department of teaching graduates can participate. Public personnel recruitment is carried out taking into consideration the scores to be taken as a result of the examinations. The exam result is valid for 2 years (OSYM KPSS undergraduate Guide,2018). Different sessions are held at KPSS, where 4 years of undergraduate students are enrolled. Questions about general culture and general skill tests are asked in the first session. Other sessions cover information questions for the graduated area. All candidates entering KPSS must attend the first examination session called general ability and general culture. KPSS, which is held regularly every year by OSYM, is one of the most important exams in Turkey. The aim of the study is to analyze the geography questions within the scope of the general culture of KPSS at the undergraduate level where all candidates who want to be civil servants are required to enter. The study is organized in the form of qualitative research. In this study, descriptive screening model was used. In such studies, the existing situation in a field is investigated and evaluated. For the study, a total of 126 geographical questions were examined and evaluated. The distribution of geography questions according to the subjects of physical geography, human geography and economic geography has been revealed. In line with all these, the following problem situations have been tried to be answered. What is the distribution of questions in the KPSS general culture geography test by geography fields? Is the subject distribution of KPSS general culture geography test questions and the subject distribution of the general culture geography test as specified in OSYM's KPSS undergraduate guide? In this section, the results of the problem cases presented in the study were shown in tables and the information on the tables was tried to be interpreted. Analysis of the geography questions of KPSS at the undergraduate level of 7 years included in the research, it can be said that the subjects in the guide announced by OSYM are close to the distribution and the approximate weight ratios (<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/KPSS/GUIDE1005228.pdf>). It has been observed that there are small differences in the distribution of subjects due to the content of some questions, as well as physical issues and human and economic issues. A total of 120 questions are asked from 60 questions in the fields of General talent and general culture. The number of questions in the test for geography in the General Culture Group is 18. The number of these questions corresponds to 15% of the general culture questions as indicated in the table in the KPSS undergraduate program of OSYM. It was observed that the number of questions included in the survey was observed between 2012 and 2018. (Baştürk, 2007) The subject weight of the geography of Turkey increased from 5% in physical geography in 2012 to 12% in 2013. On the other hand, economic geography has been reduced from 20% to 13%. In the mentioned years, there was no change in the proportion of the subjects of human geography. Increasing the number of questions on the subjects of physical geography, which are the basis of economic geography, can be considered in a positive way. Although it is insufficient to try to measure the characteristics of the geography of Turkey with only 18 questions, it is seen as an appropriate practice in order to know the geographical characteristics of the country in terms of general culture (polatcan et al. 2016). In KPSS, which tries to measure the general cultural level, some geography questions were found to be above the general cultural level of the candidates; these questions were found to be above the general cultural level of the KPSS geography teacher education level; that is, the degree of difficulty was too high. During undergraduate education in universities, the geography of Turkey is taught only in the Departments of primary education and social studies teaching besides geography teaching. Although it is not intended to prepare for KPSS, it is especially important to give the Turkish geography course as an elective course especially for teacher candidates to know the country and introduce it to the students (Sözen, 2019). It should not be forgotten that the new generation will be the work of teachers.



## 2006 VE 2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ ÇALIŞMASI\*

Halil TOKCAN\*\*

Zafer TANGÜLÜ\*\*\*

### ÖZ

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son yıllarda gerçekleştirilen değişime ayak uydurmak ve mevcut programların uygulama sürecinde tespit edilen sorun ve eksiklikleri gidermek amacıyla 2017 yılında eğitim bilimleri ve eğitim fakültelerinin bölüm yapılanmalarında değişikliğe gitmiştir. Ayrıca 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) göz önünde bulundurularak 2018 yılında tüm eğitim fakültesi lisans programlarında bazı değişikliklere gitmiştir. Bu çalışmanın temel amacı 2018 yılında güncellenen sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında meydana gelen değişimleri özellikle bir önceki program olan 2006 yılı programıyla karşılaştırarak analiz etmektir. Nitel araştırma türlerinden doküman incelemesi yoluyla yapılan çalışma sonrasında 2018 programında derslerin saat ve AKS oranlarına bir azalmaya gidildiği; meslek bilgisi ve seçmeli derslerin oranının artırılırken; genel kültür, sosyal bilimler/sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya derslerinin oranının ise azaltıldığı görülmüştür. Yine güncellenen programda bazı derslerini isim değişikliğine uğrarken, bazılarının ise saatlerinde azalma meydana geldiği tespit edilmiştir. Çıkan bu sonuçlara göre 2018 programında özellikle sosyal bilimler/sosyal bilgiler alanında sosyal bilgilerin disiplinler arası yapısının temeli olan psikoloji, arkeoloji, sosyoloji, felsefe, ekonomi, antropoloji, temel hukuk, insan ilişkileri iletişim gibi derslerin kaldırılmış olmasının sosyal bilgiler alanının disiplinler arası yapısını bozduğu; yeni eklenen alan eğitimi derslerinin bazılarının içeriğinin birbirine yakın olması nedeniyle bir karmaşa yaratacağı söylenebilir. Yenilenen programda görülen en olumlu değişikliğin seçmeli derslere getirilen model olduğu böylece üniversiteler arası yaşanan seçmeli ders farklılıklarının azalırken, öğrencilerin seçim yapma şanslarının arttığı savunulabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı, eğitim fakültesi, Yüksek Öğretim Kurulu

\* Bu çalışma 22-25 Kasım 2018 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir..

\*\* Doç. Dr, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Niğde, e-posta:haliltokcan@gmail.com

\*\*\* Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muğla, e-posta:zafertangulu@gmail.com

## COMPARATIVE ANALYSIS STUDY of THE 2006 AND 2018 UNDERGRADUATE SOCIAL STUDIES TEACHING PROGRAMMES

### ABSTRACT

The Higher Education Council (YÖK) has changed the departmental structures of the education sciences and education faculties in 2017 in order to keep up with the recent changes made by the Ministry of National Education (MONE) and to eliminate the problems and deficiencies identified in the implementation process of the existing programs. Furthermore, considering the General Qualifications and Teacher Strategy Paper (2017-2023) of the Teaching Profession developed by the Ministry of National Education in 2017, all the faculties of education in the Faculty of Education made some changes in 2018. The main purpose of this study is to analyze the changes in undergraduate social studies teaching program which was updated in 2018 by comparing it with the 2006 program. After the study carried out through document analysis of qualitative research types, it was found out that the lessons and AKS ratios of the courses were decreased in 2018 program; increasing the proportion of vocational knowledge and elective courses; it is seen that the ratio of general culture, social sciences / social studies, history and geography courses has been reduced. In the updated program, some of the courses have changed name while some of them have decreased in hours. According to these results, in the 2018 program, the abolition of courses such as psychology, archeology, sociology, philosophy, economics, anthropology, basic law, and human relations, which are the basis of the interdisciplinary structure of social studies in social sciences / social sciences, disrupted the interdisciplinary structure of the field of social studies; it can be said that the content of some of the newly added field education courses will create a confusion as the content of some of the newly added field courses. It can be argued that the most positive change seen in the renewed program is the model brought to the elective courses, thus decreasing the elective course differences among universities and increasing the chances of students to choose.

**Keywords:** Social studies teaching undergraduate program, education faculty, Higher Education Council

### GİRİŞ

Ülkemizde 1962 yılında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri birleştirilerek Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında birleşmiş, 1968 yılında dersin adı sosyal bilgiler olmuştur. Dersin adının sosyal bilgiler olmasıyla birlikte sosyal bilgiler öğretmenini yetiştirilmesi de bir bakıma zaruret haline gelmiştir. Bu kapsamda özellikle Cumhuriyet döneminde 1998 yılına gelinceye kadar üç yıllık eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler dersini verebilecek öğretmenlerin yetiştirildiği görülmektedir (Altunya, 2006; Bayram, 2003; Ercan, 2009; Öztürk, 2005; Usta, 2018; YÖK, 2007). Ancak sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının tam anlamıyla 1997 yılında başlayan temel eğitimin ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinin bir meyvesi olarak 1998 yılında faaliyete başladığı da bir gerçektir (Kaymakçı, 2012).

Ülkemizde hem eğitim fakülteleri gerekse sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı için dönüm noktası 1996 yılı olmuştur. 1996 yılında sınıf öğretmenlerine duyulan yoğun ihtiyaç sınıf öğretmenliği mezunları tarafından karşılanamamış ve ihtiyaç duyulan sınıf öğretmenliği için ÖSS puanı ile öğrenci kayıt eden fakülte ve yüksekokullar dışındaki örgün yükseköğretim kurumlarından lisans düzeyinde öğretim görmüş olanların müracaatları kabul edilmiştir. 1996 yılı ikinci atama döneminde atamaları yapılan öğretmen adaylarının 3056'sı eğitim fakültesi, 13647'si diğer yükseköğretim kurumu mezunudur. Ayrıca, emekli dönüşü, kurumlar arası nakil ve açıktan olmak üzere 3665 öğretmen ataması yapılmıştır (WEB1). Yine 1997'de zorunlu ilköğretim süresini 5 yıldan 8 yıla çıkararak kanunla yürürlüğe giren İlköğretim Yasası ile özellikle ilköğretimde öğretmen ihtiyacı ciddi bir biçimde artmıştır. Biyoloji gibi bazı alanlarda ihtiyaçtan fazla öğretmen varken sınıf öğretmenliği, okul öncesi, İngilizce, sosyal bilgiler öğretmenliği gibi alanlarda ise önemli sayılarda öğretmen eksikliği oluşmuştur. (YÖK, 1998:3). 8 yıllık ilköğretimdeki bu eksikleri kapatmak isteyen Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) 1996 yılı başında Türkiye'nin gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere eğitim

fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişiklikler yapılmıştır (Kızılçaoğlu,2005; Ata, 2007). Öncelikle eğitim fakülteleri ve bu fakültelerdeki lisans programı sayısı arttırılmıştır. 1994'de 34 eğitim fakültesi varken, bu sayı 1999'da 51'e yükselmiş ve buna bağlı olarak öğretmen eğitimi programlarında ki öğrenci sayısı da büyük ölçüde artmıştır. Bu artışlarla 8 yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır (YÖK, 1998; Dursunoğlu, 2003; Tokcan ve Tilki, 2018).

YÖK'ün aldığı kararlar eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında da değişikliklere sebep olmuştur. 1997-1998 yılından önce sadece iki fakülte (Gazi Üniversitesi'ne bağlı bir fakülte olan Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi) sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına öğrenci alımı yaparken; bu sayı 1998-1999 eğitim-öğretim yılında yani YÖK'ün eğitim fakültelerini tekrar yapılandığı yılda 28'e; 2017 yılında ise 59'a yükselmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarının 2012'den bu yana sadece örgün öğretim öğrencisi bulunmakta, hiçbir programda ikinci öğretim faaliyeti yürütülmemektedir (Tokcan ve Tilki, 2018:212).

1998 yılında bu çerçevede 6. 7. sınıflardaki Milli Tarih ve Milli Coğrafya adlı dersler tekrar 1973'ten 1985'e kadar uygulandığı gibi, "sosyal bilgiler" altında toplulaştırılmıştır (Koçak, 2002:1; Aktaran Ata, 2007, Sözen, 2018).

1998 sosyal bilgiler lisans programındaki dersler oluşturulurken temel hedeflerden biri de 1996 yılındaki gibi bir öğretmen atama krizi yaşanması durumunda gerekirse özellikle ilköğretim II. Kademe öğretmenlerinin aldıkları dersler sayesinde yan alan branşlarında da rahatlıkla derslere girmesi ve atamalarının yapılması hedeflenmiştir. ilköğretim II. kademeye öğretmen yetiştirecek olan Türkçe Öğretmenliği için Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği için Türkçe, Fen Bilgisi Öğretmenliği için Matematik ve Matematik Öğretmenliği için Fen Bilgisi yan alan olarak belirlenmiştir. Yan alan uygulamasına göre, öğretmen adaylarının kendi ana branşları yanında ek bir branşta yetişmeleri öngörülmektedir. Bu şekilde, ihtiyaç duyulduğunda bir öğretmen iki ayrı branş derslerini öğretebilecektir. Özellikle kırsal kesimdeki ilköğretim kurumlarının II. kademesinde bu ihtiyaç Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açık olarak belirlenmiştir (Aydın, 1998; Tokcan ve Tilki, 2018).

Tablo 1'de 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki derslerin yarıyillara göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 1.** 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki derslerin yarıyillara göre dağılımı

Yarıyıl	Teorik	Uygulamalı	Kredi	%
I	19	-	19	12.9
II	18	4	20	13.6
III	18	2	19	12.9
IV	20	4	22	15.0
V	17	2	18	12.3
VI	17	6	20	13.6
VII	11	8	15	10.2
VIII	11	6	14	9.5
Toplam	131	32	147	100

Özav, 2001:167

Tablo 1'den 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki derslerin yarıyillara göre dağılımı incelendiğinde 1, 2 ve 3. Sınıfta yoğunlaşan derslerin 4. Sınıfta azaldığı görülmektedir.

Tablo 2'de 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki derslerin ders içeriklerine göre dağılımı görülmektedir.

**Tablo 2.** 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki derslerin ders içeriklerine göre dağılımı

Bilim Dalı	Teorik	Uygulamalı	Kredisi	%'si
Eğitim Bilimleri	24	24	36	24.5
Türkçe	27	6	30	20.4
Tarih	26	-	26	17.7
Coğrafya	20	-	20	13.6
Felsefe Grubu	6	-	6	4.1
Diğerleri	28	2	29	19.7
Toplam	131	32	147	100

Özav, 2001:168

Tablo 2'den 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki derslerin ders içeriklerine göre dağılımı incelendiğinde yan alan uygulamasının ağırlığı görülmektedir. Derslerin %24.5'i eğitim bilimlerinden oluşurken %20.4'ü ise yan alan olarak belirlenen Türkçe derslerinden oluşmaktadır. Yani sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programından mezun olan bir öğretmen adayı hedeflendiği gibi rahatlıkla Türkçe derslerine de girebilir.

1998'deki hem sosyal bilgiler lisans programındaki değişiklikler hem de ortaokul programındaki değişiklikler 2005 yılına kadar sürmüştür. 2005 yılına gelindiğinde eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının artık yan alanda atanması gibi bir durum söz konusu olmaktan çıkmıştır. Zaten bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı yan alanda bir atama da yapmamıştır (Ata, 2007; Kızılcıoğlu, 2005). Zorunlu eğitime geçişle başlayan öğretmen açığını kapatmak için açılan eğitim fakülteleri kısa sürede belirlenen açığı kapatmakla kalmamış talebin üzerinde bir öğretmen adayının eğitim fakültesinden mezun olmasına neden olmuştur. Belirlenen ihtiyacın yaklaşık 5 katı adayın eğitim fakültesinden mezun olmasıyla birlikte eğitim fakültesinden mezun öğretmenlik mezunlarına Kamu Personeli Seçme Sınavı ya da kısaca KPSS, ilk olarak 2002 yılında ÖSYM tarafından hazırlanıp, uygulanmaya konmuştur.

01-03 Mart 2005 tarihleri arasında Ankara Üniversitesinde yapılan “Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı” ve 22-24 Eylül 2005'de Gazi Üniversitesi'nde, “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu” gibi çalışmalarla 2005 yılında tekrar eğitim fakülteleri lisans programında YÖK değişikliğe gitme kararı almıştır. 2005 yılında yapılan bu değişikliklerden Sosyal Bilgiler Lisans programı da etkilenmiş ve 1998 yılında yapılan lisans programı 2006 yılında değiştirilmiştir.

2006'da yenilenen sosyal bilgiler lisans programı 12 yıl sonra 2018 yılında tüm eğitim fakültesi anabilim dalları programları ile birlikte yenilenmiştir. YÖK bu yenilenmenin gerekçelerinin bazılarını şu şekilde sıralamıştır:

- ❶ Öğretmen yetiştirme programlarında 1997, 2006 ve 2009 yıllarında gerçekleştirilen program güncelleme çalışmalarında, daha çok ilköğretim kademesiyle ilgili programlar üzerinde durulmuş; meslek bilgisi dersleri dışında ortaöğretim alan öğretmenliği programlarıyla ilgili bir güncelleme yapılmamıştır. Yeni fakülte şablonunda bölüm adlarında ilköğretim ve ortaöğretim ayrımı ortadan kaldırılmış olup güncelleme çalışmaları da, bütün lisans programları üzerinde gerçekleştirilmiştir.
- ❷ Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum, kalite ve akreditasyon çalışmaları, dünyada ve Türkiye'de aynı alanda eğitim veren lisans programları için çekirdek programlar oluşturma konuları gündeme gelmekte olup bu bağlamda eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin lisans programlarının da güncellenmesine ve ortak çekirdek programlar oluşturulmasına ihtiyaç duyulmuştur.

- ❶ Bologna süreci kapsamında müfredatta en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi gerekli olup her ne kadar öğretmen yetiştirme programlarında söz konusu seçmeli dersler yer almakla birlikte, giderek seçmeli derslerle ilgili olarak fakültelerde yüzlerce farklı ad altında seçmeli ders açıldığı görülmüştür. Yeni güncelleme çalışmalarında seçmeli derslerle ilgili seçmeli ders havuzlarının oluşturulması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (YÖK, 2018a )

Yapılan literatür incelemesinde 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarına ilişkin birtakım araştırmaların yapıldığı görülmektedir. 1998 programını değerlendiren çalışmalar Çınar (2004); Mentiş-Taş,(2004) ve Özav, (2001) gerçekleştiren; 2006 programıyla ilgili çalışmaları Açıklın, 2011; Ata, 2007; Ercan, 2009; Çoban (2010); Tonga, (2012); Kaymakçı, (2012); Sözen ve Ada, (2018); Sözen, (2018) gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalardan bazıları (Ata, 2007; Açıklın, 2011) 2006 programını 2005 ilköğretim sosyal bilgiler programı bağlamında değerlendiren; diğerleri ise (Ercan 2009; Çoban 2010; Tonga, 2012; Kaymakçı, 2012) 1998 ile 2006 programlarını karşılaştırmışlardır. 2018 programını il ilgili sadece bir çalışma olması (Turan, 2018) bu çalışmayı yapmaya karar verilmesinde itici güç olmuştur.

### **Amaç**

Bu çalışmanın temel amacı 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmeliği lisans programı ders içeriklerinin benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Araştırmada bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.2006 sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki derslerin yarıyıllara göre dağılımı
- 2.2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin türlerine göre saat sayısı
- 3.2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin türlerine göre saat sayısı
- 4.2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin teorik, uygulamalı ders saat sayısı
- 5.2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin yarıyıllara göre dağılımı nasıldır?
- 6.2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan ders türlerinin saat sayıları nasıldır?
- 7.2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin teorik, uygulamalı ders saat sayısı nasıldır?
- 8.2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan ders türlerinin saat ve kredi oranları nasıldır?
- 9.2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin teorik, uygulamalı ders saat sayısı nasıldır?
- 10.2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında kaldırılan ve yeni eklenen dersler hangileridir?
11. 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında aynı içeriğe sahip dersler hangileridir?
12. Sosyal bilgiler öğretmenliği programında 2018 güncellemesiyle haftalık ders saati değişen dersler hangileridir?
- 13.2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi-genel kültür ve alan eğitimi seçmeli dersleri hangileridir?

### **YÖNTEM**

Bu çalışma nitel araştırma desenine uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup doküman incelemesi, bir araştırma problem hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı

analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Belgesel gözlem veya belgesel tarama olarak da nitelendirilen doküman inceleme, araştırma konusuyla ilgili mevcut kayıt ve belgeleri incelemeye olanak sağlaması, mevcut durumla ilgili genel eğilimleri, alternatif düşünce ve fikirleri ortaya koyma fırsatı tanınması gibi özellikleri ve amaca uygun olması nedeniyle bu çalışmada kullanılmıştır (Çepni, 2018).

## SONUÇLAR

2006 sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki derslerin yarıyıllara göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki derslerin yarıyıllara göre dağılımı

Yarıyıl	Teorik	Uygulamalı	Toplam
I	20	2	22
II	19	2	21
III	19	0	19
IV	23	0	23
V	17	4	21
VI	19	2	21
VII	13	8	21
VIII	12	10	22
Toplam	142	28	170
%	83.5	16.5	100

(WEB 2)

Tablo 3'te görüldüğü gibi 2006 programında yarıyıldaki dersler genel olarak dengeli biçimde dağıtılmış olup bir sınıf düzeyinde güz ve bahar dönemlerinde yaklaşık 42-43 saatlik dersler öngörülmüştür. Yine Tablo 3'e göre 2006 Sosyal Bilgiler lisans programı derslerinin %83.54'inin teorik, %16.5'inin ise uygulamalı derslerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum Tonga (2012:789)'nın da belirttiği gibi öğretmenlik mesleği açısından uygulama derslerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin genel anlamda bir uygulama dersi olduğu düşünüldüğünde 2006 lisans programında uygulama derslerine yeteri kadar yer verilmediği söylenebilir.

2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin alan; genel kültür ve meslek bilgisi dağılımı ise şu şekildedir.

**Tablo 4.** 2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin türlerine göre saat sayısı

Genel Toplam		T	U	K	Saat	%
Ders Türü						
MB	Meslek Bilgisi	34	14	40	48	28.2
GK	Genel Kültür	29	6	32	35	20.6
AE	Alan Eğitimi	79	8	84	87	51.2
Toplam		142	28	156	170	100

(WEB 2)

Tablo 4'ten 2006 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin türlerine göre oranlarına baktığımızda en fazla payın %51.2 ile alan eğitimi olduğunu bunu %28.2'lik oran ile meslek bilgisi derslerinin; %20.6 ile ise genel kültür derslerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 5'te 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin içeriklerinin teorik, uygulamalı ders saat sayısı verilmiştir.

**Tablo 5.** 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin teorik, uygulamalı ders saat sayısı

Bilim Dalı	Teorik	Uygulama	Saat	%
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	30	14	44	25.9
Genel Kültür	23	6	29	17
Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler	31	8	39	22.9
Tarih	22	-	22	13
Coğrafya	18	-	18	10.6
Vatandaşlık Bilgisi	4	-	4	2.4
Seçmeli	14	-	14	8.2
<b>Toplam</b>	<b>142</b>	<b>28</b>	<b>170</b>	<b>100</b>

(WEB 2)

2006 sosyal bilgiler lisans programında seçmelilerle birlikte 66 ders bulunmaktadır. Tablo 4'den programda yer alan derslerin bilim dallarına göre oranları incelendiğinde en büyük oranın öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde (%25.9) olduğu görülmektedir. Bu ders grubunda 13 ders (Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri I, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Program Geliştirme, Özel eğitim, Okul deneyimi, Rehberlik ve Öğretmenlik Uygulaması) bulunmaktadır. Sosyal bilimler/sosyal bilgiler dersleri ise %22.9'luk orana sahiptir. Sosyal bilgiler/sosyal bilimlere ait ise 16 ders bulunmaktadır (Sosyal Bilgilerin Temelleri, Sosyal Psikoloji, Arkeoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Siyaset Bilimine Giriş, Temel Hukuk, Sanat ve Estetik, Antropoloji, Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemesi, İnsan İlişkileri ve İletişim, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri, Özel Öğretim Yöntemleri II, Drama ve Sosyal Proje Geliştirme). Genel kültüre ait 11 ders %17'lik paya sahiptir (Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I ve II, Türkçe I: Yazılı Anlatım, Türkçe II: Sözlü Anlatım, Bilgisayar I ve II, Yabancı Dil I ve II, Türk Eğitim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Toplum Hizmet Uygulamaları). 10 dersten oluşan tarih dersleri (Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Ortaçağ Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I ve II, Yeni ve Yakınçağ Tarihi, Çağdaş Dünya Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I ve II ) ise %13'lik paya sahiptir. 7 ders buluna coğrafya (Genel Fiziki Coğrafya, Türkiye Fiziki Coğrafyası, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Ülkeler Coğrafyası, Siyasi Coğrafya ve Günümüz Dünya Sorunları) ise %10.6'lık bir paya sahiptir. 7 ders bulunan seçmeli dersler (Alan seçmeli I-II; Genel Kültür seçmeli I-II-III; meslek bilgisi seçmeli I-II)'in oranı %8.2 iken; sadece 2 ders bulunan Vatandaşlık bilgisi dersleri (Vatandaşlık Bilgisi ile İnsan Hakları ve Demokrasi )'nin oranı ise %2.4'tür.

2006 programı bu yönüyle sosyal bilgilerin genel felsefesine uygun ders içeriğine sahiptir. Ata (2007)'nin da belirttiği gibi 2005 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programıyla gelen sosyal bilgiler ders içeriğinde sosyal bilim disiplinlerini daha fazla işe koşma anlayışı 2006 lisans programında kendini göstermiş ve programda sosyal bilim disiplinlerini konu edinen derslerin sayısı artırılmıştır. 2006 sosyal bilgiler Lisans programında 1998 programında yer almayan Yeni ve Yakınçağ Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, İnsan Hakları ve Demokrasi, Siyaset Bilimine Giriş, Temel Hukuk, Antropoloji, Özel Eğitim, Sosyal Proje Geliştirme, Bilim, Teknoloji ve Sosyal

Değişme, Topluma Hizmet Uygulamaları, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi ile Drama dersleri sosyal bilgiler lisans dersleri arasına girmiştir (Kaymakcı, 2012:56).

### 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı

2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin yarıyıllara göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin yarıyıllara göre dağılımı

<b>I.YARIYIL</b>					
Ders Türü	Dersin Adı	T	U	K	AKT S
MB	Eğitime Giriş	2	0	2	3
MB	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 1	2	0	2	3
GK	Türk Dili 1	3	0	3	5
GK	Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
AE	Sosyal Bilgilerin Temelleri	2	0	2	4
AE	Genel Fiziki Coğrafya	2	0	2	4
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>30</b>
<b>II.YARIYIL</b>					
Ders Türü	Dersin Adı	T	U	K	AKT S
MB	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
MB	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GK	Türk Dili 2	3	0	3	5
AE	Siyaset Bilimi	2	0	2	3
AE	İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2	3
AE	Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi	2	0	2	3
AE	Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	2	0	2	4
	<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>30</b>
<b>III.YARIYIL</b>					
Ders Türü	Dersin Adı	T	U	K	AKT S
MB	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli I	2	0	2	4
GK	Seçmeli I	2	0	2	3
AE	Seçmeli I	2	0	2	4



AE	Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3
AE	Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası	2	0	2	3
AE	İlk Türk İslam Devletleri Tarihi	2	0	2	3
AE	Ortaçağ Tarihi	2	0	2	4
	Toplam	18	0	18	30

**IV.YARIYIL**

Ders Türü	Dersin Adı	T	U	K	AKT S
MB	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 2	2	0	2	4
GK	Seçmeli 2	2	0	2	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE	Seçmeli 2	2	0	2	4
AE	Sosyal Bilgiler Öğretim Programları	2	0	2	3
AE	Bilim, Teknoloji ve Toplum	2	0	2	2
AE	Vatandaşlık Bilgisi	2	0	2	3
AE	Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	2	0	2	2
	Toplam	19	2	20	30

**V.YARIYIL**

Ders Türü	Dersin Adı	T	U	K	AKT S
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB	Seçmeli 3	2	0	2	4
GK	Seçmeli 3	2	0	2	3
AE	Seçmeli 3	2	0	2	4
AE	Osmanlı Tarihi 1	2	0	2	4
AE	Yeni ve Yakınçağ Tarihi	2	0	2	4
AE	Sosyal Bilgiler Öğretimi 1	3	0	3	5
	Toplam	17	0	17	30

**VI.YARIYIL**

Ders Türü	Dersin Adı	T	U	K	AKT S
MB	Eğitimde Ahlâk ve Etik	2	0	2	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3

MB	Seçmeli 4	2	0	2	4
GK	Seçmeli 4	2	0	2	3
AE	Seçmeli 4	2	0	2	4
AE	Osmanlı Tarihi 2	2	0	2	4
AE	Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat	2	0	2	2
AE	Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği	2	0	2	2
AE	Sosyal Bilgiler Öğretimi 2	3	0	3	5
	Toplam	19	0	19	30

**VII.YARIYIL**

Ders Türü	Dersin Adı	T	U	K	AKT S
MB	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5	10
MB	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Afetler ve Afet Yönetimi	2	0	2	3
AE	Sanat ve Müze Eğitimi	2	0	2	2
AE	Medya Okur Yazarlığı ve Eğitimi	2	0	2	2
AE	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1	2	0	2	2
	Toplam	16	6	19	30

**VIII.YARIYIL**

Ders Türü	Dersin Adı	T	U	K	AKT S
MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
MB	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
MB	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 2	2	0	2	3
AE	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	2	0	2	3
AE	Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2	3
	Toplam	14	6	17	30

(YÖK 2018,b)

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında seçmeli derslerle birlikte 68 dersin yer aldığı bunlardan 22'sinin meslek bilgisi; 12'sinin genel kültür ve 34'ünün ise alan eğitimine ait olduğu görülmektedir. Derslerin yarıyillara göre dağılımı incelendiğinde her yarıyılta toplam 30 AKTS olacak şekilde 17-19 kredi aralığında dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir. Yine IV. yarıyıldaki 2 saat uygulaması bulunan topluma hizmet uygulamaları dersi

dışında kalan 12 uygulama saatinin VII. ve VIII. Dönemlerde verilen öğretmenlik uygulaması derslerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 7’de 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan ders türlerinin saat sayıları verilmiştir.

**Tablo 7.** 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan ders türlerinin saat sayıları

		Genel Toplam				
Ders Türü		T	U	K	Saa t	%
MB	Meslek Bilgisi	44	1	50	56	34
GK	Genel Kültür	26	2	27	28	18
AE	Alan Eğitimi	70	0	70	70	48
Toplam		140	1	147	154	100
			4			

(YÖK, 2018,b)

Tablo 7’den 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan ders türlerinin saat ve yüzdesi incelendiğinde alan eğitimi derslerinin %48; meslek bilgisi derslerinin %34 ve genel kültür derslerinin %18’lik bir orana sahip olduğu görülmektedir. Yine toplam 154 saatlik dersin 14 saati yani %9.1’inin uygulamalı %90.9’unun ise uygulamalı olduğu görülmektedir.

Tablo 8’de 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin teorik, uygulamalı ders saat sayısı verilmiştir.

**Tablo 8.** 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin teorik, uygulamalı ders saat sayısı

Bilim Dalı	Teorik	Uygulamalı	Saat	%si
Öğretmenlik	32	12	44	28.6
Meslek Bilgisi				
Genel Kültür	20	2	22	14.3
Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler	24	-	24	16.6
Tarih	18	-	18	11.7
Coğrafya	10	-	10	6.5
Vatandaşlık Bilgisi	4	-	4	2.6
Seçmeli	32	-	32	20.7
Toplam	140	14	154	100

(YÖK, 2018,b)

Tablo 8’den 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan bilim dallarının teorik, uygulamalı ders saat sayısı ve kredisi incelendiğinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %28.6 ile en büyük paya sahip olduğu bunu seçmeli derslerin (%20.7) izlediği görülmektedir.

### 2006 ve 2018 Sosyal bilgiler Lisans Programı Karşılaştırması

2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan ders türlerinin saat ve kredileri karşılaştırmalı olarak Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan ders türlerinin saat ve kredileri

2006 Lisans Programı						2018 Lisans Programı					
Ders Türü	T	U	K	Saat	%	T	U	K	Saat	%	
MB Meslek Bilgisi	34	14	40	48	28.2	44	12	50	56	34	
GK Genel Kültür	29	6	32	35	20.6	26	2	27	28	18	
AE Alan Eğitimi	79	8	84	87	51.2	70	0	70	70	48	
Toplam	142	28	156	170	100	140	14	147	154	100	
%	83.5	16.5		100		90.9	9.1				

(WEB 2; YÖK, 2018,b)

Tablo 9'dan 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan ders türlerinin saat, kredi ve yüzdeleri incelendiğinde 2006 programında 156 kredi ve 170 saat olan derslerin 2018 programında 147 kredi ve 154 saate düştüğü görülmektedir. Bu da durumda bize 2018 programında daha az kredi ve saatle öğretmen adayı yetiştirileceğini göstermektedir. Yine 2006 programında %83.5 olan teorik ders oranının %90.9'a çıktığı; %16.5 olan uygulama ders oranının %9.1'e gerilediği görülmektedir.

2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin teorik, uygulamalı ders saat sayısı karşılaştırmalı olarak Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin teorik, uygulamalı ders saat sayısı

Bilim Dalı	2006 Sosyal Bilgiler Lisans Programı				2018 Sosyal Bilgiler Lisans Programı			
	Teorik	Uygulamalı	Saat	%si	Teorik	Uygulamalı	Saat	%si
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	30	14	44	25.9	32	12	44	28.6
Genel Kültür	23	6	29	17	20	2	22	14.3
Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler	31	8	39	22.9	24	-	24	16.6
Tarih	22	-	22	13	18	-	18	11.7
Coğrafya	18	-	18	10.6	10	-	10	6.5
Vatandaşlık Bilgisi	4	-	4	2.4	4	-	4	2.6
Seçmeli	14	-	14	8.2	32	-	32	20.7
Toplam	142	28	170	100	140	14	154	100

(WEB 2; YÖK, 2018,b)

Tablo 10'dan 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin teorik, uygulamalı ders saat sayısı ve yüzdesi incelendiğinde şu sonuçlar görülmektedir. 2006 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında 66 ders toplam 170 saatlik bir eğitim söz konusuysen; 2018 programında ders sayısı 68'e çıkarken mezun olmak için gerekli toplam ders saati süresi 154 saate düşmüştür. 2018 sosyal bilgiler lisans programında 2006 programına göre öğretmenlik meslek bilgisi, vatandaşlık bilgisi ve seçmeli ders oranlarında bir artış olduğu görülürken; genel kültür, Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler, tarih ve coğrafya derslerinde ise bir azalma olduğu dikkat çekmektedir. 2006 lisans programında %25.9'luk paya sahip olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin (13 ders) oranı 2018 programında %28.6'ya (16 ders); 8.2'lik bir orana sahip olan seçmeli dersler (7 ders) %20.7'lik bir orana (16 ders) çıkarken aslında ders sayısı ve süresi değişmeyen vatandaşlık bilgisi dersleri (2 ders) 2018 programında daha az saatte mezun olunması nedeniyle (16 saat daha az) %2.4 olan oranı %2.6'ya çıkmıştır. 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında 16 olan sosyal bilgiler/sosyal bilimler dersleri 12 derse düşerken bu azalma sonucu 2006 programında %22.9 olan oranı da 2018 programında %16.6'ya düşmüştür. 11 dersten 8 derse düşen genel

kültür derslerinin oranı ise %17'den %14.3'e gerilemiştir. 10 dersten 9 derse düşen tarih derslerinin oranı %13'den %11.7'ye; 7 dersten 5 derse düşen coğrafya derslerinin oranı ise %10.6'dan %6.5'e gerilemiştir.

2018 sosyal bilgiler lisans programında 2006 programına göre bazı dersler kaldırılırken bazı dersler ise ilk defa eklenmiştir. Tablo 11'de bu dersler karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

**Tablo 11.** 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında kaldırılan ve yeni eklenen dersler

<b>2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Kaldırılan Dersler (Sadece 2006 Programında Olan Dersler)</b>	<b>Dersin İçeriği</b>	<b>2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına Eklenen Dersler (2006 Programında Olmayan Dersler)</b>	<b>Dersin İçeriği</b>
Sosyal Psikoloji	Sosyal Bilim	Eğitim sosyolojisi	Meslek Bilgisi
Arkeoloji	Sosyal Bilim	Eğitim Felsefesi	Meslek Bilgisi
Sosyoloji	Sosyal Bilim	Eğitimde Ahlak ve Etik	Meslek Bilgisi
Felsefe	Sosyal Bilim	İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi	Tarih
Ekonomi	Sosyal Bilim	Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	Alan Eğitimi
Antropoloji	Sosyal Bilim	Sosyal Bilgiler Öğretim Programları	Alan Eğitimi
Temel hukuk	Sosyal Bilim	Afetler ve Afet Yönetimi	Alan Eğitimi
İnsan İlişkileri ve İletişim	Sosyal Bilim	Medya Okur Yazarlığı ve Eğitimi,	Alan Eğitimi
Ülkeler Coğrafyası	Coğrafya	Karakter ve Değer Eğitimi	Alan Eğitimi
Çağdaş Dünya Tarihi	Tarih		
Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemesi	Alan Eğitimi		
Günümüz Dünya Sorunları	Alan Eğitimi		
Sosyal Proje Geliştirme	Alan Eğitimi		
Drama	Alan Eğitimi		
Aile ve Yetişkin Eğitimi	Meslek		
Bilgisayar II	Genel Kültür		

(YÖK, 2018,b)

Tablo 11 incelendiğinde 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında bulunup 2018 lisans programında yer almayan 16 ders olduğu görülmektedir. 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan fakat 2018 programında yer almayan 16 dersten 8 tanesi (Sosyal psikoloji, arkeoloji, sosyoloji, felsefe, ekonomi, antropoloji, temel hukuk, insan ilişkileri ve iletişim) doğrudan sosyal bilim disiplinleriyle; 4 tanesinin sosyal bilgiler alan eğitimiyle (sosyal bilgiler ders kitabı incelemesi, günümüz dünya sorunları, sosyal proje geliştirme, drama); bir tanesinin tarih (çağdaş dünya tarihi), bir tanesinin coğrafya (ülkeler coğrafyası) bir tanesinin meslek bilgisi (aile ve yetişkin eğitimi), bir tanesinin ise genel kültür (bilgisayar II) içeriklerine sahip oldukları görülmektedir.

2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında 2006 programında olmayan dokuz yeni ders eklenmiştir. Bu derslerden sosyal bilgiler öğrenme ve öğretim yaklaşımları, sosyal bilgiler öğretim programları, afetler ve afet yönetimi, medya okur yazarlığı ve eğitimi, karakter ve değer

eğitimi dersleri alan eğitimi; eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitimde ahlak ve etik dersleri meslek bilgisi, ilk Türk-İslam devletleri tarihi dersi ise tarih disiplini içeriğine sahiptir.

2018 sosyal bilgiler programında bazı dersler ise içerik olarak benzer niteliklere sahip olmakla birlikte isim olarak değişikliğine uğramıştır. Bu dersler Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında aynı içeriğe sahip dersler

<b>2006 sosyal bilgiler lisans programı</b>	<b>2018 sosyal bilgiler lisans programı</b>	<b>Dersin İçeriği</b>
Türkçe I Yazılı Anlatım	Türk Dili I	Genel Kültür
Bilgisayar I	Bilişim Teknolojileri	Genel Kültür
Türkçe II Sözlü Anlatım	Türk Dili II	Genel Kültür
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	Genel kültür/Meslek Bilgisi
Eskiçağ tarihi ve uygarlığı	Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi	Tarih
Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I	Osmanlı Tarihi I	Tarih
Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı II	Osmanlı Tarihi II	Tarih
Sanat ve Estetik	Sanat ve Müze Eğitimi	Sosyal Bilim/Alan Eğitim
Siyaset Bilimine Giriş	Siyaset Bilimi	Sosyal Bilim
Bilim Teknoloji ve Sosyal Değişme	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Alan Eğitimi
Özel Öğretim Yöntemleri 1	Sosyal Bilgiler Öğretimi 1	Alan Eğitimi
Özel Öğretim Yöntemleri 2	Sosyal Bilgiler Öğretimi 2	Alan Eğitimi
Siyasi Coğrafya	Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği	Coğrafya
Türkiye Fiziki Coğrafyası	Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası	Coğrafya
İnsan Hakları ve Demokrasi	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	Vatandaşlık Bilgisi/Alan Eğitimi
Eğitim Bilimine Giriş	Eğitime Giriş	Meslek Bilgisi
Öğretim Teknikleri ve Materyal Tasarımı	Öğretim Teknolojileri	Meslek Bilgisi
Ölçme ve Değerlendirme	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Meslek Bilgisi
Okul Deneyimi	Öğretmenlik Uygulaması 1	Meslek Bilgisi
Öğretmenlik Uygulaması	Öğretmenlik Uygulaması 2	Meslek Bilgisi
Özel Eğitim	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Meslek Bilgisi
Rehberlik	Okullarda Rehberlik	Meslek Bilgisi

(YÖK, 2018,b)

Tablo 12’den 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan aynı içeriğe sahip dersler incelendiğinde 22 dersin bu kategoride değerlendirilebileceği söylenebilir. Bu derslerin yedi tanesi meslek bilgisi; dört tanesi genel kültür; üç tanesi tarih; üç tanesi alan eğitimi; iki tanesi coğrafya; bir tanesi Sosyal Bilim/Alan Eğitimi; bir tanesi ise Sosyal Bilim/Alan Eğitimi içeriğine sahiptir. Bu derslerden bazılarında küçük isim farkları bulunurken (Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I- Osmanlı Tarihi I; Türkiye Fiziki Coğrafyası- Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası; Eğitim Bilimine Giriş- Eğitime Giriş) bazılarının ise içerik olarak genişletildiği (Sanat ve Estetik- Sanat ve Müze Eğitimi; İnsan Hakları ve Demokrasi- İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi; Siyasi Coğrafya-Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği; Ölçme ve Değerlendirme- Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme) söylenebilir. İçeriği benzeşen derslerden bir kısım dersin ise yeni isimleriyle karşımıza çıktığı (Türkçe I Yazılı Anlatım- Türk Dili I; Bilgisayar I- Bilişim Teknolojileri) görülmektedir.

2018 sosyal bilgiler öğretmenliği programında bazı derslerin ise saatlerinde değişikliğe gidilmiştir. Bu dersler Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Sosyal bilgiler öğretmenliği programında 2018 güncellemesiyle haftalık ders saati değişen dersler

Ders Kategorisi	Dersin Adı	Eski Saat	Yeni Saat
Alan Eğitimi	Genel Fiziki Coğrafya	4	2
	Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	4	2
	Ortaçağ Tarihi	4	2
Genel Kültür	Türk Dili	2	2
	Yabancı Dil	3	2
	Bilgisayar	8	3
Meslek Bilgisi	Eğitime Giriş	3	2
	Eğitim Psikolojisi	3	2
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	2
	Ölçme ve Değerlendirme	3	2
	Rehberlik	3	2

(WEB 2; YÖK, 2018,b)

Tablo 13'ten sosyal bilgiler öğretmenliği programında 2018 güncellemesiyle haftalık ders saati değişen dersler incelendiğinde genel olarak 2018 programında ders çeşidinin artarken ders saatlerinin ise azaldığı dikkat çekmektedir. Bazı özel nitelikli ve uygulamalı dersler hariç genel olarak programdaki dersler haftalık iki saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu nedenle alan eğitimi derslerinden genel fiziki coğrafya, genel beşeri ve ekonomik coğrafya ve ortaçağ tarihi derslerinin haftalık ders saati miktarı dörtten ikiye; iki yarıyıl dörder saat yani sekiz saat olan bilgisayar dersinin ismi bilişim teknolojileri şeklinde değiştirilerek tek dönem ve üç saate; yabancı dil, eğitime giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme derslerinin haftalık ders saatleri üçten ikiye indirilmiştir. Sadece iki yarıyıl ikişer saat okutulan Türkçe dersinin ismi Türk Dili olarak değiştirildiği ve iki olan haftalık ders saati miktarının artırılarak üçe çıkarıldığı görülmektedir.

2006 ile 2018 sosyal bilgiler lisans programında en fazla değişikliğe uğrayan ders grubu ise seçmeli dersler olmuştur. 2006 lisans programında ikisi alan eğitimi, ikisi meslek bilgisi ve üçü genel kültür olmak üzere yedi farklı seçmeli ders alınırken; 2018 programında dördü genel kültür, altısı meslek bilgisi; altısı ise alan eğitimi olmak üzere toplam on altı farklı seçmeli derisi öğretmen adayları seçebilmektedir. Her iki programda da seçmeli dersler III. yarıyıldan başlar; 2006 programında VII. Yarıyıldan öğrenciler herhangi bir seçmeli derisi alamıyordu. 2018 programında ise III. yarıyıldan itibaren her yarıyıl en az iki (VII. ve VIII. Yarıyıl) bazen üç seçmeli ders (III., IV., V. Ve VI. yarıyıl) seçebilmektedirler. Yine 2006 lisans programında öğretimi yapılacak seçmeli dersleri her üniversitedeki öğretim üyeleri kendi ilgi ve bilgilerine göre oluştururken yani her üniversitede farklı seçmeli dersler bulunurken; 2018 programında bunun yerine tüm eğitim fakültelerinde ortak seçmeli ders havuzu getirilmiştir. 2018 programına eğer öğretim üyeleri eğer yeni bir seçmeli ders önermek istiyorlarsa programlarda önerilen seçmeli derslere ek olarak Meslek Bilgisi (MB) ve Alan Eğitimi (AE) seçmeli ders havuzuna öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda gerekçesi ve kur tanımları yapıp en geç Mart ayının son gününe kadar YÖK'e önererek YÖK onayından sonra en fazla altışar ders üniversitenin seçmeli ders havuzuna eklenebilecektir. Alan Eğitimi (AE) seçmeli ders havuzuna eklenecek seçmeli dersler, konu alanının öğretimine yönelik olmalıdır. Genel Kültür (GK) seçmeli derslerine eklenecek derslerde ise herhangi bir kısıtlama ve YÖK onayına gerek yoktur (YÖK, 2018a).

Yine sosyal bilgiler lisans programı ve diğer eğitim fakültesi anabilim dalları lisans programlarında seçmeli derslerle ilgili en önemli devrim niteliğindeki kararlardan birisi ise meslek bilgisi ve genel kültür seçmeli derslerinin bütün lisans programlarında ortak alınabilmesidir. Yani meslek bilgisi ve genel kültür seçmeli derslerini sosyal bilgiler, sınıf eğitimi, okul öncesi eğitimi, müzik eğitimi, matematik eğitimi gibi farklı anabilim dalına sahip öğrenciler birlikte dönem fark etmeksizin alabilecektir. Bu durumda bir öğrencinin III. yarıyılıda aldığı meslek bilgisi seçmeli dersini diğer VIII. Yarıyılıda; bir öğrencinin IV. Yarıyılıda aldığı bir genel kültür seçmeli dersini diğer bir öğrenci VII. Yarıyılıda farklı anabilim dalı ve farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle birlikte alabilecektir. Buda farklı sınıf ve anabilim dalı öğrencilerinin eğitim fakültelerinde kaynaşmalarını sağlayıcı bir rol oynayabilir. Eğitim fakültelerindeki tüm anabilim dallarında olduğu gibi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında da alan eğitimi seçmeli derslerini sadece o alanın öğrencileri seçecek ve kendi anabilim dalı arkadaşlarıyla bu dersleri takip edecektir.

2018 sosyal bilgiler lisans programında meslek bilgisi; genel kültür ve alan eğitimi havuzunda yer alan seçmeli dersler Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi-genel kültür ve alan eğitimi seçmeli dersleri

Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri	Genel Kültür Seçmeli Dersleri	Alan Eğitimi Seçmeli Dersler
Açık ve Uzaktan Öğrenme	Bağımlılık ve Mücadele	Çevre Eğitimi
Çocuk Psikolojisi	Beslenme ve Sağlık	Günümüz Dünya Sorunları
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Bilim Tarihi ve Felsefesi	Harita Bilgisi ve Uygulamaları
Eğitim Hukuku	Bilim ve Araştırma Etiği	Küreselleşme ve Toplum
Eğitim Antropolojisi	Ekonomi ve Girişimcilik	Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
Eğitim Tarihi	Geleneksel Türk El Sanatları	Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemesi
Eğitimde Drama	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	Sosyal Bilgiler Öğretimde Yerel-Çocuk Oyunları
Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	İnsan İlişkileri ve İletişim	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama
Eğitimde Program Geliştirme	Kariyer Planlama ve Geliştirme	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Tasarımı
Eğitimde Proje Hazırlama	Kültür ve Dil	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Kanıt, Yerel ve Sözlü Tarih
Eleştirel ve Analitik Düşünme	Medya Okuryazarlığı	Sosyal Bilgilerde Bilişim Teknolojileri
Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Mesleki İngilizce	Türk Hukuk Sistemi
Kapsayıcı Eğitim	Sanat ve Estetik	Türkiye'nin Ekonomik Yapısı
Karşılaştırmalı Eğitim	Türk Halk Oyunları	
Mikro Öğretim	Türk İşaret Dili	
Müze Eğitimi	Türk Kültür Coğrafyası	
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Türk Musikisi	
Öğrenme Güçlüğü	Türk Sanatı Tarihi	
Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama		



---

Sürdürülebilir Kalkınma ve  
Eğitim

---

Yetişkin Eğitimi ve Hayat  
Boyu Öğrenme

---

(YÖK, 2018,b)

Tablo 14'ten 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi-genel kültür ve alan eğitimi seçmeli dersleri incelendiğinde meslek bilgisi alanında 21; genel kültür alanında 18 ve alan eğitimi alanında 13 olmak üzere 52 dersin seçmeli ders havuzunda olduğu görülmektedir. Bu derslerin genel anlamda güncel ve oldukça farklı içeriklerde olduğu söylenebilir. Bu seçmeli derslerde dikkat çekici bir nokta da 2006 programında zorunlu olan Günümüz Dünya Sorunları, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemesi, Drama (Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama), Öğretim Teknikleri ve Materyal Tasarımı (Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Tasarımı) gibi derslerin alan eğitimi seçmeli ders havuzuna eklendiğidir. Bir bakıma 2006 programında yer alan bu dersleri almak isteyen öğretmen adayları 2018 programında - açıldığı takdirde-seçmeli olarak bu dersleri alabilecektir.

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Başta 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarını karşılaştırma amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yer alan ders türlerinin saat, kredi ve yüzdeleri incelendiğinde 2006 programında 156 kredi ve 170 saat olan derslerin 2018 programında 147 kredi ve 154 saate düştüğü görülmektedir. Bu düşüş aslında 2018 yılında tüm diğer eğitim fakültesi lisans programlarında genel olarak görülen bir durumdur. Bu da durumda bize 2018 programında daha az kredi ve saatle öğretmen adayı yetiştirileceğini göstermektedir. Yurdakul (2018)'da yaptığı çalışmada 2006 programında 178 saat olan sınıf eğitimi lisans ders saati 2018 yılında 150 saate düşürüldüğünü; Yaman (2018) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenliği Lisans programında 2006 yılında 175 olan ders saatinin 155'e düşürüldüğünü tespit etmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve diğer eğitim fakülteleri lisans programlarındaki bu düşüşün sebebini YÖK; öğretmen adaylarının program dışı etkinlikler olarak daha çok sosyal ve kültürel faaliyetlerine katılabilmeleri, okullardaki öğretmenlik uygulamalarına daha kolaylıkla gidebilmeleri; ayrıca Bologna sürecine uyum sağlanması olarak açıklamıştır (YÖK, 2018a)

2006 programında ve %83.5 olan teorik ders oranı 2018 programında %90.9'a çıkarken; %16.5 olan uygulama ders saati oranı ise %9.1'e gerilemiştir. Bu durumun temel nedeni 2006 programında I. (Bilgisayar I); II. (Bilgisayar II); V. (Topluma Hizmet Uygulamaları; Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı); VI. (Özel Öğretim Yöntemleri I); VII. (Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri; Özel Öğretim Yöntemleri II, Okul Deneyimi) ve VIII. yarı yılda (Sosyal Proje Geliştirme, Drama, Öğretmenlik Uygulaması) bulunan uygulamalı derslerin sayısı ve öğrenim görüldüğü yarıyıl sayısında önemli oranda azalma olmuştur. 2018 Sosyal Bilgiler Lisans programında sadece üç yarıyıldan uygulamalı dersler bulunmaktadır. VII. Ve VIII. yarıyıldan bulunan Öğretmenlik uygulaması dersleri dışında sadece IV. yarıyıldan bulunan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde uygulama saatine yer verilmiştir. 2006 programında bile yeterli düzeyde olmayan uygulama derslerinin oranlarının yenilenen bir programda daha da azaltılması doğru bir uygulama değildir. Öğretmenlik mesleğinin temeli uygulamaya dayanır. Sadece bilgi verilen ve uygulama yapamayan öğretmen adaylarının hizmete başladıktan sonra kaliteli bir eğitim vermesini beklemek çok da doğru değildir. Eraslan (2009) Finlandiya'nın uluslararası sınavlarda (PISA) elde ettiği başarının altında yatan en önemli sebeplerin başında öğretmen yetiştirme programındaki düzenlemelerin rol oynadığını; Finlandiya'da öğretmen

uygulamaları için, öğretmen yetiştiren her kurum kendi uygulama okuluna sahip olduğunu ve en önemlisi bu okulların genellikle üniversite kampüsü içerisinde ilgili bölümlere yakın yerlerde yer aldığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarına programın ilk üç yılında dörder hafta, son yıl ise beş hafta olmak üzere uygulama okullarında, hem okul öğretmeni hem de üniversite hocasının rehberliğinde staj yapma imkânı sağlanmasının PISA başarısındaki en önemli etken olduğunun altını çizmiştir (Aktaran, Tonga, 2012:794).

2006 programında %28.2 olan meslek derslerinin oranı 2018 programında %34'e çıkarken; genel kültür derslerinin oranı %20.6'dan %18'e; alan eğitim derslerinin oranı ise %51.2'den %48'e düşmüştür. Bu yükselme ve düşmenin nedenlerini daha iyi anlamak için bu derslerin içeriklerine bakmak gerekir.

2018 sosyal bilgiler lisans programında 2006 programına göre öğretmenlik meslek bilgisi, vatandaşlık bilgisi ve seçmeli ders oranlarında bir artış olduğu görülürken; genel kültür, Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler, tarih ve coğrafya derslerinde ise bir azalma olduğu dikkat çekmektedir. 2006 lisans programında %25.9'luk paya sahip olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin (13 ders) oranı 2018 programında %28.6'ya (16 ders); 8.2'lik bir orana sahip olan seçmeli dersler (7 ders) %20.7'lik bir orana (16 ders) çıkarken aslında ders sayısı ve süresi değişmeyen vatandaşlık bilgisi dersleri (2 ders) 2018 programında daha az saatte mezun olunması nedeniyle (16 saat daha az) %2.4 olan oranı %2.6'ya çıkmıştır. Meslek bilgisi derslerinin oranının artmasında özellikle 2006 programında yer almayan Eğitim sosyolojisi, Eğitim Felsefesi ve Eğitimde Ahlak ve Etik gibi derslerin tüm lisans programlarıyla birlikte sosyal bilgiler öğretmenliği programına da zorunlu ders olarak eklenmesi önemli rol oynamıştır.

2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında 16 olan sosyal bilgiler/sosyal bilimler dersleri 12 derse düşerken bu azalma sonucu 2006 programında %22.9 olan oranı da 2018 programında %16.6'ya düşmüştür. 11 dersten 8 derse düşen genel kültür derslerinin oranı ise %17'den %14.3'e gerilemiştir. 10 dersten 9 derse düşen tarih derslerinin oranı %13'den %11.7'ye; 7dersten 5 derse düşen coğrafya derslerinin oranı ise %10.6'dan %6.5'e gerilemiştir.

2018 programında 2006 programında sosyal bilim disiplinleri içinde yer alan sekiz ders Sosyal Psikoloji, Arkeoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Antropoloji ve Temel hukuk, İnsan İlişkileri ve İletişim kaldırılmıştır. 2005 İlköğretim sosyal bilgiler programının da sosyal bilgiler tanımı şöyledir:

"Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla, Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi sosyal bilimlerin ve yurttaşlık bilgisi konularının, öğrenme alanlarını yansıtan bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2004: 455). Öztürk'e (2012:4) göre "Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır." Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere Sosyal Bilgiler dersi sosyal bilimler ile vatandaşlık bilgisi konularını disiplinler arası bir anlayışa bir araya getiren bir derstir. Sosyal bilgiler derslerini yürütecek olan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans mezunlarının sosyal bilgilerin temelini oluşturan Psikoloji, Arkeoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Antropoloji ve Temel hukuk derslerini almadan yani bunlara ait temel bilgilere sahip olmadan mezun olmaları büyük bir eksikliktir. Çünkü programdan mezun olan öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini icra ederken bu sosyal bilim dallarının kavramlarını da öğrencilere vermelidir. 1998 programında bile bulunan bu derslerin yenilenen lisans programında olmaması mantıklı bir gerekçe ile açıklamak zordur. Turan (2018)'da yaptığı çalışmada sosyal bilgiler lisans programlarından bu derslerin çıkarılmasının doğru olmadığını vurgulamıştır.

2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans Programında alan ve alan eğitimi derslerinden Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri, Günümüz Dünya Sorunları, Sosyal Proje Geliştirme ve Drama dersleri de kaldırılmıştır. Bu derslerden Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri ve Günümüz Dünya Sorunları aynı isimle; Drama ise Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama ismiyle Alan eğitimi seçmeli dersi olarak 2018 programında yer almaktadır. Bu nedenle bu dersler bir bakıma isteğe göre tekrar alınma fırsatı verilmiş ve büyük bir değişiklik olmamıştır. 2006 programında yer alan Sosyal Proje Geliştirme dersinin öğretmen adaylarının mezun olacağı VIII. yarıyıldan itibaren benzer içerikte Toplum Hizmet Uygulamaları dersinin bulunması nedeniyle kaldırılması isabetli bir karar olmuştur.

2018 programında özellikle alan eğitimi derslerinde büyük bir değişikliğe gidilmiştir. Özel öğretim yöntemleri I ve II dersleri isim değiştirilerek Sosyal Bilgiler Öğretimi I ve II adını almış; ayrıca programa Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Afetler ve Afet Yönetimi, Medya Okur Yazarlığı ve Eğitimi, Karakter ve Değer Eğitimi dersleri eklenmiştir. Eklenen dersler her ne kadar güncel ve gerekli gibi görülse de içerik olarak birbiriyle kesişen ve fazlaca tekrara düşebilecek dersler programa eklenmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretimi I ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II derslerinde sosyal bilgiler programlarından da bahsedilebilir yine bu iki derste rahatlıkla Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları içeriğine uygun konular yerleştirilebilir. Ayrıca bu derslerin hiç birinde uygulama saatine yer verilmemiş olması bu derslerin yürütülmesinde ayrı bir sıkıntı yaratacaktır. Çünkü YÖK'ün yeni lisans programlarını tanıtıcı kitapçığında bu derslerin içeriğinde uygulama yapılması da öngörülmüştür. Örneğin Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersinin içerik açıklaması şu şekildedir:

*Sosyal bilgiler öğrenenin ve öğretmenin anlamı; sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; sosyal bilgiler öğretiminin tarihçesi; öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretimine yansımaları; sosyal bilgiler öğretimde temel beceriler; sınıf-İçi uygulama örnekleri; sosyal bilgiler öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar; etkili bir sosyal bilgiler öğretiminin bileşenleri; sosyal bilgiler öğretimine sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan bakış. (YÖK, 2018b)*

Sosyal Bilgiler Öğretimi I dersinin içerik açıklaması ise şu şekildedir

*Sosyal bilgilerde aşamalı sınıflamaya uygun amaç yazma örnekleri; sosyal bilgiler öğretiminde içerik seçimi ve düzenlenmesinde benimsenen ilkeler; içerik yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretimi bakımından incelenmesi; sosyal bilgilerde öğretim-öğrenme süreçleri kapsamında strateji, ilke, yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanma. (YÖK, 2018b)*

Görüldüğü gibi her iki dersinde içerik açıklamalarında sınıf içi uygulama yapılması, sınıfta kullanılacak yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanma faaliyetinde bulunulması gibi uygulamaya dayalı öneriler vardır. Ama bu derslerin tümü ikişer saatlik teorik bölümden oluşmakta hiç birinde uygulamaya saatine yer verilmemektedir. Uygulama saati olmadan bu derslerde nasıl uygulama örnekleri yapılacağı büyük bir muamma ve eksikliklerdir.

2018 programında bazı derslerin ise haftalık ders saati değişmiştir. Bu dersler incelendiğinde genel olarak 2018 programında ders çeşidinin artarken ders saatlerinin ise azaldığı dikkat çekmektedir. Bazı özel nitelikli ve uygulamalı dersler hariç genel olarak programdaki dersler haftalık iki saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu nedenle alan eğitimi derslerinden genel fiziki coğrafya, genel beşeri ve ekonomik coğrafya ve ortaçağ tarihi derslerinin haftalık ders saati miktarı dörtten ikiye; iki yarıyıl dörder saat yani sekiz saat olan bilgisayar dersinin ismi bilişim teknolojileri şeklinde değiştirilerek tek dönem ve üç saate; yabancı dil, eğitime giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme derslerinin haftalık ders saatleri üçten ikiye indirilmiştir. Sadece iki yarıyıl ikişer saat okutulan Türkçe dersinin ismi Türk Dili olarak değiştirildiği ve iki olan haftalık ders saati miktarının artırılarak üçe çıkarıldığı görülmektedir. Genel fiziki coğrafya, genel beşeri ve ekonomik coğrafya ve ortaçağ tarihi derslerinin saatlerinin dörtten ikiye düşürülmesi genel olarak olumlu düşünülebilir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin bilgilerinin ortaokul düzeyinde

öğrenciler için yeterli seviyede olması yeterlidir. Dört yerine ikişer saatlik derslerde öğretmen adaylarının bu seviyeye ulaşabileceği düşünülebilir.

2018 programının 2006 programına göre yine en büyük farklarından birisi seçmeli dersler konusunda olmuştur. 2006 programlarında yer alan sınırlı sayıdaki seçmeli dersler arttırılmış olup bütün programlarda seçmeli derslere yaklaşık %25 oranında yer verilerek Bologna sürecine uyum sağlanmıştır. 2006 lisans programında ikisi alan eğitimi, ikisi meslek bilgisi ve üçü genel kültür olmak üzere 7 farklı seçmeli ders tüm dersler içinde %8.2.'lik bir orana sahipken; 2018 programında dördü genel kültür, altısı meslek bilgisi; altısı ise alan eğitimi olmak üzere toplam 16 farklı seçmeli ders %20.7'lik bir orana çıkmıştır. Yine 2006 programında hangi seçmeli dersin açılacağı her üniversitede oradaki öğretim üyelerine göre değişirken buna da standart getirilmiş ve bir seçmeli ders havuzu oluşturularak tüm üniversitelerin bu havuzdaki seçmeli dersleri açmaları öncelikle beklenmiştir. Bu konuda esnek davranan YÖK, belli süre zarfında isteyen öğretim üyesinin YÖK onayından geçmek şartı ile yeni seçmeli dersi bu havuza sokmasına izin vermiştir. Seçmeli ders havuzu incelendiğinde bu derslerin sayı ve nitelik olarak gayet güncel ve yeterli olduğu söylenebilir. Bir çok farklı konu ve içerikte meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi seçmeli dersleri 2018 programında yer almıştır. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele, Beslenme ve Sağlık, Geleneksel Türk El Sanatları, Türk Musikisi gibi çok farklı ilgi alanları ve içeriğe sahip derslerin programda yer alması olumlu bir gelişmedir. Özellikle meslek bilgisi ve genel kültür seçmeli derslerinin farklı lisans programlarıyla ortak yürütülecek olması da farklı anabilim dalları öğrencilerinin kaynaşmasını sağlayıcı etkisi olması bakımında faydalı olacaktır.

## ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler programlarında uygulanmalı derslerin saati arttırılmalı öğretmenlik uygulaması dersleri sadece 4. Sınıf yani VII. Ve VIII. yarıyılıda olmamalı 1.sınıftan başlayarak öğretmen adayları okullarla tanışmalı daha fazla gözlem ve uygulama şansı bularak mesleki deneyimlerini arttırmalıdır.
- Sosyal bilgilerin can damarını oluşturan sosyal bilim disiplinlerine ait dersler tekrar programa konmalı öğrencilerin bu derslerle ilgili temel bilgileri edinmeleri sağlanmalıdır.
- Alan eğitimine eklenen dersler tekrar gözden geçirilmeli içerikleri benzeşen dersler birleştirilmelidir. Alan eğitimine konulan derslerin bazılarında (Sosyal Bilgiler Öğretimi I-II; Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları) mutlaka uygulama saati de eklenmelidir. Uygulama yapılmadan yapılacak alan eğitimi derslerinin pratikte bir getirisi olmayacaktır.
- Bundan sonra yenilecek sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı için daha çok çalıştay düzenlenmeli ve bunlara tüm sosyal bilgiler lisans programı bulunan üniversitelerden katılım sağlanmalıdır. Bu çalıştaylarda konu enine boyuna tartışılmalı hazırlanmış taslak programların onaylanması için düzenlenmiş algısı yaratılmamalıdır.

## KAYNAKLAR

- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Ata, B. (2007). Yeni sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ilköğretim 2005 sosyal bilgiler dersi (6, 7. sınıflar) öğretim programı açısından değerlendirilmesi. I. *Uluslararası Bilim Çalıştayı (Prof. Dr. Suzan ERBAŞ Anısına)*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, 08-09 Mart, Çanakkale. [acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc\\_ID=74](http://acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=74)
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15, 275-286.

- Bayram, Ö. (2003). *Türkiye’de İlköğretime (6-7-8) Branş Öğretmeni Yetiştirilmesi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Dersi Programlarının Gelişimi (1946-1982)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma projelerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirilmenin Tarihi Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/dursunoglu.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm) adresinden 05 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Ercan, B. (2009). *Türkiye’de İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri (1923-2008)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaymancı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi (USBED)/International Social Science Education of Journal (ISSEJ)*, 2(1), 45-61.
- Kızılcıoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 132-140.
- MEB. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4.-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- Özav, L. (2001). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine düşünceler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), s. 165-177.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. C.Öztürk (Ed.). Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde (s.1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Sözen, E. (2018). 2005 ve 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programlarında (CDOP) Yapılan Değişikliklerin Karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 199-216.
- Sözen, E. ve Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (SBDÖP) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6 (1), 53-71.
- Tokcan, H. ve Tilki, A. (2018). Türkiye’deki Sosyal Bilgileri Eğitimi Lisans Programlarının Mevcut Durumunun İncelenmesi (2017). *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 200-223.
- Tonga, D. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10(4), 780-803.
- Turan, R. (2018). Eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında 2018 yılında gerçekleştirilen güncelleme üzerine genel bir değerlendirme. (Ed. F. Yamaner, S. Baskın) *Akşemseddin Uluslararası İnsan, Toplum, Spor Bilimleri Sempozyumu Tam Metinleri*. file:///C:/Users/HP/Downloads/SosyalBilgilerretmenlii\_Tammetin\_merged.pdf adresinden 12 Aralık 2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 4(4), 58-68.
- Yaman, İ.(2018). 2006 ve 2018 ingilizce öğretmenliği lisans programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Ekev akademi dergisi*, 22(76), 149-164.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Bs), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim\\_fakultesi\\_ogretmen\\_yetistirme\\_lisans\\_programlari\\_mart\\_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c) adresinden 10 şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- YÖK. (2018a). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2018b). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal\\_Bilgileri\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden 13 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.

Yurdakul, H.İ. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans programının içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge sosyal bilimler dergisi*, 6(29), 1483-1499.

#### **İnternet Adresleri**

WEB1:<https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d20/c021/b060/tbmm200210600219.pdf>

WEB2: [http://egitim.giresun.edu.tr/fileadmin/user\\_upload/ders\\_icerikleri/sosyal\\_lisans.pdf](http://egitim.giresun.edu.tr/fileadmin/user_upload/ders_icerikleri/sosyal_lisans.pdf)

#### **Extended Abstract**

In 1962, history, geography and national knowledge courses were united under the name Community and Country Studies. In 1968, the name of the course was social studies. The of the course has become a social information teacher and it has become necessary to educate social studies teacher. The social studies undergraduate program, which was renewed in 2006, was renewed in 2018 with the programs of all departments of education in 12 years. This is structured in accordance with the qualitative research design. In this research, analysis method is used and document analysis enables a wide time-based analysis documents produced in different time intervals and documents produced in a specific period or related documents in a given time period. When the hours, credits and percentages of the types of courses in the 2006 and 2018 Social Studies Education undergraduate program are examined, it is seen that the courses in the 2006 program have decreased 156 credits and 170 hours to 147 credits and 154 hours in the 2018 program. In the 2018 social studies undergraduate program, according to the 2006 program, there is an increase in teaching profession knowledge, citizenship knowledge and elective course rates; It is noteworthy that there is a decrease in general culture, social sciences / social studies, history and geography courses It is observed that there are 16 courses in the 2006 social studies teaching program not included in the 2018 undergraduate program. 8 out of 16 courses included in the 2006 studies teaching program but not included in the 2018 program (Social psychology, sociology, philosophy, economics, anthropology, basic law, Human Relations Communication) are directly related to social science disciplines When the courses with same content in the social studies teaching program for 2006 and 2018 are examined, it can said that 22 courses can be evaluated in this category. In 2006 and 2018 social studies undergraduate program, most of the courses were elective courses. In 2006 undergraduate program, seven different elective courses, two of which are field education, two of which are vocational knowledge and three of them are general culture; In 2018, four of them had general culture, six had vocational knowledge; six of them can choose sixteen different elective In the 2018 social studies teaching undergraduate program, occupational knowledge-culture and field education elective courses are examined; It is seen that there are 18 courses general culture area and 13 in the field education area. It can be said that these courses generally up-to-date and quite different. Another remarkable point in these elective courses that in the 2006 program, current world problems, social studies textbook review, drama in social studies teaching), teaching techniques and material design (material design in studies teaching) are added to the field education elective course pool. While the ratio theoretical courses in the 2006 program and the 83.5% rate increased to 90.9% in the program; The rate of practice hours decreased from 16.5% to 9.1%. Even in the 2006 program, the right practice to reduce the proportion of application courses that are not sufficient program. The graduates of social studies teaching who are going to carry out studies courses are graduates without having basic knowledge of Psychology, Sociology, Philosophy, Economics, Anthropology, Basic Law and Human Relations Communication which constitute the basis of social studies. Because the teacher trainee who

graduated from the program should give the students the concepts of these social sciences while performing the teaching profession. Even in the 1998 program, it is difficult to explain these courses in a renewed undergraduate program. In the 2018 program, a significant change was made especially in the field education courses. Special teaching methods I and II courses changed the name of Social Studies Teaching I and II. Besides, Social Studies Learning and Teaching Approaches, Social Studies Curriculum, Disasters and Disaster Management, Media Literacy and Education, Character and Value Education courses were added to the program. Although the lessons are considered to be up-to-date and necessary, courses that intersect and can be repeated as much as the content are added to the program. Based on the research results, the following suggestions can be made: Social practical courses should be increased hours of practical courses in the teaching practice classes only Class 4 ie VII. And VIII. Should not be in the semester 1. From the first grade, prospective teachers should meet with schools and increase their professional experience by finding more opportunities for observation and practice. Social science disciplines that constitute the core of the social science disciplines should be reprogrammed students should be provided with the basic information about these courses.