

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı**

**TÜRKİYE’DE VE HOLLANDA’DA COĞRAFYA EĞİTİMİ
VE ÖĞRETİMİNİN MÜFREDATLAR METOTLAR VE
ARAÇ-GEREÇLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ziya İNCE
(Doktora Tezi)

İstanbul - 2014

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı**

**TÜRKİYE’DE VE HOLLANDA’DA COĞRAFYA EĞİTİMİ
VE ÖĞRETİMİNİN MÜFREDATLAR METOTLAR VE
ARAÇ-GEREÇLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ziya İNCE
(Doktora Tezi)

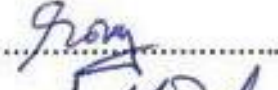
Danışman: Prof. Dr. Ramazan ÖZEY

İstanbul - 2014

ONAY

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ziya İNCE tarafından hazırlanan “Türkiye’de ve Hollanda’da Coğrafya Eğitimi ve Öğretiminin Müfredatlar, Metotlar ve Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma 23./10/2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda jüri tarafından başarılı/başarısız bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ÖZEY	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ali BALCI	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Süleyman İNCEKARA	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN	

ÖZGEÇMİŞ

1973 Yılında Malatya’da doğan Ziya İNCE, ilkokulu ve ortaokulu burada tamamladıktan sonra, Pütürge İmam Hatip Lisesinden mezun oldu. 1992 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği bölümünde okumaya hak kazandı. Bu bölümden 1996 yılında mezun olduktan sonra aynı üniversitede yüksek lisansını 1999 yılında tamamladı. 2011 yılında doktora programına başlayan ve halen İstanbul Bağcılar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Coğrafya Öğretmeni olarak görev yapan Ziya İNCE, evli ve iki çocuk babasıdır.

Çalıştığı Kurum : Bağcılar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

E-Posta: ziyaince@hotmail.com

ÖNSÖZ

Ülkemiz coğrafya eğitiminin gelişimine katkıda bulunmak amacı ile hazırlanan bu çalışmada, Avrupa Birliğinin kurucu ülkelerinden Hollanda'nın genel eğitim sistemi ile coğrafya eğitim sisteminin ile müfredatlar, metotlar ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada öğretim programları, öğretmen yetiştirme teknikleri, ders kitapları, eğitim politikaları ve uygulanan metotlar gibi konular irdelenerek, elde edilen bulgular sonucunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayanarak elde edilen sonuçlar ve sunulan önerilerin coğrafya öğretimi alanına, coğrafyacılara, coğrafyaya ilgi duyanlara, coğrafya öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve akademisyenlere katkıda bulunacağını ümit ederken, yeni araştırmalara kaynaklık etmesini temenni ederim.

Araştırmalarım süresince bana desteğini esirgemeyen kıymetli danışman hocam sayın Prof. Dr. Ramazan ÖZEY'e teşekkürlerimi sunarım. Tez İzleme Komitesinde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Ali BALCI ve Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN'e; ayrıca tez hazırlama aşamasında çalışmalarımda bana destek veren Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ, Doç. Dr. Süleyman İNCEKARA, Yrd. Doç. Dr. Yusuf KILINÇ, Yrd. Doç. Dr. Münir BİLGİLİ, Dr. Ali Osman KOCALAR'a; çalışmalarımda bilgilerini paylaşarak bana destek veren, Yrd. Doç. Dr. Vedat ŞAHİN'e, Mehmet ERDOĞAN'a, Hollanda Fontys Üniversitesi Eğitim fakültesi (Fontys Hogeschoolen Lerarenopleiding) öğretim üyesi Uwe Kraus'a, Martin de Wolf'a, Utrecht Üniversitesi öğretim üyesi CEVO danışmanı J.Hans Palings'e, Hollanda Vrije Üniversitesi Eğitim fakültesi öğretim üyesi Joop van der Schee'e, Coğrafya öğretmeni Pieter de Jongh ve Eyüp Demirtaş'a; araştırmanın yazım aşamasında dil ve edebiyat yönünden katkıda bulunan Uzman Edebiyat Öğretmeni Sümeyye SİNAN'a; resmi işlerden dolayı Eğitim Bilimleri Enstitüsünün değerli çalışanlarına, teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak çalışmalarım sırasında sabır ve yardımları ile bana desteğini esirgemeyen aileme teşekkür eder, bu çalışmanın eğitim dünyasına ve coğrafya alanına faydalı olmasını dilerim.

ÖZET

TÜRKİYE’DE VE HOLLANDA’DA COĞRAFYA EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNİN MÜFREDATLAR, METOTLAR VE ARAÇ-GEREÇLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Günümüz eğitim politikaları 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan eğitim alanındaki hızlı değişimin bir neticesidir. Bu hızlı değişim ve dönüşüm ekonomik kalkınmasını tamamlayan devletler tarafından eğitimin her alanına tatbik edildiği gibi coğrafya eğitimine de büyük ölçüde tatbik edilmiş ve büyük mesafeler katedilmiştir. Gelişmiş teknolojik araç ve gereçlerin kullanılması, müstakil branş dersliklerinin kurulması, bu dersliklerin harita, atlas, fotoğraf, film, taş - toprak koleksiyonları ve coğrafya kitaplıkları ile donatılması, daha sonra bilgisayar ve diğer teknolojik araçların bu sınıflarda kullanılması coğrafya eğitimi ve öğretimi alanında büyük gelişmelerin yaşanmasını sağlamıştır.

Avrupa Birliği’nin kurucu üyelerinden ve güçlü bir ekonomiye sahip olan Hollanda ile Türkiye’nin coğrafya eğitimi ve öğretimlerinin karşılaştırılmasında doğal gözlem, mülakat ve öğretim programlarının içerik analizi gibi bir sıra araştırma yöntemi tatbik edilmiştir. Bu iki ülkenin genel eğitim sistemleri ve özellikle coğrafya eğitimi ve öğretimi değerlendirilmiş ve bazı öneriler üzerinde durulmuştur. Ülkemizde 2005 yılından itibaren ortaöğretimde başlayan yapılandırmacı yaklaşım ile Hollanda gibi gelişmiş AB üyesi ülkelerindeki eğitim sistemlerini yakalamayı hedeflenmektedir. Bu çalışmada, ülkemizin coğrafya eğitim ve öğretiminde görülen aksaklıklarının giderilmesi, Hollanda gibi gelişmiş ülkelerin eğitim seviyelerini yakalamasında izlenecek yollar, kapsamlı çözüm önerileri, yöntemler ve metotlar üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Eğitimi, Müfredat, Metot, Coğrafya ders araçları, Hollanda coğrafya eğitimi.

ABSTRACT

EVALUATING GEOGRAPHY CURRICULUM, METHODS AND INSTRUCTIONAL MATERIALS IN TURKEY AND NETHERLANDS

Current educational systems and policies are mostly resulted from the rapid changes in the world which began in the beginning of the 20th century. These changes and reforms have had a significant effect and put into practice by the developed countries in their educational systems, especially geography curriculum. Integrating advanced technological materials into teaching process, thematic classrooms, designed for every subject including maps, atlas, posters, films, and eventually integration of ICT for teaching geography have made great contribution in this field.

In this study, one of the founding countries of EU, The Netherlands with an advanced economical system, and Turkey was compared in terms geography education, curriculum, methods and materials by employing on-site observations, content analysis, interview and finally some propositions were presented. Turkish educational system, which is under the influence of constructivist phylosophie, aims to keep up with and compete with the educational system of developed contries like the Netherlands. This study has made some contrubitions to that aim as such it diagnoses some problems, as well as making some recommendations of new methods, materials for an effective instruction of geography.

Keywords: Geography curriculum, Methods, Geography materials, geography education of the Netherlands.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR TABLOSU	xxi
1. BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar.....	7
2. BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Genel Eğitim Sistemi ile ilgili Alan Yazın	9
2.2. Coğrafya Eğitimi ile İlgili Alan Yazın.....	10
3. BÖLÜM III: YÖNTEM.....	15
3.1. Araştırmanın Modeli.....	16
3.2. Evren ve Örneklem	16
3.3. Veri Toplama Araçları.....	16
3.3.1. Görüşme (Mülakat) Metodu.....	17
3.3.2. Gözlem Metodu	17
3.3.3. Karşılaştırma Metodu.....	18
3.3.4. Örneklem Metodu	19
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	19

4. BÖLÜM IV: BULGULAR..... 22

4.1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Hatları	22
4.1.1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Tarihçesi	22
4.1.2. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	23
4.1.3. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve Temel ilkeleri.....	24
4.1.4. Milli Eğitim Bakanlığının Yapısı.....	24
4.1.5. Okul Sistemi ve Sayısal Veriler	26
4.1.5.1. Örgün Eğitim	26
4.1.5.1.1. Okulöncesi Eğitim.....	26
4.1.5.1.2. İlköğretim.....	27
4.1.5.1.2.1. İlkokul.....	27
4.1.5.1.2.2. Ortaokul	27
4.1.5.1.3. Ortaöğretim	28
4.1.5.1.4. Yükseköğretim	29
4.1.5.2. Yaygın Öğretim	31
4.1.5.3. Türk Milli Eğitim Sisteminin 2012-2013 Eğitim Öğretim Dönemine Ait Verilerinin Değerlendirilmesi.....	33
4.1.6. Öğretim Programları	36
4.1.6.1. İlköğretim Programları	36
4.1.6.1.1. İlkokul Programları	38
4.1.6.1.2. Ortaokul Programları.....	38
4.1.6.2. Ortaöğretim Programları.....	39
4.1.6.3. Yükseköğretim Programları.....	42
4.1.7. Eğitim Kurumlarında Fiziki Mekân, Araç-Gereçler, Teknolojik Altyapı ve Kullanımı	43
4.1.8. Ders Kitapları.....	44
4.1.9. Öğretmenlik	45
4.1.10. Eğitim Finansmanı	48
4.1.11. Türk Eğitim Sistemindeki Yenilikçi Projeler.....	50
4.1.11.1. Derslik ve Pansiyon Yapımları.....	51
4.1.11.2. Şartlı Eğitim Yardımları	51
4.1.11.3. Burslar ve Parasız Yatılılık	51
4.1.11.4. Taşınmalı Eğitim Uygulaması.....	51
4.1.11.5. Kız Çocuklarının Okullaştırılması.....	52
4.1.11.6. Ücretsiz Ders Kitabı Projesi.....	52
4.1.11.7. FATİH Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi)	53
4.1.12. Türk Eğitim Sistemindeki Problemler	55
4.2. Türkiye’de Coğrafya Eğitimi.....	56
4.2.1. Coğrafyanın Tanımı	56
4.2.2. Türkiye Coğrafya Eğitiminin Tarihçesi	58
4.2.3. Türkiye Coğrafya Eğitiminin Amaçları	61
4.2.4. Türkiye Eğitim Sisteminde Coğrafya Eğitim Programları ve Ders Çizelgelerindeki Yeri ..	62
4.2.4.1. Coğrafya Eğitim Programlarında 1923-1941 Dönemi.....	63
4.2.4.2. Coğrafya Eğitim Programlarında 1941-1973 Dönemi.....	63
4.2.4.3. Coğrafya Eğitim Programlarında 1973-1980 Dönemi.....	64
4.2.4.4. Coğrafya Eğitim Programlarında 1980-1992 Dönemi.....	64
4.2.4.5. Coğrafya Eğitim Programlarında 1992-1996 Dönemi.....	65
4.2.4.6. Coğrafya Eğitim Programlarında 1996-2005 Dönemi.....	66
4.2.4.7. Coğrafya Eğitim Programlarında 2005 Sonrası Dönem	67

4.2.4.7.1.	İlköğretim Müfredatında 2005 Sonrası Dönemde Coğrafya	67
4.2.4.7.1.1.	İlkokul Hayat Bilgisi Programında Coğrafya	68
4.2.4.7.1.2.	İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Programında Coğrafya	70
4.2.4.7.1.3.	İlkokul ve Ortaokul Fen Bilimleri Programlarında Coğrafya	75
4.2.4.7.2.	Ortaöğretim Kurumlarında 2005 Sonrası Dönemde Coğrafya Eğitim Programları ..	76
4.2.4.7.2.1.	Ortaöğretim Kurumları 9.Sınıf Coğrafya Programı	84
4.2.4.7.2.2.	Ortaöğretim Kurumları 10.Sınıf Coğrafya Programı	88
4.2.4.7.2.3.	Ortaöğretim Kurumları 11.Sınıf Coğrafya Programı	93
4.2.4.7.2.4.	Ortaöğretim Kurumları 12.Sınıf Coğrafya Programı	98
4.2.5.	Türkiye Yükseköğretimde Coğrafya Eğitim ve Öğretimi	102
4.2.6.	Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Fiziki Mekanlar.....	106
4.2.7.	Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler	108
4.2.8.	Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Kitaplar	110
4.2.8.1.	Kitap İncelemesi: 9.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı.....	112
4.2.9.	Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Öğretmenlik	114
4.2.10.	Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Öğretim Yöntemleri (Metotları)	116
4.2.10.1.	Anlatım Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi	116
4.2.10.2.	Soru-Cevap Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi	117
4.2.10.3.	Problem Çözme Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi.....	117
4.2.10.4.	Gösteri Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi.....	117
4.2.10.5.	Gezi Gözlem Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi	118
4.2.10.6.	İş Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi	118
4.2.10.7.	Deney Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi.....	118
4.2.11.	Türkiye Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Problemler	119
4.2.11.1.	Türkiye Genel Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Problemler.....	119
4.2.11.2.	Coğrafyacıların Kimlik Sorunu ve Coğrafyaya Bakış Açısı	119
4.2.11.3.	Coğrafya Öğretim Programları ile ilgili Problemler.....	120
4.2.11.4.	Öğretmenlik ile İlgili Problemler	122
4.2.11.5.	Coğrafya Öğretiminde Fiziki Ortam Sorunu	123
4.2.11.6.	Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler Sorunu	123
4.2.11.7.	Coğrafya Öğretiminde Ders Kitapları Sorunu.....	124
4.2.11.8.	Coğrafya Öğretiminde Öğretim Metotları ile İlgili Sorunlar	125

5. BÖLÜM V: HOLLANDA’NIN COĞRAFİ ÖZELLİKLERİ VE GENEL EĞİTİMİ SİSTEMİ..... 126

5.1.	Hollanda’nın Coğrafi Özellikleri.....	126
5.1.1.	Hollanda’nın Jeomorfolojik Özellikleri	128
5.1.2.	Hollanda’nın İklimi.....	131
5.1.3.	Hollanda’nın Bitki Örtüsü.....	131
5.1.4.	Hollanda Antilleri	132
5.1.5.	Hollanda’nın Nüfusu ve Etnik Yapısı	133
5.1.5.1.	Hollanda’da Nüfus Artışı.....	133
5.1.5.2.	Hollanda Nüfusunun Yaş ve Cinsiyet Yapısı	134
5.1.5.3.	Hollanda Nüfusunun Etnik ve Dini Yapısı	135
5.1.5.4.	Hollanda Nüfusunun Dil Yapısı	137
5.1.5.5.	Hollanda Nüfusunun Sosyal ve Kültürel Yapısı.....	138
5.1.6.	Hollanda’da Yerleşme.....	138
5.1.7.	Hollanda’nın Doğal Kaynakları	140
5.1.8.	Hollanda’da Ekonomik Durum	141

5.1.9.	Hollanda’da Turizm	144
5.1.10.	Hollanda’da Ulaştırma	145
5.1.11.	Hollanda’da Siyasi ve İdari yapı	145
5.1.12.	Hollanda’nın Tarihi	148
5.1.12.1.	Hollanda Tarihinde Önemli Düşünürler	151
5.1.12.2.	Hollanda Batı Hindistan Kumpanyası	151
5.1.12.3.	Hollanda Doğu Hint Adaları, ...	151
5.1.13.	Türkiye-Hollanda İlişkileri	152
5.1.13.1.	Türkiye-Hollanda Siyasi İlişkileri	152
5.1.13.2.	Türkiye-Hollanda Ekonomik İlişkileri	153
5.1.13.3.	Türkiye-Hollanda Kültürel İlişkileri	154
5.1.13.4.	Türkiye’den Hollanda’ya Göç	155
5.2.	Hollanda Genel Eğitim Sistemi	156
5.2.1.	Tarihi Süreçte Hollanda’da Eğitim	156
5.2.2.	Hollanda’da Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	157
5.2.3.	Hollanda Eğitiminin Yasal Dayanakları	159
5.2.4.	Hollanda’da Zorunlu Eğitim ve Zorunlu Eğitim Yasası	159
5.2.5.	Hollanda Eğitiminde Etkili olan Kuruluşlar ve Eğitim Yönetimi	162
5.2.5.1.	Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (OCW)	162
5.2.5.2.	Eyalet Yönetimleri ve Belediyeler	166
5.2.5.3.	Dini ve Etnik Gruplar	168
5.2.5.4.	Okul Kurulu	169
5.2.6.	Hollanda Eğitim Sisteminde Öğretim Dili	170
5.2.6.1.	Hollanda’da Türkçe Eğitimi	171
5.2.7.	Hollanda’da Eğitim Dönemi, Akademik Yıl ve Tatiller	171
5.2.8.	Hollanda’da Eğitim Finansmanı ve Yönetimi	172
5.2.9.	Hollanda Eğitim Sisteminde Yenilikler	174
5.2.10.	Hollanda’daki Türk Öğrencilerin Durumu	174
5.2.11.	Hollanda Eğitim Sisteminde Eğitim Teorileri, Eğitim Görüşleri ve Pedagojik Çeşitlilik ..	177
5.2.11.1.	Eğitim Teorileri	177
5.2.11.1.1.	Gelişimci Teori-Gessell (1878-1952) ve Thompson (1934)	177
5.2.11.1.2.	Davranışçı Teori -Skinner (1904...)	177
5.2.11.1.3.	Yapıcı Teori -Jean Piaget (1896-1980)	177
5.2.11.1.4.	Rus Öğrenim Psikolojisi -Vygotsky (1896-1934)	177
5.2.11.1.5.	Sosyal ve Bilişsel Teori -Bandura	178
5.2.11.2.	Eğitim Görüşleri	178
5.2.11.2.1.	Program Merkezli Eğitim	178
5.2.11.2.2.	Tecrübeye Dayalı Eğitim	178
5.2.11.2.3.	Geliştirici Eğitim Görüşü (Ontwikkelend onderwijs)	178
5.2.11.2.4.	Temel gelişimci eğitim görüşü (basisontwikkeling)	179
5.2.11.3.	Eğitim Uygulamalarında Tarzlar:	179
5.2.11.4.	Hollanda Eğitim Sisteminde Pedagojik Çeşitlilik	179
5.2.11.4.1.	Montessori eğitimi Maria Montessori (1870-1952)	180
5.2.11.4.2.	Jenaplan Eğitimi -Peter Petersen (1844-1952)	180
5.2.11.4.3.	Dalton Eğitimi Helen Parkhurst (1887-1973)	181
5.2.11.4.4.	Freinet Eğitimi -Célestin Freinet (1896 - 1966)	181
5.2.11.4.5.	Vrije School (Özgür okul) -Rudolf Steiner (1861-1925)	182
5.2.11.5.	Hollanda Eğitim Sisteminde Sütunlaşma	182
5.2.11.6.	Hollanda Örgün Eğitiminde Okul Türleri ve Sayısal Veriler	183
5.2.11.7.	Hollanda’da Örgün Eğitimi Yapısı	187

5.2.11.8.	Öğretmenlerin Durumu	190
5.2.11.9.	Okul Öncesi Eğitim	193
5.2.11.10.	İlköğretim (Basisonderwijs - Basisschool)	193
5.2.11.10.1.	İlköğretimin Amaçları	194
5.2.11.10.2.	İlköğretim müfredatı	194
5.2.11.10.3.	İlköğretimde Öğrenci Değerlendirme Sistemi	195
5.2.11.10.4.	İlköğretimde Öğrenci Devamsızlık Durumu	196
5.2.11.10.5.	İlköğretimde Haftalık Ders Dağılımı	196
5.2.11.10.6.	İlköğretimde Özel Eğitim	197
5.2.11.11.	Ortaöğretim	199
5.2.11.11.1.	Ortaöğretime Kayıt	201
5.2.11.11.2.	Ortaöğretimde Temel Eğitim Sistemi ve Köprü Sınıf Uygulaması	202
5.2.11.11.3.	Ortaöğretimde Müfredat	203
5.2.11.11.3.1.	Ortaöğretimde Okullara Göre Ders Çizelgeleri	205
5.2.11.11.4.	Ortaöğretimde Lise Türleri	207
5.2.11.11.4.1.	Üniversiteye Hazırlayıcı Eğitim Okulları (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs- VWO)	207
5.2.11.11.4.2.	Yüksek Düzey Genel Orta Eğitim (Hoger Algemeen Voorgezet Onderwijs- HAVO)	208
5.2.11.11.4.3.	Orta Dereceli Meslek Eğitimine Hazırlayıcı Eğitim (Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs-VMBO)	210
5.2.11.11.4.4.	Orta Mesleki Eğitim ve Öğretim (Het Middelbaar Beroepsonderwijs-MBO)	211
5.2.11.11.5.	Okullar Arası Geçişler	212
5.2.11.11.6.	Ortaöğretimde Mezuniyet	213
5.2.11.11.7.	Ortaöğretimde Özel Eğitim	215
5.2.11.12.	Hollanda'da Yükseköğretim Sistemi	215
5.2.11.12.1.	Hollanda Yükseköğretiminde Etkili Kurumlar	217
5.2.11.12.1.1.	Hollanda Kraliyet Sanat ve Bilim Akademisi (KNAW)	217
5.2.11.12.1.2.	Hollanda Bilimsel Araştırmalar Kurumu (NWO)	217
5.2.11.12.1.3.	Hollanda ve Flaman Akreditasyon Kurumu (NVAO)	218
5.2.11.12.2.	Yükseköğretime Kayıt	218
5.2.11.12.3.	Yükseköğretimde Ölçme ve Değerlendirme	219
5.2.11.12.4.	Yükseköğretimde Dereceler (Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora)	220
5.2.11.12.4.1.	Lisans	220
5.2.11.12.4.2.	Yüksek Lisans (Master)	220
5.2.11.12.4.3.	Doktora	220
5.2.11.12.5.	Yükseköğretimin Finansmanı	221
5.2.11.12.6.	Yükseköğretim Türleri	223
5.2.11.12.6.1.	Araştırma Üniversiteleri (Wetenschappelijk Onderwijs- WO)	223
5.2.11.12.6.2.	Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri veya Profesyonel Yüksek Mesleki Eğitim Üniversiteleri (Hoger beroepsonderwijs-HBO)	226
5.2.11.12.6.3.	Açık Üniversite (OU)	230
5.2.11.12.7.	Hollanda'da Türkiye Bağlantılı Yükseköğretim Kurumları	231
5.2.11.12.7.1.	Rotterdam İslam Üniversitesi	231
5.2.11.12.7.2.	Avrupa İslam Üniversitesi	231
5.2.11.12.8.	Hollanda-Türkiye Arasındaki Yükseköğretim İlişkileri	232
5.2.12.	Hollanda Öğretmen Eğitimi	232
5.2.12.1.	Öğretmen Eğitimi Sistemi	235
5.2.12.2.	Öğretmen Eğitiminde Değişimler	237

5.2.12.3.	Öğretmen Yeterlilikleri	238
5.2.12.4.	Öğretmen Kalitesi ve Hizmetiçi Eğitim	239
5.2.13.	Hollanda’da Yaygın Öğretim ve Yetişkin Eğitimi	240
5.2.13.1.	Uzaktan Eğitim	242
5.2.13.2.	Dil Kursları	242
5.2.13.3.	Hollanda’da Eğitim ile İlgilenen Diğer Kuruluşlar	243
5.2.13.4.	Staj	243
5.2.13.5.	Öğrenci Bursları	243
5.2.13.6.	Eğitim Sürecinde Ders Devamlılığı	244
5.2.14.	Hollanda Okul Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	245
5.2.14.1.	Hollanda Not Sistemi	246
5.2.14.2.	Diploma ve Diploma Eki	247
5.2.14.3.	Hollanda’da Merkezi Sınavlar (CE)	247
5.2.15.	Hollanda Eğitiminde Müfredat Durumu	248
5.2.15.1.	Müfredattaki Değişime Göre Dönemler	248
5.2.15.1.1.	1970-2000 Yılları Arası Dönemde Müfredat	248
5.2.15.1.2.	2000-2007 Yılları Arası Dönemde Müfredat	249
5.2.15.1.3.	2007 Sonrası Dönemde Müfredat	250
5.2.15.2.	Günümüzde Müfredat Durumu	251
5.2.15.3.	Müfredatta Seviye ve Hedefler	253
5.2.15.4.	Müfredatta Beş Temel Aktivite	254
5.2.15.5.	Hollanda’nın Kırılğan Müfredat Örümcek Ağı	254
5.2.15.6.	Hollanda’nın Ders Müfredatı Şematik Yapısı	255
5.2.15.6.1.	Hollanda Müfredat Program Yapısına Örnek	255
5.2.15.7.	Hollanda Müfredatındaki Güncel Sorunlar	257
5.2.16.	Hollanda Eğitim Sisteminin Uluslararası Başarı Durumu	258
5.2.17.	Hollanda Ders Kitapları	259
5.2.18.	Hollanda Okullarında Teknoloji Kullanımı	260
5.2.19.	Hollanda Eğitiminde Denetim Mekanizması	262
5.2.20.	Hollanda’da Okulların Fiziki ve Sosyal Yapısı ve Üç Örnek Okul	263
5.2.20.1.	Odulphus Lisesi (St. Odulphus Lyceum)	264
5.2.20.2.	Kral Willem II Koleji (Koning Willem II College)	266
5.2.20.3.	Fontys Üniversitesi (Fontys Hogeschool Leraropleiding)	268
5.2.21.	Hollandada Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Eğitimi	270
5.2.22.	Hollanda Eğitim Sisteminde Yaşanan Problemler	271
5.2.22.1.	Örgün Eğitimde Sorunlar	271
5.2.22.2.	Erken Okul Bırakma Sorunu	271
5.2.22.3.	Gençlikte Sosyal Sorunlar ve Politikalar	271
5.2.22.4.	Öğretmen Açığı ve Öğretmenlerde İşsizlik	272
5.2.22.5.	Yabancı Öğrenciler ve Eğitimde Geri Kalmışlık	273
5.2.22.6.	Siyah Okullar	273
5.2.22.7.	Yabancı Düşmanlığı	273
5.3.	Hollanda’da Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi	274
5.3.1.	Hollanda’da Coğrafya Eğitiminin Tarihi Süreci	275
5.3.1.1.	Hollanda Toplumunda Coğrafi Düşünce	275
5.3.1.2.	Hollanda’da Coğrafya Eğitiminin Gelişimi	276
5.3.1.2.1.	Hollanda İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Coğrafya Eğitimi	276
5.3.1.2.2.	Hollanda Yükseköğretim Okullarında Coğrafya Eğitimi	280
5.3.1.2.2.1.	1800-1950 yıllarında Yükseköğretim Coğrafya Eğitiminde Sömürge Kökleri	280
5.3.1.2.2.2.	Hollanda’da 1950-2000 yıllarında Coğrafya Eğitimi	281

5.3.1.3.	Hollanda Coğrafya Eğitim Sisteminde Mevcut Durum	283
5.3.1.4.	Hollanda'nın Gelişiminde Ekonomi, Politika ve Coğrafya	285
5.3.2.	Hollanda Eğitim Müfredatının Temel Hedeflerinde Coğrafya	287
5.3.2.1.	İlköğretim Temel Hedefleri ve Coğrafya	287
5.3.2.1.1.	İlköğretim Hedeflerinde Kişilik ve Dünyaya Uyum Ana Bölümü	288
5.3.2.1.1.1.	Sosyal Bilgiler Temel Hedefleri	289
5.3.2.1.1.2.	Doğa ve Teknoloji Temel Hedefleri	289
5.3.2.1.1.3.	Ortam Temel Hedefleri	290
5.3.2.1.1.4.	Zaman Temel Hedefleri	290
5.3.2.2.	Ortaöğretim Temel Hedefleri ve Coğrafya	291
5.3.2.2.1.	İnsan ve Doğa Alanı	291
5.3.2.2.2.	İnsan ve Toplum Alanı	292
5.3.3.	SLO ve Müfredat	293
5.3.4.	Hollanda Coğrafya Eğitimi Müfredatı	294
5.3.4.1.	Hollanda İlköğretim Coğrafya Eğitimi Müfredatı	299
5.3.4.2.	Hollanda Ortaöğretim Coğrafya Eğitimi Müfredatı	301
5.3.4.2.1.	HAVO Okullarında Coğrafya Müfredatının Genel Yapısı	302
5.3.4.2.2.	VWO Okullarında Coğrafya Müfredatının Genel Yapısı	303
5.3.4.2.3.	VMBO Okullarında Coğrafya Müfredatının Genel Yapısı	304
5.3.4.3.	Hollanda Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavlarında Coğrafya Müfredatının Genel Yapısı	305
5.3.4.3.1.	VMBO-B/K Okullarının Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı	306
5.3.4.3.2.	VMBO-G/T Okullarının Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı	307
5.3.4.3.3.	HAVO Okullarında Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı	309
5.3.4.3.4.	VWO Okullarında Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı	309
5.3.4.3.5.	Hollanda Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavlarında Coğrafya Müfredatının Yapısını Gösteren Örnek Bir Tablo	310
5.3.4.3.6.	Ortaöğretim 1.Sınıflar Coğrafya Müfredatı	313
5.3.4.3.7.	Ortaöğretim 2.Sınıflar Coğrafya Müfredatı	315
5.3.4.3.8.	Ortaöğretim 3.Sınıflar Coğrafya Müfredatı	317
5.3.4.3.9.	Ortaöğretim 4.Sınıf Coğrafya Müfredatı	319
5.3.4.3.10.	Ortaöğretim 5.Sınıf Coğrafya Müfredatı	320
5.3.4.3.11.	Ortaöğretim 6.Sınıf Coğrafya Müfredatı	321
5.3.5.	Hollanda'da Coğrafya Öğretim Metotları	322
5.3.5.1.	Karşılaştırma Yöntemi	325
5.3.5.2.	Örnekleme Yöntemi	326
5.3.5.3.	Beyin Fırtınası ve Tartışma	326
5.3.5.4.	Grup Çalışması	327
5.3.5.5.	Soru Sorma (Sorgulama) Yöntemi	327
5.3.5.6.	Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)	328
5.3.5.7.	Kavram Ağları Oluşturma	329
5.3.5.8.	Araştırma Ödevi Yöntemi	331
5.3.5.9.	Arazi Çalışmaları ve Geziler	333
5.3.5.10.	Kaynak Materyal Kullanımı Yöntemi	335
5.3.5.11.	Seviyeli Bilgi Aktarımı Yöntemi	340
5.3.5.12.	Ders Analiz Yöntemi	342
5.3.5.12.1.	Ders Analiz Adımları	343
5.3.5.12.2.	Coğrafya ile Düşünmek, Küresel Vatandaşlık, Değer Aktarımı Kavramları	344

5.3.5.13.	Nisbi Odak Yöntemi.....	344
5.3.6.	Coğrafya Dersinde Ölçme ve Değerlendirme	345
5.3.6.1.	Hollanda’da Yazılı Sınav Soru Tipleri	347
5.3.6.1.1.	Kapalı uçlu sorular	347
5.3.6.1.2.	Açık Uçlu Sorular.....	348
5.3.6.1.3.	Açık Uçlu Soru Türleri.....	349
5.3.6.1.3.1.	Bilgi Soruları.....	349
5.3.6.1.3.2.	Anlama Soruları	349
5.3.6.1.3.3.	Uygulama Soruları.....	350
5.3.6.2.	Yazılı Sınavlar	351
5.3.6.2.1.	Okul Sınavları (SE)	351
5.3.6.2.2.	Merkezi Sınavlar (CE)	357
5.3.6.2.2.1.	İlköğretim Merkezi Sınavı	357
5.3.6.2.2.1.	Ortaöğretim Merkezi Sınavı (CE).....	359
5.3.7.	Hollanda’da Coğrafya Eğitimi ve Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler ve Yardımcı Kaynaklar	361
5.3.7.1.	Ders Kitapları	361
5.3.7.1.1.	İlköğretim Coğrafya Ders Kitapları.....	366
5.3.7.1.2.	Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitapları.....	369
5.3.7.1.2.1.	Ortaöğretim 1.Sınıf Coğrafya Ders Kitapları.....	370
5.3.7.1.2.2.	Ortaöğretim 2.Sınıf Coğrafya Ders Kitapları.....	373
5.3.7.1.2.3.	Ortaöğretim 3.Sınıf Coğrafya Ders Kitapları.....	376
5.3.7.1.2.4.	Ortaöğretim Coğrafya Dersi Kaynak Kitapları	379
5.3.7.1.3.	Yükseköğretim Coğrafya Ders Kitapları.....	380
5.3.7.2.	Atlaslar	383
5.3.7.3.	Haritalar	384
5.3.7.4.	Küreler	386
5.3.7.5.	Sınıf, Sıra ve Masalar	386
5.3.7.6.	Fotoğraflar, Posterler ve Resimler	388
5.3.7.7.	Bilgi ve İletişim Teknolojileri	390
5.3.7.8.	Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS).....	391
5.3.7.9.	Toprak Kesitleri	391
5.3.7.10.	Kayaç ve Maden Koleksiyonları	392
5.3.7.11.	Ölçüm Araçları ve Model Araçlar.....	392
5.3.8.	Hollanda’da Coğrafya Eğitiminde Etkili Olan Kurumlar ve Faaliyetleri.....	394
5.3.8.1.	Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu (KNAG)	394
5.3.8.1.1.	Coğrafya Haftası	398
5.3.8.1.2.	Coğrafya Afişleri.....	398
5.3.8.1.3.	Coğrafya Eğitim Günü	399
5.3.8.2.	Coğrafi Eğitim ve Araştırma İçin Avrupa Fonu (FEGOO)	401
5.3.8.3.	Ulusal İnsani ve Toplum Bilimleri Uzmanlık Merkezi (LEMM).....	401
5.3.8.4.	Coğrafya Eğitim Merkezi (CEG).....	401
5.3.8.5.	Hollanda Coğrafya Olimpiyatları Vakfı	402
5.3.9.	Hollanda’da Yükseköğretimde Coğrafya ve Coğrafya Eğitimi Öğretmen Yetiştirme Programları.....	404
5.3.9.1.	Hollanda Coğrafya Eğitimi.....	405
5.3.9.1.1.	Hollanda Yükseköğretim Coğrafya Lisans Program İçeriği	407
5.3.9.2.	Coğrafya Eğitimi ve Coğrafya Öğretmeni Yetiştirme Programları	407
5.3.9.2.1.	Ortaöğretim İkinci (üst) Kademe Coğrafya Öğretmenliği.....	408
5.3.9.2.1.1.	Coğrafya Öğretmenliği Master Programları	409

5.3.9.2.1.2.	Coğrafya Öğretmen Eğitiminde Utrecht Üniversitesi Yüksek Lisans Programı	413
5.3.9.2.2.	Ortaöğretim Birinci (alt) Kademe Coğrafya Öğretmenliği	414
5.3.9.2.3.	İlköğretim Sınıf Öğretmenliği-PABO	415
5.3.9.2.3.1.	İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri için Coğrafya İş Becerileri	417
5.3.9.3.	Coğrafya Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri.....	420
5.3.9.4.	Coğrafya Öğretmenleri Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri.....	422
5.3.9.4.1.	Ortaöğretim Öğretmenleri için Hizmet İçi Eğitim Kursları.....	423
5.3.9.4.2.	İlköğretim Öğretmenleri için Hizmet İçi Eğitim Kursları	424
5.3.9.4.3.	Coğrafya Öğretmenlerine Mesleki Danışma Toplantıları	424
5.3.9.5.	Öğretmen Eğitiminde Kullanılan Yöntemler.....	425
5.3.9.5.1.	Filmler.....	425
5.3.9.5.2.	Özetler.....	425
5.3.9.5.3.	Saha Çalışmaları.....	425
5.3.9.6.	Coğrafya Eğitimi ile İlgili Devam Eden Araştırmalar ve Yayınlar	425
5.3.9.6.1.	Ortaöğretimde Başlamış Bilimsel Araştırmalar ve Yayınlar	426
5.3.9.6.1.1.	Arazi Çalışmaları	426
5.3.9.6.1.2.	Su Araştırmaları	426
5.3.9.6.1.3.	Coğrafya ile Düşünmeyi Öğrenme	427
5.3.9.6.2.	Ortaöğretimde Diğer Bilimsel Araştırmalar ve Yayınlar	427
5.3.9.6.2.1.	Ders Seçimi İçin Coğrafya.....	428
5.3.9.6.2.2.	Testler (Sınavlar)	428
5.3.9.6.2.3.	Coğrafi Bilgi Sistemleri	428
5.3.9.6.3.	Müfredat ve Bilgi Temelleri Konusunda Araştırma ve Yayınlar	429
5.3.9.6.4.	İlköğretim Coğrafya Eğitiminde Bilimsel Araştırmalar ve Yayınlar	430
5.3.9.6.4.1.	Öğretmenler ile İlgili Araştırmalar	430
5.3.9.6.4.2.	PABO Öğrencileri ile İlgili Araştırmalar	430
5.3.10.	Hollanda'da Coğrafya Mezunlarının Yaptığı Meslekler.....	430
5.3.10.1.	Öğretmenlik.....	430
5.3.10.2.	Öğretmenlik Dışındaki Meslekler	432
5.3.10.2.1.	Yazarlık	432
5.3.10.2.2.	Naturalist veya Çevre Görevlisi	432
5.3.10.2.3.	Turizm / Ofis İşleri, Seyahat Acentesinde Tur Rehberi	432
5.3.10.2.4.	Eğitim Müzelerinde Çalışan	432
5.3.10.2.5.	Doğa Odaklı Hizmetler	433
5.3.10.2.6.	Belediye CBS Hizmetleri Bürosu.....	433
5.3.10.2.7.	Toprak Analizcisi	433
5.3.10.2.8.	Banka Personeli.....	433
5.3.11.	Hollanda'da Coğrafya Eğitimi ile İlgili Sorunlar.....	433
5.3.12.	Hollanda'da Ortaöğretim ve Yükseköğretim Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Olarak Coğrafyacılar ile Yapılan Mülakatlara Üç Örnek.....	435
5.3.12.1.	Pieter de Jongh	435
5.3.12.2.	Martin de Wolf	439
5.3.12.3.	Joop van der Schee.....	442

6. BÖLÜM VI: TÜRKİYE’NİN VE HOLLANDA’NIN COĞRAFYA EĞİTİM VE ÖĞRETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI..... 447

6.1.	Türkiye ve Hollanda Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması	449
6.1.1.	Eğitim Sistemlerinin Genel Yapısı	449

6.1.2.	Eğitimin Genel Amaçları.....	451
6.1.3.	Okul Sistemi ve Yapısı Arasındaki Farklar	452
6.1.4.	Üniversiteler.....	455
6.1.5.	Okulların Fiziki ve Sosyal Altyapısı.....	456
6.1.6.	Öğretim Programları.....	457
6.1.7.	Öğretmenlik	460
6.1.8.	Eğitimin Finansmanı ve Özel Sektör Payı.....	462
6.1.9.	Eğitimde Problemler.....	463
6.1.10.	Eğitimde Uluslar arası Başarı.....	464
6.2.	Türkiye ve Hollanda Coğrafya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması	466
6.2.1.	Coğrafya Eğitiminin Tarihi Süreci	466
6.2.2.	Coğrafyanın Önemi	468
6.2.3.	Öğretim Programları	470
6.2.4.	İlk ve Ortaöğretimde Okul Coğrafyası	471
6.2.5.	Coğrafya Öğretmenliği	473
6.2.6.	Fiziki Ortam, Derslerde Kullanılan Araç-Gereçler	475
6.2.7.	Coğrafya Ders Kitapları	477
6.2.8.	Öğretim Yöntemleri	478
6.2.9.	Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	479
7.	BÖLÜM VII: SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	481
7.1.	Genel Eğitim Sistemi İle İlgili Sonuç ve Öneriler;	482
7.2.	Coğrafya Eğitimi İle İlgili Sonuç ve Öneriler.....	487
7.2.1.	Coğrafyaya Bakış Açısı İle İlgili Sonuç ve Öneriler.....	487
7.2.2.	Coğrafya Öğretim Programları İle İlgili Sonuç ve Öneriler.....	488
7.2.3.	Fiziki Ortamlar ve Araç-Gereçler İle İlgili Sonuç ve Öneriler.....	490
7.2.4.	Coğrafi Öğretim Yöntemleri İle İlgili Sonuç ve Öneriler	493
7.2.5.	Öğretmen Eğitimi ve Yükseköğretim Coğrafya Eğitimi İle İlgili Sonuç ve Öneriler	494
7.2.6.	Coğrafya Kurumları İle İlgili Sonuç ve Öneriler	498
KAYNAKÇA.....		499
EKLER		521
EK1: Mülakat Soruları		521
EK2: Tezle İngilizce Bildirinin Kongrede Kabulü		523
EK3: Felemenkçe-Türkçe Terimler ve Önemli Kısaltmalar.....		524

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4-1 Türkiye’de Okulöncesi Eğitimde Yıllara Göre Öğrenci, Okul ve Öğretmen Sayıları.....	26
Tablo 4-2 Türkiye’de 2012-2013 Öğretim Yılı İlköğretimde (İlkokul ve Ortaokul) Öğrenci, Okul ve Öğretmen Sayıları	28
Tablo 4-3 Türkiye’de 2012-2013 Öğretim Yılı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci, Okul ve Öğretmen Sayıları	29
Tablo 4-4 Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Kurum, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları.....	30
Tablo 4-5 Türkiye’de Yaygın Eğitim Kurumlarında 2012-2013 Öğretim Yılında Kurum, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları.....	32
Tablo 4-6 İlkokul ve Ortaokullar Haftalık Ders Çizelgesi (2013-2014).....	37
Tablo 4-7 Genel Lise Haftalık Ders Çizelgesi	41
Tablo 4-8 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Program Tercih Kılavuzu	43
Tablo 4-9 Öğretmenlerin Branşlarında Okutabilecekleri Derslere İlişkin Tablo.....	47
Tablo 4-10 Milli Eğitim Bakanlığı 2012-2013 Bütçe Harcamalarının Ödenek Türüne göre Dağılımı	49
Tablo 4-11 Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSMH ve Konsolide Bütçeye Oranı	50
Tablo 4-12 Yıllar İtibarıyla Ücretsiz Ders Kitabı Dağılımı	53
Tablo 4-13: 1924 Yılındaki Liselerde Okutulan Coğrafya ve Coğrafya ile İlgili Derslerin Haftalık Dağılımı	63
Tablo 4-14: 1941 Coğrafya Kongresi Sonrasında Ortaokul, Lise ve Dengi Okullardaki Coğrafya Derslerinin Haftalık Dağılımı	64
Tablo 4-15: 1984-1988 Yılları Arası Ortaokul ve Liselerde Okutulan Coğrafya Derslerinin Haftalık Dağılımı	65
Tablo 4-16: 1991 Yılında Yürürlüğe Giren Ders Seçme ve Kredi Sistemine Göre Liselerde Coğrafya Derslerinin Haftalık Dağılımı	65
Tablo 4-17: 2004 Yılında Sınıf Geçme Sistemine Göre Liselerde Okutulan Coğrafya Dersleri	67
Tablo 4-18 İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Kazanım Sayılarına göre Temalar İçin Gereken Süre ve Oranlar	69
Tablo 4-19 Sosyal Bilgiler 4.Sınıf Dersi Öğrenme Alanları, Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	71
Tablo 4-20 Sosyal Bilgiler 5.Sınıf Dersi Öğrenme Alanları, Üniteleri, Kazanımları ve Süre	72
Tablo 4-21 Sosyal Bilgiler 6.Sınıf Dersi Öğrenme Alanları, Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	73
Tablo 4-22 Sosyal Bilgiler 7.Sınıf Dersi Öğrenme Alanları, Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	74
Tablo 4-23 İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programı 4.5.6.7.ve 8. Sınıflar Öğretim Programlarında Öğrenme Alanları, Üniteleri ve Önerilen Süreler.....	75
Tablo 4-24: 2014-2015 Öğretim Yılı Ortaöğretim Kurumları Ders Çizelgeleri	77
Tablo 4-25 Coğrafya Dersi Öğretim Programının Temel Eksenleri	80
Tablo 4-26 Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar Gerektirdiği Coğrafi Becerilerin Her Sınıf Düzeyinde Toplam Sayıları.....	82
Tablo 4-27 Eski ve Yeni 9.-10. Sınıf Coğrafya Müfredat Programlarının Kuramsal Çerçeve Bazında Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması	83
Tablo 4-28 Coğrafya Öğretim Programında Sınıf Seviyelerine Göre Kazanım Oranları	84
Tablo 4-29 Coğrafya 9.Sınıf Öğretim Programı	86
Tablo 4-30 Coğrafya 10.Sınıf Öğretim Programı	89
Tablo 4-31 Coğrafya 11.Sınıf Öğretim Programı	94
Tablo 4-32 Coğrafya 12.Sınıf Öğretim Programı	99
Tablo 4-33 Türkiye Üniversitelerinde Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Bölümleri.....	103
Tablo 4-34 Türkiye Üniversitelerinde Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümleri.....	104
Tablo 4-35 Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Boyutları.....	111
Tablo 4-36: 2014-2015 Öğretim yılında Okutulacak Coğrafya Ders Kitapları Listesi.....	111
Tablo 4-37 Baranaydın’a Ait Coğrafya 9 Ders Kitabı Etkinlik Tablosu.....	113

Tablo 4-38 Coğrafya Öğretmenlerinin Okutabileceği Dersler Çizelgesi	115
Tablo 5-1 Bazı Ülkelerin İthal Yüzey Suyuna Bağımlılıkları.....	131
Tablo 5-2 Genel Nüfus Rakamları 1 Ocak 2013 tarihi itibarıyla (x 1.000)	133
Tablo 5-3 Hollanda Göçmen Nüfusunun Kıta ve Ülke Menşelerine Göre Dağılımı (x 1,000).....	135
Tablo 5-4 Hollanda'da Yaşayan Azınlıkların Sahip Olduğu Haklar	136
Tablo 5-5 Hollanda'da Nüfus, Yaş yapısı ve Bağımlılık Oranı (%) 2009	138
Tablo 5-6 Hollanda'da Bulunan Şehirlerin 1980, 1990, 2000, 2008 ve 2014 Nüfusları ve Bağlı Bulundukları Eyalet İsimleri	139
Tablo 5-7 Hollanda'da Bilim ve Teknoloji Alanında Çalışanlar (24-64 Yaş Grubu Aktif Nüfusta %)...	143
Tablo 5-8 Hollanda'da İşsizlik Oranı(%).....	143
Tablo 5-9 Hollanda Temel Eğitim Sonrası Ulusal Yeterlilik Çerçevesi	161
Tablo 5-10 Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının Bütçe Harcama Kalemleri.....	166
Tablo 5-11: 2013-2014 Öğretim Yılı Hollanda Tatil Programı Tablosu	172
Tablo 5-12 Eğitim Finansmanı; Eğitim gelir-giderleri ve CBS / OECD göstergeleri 2012.....	173
Tablo 5-13 Hollanda'daki Türk Öğrencilerin Durumu	175
Tablo 5-14 Temel Eğitimde Dini Gruplara Ait Okul Sayıları	184
Tablo 5-15 Eğitim Felsefelerini ve Pedagojik-Didaktik İlkelerini Temel Alan Okullar.....	184
Tablo 5-16 Temel Eğitimde Öğrencilerin Oransal (%) Dağılımı.....	185
Tablo 5-17 Hollanda İlköğretim ve Ortaöğretim yapısı	187
Tablo 5-18 Eğitim Türü ve İdeolojik Bazda Okul ve Öğrenci Mevcutları (2000-2012)	189
Tablo 5-19 Kariyerlerinde Farklı Noktalarda Öğretmenlerin Yıllık Yasal Maaşları	191
Tablo 5-20 Öğretmen Maaşlarında Kontrata Bağlı 2002-2010 Yılları Artış Oranları	191
Tablo 5-21 Hollanda İlköğretim Temel Müfredatının İçerdiği Dersler	194
Tablo 5-22 Hollanda İlköğretim Okullarında Haftalık Ders Programı	197
Tablo 5-23 Ortaöğretimde öğrenci sayıları	200
Tablo 5-24 Hollanda Ortaöğretim Okul ve Öğrenci Sayıları.....	202
Tablo 5-25 Hollanda Ortaöğretim Okullarında Temel Eğitim Derslerinin Toplam Eğitim Zamanındaki Yüzdesi	204
Tablo 5-26 Hollanda Birinci Kademe (Onderbouw) Ortaöğretim Okulları Ders Çizelgesi	204
Tablo 5-27 Genel Yetenek Eğitimi veren Okullardan Müzik Eğitimi Okulu Ders çizelgesi	205
Tablo 5-28 Hollanda İkinci Kademe (Bovenbouw) Ortaöğretim Okulları Ders Çizelgesi	206
Tablo 5-29 VWO Okullarında Öğrencilerin Alanlara Göre Dağılımı (x1000).....	208
Tablo 5-30 VWO Mezunlarının Devam Ettiği Eğitim Seviyeleri.....	208
Tablo 5-31 HAVO Okullarında Öğrencilerin Alanlara Göre Dağılımı (x1000).....	209
Tablo 5-32 HAVO Mezunlarının Devam Ettiği Eğitim Seviyeleri.....	209
Tablo 5-33 MBO Okullarında Kurum, Öğrenci ve Seviye Durumu	212
Tablo 5-34 Eğitimine Devam Eden Öğrenciler Arasında Öğrenci Geçişleri	213
Tablo 5-35 Hollanda'da Ortaöğretim Okullarında Sınıf Geçme Oranları.....	215
Tablo 5-36 Hollanda Yükseköğretiminde Geçişler ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi	217
Tablo 5-37 Hollanda Yükseköğretiminde Lisans ve Lisansüstü Derceleri ve Süreleri.....	221
Tablo 5-38 Üniversitelerin Fonlanmasında Model Parametreler	222
Tablo 5-39 Hollanda Üniversiteleri 2010 Yılı Fon Gelirler ile İlgili Temel Rakamlar	222
Tablo 5-40 Üniversite ve Uygulamalı Yükseköğrenim Okullarında Kayıtlı Öğrenci Sayıları	223
Tablo 5-41 Araştırma Üniversitesitelerinin Tamamında (WO) Yıllara Göre Öğretim Elemanı Sayısı (x1000).....	225
Tablo 5-42 Araştırma Üniversitesitelerinin Her Birinde 2011 Yılı Kadrolu Akademik Öğretim Elemanı Sayıları	226
Tablo 5-43 Hollanda Profesyonel Yüksek Meslek Okulları-HBO Tablosu.....	228
Tablo 5-44 HBO'larda Öğrenci Sayısı ve Mezuniyet Durumu (x1000).....	229
Tablo 5-45 2012 Yılında Hollanda'da Yükseköğrenim Gören Burslu Türk Öğrenciler	232

Tablo 5-46 2012 Yılında Hollanda'da Yükseköğrenim Gören Ücretli Türk Öğrenciler	232
Tablo 5-47 Hollanda'da Eğitim Fakültesi Bulunan Üniversiteler	234
Tablo 5-48 Hollanda Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde Yer Alan Bölümler	234
Tablo 5-49 Öğretmen Eğitimi ve Lisansları	236
Tablo 5-50 Öğretmen Eğitiminde Değişimler.....	238
Tablo 5-51 Profesyonel Kalite Kurumu (SBL) Öğretim Yeterlilikleri	238
Tablo 5-52 AB-27 ve Hollanda'da Yaşam Boyu Öğrenme Oranları (25-64 Yaş Grubu, Nüfus %'si)...	241
Tablo 5-53 Hollanda Not Sistemi	246
Tablo 5-54 Hollanda'daki Not Sistemini İngiltere ve ABD Not Sistemine Dönüşüm Tablosu	246
Tablo 5-55 Hollanda'da Merkezi Sınavlardaki Öğrenci Sayıları.....	247
Tablo 5-56 Hollanda'da Merkezi Sınavların Maliyeti (Milyon Avro).....	248
Tablo 5-57 Müfredat Düzeyleri ve Örnek Hedefler.....	253
Tablo 5-58 Hollanda Müfredat Yapısı	255
Tablo 5-59 Hollanda Müfredat Program Yapısı Örneği	256
Tablo 5-60 Kral Willem II Kolejindeki Öğretmenlerin 2012 Yılı Yaş Ortalamaları	268
Tablo 5-61 Kral Willem II Kolejinde Öğrencilerin Ulusal Sınavda Derslere Göre Başarı Dereceleri (Ölçek:1-5 aralığı).....	268
Tablo 5-62 Rakamlarla Fontys Üniversitesi	270
Tablo 5-63 Hollanda'da Erken Yaşta Okul Bırakma Oranları.....	271
Tablo 5-64 Hollanda Temel Coğrafya Programı Öğrenme Alanları.....	295
Tablo 5-65 Hollanda Ortaöğretim İkinci Aşamada Alan Bazında Coğrafya Ders Saatleri.....	296
Tablo 5-66 2010 Yılında Ortaöğretim İkinci Seviyede Öğrencilerin Alanlara Göre Yüzdelik Dağılımı	297
Tablo 5-67 Havo ve Vwo Okulları öğrencilerinin Sınavlarda Coğrafya Sorularını Cevaplama Oranları	298
Tablo 5-68 İlköğretim ve Ortaöğretim Hedeflerinde Belirtilen Dokuz Maddenin Temel Hedeflerde Denk Geldiği Madde Numaraları	301
Tablo 5-69 Coğrafi İlişkilerde İlköğretim Temel Amaçları ve Ortaöğretimin Temel Amaçları.....	301
Tablo 5-70 VMBO-B/K Okullarının Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı	307
Tablo 5-71 VMBO-G/T Okullarının Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı	308
Tablo 5-72 HAVO Okullarında Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı.....	309
Tablo 5-73 VWO Okullarında Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı.....	310
Tablo 5-74 A1 Öğrenme Alanındaki Bir Soru İle İlgili Olarak Değerlendirme Tablosuna İki Örnek.....	312
Tablo 5-75 2013-2014 Öğretim yılı HAVO/VWO Okulları 1.Sınıflar Yıllık Planı	313
Tablo 5-76 Hollanda'da Genel Akademik Ortaöğretim Okulları (HAVO/VWO) 1. Sınıflar De Geo-1 Ders Kitabının Müfredata Göre Hazırlanan İçeriği	314
Tablo 5-77: 2013-2014 Öğretim yılı HAVO/VWO Okulları 2.Sınıflar Yıllık Planı	315
Tablo 5-78 Hollanda'da Genel Akademik Ortaöğretim Okulları (HAVO/VWO) 2. Sınıflar İçin Hazırlanan De Geo 2 Ders Kitabının İçeriği	316
Tablo 5-79: 2013-2014 Öğretim yılı HAVO/VWO Okulları 3.Sınıflar Yıllık Planı	317
Tablo 5-80 Hollanda'da Genel Akademik Ortaöğretim Okulları (HAVO/VWO) 3. Sınıflar İçin Hazırlanan De Geo 3 Ders Kitabının İçeriği	318
Tablo 5-81: 2013-2014 Öğretim Yılı Havo/Vwo Okulları 4.Sınıf 160 Saatlik Coğrafya Dersi Programı	319
Tablo 5-82: 2013-2014 Öğretim Yılı Havo/Vwo Okulları 5.Sınıf 160 Saatlik Coğrafya Dersi Programı	320
Tablo 5-83: 2013-2014 Öğretim Yılı Havo/Vwo Okulları 6.Sınıf 160 Saatlik Coğrafya Dersi Programı	321
Tablo 5-84 İyi Bir Coğrafya Dersi Özellikleri Soru Sorma Yöntemi	327
Tablo 5-85 Araştırma İçin Yol Haritası	332
Tablo 5-86 Hollanda'da Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Yıllık Arazi Çalışmaları Yüzdesi (2011)	334

Tablo 5-87 Arazi Çalışmalarının Aşamaları Tablosu	335
Tablo 5-88 Kullanılan Kaynaklar İçinde Görüntü Özellikleri	336
Tablo 5-89 Hollanda’da Görüntü Türlerini Derste Uygulama Örnekleri.....	337
Tablo 5-90 Coğrafya Öğretiminde 2008 Yılında Bazı Yöntemleri Uygulayan Öğretmenlerin Yüzdesi .	339
Tablo 5-91 Coğrafi Bilgi Düzeyleri.....	340
Tablo 5-92 Coğrafi Bilgi Türleri.....	340
Tablo 5-93 Üç Adımda Ders Analizi	343
Tablo 5-94 Philippens Değerler Kavram Tablosu	344
Tablo 5-95 Hollanda Ortaöğretim Okullarında Yazılı Sınav Soru Tipleri.....	351
Tablo 5-96 Ortaöğretim Okulları 2008-2012 Yılları Merkezi Sınav Programları	360
Tablo 5-97 Hollanda’da Kullanılan Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitapları Listesi.....	364
Tablo 5-98 Palings’in Hollanda Coğrafya Ders Kitapları İncelemesi	365
Tablo 5-99 Hollanda’da Kullanılan İlköğretim Coğrafya Ders Kitapları Listesi.....	366
Tablo 5-100 İlköğretim Öğretmenlerinin Takip Ettiği Coğrafya Eğitim Yöntemleri	366
Tablo 5-101 Meander İlköğretim Kitap Setindeki Konu Dağılımı	369
Tablo 5-102 Hollanda Üniversitelerinde Öğretmenlik Sertifikası Olmayan Coğrafya Bölümleri.....	405
Tablo 5-103 Hollanda HBO Üniversitelerinde Uygulamalı Bilimler Fakülteleri Coğrafya Dersi Olan Bölümleri	406
Tablo 5-104 Yükseköğretim Coğrafya Lisans Programları İçeriği.....	407
Tablo 5-105 Hollanda Üniversitelerinde Coğrafya Öğretmenliği Bölümleri - Ortaöğretim Üst (İkinci) Seviye.....	409
Tablo 5-106 Fontys Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümleri Öğrenci Durumu.....	411
Tablo 5-107 Fontys Üniversitesi Tilburg Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği 2013-2014 Öğretim Yılı Programı	412
Tablo 5-108 Utrecht Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Yüksek Lisans Ders Programı	413
Tablo 5-109 Hollanda Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi Bölümleri - Ortaöğretim Alt (Birinci) Seviye	414
Tablo 5-110 Pabo Sınavında Çıkan Soruların Konu Dağılımı.....	416
Tablo 5-111 2008 yılında İlköğretim Öğretmenlerinin Coğrafya Öğretimi Hakkındaki Görüşleri	420
Tablo 5-112 Hollanda Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Kariyerlerine Göre Maaşları.....	431
Tablo 6-1 Türkiye ile Hollanda’nın Temel Bilgilerinin Karşılaştırılması.....	447
Tablo 6-2 Türk ve Hollanda Genel Eğitim Sistemlerinin Temel İstatistikler Açısından Karşılaştırılması	453
Tablo 6-3 Üniversite, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları (x1000)	455
Tablo 6-4 Türkiye ve Hollanda’nın PISA 2003, 2006, 2009 ve 2012 Uygulamalarında “Okuduğunu Anlama” Başarıları Puan Ortalamaları ve Sıralamaları.....	464
Tablo 6-5 Türkiye ve Hollanda’da Coğrafya Öğretmenliği Bölümlerini Bitirme Şartları.....	474
Tablo 6-6 Türkiye ve Hollanda’da Coğrafya Eğitiminde Kullanılan Araç-Gereçler ve Fiziki Ortamın Karşılaştırılması	476
Tablo 6-7 Türkiye ve Hollanda Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Yöntem Karşılaştırılması	479
Tablo 6-8 Türkiye ve Hollanda Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Karşılaştırılması	480

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1 Bir Literatür Araştırmasında Taslak Program	14
Şekil 4-1 Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması	25
Şekil 4-2 Türk Milli Eğitim Sistemi Şeması	35
Şekil 4-3 Ortaöğretim Coğrafya Programının Çatısı	78
Şekil 4-4 Coğrafya Dersi Organizasyon Şeması	79
Şekil 4-5 Yükseköğretim Coğrafya Eğitimi Organizasyon Şeması	106
Şekil 5-1 Hollanda Siyasi Haritası	126
Şekil 5-2 Hollanda’da Yıllar İtibarı ile Kazanılan Toprak Miktarı (Km ²)	130
Şekil 5-3 Hollanda 2013 Nüfus Yaş Piramidi (CBS, 2014)	134
Şekil 5-4 Hollanda Başbakanı Mark Rutte	147
Şekil 5-5 Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı Teşkilat Şeması	164
Şekil 5-6 Hollanda Eğitim Sisteminde Sütunlaşma Durumu	169
Şekil 5-7 Hollanda’daki Yabancı Öğrencilerin Genel ve Mesleki Ortaöğretimdeki Dağılışı	175
Şekil 5-8 Hollanda Örgün Eğitiminde Okul Türleri	183
Şekil 5-9: 2013-2014 Eğitim ve Öğretim Yılı Hollanda Eğitim Sisteminin Yapısı	187
Şekil 5-10 Hollanda’da Genel Eğitim Sistemi Şeması	188
Şekil 5-11: 2011-2015 Dönemin Ait Branşlara Göre Tahmini Öğretmen Yıpranma Payları	233
Şekil 5-12 Hollanda’da Öğretmen Eğitimi Şeması	236
Şekil 5-13: Hollanda Müfredat Gelişiminde Değerlendirme Döngüsel Süreci	254
Şekil 5-14 Hollanda’da SLO’ya Göre Müfredatın Kapsaması Gereken Bileşenler Şeması	254
Şekil 5-15 Hollanda Müfredat Yapısında Öğrenme Yörüngeleri	257
Şekil 5-16 Kuiper’e Göre Hollanda Müfredatında Son Durum	258
Şekil 5-17 Cosmicus Collage’de Öğrencilere Verilen deGEO isimli Coğrafya Ders Kitapları (2013) ...	260
Şekil 5-18 Kral Willem II Koleji Coğrafya Sınıfında Teknoloji Kullanımı (2013)	260
Şekil 5-19 Hollanda Tilburg Şehrinde De Nieuwste Scholl’da Teknoloji ile Yapılan Eğitim (2013)	261
Şekil 5-20 İlköğretim Okullarında Sınıf Öğrenci Sayılarının Oranı	264
Şekil 5-21 Odulphus Lisesi Ön Cephesi (2013)	265
Şekil 5-22 Odulphus Lisesi Genel Eğitim Yapısı	265
Şekil 5-23 Odulphus Lisesi Coğrafya Branş Dersliği (2013)	266
Şekil 5-24 Kral Willem II Koleji Ön Cepheden Görünüşü (2013)	267
Şekil 5-25 Kral Willem II Kolejinde Coğrafya Sınıfı ve Coğrafya Öğretmeni (2013)	267
Şekil 5-26 Fontys Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tilburg (2013)	269
Şekil 5-27 Fontys Üniversitesi Organizasyon Şeması	269
Şekil 5-28 Hollanda Ulusal Ortaöğretim Müfredat Programı ve Coğrafya Programı Genel Hedefleri ...	295
Şekil 5-29 Hollanda Merkezi Sınavlarda Coğrafya Müfredatı Genel Yapısı	306
Şekil 5-30 Coğrafi Farkındalık	324
Şekil 5-31 Schee’ye Göre Coğrafyanın Konusu İnsan Doğa Arasındaki İlişki Modeli	325
Şekil 5-32 De Geo Ders Kitabında Karşılaştırma Yöntemi ile Açıklanan Küreselleşme ve Eşitsizlik Konusu	326
Şekil 5-33 Coğrafya Dersi İçin Pedagojik İçerik Bilgisi Şeması-PCK-G	328
Şekil 5-34 Knag’ın Yayınladığı Bir Kavram Haritası Kartı	330
Şekil 5-35 Bir Kavram Haritası içinde Karmaşık ve Soyut Kavramlar	331
Şekil 5-36 Öğrenme Yöntemi Olarak Araştırma	332
Şekil 5-37 Berg’in İyi Bir Ders İçin On Adım Tablosu	338
Şekil 5-38 Nisbi Odak Yöntemine Göre Coğrafya Ders Kitaplarında Hollanda Haricindeki Odak Alanlar	345
Şekil 5-39 Van Westrhenen’in Coğrafya Hedeflerinin Sınıflandırılması Modeli	346
Şekil 5-40 Uygulama Sorular İle Beraber Verilen İki Adet Kaynak Şekil Örneği	350

Şekil 5-41 Hollanda Coğrafya Dersi Sınav Soruları, Kasım 2013.....	357
Şekil 5-42 Yeterli Standardı Elde Eden Öğrencilerin Oranı	358
Şekil 5-43 2007 Sonrası Yeni Sınav Sisteminden Öğretmenlerin Memnuniyet Oranı	359
Şekil 5-44 Hollanda Okullarında Coğrafya Öğretmenlerinin Kullandığı Ders Araçları	362
Şekil 5-45 İlköğretim 5.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	368
Şekil 5-46 İlköğretim 6.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	368
Şekil 5-47 İlköğretim 7.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	368
Şekil 5-48 İlköğretim 8.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	368
Şekil 5-49 Hollanda Ortaöğretim Okullarında Okutulan Coğrafya Ders Kitapları.....	370
Şekil 5-50 Ortaöğretim 1.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (The Geo).....	371
Şekil 5-51 Ortaöğretim 1.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kapağı (The Geo).....	371
Şekil 5-52 Ortaöğretim 1.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (Humboldt 1)	372
Şekil 5-53 Ortaöğretim 1.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kapağı (Humboldt 1)	372
Şekil 5-54 Ortaöğretim 2.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (The Geo-2)	374
Şekil 5-55 Ortaöğretim 2.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kapağı (The Geo-2)	374
Şekil 5-56 Ortaöğretim 2.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kapağı (Buiteland-2).....	376
Şekil 5-57 Ortaöğretim 2.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (Buiteland-2).....	376
Şekil 5-58 Ortaöğretim 3.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (The Geo-3)	377
Şekil 5-59 Ortaöğretim 3.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kapağı (The Geo-3)	377
Şekil 5-60 Ortaöğretim 3.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (Wereldwijs-3).....	378
Şekil 5-61 Ortaöğretim 3.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kağıdı (Wereldwijs-3).....	378
Şekil 5-62 Ortaöğretim Kaynak Kitabı Kapağı (The Geo Guide).....	379
Şekil 5-63 Ortaöğretim Kaynak kitabı Kapağı (ANWB Landschappenboek)	379
Şekil 5-64 İlköğretim Coğrafya Öğretmenliği Ders Kitabı.....	382
Şekil 5-65 Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenliği Coğrafya Mesleki El Kitabı.....	382
Şekil 5-66 “ Coğrafi Gözlem” İsimli Yardımcı Ders Kitabı.....	383
Şekil 5-67 Hollanda’da En Çok Kullanılan Atlas Serisi: De Bosatlas.....	384
Şekil 5-68 Kral Willem II Kolejinde Coğrafya Sınıfı ve Duvar Haritası (Tilburg-2013).....	385
Şekil 5-69 Hollanda’da Eurofysica Firmasının Ürettiği Küreler 2013	386
Şekil 5-70 Kral Willem II Kolejinde Coğrafya Sınıfı Sıra ve Masaları 2013	387
Şekil 5-71 Schedam El-Furkan İslami İlköğretim Okulu Sınıfı 2013.....	388
Şekil 5-72 Knag’ın Yayınladığı Dört Adet Poster Örneği 2013	389
Şekil 5-73 Kral Willem II Kolejinde Coğrafya Sınıfında Poster ve Resimler 2013	389
Şekil 5-74 Odulphus Lyceum’da Coğrafya Sınıfı ve Kullanılan Bilgisayarlar 2013	390
Şekil 5-75 Fontys Üniversitesi Coğrafya Eğitim Bölümünde Kullanılan Toprak Kesiti Panoları 2013..	391
Şekil 5-76 Fosil Koleksiyonu.....	392
Şekil 5-77 Kral Willem II Koleji Kayaç Koleksiyonu 2013.....	392
Şekil 5-78 Ölçüm ve Model Araçlar	393
Şekil 5-79 Geografie Dergisinin 2004 Yılındaki 10. Sayısı, Özel Konu Türkiye.....	397
Şekil 5-80 Coğrafya Haftası Tanıtım Posterleri 2014	397
Şekil 5-81 KNAG’ın 2013’te Yayınladığı Bir Afiş Örneği	399
Şekil 5-82 Knag 2013 Eğitim Günü Broşürü.....	400
Şekil 5-83 Coğrafya Eğitim Gününde Yayınevleri ve Ders Araçları Üreticilerinin Standları (2013)	400
Şekil 5-84 Hollanda Coğrafya Olimpiyatları Soru Kitapçığı Ön Kapak ve İç Sayfa Örneği.....	404
Şekil 5-85 Hollanda Yükseköğretim Coğrafya Eğitim Sistemi	405
Şekil 5-86 Amsterdam Üniversitesi Sosyal ve Davranış Bilimleri Fakültesi Coğrafya Planlama ve Uluslararası Kalkınma Bölümü-2013.....	406
Şekil 5-87 Cantell’e Göre Coğrafya Eğitiminin Elementleri	408
Şekil 5-88 Vrije Üniversitesi (Amsterdam) Yer Bilimleri Fakültesi	415
Şekil 5-89 Pabo’larda Öğretilen Coğrafya Bilinci Kavramları	419

Şekil 5-90 Ortaöğretim Havo Okullarında Beş Temel Konuda Yaşanan Sıkıntıların Oranı.....	434
Şekil 5-91 St Odulphus Lyceum Coğrafya Öğretmeni Pieter de Jongh (2013)	436
Şekil 5-92 Wereldwijs Kitabının Yazarı ve Aynı Zamanda Fontys Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Öğretim Görevlisi: Martin de Wolf (2013)	440
Şekil 5-93 Amsterdam Vrije Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof.Dr.Joop van der Schee (2013)	442
Şekil 6-1 OECD Ülkelerinden Türkiye ve Hollanda'nın 2012 yılı GSMH içinde Kişi Başına Düşen Gelir Miktarları	448
Şekil 6-2 Türkiye'de PISA Sonuçlarını Okul Bazında Dağılımı	466

KISALTMALAR TABLOSU

TÜRKÇE KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
AB (EU) 27	01.01.2007 tarihinden sonra Avrupa Birliği'ne katılmış 27 Üye Ülke
AET	Avrupa Ekonomik Topluluğu
ALES	Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavı
CDÖP	Coğrafya Dersi Öğretim Programı
DİB	T.C. Dışişleri Bakanlığı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı (Fatih Projesinin resmi içerik portalı)
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İletişim Sistemi
ÖSYM	T.C. Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYP	Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

İNGİLİZCE KISALTMALAR

CIDREE	Avrupa Eğitim Araştırma ve Geliştirme Kurumları Konsorsiyumu (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe)
EACEA	Avrupa Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency)
ECTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer and Accumulation System)

ESDP	Avrupa Mekânsal Gelişim Perspektifi (European Spatial Development Perspective)
EUGEO	Avrupa Coğrafya Kurumu (Association of Geographical Societies in Europe)
EUROGEO	Avrupa Coğrafyacılar Birliği (European Association of Geographers)
EUROSTAT	Avrupa Topluluğu İstatistik Ofisi
EURYDICE	Avrupa Ülkelerinde Eğitim Sistemleri ve Politikaları (Information on Education Systems an Policies in 33 European countries)
IGU	Uluslararası Coğrafyacılar Birliği (International Geographical Union)
IRGEE	Uluslararası Coğrafya ve Çevre Eğitimi Araştırmaları Dergisi (International Research in Geographical and Environmental Education)
ISCED	Uluslararası Eğitim Standardı Sınıflandırması (International Standard Classification of Education)
NATO	Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (The North Atlantic Treaty Organization)
NUFFIC	Uluslararası İşbirliği ve Hollanda Üniversiteleri Vakfı (Netherlands Universities Foundation for International Cooperation)
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Cooperation and Development)
OPEC	Petrol İhraç Eden Ülkeler Örgütü (Organization of Petroleum Exporting Countries)
PCK	Pedagojik İçerik Bilgisi (Pedagogical Content Knowledge)
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
TALIS	Uluslararası Eğitim ve Öğretim Araştırması (Teaching and Learning International Survey)
TIMSS	Öğrencilerin Matematik ve Fen Alanlarında Kazandıkları Bilgi ve Becerilerin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Tarama Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation)

UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

FELEMEKNÇE KISALTMALAR

CBS	Merkezi İstatistik Kurumu (Centraal Bureau voor de Statistiek)
CEG	Coğrafya Eğitimi Merkezi (Centrum voor Educatieve Geografie)
CEVO	Merkezi Sınav Tespit Komisyonu (Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven)
Cito	Test Geliştirme Merkezi Enstitüsü (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling)
CvE	Üniversite Sınavları (College voor Examens)
FEGOO	Avrupa Coğrafya Eğitim ve Araştırma Fonu (Fonds voor Europees Geografisch Onderzoek en Onderwijs)
HAVO	Yüksek Dereceli Genel Ortaöğretim (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs)
HBO	Profesyonel Yüksek Mesleki Üniversite Eğitimi (Hoger Beroeps Onderwijs)
KNAG	Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu (Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap)
KNAW	Hollanda Kraliyeti Bilimler Akademisi (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen)
MBO	Orta Dereceli Meslek Eğitimi (Middelbaar Beroepsonderwijs)
NVAO	Hollanda-Flaman Akreditasyon Kurumu (Dutch-Flemish Accreditation Organisation)
OCW	Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap)
PABO	İlköğretim Öğretmen Eğitimi Akademisi (Pedagogische Academie voor het basisonderwijs)
SLO	Program Geliştirme Kurumu (Stichting Leerplanontwikkeling)
TTO	Çift Dil ile Eğitim Yapan Eğitim Kurumu (Tweetalig Onderwijs)
VMBO	Orta Dereceli Meslek Eğitimine Hazırlayıcı Eğitim (Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs)
VWO	Üniversiteye Hazırlayıcı Lise Eğitimi (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs)
WO	Bilimsel Üniversite Eğitimi (Wetenschappelijk Onderwijs)

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu sebeple tanımı üzerinde tam ve kesin bir mutabakat yoktur. Ertürk eğitimi; “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” şeklinde tarif etmektedir (Ertürk, 1994). Demirel ise; “En geniş anlamı ile eğitim, toplumdaki kültürleme sürecinin bir parçasıdır” diye ifade etmektedir (Demirel, 2007).

Eğitim; bireylerin merak ve diğer kabiliyetlerini geliştirmek, bireylere zihinsel beceriler kazandırmak ve yeni nesilleri önceki dönemlerden devralınan bilgiler ile buluşturarak yeni şeyler üretme yollarını öğrenmelerini sağlamak şeklinde de düşünülebilir.

Ülkelerin ve toplumların uzun yıllar dünya sahnesinde varlıklarının devam etmesinde önemli bir paya sahip unsurlardan biri de eğitimidir. Eğitime önem verip, eğitim alanındaki gelişmeleri zamanında yakalamış toplumlar, önemli sistemler kurmuş ve büyük mesafeler kat etmişlerdir.

Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren ekonomi, sosyal hayat ve eğitim alanında çok büyük gelişmeler yaşanırken, coğrafya eğitiminin de önemi katlanarak artmaktadır. 21.yüzyılda gelişmiş ülkelerde yükselen coğrafya eğitimi alanındaki ilerleme ve değişimlerin ülkemize getirilmesi, ülkemiz sistemine uygulanması önemli bir husustur. Coğrafya eğitimi konusunda araştırma yapan Doğanay, Özey, İzbirak, Şahin, Koçman, Özgüç, Efe, Ünlü, Balcı, Karabağ, Ertürk, Demirci, İncekara, Güngördü, Taş vb. bilim insanları son 30 yılda sıklıkla yaptıkları çalışmalar ile dikkat çekmişlerdir.

İnsan yaşadığı ortamı bildiği ölçüde ondan faydalanabilir. Yeryüzünü daha iyi tanımamıza yardımcı olan coğrafya, yeryüzünde yaşadığımız ortamla ilgili meselelerin çözümünde etkili olarak kullanılmaya başlanmıştır. İnsan ile yeryüzü arasındaki ilişkileri en güzel şekilde düzenleyen bir bilim dalının pratikte kullanılması, toplumda iyi coğrafya eğitimi almış insanların artmasına bağlıdır. (Efe, 1997)

Bir bilim olarak coğrafya, bugün büyük bir hızla gelişen ve küreselleşen günümüz dünyasında her zamankinden fazla bir öneme sahip duruma gelmiştir. Sınırların nerdeyse ortadan kalktığı ve dünyanın herhangi bir bölgesinde yaşanan gelişmelerin mesafelere bağlı kalmaksızın dünyanın diğer bölgelerinde çok yakından hissedildiği ve takip edildiği günümüzde yaşayan bireylerin ve özellikle de toplumların mevcudiyetlerini sürdürebilmeleri ve gelecekleri ile ilgili doğru kararlar verebilmeleri için iyi bir coğrafya bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. (Özey, 2013)

Ülkemiz coğrafya eğitimindeki yaklaşımın ve program geliştirme faaliyetlerinin olumlu bir seyir izlemediği, bu nedenle lise coğrafya eğitiminden başlayarak, ciddi bir değişime hatta reforma ihtiyaç duyulduğu konusunda, akademisyenler nerdeyse hemfikirdirler (Tomal, 2004, s. 3).

Coğrafya eğitimi ile ilgili Avrupa ve Amerika'da yapılan çalışmalarda, ulusal ve uluslararası coğrafya kuruluşlarının payı büyüktür. Euroge, IGU, Amerika Coğrafyacılar Birliği (AAG), İngiliz Kraliyet Coğrafya Kurumu (RGS), Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu (KNAG), Kanada Coğrafya Kurumu (RCGS) gibi kuruluşlar yaptıkları eğitim faaliyetleri, yayınlar ve konferanslar vasıtası ile coğrafyanın gelişimine büyük katkı sağlamışlardır. Bu çalışmalar neticesinde klasik ve modern coğrafya eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Bu modelleri kullanan gelişmiş ülkeler, küreselleşme ile beraber coğrafyanın gücünü kullanarak etki alanlarını genişletme fırsatı bulmuşlardır. Bu arada coğrafyanın önemini keşfeden bu gelişmiş ülkeler, coğrafya eğitimine de önem vermeye başlamış, klasik yöntemleri terk ederek modern coğrafya eğitim modelini benimsemişlerdir.

Yükseköğretimde 1998 yılında, ilköğretim ve ortaöğretimde ise 2005 yılında genel eğitim sisteminde ve coğrafya eğitiminde gerçekleşen büyük değişimler, yeni eğitim modellerinin uygulamaları ve bu uygulamaların gelişmiş ülkeler ve özellikle Hollanda ile karşılaştırılması incelenmesi gereken önemli konulardandır.

Hâlihazırda ilk, orta, yükseköğretim seviyesinde ABD, İngiltere, Avustralya, Kanada gibi ülkelerde kullanılmakta olan ve ülkemizde de 2005 yılında hayata geçen öğrenci merkezli modern coğrafya eğitim sisteminde, coğrafyanın 6 temel unsuruna göre (evrensel açıdan dünya, yer ve bölgeler, fiziki sistemler, beşeri sistemler, çevre, toplum ve coğrafya) standartlar bulunmaktadır. Yeni müfredat, artı yönleri yanı sıra, olumsuz

yönleri sebebiyle de tam oturmuş değildir. Mesela öğretmenlerin alışma sürecinin üzerinden yıllar geçmesine rağmen uzaması, öğretmenlerin bu yeni sisteme bakış açıları, öğretmen eğitimindeki sıkıntılar, fiziki ortamların yetersizliği, dersliklerde kullanılan araç ve gereçlerin eksikliği, eğitim programlarının sık sık değişimi ve bu sistemin ülkemizde uygulamasındaki zorluklar, coğrafya eğitiminde ve öğretiminde çözülmesi gereken önemli problemler arasındadır.

Teknolojik gelişmelerin dünyayı bir köy haline getirdiği günümüzde, kullanılan araç ve gereçler coğrafya eğitimine müspet manada önemli imkânlar sağlamıştır. Mobil araçlar, tablet bilgisayarlar, akıllı cep telefonları ve uygulamalar, akıllı tahtalar, geliştirilen Coğrafi Bilgi Sistemleri programları (Google Earth, Google Map, Mapinfo gibi) ve hızlanan kesintisiz internet ağı bilimin bütün dünyadaki insanlara aynı anda hızlı bir şekilde ulaşma fırsatını sağlamaktadır. Bu araçlar sayesinde sanal arazi gezileri, telekonferanslar yapılmakta; bu gezi ve konferanslardaki bilgiler ve sonuçlar an be an sosyal medya vasıtası ile bütün dünya ile paylaşılabilmektedir. Coğrafya bilimi bütün bu teknolojik gelişmelerden en çok yararlanan disiplinlerden biri olmuştur.

20.yüzyılda siyasi coğrafya açısından fırsatları değerlendiremeyen Türkiye'nin 21.yüzyılda daha aktif ve kararlı olmak zorunda olduğuna (Özey, 1999), burada dile getirilmeye çalışılan sorunlar hakkında ciddi ve gerçekçi araştırmalar ve incelemeler yapılmasına, değişik çözüm önerileri sunulmasına şiddetle ihtiyaç vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ülkelerin eğitim sistemleri yaşayan organizmalardır. Bu organizmaların zaman içinde kendisini yenilemesi ve gelişen dünyanın hızına ayak uydurması önemlidir. Eğitimin kendisini yenileyebilmesi için de sistem içindeki aksakların tespit edilmesi, yeni yol ve yöntemlerin eklenmesi ve çözüm yollarının geliştirilmesi gerekir

Bu bölümde araştırmanın hangi sorulara cevap aradığı, araştırmanın sınırları, kapsamı, önemi, anlamı, hangi yöntemler ile geliştirildiği incelenmektedir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Türkiye de genel eğitim sistemi nasıldır?
- Hollanda da eğitim sisteminin genel özellikleri nelerdir?

- Avrupa Birliği eğitim sisteminde Hollanda'nın yeri?
- Hollanda da devletin ve yerel yönetimlerin eğitim sistemi üzerindeki yeri ve öğretim kurumları üzerindeki etkisi ve rolleri nelerdir?
- Hollanda'daki Türk nüfusu ve karşılaştığı eğitim sorunları nelerdir?
- Türkiye'de ve Hollanda'da coğrafya eğitimi ve öğretiminin müfredatlar, metotlar ve araç gereçler açısından durumu nasıldır?
- Türkiye'de ve Hollanda'da coğrafya eğitimi ve öğretiminin birbirlerine göre avantajları ve dezavantajları nelerdir?
- Türkiye ve Hollanda coğrafya eğitimi ve öğretiminin karşılaştırılması sonunda elde edilen sonuçlar nelerdir?
- Elde edilen bu sonuçlara göre ülkemizin genel eğitim sisteminin ve coğrafya eğitiminin kalite standartlarını artırılması için neler yapılabilir?

Bu çalışmada, Avrupa Birliğine tam üyelik sürecinde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok yeniliğin yapıldığı ülkemizde, Türk Milli Eğitim sistemi içinde Coğrafya Eğitimi ayrıntılı olarak ele alınmış, geliştirilmesi gereken noktalar tespit edilmiş ve çözüm yolları geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Günümüzde Avrupa'da üç milyona yakın Türk nüfusu bulunmakta ve bunun yaklaşık 400 bin kadarı Hollanda'da ikamet etmektedir. Bu durumu ile Türkler, Hollanda'daki yabancı işçiler içinde en büyük grubu oluşturmaktadır. Bu ülkede yaşayan vatandaşlarımızın ve çocuklarının hem genel eğitim sisteminde, hem de coğrafya eğitiminde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunları çözme etkinliklerinin de incelenmesi hedeflenmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda Avrupa Birliği'nin kurucu üyelerinden ve eğitim alanında önemli bir başarıya sahip olan Hollanda'nın eğitim sistemi ve coğrafya eğitimi ayrıntılı olarak incelenmiş, ülkemiz ile kıyaslanarak öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa Birliğine üye olmaya çalışmaktadır. Ekonomisi hızla gelişen ve genç bir nüfusa sahip olan ülkemizin; bu genç nüfusunu; sosyal ve kültürel hayata yön veren, ülke kalkınmasına ve ticaretine katkı sağlayan, küreselleşme ve sürdürülebilir kalkınma konularına hazır olan bireyler olarak eğitmeye

ihtiyacı vardır. Günümüz teknoloji çağında, ülkemiz coğrafya eğitim ve öğretim sisteminin de çağın ihtiyaçlarını karşılayacak seviyeye gelmesi, kendini yenilemesi bir zarurettir.

Türkiye'nin Avrupa Birliği ve dünyanın diğer alanları ile güçlü bir bağ kurabilmesi, güçlü bir aktör olabilmesi için iyi hazırlanmış bir eğitim sistemine ve sürecine ihtiyacı vardır. Bu süreç içinde bu ihtiyaçları karşılayacak disiplinlerden biri de coğrafya olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni bir eğitim sürecinde coğrafya dersi, harekete geçmek için önemli bir basamaktır. Çünkü coğrafya sadece yeryüzü ile ilgili değil insanlarla da ilgilidir. İnsanları ve mekânları; geçmişi, bugünü ve geleceğiyle birlikte ele alır. Bu yönüyle coğrafya, insanların yaşadıkları ve çalıştıkları yerlerde yaptıkları hemen her şeyi inceleyen bir bilim olma özelliği taşır.

Coğrafya bir yarısıyla fen bilimi, diğer yarısıyla da sosyal bilimdir. Bu nedenle, hem olaylara geniş bir açıdan bakışı hem de araştırdığı konular yönünden, pek çok komşu bilime sahip olan bir bilim alanıdır. Bu durumun coğrafyaya ve coğrafyacılar kazandırdığı önemli avantajlar vardır. Bu da coğrafyacının olaylara çok boyutlu bakabilme özelliğidir (Şahin, 2001, s. 17).

Diğer derslerde olduğu gibi coğrafya dersinde de AB ülkelerinde var olan eğitim sistemleri, örnek alma yolu ile uyum sürecinde olan Türkiye eğitimine uygulanmaya çalışılmıştır. AB içerisinde bu konuda birçok devlet daha önce incelenmeye alınmış iken Hollanda bu hususta pek fazla değerlendirilmemiştir.

Luzern Deklarasyonunda coğrafya eğitiminin önemi şu şekilde ifade edilmiştir: Uluslararası Coğrafya Birliği'nin Coğrafya Eğitimi Komisyonu, Birleşmiş Milletlerin 2005-2014 yıllarını kapsayan on yıllık süreyi Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi dönemi olarak kabul etmesini, komisyonun sürdürülebilir kalkınma eğitime verdiği önemi vurgulamak bakımından bir fırsat olarak görmektedir (IGU, 2004). 21.yüzyıldaki küresel değişimler insanoğluna meydan okumaktadır. Bu meydan okumalara "Sürdürülebilir Kalkınma için Coğrafya Eğitimi: Luzern Deklarasyonu" ile cevap verilmiştir. Deklarasyon "Uluslararası Coğrafya Eğitimi Tüzüğünü (1992) şu konular üzerinde genişletmiştir:

A.Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimine Coğrafya'nın Katkısı

B.Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi için Coğrafya Öğretim Programlarının Geliştirmesinde Kriterler

C. Coğrafya'da Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) önemi.

Coğrafya eğitimi konusunda Türkiye ile kıyaslanan Hollanda, AB'nin önemli ve kurucu üyelerinden biri olması, eğitim, kültür, ekonomi ve sosyal açıdan gelişmiş bir ülke olması, ülkemiz ile ilişkilerinin iyi olması, 400 bin civarında Türk vatandaşının yaşadığı bir ülke olması, eğitim alanındaki yenilik ve yöntemlerinin ülkemize aktarılacak olması, uluslar arası üniversite coğrafya çalışmaları sıralamasında ilk yirmi sıra içinde yera alması bu çalışmanın önemini bir kat daha arttırmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada Türkiye'de merkezi yönetim olması, ortak bir eğitim sistemi ve ortak bir eğitim yönetim ağı (e-okul) bulunması sebebi ile herhangi bir sınırlandırmaya ihtiyaç duyulmamış, ülkenin genelindeki coğrafya eğitimi ve öğretimi araştırılmıştır.

Yüzölçümü itibarı ile Türkiye'den küçük olmasına rağmen, yönetim yapısı 12 eyaletten oluşan Hollanda Krallığında North Holland, South Holland, Utrecht ve North Brabant eyaletlerindeki coğrafya eğitimi ve öğretimi ile sınırlanmıştır. Ülke geneli ile ilgili bilgiler tespit edilirken Eğitim Bakanlığı'nın internet sayfasındaki bilgiler kullanılmış ve ülke geneli hakkında bazı bilgiler sunulmuştur.

Araştırmaya Avrupa Birliği'nin yapısı, her iki ülkenin genel eğitim durumu, eğitim kurumlarının fiziki alt yapıları, eğitim programları ve ders kitapları gibi konular eklenerek zenginleştirilmiştir.

1.5. Varsayımlar

Araştırma aşağıda sıra ile ifade edilen varsayımlar üzerine kurulmuştur:

- Yararlanılan belgelerdeki istatistik bilgilerin doğru olduğu ve veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu,

- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ve Hollanda Krallığı Eğitim Kültür ve Gelişim Bakanlığına ait bilgi ve belgelerin doğru olduğu,
- Hollanda’da Amsterdam, Rotterdam ve Tilburg şehirlerinde ziyaret edilen eğitim kurumlarındaki fiziki alt yapı ve sosyal çevrenin, uygulanan coğrafya eğitimi, müfredatları, metotları ve kullanılan araç gereçlerin Hollanda eğitim kurumlarını genel olarak temsil ettiği,
- Hollanda ve Türkiye’deki eğitim kurumlarında görüşülerek mülakat yapılan öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve uzmanların mülakat sorularına verdiği cevapların doğru olduğu, varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Araç-Gereç: Derslerin işlenmesi için ihtiyaç duyulan, derslerin görselliğini ve cazibesini arttıran alet, makine ve aygıtların tümüdür.

Coğrafya Bilgi sistemleri(CBS): Yeryüzünün fiziki ve beşeri özelliklerine ait sayısal ve sayısal olmayan detayların gerçek koordinatları ile bir veri tabanına toplanması, bunlar üzerinde analizler yapılması, çıktılar alınarak yorumların yapılabilindiği, yazılım, donanım ve insan faktörlerinden oluşan bir bütünsel sistemdir (Demirci, 2008).

Coğrafya Eğitimi: Coğrafi bilgi ve becerilerin, sosyal hayatta kullanılması için bir düzen içerisinde yeni nesillere aktarılması faaliyetidir.

Ders Saati: Öğretmen ve öğrencilerin belli konuları ele alıp işledikleri zaman parçasıdır (Öncül, 2000, s. 309).

Ders Kitabı: Sistemli bir biçimde düzenlenmiş ve belli bir derste kullanılmak üzere hazırlanmış öğretim el kitabıdır (Öncül, 2000, s. 308).

Eğitim: Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1994).

Eğitim Sistemi: Toplumun bütün üyelerinin haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak için devletçe kurulan ve ülke sathına yayılan eğitim teşkilatları ve eğitim kurumları bütünüdür.

İlkokul: İlköğretimde 6-9 yaş arası ilk dört yılı kapsayan temel eğitimin ilk basamağıdır. İlkokulu bitiren öğrenciler diploma almaksızın zorunlu olarak ortaokula devam eder (MEB, 2012a).

İlköğretim: Temel eğitimi, yani 6-13 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Kız ve erkek bütün öğrenciler için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır (Doğanay, 1993). Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter. Resmî ve özel ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarını kapsar (MEB, 2012a).

Ortaokul: İlköğretimde 10-13 yaş arası ikinci dört yılı kapsayan temel eğitimin ikinci basamağıdır. Ortaokulu bitiren öğrenciler diploma almaksızın zorunlu olarak ortaöğretim kurumlarına devam ederler (MEB, 2012a).

Ortaöğretim: Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her biridir (MEB, 2013b).

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenilen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tamamıdır.

Öğretim Programı (Müfredat Programı): Öğretimi yapılacak konuları ve alt başlıklarını kapsayan kılavuzdur. Ayrıntılı öğretim programlarında milli eğitimin genel amaçları, özel amaçları, öğretim araç ve gereçleri gibi hususlara da yer verilir (Doğanay, 1993).

Öğretim Yöntemi(Metot): Derste, dersin amacını ve görevini emin ve en iyi yolla yerine getirebilmek için düzenlenmiş hareket biçimidir (Hesapçioğlu, 2011).

Öğretim Yılı: Ders yılının başladığı tarihten ertesi ders yılının başladığı tarihe kadar geçen süreyi ifade eder (MEB, 2013b).

Öğretmen: Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişilerdir (MEB, 2009; MEB, 2004).

z-Kitap : Video, resim, ses, internet bağlantısı ve kullanıcı araçları gibi çoklu ortam öğeleri ile zenginleştirilmiş ders kitabını ifade eder (MEB, 2012b).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışmada Türkiye ve Hollanda’da coğrafya eğitimi ele alındığı için yapılan araştırma sırasında genel eğitim sistemi de incelenmiştir. Her iki ülke için genel eğitim sistemi ile ilgili kaynaklar geniş olmasına karşılık, coğrafya eğitimi ile ilgili kaynakların son yirmibeş yılda çoğaldığı gözlenmiştir.

2.1. Genel Eğitim Sistemi ile ilgili Alan Yazın

Genel eğitim sistemimizin temel bilgi kaynaklarının başında Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sayfası (www.meb.gov.tr) gelmektedir. Bu bakımdan Türkiye’nin eğitim alanındaki verileri bu internet sitesinden derlenmiştir. Milli Eğitim Dergisi, Tebliğler Dergisi, Resmi Gazete, İstanbul ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin çıkarmış olduğu dergiler önemli veri kaynaklarımızı oluşturmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının çıkardığı Milli Eğitim İstatistik Yıllığı önemli bir kaynaktır.

Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısını genel hatları ile ele alan İrfan Erdoğan’a ait “Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler” (2002) ile “Milli Eğitime Dair Mülahazalar” (2010) ve Ayla Oktay, Orhan Oğuz ve Halis Ayhan’a ait “21.Yüzyıla Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi”(2001) ve “Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” (2009) gibi eserler önemli bilgiler sunmaktadır.

Türk Milli Eğitim Sisteminin 2000 yıllık kronolojik tarihinin günümüz ile bağlantısını kuran Yahya Akyüz’ün “Türk Eğitim Tarihi” isimli eseri 2013 yılı itibariyle 24. Baskısını yapmıştır.

Hesapcioğlu’nun “Öğretim İlke ve Yöntemleri” isimli eseri, Remzi Öncül’ün “Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü” Türkiye genel eğitim yapısı ve kavramları hakkında diğer önemli kaynaklardandır

Hollanda’da genel eğitim sistemi ile ilgili bilgiler Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının (www.government.nl/ministries/ocw) internet adresinden alınmıştır. Ayrıca Avrupa Birliği Eğitim Komisyonu, UNESCO, OECD gibi uluslar arası

kuruluşların belirli dönemlerde yaptığı çalışmalar, bültenler ve konferanslara ait bildiri kitapları, Hollanda eğitim sisteminin temel yapısı hakkında bilgiler içermektedir.

Hollanda Merkezi İstatistik Bürosu (CBS), Hollanda Program Geliştirme Merkezi (SLO), OECD'nin 2012 PISA Sonuçlar Raporu ve Bir Bakışta Eğitim 2013 bülteni Türkiye ile Hollanda arasındaki eğitim sistemlerinin kıyaslanmasında önemli yere sahip kaynaklardır.

2.2. Coğrafya Eğitimi ile İlgili Alan Yazın

Ülkemizde coğrafya eğitimi ile ilgili yayınlara baktığımızda gelişmiş ülkelere kıyasla geri seviyede olduğu göze çarpmaktadır. Genellikle makalelerden oluşan bu yayınlar arasında kitapların sayısı çok azdır. Son yirmibeş yılda hızlı bir ivme kazanmasına rağmen yine de yeterli değildir. YÖK'ün Nisan 2013'teki ile Eğitim Fakültelerinde ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren bölümlere 2013'ten itibaren öğrenci alınmaması kararı (YÖK, 2013) ve yine Nisan 2014'te bu karardan vaz geçilmesi coğrafya öğretmenliği bölümlerinin yıpranmasına, coğrafya eğitimi çalışmalarının sektöre uğramasına sebep olmuştur. Bu araştırma ayrıca bu problemleri ortaya koymaya ve bu problemlere çözüm önerileri de sunmaya yöneliktir.

Coğrafya eğitimi ve öğretimi ile ilgili en önemli çalışmalar İbrahim Hakkı Alyol'un 1940 yılında yazdığı "Tanzimat Devrinde Bizde Coğrafya ve Jeoloji" isimli eseridir. Yine Akyol'un 1942 yılında kurulan Türk Coğrafya Kurumuna ait Türk Coğrafya Dergisinde 1943 yılında yayımlanan "Son Yarım Asırda Türkiye'de Coğrafya" isimli üç sayıdan oluşan makaleleri, 1945 yılında "Osmanlı Türklerinde Coğrafya" isimli makalesi coğrafya eğitim ve öğretimi ile ilgili en önemli kaynaklardır. Akyol bu makalelerinde Cumhuriyet öncesi ve sonrası coğrafya bilimindeki gelişmeleri kronolojik bir sistemle bizlere aktarmaktadır.

1941 yılında Maarif Vekilliği tarafından basılan "Birinci Coğrafya Kongresi Raporlar Müzakereler, Kararlar" adlı eser, Besim Darkot'un 1951 yılındaki "Türkiye Coğrafyasının Kuruluşuna Bir Bakış", Cevdet Türkay'ın 1959 yılındaki "Osmanlı Türklerinde Coğrafya" adlı eseri, Ardel'in 1966'daki "Coğrafya Nedir ve Nasıl Öğretilmelidir" isimli makaleleri coğrafya öğretim yöntemleri, basılan coğrafya kitapları, haritalar ve bunların içerikleri hakkındaki ilk çalışmalarındandır.

Sırrı Erinç 1973 yılında yazdığı “Cumhuriyetin 50. Yılında Coğrafya” isimli eserinde ülkemiz coğrafya çalışmalarının uluslararası gelişmelerin gerisinde kaldığından bahsederken, coğrafya biliminin dönemlere göre gelişimini, yabancı bilim adamlarının bu gelişime etkisini, fiziki ve beşeri coğrafya kitap ve makalelerin içeriklerini ve hatalarını kronolojik bir sıra ile sunmaktadır.

1980’li yıllarda Nişancı ile başlayan coğrafya eğitimi ve öğretimi hakkındaki önemli yayınlar Doğanay ile devam etmiştir. Nişancı’nın 1980 yılında yayınlanan “Okullarda Coğrafya Öğrenimi Hakkında Bazı Düşünceler”, Doğanay’ın 1982 yılında yazdığı “Okullarımızda Coğrafya Öğretimi”, 1983’te yazdığı “Okullarımızda Coğrafya Öğretiminin Temel Meseleleri”, 1984’te yazdığı “Liselerde Ödevler ve Coğrafya Ödevleri”, 1989’da yazdığı “Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları” bu önemli çalışmalar arasındadır.

Hayati Doğanay’ın 1993 yılında Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen kitapları dizisi içinde yayınlanan “Coğrafya’da Metodoloji, Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları” adlı eseri (Doğanay, 1993) coğrafya eğitim ve öğretim yöntemleri ve esasları konularında en kapsamlı ve en önemli eserlerden biridir. 2002 yılında kitabı genişletilmiş 5. Baskısı (Doğanay, 2002) yayımlanmıştır.

1996 yılında 3. Ulusal Eğitim Sempozyumunda yayınladığı “Osmanlı Döneminden Bugüne Ortaöğretimde Coğrafya Eğitim ve Öğretimi” ve “Osmanlı Döneminden Bugüne Coğrafya” isimli makaleleri ile Ramazan Özey coğrafya eğitimi konusunda çalışan önemli bilim adamlarından biridir. 1998 yılında “Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi” isimli kitabında Özey, Türkiye’deki coğrafya bölümlerini; kuruluşları, gelişimleri, öğretim üyeleri, öğretim programları yönünden detaylı olarak incelemiştir.

Yine Özey’in Ali Demirci ile beraber editörlüğünü yaptığı 2010 yılında ikinci baskısını yapılan “Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar” ve Fikret Tuna-Nurettin Bilgen ile editörlüğünü yaptığı 2013 yılında yayımlanan “21. Yüzyılda Değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretimde Coğrafya Eğitimi” adlı eserleri son dönemde coğrafya eğitimi ve öğretimi alanında meydana önemli gelişmeleri anlatan değerli eserlerdendir.

2001 yılında Cemalettin Şahin tarafından yayınlanan ve 2002 yılında ikinci baskısı yapılan “Türkiye’de Coğrafya Öğretimi, Sorunlar ve Çözüm Önerileri” (Şahin, 2001),

yine aynı yıl Ersin Güngördü tarafından yayınlanan “Coğrafyada Öğretim Yöntemleri” ve “Liselerde Coğrafya Dersi Öğretimi” (Güngördü, 2001) adlı kitapları da coğrafya eğitimi alanında yararlanılan başlıca kaynaklarındandır.

2002 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen İkinci Coğrafya Kurultayının Bildiriler Kitabı, 61 yıl aradan sonra düzenlenen ve coğrafya eğitimi ve öğretimini derinlemesine inceleyen önemli eserlerdendir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Bölümünde farklı ülkelerin coğrafya eğitim ve öğretimlerinin incelenmesi ile ilgili hazırlanan doktora tezleri diğer önemli kaynaklardandır. Demirci’nin 2004’te hazırlamış olduğu “ABD’de ve Türkiye’de, İncerekara’nın 2006’da hazırlamış olduğu Kanada’da ve Türkiye’de, Kaya’nın 2007’de hazırlamış olduğu İngiltere’de ve Türkiye’de, Ateş’in 2009’da hazırlamış olduğu Avustralya’da ve Türkiye’de, Coğrafya Eğitimi ve Öğretiminin Müfredatlar, Metotlar ve Kullanılan Araç Gereçler Açısından Değerlendirilmesi çalışmaları bunlar arasındadır.

2007 yılında Halil İbrahim Taş tarafından yayımlanan “Coğrafya Eğitimi”, yine aynı yıl editörlüğünü Servet Karabağ ve Salih Şahin’in yaptığı “Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi”, Editörlüğünü Nuri Yavan ve İlhan Kay’anın yaptığı 2012 yılında yayımlanan “International Perspectives on Postgraduate Education and Training in Geography” isimli eserleri ve 2013 yılında ilk kez toplanan Coğrafyacılar Derneği 1. Kongresi Bildiriler Kitabı coğrafya eğitimi, öğretimi ve sorunları hakkında detaylı bilgiler sunan önemli kaynaklardandır.

Eğitim fakülteleri başta olmak üzere üniversitelerimizin çıkarmış olduğu Coğrafya Dergilerinde (Marmara Coğrafya Dergisi, Doğu Coğrafya Dergisi, Gazi Üniversitesi Coğrafya Dergisi, Türk Coğrafya Dergisi v.s.) fiziki ve beşeri coğrafya konularının yanında yeni ders anlatım metotları, ders araç ve gereçleri, istatistiki veriler, anket sonuçları, coğrafya eğitimi ve öğretiminin problemleri gibi konular ile ilgili birçok makale yer almaktadır.

Pelt, Coğrafyaya Müfredatında Avrupalılaşma Sorunu ve Hollanda Örneği isimli araştırması ile Avrupa’da ortaöğretim okullarında coğrafya müfredatının yenilenmesinin bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Pelt, 2008). Çünkü eğer tedbir alınmadığı takdirde, coğrafya dersinin birçok Avrupa ülkesinde ulusal müfredatta yerini kaybedebileceğini,

bunun önüne geçmek için Avrupalılaşıma konusu coğrafya müfredatlarına konulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Hollanda siyasetinde ve toplumunda şüphe ile de olsa popüler bir konu olan Avrupa Vatandaşlığı, AB-coşkusu ve Avrupalılaşıma söylemleri coğrafya müfredatında çoktan yerini almıştır. Bu durumun diğer Avrupa ülkelerine de örnek olması beklenmektedir.

Uluslararası düzeyde coğrafya eğitiminde en önemli araştırmalardan biri Healey, Robinson ve Castleford tarafından yayınlanan Yükseköğretim Coğrafya Öğretiminde Yenilik: Bilgisayar Destekli Öğrenme Potansiyel Geliştirilmesi isimli bildiridir. Bu makalede yükseköğretimde İngiltere’de bilgisayar desteği ile coğrafya eğitiminde gerçekleştirilen yenilikler izah edilmiştir (Healey, Robinson, & Castleford, 1996).

Hollanda coğrafya eğitimi alanında en önemli kaynaklar belirli gruplarda toplanabilir: Bunlardan birincisi, Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumunun (KNAG) faaliyetleri ve eserleridir. Kurumun seminer, konferans, eğitim günleri gibi faaliyetleri ve yayınladığı, kitaplar, dergiler, desteklediği projeler coğrafya eğitimi konusunda başvurulacak önemli kaynaklardan olmuştur.

Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının genel eğitim sistemi ile olduğu gibi coğrafya eğitimi ile ilgili, bastığı yayınları, yayınladığı yönetmelikleri sınav kuralları kitapçıkları, anket ve istatistikler bu alanda yararlanılan kaynaklardır.

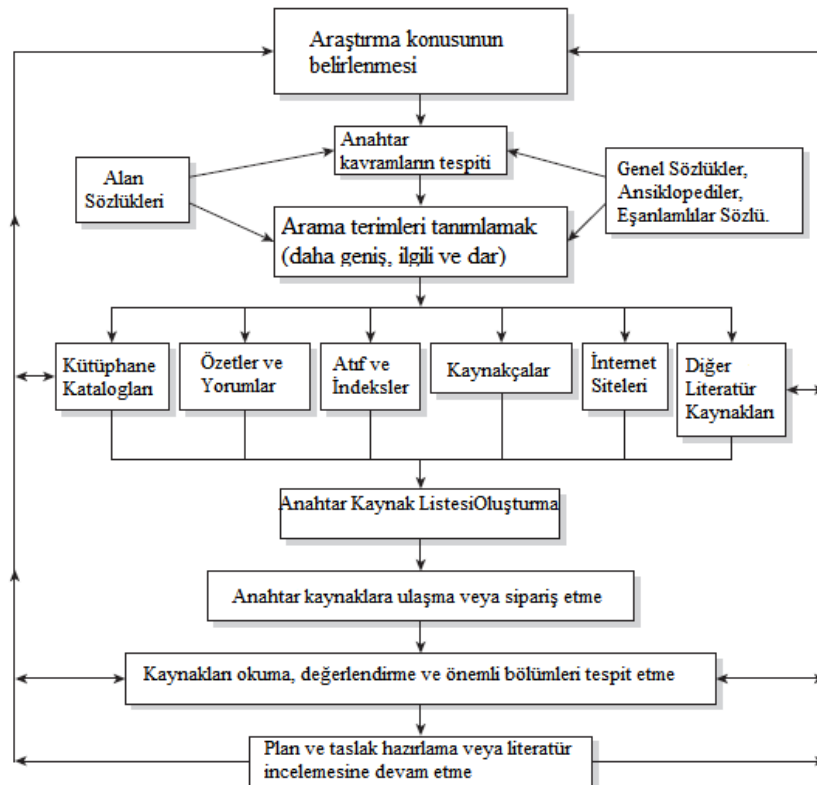
Hollanda Program Geliştirme Merkezinin (SLO) ve Merkezi Sınav Kurumunun (CvE) yayınları, raporları ve bültenleri önemli kaynaklarımızdandır.

Üniversitelerin; coğrafya bölümleri, coğrafya öğretmenliği bölümleri ve ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümlerinin (PABO) internet siteleri, müfredat programları, eğitim yöntemleri, yayınları, bültenleri ve tavsiye niteliğinde teklif yayınları incelenen kaynaklardan olmuştur.

Hollanda coğrafya eğitimi konusunda söz sahibi olan Joop Van der Schee, Christiaan Steenstra, Tine Beneker, Rob van der Vaart, Ben de Pater, Katie Oost, Kees de Heus, Sietze van der Vinne, Erica Kersemaker, Jaap van Eekeren, Hans Palings, Uwe Krause, Martin de Wolf, Tim Favier, Geert van den Berg, Jan van den Akker, Rob Adriaens gibi Hollandalı coğrafyacıların yayınları kaynak olarak incelenmiştir.

Editörlüğünü Geert van den Berg’in yaptığı “Hollanda Coğrafya Öğretim Yöntemleri El Kitabı (Berg, 2009), Christiaan Steenstra ve Joop Van der Schee’nin yazdığı Nereden Nereye?, İlkokul Mezunlarına Coğrafyanın Öğretilmesi El Kitabı (Steenstra & Schee, 2008), Editörlüğünü Carla van Boxtel’in yaptığı okullardaki coğrafya, ekonomi, tarih ve yurttaşlık bilgisi derslerinin işleniş yöntem ve metotlarından bahseden “İnsan ve Toplum Derslerinde Mesleki Uyum: Kuram ve Uygulama” isimli kitap (Boxtel, 2009) ve Joop Van der Schee’nin 2012 yılında Tine Beneker ile yazdığı Hollanda Coğrafya Araştırmaları (Schee & Beneker, 2012) editörlü kitabı önemli kaynak kitapları oluşturmuştur. Hollanda Coğrafya öğretmenleri ile yapılan mülakatlar da uygulamaları daha iyi kavramamızı sağlamıştır.

Hollanda ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim okullarında kullanılan ders kitapları da Hollanda’da coğrafya eğitimi konusunda yararlanılan diğer kaynaklar arasındadır. Kitaplar bölümünde incelenen ders kitapları, çalışmalarımızın temel kaynakları arasında yerini almıştır.



Kaynak: (Clifford, French, & Valentine, 2010, s. 20)

Şekil 2-1 Bir Literatür Araştırmasında Taslak Program

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

Coğrafyada başarılı bir araştırma belirli ve özel bir dizi işlemten veya adımdan oluşur. Karışıklıktan kaçınmak için bu adımların uygun bir düzende atılması önemlidir. Çünkü her bir iş tamamlandığında, bunu hemen izleyecek adımların da yapısı saptanmış olur (Özgüç, 1994).

Olgusal nitelikli problem çözmenin, bilim üretmenin, bilinen ve belli süreçleri olan en güvenilir yoluna **bilimsel yöntem** (scientific method) denir (Karasar, 2013). Karasar problemlere güvenilir çözümler aramak amacı ile planlı ve sistemli olarak, verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesini ve rapor edilme sürecini **araştırma** (research); bilimsel bilgilerden türetilen ve ispatlanmaya açık, ancak henüz ispatlanmamış bilgiler dizesini **kuram** (theory); aynı türdeki olguların benzer özelliklerini toplayan, özetleyen ve bir soyutlama sonucu üretilmiş sembolik ifadelerini **kavram** (concept) olarak tanımlamıştır.

Bilimsel araştırmalarda metodoloji, niceliksel yöntemler ve niteliksel yöntemler diye ikiye ayrılır:

Nicel (Sayısal-Quantitative) Araştırma Yöntemleri; Gözlem ve ölçmeye dayalı, tekrarlanabilen, objektif ve daha çok biyoloji, fizik kimya gibi doğa bilimlerinde kullanılan yöntemlerdir.

Nitel (Nitelikle ilgili-Qualitative) Araştırma Yöntemleri; Birey ve grup davranışlarının sebebini anlamaya yönelik araştırma yöntemidir. Daha çok insan ve toplum davranışlarını inceleyen eğitim, sosyoloji, psikoloji, coğrafya, tarih, antropoloji gibi sosyal bilim dallarında kullanılmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ifade edilen amaçları gerçekleştirmek için nitel araştırma yöntemi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Ayrıca çalışma nitel araştırma desenleri içinde durum çalışması şeklinde bütüncül bir yaklaşım ile tasarlanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek nitel araştırmanın çeşitli disiplinlere dayanan güçlü kuramsal temelleri olduğu için herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımının yapılmasının zor olduğunu ifade etmektedir. Ancak nitel araştırmayı; görüşme, gözlem 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 tanımlamaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 45). Bu araştırmada çok boyutlu veri toplama süreçleri (görüşmeler, gözlemler, doküman analizi, betimleme, örnekleme, karşılaştırma) takip edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye ve Hollanda ilk, orta ve yükseköğretimde coğrafya eğitimi ve öğretimi oluşturmaktadır. Türkiye ve Hollanda coğrafya eğitimi ve öğretimi araştırılırken, yapılan mülakatlar sebebi ile öğretmenler, idareciler ve uzmanlar da araştırmanın evrenine dahil edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini ise Türkiye’de ve Hollanda’da coğrafya eğitimi ve öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri, metotları ve araç-gereçler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256).

Betimsel analizde, ulaşılan verileri çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve

yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan bulguların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256).

Veriler toplanırken araştırmacının özelliğinden dolayı görüşme, gözlem, karşılaştırma, örnekleme gibi farklı yöntemler bir arada kullanılmıştır.

3.3.1. Görüşme (Mülakat) Metodu

Karasar; “Görüşme yöntemi sözlü iletişim yolu ile veri toplama tekniğidir. Görüşme yüzyüze yapılmakta ise de telefon, görüntülü telefon gibi anında ses ve resim iletilicileri de olabilir” diye ifade etmektedir. Ayrıca genel olarak görüşmenin işbirliği sağlamak veya sürdürmek, sağaltım (kendine güven) ve veri toplamak gibi üç temel amacı vardır (Karasar, 2013, s. 166). Yıldırım ve Şimşek ise görüşme metodunu en sık kullanılan nitel yöntemlerden olduğunu, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça önemli bir yöntem olduğunu Bogdan ve Biklen’den aktarmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 46).

Araştırmada Hollanda genel eğitim sistemi ve coğrafya eğitim sisteminin tam manası ile incelenmesi için görüşme yöntemi sıkça kullanılmıştır. Görüşmede daha önceden hazırlanmış, yirmi sorudan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular ziyaret edilen eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmen ve uzmanlara verilmiş, bu kişilerin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda karşılıklı olarak sorular üzerinde mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında konuşmalar kayıt altına alınmıştır. Bu görüşmelerden iki tanesi araştırmacının son bölümünde sunulmuştur.

3.3.2. Gözlem Metodu

Gözlemin tanımını Karasar, Özsoy’dan aktarırken; “Belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiştir.” diye tanımlamaktadır. Ayrıca gözlem, yalnızca gözle değil bütün duyu organları ile yapılabilir. Gözlem temelde, verilerin bir başkasının rapor etmesi vb. gibi

yollarla değil doğrudan elde edilmesine dönüktür. Gözlem ile veri toplamanın pratikte bilinen teknikleri; gözlem ve belgesel taramadır (Karasar, 2013, s. 156).

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri de saha araştırmasıdır. Hem Türkiye’de hem Hollanda’da birçok kurum ve kuruluş ziyaret edilmiştir. İstanbul’da ve Hollanda’da üniversite kütüphaneleri ziyaret edilerek buralarda coğrafya eğitimi konusundaki kaynaklar taranmıştır. Özellikle, Hollanda Tilburg’da Fontys Üniversitesi Kütüphanesi, Rotterdam’daki De Seledge Yayınevi ziyaret edilmiş, buraların satış bürolarından coğrafya eğitimi konusunda yayınlar temin edilmiştir.

Veri toplamak amacı ile Hollanda’da ilköğretim okulları (Bassisschool), ortaöğretim okulları (Secondary school) ve üniversiteler (Univeristeit) gezilerek; sınıfların fiziki yapıları, donanımları, kullanılan metotlar, kullanılan araç ve gereçler yerinde incelenmiştir. Hollanda okullarında coğrafya derslerine girilerek ders işleniş şekli, öğrencilerin derse katılımı, sınav soruları, ödevler, ölçme ve değerlendirme konularında gözlemler yapılmış ve ayrıntılı notlar tutulmuştur.

Ayrıca Türkiye Milli Eğitim Bakanlığının ve Hollanda’da Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının internet sitelerindeki incelemeler de önemli veri toplama kaynakları arasındadır. Ziyaret edilen üniversitelerden, eğitim kurumlarından, kütüphanelerden, yayınevlerinden internet sitelerinden temin edilen ders kitabı, çalışma kitabı, müfredatlar, kanunlar, makaleler gibi kaynaklarda doküman analizi yapılmıştır.

3.3.3. Karşılaştırma Metodu

Bu yöntemin esası, benzer bir olayın farklı zamanlarda ve değişik çevrelerdeki görünüş durumu nedir? sorusuna cevap aramaya dayanır (Doğanay, Coğrafya Öğretim Yöntemleri, 2002, s. 13).

Farklı coğrafyalarda bulunan iki ülkenin genel eğitim sistemleri ve coğrafya eğitim yapılarının mukayesesi detaylı olarak bu yöntemle yapılmıştır. Her iki ülkenin eğitim sistemleri, coğrafya eğitim ve öğretim metotları, müfredatları, araç ve gereçleri, fiziki altyapıları, laboratuvarları, gelişim süreçleri, öğrenci ilgileri, öğretmen eğitimleri konusunda karşılaştırılmış, bu kıyas sonucunda elde edilen bilgiler ışığında ülkemiz eğitim sistemi ve coğrafya eğitimi için çözüm önerileri oluşturulmuş.

3.3.4. Örnekleme Metodu

Üzerinde çalışılan konunun evrenin kesin hatları ile belirlenmesinin önemli olduğunu belirten Yıldırım ve Şimşek, ancak evrenin araştırmacının ulaşamayacağı kadar büyük olabileceğini işaret etmiştir. Evren yerine evrenin temsil etme gücüne sahip birey, olay veya olguyu araştırma kapsamına dahil etmenin pratik bir çözüm olduğunu vurgulamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 129).

Doğanay ise örnekleme metodunu; incelenecek büyük gruptan, yani sosyal kitleden, bu grubun bütün özelliklerini temsil etmesi kaydıyla küçük bir grup seçilmesi, amaçlanan sayısal ve niteliksel inceleme ve gözlemleri bu küçük grup üzerinde yapılması şeklinde tanımlamıştır (Doğanay, 2002, s. 6).

Örnekleme metodu bu çalışmada kullanılan önemli metotlardan biridir. 12 eyaletten oluşan Hollanda’da Amsterdam, Rotterdam ve Tilburg şehirleri ziyaret edilerek bu şehirlerdeki eğitim kurumları araştırılmıştır. Bu kurumların Hollanda’nın geniş eğitim yapısı hakkında bize tatmin edici bilgiler vereceği varsayılmıştır.

Yüzölçümü itibarıyla küçük (41.526 km²) bir ülke olmasına rağmen nüfus yoğunluğu Türkiye ortalamasının dört katı olan Hollanda, Avrupa Birliği içinde eğitim sistemi ve coğrafya eğitimi en üst seviyede olan ülkelerden biridir. Bu münasebetle örnek olarak seçtiğimiz şehirler ve eğitim kurumları, Hollanda genelini yansıtmamasına rağmen genel sonuçlar çıkarılmaya elverişlidir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bilgi üretmeyen, bilgiye ulaşmayan, elde ettiği bilgiyi yorumlayamayanlar çağın dışında kalmış demektir. Bunun için birçok alanda olduğu gibi coğrafya eğitimi ve öğretiminde de bilgisayar ve internet kullanımı araştırmacının bilgilere ulaşma, paylaşma ve bunları yeni bilgileri üretmede kullanması önemlidir (Şahin S. , 2003).

Bilimsel bir çalışma yapmak veya doğru bilgiye ulaşmak için bilginin ölçülebilir olması önemlidir. Bu ise ancak doğru olan ölçmelerle gerçekleşir. Bu durumda ölçmek istenilen davranış her zaman direkt olarak sayısal ifadeler ile belirlenemez. Bu durumda dolaylı ölçmelerden faydalanılır. (Ünlü, 2013)

Bu araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, 2013 ve 2014 yıllarında çok çeşitli yöntemler ile (görüşmeler, gözlemler, doküman analizi, karşılaştırma, örnekleme) temin edilmiştir. Çok yönlü verilere ihtiyaç duyulduğundan hem Türkiye’de hem Hollanda’da ilköğretim kurumları, ortaöğretim kurumları, niversiteler ve kütüphaneler ziyaret edilerek, dokümanlar toplanmış ve ders araç-gereçlerinin örneklere alınmıştır. Eğitim kurumları gezilerek gözlemler yapılmış, fotoğrafları çekilmiştir. Konu ile ilgili uzmanlar ve öğretmenler ile yüz yüze veya elektronik ortamda görüşmeler yapılmış, görüşmeler kayıt altına alınmış ve görüşme fotoğrafları çekilmiştir. Bu görüşmeler esnasında coğrafya eğitimi hakkında karşılıklı görüş alışverişinde bulunulmuş, coğrafya eğitimi yanında Hollanda’nın tarihi ve coğrafi yapısı, sosyal, kültür ve ekonomik yapısı hakkında da ilk ağızdan bilgiler edinilmiştir.

Ayrıca araştırmanın hedefini gerçekleştirmek için arşiv incelemesine dayalı kaynak tarama yöntemi de kullanılmıştır. Araştırma ile ilgili raporlar, makaleler, dergiler, kitaplar, direk elde edilmiş veya güvenilir internet kaynaklarından incelenmiştir. Temin edilen dokümanlar, mülakatlar ve gözlemlerden elde edilen veriler, çeşitli tablo ve grafikler haline getirilerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın detaylarını tespit etmek için Hollanda’ya 2013 yılı Ağustos ayında birinci ziyaret ve Ekim-Kasım ayında ikinci ziyaret gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretlerde Amsterdam, Vrije ve Fontys niversiteleri ziyaret edilerek uzman coğrafyacılardan mülakatlar yapılmış, kaynaklar yerinde incelenmiştir. Ortaöğretimde Rotterdam ve Tilburg şehirlerinde liseler ziyaret edilerek; okullar, okulların fiziki yapısı, sınıf yapıları, ders araçları, ğretmen ve ğrenci profilleri bizzat gözlenerek incelenmiş, derslere katılarak gözlemler yapılmıştır.

Hollanda’da araştırmalarımız sırasında Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu’nun (KNAG) yılda bir kez düzenlediği Coğrafya ğretmenleri Kongresine 1 Kasım 2013 tarihinde, Den Bosch şehrinde bizzat katılarak, Hollanda’daki coğrafya eğitim sorunları, metotlar, araç-gereçler, kitaplar, atlaslar, yeni gelişmeler, seminerler hakkında bilgiler elde edilmiştir. Kongreye katılan yayın evleri ile görüşülerek ders kitapları temin edilmiştir.

Türkiye’de ve Hollanda’da genel eğitim sistemleri de hem internet üzerinden makaleler, dergiler, kitaplar araştırılarak hem de bu kaynakların bazıları internet üzerinden satın alınarak ayrıntılı bir inceleme yapılmıştır.

Yapılan araştırma neticesinde Türkiye coğrafya eğitimi konusunda Doğanay, Şahin, Güngördü, Karabağ ve Taş’ın ayrıntılı çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Ayrıca A.Demirci’nin Amerika, S.İncekara’nın Kanada, M.Ateş’in Avustralya ve M.Kaya’nın İngiltere ve Türkiye arasındaki coğrafya eğitimi ve öğretimi açısından farkları inceleyen çalışmaları tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan da anlaşıldığı üzere Hollanda coğrafya eğitimi sistemi ve Türkiye ile arasındaki müfredat, metot ve araç-gereçler açısından farkları daha önce araştırılmamıştır. Bu sebeple bu konunun detaylı bir şekilde araştırılması önem kazanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Hatları

4.1.1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Tarihçesi

Eğitim ve öğretim sistemi yapısını Osmanlı döneminden Türkiye Cumhuriyeti'ne aktarmasına rağmen, Cumhuriyetin ilanı ile beraber bu yapıda birçok değişiklik meydana gelmiştir. Bu sebeple Türkiye'de eğitim alanında yapılan çeşitli reformlar ve eğitimin dayandığı temel düşünceler, Osmanlı Devleti eğitim sisteminden bağımsız olarak düşünülemez (Oktay & Esmer, 2009).

Osmanlı Devleti zamanında parçalı bir yapı gösteren eğitim kurumları, Maarif Vekâleti tarafından yönetilmektedir. 18. yüzyıla kadar eğitim kurumları halk okulları (Medrese ve Sıbyan Mektepleri) ve saray okulları (Meşkhâne, Şehzâdegân ve Enderun) olmak üzere iki kısımdan oluşmakta idi. Ayrıca askeri okulların ve askeri sanat okullarının da diğer önemli eğitim kurumları arasında yer aldığını bize aktarmaktadır (Akyüz, 2013).

Cumhuriyet öncesi yapılan eğitim reformları ve bu reformların uygulanması düşünüldüğünde, Cumhuriyete miras kalan eğitim sisteminin oldukça karmaşık görüldüğünü söylemek yanlış olmaz. Tanzimat döneminden itibaren eğitim alanındaki sorunlara yönelik ortaya çıkan arayışlar, Cumhuriyet dönemi eğitim reformlarının ön hazırlığı olarak düşünülebilir (Oktay & Esmer, 2009).

29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyetin ilan edilmesinden hemen sonra, 1924 yılında bir Anayasa kabul edilmiştir. 1924 Anayasası ile İlköğretimin Türk vatandaşları için zorunlu ve Devlet okullarında parasız oluşu tekrarlanmıştır (MEB, 2011).

Cumhuriyetin ilanından sonra 3 Mart 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Osmanlı dönemindeki karmaşık eğitim sistemini ve çok başlılığı ortadan kaldırmayı hedeflemiş ve bu amaçla bütün eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bu tarihten sonra çıkarılan kanunlar ile eğitimde birçok yenilik sağlanmıştır.

1926 yılında Maarif Teşkilatına Dair Kanunun çıkarılması ile Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının mevcut yapısı içerisinde çok önemli bir yere ve

işleve sahip olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Talim ve Terbiye Dairesi adıyla ilk kez bu yasada yer almıştır (MEB, 2011).

1 Kasım 1928 tarihinde çıkarılan bir kanunla yeni alfabeye (Latin Alfabesi) geçilmiştir. Türkçe'ye uygun olmadığı ifade edilen Arap harflerinin yerine, ülkelerin önemli bir bölümünde kullanılan, öğrenilmesi ve kullanılması daha kolay olduğu belirtilen Latin harfleri kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2011).

1931 yılında Türk Tarih Kurumu, 1932 yılında ise Türk Dil Kurumu kurulmuştur. 17 Nisan 1940 tarihinde çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile özgün bir eğitim kurumu (öğretmen yetiştirme modeli) oluşturulmuştur. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde ele alan 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Mesleki ve Teknik Eğitimde reform yasası olarak nitelendirilebilecek 1986 'da çıkarılan 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu (MEB, 2011) diğer önemli gelişmelerdir.

Bu tarihi gelişmeler ile beraber eğitim programları da 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1991 yıllarında büyük değişikliklere uğramıştır. 1991-1992 yıllarında Ders Geçme ve Kredili Sistem uygulamaya konmuş ancak başarılı sonuçlar alınmayınca, 1995-1996 yılında sınıf geçme sistemine dönmüştür. Sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarının seçilerek, öğrencilerin lise 2. Sınıftan itibaren branşlaşmasını hedefleyen bu sistem, 2005 yılında 4 yıllık lise sistemine geçilmesi ile değişikliğe uğramıştır.

Ağustos 1997 yılında uygulamaya konulan 8 yıllık zorunlu eğitim 2012 yılına kadar devam etmiştir. Nisan 2012'de yürürlüğe konulan, halk arasında 4+4+4 sistemi olarak bilinen ve Türk Eğitim Sisteminde köklü bir değişime yol açmış olan 12 yıllık zorunlu eğitim kanunu (MEB, 2012c) önemli dönüm noktalarından biridir.

4.1.2. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Türk Milli Eğitim Sistemi; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, eğitim ve öğretimi düzenleyen yazılı hukuk metinleri, uluslar arası anlaşmalar, kalkınma planları, milli eğitim şuraları, hükümet programları ve ulusal program esas alınarak düzenlenmektedir (Ramazan, 2009).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 10., 24., 42., 62., 130.,131., 132., maddeleri, Milli Eğitim Sisteminin temel dayanağıdır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası dışında, 1739

sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 6787 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 3787 sayılı Milli Eğitim Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 5580 sayılı Özel Eğitim Kurumları Kanunu gibi kanunlar eğitim sistemimizin önemli yasal dayanaklarıdır.

Türkiye’de mevcut Milli Eğitim Sistemi ile ilgili politika ve uygulamaları belirleyen Türkiye’nin de üye olduğu ve imza koyduğu uluslararası düzeyde bazı sözleşmeler ve kuruluşlar vardır. Bunlardan bazıları şunlardır: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Birleşmiş Milletler Anayasası Çocuk Hakları Bildirgesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, İnsan Hakları Helsinki Nihai Senedi, Paris Antlaşması, Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) (Şişman & Taşdemir, 2008).

4.1.3. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve Temel ilkeleri

Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun, Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar başlığı altında ifade edilmiştir.

Türk Milli Eğitim sisteminin temel ilkeleri ise; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk İlkeleri ve İnkılapları, Atatürk Milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ile aile işbirliği ve her yerde eğitim başlıklarında toplanmıştır.

4.1.4. Milli Eğitim Bakanlığının Yapısı

Milli Eğitim Bakanlığı; merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatları olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır (Şekil 4-1).

- Merkez Teşkilatı; Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, Ana Hizmet birimleri, Danışma ve Denetim Birimleri ve Yardımcı Birimlerden oluşmaktadır.
- Taşra Teşkilatı; 3797 sayılı kanun gereği İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden oluşmaktadır.
- Milli Eğitim Bakanlığında, Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Yurtdışı Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname maddelerine göre, Türk kültürünün dış

4.1.5. Okul Sistemi ve Sayısal Veriler

Türk eğitim sisteminde eğitim kurumları, 1739 sayılı kanuna göre örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

4.1.5.1. Örgün Eğitim

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanuna göre örgün eğitim; okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır

4.1.5.1.1. Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi eğitim, zorunlu ilkokul çağına gelmemiş 36-66 aylık çocukları kapsamaktadır. Okulöncesi eğitim, Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, ilköğretime hazırlamak, çocuklar için ortak bir yetişme ortamı oluşturmak, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak amacıyla kurulmuş eğitim kurumlarıdır. Okulöncesi eğitim kurumları ilkokullar bünyesinde açılabilirdiği gibi bağımsız olarak da açılabilir. Okulöncesi eğitim kurumlarında Tablo 4-1’de görüldüğü üzere Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar düzenli bir artış görülmektedir. En büyük artışın 2009-2010 öğretim yılında olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4-1 Türkiye’de Okulöncesi Eğitimde Yıllara Göre Öğrenci, Okul ve Öğretmen Sayıları

Yıllar	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1923-1924	80	5.880	136
1999-2000	9.882	251.596	15.696
2006-2007	20.675	640.849	24.775
2007-2008	22.506	701.762	25.901
2008-2009	23.653	804.765	29.342
2009-2010	26.681	980.654	42.716
2010-2011	27.606	1.115.818	48.330
2011-2012	28.625	1.169.556	55.883
2012-2013	27.197	1.077.933	62.933

Kaynak: (MEB, 2013a)

4.1.5.1.2. İlköğretim

Türk Milli Eğitim Sisteminde ilköğretim, 05.01.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile tesis edilmiştir. Birçok defa değiştirilen kanunun en son 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı kanun ile köklü bir değişime uğramıştır. 2012'deki değişime göre sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamadan kaldırılmıştır.

Yeni İlköğretim ve Eğitim Kanununa göre mecburi ilköğretim kurumları dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ve dört yıl süreli, zorunlu genel ortaokul ve imam hatip ortaokullarından oluşur. İlkokul ve ortaokul ayrı ayrı veya birlikte kurulabilir.

İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, bilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden hayata ve bir üst öğrenimine hazırlanmasını sağlamaktır (MEB, 1973).

4.1.5.1.2.1. İlkokul

İlkokul; beş yaşını dolduran çocukların 5 yaşını bitirdiği eylül ayı sonunda başlayıp, 4 yıl zorunlu olup, 9 yaşına girdiği yılın eğitim öğretim dönemi sonunda biten eğitim kademesidir.

4.1.5.1.2.2. Ortaokul

Ortaokul; çocuğun 10 yaşına girdiği yılın eylül ayı sonunda başlayan, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biten okuldur. Ortaokulu bitirenlere ortaöğretim kurumlarına kayıt olması için çıkış belgesi verilir.

Açık öğretim Ortaokulu; ilkokulu bitiren ancak herhangi bir sebeple okula devam edememiş vatandaşlara yönelik olarak uzaktan öğretim yöntemi ile ortaokulu tamamlama imkânı sağlayan kurumdur. Sistem gereği şube ve öğretmen bulunmamaktadır (MEB, 2013a).

2012-2013 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konan 6287 sayılı kanun (halk arasında 4+4+4 sistemi olarak bilinen) neticesinde, Türkiye'de ilköğretim okul, öğrenci ve öğretmen sayıları aşağıda Tablo 4-2'deki gibidir.

Tablo 4-2 Türkiye’de 2012-2013 Öğretim Yılı İlköğretimde (İlkokul ve Ortaokul) Öğrenci, Okul ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Kurumu	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Kız öğrenci sayısı	Erkek öğrenci sayısı	TOPLAM
İlkokul resmi	28.177	261.497	2.652.822	2.773.707	5.426.529
İlkokul özel	992	20.546	78.358	89.023	167.381
Ortaokul resmi	16.083	250.833	2.453.630	2.581.785	5.035.415
Ortaokul özel	904	18.926	75.311	88.983	164.294
Açık öğretim ortaokulu	1	-	222.511	144.766	367.277
İlköğretim toplam	46.157	551.802	5.482.632	5.678.264	11.160.896

Kaynak: (MEB, 2013a)

Tablo 4-2’de görüldüğü üzere Türkiye’de devlete ait ilköğretim kurumlarında öğrenci sayısı yüksek iken özel öğretim kurumlarında çok düşük seviyededir. Bu durum Türkiye’de özel öğretim sisteminin ilköğretimde yaygın olmadığını göstermektedir.

4.1.5.1.3. Ortaöğretim

1739 sayılı milli eğitim temel kanunun 26. Maddesine göre “ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az 4 yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir” denilmektedir.

Ortaöğretimin amacı; bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle, onlara, kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, öğrencilerin çeşitli program ve okullarla ilgili, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yükseköğretime, iş alanlarına veya hayata hazırlamaktır.

Türkiye’de ülkenin ihtiyaçlarına göre, genel, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında birçok program uygulanmaktadır.

Genel ortaöğretim kurumları; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi gibi okullardan oluşmaktadır.

Tablo 4-3 Türkiye’de 2012-2013 Öğretim Yılı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci, Okul ve Öğretmen Sayıları

	Eğitim Kurumu	Okul Kurum Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Genel Ortaöğretim	Lise	1.111	756.998	396.103	360.895	31.443
	Fen Lisesi	144	38.670	19.316	19.354	2.944
	Anadolu Lisesi	1.627	895.360	420.056	475.304	55.364
	Sosyal Bilimler Lisesi	32	8.266	3.970	4.296	699
	Anadolu Öğretmen Lisesi	299	96.025	41.983	54.042	6.638
	Polis Koleji	2	1.262	1.262	-	130
	Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	91	20.840	10.631	10.209	1.978
	Açık Öğretim Lisesi	1	769.746	431.591	33.8149	-
	Özel Liseler	907	138.811	77.021	61.790	20.197
	Toplam	4.214	2.725.972	1.401.933	1.324.039	119.393
Mesleki ve Teknik	Erkek Teknik	2.949	883.595	699.461	184.134	60.040
	Kız Teknik	937	316.611	15.221	301.390	21.925
	Ticaret ve Turizm	806	328.215	183.087	145.128	18.870
	Anadolu Sağlık Meslek	341	81.510	24.748	56.762	8.310
	Din Öğretmeni	708	380.771	180.240	200.531	21.043
	Özel Eğitim	298	10.934	7.198	3.736	2.740
	Özel Öğretim Kurumu	126	17.854	8.107	9.747	2.181
	Mesleki Açık öğretim Lisesi	1	244.669	120.913	123.746	-
	Diğer	11	586	196	390	323
	Toplam	6.204	2.269.651	1.241.481	1.028.170	135.502
Genel Toplam		10.418	4.995.623	2.643.414	2.352.209	254.895

Kaynak: (MEB, 2013a)

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları ise Erkek Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları, Kız Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları, Ticaret ve Turizm Öğretim Okulları, Sağlık Meslek Liseleri, Din Öğretimi Okullarından (İmam Hatip Liseleri) oluşmaktadır. Bu kurumlara ait istatistiki bilgiler Tablo 4-3’te yer almaktadır.

4.1.5.1.4. Yükseköğretim

Öğretime dayalı olarak en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim ve öğretime yükseköğretim denir.

Türkiye’de yükseköğretimin işleyişi 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı kanun ile düzenlenmiş ve bu kanun ile oluşturulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından idare edilmektedir (YÖK, 2014).

Yükseköğretimi; Üniversiteler, Fakülteler, Enstitüler, Yüksek Teknoloji Enstitüleri, Yüksekokullar, Konservatuarlar, Meslek Yüksekokulları ve Araştırma ve Uygulama Merkezleri oluşturmaktadır.

Üniversitelerin eğitime-öğretme, araştırma-geliştirme ve bilginin toplumsallaştırılması olmak üzere üç temel işlevi vardır. Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapan üniversiteler yükseköğretimin temelini oluşturmaktadır. Bu kurumlarda öğrencilerin ilgi ve istidatları ölçüsünde ülke ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, araştırma ve yayınlar yapılmaktadır.

2013 yılı itibariyle Türkiye’de 104 devlet, 66 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 170 üniversite bulunmaktadır (YÖK, 2013).

Tablo 4-4 Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Kurum, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları

Üniversite	Öğrenci Sayıları						Öğretim Elemanı Sayısı
	Üniversite Sayısı	Önlisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Tıpta Uzmanlık	
Örgün*	170	755.789	1.633.948	217.588	59.763	12.651	127.441
Açık öğretim	1	749.965	1.506.887	-	-	-	-
Toplam	171	1.505.754	3.140.835	217.588	59.763	12.651	127.441
Diğer Kurumlar	14	21.952	8.025	1.042	548	7.532	3.212
Genel Toplam	185	1.527.706	3.148.860	218.630	60.311	20.183	190.653
2004 Genel Toplam	80	597.586	1.344.409	92.566	27.335	10.532	79.555

*Devlet Üniversiteleri ve Vakıf Üniversiteleri Toplamıdır.

Kaynak: (ÖSYM, 2013)

Yükseköğretim Kanununa göre, ücretli olan yükseköğretim 2012/3584 sayılı kanun ile parasız hale getirilmiştir. Ayrıca başarılı ve maddi imkânı zayıf öğrencilere kredi, burs ve yurt imkânı sağlanmaktadır.

Üniversite ve eğitim kurumlarının, her yaştan ve her kesimden bilgi talep eden insanlara hizmet edebilecek kurumlara dönüşüm eğilimi devam etmektedir. Dünya’nın hızla değişiyor ve dönüşüyor olması üniversitelerimize de yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir.

Ülkemizde üniversitelerin hızlı gelişimini görmek için Tablo 4-4'ü incelemek gerekir. 2005-2013 yılındaki öğrenci ve öğretim üyeleri incelendiğinden kurum ve öğrenci sayılarının iki kattan fazla artarken öğretim üyesi sayısının %60 oranında arttığı görülür. Bu artışlarda devletin her ile bir üniversite kampanyası ve Yükseköğretim Kurulunun öğrenci kontenjanlarını artırması etkili olmuştur.

4.1.5.2. Yaygın Öğretim

Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya örgün eğitimin bir kademesinde bulunan veya bu örgün eğitimin herhangi bir kademesini terk etmiş ya da başarıyla tamamlamış olan kişilere ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda verilen eğitim, yaygın eğitim olarak adlandırılır ve formal eğitimin bir diğer kısmını oluşturmaktadır (Sönmez, 2013).

Toplumun istek ve ihtiyaçları doğrultusunda, eğitim kurumları dışında, yaş sınırlaması olmaksızın verilen eğitim olarak ta tanımlanabilen yaygın eğitim, ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 40, 41, 42. maddeleriyle şekillenmiştir.

Yaygın eğitimin temel amacı; milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut, herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış vatandaşlara, örgün eğitim yanında veya dışında gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmaktadır (Madde 40).

Yaygın eğitim, örgün öğretim ile birbirini tamamlayabilecek, gerektiğinde aynı vasıfları kazandırabilecek ve birbirinin her türlü imkânlarından yararlanabilecek biçimde bir bütünlük içinde düzenlenir.

Genel, mesleki ve teknik yaygın eğitim alanında görev alan resmi, özel ve gönüllü kuruluşların çalışmaları arasındaki koordinasyon Milli Eğitim Bakanlığınca sağlanır (MEB, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı 14.09.2011 tarih ve 652 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile 32 hizmet birimi 18'e indirilmiştir. Yine aynı karar ile Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğünün adı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir.

TÜİK'ten alınan ve Tablo 4-5'te gösterilen yaygın eğitim istatistiklerine baktığımızda 2012 yılı itibarıyla 13.738 resmi ve özel kurumda 8.524.527 öğrenci eğitim görmekte ve 105.765 kişilik eğitim kadrosu görev almaktadır.

Tablo 4-5'te dikkat çeken en önemli özellik; özel eğitim kurumlarının, kurum sayısı bakımından yüksek olmasına karşılık, resmi kurumların öğrenci sayısı bakımından fazla olmasıdır.

Tablo 4-5 Türkiye’de Yaygın Eğitim Kurumlarında 2012-2013 Öğretim Yılında Kurum, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları

Kurum/Merkez Türü	Kurum Sayısı	Kursiyer Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	
Resmî	2.078	4.911.750	1.898.596	3.013.154	14.241
Mesleki Eğitim Merkezi	310	287.430	233.597	53.833	4.450
Pratik Kız Sanat Okulu(Kız Teknik)	335	30.013	1.178	28.835	109
Olgunlaşma Enstitüsü	16	1.621	66	1.555	521
Erkek Teknik Genel Müd.	12	509	-	509	-
Çıraklık ve Yaygın Eğ. Gen. Müd. Ve Halk Eğitim Merkezleri	969	4.502.273	1.603.096	2.899.177	6.298
Özel Eğitim Genel Müd.	211	15.766	8.972	6.794	816
Rehberlik Araştırma Mrk.	216	301.989	181.440	120.549	1.949
Turizm Eğitim Merkezi	9	1.190	952	238	98
Meslek Kursları(3308 sayılı yasaya göre)	-	72.948	50.735	22.213	-
Özel Öğretim Genel Müdürlüğü	11.660	3.612.777	2.246.035	1.366.742	91.528
Muhtelif Kurslar	2.150	293.221	156.160	137.061	5.629
Motorlu Taşıt Sürücü Kursları	3.270	1.815.867	1.308.772	507.095	21.038
Özel Dershaneler	3.961	1.219.472	613.968	605.504	50.163
Özel Eğitim Okulu(Yaygın Eğitim)	112	23.638	14.279	9.359	-
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	1.605	241.746	142.731	99.015	13.448
Etüt Eğitim Merkezi	562	18.833	10.125	8.708	1.250
Yaygın Eğitim Toplamı	13.738	8.524.527	4.144.631	4.379.896	105.769

Kaynak: Yaygın Eğitim İstatistikleri, (MEB, 2013a)

Bütün eğitim kurumlarını ve derecelerini ve diploma için gereken eğitim sürelerini gösteren Türk Milli Eğitim Sistemi Şeması Şekil 4-2’de gösterilmiştir. Türk Milli Eğitim Sisteminde hangi kademede hangi diplomanın alınacağı bu şemadan kolaylıkla öğrenilebilmektedir.

4.1.5.3. Türk Milli Eğitim Sisteminin 2012-2013 Eğitim Öğretim Dönemine Ait Verilerinin Değerlendirilmesi

Türk Milli Eğitim Sisteminde yüksek sayısal değerler göze çarpmaktadır. Her kademede okul, öğrenci ve öğretmen sayısı çok yüksek görülmektedir. Ancak bu sayısal değerler gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında seviye farklılıkları ortaya çıkmaktadır.

Okulöncesi kademede 2012-2013 öğretim yılında 27.197 eğitim kurumunda, 1.077.933 öğrenciye 62.933 öğretmenin eğitim verdiği görülmektedir. Bu rakamlar 2000 yılı ile kıyaslandığında kurum sayısında üç kat, öğrenci ve öğretmen sayısında ise dört kat gibi büyük bir artışın olduğu gözlemlenmektedir. Okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesinin düşünüldüğü ülkemizde, bu sayıların hâlâ çok geride kaldığı bir gerçektir.

İlköğretim kademesinde ilkokul ve ortaokulların bir arada hesaplandığı toplam rakamlara göre; 46.157 özel ve resmi kurumda 11.160.896 öğrenciye 551.802 öğretmen eğitim vermektedir. Bu rakamlar içinde özel okullara ait oran %4 gibi çok küçük bir miktara tekabül etmektedir. Büyük çoğunluğunu devlet okullarının oluşturduğu ilköğretim kademesinde, şehirler arasında, şehir içinde, semtler arasında; özel okul ile devlet okulları arasında; sınıf, öğrenci sayıları, sınıf büyüklükleri, ikili ve tekli eğitim gibi büyük kalite farkları bulunmaktadır.

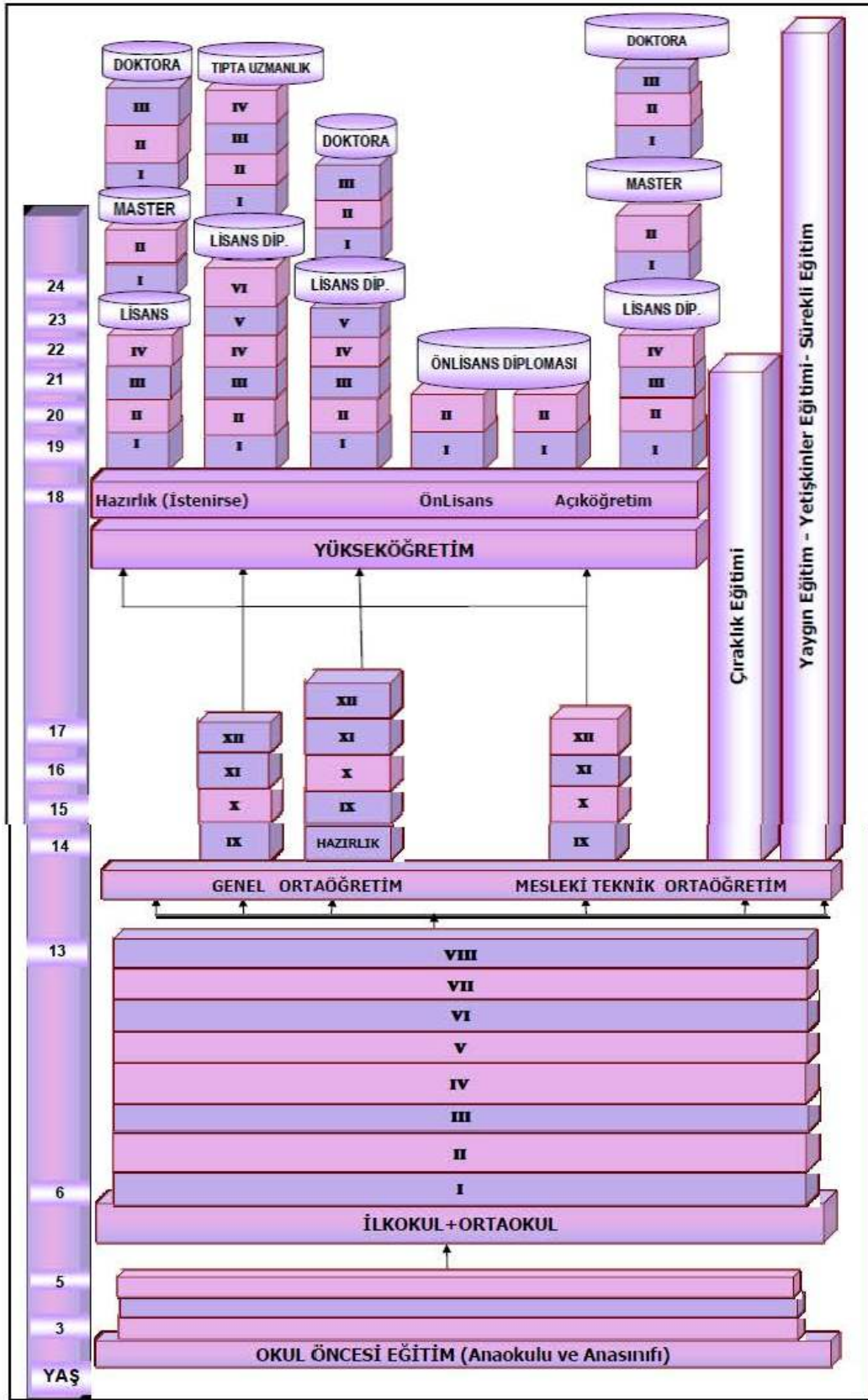
Ortaöğretim kademesinde 2012-2013 öğretim yılında genel, mesleki ve teknik okulların bir arada hesaplandığı toplam rakamlara göre; 10.418 özel ve resmi kurumda 4.995.623 öğrenciye 254.895 öğretmen ile eğitim verilmektedir. İlköğretim okullarında olduğu kadar olmasa da ortaöğretim kurumlarında da özel okullara ait oran %9,91 gibi düşük bir seviyededir. %90'ını devlet okullarının oluşturduğu ortaöğretim kademesinde şehirler arasında, şehir içinde semtler arasında, özel okul ile devlet okulları arasında; sınıf, öğrenci sayıları, sınıf büyüklükleri, ikili ve tekli eğitim gibi konularda ilköğretim okullarında olduğu gibi büyük kalite farkları bulunmaktadır. Ayrıca genel ortaöğretim kurumları ile mesleki ortaöğretim kurumları arasında bu fark daha belirgindir.

Yükseköğretimde 2012-2013 öğretim yılında 185 kurumda 4.975.690 öğrenciye 190.653 öğretim elemanı ile eğitim verilmektedir. Bu sayılar Tablo 4-4'te verilen 2004 rakamları ile karşılaştırıldığında Üniversite sayısında 2,5 kat, Önlisans öğrenci sayısında 3 kat, Lisans öğrenci sayısında 2,5 kat, Yüksek Lisans öğrenci sayısında 2,3 kat, Doktora öğrenci sayısında 2,3 kat, tıpta uzmanlık öğrenci sayısında 2 kat ve öğretim

elemanı sayısında 2,2 kat gibi büyük artışlar görülmüştür. Bu artışta “her şehre bir üniversite” kampanyası ve üniversite kontenjan arttırımının büyük etkisi olmuştur. Ayrıca Öğretim Elemanı Yetiştirme Programının (ÖYP) açılması öğretim elemanı sayısının artışında büyük etkiye sahiptir.

Yaygın Eğitim istatistiklerine baktığımızda 13.738 özel ve resmi kurumda 8.524.527 öğrenciye 105.769 öğretmenin eğitim verdiği görülmektedir. Bu rakamlarda özel kurumlara ait pay Kurslar ve Dershaneler sayesinde kurum bazında %85’e, öğrenci bazında %42’ye ve öğretmen bazında %86’ya denk gelmektedir. Halkın sürücü ehliyeti, dil eğitimi, sınavla öğrenci alan okullara geçmek için gittiği kurslar ve dershaneler, özel öğretim kurumlarını son on yılda hızlı bir artışa doğru götürmüştür. Devletin sosyal toplum çalışmaları içinde yer alan Rehabilitasyon Merkezleri de bu yaygın eğitim kurumları içinde özel sektörün yöneldiği alanların başında gelmektedir.

Resmi devlet kurumları içinde yaygın eğitim alanında en yaygın kurumun Halk Eğitim Merkezlerinin olduğu görülmektedir. Her ilçede resmi olarak kurulması zorunlu olan bu kurumlarda ücretsiz olarak açılan çeşitli mesleki ve sanatsal kurslar halkın ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir.



Kaynak: (MEB, 2013a)

Şekil 4-2 Türk Milli Eğitim Sistemi Şeması

4.1.6. Öğretim Programları

Öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili evrelerin ve lüzumlu hususların önceden tasarlanması ve tespit edilmesine öğretimin programlanması denir (Kocaçınar, 1966, s. 95).

İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan her öğretmen, öğretim programı genel ve özel amaçları, yöntem ve teknikleri ile ders konusu, başlık ve alt başlıklarından herhangi bir sapma olmaksızın uygulamakla mükelleftir (Doğanay, 2002).

Eğitime ilişkin “program” kavramının kullanımında ülkemiz eğitimcileri arasında bir birlik yoktur. Öğretim programı, müfredat programı, ders programı, okul programı, öğretme ve öğrenme programı, yetişek, eğitim programı gibi kavramları birebirleri yerine kullanıla gelmişlerdir. Yine bazı hallerde program sözcüğü çizelge karşılığında kullanılmaktadır (Hesapçıoğlu, 2011, s. 115).

Milli Eğitim Bakanlığının önemli hizmet birimlerinden olan Talim ve Terbiye Kurulu, eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarını hazırlamakta, pilot uygulamasını yapmakta ve yayınlarak uygulamaya koyup, ülke genelinde eğitim öğretimin birliğini sağlamaktadır.

Eğitim ve öğretimde elde edilen başarılar, tatbik olunan eğitim sistemleri ile kendini göstermektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze birçok eğitim programı uygulanmaya konmuş ve ihtiyaçlar doğrultusunda yine birçok kez değişikliğe gidilmiştir. Son olarak Avrupa Birliği standartlarına ulaşmak için ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim programlarında birçok değişikliğe gidilmiştir.

Ülkemiz eğitim sisteminin temelini oluşturan eğitim programları ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim eğitim programları olarak üç başlık halinde incelenebilir.

4.1.6.1. İlköğretim Programları

Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2005 tarih ve 192 sayılı kanunu ile uygulamaya konan 8 yıllık ilköğretim okulu haftalık ders çizelgeleri haftalık 30 saatten oluşmakta idi. İlköğretim birinci kademedede 25 saat zorunlu 5 saat seçmeli dersler varken, ikinci kademedede sadece 1 saatlik seçmeli ders uygulaması mevcuttu.

İlköğretim ders programında yer alan derslerin öğretim programlarında 2005, 2006, 2007 ve 2008 yıllarındaki eklemeler ile büyük bir değişim yaşanmıştır.

Tablo 4-6 İlkokul ve Ortaokullar Haftalık Ders Çizelgesi (2013-2014)

DERSLER			SINIFLAR								
			İlkokul				Ortaokul				
			1	2	3	4	5	6	7	8	
ZORUNLU DERSLER	Türkçe		10	10	8	8	6	6	5	5	
	Matematik		5	5	5	5	5	5	5	5	
	Hayat Bilgisi		4	4	3						
	Fen Bilimleri				3	3	4	4	4	4	
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3			
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük									2	
	Yabancı Dil			2	2	2	3	3	4	4	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi					2	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar		1	1	1	1	1	1	1	1	
	Müzik		1	1	1	1	1	1	1	1	
	Oyun ve Fizikî Etkinlikler		5	5	5	2					
	Beden Eğitimi ve Spor						2	2	2	2	
	Teknoloji ve Tasarım								2	2	
	Trafik Güvenliği					1					
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım						2	2			
Rehberlik ve Kariyer Planlama									1		
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi					2						
ZORUNLU DERS TOPLAMI			26	28	28	30	29	29	29	29	
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)						2	2	2	2
		Hz. Muhammed'in Hayatı (4)						2	2	2	2
		Temel Dinî Bilgiler (2)						2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)						2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)						2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)						2	2	2	2
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)								2	2
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)						2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)						2	2	2	2
		Matematik Uygulamaları (4)						2	2	2	2
		Çevre ve Bilim (1)								2	2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)								2	2
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)						2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Müzik (4)						2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)						2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Drama (2)						2	2		
		Zekâ Oyunları (4)						2	2	2	2
	Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (1)							2	2	
		Medya Okuryazarlığı (1)								2	2
		Hukuk ve Adalet (1)							2	2	
		Düşünme Eğitimi (2)								2	2
	Seçilebilecek Ders Saati Sayısı							6	6	6	6
SERBEST ETKİNLİKLER			4	2	2						
TOPLAM DERS			30	30	30	30	35	35	35	35	

Kaynak: (MEB, 2013c)

Halk arasında 4+4+4 yasası olarak ta bilinen 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile kesintili 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulunun 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile yeni İlköğretim Kurumları (ilkokul ve ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi uygulamaya konulmuştur. Yeni ilkokul programında (1.-4. sınıflar) haftalık 30 saat ders değişmezken, ortaokul (5.-8. sınıflar) programında haftalık ders saati 35'e çıkmıştır (Tablo 4-6).

İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi en son Talim ve Terbiye Kurulunun 28.5.2013 tarih ve 22 sayılı kararı ile değişmiş ve son hali Haziran 2013 tarihinde 2669 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır (MEB, 2013c).

4.1.6.1.1. İlkokul Programları

Tablo 4-6'daki ilkokullar ders çizelgesi incelendiğinde; zorunlu olarak birinci sınıflarda 6 ders, ikinci sınıflarda 7 ders, üçüncü sınıflarda 8 ders ve dördüncü sınıflarda 11 ders bulunduğu görülmektedir. Ayrıca birinci sınıflarda 4 saat, ikinci ve üçüncü sınıflarda 2'er saat serbest etkinlik zamanı bulunmaktadır.

Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler bütün sınıflarda mevcut iken, Hayat Bilgisi dersi 4. sınıfta yerini Sosyal Bilgiler dersine bırakmaktadır. Fen Bilimleri dersi 3. ve 4. sınıfta yer alırken, 2013 yılındaki son program değişikliği ile Yabancı Dil dersi 2., 3., ve 4. Sınıf ders programlarında yerini almıştır. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersleri 4. sınıf programında yer almıştır.

4.1.6.1.2. Ortaokul Programları

2013 yılındaki son değişikliklerden sonra ortaokullar ders çizelgesi incelendiğinde, 29 saat zorunlu ve 6 saat seçmeli olmak üzere toplam 35 saatlik bir programa sahip oldukları görülür. Bu programa göre 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor derslerinin mevcut olduğu görülürken, Sosyal Bilgiler Dersinin 8. Sınıfta yerini T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine bıraktığı, Teknoloji ve Tasarım

dersinin sadece 7. ve 8. Sınıflarda; Rehberlik ve Kariyer Planlama dersinin ise sadece 8. sınıfta olduğu görülmektedir.

Ders saati sayılarında ise; 5. ve 6. sınıfta altı saat olan Türkçe dersinin 7. ve 8. sınıflarda beş saate düştüğü, 5. ve 6. sınıfta üç saat olan Yabancı Dil dersinin 7. ve 8. sınıflarda dört saate çıktığı görülmüştür.

Seçmeli derslere baktığımızda Din, Ahlak ve Değerler alanında 3 adet, Dil ve Anlatım alanında 4 adet, Yabancı Dil alanında 1 adet, Fen Bilimleri ve Matematik alanında 4 adet, Sanat ve Spor alanında 5 adet, Sosyal Bilimler alanında ise 4 adet seçmeli ders bulunmaktadır. Bütün sınıflarda aynı isimde olan seçmeli dersler, veli ve öğrenci isteği, okul onayı ile seçilmektedir.

4.1.6.2. Ortaöğretim Programları

Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerdeki gelişmeler, eğitimdeki kaliteyi artırma çabaları, ölçme ve değerlendirme anlayışındaki değişimler ve eğitim bilimlerindeki yeni yaklaşımlar ülkemizde ortaöğretim programlarında değişimini bir ihtiyaç haline getirmiştir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda ülkemizde de 2005 yılında ortaöğretim kurumlarında yeniden yapılandırmaya gidilmiştir.

2005 yılında Tebliğler dergisinin 2573 sayılı nüshasında yayınlanan Talim Terbiye Kurulunun 184 sayılı kararının ardından, 2575 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri ve Ders Öğretim Programları ile ülkemizde hâlâ bütün ortaöğretim kurumlarında uygulamakta olan 4 yıllık lise uygulamasına geçilmiştir. Buna bağlı olarak ders öğretim programları yeniden tanzim edilmiş ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren 9. Sınıflarda başlayarak kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Günümüzde yürürlükte olan ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğretim programları ve ders çizelgeleri; 2009 yılı 2624 sayılı Tebliğler Dergisindeki, 2010 yılı 2635 sayılı Tebliğler Dergisindeki, 2013 yılı 2667 sayılı Tebliğler Dergisindeki değişiklikten sonra 2014 yılı 2676 sayılı Tebliğler Dergisi Ek-2 nüshasındaki değişiklik ile son halini almıştır.

2010 yılında haftalık ders çizelgelerinde yapılan değişiklik ile ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanan alan ve katsayı uygulaması kaldırılmıştır. Bu sebeple daha önce haftalık ders çizelgelerinde mevcut olan Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe Matematik ve Yabancı Dil Alanı gibi alanlar kaldırılarak her okul türü için tek bir ders çizelgesi uygulamaya konulmuştur (Tablo 4-7).

Eğitim kurumlarındaki çok başlılığı kaldırılması için 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2010/30 sayılı Genelge ile Genel Liselerin, Anadolu Liseleri ve Meslek Liselerine dönüştürülmesi kararını almıştır. Bu karar 2010-2011 öğretim yılında başlayarak 4 yıla yayılmış, 2013-2014 öğretim yılında tamamlanmıştır.

2014 yılı Ocak ayı itibariyle son hali verilen ortaöğretim ders çizelgelerinde dersler ortak ders ve seçmeli dersler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Ders çizelgeleri okul türlerine göre; Genel Lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler lisesi, Spor Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi (müzik görsel sanatlar), İmam Hatip lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Teknik Lise, Anadolu Teknik Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Kız Teknik Meslek Lisesi olmak üzere 15 çeşit olarak hazırlanmıştır. Okul türlerinin çok olması sebebiyle örnek olarak burada sadece genel lise çizelgesi ele alınmıştır (Tablo 4-7).

Genel lise türünde haftalık ders saati sayısı 35 iken diğer okul türlerinin tamamında 40 saattir. Genel liselerin 9.sınıfları mesleki ve teknik eğitimi güçlendirmek için ortaktır. Genel Liselerin 9.sınıflarında Dil ve Anlatım (2 saat), Türk Edebiyatı (3 saat), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (1saat), Tarih (2 saat), Coğrafya (2 saat), Matematik (6saat), Fizik (2 saat), Kimya (2 saat), Biyoloji (3 saat), Sağlık Bilgisi (1 saat), Yabancı Dil (3 saat), Beden Eğitimi (2 saat), Görsel Sanatlar ve Müzik (1 saat) olmak üzere 30 saat ortak dersler, 1 saat Rehberlik ve 4 saat Seçmeli ders olmak üzere toplam 35 saatlik haftalık ders programı mevcuttur. Diğer okul türlerinde bu program temel alınarak, okul türüne göre 5 saat daha ders eklenmiş ve haftalık 40 saatlik ders programı oluşturulmuştur.

Tablo 4-7 Genel Lise Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER			9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
ORTAK DERSLER	DİL VE ANLATIM		2	2	2	2
	TÜRK EDEBİYATI		3	3	3	3
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ		1	1	1	1
	TARİH		2	2	-	-
	T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK		-	-	2	-
	COĞRAFYA		2	2	-	-
	MATEMATİK		6	6	-	-
	FİZİK		2	2	-	-
	KİMYA		2	2	-	-
	BİYOLOJİ		3	3	-	-
	SAĞLIK BİLGİSİ		1	-	-	-
	FELSEFE		-	-	2	-
	BİRİNCİ YABANCI DİL		3	2	2	2
	BEDEN EĞİTİMİ		2	2	2	2
	GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK		1	1	1	1
	TRAFİK VE İLK YARDIM		-	-	-	1
	ORTAK DERS SAATİ TOPLAMI		30	28	15	12
SEÇMELİ DERSLER	DİL VE ANLATIM	SEÇMELİ DİL VE ANLATIM (2)	-	-	3	3
		SEÇMELİ TÜRK EDEBİYATI (2)	-	-	2	2
		DİKSİYON VE HİTABET (1)	(1)	(1)	(1)	(1)
		OSMANLI TÜRKÇESİ (3)	(2)	(2)	(2)	(2)
	MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ	TEMEL MATEMATİK (2)	-	-	2	2
		İLERİ MATEMATİK (2)	-	-	6	6
		İLERİ FİZİK (2)	-	-	4	4
		İLERİ KİMYA (2)	-	-	4	4
		İLERİ BİYOLOJİ (2)	-	-	3	3
		ASTRONOMİ VE UZAY BİLİMLERİ (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
	SOSYAL BİLİMLER	SEÇMELİ TARİH (1)	-	-	4	-
		ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ (1)	-	-	-	4
		SEÇMELİ COĞRAFYA (2)	-	-	4	4
		PSİKOLOJİ (1)	-	-	2	2
		SOSYOLOJİ (1)	-	-	2	2
		MANTIK (1)	-	-	2	2
		BİLGİ KURAMI (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		SEÇMELİ FELSEFE (1)	-	-	-	(1)(2)
		DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI (1)	(1)	(1)	(1)	(1)
		İŞLETME (1)	(2)	(2)	(2)	(2)
		EKONOMİ (1)	(2)	(2)	(2)	(2)
		GİRİŞİMCİLİK (1)	(1)	(1)	(1)	(1)
		YÖNETİM BİLİMİ (1)	(2)	(2)	(2)	(2)
		ULUSLARARASI İLİŞKİLER (1)	(2)	(2)	(2)	(2)
	DİN, AHLAK VE DEĞERLER	KUR'AN-I KERİM (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
		HZ. MUHAMMED'İN HAYATI (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
		TEMEL DİNİ BİLGİLER (2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		SEÇMELİ BİRİNCİ YABANCI DİL (2)	-	-	(2)(8)	(2)(8)
SEÇMELİ DERSLER	YABANCI DİLLER VE EDEBİYATI	SEÇMELİ İKİNCİ YABANCI DİL (2)	-	-	(2)(4)	(2)(4)
		ALMAN EDEBİYATI (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		İNGİLİZ EDEBİYATI (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		FRANSIZ EDEBİYATI (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
	SPOR VE SOSYAL ETKİNLİK	SEÇMELİ BEDEN EĞİTİMİ (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
		SOSYAL ETKİNLİK (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
	GÜZEL SANATLAR	SEÇMELİ GÖRSEL SANATLAR (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
		SEÇMELİ MÜZİK (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
		SANAT TARİHİ (1)	(2)	(2)	(2)	(2)
		DRAMA (1)	(1)	(1)	(1)	(1)
	BİLİŞİM	BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		PROJE HAZIRLAMA (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
	SEÇİLEBİLECEK DERS SAATİ SAYISI		4	6	19	22
	REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		1	1	1	1
	TOPLAM DERS SAATİ		35	35	35	35

Kaynak: 2669 sayı ve ocak 2014 tarihli Tebliğler Dergisi.

Genel liselerde 10. Sınıf haftalık ders çizelgelerine bakıldığında ortak ders sayısı 28'e inerken, seçmeli ders saati sayısının 6'ya çıktığı, buna karşılık diğer lise türlerinde ortak dersler 32 saat olurken seçmeli derslerin 7'ye çıktığı görülmektedir.

11. ve 12. Sınıflarda öğrencilerin yükseköğretimde seçecekleri alana kaynaklık edecek derslerin daha çok olması için ortak dersler azaltılmıştır. Genel liselerde ortak dersler 11. Sınıflarda 15 saat 12. Sınıflarda 12 saat iken, seçmeli dersler 11.sınıflarda 19 saate, 12.sınıflarda ise 22 saate çıkarılmıştır. Diğer lise türlerinde ise ortak dersler 11.sınıflarda 19 saate, 12.sınıflarda 16 saate inerken, seçmeli dersler 11.sınıflarda 20 saate, 12.sınıflarda 23 saate çıkmaktadır. Rehberlik dersi ise bütün okul türlerinde ve bütün sınıflarda 1 saat olarak mevcuttur.

4.1.6.3. Yükseköğretim Programları

Yükseköğretim, 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu kanunla ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. (YÖK, 2014). Böylece, söz konusu kanun hükümleri ve Anayasa'nın 130. ve 131. maddeleriyle kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan Yükseköğretim Kurulu, tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir.

Yükseköğretim Kurulu tarafından idare edilen Türkiye'deki yükseköğretim programlarına öğrenci alınmasında, ÖSYM tarafından yapılan Merkezî Yerleştirme ile yükseköğretim kurumları tarafından yapılan Özel Yetenek Sınavıyla Seçme olmak üzere iki farklı yöntem kullanılmaktadır (ÖSYM, 2013). ÖSYM tarafından yapılan sınavlar neticesinde alınan puanlar ile yayınlanan kılavuzlarda belirtilen Programlara öğrenciler tercih yaparak yerleşmektedir. Kılavuzlarda belirtilen programların ismi, süresi, program kodu, kabul şartları, özel şartları, eğitim dili, kredi sayısı, mezuniyet şartları gibi bilgiler yer almaktadır. Yılda yılda değişen ve üç, dört yüz sayfa gibi büyük bir hacminde olan bu kılavuzlardan belirtilen programlara bir örnek Tablo 4-8'de verilmiştir.

Tablo 4-8 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Program Tercih Kılavuzu

Program Kodu	Program Adı	Öğrenim Süresi	Puan Türü	Genel Kontenjan	Özel Koşullar	2012 ÖSYM Başarı Sırası	2012 ÖSYM en Küçük Puan
105310028	Bilgisayar Öğretmenliği	4	YGS-1	55	1	258.000	295,117
105310037	Fen Bilgisi Öğretmenliği	4	MF-2	60	1	161.000	261,379
105310073	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4	TM-3	70	75	23.400	415,759
105310082	Sınıf Öğretmenliği	4	TM-2	95	2	53.700	375,782
105310091	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	TS-1	60	1	18.400	374,864
105310107	Türkçe Öğretmenliği	4	TS_2	60	1	10.500	406,461

Kaynak: (ÖSYM, 2013)

Yükseköğretimde her bir programın kendi içinde farklı sayıda dersi ve kredisi mevcuttur. ÖSYM'nin Tercih Kılavuzundaki bir bölüme yerleşen öğrenci, mezun olabilmek için o bölümünün gerektirdiği bütün dersleri ve kredileri almak zorundadır.

4.1.7. Eğitim Kurumlarında Fiziki Mekân, Araç-Gereçler, Teknolojik Altyapı ve Kullanımı

Ülkemizde eğitim kalitesinin artırılması için son on yılda büyük adımlar atılmıştır. Eğitim ortamlarının değişimi, müfredatların değişimi, ders kitaplarının değişimi kitapların öğrencilere ücretsiz dağıtımı, okulların internet altyapısı ve son olarak eğitimde FATİH projesi atılan adımların yalnız birkaç tanesidir.

Teknolojinin hızla gelişmesi, bilgiye ulaşma yolunun kısalması, eğitimde de bazı değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Mevcut fen laboratuvarları, bilgisayar laboratuvarları kütüphaneler, seminer ve konferans salonları, spor salonları yetmemekte, sınıflarda bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik araçlar derslerde artık kullanılmaktadır.

Genişbant internet ağının ülkemizde bütün okullara kurulması, FATİH projesi ile sınıflara akıllı tahtaların yerleştirilmesi, öğrencilere ücretsiz kitap dağıtımı ve tablet dağıtımı ülke içinde öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliği bir nebze olsun azalmasına rağmen, yinede ülkemizde bölgeler, iller, ilçeler ve okullar bazında farklılıklar vardır. Ayrıca iç göç sebebiyle büyük şehirlerde öğrenci mevcudu ile kırsal bölgelerde öğrenci mevcutlarında farklılıklar görülmektedir.

Eğitim amaçları için düzenlenmiş bir mekân eğitim verilen öğrencilerin çeşitli kanallardan daha çok bilgi edinmesini sağlayacaktır. Bu amaçla Talim Terbiye Kurulu 2006 yılındaki 8738 sayılı yazısı ile bütün eğitim kurumlarından imkânlar dâhilinde

Branş Dersliği uygulamasına geçilmesini istemiş olmasına rağmen bugün bu uygulamaya geçen okul sayısı maalesef çok azdır (İnce, 2013).

Eğitim kurumlarının fiziki altyapısı ve sahip oldukları teknolojik imkânlar nazarı dikkate alındığında Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liselerinin daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Bazı eski, köklü meslek liseleri de mesleki anlamda büyük imkânlara (atölye, laboratuvar, staj alanları, döner sermaye işletmeleri, lojman, yemekhane, spor salonu, yüzme havuzu, halı saha vb.) sahiptir.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde eğitim kurumlarının fiziki yapısı, artan nüfusun ihtiyaçlarını karşılayacak seviyeye ulaşamamıştır. Büyük şehirlerde en önemli fiziki yapı sorunu kalabalık sınıflar ve ikili öğretim iken; kırsal alanda fiziki mânâda en önemli sorun okul yetersizliği, sınıf içi eğitim araçları eksikliği ve öğretmen eksikliğidir. Bu olumsuz durumlar sebebiyle, sınavla öğrenci alan eğitim kurumları hariç diğer eğitim kurumlarında eğitim kalitesi düşüktür.

Son dönemde okulların bina mimarisinde Osmanlı, Selçuklu motifleri kullanılmasına rağmen, günümüz modern eğitim düzeyine ulaşacak, eğitim kalitesini arttıracak seviye henüz yakalanamamıştır. İstanbul, Diyarbakır gibi büyük şehirlerde okul ve sınıf mevcutları hâlâ çok yüksek seviyede ve ikili eğitim devam etmektedir.

4.1.8. Ders Kitapları

1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim temel kanununa göre ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulacak kitaplar, Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenmeyen hiçbir kitap eğitim aracı olarak kullanılamaz. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ders kitaplarını hazırlamak ya da satın almakla görevli birimi, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığıdır (Hesapçıoğlu, 2011).

1991 yılına kadar ülkemizde ders kitaplarının yazımı ve basımı sadece Milli Eğitim Bakanlığı yetkisinde idi. 1991-1992 eğitim öğretim yılı itibarıyla ders kitabı yazımı ve basımı Milli Eğitim Bakanlığı tekelden kurtulmuştur (Demirkaya & Tomal, 2003).

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ile Bakanlıkça hazırlanacak, satın alınacak veya hibe yoluyla saplanacak diğer eğitim araç ve gereçlerinin Türk Milli Eğitimi'nin temel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak niteliklerinin belirlenmesi,

hazırlanması, hazırlatılması, incelenmesi, değerlendirilmesi kabulü, uygunluk süresi, ilanı, yayımlanması, dağıtımı, inceletme ve inceleme ücretleri ve kitapları üreten yayınevlerinde aranacak kriterler 12.03.2012 tarih ve 28403 sayılı Resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği ile düzenlenmiştir.

Yönetmeliğin 6.maddesinde ders kitaplarının niteliğinden bahsederken, kitaplarda olmaması gereken özelliklerden bahsedilmiş, öğrencilerin gelişen teknolojileri kitaplar ile kullanma imkânları arttırılmaya çalışılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Bakanlıkça kabul edilen ve okutulmak üzere her yıl Genel Müdürlüğüne liste halinde bildirilen ilköğretim ve ortaöğretim ders kitapları ve uygun bulunan eğitim araçları ile elektronik ortamdaki eğitim materyalini, satın alır ve okullarda ücretsiz dağıtır. Okulların kitap ihtiyaçları okul müdürlükleri tarafından mayıs ayına kadar elektronik ortamda bakanlığa bildirilir. Bakanlık ta bu kitapları temin ederek ağustos ayı içerisinde okullara ücretsiz dağıtır.

Türkiye’de 2003-2004 öğretim yılında ilk defa ilköğretim okullarında başlanan ücretsiz ders kitabı dağıtımı, 2006-2007 öğretim yılından itibaren ortaöğretimde de başlamıştır. Öğrenciler ders kitaplarını okul başladığı gün toplu halde almaktadırlar.

4.1.9. Öğretmenlik

Öğretmen; Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme, yaşantılarına kılavuzluk etme ve yön verme amacıyla görevlendirilmiş kişilerdir (Öncül, 2000, s. 866).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenler, yükseköğretim programlarından en az 4 yıllık lisans mezunu olanlar arasından seçilir. Öğretmen seçimi 2009 tarih ve 2622 sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları Ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar” yönetmeliği ve Ekleri doğrultusunda yapılmaktadır (Tablo 4-9).

Öğretmen olarak atanacakların yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır. Bu eğitim süreçlerinden birini tamamlamamış ya da yeteri kadar almamış olanların öğretmenlik ataması yapılmaz.

Tablo 4-9’da da verilen yönetmelik gereği, “öğretmenlik atamasına esas yükseköğretim programlarından en az lisans düzeyinde mezun olanların atanması esastır” denilmektedir.

Buna göre;

- a) Sınıf öğretmenliğine; yükseköğretim kurumlarının Sınıf Öğretmenliği ile Üstün Zekâlılar Öğretmenliği programlarından mezun olanlar,
- b) İlköğretim alan öğretmenliklerine; yükseköğretim kurumlarının ilköğretim alan öğretmenliği programlarından mezun olanlar,

İlköğretim Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji alan öğretmenlikleri programından mezun olanlarla ihtiyacın karşılanamaması durumunda ise Türkçe alanına Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler alanına Tarih ve Coğrafya, İlköğretim Matematik alanına Matematik, Fen ve Teknoloji alanına Fizik, Kimya ve Biyoloji alan öğretmenlikleri programından mezun olanlar,

- c) Ortaöğretim alan öğretmenliklerine; eğitim fakültesi alan öğretmenliği mezunları ile Karar eki Çizelgede yer verilen diğer yükseköğretim programlarından mezun olup Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon programını bitirenler, öğretmen olarak atanabilir.

Tablo 4-9’da sadeleştirilerek verilen atamaya esas olan 85 alana 2012 yılında Yaşayan Diller ve Lehçeler, Drama ve Zeka oyunları eklenerek alan sayısı 88’e çıkmıştır.

İlgili mevzuat uyarınca öğretmenlik için öngörülen merkezi sınavlardan (KPSS) aldıkları puan esas alınarak, Bakanlıkça alanlara göre belirlenecek taban puanının üstünde puan alanlar arasından puan üstünlüğüne göre atanmaktadırlar.

Tablo 4-9 Öğretmenlerin Branşlarında Okutabilecekleri Derslere İlişkin Tablo

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları Ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Tablo		
Ders	Mezun Olunan Program	Okutulabilecek Dersler
Beden Eğitimi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Beden Eğitimi, Trafik ve İlk Yardım, Sağlık Bilgisi, Spor Etkinlikleri (6, 7 ve 8. sınıflar), Halk Oyunları, Spor Liselerinin Alan Dersleri, Beden Eğitimi ve Sporla İlgili Diğer Dersler,
Biyoloji	1. Biyoloji Öğretmenliği 2. Biyoloji Bölümü (*)	Biyoloji, Sağlık Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Araştırma Teknikleri, Çevre Sistemleri, Trafik ve İlk Yardım, Fen Bilimlerine Giriş, Fen Bilimleri,
Coğrafya	1. Coğrafya Öğretmenliği 2. Coğrafya Bölümü (*)	Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Çevre Sistemleri, Sosyal Bilimlere Giriş, Sosyal Bilimler, Sosyal Bilim Çalışmaları,
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (**) 2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (**) Ortaöğretim kurumlarına atanamazlar.	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Din Kültürü ve Meslek Ahlâkı,
	3. İlahiyat Fakültesi (*)	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Din Kültürü ve Meslek Ahlâkı, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Din Kültürü ve Meslek Ahlâkı, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri
Fen ve Teknoloji	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Fen ve Teknoloji, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarım, Trafik ve İlk Yardım,
Fizik	1. Fizik Öğretmenliği 2. Fizik Bölümü (*) 3. Fizik Mühendisliği (*)	Fizik, Fizik Uygulamaları, Fen ve Teknoloji, Astronomi ve Uzay Bilimleri, Araştırma Teknikleri, Araştırma Teknikleri ve İstatistik, Fen Bilimlerine Giriş, Fen Bilimleri,
İlköğretim Matematik	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	İlköğretim Matematik, Matematik, Geometri, Analitik Geometri,
Kimya/Kimya Teknolojisi	1. Kimya Öğretmenliği 2. Kimya Bölümü (*) 3. Kimya Mühendisliği (*)	Kimya, Kimya Uygulamaları, Fen ve Teknoloji, Araştırma Teknikleri, Araştırma Teknikleri ve İstatistik, Fen Bilimlerine Giriş, Fen Bilimleri, Seramik Kimyası, Su Bilgisi,
Sınıf Öğretmenliği	1. Sınıf Öğretmenliği 2. Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	İlköğretim Okullarının 1-5 inci sınıf dersleri,
Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Eğitim Tarihi, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Demokrasi ve İnsan Hakları, Halk Kültürü, Halk Bilim, Düşünme Eğitimi, Medya Okuryazarlığı,
Tarih	1. Tarih Öğretmenliği 2. Tarih Bölümü (*)	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, İslam Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Demokrasi ve İnsan Hakları, Sosyal Bilgiler, Halk Kültürü, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Sosyal Bilimlere Giriş, Sosyal Bilimler, Halk Bilim, Antropoloji, Uluslararası İlişkiler,
Türkçe	Türkçe Öğretmenliği	Türkçe, Çocuk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Halk Kültürü, Sanat Etkinlikleri, Düşünme Eğitimi, Medya Okuryazarlığı,
Türk Dili ve Edebiyatı	1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği 2. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (*) 3. Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü(*)	Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Türkçe, Drama, Çocuk Edebiyatı, Halk Bilim, Diksiyon, Sanat Etkinlikleri, Halk Kültürü, Diksiyon ve Hitabet, Osmanlı Türkçesi, Etkili Konuşma,
(*) Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan/açılacak olan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programını başarı ile tamamlayanlar		

Kaynak: MEB 2622 sayılı Tebliğler Dergisi 2009

Hedeflediği eğitim kalitesini yakalamış veya ona yaklaşmış ülkelere, özellikle İskandinav ülkelerine bakıldığında, Finlandiya başta olmak üzere bu tür ülkelerin temel özelliklerinin, öğrencilere verilen haftalık ders saatlerinin azlığına rağmen öğretmen eğitimine ayırdıkları bütçe, teknoloji ve zamanın ön plana çıkarmasıdır (Kaya, 2012). Bu bağlamda ülkemizde öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirme sistemine baktığımızda esaslı değişikliklerin 1980 sonrasında meydana geldiği görülür.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl eğitim ve öğretim faaliyetlerinde birliği sağlamak, değişen ve gelişen teknolojiler ve programlar hakkında öğretmenleri bilgilendirmek ve eğitmek için merkezi ve mahalli Hizmetiçi Eğitim Programları planlanmaktadır.

4.1.10. Eğitim Finansmanı

Milli Eğitim Bakanlığı özel öğretim kurumları hariç bütün eğitim ve öğretimin finansmanını yönetmekle sorumludur. Bakanlığın ülke çapındaki eğitim ve öğretimi yönetebilmek için büyük bir bütçesi mevcuttur.

- Milli Eğitim Bakanlığı Gelirleri arasında;
- Genel bütçeden aldığı pay,
- Döner Sermaye işletmeleri,
- Öğretmenevleri ve Akşam Sanat Okulları,
- Okul Aile Birliği Gelirleri,
- Motorlu Taşıtlar Sürücü Kurslarının sınavlarından ayrılan pay,
- 2010 yılında kaldırılmış olmasına rağmen halen bankalarda paraları mevcut Lig Heyeti hesapları,
- ÖSYM tarafından yapılan merkezi sınavlarda başvuru merkezi olarak belirlenen okullar tarafından tahsil edilen başvuru/tercih bedellerinin %50'sinin aktarılmasıyla oluşan ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan özel hesaplar,
- Etüt, özel kurslar, özel sınavlar, atık kâğıt bedeli ve diğer amaçlar ile oluşturulmuş özel hesaplar bulunmaktadır (Sayıştay, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı yukarıda söz edilen bütçeyi kullanarak; eğitim araç-gereçleri, okul yapımı, okulların giderleri, kırtasiye malzemesi, çalışanların maaşları gibi harcamaları yapmaktadır.

Kurumun 2012 yılı bütçe harcamaları 41.349.652.264 TL olarak gerçekleşmiştir. Giderlerin ekonomik sınıflamaya göre dağılımı Tablo 4-10'daki şekildedir.

Tablo 4-10 Milli Eğitim Bakanlığı 2012-2013 Bütçe Harcamalarının Ödenek Türüne göre Dağılımı

Ödenek Türü	2012 Bütçe (TL)	2013 Bütçe (TL)	Toplam Bütçe İçindeki Oranı	Artış Oranı (%)
Personel Gideri	27.707.909.190	32.983.039.000	69,44	19,04
Sosyal Güvenlik Kurumlarına Devlet Primi	4.523.065.000	5.210.407.000	10,97	15,20
Mal ve Hizmet Alım Giderleri	3.073.901.000	3.952.716.000	8,32	28,59
Cari Transfer	1.243.504.000	1.368.216.650	2,88	10,03
Sermaye Gideri	2.600.000.000	3.955.000.000	8,33	52,12
Sermaye Transferi	21.000.000	27.000.000	0,06	28,57
Toplam	39.169.379.190	47.496.378.650	100	21,26

Kaynak: (MEB, 2013a)

Tablo 4-10'da görüldü üzere eğitim harcamalarında en büyük payı %69,44 ile personel giderleri almaktadır. En düşük payı ise %0,06 oran ile sermaye transferinin aldığı görülmektedir. Bu harcama kalemlerinden 2012-2013 yılları arasında en büyük artışı %52,12'lik oran ile sermaye gideri oluştururken en az artışı cari transfer %10,03 ile almıştır.

Tablo 4-11'de görüldüğü üzere Türkiye'de Gayri Safi Yurtiçi Hasıla içinde Milli Eğitim Bakanlığı 2012 yılında %3,62 iken 2013'te bu oran %3,99 gibi rekor bir seviyeye çıkmıştır. Ülkemizde artan öğrenci sayısı ve eğitime duyulan ihtiyacın artması sebebiyle genel bütçede eğitim ödeneği giderek artmaktadır.

2013 yılı itibariyle bütün eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısının, MEB bütçesine bölünmesiyle öğrenci başına yıllık ortalama harcamanın (62.724.139.150 TL / 25.305.960 öğrenci) 2478,63 TL olduğu, bu rakamın (1\$=2,18 1€=3,01) 1136 \$ veya

823,46 €'ya denk geldiği görülmektedir ki bu oran Avrupa ve ABD'ye göre düşük seviyededir.

Tablo 4-11 Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSMH ve Konsolide Bütçeye Oranı

Yıllar	GSMH (TL)	Kosolide Bütçe (TL)	MEB+YÖK Bütçesi (TL)	MEB Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)	MEB Bütçesinin GSMH'ye Oranı (%)
2004	559.033.026.000	150.658.129.000	16.260.306.946	10,79	2,91
2005	648.931.712.000	156.088.874.910	20.053.889.184	12,85	3,09
2006	758.390.785.000	174.958.100.699	22.414.968.261	12,81	2,96
2007	843.178.421.000	204.988.545.572	27.942.326.000	13,63	3,31
2008	950.534.251.000	222.553.216.800	30.233.849.650	13,58	3,18
2009	952.558.579.000	262.217.866.000	36.219.497.320	13,81	3,80
2010	1.098.799.348.000	286.981.303.810	37.592.869.600	13,10	3,42
2011	1.298.062.004.000	312.572.607.330	45.616.090.500	14,59	3,51
2012	1.434.712.000.000	350.898.317.817	51.912.982.190	14,79	3,62
2013	1.571.181.000.000	404.045.669.000	62.724.139.150	15,52	3,99

Kaynak: (MEB, 2013a)

4.1.11. Türk Eğitim Sistemindeki Yenilikçi Projeler

Toplumun tüm kesimlerinin eğitim imkân ve fırsatlarına herhangi bir engel olmadan erişiminin eşit sağlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çok önemli faaliyet ve projeler yürütülmektedir.

Ayrıca Avrupa Birliğinden eğitim ve öğretim politikaları temel olarak alınmakta ulusal düzeyde hedefler belirlenmektedir. AB 2020 stratejisinde belirlenen başlıca eğitim hedefleri erken okul terk oranlarının %10 oranının altına düşürülmesi ve yükseköğretim derecesi elde etmiş 30-34 yaş arasındaki bireylerin oranının % 40 seviyesine yükseltilmesidir. AB eğitim stratejisiyle ülkelerin birlikte çalışması ve birbirinden öğrenmesi ve her seviyede yüksek kaliteli eğitim ve öğretim ile günümüz bilgi toplumuna uyum sağlanması ve ülke ekonomilerinin kalkınmasına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliğinin belirtilen hedeflerine uyum sağlamak amacı ile yenilikçi projelere hız vermektedir.

4.1.11.1. Derslik ve Pansiyon Yapımları

Derslik sayısı, öğrencilere en uygun eğitim ortamının sağlanması hedefini en çok etkileyen hususların başında gelmektedir.

2003 yılından 2012 yılına toplam 181.419 dersliğin yapımı tamamlanarak eğitim öğretimin hizmetine sunulmuştur. Sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılarak en kaliteli eğitimin sunulması hedeflenmektedir.

4.1.11.2. Şartlı Eğitim Yardımları

Nüfusun en yoksul kesiminde yer alan ve maddi imkânsızlıklar nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen ailelere, çocuklarının okula devam etmeleri şartıyla, “Şartlı Eğitim Yardımı” verilmektedir. Ödemeler Ziraat Bankası ve PTT’ler aracılığı ile doğrudan anneler adına açılan hesaplara yapılmaktadır. Kız çocuklarına yapılan yardım miktarı, erkek çocuklarına yapılan yardım miktarından daha yüksektir.

4.1.11.3. Burslar ve Parasız Yatılılık

Milli Eğitim Bakanlığının sınav ile tespit ettiği, maddî imkânlardan yoksun bulunan başarılı öğrencileri maddi olarak desteklemek (Burs) ve onlara eğitim imkânları (Parasız Yatılılık) sağlamak uyguladığı projelerdendir. Burs ve Parasız yatılılıktan yararlanmak isteyen 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11’inci sınıf öğrencilerinin belirli şartları taşıması ve yapılan sınavdan (PYBS) yeterli puanı alması gerekir.

4.1.11.4. Taşınalı Eğitim Uygulaması

Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim kurumu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim ve öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkokul, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu öğrencilerinin, taşıma merkezi seçilen okullara günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim ve öğretim görmelerini sağlamak için takip ettiği bir projedir.

İlk olarak 2000-2001 eğitim ve öğretim yılında İlköğretim okullarında uygulanmaya başlanan Taşınalı Eğitim projesi, 2010-2011 eğitim ve öğretim yılından itibaren ise

ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır. Ortaöğretimde bu uygulama; ilköğretim okullarından mezun olup çeşitli sebepler ile ortaöğretime erişimde sorunlar yaşayan öğrencilerin okullara erişimleri sağlanarak, öğle yemeği hizmeti verilmesi şeklindedir.

4.1.11.5. Kız Çocuklarının Okullaştırılması

12 yıllık zorunlu kademeli eğitim uygulaması, Kız Çocuklarının Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi I ve II, Geleceğin Aydın Kızları Projesi, Ortaöğretimde Taşınabilir Eğitim Projesi ile eğitimde kız öğrenci sayısında artırılması hedeflenmektedir.

4.1.11.6. Ücretsiz Ders Kitabı Projesi

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 53. Maddesi; "Milli Eğitim Bakanlığı kendisine bağlı eğitim kurumlarının eğitim araç ve gereçlerini, gelişen eğitim teknolojilerine ve program ve metotlara uygun olarak sağlamak, geliştirmek, yenileştirmek, standartlaştırmak, kullanılma süresini ve telif haklarını ve ders kitabı fiyatlarını tespit etmek, paralı veya parasız olarak ilgililerin yararlanmasına sunmakla görevlidir." hükmü doğrultusunda;

2003-2004 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilköğretim öğrencilerine,

2006-2007 eğitim ve öğretim yılından itibaren ortaöğretim öğrencilerine,

2009-2010 eğitim ve öğretim yılından itibaren Açık öğretim ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile okuma yazma bilmeyen yetişkinlere ücretsiz olarak ders kitabı verilmektedir

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine yönelik olarak yürütülen Ücretsiz Ders Kitabı Temini Projesi kapsamında 2003 yılında ilköğretimde 81.834.281 adet kitap dağıtılmış, bu kitaplar için 157.523.013 TL ödeme yapılmıştır. İlk kez 2006 yılında ortaöğretim öğrencileri de kapsama alınarak, 142.307.609 adet kitap dağıtılmış ve bu kitaplar için 267.583.942 TL ödenmiştir. Proje başlangıcından itibaren özel sektör ve Bakanlık yayınlarından bugüne kadar satın alınan ders kitabı sayısı Tablo 4-12’de görülmektedir.

Tablo 4-12 Yıllar İtibarıyla Ücretsiz Ders Kitabı Dağılımı

Yıllar	İlköğretim		Ortaöğretim		Toplam Kitap Adedi	Toplam Ödeme TL
	Kitap Adedi	Ödeme	Kitap Adedi	Ödeme		
2003	81.834.281	157.523.013			81.834.281	157.523.013
2004	83.858.320	154.442.289			83.858.320	154.442.289
2005	106.510.090	174.997.782			106.510.090	174.997.782
2006	104.892.620	180.041.463	37.414.989	87.542.479	142.307.609	267.583.942
2007	122.070.013	201.989.666	35.062.367	66.292.656	157.132.380	268.282.322
2008	128.233.848	211.128.104	39.341.906	72.570.757	167.575.754	283.698.861
2009	129.004.189	186.466.684	58.428.930	99.542.475	187.433.119	286.009.159
2010	133.472.874	210.161.602	63.121.837	115.085.003	196.594.808	325.246.605
2011	129.364.298	226.656.047	85.993.271	149.477.788	215.357.569	376.133.835
2012	142.774.875	212.853.926	62.231.185	111.317.321	205.006.060	324.171.247
Toplam	1.162.015.408	1.916.260.576	381.594.485	701.828.479	1.543.609.990	2.618.089.055

Not: Bu amaçla, 2013 yılı bütçesine ilköğretim için 275 milyon TL, ortaöğretim için 182 milyon TL kaynak tahsis edilmiştir.

Kaynak: (MEB, 2012c)

2012 yılında ise toplam 205.006.060 adet kitap dağıtılmış, bu kitaplar için toplam 324.171.247 TL ödenmiştir. 2003 yılından 2012 yılına kadar toplam 1.543.609.990 adet kitap dağıtılmış, toplam 2.618.089.055 TL ödeme yapılmıştır (MEB, 2012c).

4.1.11.7. FATİH Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi)

Türkiye’de birçok alanda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik projeler hayata geçirilmiştir. Eğitim alanında da 1980’lerden itibaren değişik projeler uygulanmıştır. 2010 yılında oluşturulan FATİH Projesi ise, eğitim alanında köklü değişimler yapmayı hedefleyen, geniş kapsamlı ve yüksek bütçeli bir projedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim ile bütünleştirmeyi hedefleyen bu proje ile eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması amaçlanmıştır (Ekici & Yılmaz, 2013).

Türk eğitim sisteminin çağdaş ve kaliteli hale gelmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, dersane ve özel ders zorunluluğunun kalkması, ezberci ve sınavcı eğitim sistemine son verilmesi adına Fatih projesi hayatın her alanında büyük bir toplumsal dönüşüm projesidir. Türk halkını bilgi toplumu haline getirmeye dönük kapsamlı bir inşa programıdır (MEB, 2012c).

Fatih projesi kapsamında eğitim sistemiyle ilgili bir dizi reform ve yenilik hareketleri de devam etmektedir. Yapılan reformlar, Türkiye’yi eğitimde yaşanan küreselleşmenin kaçınılmaz etkilerinden olumlu şekilde etkilenmesini, öğrencilerin okuldan daha fazla zevk almasını ve mutlu bir öğrencilik hayatı geçirmesini, öğrencilerin ve velilerin

memnuniyetinin sağlamasını, okullarda daha fazla sanat, daha fazla müzik, daha fazla spora yer verilmesini hedeflemektedir.

FATİH Projesi kapsamında öğretmenlerin eğitimini yürütecek eğitimci eğitimleri sonucunda toplam 753 eğitimci yetiştirilmiştir. FATİH Projesi kapsamında toplam 36.362 öğretmen eğitime alınmıştır. Halen 3.657 pilot okulda görevli öğretmenlere yönelik olarak FATİH Projesi hazırlayıcı eğitimi, teknoloji kullanımı eğitimi, etkileşimli tahta semineri ve yöneticilere yönelik olarak teknoloji ve liderlik forumu eğitimleri illerde devam etmektedir (MEB, 2014b).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca e-İçeriklerin genel, pedagojik ve teknik standartları belirlenmiştir. Bu doğrultuda e-İçerik hazırlama çalışmaları devam etmektedir. Öğretmenlerin e-İçerik geliştirmelerini desteklemek amacıyla <http://kursiyernet.meb.gov.tr/> adresinden içerik geliştirmeye yönelik eğitim videoları yayınlanmaktadır. Öğretim programlarının, dersliklere sağlanacak olan donanım altyapısına ve eğitsel e-İçeriğin etkin kullanımına uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir.

Eğitim öğretim süreçlerinde, bilgi teknolojileri araçları ile birlikte internetin de bilinçli ve güvenli kullanımını sağlamak için gerekli donanım ve yazılım alt yapısının kurulmasının yanında mevzuat düzenlemesi de yapılmaktadır.

FATİH Projesi kapsamında öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşları için Fatih Projesinin resmi içerik portalı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur. EBA;

1. Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak,
2. Bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak,
3. İçerikle ilgili ihtiyaçlara cevap vermek,
4. Sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinde bulunmak,
5. Zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak,
6. Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgidan bilgi üretmek, amacıyla tasarlanan sosyal bir eğitim platformudur.

4.1.12. Türk Eğitim Sistemindeki Problemler

Türk Eğitim Sistemindeki problemler; eğitim ekonomisi, eğitim yönetimi, eğitimcilerin yetiştirilme tarzları, sık sık değişen mevzuat, kalite standartları yetersizliği, fiziki alt yapı ve araç-gereçler olarak sıralanabilir.

İktisadi yönden baktığımızda Milli Eğitim Bakanlığının bütçesi AB ve ABD ile karşılaştırıldığında düşük seviyede kaldığı görülmektedir. Bütçenin düşük olması; öğretmen maaşlarının düşük olmasına, okul bina yetersizliğine, sınıf ve derslik yetersizliğine, araç ve gereçlerin yetersizliğine ve eğitimdeki kalitenin düşmesine sebep olmaktadır.

Merkeziyetçi bir yapıya sahip milli eğitim teşkilatı, yerinden yönetim ilkesi ile ters düştüğü için karar alma ve uygulama sürecinin uzamasına, aksaklıklara ve eğitim sorunlarının çözülmemesine veya geç çözülmesine sebep olmaktadır.

Türk Eğitim Sistemindeki temel sorunlara baktığımızda;

- Yeniden Yapılanma Sorunu,
- Eğitim bilimcilerinden yeterince yararlanılmaması sorunu,
- Milli Eğitim Bakanlığının hantal merkezi bürokrasisi,
- Teftiş sisteminden kaynaklanan sorunlar,
- Öğretme-öğrenme süreci sorunları,
- Özel eğitim kurumları sayısının yetersizliği,
- Eğitim harcamalarında finansman eksikliği,
- Rehberlik ve yönlendirme,
- Öğretmen ihtiyacı, öğretmen yetiştirme ve istihdam sorunu,
- Örgün eğitimdeki sorunlar,
- Ortaöğretimde yeniden yapılanma ihtiyacı,
- Mesleki eğitim sorunları,
- Meslek yüksek okulları (önlisans) sorunları,
- Eğitim sisteminde bir üst öğretime geçiş sorunu

gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır.

4.2. Türkiye’de Coğrafya Eğitimi

4.2.1. Coğrafyanın Tanımı

Coğrafyanın doğuşu, insan topluluklarının oluşması ile başlamıştır. İnsan, önce çevresini görmüş buradaki olaylar ile karşılaşmıştır. Ayağını bastığı toprak, içtiği su, her an karşılaştığı hava, bitkiler, hayvanlar, yiyeceğini topladığı yer hep bu çevre içinde olmuştur.

Klasik ilim çağından beri kullanılmakta olan “coğrafya” yer tasviri manasına gelir. Eski Grekçe “yer” ve “tasvir” manalarına gelen iki kelimenin birleştirilmesi ile yapılmış bir terimdir. Katî olarak, İskenderiye mektebi coğrafyacılarından Eratosthenes (M.Ö.276-195) tarafından kullanılmaya başlandığı sanılmaktadır (Öngör, 1961, s. 167).

Tunçdilek Coğrafya bilimini “Bilim tarihi açısından, İlkçağdan günümüze kadar önemini hemen hiç kaybetmeden gelen birkaç bilimden biri de coğrafyadır. Bildiğimiz kadarı ile Strabo ve Heradod’la başlayan, dünyayı tanıma ve tanıtmaya görevi ve bu görevi yerine getirme amacını taşıyan coğrafya bilimi, bütün tarih boyunca en az iki nedenle önemini, yerini ve insanlar üzerindeki ilgisini yitirmeden günümüze kadar gelmiştir. Coğrafyanın çağlar boyu varolmasını hazırlayan sebeplerin başında mukakak ki dünyanın her bir yerinin birbirinden daha farklı özelliklere sahip olmasından, yani bir noktanın diğer bir noktaya benzememesinden ileri gelmiştir. İkinci sebep ise her yeni bulunan yeri tanıma, bilme ve öğrenme arzusunun insan için önüne geçilemez bir merak meselesi olmasıdır.” diye tanımlamaktadır (Tunçdilek, 1987).

Eski klasik bilim çağında, geo=yer, graphein=tasvir kelimelerinden yapılmış olan “coğrafya” adının, İslam bilim dünyasına 10. Yüzyılda, Osmanlı Türklerine 16. yüzyılda girdiği bilinmektedir (İzbırak, 1987, s. 13).

Haubrich’e göre coğrafya; yeryüzünün karakterini, insanların dağılışını, insanların özelliklerini ve insanların ortaya çıkardığı ve geliştirdiği etkinlikleri açıklamak için araştıran bir bilimdir (Haubrich H. , 1992).

Coğrafya, temelde insanın kendi yapısında bulunan kendilerinden başka ülkeler, yerler hakkındaki giderilemez merakın ürünüdür (Özgüç & Tümertekin, 2012).

Selçuk Biricik ise; “İnsanı tanımadan, onun yaşadığı köyün kasabanın kentin özelliklerini bilmeden, üzerinde yaşadığı ülkenin komşularının, topyekün dünya

lkelerinin coğrafi bakımdan gsterdiēi fiziki ve beŖeri potansiyeli keŖfetmeden, bastıēı zeminin yapı ve rölyefini araŖtırmadan, tabiatın sinesinde gizlediēi yerüstü ve yer altı zenginliklerini ve bunlardan nasıl yararlanılacaēını tespit etmeden, Dnayaya diēer gezegenlerin doērudan veya dolaylı etkilerini bilmeden, doēal olayların insanlara, mal ve mülklerine faydalarını arttırmak, zararlarını azaltmak ilkesine sahip olmadan, iktisadi, kültürel ve siyasi geliŖmeleri takip etmeden, yapılacak her türlü plan, proje ve yatırımların önemli lde maddi ve manevi kayıplara sebep olacaēı aŖıkrdır. İŖte coğrafyanın özünde bu temel hedefler, deēerlendirmeler ve kısaca kinatı tanıma ilkesi yatmaktadır.” diye tanımlamaktadır (Biricik, 1999).

Coğrafya; insanla yeryüzünün etkileŖimi sonucunda ortaya çıkan mekânı, ilkeleri dâhilinde inceleyen ve sonuçlarını bir bütün halinde sunan bilimdir. Coğrafya biliminin bilim insanları arasında yaygın kabul grmŖ tek bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak yapılan farklı tanımlar benzer ēeleri taŖımaktadır (Dlek & Akengin, 2013).

Coğrafya Eēitimi, baŖta yakın çevresi olmak üzere, bireylerin üzerinde yaŖadıēı ülkesi ve dünyası hakkında bilgi sahibi olarak yetiŖmesine katkı saēlamaktadır (Ŗahin K. , 2003).

Coğrafya eēitimi karmaŖık bir yapıdır ve ancak örgün ve yaygın eēitimin temel hedeflerinin coğrafya disiplini ile iliŖkisininin açıklanması ile anlaŖılabilir (Gerber, 2001).

Gerber 2000 yılında dünyanın farklı kıtalarında 31 farklı ülkede gönüllük esasına dayanarak bir coğrafya eēitimi araŖtırması yapmıŖ ve coğrafya eēitiminin sekiz farklı yönünü ortaya ıkarmıŖtır (Gerber, 2003). Bunları:

- Resmi eēitimde farklı seviyelerdeki müfredatta coğrafyanın yeri,
- Bu müfredatlarda coğrafya hakkındaki grŖler,
- Bu müfredatlarda bilginin, becerilerin ve deēerlerin nemi,
- Bu müfredatlarda farklı eēitim akımlarının nemi,
- Coğrafya ēretiminde kullanılan metotlar,
- Coğrafya ēretiminde kullanılan kaynaklar,
- Coğrafya ēretmenlerinin yetiŖtirilmesinde önemli yöntemler,
- Coğrafya ēretiminde kullanılan yaygın araŖtırma metotları Ŗeklinde sıralamıŖtır.

Buna göre coğrafya eğitimi, coğrafya konularını, eğitimdeki değişik öğretim ve araştırma metotları ile yeni nesillere aktarma süreci olarak tanımlanabilir.

4.2.2. Türkiye Coğrafya Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye’de coğrafya alanındaki önemli gelişmeler ancak Cumhuriyet döneminde üniversitelerin çoğalması ve coğrafya bölümlerinin açılması ile olmuştur. Avrupa’da ise coğrafya alanındaki önemli gelişmeler çok daha eskidir.

Batılıların coğrafya ile ilgili olarak 19. yüzyılın sonlarında kurdukları bilimsel temeller, ülkemizde Cumhuriyet devrinde oluşabilmiştir. Büyük Britanya Kraliyet Coğrafyası Enstitüsü 1830 ydında kurulurken, ülkemizde Türk Coğrafya Kurumu 110 yıl sonra 1941 yılında kurulmuştur (Üçışık & Sekin, 2001).

Yaklaşık 100 yıllık bir mazisi olan Türkiye’de coğrafya ve coğrafya eğitimi tarihi, coğrafyacılar tarafından farklı değerlendirmektedir. Sırrı Erinç’in Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı tarafından basılan “Cumhuriyetin 50.yılında Türkiye’de Coğrafya” adlı eserinde, Türk coğrafyasının geçtiği safhaları şu dört döneme ayırmaktadır (Erinç, 1973).

1. Modern coğrafyadan öncesi: 1915den önceleri.
2. Modern coğrafyanın öncüleri ve ilk adımlar: 1915-1933arası.
3. Türk coğrafyasının kuruluş ve teşkilatlanması: 1933-1941 arası.
4. Türk coğrafyasının yükselişi: 1942 den bu yana.

Asaf Koçman ise bu dört safhaya “1981 sonrası Türk coğrafyasının yaygınlaşması ve nitelikte kayıplar” olarak tarif ettiği beşinci dönemi de eklemiştir (Koçman, 1999).

Özey ve Sekin gibi diğer coğrafyacılar ise coğrafya öğretiminin geçirdiği evreleri Cumhuriyet öncesi dönem (Osmanlı Dönemi) ve Cumhuriyet sonrası dönem olarak ikiye ayırmışlardır (İncekara, 2006).

Türkiye’de coğrafya eğitimi tarihi konusunda en önemli eserlerin başında, Marmara Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ramazan Özey’in 1996 tarihli “Osmanlı Döneminden Bugüne Coğrafya Eğitimi” başlıklı makalesi gelir. Özey makalesinde Türkiye’de coğrafya eğitimi ve öğretimi konusunu, Osmanlının kuruluşundan günümüze kadar coğrafyacıları ve eserlerini kronolojik bir yapıda izah etmiştir.

Osmanlı döneminde Piri Reis'in dünya haritası ve Kitab-ül Bahriyye'si (1521), Seyyit Ali Reis'in El-Muhit'i (1554), Kâtip Çelebi'nin Cihannümâ ve Tuhfetül-Kibar fi Esfâril-Bihar'ı, Evliya Çelebi'nin Seyehatnâmesi 16. ve 17. yüzyılın önemli eserleridir (Özey, 1996a).

18.yüzyılda İbrahim Müteferrika'nın kurmuş olduğu matbaada bastığı birçok coğrafi eser ve harita önemli coğrafi gelişmelerdir.

19.yüzyılda ilköğretimin zorunlu hale gelmesi ile coğrafya ders kitapları ve ilmi eserler yayınlanmıştır. Abdurrahman Paşazâde Abdulhalim'in Coğrafya –i Kebir, Şirvanlı Ahmet Hamdi'nin Usûl-i Coğrafya–i Kebir'i, Hasan Fehmi'nin Coğrafya-i Ticârî, Binbaşı Hüseyin'in Memalik-i Osmaniyye, Abdurrahman Şerif Bey'in Coğrafya-i Umûmi ve İstatistik ve Coğrafya-i Umumi'si bunlardan bazılarıdır (Özey, 1996a).

20. yüzyıl başlarında özellikle Kanaat ve Tefeyyüz Matbaaları sayesinde birçok ilmi eser, sözlükler ve haritalar hazırlanarak basılmıştır. Bu dönemin en önde gelen ilmi şahsiyetlerinden Faik Sabri Duran (1882-1943) Avrupa adlı eserinin ön sözündeki “Coğrafya bu son senelerde mühim bir değişime uğradı. Mevcut ilimler arasında kendine mühim bir yer hazırladı. Bundan böyle öğretmenler derslerin de öğrencilerine yalnız isim ezberlemekle vakit geçiremezler. Çünkü bugünün coğrafyası yalnız isimler, uzun ve manasız rakamlar coğrafyası değil, fikirler, muhakemeler, mülâhazalar coğrafyasıdır.” sözleri ile günümüz coğrafyasının nasıl olması gerektiği ve problemlerinin neler olduğu konusunu vurgulamıştır (Özey, 1996a).

Cumhuriyet döneminde üniversitelerin açılması, yeni kürsülerin kurulması, Osmanlı döneminden kalan kurumların yeni sisteme dönüştürülmesi ile coğrafya eğitiminde de bir başlangıç yapılmıştır.

Cumhuriyet döneminin ilk coğrafyacıları 1915 yılında açılan İstanbul Darülfünûnu içindeki Coğrafya Darülmesaîsi'nde yetişmişlerdir. Bunlar: Faik Sabri Duran, Ali Macit Arda, Selim Mansur ve Hamid Sadi Selen'dir. 1933 yılındaki üniversite reformları neticesinde İstanbul Darülfünun'u İstanbul Üniversitesi olarak eğitim ve öğretime başlamıştır. Coğrafya Darülmesaîsi de Edebiyat Fakültesi içinde Coğrafya Enstitüsü olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu enstitünün yetiştirmiş olduğu ilk coğrafyacılar ülkemiz coğrafya biliminin öncüleri olarak kabul edilmektedir. Bunlar arasında İbrahim Hakkı Akyol (1888-1950), Besim Darkot (1903-1990), Ali Tanoğlu (1904-1974) ve

Ahmet Ardel (1902-1978) bugün eserleri ile yaşayan coğrafyacı bilim adamlarıdır. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Enstitüsü, 1935 yılına kadar yüksek öğrenim olarak ülkemizin tek coğrafya bölümü olarak kalmıştır. 1935 yılında Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih ve Coğrafya Fakültesi bünyesi içinde Coğrafya Bölümü (Enstitüsü) açılmıştır (Özey, 1996a).

Atatürk'ün isteği ile kurulan o zamanki adı Tarih-Dil ve Coğrafya Fakültesinde yer alan bölümlerden biri de Coğrafya idi. Atatürk'ün, Türk Tarihi ve Türk Dilinin araştırılması kadar, Türk ülkesinin tanınması gerektiğini belirtmesi, üzerine yeni kurulan fakültede bulunan bölümler içinde Coğrafya Bölümünde yerini almıştır (Gümüşçü, 1996).

Ankara Üniversitesi, Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümünün yetiştirdiği bilim adamları Cemal Arif Alagöz, Danyal Bediz, Cevat Rüştü Gürsoy ve Mecdi Emiroğlu bugün hayatta olmayan önemli coğrafyacılarımızdandır.

1941 yılında toplanan 1. Coğrafya Kurultayının ardından Türk Coğrafya Dergisi yayın hayatına başlamış, dönemin coğrafyacılarının makalelerini Türkçe, Fransızca, Almanca yayınlamaya başlamıştır. Dönemin büyük ihtiyacını karşılayan bu yayın, kısa sürede uluslararası üne kavuşmuştur. Bu konuda derginin 11. sayısında şu bilgiler yer almaktadır: “Yedi senelik mazisi olan Türk Coğrafya Kurumu, Avrupa’nın, Amerika’nın ilim çevrelerinde alaka ile aranan Türk Coğrafya Dergisi yanında, hemen her yıl muntazam Coğrafya Haftaları tertip ederek ilim adamlarımıza ve öğretmenlerimize yeni çalışma ve tartışma imkânı sağlamak sureti ile memleket ilmine daha şimdiden faydalı olmağa başlamıştır.” (G, 1949).

Türkiye genelinde, İstanbul ve Ankara’daki Coğrafya bölümleri, 1974 yılına kadar, coğrafya alanında bilimsel araştırmalar yürüten iki önemli kurum olarak kalmışlardır. Bu iki kuruma 1974 yılında bir üçüncüsü Erzurum Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi bünyesinde kurulan Coğrafya bölümü eklenmiştir. Bu alandaki gelişmeler, daha sonraki yıllarda hızla devam etmiştir. 1981 yılında 2547 sayılı Yüksek Öğrenim Yasası ile Eğitim Enstitüleri fakülteye dönüştürülürken, Enstitülerin bünyesinde yer alan Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümleri içinde Coğrafya Anabilim dalları oluşmuştur. Bu anabilim dallarının bir kısmı daha sonra, bağımsız bölüm haline gelmişlerdir. Bugün ülkemizde mevcut olan Coğrafya bölümleri ve anabilim dallarında görev yapmakta olan

çok sayıda coğrafya bilim adamı bulunmaktadır. Bunlar, coğrafi alandaki araştırmalarına halen devam etmektedir (Özey, 1996a).

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar, üniversite sayısı 1 iken var olan coğrafya bölümleri, bugün 172 üniversitede 40 tanesi Fen-Edebiyat fakültelerinde Coğrafya bölümü, 15 tanesi Eğitim fakültelerinde coğrafya öğretmenliği bölümü ve 60 tanesi eğitim fakülteleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü olmak üzere toplam 115 bölümde varlığını sürdürmektedir (Yavan, 2012). Üniversitelerdeki coğrafya bölümleri ihtiyaç duyuldukça ve YÖK karar verdiğinde arttırılmaktadır.

4.2.3. Türkiye Coğrafya Eğitiminin Amaçları

Coğrafya eğitiminde amaçlar Osmanlı Devletinden günümüze birçok defa değişim geçirmiştir. Ancak en önemli değişim 1983 yılında 13 madde altında toplanan ortaokul coğrafya öğretimi amaçlarının, 1992 yılında hiçbir değişiklik yapılmadan ortaöğretim kurumlarının da amaçları haline getirilmesidir. Bu amaçlar, öğrencileri ezberciliğe sevk ettiği, analiz ve sentez yeteneklerini geliştirmediği gerekçesi ile Doğanay, Sekin ve Üçışık gibi birçok coğrafyacı tarafından çok defa eleştirilmiştir.

Coğrafya eğitiminin amaçları 2005 yılında 2575 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan yeni Coğrafya Öğretim Programı ile tamamen değişmiştir. Hazırlanan bu yeni Coğrafya Öğretim Programının amaçları 14 tanedir (MEB, 2005).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile öğrenci;

1. Coğrafya biliminin temel kavram, kuram ve metodolojisini kullanarak araştırmalar yapar ve sonucunu raporlaştırır.
2. İnsan doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazanır.
3. Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
4. Doğal ve beşerî sistemlerin işleyiş ve değişimini kavrar.
5. Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere sahip çıkma bilinci geliştirir.
6. Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
7. Doğa ve insanın uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrar.
8. Doğal ve beşerî kaynakların kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.

9. Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabirirliğini irdeler.
10. Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.
11. Doğal âfetler ve çevre sorunlarını değerlendirek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
12. Bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
13. Coğrafi birikim ve sentez ülkesi olan Türkiye'nin bölgesel ve küresel ilişkiler açısından konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğı potansiyelin bilincine varır.
14. Coğrafi değerlerin “vatan bilincinin” kazanılmasındaki önemini özümser.

4.2.4. Türkiye Eğitim Sisteminde Coğrafya Eğitim Programları ve Ders Çizelgelerindeki Yeri

Cumhuriyetten önce ve sonra örgün ve yaygın öğretim kurumlarımızda eğitim müfredatının bir parçası olarak coğrafya dersleri hep okutula gelmiş, öğrencilerin coğrafya dersleri ile ilgili genel kültür kazanarak, çevresinde olan bitenleri anlamaları ve vatan sevgisi kazanmaları istenmiştir (Taş, 2007).

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze coğrafya eğitimi, ortaöğretim programların her zaman bir parçası olmasına rağmen sürekli değişikliğe uğramıştır. 1980'li yıllara kadar programdaki içerikler sadece Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun yayınlamış olduğı Tebliğler Dergisinde duyurulan içerikler ile sınırlı kalmıştır. 1982 yılından sonra ise 2005 yılına kadar coğrafya müfredatının her sınıf seviyesi için belirlenen içeriğe ilave olarak genel hedef ve amaçlar tespit edilmiş ve coğrafya ders kitapları bu kriterlere göre hazırlanmıştır. 2005 yılından sonra ise bugün hâlâ hem ilköğretim hem ortaöğretim kurumlarında kullanılan, coğrafi olayların küresel ölçekte düşünöldüğü, teknoloji altyapısına dayanan, öğrenci merkezli program uygulamaya konulmuştur.

Sürekli değişim içindeki Coğrafya Öğretim Programları beş dönem halinde incelenebilir.

4.2.4.1. Coğrafya Eğitim Programlarında 1923-1941 Dönemi

Cumhuriyetten önce bütün liselerde bulunan coğrafya dersi; coğrafya, jeoloji, kozmografya diye okutulur iken, Cumhuriyetin ilanı ile beraber aynı durum 1938 yılına kadar devam etmiştir (Tablo 4-13).

Tablo 4-13: 1924 Yılındaki Liselerde Okutulan Coğrafya ve Coğrafya ile İlgili Derslerin Haftalık Dağılımı

	Lise 1	Lise 2	Lise 3	
Dersler	Fen Bölümü	Fen Bölümü	Fen Bölümü	Edebiyat Bölümü
Coğrafya	1	1	1	1
Jeoloji	--	2	--	--
Kozmografya	--	--	2	2

Kaynak: (Taş, 2007)

Coğrafya dersinin ortaokullardaki durumu liselerdekine benzer bir yapıdadır. Orta birinci ve orta ikinci sınıfta 2 saat olan coğrafya orta üçüncü sınıfta 1940 yılına kadar bir saattir.

4.2.4.2. Coğrafya Eğitim Programlarında 1941-1973 Dönemi

1941 yılında toplanan 1. Coğrafya Kongresinin tesiriyle coğrafya müfredatında büyük bir değişim yaşanmış yeni ders programları hazırlanmıştır (Tablo 4-14). 1941 yılında yapılan 1.Coğrafya Kongresine göre, coğrafya dersi öğrencilere genel coğrafi bilgileri vermeli ve öğrencilere bazı yetenekleri kazandırmalıdır. Kongre neticesinde bütün ortaokullar ve liselerde Coğrafya dersi haftada iki saate çıkarılmış ve zorunlu hale getirilmiştir.

Doğanay bu dönem hakkında; ilköğretim kurumlarında 1970’e kadar Tabiat Bilgisi, Fizik Kimya ile Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri ayrı ayrı bağımsız dersler olarak okutulmuştu. Ancak 1968 ortaokul programında bu dersler Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler adı altında birleştirildi. Dolayısı ile Cumhuriyet Devri Milli Eğitim Tarihinde ilk kez coğrafya sözcüğü ilk ve ortaokul programlarında çıkarılmış oldu. Çünkü bu dersler, Tarih-Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi Sosyal Bilgiler şekline çevrilmiş idi” diye ifade etmektedir (Doğanay, 1993).

Tablo 4-14: 1941 Coğrafya Kongresi Sonrasında Ortaokul, Lise ve Dengi Okullardaki Coğrafya Derslerinin Haftalık Dağılımı

Ortaokullar	Sınıflar	Haftalık Ders Saati
Genel Coğrafya	6	2
Eski Dünya Kıtaları	7	2
Türkiye Coğrafyası	8	2
Liseler	Sınıflar	Haftalık Ders Saati
Genel Coğrafya	9	2
Ülkeler ve Bölgeler Coğrafyası	10	2
Türkiye Coğrafyası	11	2
Meslek Liseleri	Sınıflar	Haftalık Ders Saati
Genel Bölgesel Coğrafya	9	2
Türkiye Coğrafyası	10	2

Kaynak: (Taş, 2007)

4.2.4.3. Coğrafya Eğitim Programlarında 1973-1980 Dönemi

İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında coğrafya programı 1973 yılında önemli bir değişime uğramıştır. Dokuzuncu sınıflarda okutulan Genel Coğrafya=Coğrafya I, onuncu sınıflarda okutulan Ülkeler Coğrafyası=Coğrafya II ve onbirinci sınıflarda okutulan Türkiye Coğrafyası=Coğrafya III şeklinde değiştirilmiştir.

Coğrafya dersi bu dönemde, ders çizelgesindeki yerini korumuştur. Fakat Genel liselerde; lise 1, lise 2 ve lise 3. sınıfta ikişer saat olarak belirlenen coğrafya dersi, meslek liselerinde sadece lise 1'inci sınıfta beş saat olarak belirlenmiştir. Burada meslek liselerinin ileri sınıflarda mesleki dersleri daha çok görmeleri amaçlandığı anlaşılmaktadır. Ortaokullarda ise Sosyal Bilgiler dersi içinde yer almaya başlamıştır.

4.2.4.4. Coğrafya Eğitim Programlarında 1980-1992 Dönemi

1980 Askeri darbesi Türk eğitim sistemini derinden etkilemiş, bundan coğrafya dersin de nasibini almıştır. İhtilalin ardından hazırlanan programda coğrafya dersi hem haftalık ders saati, hem de çeşidi ve içeriği bir hayli zenginleştirilmiştir.

Bu dönemde ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersi kaldırılmış ve yerine 6. Ve 7.inci sınıflarda Milli Coğrafya dersi getirilmiştir. Bu değişikliği Doğanay, “Cumhuriyet Devri Coğrafya Programlarında yapılmış en rasyonel reform programı” olarak tarif etmektedir (Doğanay, 1993).

Tablo 4-15: 1984-1988 Yılları Arası Ortaokul ve Liselerde Okutulan Coğrafya Derslerinin Haftalık Dağılımı

Ortaokullarda Coğrafya Dersi (1984---1985)		
Sınıf	Ders Adı	Haftalık Ders Saati
1	Milli Coğrafya 1	2
2	Milli Coğrafya 2	2
3	----	----
Liselerde Coğrafya Dersi (1987----1988)		
Sınıflar		Haftalık Ders Saati
IX.Sınıflar (Genel Fiziki Coğrafya)		2
X. Sınıf Fen Şubeleri		2
X.Sınıflar Sosyal Bilimler Ve Edebiyat Şubeleri		3
XI.Sınıflar Matematik Şubeleri		2
XI.Sınıflar Fen Şubeleri		2
XI.Sınıf Sosyal Bilimler Ve Edebiyat Şubeleri		3
Bu Sınıflarda Coğrafya, Haftada 2 Saat Üzerinde Okutulmaktadır.		
Kaynak: (Doğanay, 1993)		

4.2.4.5. Coğrafya Eğitim Programlarında 1992-1996 Dönemi

Askeri darbeden sonra hazırlanan, 1984’de uygulamaya konan Coğrafya öğretim programı 1987 yılında bazı değişiklikler ile 1991 yılına kadar devam etmiştir.

1992 yılında Ders Geçme ve Kredili Sistem uygulamasının başlaması ile coğrafya ders programında da köklü bir değişiklik olmuştur. Ortaokullarda Mili Coğrafya ve Milli Tarih dersleri birleştirilerek Sosyal Bilgiler dersine dönüştürülmüştür. Coğrafya konuları bu ders içinde orta 1 ve orta 2. sınıflara serpiştirilerek verilmiştir.

Lise programında ise lise 1 ve lise 2’inci sınıflara 2 saat zorunlu, ayrıca lise 2 ve lise 3.sınıflara seçmeli coğrafya dersleri konulmuştur. Bunda amaç, öğrencilerin bir üst öğrenime geçerken liseden seçtikleri alan ile ilgili daha çok kredi almış olması içindir (Tablo 4-16).

Tablo 4-16: 1991 Yılında Yürürlüğe Giren Ders Seçme ve Kredi Sistemine Göre Liselerde Coğrafya Derslerinin Haftalık Dağılımı

Zorunlu Dersler	Haftalık Ders Saati
Coğrafya 1	2
Coğrafya 2	2
Seçmeli Dersler	
Türkiye Fiziki Coğrafyası	6
Türkiye Beşeri Ve Ekonomik Coğrafyası 1	4
Türkiye Beşeri Ve Ekonomik Coğrafyası 2	4
Ülkeler Coğrafyası	6

Kaynak: (MEB, 1991)

4.2.4.6. Coğrafya Eğitim Programlarında 1996-2005 Dönemi

Ders geçme ve kredi sisteminin bir çok olumlu yanına rağmen ülkemiz okullarının fiziki şartları ve öğretmen sayısı yetersizliği gerekçe gösterilerek 1996 yılında bu sisteme son verilmiştir.

1997 yılında 4306 sayılı kanun ile 8 yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitim sistemine geçilmesine rağmen, ilköğretimdeki coğrafya konularında pek büyük bir değişiklik yapmamıştır. Bu programda ilköğretim 1.sınıftan 8. Sınıfa kadar bütün sınıflarda coğrafya serpiştirilmiş halde bulunmaktadır.

İlköğretim 1.sınıfta Hayat Bilgisi dersinde Güneş ve Dünyamız ünitesi; 2.sınıfta Hayat Bilgisi dersinde Çevremizdeki Canlılar ünitesi, Dünya ve Uzay ünitesi; 3. Sınıfta Hayat Bilgisi dersinde Yaşadığımız Yer ünitesi coğrafya konularının ağırlık kazandığı bölümlerdir.

İlköğretimde coğrafya konularının asıl işlendiği ders, 4.5.6.7. sınıfta tarih dersi ile birleştirilerek işlenen Sosyal Bilgiler dersidir.

İlköğretim 4. Sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde, Yakın Çevremiz ünitesi, İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım ünitesi; 5.sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde Güzel Yurdumuz Türkiye ünitesi; 6. Sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafya ve Dünyamız ünitesi ile Türkiye'miz üniteleri ve 7. sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri ünitesi, Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası üniteleri bu sınıflardaki temel coğrafya konularıdır. Bu konuların sınıflara göre ağırlığına baktığımızda tarih dersine göre daha az olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca Fen Bilgisi dersinde de coğrafya konularından bazıları azda olsa yer almıştır.

1995-1996 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren, 2005 yılına kadar yürürlükte olan sınıf geçme yönetmeliğine göre, lise 9. sınıflarda coğrafya dersi 2 saat zorunlu, lise 2. ve 3. sınıflarda ise alan dersi ve seçmeli ders olarak verilmektedir (Tablo 4-17) (MEB, 1995).

Tablo 4-17: 2004 Yılında Sınıf Geçme Sistemine Göre Liselerde Okutulan Coğrafya Dersleri

Sınıflar	Alanlar	Ders Adı	Ders Saati
9. Sınıf	Ortak	Coğrafya	2
10. Sınıflar	Fen Bilimleri	--	--
	Sosyal Bilgiler	Alan Dersi Türkiye: Coğrafyası Fiziki	3
	Türkçe –Matematik	Alan Dersi Türkiye: Coğrafyası Fiziki	3
	Yabancı Diller	Alan Seçmeli: Ders Türkiye Coğrafyası Fiziki	3
11. Sınıflar	Fen Bilimleri	--	--
	Sosyal Bilimler	Alan Dersi: Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	3
	Türkçe –Matematik	Alan Dersi: Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	3
	Yabancı Diller	Alan Seçmeli Ders Türkiye Beşeri Ve Ekonomi Coğrafyası	3

Kaynak: (MEB, 2004)

Bu programın yapısı ile ilgili olarak Şahin; ortaöğretimin temel amaçlarından birinin de öğrencileri bir üst eğitim kurumu olan yükseköğretime hazırlamak olduğunu ancak ortaöğretim coğrafya müfredat programında gereksiz konu tekrarlarının olduğunu, konu bütünlüğü ve sistematigi açısından sorunların olduğu olduğu için öğrencilerin ÖYS soru çözümlerinde sorunlar yaşadığını belirtmiştir (Şahin C. , 2003).

Türkiyede zorunlu eğitimin 8 yıla çıktığı günden beri uygulanan bu programa, bütün olarak bakıldığında uygulamaların programın standartları kadar önemli olduğu görülür. Öncelikle Sarmal öğrenme modelinden kaynaklanan ve ders kitabını tekrarlayan öğretim anlayışı yerine, çok kaynaktan araştırarak öğrenme yaklaşımına bırakmalıdır. Ayrıca programların standartları belli, daha esnek ve modüler olarak hazırlanması ve öğretmene opsiyon tanınması yararlı olacaktır (Ertürk & Girgin, 2005).

4.2.4.7. Coğrafya Eğitim Programlarında 2005 Sonrası Dönem

Hem ilköğretim kurumları hem de ortaöğretim kurumlarında, 2005 yılında köklü değişimler yaşandığı için, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ayrı ayrı ele alınacaktır.

4.2.4.7.1. İlköğretim Müfredatında 2005 Sonrası Dönemde Coğrafya

İlköğretim okullarında 1997 yılında başlayıp 2012 yılına kadar devam eden 8 yıllık kesintisiz eğitim modelinde müfredat, 2005 yılında 80 sayılı Genelge ile değişmiştir. Bu değişiklik ile coğrafya konuları Hayat Bilgisi (1, 2, 3) Sosyal Bilgiler (4, 5, 6, 7) Fen ve Teknoloji (6, 7, 8) derslerinde verilmektedir. Coğrafya adında müstakil bir ders yoktur.

Coğrafya dersi, genel olarak Tarih dersi ile beraber Sosyal Bilgiler dersinde verilmektedir. 2012 yılında ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak ikiye ayrılmıştır ancak müfredatta köklü bir değişim olmamıştır.

4.2.4.7.1.1. İlkokul Hayat Bilgisi Programında Coğrafya

Hayat bilgisi dersi toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş ve ilkokul 1. 2. ve 3. sınıfta okutulan derslerden biridir. Talim Terbiye Kurulunun 2004 yılında kabul ettiği İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2, 3. Sınıf) Öğretim Programı 14. 05. 2009 tarihinde yine Talim Terbiye Kurulunun kararı ile değiştirilmiştir. Mevcut bu yapı 27.01.2014'te 3.sınıf Hayat Bilgisi Ders Programında bazı kazanımların programdan çıkarılması ile son halini almıştır (Tablo 4-6) (MEB, 2013c), (MEB, 2014d).

İlkokul 1. ve 2. sınıfta haftada 4 saat, 3.sınıfta ise üç saatten oluşan bu dersin programı Talim Terbiye Kurulu tarafından 209 sayfa olarak yayınlanan üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; Hayat bilgisi dersi programı hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıkları bulunmaktadır. İkinci bölümde; Hayat Bilgisi programının ilk bölümde açıklanan özelliklere uygun olarak geliştirilen ve 1, 2, ve 3. sınıflarda ortak olan “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün, Bugün, Yarın” temaları, üçüncü bölümde ise kaynakça yer almaktadır.

Hayat bilgisi dersi programı, öncelikle öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve müfettişlere yol gösteren bir belge olarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte program, anne- babalara, velilere, ilgili diğer kişilere ve kurumlara yardımcı olacak niteliktedir. Program, Türkiye’de değişik yörelerdeki koşullar ve olanaklar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Programda, öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılabilecek etkinlik örneklerine yer verilmiş, ölçme ve değerlendirme için çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Uygulamada bu etkinliklerin aynen kullanılması gerekmez, programın felsefesine uygun olmak koşuluyla, öğretmenler de yeni etkinlikler geliştirebilirler. Bu nedenle program, uygulamaya aktarılırken (öğretmenler tarafından sınıfta veya kitap yazarları tarafından kitapta) sadece örnek etkinliklerle yetinilmemelidir (MEB, 2009e).

Bu derste öğrencilere kazandırılacak beceriler; Eleştirel Düşünce, Yaratıcı Düşünme, Araştırma, İletişim, Problem Çözme, Bilgi Teknolojilerini Kullanma, Girişimcilik, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma, Karar Verme, Kaynakları Etkili Kullanma, Güvenlik ve Korunmayı Sağlama, Öz Yönetim, Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma, Temalarla İlgili Temel Kavramları Tanıma şeklinde sıralanmaktadır.

Dersin en son yapılan değişikliklere göre oluşturulan sınıf ve temalara göre kazanımların dağılımı Tablo 4-18’de gösterilmektedir.

Tablo 4-18 İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Kazanım Sayılarına göre Temalar İçin Gereken Süre ve Oranlar

SINIFLAR	TEMA ADI									TOPLAM	
	OKUL HEYECANIM			BENİM EŞSİZ YUVAM			DÜN, BUGÜN, YARIN				
	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati
1. SINIF	41	68	46	29	49	32	16	27	22	86	144
2. SINIF	34	52	36	37	56	39	24	36	25	95	144
3. SINIF	30	36	33	39	47	44	21	25	23	90	108

(MEB, 2014d)

İlkokul Hayat Bilgisi 1.sınıfta; Okul Heyecanı, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün Bugün ve Yarın program çatısı altında coğrafya konularına yer verilmiştir. Daha çok mekân kavramının kavratılmaya çalışıldığı bu derste öğrencilere doğal çevre, afetler, genel Dünya yapısı hakkında bilgi ve beceriler sunulmaktadır. Kazanımlarda kavramların, ezberden ziyade etkinlikler ile öğrenciler tarafından tespit edilmesi hedeflenmiştir.

İlkokul Hayat Bilgisi 2. Sınıfta; Okul Heyecanı, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün Bugün Yarın program çatısı altında; Yaşadığım Bir Gün, Küçük Dedektif, Doğal Afetler, Elektrik Olmasaydı, Ali Babanın Çiftliği, Gün Şeridi, Sular Kesildi, Pazara Gidiyorum, Doğal Afetlere Karşı Hazırlıklı Olalım, Dün Bugün Yarın, Dünden Bugüne, Bu Hangi

Canlı, Mevsimlere Göre Giyiniyorum, Renk Pazarı, Dünya Dönüyor, Doğal Afetler Çevreyi Nasıl Değiştiriyor, İnsanlar Çevreyi Nasıl Değiştiriyor, Her İş Zamanında Yaparım, Benim Yerim, Akvaryumda Balıklar, Bilinçli Tüketim, Atıkları Değerlendirelim, Yuvası Hangisi, Güneşi Seyrederim, Ülkeler İçin Barış, Kar Tanesinin Anlattıkları, Mevsim Oyunu, Hava Durumu, Su Damlacığının Gizemli Yolculuğu, Geçmişten Günümüze Evler, Japonya’da Deprem Oldu, Çevremdeki Canlılar, Orman ve Parkın Hikâyesi, Ağacına Sarıl etkinlikleri coğrafya konularını içermektedir.

İlköğretim Hayat Bilgisi 3.Sınıf: 3.sınıf ders programında her 3 temada da verilen coğrafya konuları yine bolca etkinlikler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Çevremizi Temiz Tatalım, Evimiz Yuvamızdır, Çiçekler Nasıl Büyür, Adresini Biliyor Musun, Güneşi Seyrederim, Evimi Arıyorum, Tutumlu Olalım, Haritadaki Renkler, Odalar Ülkesi, Şimdi Hava Durumu, Her Ülkenin Bir Bayrağı, Günler, Aylar, Yıllar, Mevsimler, Ayaktan Uçağa, Eskiden Nasıldı, Çevremdeki Canlılar, Güneşi Seven Ayçiçeği, Doğal Afet Araştırması, Daha Temiz Bir Çevre İçin etkinlikleri programda coğrafya konularına tekabül etmektedir. Ayrıca Talim Terbiye Kurulu Ocak 2014 tarihli kararı ile 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programında 2014-2015 öğretim yılında geçerli olmak üzere değişikliklere gitmiştir.

4.2.4.7.1.2. İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Programında Coğrafya

Sosyal Bilgiler dersi, Haziran 2013 tarih ve 2669 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Talim Terbiye Kurulunun İlköğretim Kurumları(ilkokul ve ortaokul) Haftalık Ders Çizelgeleri Kararı gereği 4.5.6.7. sınıflarda haftada 3 saat okutulan bir derstir (Tablo 4-6) (MEB, 2013c).

Coğrafya konularının da içinde bulunduğu bu ders bireyin toplumsal varoluşunu, gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacı ile tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite yada tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresi ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelediği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilk öğretim dersidir (MEB, 2005b).

Sosyal Bilgiler Programı; beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar gibi temel öğelerden oluşmaktadır. Bu derste 15 temel beceri öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunlardan en önemlileri; zamanı ve mekânı algılama konularıdır.

Bu programda, öğrenme alanında sınıflara göre öğretilmeye çalışılan kavram sayısı ve coğrafya ile ilgili kavram sayısı farklıdır. Bu kavramlardan 4.sınıflarda 91 kavramın 12 tanesi (çevre, hava durumu, iklim, yön, yer, doğal ortam, doğal kaynak, beşeri ortam ve kıtalar gibi konular) coğrafya konusu iken, 5. sınıflarda 121 kavramın 20 tanesi, (4.sınıflara ek nüfus, yerleşme, kentleşme, göç, ulaşım, turizm, bölge gibi konular) coğrafya sahasına giren kavramlardır. Ayrıca 6.sınıfta 124 kavramın 25'i, 7.sınıfta 121 kavramın 26'sı coğrafya ile alakalı kavramlardır.

Bu ders programında öğrencilerin konuları daha iyi kavrayabilmeleri için öğrencilerin; gözlem yapma, özdeğerlendirme formları doldurma, açık uçlu sorular çözme, performans ödevi, proje, poster hazırlama, kavram haritası hazırlaması gibi etkinlikler yapması gerekirken, öğretmenlerin ise bu çalışmalarını değerlendirmesi ve ürün dosyasında muhafaza etmesi tavsiye edilmektedir.

4.2.4.7.1.2.1. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Coğrafya

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi 8 üniteden oluşmaktadır. Bu ünitelerden İnsanlar, Yerler Ve Çevreler öğrenme alanında 3.ünite (Yaşadığımız Yer ünitesi) coğrafya konusunun işlendiği tek bölümdür. Bu ünite Gölge Oyunu, Define Arıyorum, Pilota Yardım Edelim, Kaynaklardan Araştıralım, Hava Gözlemi, Gezelim, Deprem Çantası Hazırlama, Sınıf Tahliye Tatbikatı etkinlikleri ile öğrencilere yön, harita, kroki, resimli grafik, kuş bakışı, hava olayı, çevre, doğal unsurlar, beşeri unsurlar, deprem, afetten koruma, mekânı algılama, ve doğa sevgisi gibi kavramların öğretilmesi hedeflenmektedir.

Ayrıca üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında Buğdayın Yolculuğu adlı etkinlik; küresel bağlantılar öğrenme alanında ise Dünya Turu ve Ortak Yönlerimiz etkinlikleri yine yön bulma, farklı kültürleri tanıma, üretim, dağıtım ve tüketim gibi coğrafya kavramlarının verildiği bölümlerdir (Tablo 4-19).

Tablo 4-19 Sosyal Bilgiler 4.Sınıf Dersi Öğrenme Alanları, Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Öğrenme Alanı	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
Birey ve toplum	Kendimi Tanıyorum	6	11	12
Kültür ve miras	Geçmişimi Öğreniyorum	6	14	15
İnsanlar, yerler ve çevreler	Yaşadığımız Yer	8	14	15
Üretim, dağıtım ve tüketim	Üretimden Tüketime	7	14	15
Bilim, teknoloji ve toplum	İyi ki Var	6	11	12
Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler	Hepsi Birlikte	5	11	12
Güç, yönetim ve toplum	İnsanlar ve Yönetim	4	14	15
Küresel bağlantılar	Uzaktaki Arkadaşlarım	4	11	12
	TOPLAM	46	100	108

Kaynak: (MEB, 2009b)

4.2.4.7.1.2.2. Ortaokul 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Coğrafya

Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler programı yine 4. Sınıf programı gibi 8 üniteden oluşmaktadır. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında 3.ünite, Bölgemizi Tanıyalım en önemli coğrafya konusunun işlendiği ünite dir. Kabartma Harita Yapalım, Turist Rehberi Olalım, Kızılırmak Türküsü, Fotoğrafların Dili, İnternette Araştırıyoruz, Film İzliyoruz, Geçmişten Günümüze, Deprem Çantası Hazırlama, Sınıf Tahliye Tatbikatı, etkinlikleri ile harita, kroki, yön, mekân algılama, gözlem, doğal afet gibi kavramlar öğretilmeye çalışılmaktadır (Tablo 4-20).

Tablo 4-20 Sosyal Bilgiler 5.Sınıf Dersi Öğrenme Alanları, Üniteleri, Kazanımları ve Süre

Öğrenme Alanı	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
Birey ve toplum	Haklarımı öğreniyorum	4	11	12
Kültür ve miras	Adım adım Türkiye	6	14	15
İnsanlar, yerler ve çevreler	Bölgemizi tanıyalım	8	14	15
Üretim, dağıtım ve tüketim	Ürettiklerimiz	7	14	15
Bilim, teknoloji ve toplum	Gerçekleşen düşler	6	11	12
Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler	Toplum için çalışanlar	5	11	12
Güç, yönetim ve toplum	Bir ülke bir bayrak	5	14	15
Küresel bağlantılar	Hepimizin dünyası	6	11	12
	TOPLAM	47	100	108

Kaynak: (MEB, 2009b)

Ayrıca Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında, Bir Gezi Yapalım ve Hayat Haritası etkinlikleri çevreyi algılama, harita okuma, grafik ve diyagramlar, anlama, istatistik verilerini okuyabilme becerilerini geliştirirken; Küresel Bağlantılar öğrenme alanında, Hepimizin Dünyası ünitesindeki Eşyanın Yolculuğu etkinliği, ülkeleri tanıma, harita okuma, gözlem ve araştırma becerilerini geliştiren etkinliklerdir.

4.2.4.7.1.2.3. Ortaokul 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Coğrafya

Ortaokul 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı yedi üniteden oluşmaktadır. Coğrafya konuları İnsanlar, Yerler ve Çevreler adlı öğrenme alanındaki Yeryüzünde Yaşam ünitesindeki Haritalar Ne İşe Yarar, Çöl ve Kutup Arasında, Ne Yiyor Nasıl Giyiniyorlar, Ülkemizden Yedi Renk, Çatalhöyük'te Yaşam, Yüzyıllar Boyunca Yerleşme, Anadolu'da İz Bırakanlar, Bir Yaşam Bir Uygarlık etkinlikleri ile harita, ölçek, alan, uzunluk, iklim, iklim türleri, nüfus, yerleşme türleri, ekonomi, göç, yerleşmeyi etkileyen faktörler gibi kavramların öğretilmesi hedeflenmiştir..

Üretim, Dağıtım, Tüketim öğrenme alanındaki Ülkemizin Kaynakları ünitesindeki Ülkemizi Geliştirelim, Yatırım Projeleri, Benim Sadık Yarım Kara Topraktır, Doğal Kaynaklarımız Bize Emanet, Nitelikli İnsan Gücü gibi etkinlikleriyle ekonomi, üretim, dağıtım, pazarlama, toprak, verimlilik, doğal kaynak, iş gücü gibi ekonomi temelli coğrafya konuları ele alınmıştır.

Tablo 4-21 Sosyal Bilgiler 6.Sınıf Dersi Öğrenme Alanları, Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran (½)
Birey Ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	6	12	11
İnsanlar Yerler Ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	7	15	14
Kültür Ve Miras	İpek Yolunda Türkler	9	24	23
Üretim Dağıtım Ve Tüketim	Ülkemizin Kaynakları	6	18	17
Küresel Bağlantılar	Ülkemiz Ve Dünya	5	12	11
Güç Yönetim Ve Toplum	Demokrasinin Serüveni	5	15	14
Bilim Teknoloji Ve Toplum	Elektronik Yüzyıl	5	12	10
Genel Toplam		43	108	100

Kaynak: (MEB, 2009c)

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer alan Ülkemiz ve Dünya ünitesinde Dünyamızı Tanıyoruz İhracat Yapıyoruz, Türk Cumhuriyetleri, Sorun Avcıları, Birbirimizi Tanıyoruz etkinlikleri ile dünya nüfusu, ekonomik faaliyetleri, Türk Cumhuriyetleri coğrafi özellikleri, dünyada yaşanan çevresel sorunlar, uluslararası organizasyonlar, nüfus hareketleri gibi coğrafya konuları işlenmektedir (Tablo 4-21).

4.2.4.7.1.2.4. Ortaokul 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Coğrafya

Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı 7 üniteden müteşekkildir. İnsanlar, Yerler Ve Çevreler öğrenme alanındaki Ülkemizde Nüfus ünitesindeki etkinlikler ile ülkemiz nüfus özellikleri, nüfus artışı, kırsal ve kent nüfusu, okuryazarlık oranı gibi tablolar, grafiklerin ve çizelgelerin okunması yorum yapılması beklenmektedir.

Üretim Dağıtım Ve Tüketim öğrenme alanı içinde Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesindeki Toprak Önemlidir, Ülkeler Nasıl Gelişir, Yeni Yollar, Buharın Gücü gibi etkinlikler, Coğrafi keşifler, ticaret yolları, ipek yolu, baharat yolu ve ihracat konularında örnekler verilerek izahı yapılan ve öğretilen kavramlardır (Tablo 4-22).

Tablo 4-22 Sosyal Bilgiler 7.Sınıf Dersi Öğrenme Alanları, Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran (½)
Birey Ve Toplum	İletişim Ve İnsan İlişkileri	6	12	11
İnsanlar Yerler Ve Çevreler	Ülkemizde Nüfus	5	12	11
Kültür Ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	8	27	25
Bilim Teknoloji Ve Toplum	Zaman İçinde Bilim	5	12	11
Üretim Dağıtım Ve Tüketim	Ekonomi Ve Sosyal Hayat	6	18	17
Güç Yönetim Ve Toplum	Yaşayan Demokrasi	5	12	11
Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler	4	15	14
Genel Toplam		39	108	100

Kaynak: (MEB, 2009c)

4.2.4.7.1.3. İlkokul ve Ortaokul Fen Bilimleri Programlarında Coğrafya

İlkokul 3. ve 4. Sınıflarda Fen Bilimleri dersi üçer saat iken, 5. 6. 7. ve 8. Sınıflarda dörder saattir. Bu ders içinde de coğrafya konuları serpiştirilmiş halde yer almaktadır (Tablo 4-6) (MEB, 2013c).

Fen ve Teknoloji dersi 4. ve 5. sınıf Öğretim Programında tüm öğrencilerin Fen ve Teknoloji okuryazarı olması vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren öğrenme alanlarında üniteler seçilmiştir.

İlkokul 4.sınıf Fen ve Teknoloji dersindeki 5. öğrenme alanı olan Gezegenimiz Dünya ünitesinde; Dünyanın şekli ve yapısı, kayaçlar, toprak, su, hava ve çevre kirliliği gibi coğrafya toprak konuları verilmektedir.

5.sınıf Fen ve Teknoloji dersinde 5. Öğrenme alanındaki Dünya, Güneş ve Ay ünitesinde, Dünyanın, Ay'ın ve Güneşin şekli, büyüklükleri, hareketleri, sonuçları, gece-gündüz oluşumu, mevsimlerin oluşumu, ayın evreleri ve hareketleri, dünyaya etkileri gibi coğrafya konuları incelenmektedir.

6.sınıf Fen ve Teknoloji dersinde 8. öğrenme alanında yer alan Yer Kabuğu Nelerden Oluşur ünitesinde kayaçlar, madenler, yer altı ve yerüstü kaynakları, erozyon gibi coğrafya konuları yer almaktadır.

7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde 7. öğrenme alanında yer alan Güneş Sistemi ve Ötesi, Uzay Bilmecesi Ünitesinde uzay, gezegenler, yıldızlar, meteorlar, galaksiler, güneş sistemi, uydular gibi coğrafya konuları yer alır.

Tablo 4-23 İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programı 4.5.6.7.ve 8. Sınıflar Öğretim Programlarında Öğrenme Alanları, Üniteleri ve Önerilen Süreler

Sınıf	Öğrenme Alanı	Üniteler	Kazanım Sayısı	Süre /Ders Saati	Ders Saati (%)
4.Sınıf	Dünya ve Evren	5.Ünite: Gezegenimiz Dünya	17	16	11
5.Sınıf	Dünya ve Evren	5. Ünite: Dünya Güneş ve Ay	19	12	8.33
6.Sınıf	Dünya ve Evren	8. Ünite: Yer Kabuğu Nelerden Oluşur	21	14	9.7
7.Sınıf	Dünya ve Evren	5. Ünite: Gezegenimiz Dünya	17	16	11
8.Sınıf	Dünya ve Evren	8. Ünite: Dünya Süreçleri	26	12	8.3

Kaynak: (MEB, 2009d)

8. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde Doğal Süreçler öğrenme alanında yer alan Doğal Süreçler ünitesinde Dünyanın oluşumu, içyapısı, magma, levha hareketleri, volkanizma, depremler, hava olayları, atmosfer, iklim, meteoroloji bültenleri gibi coğrafya konularının yer aldığı görülür (Tablo 4-23).

4.2.4.7.2. Ortaöğretim Kurumlarında 2005 Sonrası Dönemde Coğrafya Eğitim Programları

Coğrafya dersi Milli Eğitim müfredatında bütün dönemlerde okutulan bir ders olması sebebi ile her zaman ortaöğretim ders çizelgelerinde yerini almıştır. Bazı dönemlerde haftalık ders sayısı azalırken bazı dönemlerde ders sayılarında bariz artışlar görülmüştür. Bu değişimde yükseköğretime geçiş kuralları ve Talim Terbiye Kurulu kararları etkili olmuştur.

Talim ve Terbiye Kurulunun 2535 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan 2010 tarihi ve 79 sayılı kararı ile üniversiteye geçişte kullanılan alan sınırlamasının kaldırılması ile ortaöğretimde de alanlar kaldırıldığı için artık Sosyal Bilimler, Türkçe-Matematik, Fen Bilimleri ve Yabancı Diller Alanı diye ayrılan alanlar olmadığından günümüzde artık bütün dersler bütün okullarda mevcuttur. Zorunlu bir alan seçimi söz konusu değildir. Öğrenci 10. Sınıftan itibaren bazı dersleri seçmeli dersler içinden daha çok seçerek kendi alanını öğrenci kendisi belirlemekte ve kendi istediği doğrultusunda daha çok ders seçebilmektedir.

Bu son yapıya göre bütün ortaöğretim kurumlarının 9. ve 10. sınıflarda okutulması zorunlu olan coğrafya dersi, 11. ve 12. sınıflarda seçmeli ders konumundadır (Tablo 4-24) (MEB, 2010) (MEB, 2014c).

2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni Coğrafya Öğretim Programı, gelişmiş ülkelerin uyguladığı müfredatı yakalamak için hazırlanmış kapsamlı bir programdır. Eski programlardan farklı olarak öğrenci merkezli bir yapı arz eden bu program, ilk çıktığında yani 2005 yılında 185 sayfadan oluşmakta iken 2011 yılında 63 sayfaya indirilmiştir. Günümüze kadar üç defa küçük değişikliklere uğramış, son olarak Ocak 2014'te bazı değişiklikler ile son halini alan bu dersin uygulanması açıklama kısmında Talim Terbiye Kurulunun 26.08.2011 ve 131 sayılı kararı ile kabul edilen öğretim programı uygulanır denilmektedir. Coğrafya bilimindeki gelişmeler, eğitim alanındaki gelişmeler, öğretmen ve öğrenci beklentileri, toplumun ihtiyaçları ve

ilköğretim programlarındaki gelişmeler sebebi ile bu kadar sık değişiklik yapıldığı düşünülmektedir.

Tablo 4-24: 2014-2015 Öğretim Yılı Ortaöğretim Kurumları Ders Çizelgeleri

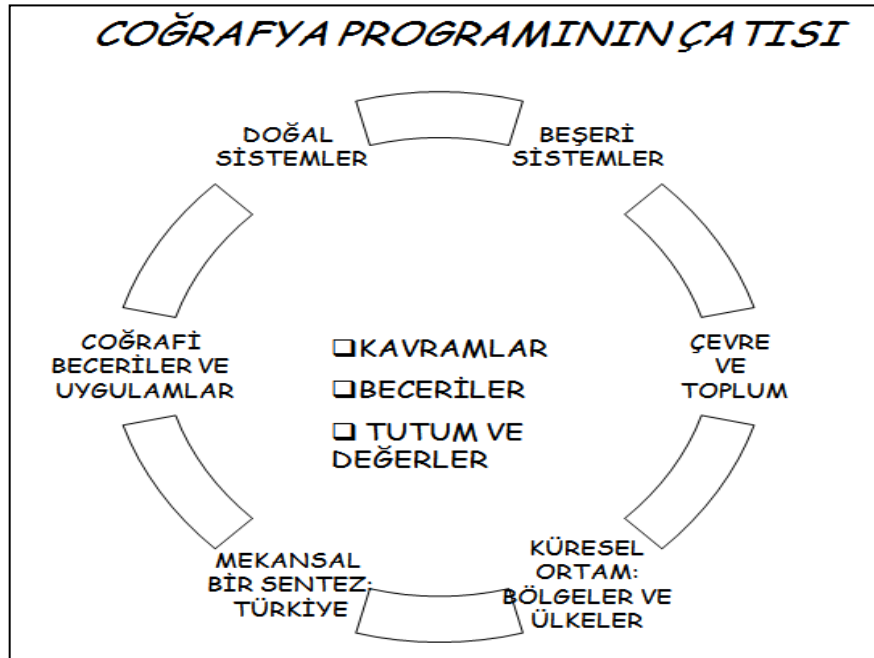
Talim ve Terbiye Kurulunun 27.01.2014 Tarih ve 6 no. lu Kararı Gereği 2014-2015 Öğretim Yılından İtibaren Hazırlık, 9. ve 10. Sınıflardan Başlamak ve Kademeli Olarak Uygulanmak Üzere Düzenlenen Genel Lise, Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri					
	Dersler	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
ORTAK DERSLER	Dil ve Anlatım	2	2	2	2
	Türk Edebiyatı	3	3	3	3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	1
	Tarih	2	2	-	-
	T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	2	-
	Coğrafya	2	2	-	-
	Matematik	6	6	-	-
	Fizik	2	2	-	-
	Kimya	2	2	-	-
	Biyoloji	3	3	-	-
	Sağlık Bilgisi	1	-	-	-
	Felsefe	-	-	2	-
	Yabancı Dil	6	4	4	4
SOSYAL BİLİMLER SEÇMELİ DERSLER	Astronomi ve Uzay Bilimleri (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
	Seçmeli Tarih (1)	-	-	4	
	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (1)	-	-	-	4
	Seçmeli Coğrafya (2)	-	-	4	4
	Psikoloji (1)	-	-	2	2
	Sosyoloji (1)	-	-	2	2
	Mantık (1)	-	-	2	2
	Bilgi Kuramı (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
	Seçmeli Felsefe (1)	-	-	-	(1)(2)
	Demokrasi Ve İnsan Hakları (1)	(1)	(1)	(1)	(1)

Kaynak: (MEB, 2014c)

Coğrafya Öğretim Programının uygulamaya konulduğu günden bugüne dokuz yıl geçmiş ancak eğitimciler arasında uygulama farklılıkları olduğu için ülke çapında öğretmenlere anlatılması ve uygulama örneklerinin sunulması gerekmektedir.

Programda coğrafi bakış doğal sistemler, beşeri sistemler, süreçler, etkileşimler ve mekânsal dokular olarak belirlenmiştir.

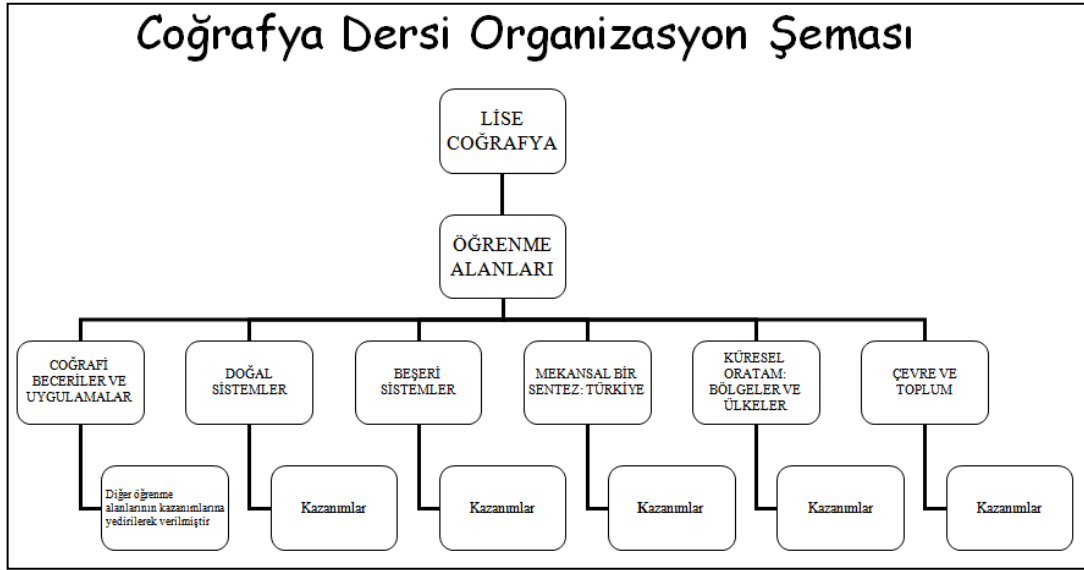
Programın temel öğeleri program hazırlayan yazarlardan Şahin tarafından “Bilgi/Temalar + Beceri + Değer ve Tutum= Coğrafya Öğretimi” olarak ifade edilmekte ve bu temel öğeler program çatısında gösterilmektedir (Şekil 4-3) (Şahin S. , 2009).



Kaynak: (Şahin S. , 2009)

Şekil 4-3 Ortaöğretim Coğrafya Programının Çatısı

Yine yazar tarafından coğrafya dersi öğretim programının organizasyon şeması; Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar, Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum şeklinde altı öğrenme alanına ayrılmıştır.



Kaynak: (Şahin S. , 2009)

Şekil 4-4 Coğrafya Dersi Organizasyon Şeması

Organizasyon Şeması ve Program Çatısı şekillerinde de görüldüğü üzere, bu programda öğrencilerden; Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Çevre ve Toplum, Kültürel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Coğrafi Beceriler Ve Uygulamalar diye adlandırılan öğrenme alanlarını kavramaları beklenmektedir.

Altı adet öğrenme alanına ayrılan Coğrafya Öğretim Programı konuları Tablo 4-25'te görüldüğü üzere Konum Analizi, Coğrafi Temalar, Coğrafi Beceriler, Tutum ve Değerler olmak üzere dört temel eksen üzerine kurulmuştur.

Öğrenci merkezli bu programda öğrencinin bu çalışmalarını ders kitabı, atlas, kaynak kitap ve internetten araştırması, gezi, mülakat, deney, proje hazırlaması şeklinde çalışmalar yaparak problem çözme ve karar verme becerisini geliştirmesi, Türkçeyi doğru ve güzel kullanması, yorumlama ve etkili kanıt gösterme becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Ders öğretmenlerinin programın bu hedeflerine yönelik hazırlıklı olması programın en önemli noktasıdır.

Tablo 4-25 Coğrafya Dersi Öğretim Programının Temel Eksenleri

Eksenler	Bölümleri	Açıklama
Konum Analizi	- Yerler/alanlar - Türkiye - Bölgeler ve ülkeler	Mutlak ve göreceli konuma bağlı olarak çalışılan alan ya da olayın konumsal özelliklerinin analiz edilmesidir. Bu aynı zamanda yaşanılan yer, bölge ve dünya algısı kazandırmayı da amaçlar.
Coğrafi Temalar	- İklim, yer şekilleri, toprak, bitki, sular... - Nüfus, yerleşme, ekonomi, politika, yönetim... - Çevre ve toplum	Coğrafya dersleri bu temaları farklı ölçeklerde mekân, yer, çevre, bölge ya da peyzaj bağlamında ele alır. Bunlarla ilgili olarak dağılışı, karşılıklı etkileşim, değişim ve mekânsal dokular irdelenir.
Coğrafi Beceriler	- Yöntemler - Teknikler - Uygulamalar	Coğrafyanın yukarıda belirlenmiş temalar ve temel kavramlarına dayalı analizler gerçekleştirebilmek için gerekli olan becerilerdir.
Tutum ve Değerler	- Doğaya yönelik - İnsana yönelik	Doğa ve insana ait unsurların korunmasına ve sürdürülmesine dönük tutum ve değerlerin geliştirilmesini ifade eder.

Kaynak (Şahin S. , 2009)

Coğrafya Dersi Öğretim Programını hazırlayan bilim insanlarından Şahin yeni Coğrafya Programının aşağıda zikredilen niteliklere sahip olduğunu ifade etmektedir (Şahin S. , 2009).

- Coğrafyanın temelinde var olan insan ve doğaya ait konuların bütünsel ve sarmal bir yaklaşımla ele alındığı, coğrafi bilinç kazandırmayı temel hedef kabul eden,
- Seviyelere göre kazanımları olan ve tekrarlara yer verilmeyen,
- Coğrafi bilginin kişilerin mesleki yaşamında ve günlük hayatında ihtiyaç duyacağı bilgilerin kazandırılmasını önemseyen,
- Yer bilgisi, coğrafi beceriler ve tematik (doğa ve insana ait) konularla ilgili, öğrenme alanlarından oluşan,
- Bilginin hazır olarak verilmesinden ziyade kişilerin bilgiyi yapılandırmasına yönelik bir yaklaşımı benimseyen,

- Problem çözüme, eleştirel yaklaşım, iletişim, araştırma ve sorgulama gibi öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına ve kalıcı öğrenmelerine yönelik içeriğe sahip olan,
- Konular, uygulamaya dayalı ders dışı aktiviteler ve arazi çalışmalarını da kapsayacak nitelikte, sınıf içi ve sınıf dışında öğrenmeyi sürdürecektir şekilde düzenlenen,
- Coğrafyanın mekânı algılama/tanım bilimi olduğu hedefini esas alarak “yaşadığı mekândan başlayarak dünyayı anlamaya/anlamlandırmaya” yönelik olarak bilinç kazandıracak şekilde düzenlenmiştir,
- Öğrencilere yaşadığı yer, bölgesi, ülkesi ve küresel boyutta mekânsal yaklaşım ve bilinç kazandırmayı sağlayacak nitelikte öğrenme alanlarından oluşan,
- Doğa-insan etkileşimini konuların ve araştırmaların merkezine oturtan, mekânsal dokuları kavramaya yönelik bir yaklaşım içinde,
- Dünya algısı ve ülke yaklaşımı kazandırmak için temel nitelikler belirlenerek, ülke ve bölge analizlerine imkân verir özellikte, konular ülkesel, bölgesel ve küresel olarak dünya algısı kazandıracak nitelikte,
- Süreç ve araştırmaya dayalı farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine de yer veren,
- Konuların ele alınış tarzı yerel, bölgesel, ulusal ve küresel olayların işlenebileceği ve güncel değerlendirmelerle ilişkilendirilecek nitelikte
- Öğrencilere harita okur-yazarlığı, sorgulama becerisi, coğrafi bilgiyi değerlendirme ve sunma becerilerini kazandırarak, edindiği bu becerileri günlük yaşantısıyla ilişkilendirebilecek içerikte,
- Bilgi-iletişim teknolojilerini ve önemseyen Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) kullanılmasına imkân verecek niteliğe sahip,
- Küresel çevre sorunları, jeopolitik gelişmeler ve planlama bilinci kazandıracak nitelikte içeriğe sahip,
- Öğrencilerin sorgulama ve araştırma becerilerinin gelişimini sağlayacak ve proje geliştirmelerine imkân verecek nitelikte,
- Coğrafya çalışmalarının temel niteliklerinden biri olan arazi çalışmalarına, gözlem ve araştırma yapmaya yatkın bir yapıya sahiptir.

Taş ve Kızılçaoğlu eski ve yeni Coğrafya Öğretim Programlarını değerlendirirken, ülkemizde 2005 yılına kadar hazırlanan coğrafya öğretim programlarında sadece amaçlar ve ders içeriklerine yer verilmiş olduğunu, açıklamalar bölümünde ise öğretim etkinliklerine ilişkin çok genel ifadelerle bir takım önerilerin bulunduğu ifade etmektedir. Buna karşılık yeni coğrafya öğretim programında kazanımların belirlenmiş olduğunu ve her kazanıma ilişkin etkinlik örneklerine ayrı ayrı yer verildiğini belirtmişlerdir (Taş & Kızılçaoğlu, 2007).

Tablo 4-26 Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar Gerektirdiği Coğrafi Becerilerin Her Sınıf Düzeyinde Toplam Sayıları

Beceriler	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	Toplam
Harita Becerisi	25	30	24	28	107
Gözlem Becerisi	15	11	3	21	50
Arazi çalışma Becerisi	9	11	7	6	33
Sorgulama becerisi	25	32	37	38	132
Tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama Becerisi	14	18	23	23	78
Zamanı algılama becerisi	12	2	4	8	26
Değişim ve süreçleri algılama Becerisi	22	20	17	27	86
Kanıt kullanma Becerisi	22	16	16	17	71
Toplam Beceri Sayısı	144	140	131	168	-

Kaynak: (Taş & Kızılçaoğlu, 2007)

Coğrafya öğretim programında farklı seviyelerde kullanılabilen sekiz temel coğrafi beceri öğrenme alanlarında, kazanımların içeriğinin gerektirdiği şekilde kazanımlara bütünleşmiş olarak verilmiştir.

Sınıf seviyelerine baktığımızda 9. sınıflarda harita becerisi, sorgulama becerisi ve “değişim ve süreçlerin algılama ve kanıt kullanma” becerilerine önem verildiği görülmektedir. Bu sınıf seviyesinde üzerinde en az durulan beceri ise “arazi çalışma becerisi” olduğu dikkat çekmektedir.

10. Sınıf seviyesinde “sorgulama becerisi” ve “harita becerisi” en çok ağırlık verilen beceriler olurken “zamanı algılama becerisi” üzerinde durulan en az beceri olmuştur.

11. Sınıflarda “sorgulama becerisi” üzerinde çok durulurken “gözlem becerisi” ve “zamanı algılama becerisi” üzerinedaha az durulduğu görülmüştür. 12. Sınıfta üzerinde

en çok durulan becerilerin “sorgulama becerisi” ve “harita ve değişim ve süreçleri algılama becerileri” olduğu, diğer becerilerin ise daha düşük seviyelerde üzerinde durulduğu görülmektedir (Tablo 4-26).

Türkiye’de 2005 öncesi ve sonrası Coğrafya Programlarının kuramsal çerçeve bazında bazı değişkenler açısından (Öğrenme Yaklaşımı, Eğitim Felsefesi Program Deseni, İçerik Yapılandırılması Yöntemi, Programı Şekillendiren Paradigma) birbiri ile karşılaştıran Gülersoy’un hazırladığı tabloya baktığımızda, büyük farklılıkların olduğu dikkati çekmektedir. (Tablo 4-27)

Tablo 4-27 Eski ve Yeni 9.-10. Sınıf Coğrafya Müfredat Programlarının Kuramsal Çerçeve Bazında Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

-	Eski 9-10. Sınıf Coğrafya Öğretim Programı	Yeni 9-10. Sınıf Coğrafya Öğretim Programı
Öğrenme yaklaşımı	Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı (<i>Yakınsak Düşünce</i>)	Yapılandırılmacı-Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımı (<i>İraksak Düşünce</i>)
Eğitim Felsefesi	Davranışçı Psikoloji Daimcilik (Realizm) ve Esasicilik (İdealizm ve Realizm)	Yeniden Kurmacılık ve İlerlemecilik (Pragmatizm)
Program Deseni	Tek Disiplinli Yaklaşım, kısmen Çok Disiplinli Yaklaşım.	Disiplinlerarası Yaklaşım, kısmen Çok Disiplinli Yaklaşım.
İçerik Yapılandırılması Yöntemi	<u>Genişleyen Çevre Programı (Doğrusal Program)</u> Parçadan Bütüne: <i>Tümevarım ve yakından uzağa anlayışı</i>	<u>Sarmal Program</u> , <i>Bütünden Parçaya: Tümdengelim ve genelde uzaktan yakına kısmen yakında uzağa anlayışı (Kazanımlar çerçevesinde içerik sınırlaması söz konusudur.)</i>
Programı Şekillendiren Paradigma	Pozitivist (Akılcı) Paradigma, <i>Newtoncu Düşünce, Standart değerler ilkesi. Sanayi Toplumu (Modernizm)</i>	Pozitivizm Ötesi (Yorumlamacı) Paradigma, <i>Kuantum Düşüncesi, Rölativizm ilkesi Bilgi Toplumu (Postmodernizm)</i>

Kaynak: (Gülersoy, 2007)

Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP)’nin vizyonu, öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmalarını içerir. Bu doğrultuda program vizyonunda yer alan bazı maddelerin sürdürülebilir bir dünyayı hedeflediği açıktır (Alkış, 2009).

Coğrafya Öğretim Programı sınıf seviyelerine göre kazanımların dağılımında bazı değişiklikler göstermektedir. Her sınıf düzeyinde kazanım sayıları ve bu kazanımların müfredatta kapladığı oran Tablo 4.28’da görülmektedir. Tabloya bakıldığında Programda 31 adet 9.sınıf kazanımı, 36 adet 10.sınıf kazanımı, 41 adet 11.sınıf kazanımı ve 39 adet 12.sınıf kazanımı olmak üzere toplam 147 kazanımın olduğu göze çarpmaktadır. Kazanım sayısı olarak en yüksek seviyeyi 11. Sınıflar oluşturmaktadır.

Tablo 4-28 Coğrafya Öğretim Programında Sınıf Seviyelerine Göre Kazanım Oranları

Öğrenme Alanı / Sınıflar	9.Sınıf Kazanım Sayısı	%	10.Sınıf Kazanım Sayısı	%	11.Sınıf Kazanım Sayısı	%	12.Sınıf Kazanım Sayısı	%	TOPLAM	%
Doğal Sistemler	15	58	6	15	3	7	3	8	29	20
Beşeri Sistemler	3	12	10	25	7	16	4	11	24	16
Mekânsal Bir Sentez: Türkiye	2	8	18	45	12	27	15	41	42	29
Küresel Ortam	3	12	3	8	7	16	6	16	21	14
Çevre ve Toplum	3	12	3	8	15	34	9	24	31	21
Toplam Kazanım Sayısı	26	100	40	100	44	100	37	100	147	100
Haftalık Ders Saati	2		2		4		4		12	

Kaynak: (MEB, 2011b)

Türkiye Coğrafya Öğretim Programları son hali ile uluslararası standartları yakalamasa da daha önceki programlara göre çok daha avantajlı yönleri bulunmaktadır. Bu münasebetle programı daha iyi kavraya bilmek için sınıf sınıf ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

4.2.4.7.2.1. Ortaöğretim Kurumları 9.Sınıf Coğrafya Programı

Coğrafya Öğretim Programı uygulanmaya başladığı 2005-2006 öğretim yılından bu yana 9 yıllık zaman zarfında bazı küçük değişikliklere uğramış olsa da (2011’de ve 2013’te) bütünlüğünü korumuş bir programdır.

Coğrafya Öğretim Programının 9.sınıf bölümünde, Doğal Sistemler Öğrenme Alanının 15 adet kazanım ile daha çok yer tuttuğu; Beşeri Sistemler 3adet, Mekânsal Bir Sentez Türkiye 2 adet, Küresel Ortam ve Bölgeler 3 adet, Çevre ve Toplum 3 adet kazanım yer almaktadır (Tablo 4-28).

Doğal Sistemler Öğrenme Alanında; Coğrafyanın Tanımı Ve Konusu, Doğayı Oluşturan Dört Temel Unsur, Harita Bilgisi, Koordinat Sistemi, Dünyanın Şekli Ve Hareketleri, İklim, Tektonik Yapı, Jeolojik Zamanlar, İç Ve Dış Kuvvetler gibi kazanımları yer almaktadır.

Beşeri Sistemler öğrenme alanında; İnsan ve Coğrafya, Yerleşmelerin Gelişimi, Yerleşmelerin Dokusu Ve Yerleşme Tipleri kazanımları yer aldığı görülür. Mekânsal

Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanında yaşadığımız yerleşim biriminin coğrafi özellikleri, bu yerleşmenin farklı zamanlardaki değişim süreci kazanımları yer alır.

Küresel Ortam Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alanında; dünyadaki farklı bölge örnekleri ve özellikleri, bölge sınırları, bölge kavramının tanımı haritalardan yararlanarak çeşitli bölgelerdeki ülke özellikleri ve bölge üyeleri kazanımları bulunmaktadır.

Çevre Ve Toplum öğrenme alanında ise insanların doğal çevreyi biçimlendirmesi, doğal çevrenin insan faaliyetlerindeki etkileri, doğal ortamda insan eliyle meydana gelen değişimlerin sonuçları kazanımları bulunur.

Bu kazanımlar haftada iki saat olmak üzere bütün lise türlerinde öğretilmektedir. Program gereği kazanımlar işlenirken yapılan deneyler, etkinlikler, performans ödevleri, geziler, projeler için bu süre yeterli değildir.

Tablo 4-29 Coğrafya 9.Sınıf Öğretim Programı

ÖĞRENME ALANI: A. DOĞAL SİSTEMLER		
KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A.9.1.Doğa ve insan etkileşimini anlamlandırır.	Herkes İçin Coğrafya Bir coğrafya haftası planlanarak bu hafta boyunca yapılacak etkinlikler belirlenir ve doğa-insan ilişkisine yönelik sergi, konferans, gezi, animasyon vb. çalışmalar yapılabilir.	[!] Doğal unsurların yaşantısındaki etkisinden yola çıkılarak işlenir. [!] Coğrafya öğrenmenin gerekliliği ve diğer disiplinlerle olan ilişkisi de verilir. [!] Coğrafyanı beşerî sistemlerle ilgili kısmı burada verilmeyecektir.
A.9.2. Doğa ve insan etkileşimini ortaya koymada coğrafyanın rolünü algılar.	Coğrafya Dedektifi Yakın çevrede doğa unsurlarını tanımaya yönelik arazi çalışması yapılabilir.	# Gözlem becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize
A.9.3. Doğal sistemlerin coğrafyanın konuları içerisindeki yerini belirler.	Kavram Ağları Doğal sistemlerin coğrafya içerisindeki yerine	
A.9.4. Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri kullanım amaçları açısından karşılaştırır.	Coğrafi Rehber Harita kullanımının nedenleri sorgulanarak farklı amaçlar ve tekniklerle oluşturulan harita örnekleri kullanım amaçları açısından incelenir.	[!] Haritacılık tarihinde önemli olan Türk bilim adamları verilir. [!] Projeksiyonlar ve özellikleri genel olarak verilir.
A.9.5. Koordinat sistemi ve haritayı oluşturan unsurlardan yola çıkarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur.	Koordinat Sistemi Haritalar üzerindeki koordinat sistemi kullanılarak yere ve zamana ait hesaplamalar yapılabilir.	[!] Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) ile uygulamalar yapılabilir. # Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi
A.9.6. Eş yükselti eğrileriyle çizilmiş bir harita üzerinde ana yer şekillerini ayırt eder.	Eş Yükselti Eğrilerinin Dili Üzerinde yükselti değerleri yazılı çalışma kâğıtları dağıtılarak bu kâğıtlar üzerinde eş yükselti eğrileri oluşturulur.	[!] A95 ve A96 kazanımları ilişkilendirilerek harita üzerinde ölçek, uzunluk, alan, eğim hesapları ve profil çıkarma işlemleri yapılır.
A.9.7. Dünyanın şekli ve hareketlerinin etkilerini yorumlar.	İklim Sistemlerinin Oluşumu Dünya ve güneş sistemine ait çeşitli haritalar ve diğer görsel materyallerden yararlanarak dünyadaki genel iklim kuşaklarının oluşumu açıklanır.	# Harita okuma becerisi, küre ve atlas kullanma becerisi, sorgulama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilir.
A.9.8. Atmosferin özellikleri ile hava olaylarını ilişkilendirir.	Hava ve İklim Meteorolojiden günlük, haftalık, aylık ve yıllık hava raporları tablo ve grafik hâline dönüştürülerek yorumlanır. Hava olaylarının oluşum süreçleriyle ilgili diyagramlar hazırlanır. İklim Verilerini Tanıyalım	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir..
A.9.9. Hava durumu ile iklim özelliklerini etkileri açısından karşılaştırır.	Meteoroloji ölçüm istasyonuna gezi yapılarak hava ve atmosfere ait ölçüm ve değerlendirmeler yerinde gözlenebilir.	
A.9.10. İklim elemanlarının oluşumunu, dağılışını ve bunlar üzerinde etkili olan faktörleri sorgular.	İklim Elemanlarından Ne Anlıyoruz? İklim elemanlarının oluşumuna yönelik kavram haritaları oluşturulur.Farklı iklim bölgelerindeki şehirlerin iklim verileri	[!] İklim elemanlarına ait temel kavramlar verilecektir. # Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram ve grafik okuma
A.9.11. Farklı iklim tiplerinin özellikleri ve dağılışları hakkında çıkarımlarda bulunur.	Dünyanın İklim Zenginliği Farklı iklim tiplerine ait özelliklerden yararlanılarak “Dünya İklim Bölgeleri” dağılış haritası oluşturulur.	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi
A.9.12. Dünyanın tektonik oluşumundaki değişim ve sürekliliğe kanıtlar österir	Aktif Dünya Levha tektoniğinin aşamaları çizimlerle verilerek (Animasyon olabilir.) her aşama ve sonuçları jeolojik zaman çizelgesi ile ilişkilendirilerek tartışılır.	[!] Dünyanın iç yapısı ile ilgili genel bilgiler verilir. # Sorgulama becerisi,harita okuma becerisi, zamanı algılama becerisi..
A.9.13. Jeolojik zamanların özelliklerini tektonik olaylarla ilişkilendirerek açıklar.		

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A.9.14. İç kuvvetleri yer şekillerinin oluşumuna etkileriyle birlikte açıklar.	☐ ☐ ☐ ☐ Yer Şekillerinin Hikâyesi Yer şekillerini oluşturan faktörler oluşum kaynaklarına göre sınıflandırılır. Farklı yer şekillerine ait fotoğraflar ve haritalar	[!] Yakın çevreye araştırma-inceleme gezisi yapılabilir. # Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazandırılır.
A.9.15. Dış kuvvetleri yer şekillerinin oluşumuna etkileriyle birlikte açıklar.	yardımlarıyla yer şekillerinin oluşumunda etkili olan iç ve dış kuvvetlere yönelik tablolar oluşturulabilir..	
ÖĞRENME ALANI: B. BEŞERÎ SİSTEMLER		
B.9.1. İnsan faaliyetlerinden yola çıkarak beşerî sistemlerin coğrafyanın konuları içerisindeki yerini açıklar.	☐ ☐ ☐ ☐ Beşerî Dokular İnsan faaliyetleri ve coğrafya ilişkisini analiz etmeye yönelik bir forum çalışması yapılır. Beşerî sistemlerin coğrafya konuları içindeki yerine dair zihin haritaları oluşturulabilir.	# Gözlem becerisi, sorgulama becerisi, birincil ve ikincil kaynakları kullanma becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecektir.
B.9.2. Yerleşmelerin konumunu belirleyen ve gelişimini etkileyen faktörleri geçmişten günümüze fonksiyonel değişiklikler açısından analiz eder.	☐ ☐ ☐ ☐ İlk Yerleşmeler ve Değişim İlk yerleşim alanlarını gösterir haritalar üzerinde dünyanın hangi alanlarına ilk olarak yerleşildiği, bu alanların konum özelliklerinin neler olduğu ve nedenleri	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, geliştirilir.
B.9.3. Yerleşme doku ve tiplerinin oluşmasında etkili olan nedenleri sorgular.	☐ ☐ ☐ ☐ Yerleşmelerin Farklılaşması Çeşitli yerleşmelere ait fotoğraf, hava fotoğrafı, plan, resim vb. görsel materyaller sorgulanarak yerleşme doku ve tiplerinin oluşumunda etkili faktörler tablo hâline getirilebilir.	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
ÖĞRENME ALANI: C. MEKÂNSAL BİR SENTEZ: TÜRKİYE		
C.9.1. Yaşadığı yerleşim biriminin coğrafi özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	☐ ☐ ☐ ☐ Yaşadığım Çevreyi Keşfediyorum Yaşanılan alanla ilgili arazi gezileri ve araştırmalar yapılarak tüm coğrafi özelliklerin ele alındığı bir rapor hazırlanabilir.	[!] Atatürk'ün yaşadığımız yerleşim birimi veya bölge ile ilgili izlenimleri konuyla ilişkilendirilir. [!]
C.9.2. Yaşadığı yerleşim alanının farklı zaman periyotlarındaki değişim ve sürekliliğini coğrafi açıdan analiz eder.	☐ ☐ ☐ ☐ Kendi Belgeselimi Oluşturuyorum Yaşanılan alanın coğrafi özellikleri ile ilgili görsel sunu hazırlanır. (belgesel, albüm, slayt gösterisi vb.).	Yaşanılan alana ait tarihî, doğal değer veya önemli bir etkinlik varsa bunlar tanıtılır.
ÖĞRENME ALANI: Ç. KÜRESEL ORTAM: BÖLGELER VE ÜLKELER		
Ç.9.1. Dünyadaki farklı bölge örneklerini, özellikleri ve bölge belirlemede kullanılan kriterler açısından analiz eder.	☐ ☐ ☐ ☐ Bütünün Parçaları Öğrencilere dünyadaki bazı bölge isimleri verilerek bu bölgelerin sınırlarını belirleyen ana faktörler tespit edilir. Dilsiz dünya haritası üzerinde belirlenen ortak kriterlere göre yeni bölge sınırları oluşturulabilir.	[!] Mekânsal tanımlamalar, sınıflandırmalar ve coğrafi analizlerde bölge incelemeleri gereklidir.
Ç.9.2. Çeşitli ölçeklerdeki bölge örneklerini kullanarak bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliğini açıklar.	☐ ☐ ☐ ☐ Dünyanın Dokusu Ülkelerin konumları dikkate alınarak zihin haritaları oluşturulabilir.	# Harita becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagra grafik oluşturma ve yorumlama becerisi kazandırılır.
Ç.9.3. Haritalardan yararlanarak çeşitli coğrafi kriterlerle belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkeleri ayırır.		
ÖĞRENME ALANI: D. ÇEVRE VE TOPLUM		
D.9.1. İnsanların gereksinimlerinden yola çıkarak doğal çevreyi kullanma biçimlerini örnekendirir.	☐ ☐ ☐ ☐ Doğayla Uyumlu Yaşam Davacının doğa, davalının insanlar olduğu insan-doğa ilişkisini tüm boyutları ile sorgulayan mahkeme simülasyonu hazırlanabilir.	# Gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi verilecek,
D.9.2. Doğal çevrenin insan faaliyetlerine etkilerini ve insanların doğal çevreye uyum süreçlerini karşılıklı ilişkileri çerçevesinde analiz eder.		☐ ☐ Bu kazanımlar için öz değerlendirme, açık uçlu, kısa cevaplı, sorular ile değerlendirme yapılabilir.
D.9.3. Örneklerden yararlanarak doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimlerin sonuçlarını analiz eder.		

☐ Sınıf-okul içi etkinlik ☐ Okul dışı etkinlik ☐ İnceleme gezisi [!]: Uyarı ☐ Ölçme ve değerlendirme # Coğrafi beceriler.

4.2.4.7.2.2. Ortaöğretim Kurumları 10.Sınıf Coğrafya Programı

10. sınıf coğrafya öğretim programı, 2014 yılına kadar iki saatlik ve dört saatlik coğrafya programı olarak uygulanmakta iken, 2014-2015 öğretim yılından itibaren yalnız 2 saatlik coğrafya programı olarak uygulanması Talim Terbiye Kurulunun 2014 tarih ve 6 no.lu kararı ile kararlaştırılmıştır. Bu sınıf programında toplam 40 adet kazanım vardır (Tablo 4-28).

10.sınıf coğrafya programında Doğal Sistemler öğrenme alanında, kayaçların özellikleri, levha tektoniği, su kaynakları, toprak çeşitleri, bitki türleri ve bitkilerin yeryüzünde dağılışı gibi 6 adet kazanımın yer aldığı görülmektedir.

Beşeri Sistemler öğrenme alanında; nüfusun tanımı, nüfus özellikleri, nüfusun dağılışı, nüfus artışı, göç nedenleri, göçün mekânsal etkileri, ekonomik faaliyetler ve oransal dağılım gibi 10 adet kazanım bulunmaktadır.

Mekânsal Bir Sentez Türkiye öğrenme alanında; Türkiye'nin konumu, Türkiye'nin yer şekilleri, Türkiye'nin iklimi ve iklim çeşitleri, Türkiye toprak tipleri, Türkiye'nin bitki türleri dağılışı, Türkiye'nin su varlığı, Türkiye'de nüfus yerleşme, kırsal yerleşme tipleri şehirlerin fonksiyonları, Türkiye'de nüfusun özellikleri, nüfusun dağılışı ve göçler olmak üzere toplam 18 adet kazanım bu bölümde yer almaktadır.

Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alanında; Kıta ve ülkelerin korunumu, bölgeler ve ülkeler arası iletişim ve etkileşim, iletişimde teknolojinin rolü, ulaşım sistemleri, uluslar arası ulaşım hatları gibi üç adet kazanım, harita, görseller ve çizimler ile öğrencilere verilmektedir.

Çevre ve Toplum öğrenme alanında ise doğal âfetlerin oluşumu, doğal afetlere karşı geliştirilen yöntemler ve insanların doğal afetlerin oluşumuna etkisi adında üç adet kazanım bulunmaktadır. Özellikle dünya üzerinde farklı noktalarda meydana gelmiş âfetlerin görüntüleri internetten alınarak sınıfta gösterimi ve bu görüntüler ile öğrencilerin bu tip âfetlere karşı alacakları tedbir bilincini arttırması hedeflenmektedir.

Tablo 4-30 Coğrafya 10.Sınıf Öğretim Programı

ÖĞRENME ALANI: A. DOĞAL SİSTEMLER		
KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A.10.1. Kayaçların özellikleri ile yeryüzü şekillerinin oluşum süreçlerini ilişkilendirir.	Kayaçların Anlattıkları Farklı kayaç türlerinden bir taş sergisi oluşturularak özellikleri birbiriyle karşılaştırılır. Konuyla ilgili fotoğraflar incelenebilir.	[!] Arazi çalışması ile verilebilir. # Gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilen becerilerdir.
*A.10.2 Levha tektoniği ile deprem kuşakları, sıcak su kaynakları ve volkanların dağılışı ilişkilendirir.	Dünya'nın Hareket Eden Levhaları Levha tektoniği ile volkan ve deprem dağılışı haritaları karşılaştırılır. Aralarındaki ilişki sorgulanır.	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi; kanıt kullanma, değişim ve sürekliliği algılama becerisi verilen becerilerdir
A.10.3. Su kaynaklarını farklı özelliklerine göre sınıflandırır.	Su Sistemleri Su kaynakları ile ilgili yapılan beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkan kavramlar ortak bir yerde (kavram havuzu) listelenir.	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi; kanıt kullanma, değişim ve sürekliliği algılama becerisi verilen becerilerdir
A.10.4. Toprak çeşitliliğini oluşum süreçlerine göre açıklar.	Toprağın Hikâyesi Çözünme kavramı ile ilgili kavram ağı oluşturularak iklim-yer şekilleri ilişkisi ve toprak oluşumu üzerinde nasıl bir etki yaptığı değerlendirilir.	# Gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi; birincil ve ikincil kaynakları kullanma, değişim ve sürekliliği algılama becerisi verilen becerilerdir
*A.10.5. Bitki tür ve topluluklarını genel özelliklerine göre sınıflandırır.	Tür ve toplulukları tanıyalım Bitkilerle ilgili imkânlar ölçüsünde farklı türlerden numuneler toplayarak sınıfa getirilmesi istenir.	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi; tablo, diyagram, grafik oluşturma becerisi verilen becerilerdir
A.10.6. Farklı bitki topluluklarının dağılışı ile iklim ve yer şekillerini ilişkilendirir.	Dünyayı Kaplayan Örtü: Bitkiler Bilgi kese kâğıdı tekniği ile bitki topluluklarının genel özellikleri ve dünya üzerinde görüldüğü alanlar sınıflandırılır.	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi; tablo, diyagram, grafik oluşturma becerisi verilen becerilerdir.
ÖĞRENME ALANI: B. BEŞERİ SİSTEMLER		
B.10.1. Nüfus özellikleri ve nüfusun önemi hakkında çıkarımlarda bulunur.	Neden Nüfus Sayımı Yapılır? Farklı ülke ve dönemlere ait nüfus sayımları amaç ve kapsam açısından sorgulanır. Gelecekle ilgili nüfus sayım formu oluşturulabilir.	[!] İnsanlığın karşı karşıya kaldığı, organize suçlar üzerinde durulur. [!] Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve diğer mekânsal teknolojilerden kullanılır.
B.10.2. Dünya nüfusunun dağılışı ve dağılışı etkileyen faktörleri sorgular.	Zamanda ve Alanda Nüfus Değişimi Farklı dönemler ve yerlere ait nüfus özellikleri araştırılması istenir. Nüfus değişimine ait değerlendirmeler yapılması istenir.	[!] Nüfus yoğunluğu hesaplama yöntemlerine ait örneklerle verilir. # Harita becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma becerisi kullanılır.
*B.10.3. Dünya nüfusunun tarihsel süreçteki değişimini yorumlar.	Demografik Döngü Demografik döngü grafiği sınıfta forum tekniği ile değerlendirilebilir (CBS uygulaması ve İnternet araştırması yapılabilir).	# Sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi verilen becerilerdir
B.10.4. Nüfus piramitleri oluşturularak nüfusun yapısıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.	Piramitlerin Anlattıkları Cinsiyete ve yaş gruplarına göre farklı ülkelerin nüfus verileri ile nüfus piramitleri oluşturulur. Nüfus piramitlerinin oluşturulma amaçları hakkında değerlendirmeler yapılarak nüfus piramitleri oluşturulan ülkeler karşılaştırılır (CBS uygulamaları yapılabilir).	[!] Temel nüfus piramitlerinin özellikleri verilmelidir. # Tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi değişim ve sürekliliği algılama becerisi kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
*B.10.5. Nüfus artış oranının değişiminde etkili olan faktörleri sorgular.	□□□□ Nüfus Dinamikliği Sınıf gruplara ayrılır. Ülkelere ait genel nüfus özelliklerinin bulunduğu kartlar dağıtılarak artış oranını etkileyen faktörler konusunda grup çalışması yapılması istenir.	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi verilen becerilerdir.
B.10.6. Tarihî metinler, belgeler ve haritalardan yararlanarak dünyadaki göçlerin nedenleri ve sonuçları hakkında çıkarımlarda bulunur.	□□□□ Göçün Tarihsel Seyri Geçmiş dönemlere ait göçlerle ilgili kaynaklardan yararlanarak, haritalar ve kavram ağları oluşturularak göçün sebeplerine ait sınıflandırma yapılabilir.	[!] Tarihteki önemli Türk göçlerinin sebeplerine değinilir. # Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, birincil ve ikincil kaynakları kullanma becerisi verilen becerilerdir.
*B.10.7. Örnek incelemeler Yoluyla göçün mekânsal etkilerini analiz eder.	□□□□ Göç Yolları İş birlikli öğrenme yöntemiyle önemli göçleri gösterir haritalar incelenir, sonuçlar sınıfça değerlendirilir (Film izlenebilir). 🚗 Göçün Mekânsal Etkileri	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, birincil ve ikincil kaynakları kullanma becerisi verilen becerilerdir.
*B.10.8. Geçmişten günümüze farklı geçim tarzlarını, ekonomik faaliyetler ve toplumsal değişimler açısından analiz eder.	□□□□ Avcı-Toplayıcılıktan Biyo-Teknolojiye Geçmişten günümüze mesleklerler incelenir. □ Ekonomik Faaliyet Alanına Gezi	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, birincil ve ikincil kaynakları etkili kullanma becerisi, verilen becerilerdir.
B.10.9. Ekonomik faaliyetleri temel özelliklerine göre ayırt eder.	□□□□ Ekonomik Faaliyetlerin Sınıflandırılması Ekonomik faaliyetler temel özelliklerine göre görsel imgeler oluşturularak sınıflandırılır. Gözlemlerden ve gerçek yaşamla bağ kurma tekniğinden yararlanılarak metinler oluşturulur. Daha sonra örnek olarak seçilen ülkelerdeki ekonomik faaliyetlerin oransal dağılımlarını gösteren grafikler karşılaştırılır (CBS uygulamaları yapılabilir.).	[!] Birincil, ikincil, üçüncül, dördüncül ve beşincil faaliyet sınıflarına göre ekonomik faaliyet türleri işlenir. [!] Ulaşım ve iletişim tüm ekonomik faaliyetlerle ilişkilendirilir. # Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, verilen becerilerdir
B.10.10. Ekonomik faaliyet türlerinin oransal dağılımına ilişkin verileri, ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle ilişkilendirir.		
ÖĞRENME ALANI: C. MEKÂNSAL BİR SENTEZ: TÜRKİYE		
C.10.1. Türkiye'nin konumunu özellikleri ve etkileri açısından değerlendirir.	□□□□ □ Stratejik Değerlendirme Belirlenen coğrafi kriterler açısından dünya haritasından yararlanarak Türkiye'nin konumsal değerleri analiz edilir.	# Harita becerisi, sorgulama becerisi, kanıt kullanma becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazanımla
C.10.2. Türkiye'deki yer şekillerinin temel özelliklerini ve dağılışını analiz eder.	□□□□ □ Yer Şekillerinin Çeşitliliği Türkiye Fizikî Haritası üzerinde ana yer şekilleri ayırt edilir. Yer şekillerinin farklılık nedenleri sorgulanır ve Türkiye'nin tektonik gelişimi ile ilişkilendirilir.	[!] Yakın çevrede ana yer şekillerini inceleme amaçlı arazi çalışması yapılabilir. # Harita becerisi, arazi çalışma becerisi verilen becerilerdir.
*C.10.3. Türkiye'nin yer şekillerinin oluşum sürecini iç ve dış kuvvetlerle ilişkilendirir.	□□□□ Yaşadığımız alandaki yer şekilleri Yaşadıkları alanla ilgili imkânlar ölçüsünde 1/250.000 veya 1/100.000 ölçekli topografya haritaları temin edilerek üzerinde belli başlı yer şekilleri ayırt edilir.	[!] Türkiye'deki faylar, levha hareketleri ve depremler ilişkilendirilir. # Harita okuma becerisi, verilen becerilerdir.
C.10.4. Türkiye'nin iklimini etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	□□□□ Türkiye'de İklim Elemanlarının Dokusu Sınıf gruplara ayrılır. Türkiye'den seçilmiş istasyonlara ait iklim elemanı verileri gruplara dağıtılır. Verilerin tablo, grafik hâline dönüştürülmesi ve haritalar üzerine aktarılması istenir. Her grup kendi ürününü sınıfta sunar (Verilerin değerlendirilmesinde CBS uygulamaları yapılabilir.).	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi; tablo, sürekliliği algılama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
C.10.5. Türkiye'deki iklim elemanlarının özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.		

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C.10.6. İklimle ait kanıtlardan yararlanarak Türkiye’de görülen iklim tiplerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	☐☐☐☐ Farklılığın Nedenleri Dünya İklim Kuşakları Haritası üzerinde, Türkiye ikliminin hangi kuşakta olduğu belirlenir. İklimi etkileyen küresel ve yerel faktörler sınıflandırılır.	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi; tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi,
*C.10.7. Türkiye’deki toprak tipleri ve bunların dağılışıyla etkili olan faktörleri ilişkilendirir.	☐☐☐☐☐ Topraklarımızdan Nasıl Yararlanıyoruz? Sınıfa getirilen toprak örnekleri incelenir. Toprakların kullanımı ile ilgili proje hazırlanabilir	[!] Atatürk’ün topraklarımız hakkındaki görüşleri konuyla ilişkilendirilir. [!] Türkiye’de erozyonun etkisi de işlenebilir.
*C.10.8. Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir.	☐☐ Toprağın Sesi Türkiye’deki toprak kullanım şekilleri ve verimliliğine ait kısa filmler izlenebilir.	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
C.10.9. Türkiye’deki doğal bitki topluluklarının dağılışıyla yetiştirme şartlarıyla ilişkilendirilerek analiz eder.	☐☐ ☐☐☐ Doğal Unsurların Göstergesi: Bitkiler Türkiye’deki bitki tür ve çeşitliliğini, dağılışıyla, yetiştirme şartlarını vurgulayan reklam metinleri, kısa reklam filmleri veya afişler hazırlanabilir.	[!] Türkiye’deki endemik ve relik bitkilerin dağılışı ve önemleri de vurgulanır. # Harita okuma becerisi, arazi çalışma becerisi, verilen becerilerdir
*C.10.10. Türkiye’deki su varlıklarını genel özellikleri ve dağılışıyla açısından analiz eder.	☐☐☐☐ Türkiye’nin Su Gücü Su kaynaklarının özelliklerine ait örnek olay analizleri yapılır. Su kaynaklarının sosyal ve ekonomik etkilerine dair çeşitli araştırma ve edebî metinler incelenir. Sularımızdan yararlanmaya yönelik senaryolar oluşturulur (Film izlenebilir.).	[!] Su kaynakları içinde denizlerimizin potansiyeli ve ülkemiz için önemi üzerinde de durulmalıdır. [!] Atatürk’ün denizlerimizle ilgili görüşleri verilir. # Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi verilen becerilerdir.
C.10.12. Türkiye’de yerleşme ve nüfus dağılışıyla etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	☐ ☐ ☐ Doğa ile Medeniyetin Buluştuğu Ülke Beyin fırtınası yapılarak yerleşme ve nüfus dağılışıyla etkileyen faktörler maddelenir.	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi; tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi verilen becerilerdir
C.10.13. Türkiye’deki yerleşim birimlerini fonksiyonel özellikleri açısından ayırt eder.	☐☐☐☐☐ Türkiye’nin Yerleşme Dokusu Farklı özellikte yerleşme tipleri seçilerek bunların fonksiyonları ve yerleşme düzeni ile ilgili öğrencilere drama çalışması yaptırılabilir.	[!] Türkiye’nin idari yapısı ele alınacaktır. # Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi; tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi verilen becerilerdir
*C.10.14. Doğal unsurlardan yola çıkarak Türkiye’deki kırsal yerleşme tiplerinin çeşitliliğini örnekendirir.	☐☐☐☐☐ Kırsal Faaliyetler ve Değişim Kır yerleşmeleri ve doğal unsurlarla ilgili kavram kartları kullanılarak kavramlar yorumlanır.	# Sorgulama becerisi, birincil ve ikincil kaynakları kullanma becerisi, kanıt kullanma becerisi, harita becerisi verilen becerilerdir.
*C.10.15. Türkiye’deki şehirleri fonksiyonlarına göre örnekendirir.	☐☐☐☐☐ Türkiye’nin Şehirsel Dokusu Türkiye’nin şehirlerine ait zihin haritaları oluşturulur. Bunlar karşılaştırılarak yorumlanır (CBS uygulaması yapılabilir).	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
C.10.16. Türkiye nüfusunun yapısal özelliklerini ve dağılışıyla analiz eder.	☐☐☐☐ Nüfus Dağılışıyla Farklılık Türkiye’nin nüfus niteliği ile ilgili verilerden yararlanarak tablo, grafik oluşturulur. Boş bir Türkiye haritası üzerinde nüfus yapısına ait ayrı ayrı haritalar oluşturularak nüfus dağılışıyla ve bu dağılışıyla nedenleri sorgulanır (CBS kullanılabilir).	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi; tablo, diyagram ve grafik oluşturma becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C.10.17. Türkiye’de nüfusun tarihsel seyrini sosyal ve ekonomik faktörler açısından sorgular.	☐ ☐ ☐ ☐ Nüfusumuzun Dinamikliği Nüfus gelişimini gösteren grafik ve ilgili tablolar sınıfça incelenir. Nüfus artış oranını etkileyebilecek faktörlerle ilgili beyin fırtınası yapılarak listelenir.	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi; tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi verilen becerilerdir.
C.10.18. Türkiye’deki göçlerin sebep ve sonuçlarını coğrafi açıdan sorgular.	☐ ☐ ☐ ☐ Göç ve Etkileri Farklı zamanlarda göç etmiş üç ailenin göç serüveni verilen rol kartları ile canlandırılır. Göçle ilgili sebep-sonuç tablo ve diyagramları oluşturulabilir.	# Sorgulama becerisi; tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi, birincil ve ikincil kaynakları kullanma becerisi verilecek becerilerdir.
ÖĞRENME ALANI: Ç. KÜRESEL ORTAM: BÖLGELER VE ÜLKELER		
*Ç.10.1. Kıtaların ve okyanusların konumsal önemindeki değişimi tarihsel süreçten örneklerle değerlendirir.	☐ ☐ ☐ ☐ Dünyanın İki Yarısı Keşifler ve dünyanın yeni alanlarının kullanıma açılması ile örneklerden yola çıkarak kıt’aların ve okyanusların değişen önemi	[!] Keşifler ve keşiflerin özellikleri de verilecektir. # Harita becerisi, zamanı algılama becerisi, verilecek becerilerdir.
*Ç.10.2. Bölgeler ve ülkeler arası etkileşimde teknolojik gelişmelerin rolünü örneklendirir.	☐ ☐ ☐ ☐ Teknolojinin Gücü Konuyla ilgili bilimsel metinler incelenir. Metinlerden yararlanarak görsel imgeler hazırlanır. ☐ ☐ ☐ ☐ Haber Topluyorum	[!] Atatürk’ün gelişme ve medeniyetle ilgili görüşleri konuyla ilişkilendirilir. # Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi verilecek becerilerdir.
Ç.10.3. Uluslararası ulaşım hatlarının bölgesel ve küresel etkilerini sorgular.	☐ ☐ ☐ ☐ Küresel Ulaşım Ağları Dünya haritası üzerinde önemli ulaşım hatları ve geçit alanları belirlenerek bunların konumsal analizleri ve etkileri üzerinde beyin fırtınası yapılabilir.	# Harita kullanma becerisi, sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
ÖĞRENME ALANI: D. ÇEVRE VE TOPLUM		
D.10.1. Doğal afetleri; oluşum nedenleri, özellikleri, dağılışları ve insanlara olan etkileri bakımından analiz eder.	☐ ☐ ☐ ☐ Doğal Afetlerin Küresel Yükü: Dünyada görülen doğal afetlerin neler olduğu listelenir. Doğal afetlerin dünyada üzerinde neden farklılıklar gösterdiği ve farklı etkilere sebep olduğu tartışılır.	[!] Yakın çevrede afet alanı varsa, arazi çalışması yapılabilir (D.10.1 kazanımı ve işlenir).
*D.10.2. Dünyanın farklı bölgelerinde doğal afetlere yönelik geliştirilen yöntemleri afet yönetimi açısından analiz eder.	☐ ☐ ☐ ☐ Neden farklı etkileniyoruz Benzer afetlerle karşılaşan ve seçilen ülkelere ait doğal afetlerin farklı sonuçları sınıfta tartışılır.	[!] Doğa ve insan etkileşiminde etik değerler de işlenmelidir. # Harita kullanma becerisi, gözlem becerisi verilecek becerilerdir.
D.10.3. İnsanların doğal afetlerin oluşumuna etkisini, afet bilincinin geliştirilmesi açısından değerlendirir.	☐ ☐ ☐ ☐ Doğayı Doğru Okumalı Yakın çevrede sel,rüzgar ve deprem gibi afetlerin görülebileceği dikkate alınarak ,bu afetlerin zararını en aza indirmek için alınabilecek önlemler tartışılır.	[!] İşlenişte depremlere daha fazla ağırlık verilecektir . # Harita kullanma becerisi, gözlem becerisi, arazi çalışması yapabilme verilecek becerilerdir.

☐ Sınıf-okul içi etkinlik ☐ Okul dışı etkinlik ☐ İnceleme gezisi [!]:Uyarı ☐ Ölçme ve değerlendirme# Coğrafi beceriler.

* Daha önceki programlarda 4 saatlik seçmeli coğrafya derleri için ayrılan konulardır.

4.2.4.7.2.3. Ortaöğretim Kurumları 11.Sınıf Coğrafya Programı

Ortaöğretim kurumlarında 11.sınıf öğrencileri, yükseköğretimde tercih edecekleri alanı belirledikleri için daha çok seçmeli derslerin olduğu bir sınıftır. Bu sebeple bütün öğretim kurumlarında 11.sınıfta coğrafya, seçmeli ve 4 saattir. 4 saatlik 11. Sınıf coğrafya öğretim programında; Doğal Sistemler öğrenme alanı ile ilgili 3 adet, Beşeri Sistemler öğrenme alanı ile ilgili 7 adet, Mekânsal Bir Sentez Türkiye alanı ile ilgili 12 adet, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ile ilgili 7 adet ve Çevre ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili 15 adet olmak üzere toplam 44 adet kazanım vardır.

Doğal sistemler öğrenme alanında, biyoçeşitlilik, ekosistemi oluşturan unsurlar ve su ekosistemi gibi kazanımlar ile doğadaki döngüler ve bozulan değerler verilmektedir.

Beşeri sistemler öğrenme alanında, nüfus politikaları, şehirlerin fonksiyon özellikleri, üretim, dağıtım ve tüketim süreçleri, doğal kaynaklar gibi kazanımları bulunmaktadır.

Mekânsal Bir Sentez Türkiye alanında; Türkiye'nin medeniyet merkezlerine ev sahipliği yapması, Türkiye'de arazi kullanımı, Türkiye ekonomisinin sektörel dağılımı, ekonomi politikaları, Türkiye'de tarım, hayvancılık, madencilik, enerji kaynakları, sanayi ve hizmet sektörü, Türkiye'de doğal afetler kazanımları ile Türkiye'ye ait özellikler tanıtılmaktadır.

Küresel ortam: Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alanında, Kültürü oluşturan unsurlar, üretim, dağıtım, tüketim ilişkisi, turizm, ülke analizi, gelişmiş-gerikalmış ülke özellikleri, tarımsal faaliyetler, bölgesel ve küresel örgütler kazanımlarına yer verilmiştir.

Çevre ve Toplum öğrenme alanında; doğal kaynaklar, yenilenemeyen enerji kaynakları, doğal kaynakların yol açtığı çevre sorunları, çevreye duyarlılık, çevre planlaması, etkili arazi kullanımı, insan faaliyetlerinin çevreye etkileri, çevre ve insan sağlığı açısından atık türleri, atıklardan geri dönüşüm, çevre sorunları ve strateji ile önlemler gibi daha çok çevre duyarlılığını oluşturan kazanımlar mevcuttur.

Tablo 4-31 Coğrafya 11.Sınıf Öğretim Programı

ÖĞRENME ALANI: A. DOĞAL SİSTEMLER		
KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A.11.1. Biyoçeşitliliğin oluşumunda ve azalmasında etkili olan faktörleri sorgular.	□□□□ Bozulan Dengeler Haritalar incelenerek bitki ve hayvan türlerinin zenginliği ve dağılışı ile doğa unsurlarının Dünyadaki tür zenginliğinin nedenleri araştırılabilir.	# Harita kullanma becerisi, sorgulama becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi verilecek becerilerdir.
A.11.2. Ekosistemi oluşturan unsurları, madde döngüsünü ve enerji akışını ekosistemin devamlılığı açısından analiz eder.	□□□□ Doğadaki Döngüler Azot, karbon, su, enerji ve besin döngüsü diyagramlarından yararlanarak doğal sistemlerin etkileşimi örneklenir.	[!] Azot, karbon, su, enerji ve besin döngüsü verilir. # Sorgulama becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerisi verilecek becerilerdir.
*A.11.3. Su ekosisteminin unsurlarını ve işleyişini analiz eder.	□□□□ Su Ekosistemi Ekosistem kavramı oluşturulur. Su ekosistemine ait unsurlardan yola çıkılarak bunun (su ekosisteminin) yaşam için önemi tartışılır.	[!] Su döngüsü ve dünyadaki su varlığının doğal sistemlerin # Sorgulama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilir.
ÖĞRENME ALANI: B. BEŞERİ SİSTEMLER		
B.11.1. Ülkelerin farklı dönemlerine ait nüfus politikalarını ve bunların sonuçlarını karşılaştırır.	□□□□ Nüfus Politikaları Seçilerek belirlenen ülkelerin, uyguladıkları nüfus politikalarının olumlu ve olumsuz yönleri, değişim ve süreklilik açısından karşılaştırılabilir.	# Gözlem becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerisi verilecek becerilerdir.
B.11.2. Şehirleri fonksiyonel özellikleri açısından örneklenir ve bunların küresel ve bölgesel etkilerini yorumlar.	□□□□ Şehrsel Hiyerarşi İş birliği öğrenme yöntemiyle seçilen şehirler etki alanlarına göre sınıflandırılır ve şehrsel fonksiyonların neler olduğu belirlenir.	# Harita becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
*B.11.3. Tarihsel süreçte şehirlerin nüfus ve fonksiyonel özelliklerindeki değişimleri küresel etkileri açısından yorumlar.	□□□□ Şehrsel Gelişim ve Etkileri Öğrencilere üç ayrı döneme ait şehir örnekleri verilerek örnek şehir inceleme yöntemiyle raporlar hazırlanabilir. □ Şehir İnceleme Gezisi	# Harita kullanma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi verilecek becerilerdir.
*B.11.4. Doğal unsurların üretim, dağıtım ve tüketim süreçleri üzerindeki etkisini analiz eder.	□□□□ Üretimden Tüketime Üretim, tüketim ve dağıtım kavramlarına ait kavram haritaları oluşturularak ilişkilendirme yapılır. Daha sonra ekonominin temeli olan bu faaliyetler üzerinde etkili faktörler sorgulanarak, dağılımları ile ilgili örneklere dayalı haritalar, tablo ve grafik çalışmaları yapılır (CBS çalışması yapılabilir).	[!] Yaşadığı bölgedeki üretim, dağıtım ve tüketim kalıbı ile ilgili proje hazırlanabilir (B.11.6 kazanımı için). # Harita kullanma becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve okuma becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
*B.11.5. Beşerî unsurların üretim, dağıtım ve tüketim süreçleri üzerindeki etkisini analiz eder.		
B.11.6. Üretim, dağıtım ve tüketim sektörleri arasındaki ilişkiyi ekonomiye etkisi açısından analiz eder.		
B.11.7. Doğal kaynakları sınıflandırarak doğal kaynak ekonomi ilişkisini açıklar.	□□□□ Doğal Kaynaklar ve Kalkınma Doğal kaynakların kullanım amaçları, oluşumları ve ekonomik kalkınma açısından önemine yönelik kavram ağları oluşturularak ilişkilendirme yapılabilir.	# Sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.

ÖĞRENME ALANI: C. MEKÂNSAL BİR SENTEZ: TÜRKİYE

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C.11.1. Türkiye'nin tarih boyunca medeniyetler Merkezi olmasının nedenlerini coğrafi konum açısından değerlendirir.	□□□□ Konumumuzun Belirledikleri Türkiye topraklarının dünya medeniyetleri arasındaki yerine ait metinler incelenerek ülkemizin konum özelliklerinin rolü tartışılır.	# Harita kullanma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi, kanıt kullanma becerisi verilecek becerilerdir.
C.11.2. Türkiye'deki yer şekilleri ile arazi kullanımı arasındaki ilişkiyi analiz eder.	□□□□/□□ Türkiye'de Arazi Kullanımı Görsel materyaller ve Türkiye haritasından yararlanarak Türkiye'nin yer şekilleriyle başlıca arazi kullanım şekilleri ilişkilendirilir.	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturmave yorumlama becerisi, verilecek becerilerdir.
C.11.3. Türkiye ekonomisinin sektörel dağılımını ve bunları etkileyen şartları analiz eder.	□□□□/□□ Türkiye Ekonomisinin Belirleyicileri Altı şapkalı düşünme yöntemiyle ekonomik Faaliyetleri etkileyen şartlar ve ekonomi politikaları geçmişten günümüze tartışılır. Sektörel dağılım grafikleri incelenerek ekonomimiz açısından önemleri tartışılabilir.	[!] Ekonomi politikaları içinde mekânsal farklılıkları gidermeye yönelik projeler ve uygulamalar ele alınmalıdır. [!] Atatürk'ün Türkiye ekonomisi ile ilgili görüşleri doğrultusunda ekonomik değerlerimiz vurgulanır.
C.11.4. Türkiye'de uygulanan ekonomi politikalarını değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.	□□□□ Temel Ekonomik Faaliyetlerimiz Tarım ve hayvancılık faaliyetlerini gerçekleştirecek bir işletme projesi hazırlanır. Proje; sonuç değerlendirmesi, tablo ve grafiklerden yararlanarak tarım ve hayvancılık sektörümüzdeki değişim ve süreklilik açısından incelenebilir.	[!] Atatürk'ün tarım ve hayvancılıkla ilgili görüşleri ve uygulamaları konuyla ilişkilendirilir (C.11.6 kazanımı için.). # Harita kullanma becerisi, sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi verilecek becerilerdir.
C.11.5. Türkiye'de tarım ve hayvancılığı şekillendiren unsurlarla bu sektörlerin özelliklerini açıklar.	□□□□ Ekonomik Değerlerimiz Ülkemizde çıkarılan maden ve enerji kaynaklarına yönelik ekonomik değer ve etkili kullanım ilişkisi kurularak şema oluşturulur. Analoji ve metaforlardan yararlanarak maden ve enerji kaynaklarının etkili kullanımı tartışılır.	[!] Atatürk'ün doğal kaynaklarımızın değerlendirilmesi ile ilgili önerileri ve uygulamaları örneklendirilir (C.11.7 kazanımı için.).
*C.11.6. Tarım ve hayvancılığın Türkiye ekonomisindeki yerini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.	C.11.7. Türkiye'nin madenlerini ve enerji kaynaklarını ülke ekonomisindeki yeri ile birlikte değerlendirir.	
*C.11.8. Türkiye'nin madenlerini ve enerji kaynaklarını etkili kullanım açısından değerlendirir.	C.11.9. Türkiye sanayisini şekillendiren faktörleri ve bu sektörün özelliklerini açıklar.	[!] Üçüncül, dördüncül ve beşüncül sektörler açısından işlenecektir (C.11.10).
C.11.10. Sanayinin Türkiye ekonomisindeki yerini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.	C.11.11. Farklı hizmet sektörlerinin Türkiye'nin ekonomik kalkınmasıyla olan ilişkisini sorgular.	[!] Sanayi bölgesi varsa buralara gezi yapılabilir. [!] Atatürk'ün Türkiye'nin sanayileşmesine verdiği önem ve bu konudaki uygulamalara ait sözleri konuyla ilişkilendirilir.
C.11.12. Türkiye'deki doğal afetlerin nedenleri, dağılışları ve sonuçlarını analiz eder.	□□□□/□□ Türkiye Risk Altında mı? Ülkemizde görülen doğal afetlerle ilgili zihin haritası oluşturur. En çok görülen doğal afetlerin dağılış haritaları oluşturularak oluşum nedenlerini mekânsal faktörlerle ilişkilendiren sebep-sonuç diyagramları hazırlanabilir.	[!] Yakın çevrede doğal afet bölgesi ve risk alanı varsa buralara araştırma ve inceleme gezisi yapılabilir. # Harita kullanma becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi, verilecek becerilerdir.

ÖĞRENME ALANI: Ç. KÜRESEL ORTAM: BÖLGELER VE ÜLKELER		
KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
Ç.11.1. Kültürü oluşturan unsurlardan yola çıkarak Farklı kültürel bölgelerin yeryüzünde yayılış alanlarına ait analizler yapar.	□□□Kültürün Yayılış Alanları Bölge analizi yöntemiyle Türk kültürünün yayılış alanları ve Türk kültüründe etkili olan faktörler sorgulanır. Bu alanlar dilsiz dünya haritası üzerinde belirlenir	[!] Atatürk'ün Türk dünyasına yönelik bakışı ve görüşleri konuyla ilişkilendirilir. [!] Türk kültürünün yayılış alanlarına ait bölgesel analizler yapılabilir.
Ç.11.2. Ülkeler ve bölgeler arasındaki ticaretle ham madde, üretim ve pazar alanlarını ilişkilendirir.	□□□Üretim – Dağıtım - Tüketim Dokusu Dünyadaki önemli ham maddeler ve önemli pazarlara yönelik zihin haritası oluşturulur.	# Harita kullanma becerisi, becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerisi, tablo, diyagram, grafik verilecek becerilerdir.
Ç.11.3. Örnek incelemeler yoluyla ülkeler arası etkileşimde turizm faaliyetlerinin rolünü sorgular.	□□□Dünyanın Hızlı Gelişen Endüstrisi: Turizm Dünyanın önemli turistik değerleri harita üzerinde belirlenir. Rol kartları hazırlanarak turizm faaliyetleri ile küresel etkileşim, kültür ve ekonomi ilişkisi açıklanır	[!] Dünyanın yedi harikası, dünyanın doğal ve kültürel ortak mirası, millî parklar da verilmelidir.
Ç.11.4. Örnek inceleme yoluyla bir ülkenin coğrafi özelliklerini araştırır.	□□□Ülke Analizi Gruplar oluşturularak her grup seçtiği bir ülkenin tanıtımını üstlenir. Tanıtımın ardından soru turu yapılarak konu pekiştirilebilir.	[!] Türkiye ve dünya açısından ekonomik, kültürel, siyasal önemi olan ve merak edilen bir ülke araştırılır.
*Ç.11.5. Sanayileşmiş bir ülkeyi sanayileşme aşamaları açısından analiz ederek sanayileşme süreçlerini değerlendirir.	□□□Nasıl Geliştiler? Sanayileşmiş bir ülke seçilerek sanayi gelişimi açısından önemli dönüm noktaları belirlenir.	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi verilecek becerilerdir.
Ç.11.6. Tarımsal faaliyetler açısından farklı düzeylerdeki ülkeleri karşılaştırarak tarım-ekonomi ilişkisini yorumlar.	□□□Dünyanın Tarımsal Manzarası Tarımsal faaliyetler açısından farklı düzeylerdeki ülkelere ait görsel materyaller ve veriler incelenerek tarım-ekonomi ilişkisi kurulur.	# Harita kullanma becerisi, sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilir
Ç.11.7. Bölgesel ve küresel ölçekteki örgütleri amaçları, işlevleri ve etki alanları açısından değerlendirir.	□□□Küresel ve Bölgesel Organizasyonlar Öğrencilere örnek bir örgütün yapısı kuruluş amaçları ve işleyişi ile ilgili ön bilgi verilerek öğrencilerden küresel veya bölgesel bir örgüt tanıtılır.	[!] BM, AB ve NATO gibi siyasî, askeri, ekonomik örgütler ve çevre örgütleri verilir.
ÖĞRENME ALANI: D. ÇEVRE VE TOPLUM		
D.11.1. Doğal kaynakların değeri ve kullanımındaki değişimi tarihsel süreçte farklı bölgelerle örnekendirir	□□□Doğal Kaynaklara Yönelik Algılar ve Çevreye Duyarlılık Çeşitli doğal kaynakların kullanımına ve önemine yönelik farklı ülkeler ve bölgelere ait yayınlar toplanır.	# Sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
D.11.2. Yenilenemeyen kaynakların kullanımını “tükenebilirlik” ve “alternatif kaynaklar” çerçevesinde analiz eder.	□□□Kaynakları Verimli Kullanım Yenilenemeyen kaynaklar sayıldıktan sonra bu kaynakların olmaması durumunda yerine ne kullanılabileceği konusunda beyin fırtınası yapılabilir.	[!] Planlama ilkeleri verilmelidir. # Gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma verilecek becerilerdir.
*D.11.3. Ülkeler arasında doğal kaynak kullanımındaki farklılığı çevresel sonuçlar açısından değerlendirir.	□□□Doğal Kaynaklara Karşı Farklı Tutumlar Seçilen ülkelere ait doğal kaynak kullanım durumu karşılaştırmalı olarak listelenir veya Venn şemasında gösterilir.	# Sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
*D.11.4. Madenlerin ve enerji kaynaklarının üretim, dağıtım ve tüketiminin çevreye olumsuz etkilerini örnekendirir.	□□□Şımrık Kaynaklar Kaynak kullanımı açısından nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerine beyin fırtınası yapılır. Dünya kaynaklarının potansiyel durumu ve tükenebilirlik ilişkisi kurulur.	# Sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilir.

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
D.11.5. Doğal kaynakların kullanımındaki farklı tutumları “çevreye duyarlılık” açısından sorgular.	☐ ☐ ☐ ☐ Doğal Kaynaklara Yönelik Algılar ve Çevreye Duyarlılık Çeşitli doğal kaynakların kullanımına ve önemine yönelik farklı ülkeler ve bölgelere ait yayınlar toplanarak değerlendirilir	# Sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
D.11.6. Doğal kaynakların etkin kullanımında çevre planlamasının önemini kavrar.	☐ ☐ ☐ ☐ Çevreyi Etkili Kullanma Herhangi bir doğal kaynağın işlenmesine yönelik bir projenin açıklanması için basın toplantısı yapılır. Toplantıda söylenecekler projenin yerleşmelere etkisi açıklanır.	# Harita kullanma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi verilecek becerilerdir.
D.11.7. Örneklerden yararlanarak “etkili arazi kullanma” uygulamalarının çevre üzerindeki etkilerini değerlendirir.	☐ ☐ ☐ ☐ Doğayla Dost Olmak Örnek bir etkili arazi kullanma projesi incelenerek çevresel etki açısından değerlendirilir.	[!] ☐ Planlama ilkeleri verilmelidir. # Gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, oluşturma verilecek becerilerdir.
D.11.8. Çevre sorunlarını farklı kriterlere göre sınıflandırır.	☐ ☐ ☐ ☐ Ekolojik Döngülere İnsan Müdahaleleri Karbon, azot, oksijen ve su döngüsü diyagramlarından yararlanarak bu döngülere müdahale eden insan faaliyetleri açıklanır	[!] ☐ Dünya ekosistemi açısından bu döngülerin temel olduğu, canlı hayatın devamının bu döngülere bağlı olduğu belirtilmelidir.
D.11.9. Çevre sorunlarının oluşum ve yayılma süreçlerini küresel etkileri açısından sorgular.	☐ ☐ ☐ ☐ Gezegnimiz Alarm Veriyor Küresel çevre sorunlarını tüm boyutları ile irdeleyen bir sınıf gazetesi çıkarılabilir. ☐ ☐ ☐ ☐ Sınır Tanımayan Sorunlar Küresel çevre sorunları açıklanır	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama kazanımla birlikte organize edilerek verilecektir
*D.11.10. Örnek incelemeler yoluyla teknolojik değişimleri çevresel sonuçları ve insana etkileri açısından analiz eder	☐ ☐ ☐ ☐ Atıkları Değerlendiriyor muyuz? Öğrencilere bireysel olarak atık değerlendirme ile ilgili neler yaptıkları sorulur. Daha sonra atıkları kaynaklarına göre sınıflandırmaları istenir.	[!] ☐ Yakın çevrede atık alanı veya varsa atık değerlendirme t # Sorgulama becerisi, tablo, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi verilecek becerilerdir.
*D.11.11. İnsan faaliyetlerinin karbon, azot, oksijen ve su döngülerine olan etkilerini örneklendirir.	☐ ☐ ☐ ☐ Ekolojik Döngülere İnsan Müdahaleleri Karbon, azot, oksijen ve su döngüsü diyagramlarından yararlanarak bu döngülere müdahale eden insan faaliyetleri ile ilgili örnek durumlar açıklanır.	[!] ☐ Dünya ekosistemi açısından bu döngülerin temel olduğu, canlı # Sorgulama becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerisi verilecek becerilerdir.
D.11.12. Farklı atık türlerini çevre ve insan sağlığına etkileri açısından değerlendirir.	☐ ☐ ☐ ☐ Eko-teknoloji mi? Örnek bazı teknolojik yenilikler seçilerek bunların çevresel etkileri sorgulanır. Teknolojik gelişmelerin neden çevreye duyarlı olması gerektiği sorgulanarak çevreye duyarlı teknolojiler ve bu teknolojilerin günümüz açısından çevresel sonuçları analiz edilebilir.	# Sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
D.11.13. Çevre ve insan sağlığı açısından atıklardan korunma yöntemlerini sorgular.		
D.11.14. Yenilenemeyen kaynakların sürdürülebilir kullanımı açısından geri dönüşüm stratejilerini değerlendirir.	☐ ☐ ☐ ☐ Kaynak Kullanımının Mekânsal Sonuçları Kaynak kullanımıyla ortaya çıkan çevre sorunlarının neler olduğu tartışılır.	# Sorgulama becerisi, tablo-diyagram ve grafik oluşturma ve yorumlama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte verilecek becerilerdir.
D.11.15. Çevre sorunlarının önlenmesine yönelik stratejiler geliştirir.	☐ ☐ ☐ ☐ Çevre Sorunlarında Olası Gelişmeler Çevre sorunlarını ve etkilerini konu alan kısa bir tiyatro oyunu sergilenir. Oyun sonunda konu tartışmaya açılır. “Ben olsaydım” oyunu oynanarak çevre	# Gözlem becerisi, sorgulama becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte verilecek becerilerdir.

☐Sınıf-okul içi etkinlik ☐☐Okul dışı etkinlik ☐İnceleme gezisi ☐Uyarı ☐Ölçme ve değerlendirme# Coğrafi beceriler.

* Daha önceki programlarda 4 saatlik seçmeli coğrafya derleri için ayrılan konulardır.

4.2.4.7.2.4. Ortaöğretim Kurumları 12.Sınıf Coğrafya Programı

12. sınıf coğrafya dersi diğer sınıflarda olduğu gibi beş öğrenme alanından ve 37 kazanımdan oluşmaktadır. 12. Sınıf coğrafya dersi kazanımlarının hemen hemen yarısını Mekânsal Bir Sentez Türkiye öğrenme alanı oluşturmaktadır

Doğal Sistemler Öğrenme Alanı; doğal olaylarda uç değerleri, doğal ve beşeri süreçler, doğal sistemlerdeki değişimler olmak üzere üç kazanımdan oluşmaktadır.

Beşeri sistemler öğrenme alanında; dünyada ilk kültür merkezleri, ekonomik faaliyetler, şehirleşme-göç-sanayileşme olguları, nüfus ve yerleşmenin ekonomik faaliyetlere etkileri, gibi kazanımlar ile ekonomik, sosyal ve kültürel yapı hakkında bilgiler verilmektedir.

Mekânsal Bir Sentez Türkiye öğrenme alanı; bölge tanımı, ulaşım sistemleri, Türkiye’de ticaret merkezleri, Türkiye’nin dış ticareti, Türkiye’nin turizmi, Türkiye’de nüfus politikaları, Türkiye’de bölgesel kalkınma projeleri, Türkiye’nin jeopolitik konumu, Türkiye’nin küresel boyutta örgütler ile ilişkisi gibi daha çok Türkiye Beşeri ve Ekonomik coğrafyası kazanımları açıklanmaktadır.

Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alanı, gelişmiş, gelişmemiş ülke analizleri, ülkelerin doğal kaynakları, önemli enerji nakil hatları, ülkelerin bölgesel ve küresel konumları, ülkeler arası ilişkiler ve çatışmalar gibi uluslararası ilişkiler konusunda kazanımlar yer almaktadır.

Çevre ve Toplum Öğrenme Alanı; Doğa ve insan etkileşiminden kaynaklanan riskler, çevre sorunlarının önlenmesi, çevre yönetimi, doğal kaynak yönetimi ve kullanımı, doğal çevreyi koruma projeleri, doğal mirasa yönelik tehditler, çevre bilinci kazandırma çalışmaları, coğrafyada çevre algısının yerleşmesi ve pekişmesi, yapılan etkinlikler işlenen önemli konulardandır.

Tablo 4-32 Coğrafya 12.Sınıf Öğretim Programı

ÖĞRENME ALANI: A. DOĞAL SİSTEMLER		
KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A.12.1. Doğa olaylarının ekstrem durumlarını ve etkilerini değerlendirir.	Doğal Unsurlardaki Uç Değerler Ekstrem durumun sebep olduğu olaylarla ilgili gazete haberleri ve fotoğraflar incelenerek bu olaylara hangi doğa sürecinin neden olduğu belirlenir.	[!] Yakın çevrede ekstrem durum sonucu oluşan bir alan gezilebilir.
*A.12.2. Coğrafi bir bakış açısıyla doğal ve beşerî süreçler arasındaki etkileşime kanıtlar gösterir.	Bağımlı Dünya Yakın çevrede bir arazi çalışması yapılarak doğa ve insan unsurlarına ait incelemeler yapılır.	[!] Arazi çalışması yapılabilir. # Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma verilecek becerilerdir.
A.12.3. Doğal sistemlerdeki değişimlerle ilgili geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunur.	Doğanın Geleceği Doğal sistemlerin işleyişine yönelik zihin haritaları veya diyagramlar oluşturulur.	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi verilecek becerilerdir.
ÖĞRENME ALANI: B. BEŞERÎ SİSTEMLER		
B.12.1. Dünya üzerinde ilk kültür merkezlerinin ortaya çıkışını ve yayılışını belirleyen faktörleri zaman, süreklilik ve değişim açısından değerlendirir.	Dünyanın İlk Kültür Merkezleri Kültür kavramı oluşturularak, ilk kültür merkezleri dünya haritası üzerinde belirlenir.	# Harita becerisi, sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
*B.12.2. Örnek incelemeler yoluyla bir bölgedeki baskın ekonomik faaliyet türünün sosyal ve kültürel yaşama olan etkilerini tartışır.	Ekonomik Faaliyetlerin Sosyokültürel Etkileri Seçilen bir bölgedeki ekonomik faaliyetler belirlenerek bunlardan hangisinin baskın faaliyet olduğu tartışılır.	# Gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi, kazanım için gözlem yoluyla değerlendirme yapılabilir.
B.12.3. Şehirleşme, göç ve sanayileşme olgularını birbirleriyle olan ilişkileri ve toplumsal etkileri açısından yorumlar.	Günümüz Dünyasını Tanımlayan Olgular Şehirleşme, göç ve sanayileşmenin toplumlar üzerindeki etkisini vurgulayan rol kartları hazırlanarak drama çalışması yapılır.	# Sorgulama becerisi, birincil ve ikincil kaynakları etkili kullanma becerisi verilecek becerilerdir.
B.12.4. Nüfus, yerleşme ve ekonomik faaliyetlerde gelecekte olabilecek değişimlerle ilgili çıkarımlarda bulunur.	Geleceği Tasarlamak Beşerî unsurlara ait çeşitli veriler, haritalar ve diğer görsel materyallerden yararlanarak mevcut durum tartışılır.	[!] Teknolojik değişimler ve doğa ilişkisine ait örneklerden yararlanarak değerlendirmelere yer verilebilir.
ÖĞRENME ALANI: C. MEKÂNSAL BİR SENTEZ: TÜRKİYE		
C.12.1. Bölge tanımlama ve sınıflandırılmasında kullanılan kriterler açısından ülkemizdeki farklı bölge türlerini haritalar üzerinde örneklendirir.	Mekânsal Zenginliğimiz İklim, yer şekilleri, bitki örtüsü, nüfus ve ekonomik faaliyetleri gösteren haritalar incelenir. Dilsiz Türkiye haritaları hazırlanır.	# Harita kullanma becerisi, sorgulama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
C.12.2. Ulaşımda etkili olan unsurlardan yola çıkarak Türkiye'deki ulaşım sistemlerinin gelişimiyle ilgili çıkarımlarda bulunur.	Ulaşım Ağları ve Gelişmişlik Belirlenen hatlar arasında yolculuk yaptıkları düşünülerek doğal ve beşerî faktörler açısından karşılaşılabilecekleri durumlar hakkında öykü yazmaları istenir.	[!] Günümüz dünyasının en önemli özelliklerinden biri olan ulaşım ve iletişim gerçeğinden yola çıkarak, ulaşım sistemlerindeki entegrasyonun önemi ve ulaşım sistemlerinin kalitesi üzerinde durulur.
C.12.3. Ulaşım ağları ile yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ilişkilendirir	Ulaşım Projeleri Ulaşım konusunda gazete ve dergilerden haberler biriktirilip yorumlanır.	
C.12.4. Türkiye'deki ticaret merkezleri temel alınır.	Türkiye'nin Ticarî Dokusu Ülkemizin bölgesel ve küresel ölçekte etkili olan önemli ticaret merkezlerini belirleyerek, farklı dönemlere ait ticari akış haritaları oluşturulur (CBS kullanılabilir)	[!] Tarihî ticaret yolları da (İpek Yolu gibi) vurgulanmalıdır.
C.12.5. Türkiye'nin dış ticaretini ve dünya pazarlarındaki yerini ticarete konu olan ürünler açısından analiz eder.		# Harita becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi verilecek becerilerdir.

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C.12.6. Türkiye’yi sembolize eden mekânsal değerleri, mekân algısına etkisiyle yorumlar.	□□□□Türkiye’nin Resmini Çizelim Uluslararası bir fuarda ülkemizi tanıtan bir bölüm oluşturulması istenir. Öğrenciler gruplara ayrılarak ülkemizi en iyi tanıtan grup ödüllendirilir.	# Harita kullanma becerisi, gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi verilecek becerilerdir.
C.12.7. Türkiye’nin turizm değerlerini sınıflandırarak turizm potansiyelini yorumlar.	□□□□Türkiye Turizmi Türkiye haritası üzerinde turizm değerlerimizin yerlerinin işaretlenmesi istenebilir ve bunların niçin oralarda geliştiği konusunda yorum yaptırılabilir.	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi verilecek becerilerdir.
C.12.8. Turizmden yararlanma açısından Türkiye’nin diğer ülkeler arasındaki yerini sorgular.	□□□□Türkiye’de Turizm Dünya turizmi ile ilgili veriler elde edilerek Türkiye’nin yerinin değerlendirilmesi istenebilir.	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi verilecek becerilerdir.
C.12.9. Turizm faaliyetlerinin çevresel, kültürel ve ekonomik etkilerinden yola çıkarak Türkiye’nin turizm politikalarını değerlendirir.	□□□□Turizm Değerlerimiz Turizm faaliyetlerine yönelik karikatürler, gazete haberleri incelenerek bunların çevresel, kültürel ve ekonomik açıdan etkileri belirlenir.	[!] Tarihî, kültürel veya doğal değerlerimizin olduğu bir bölgeye gezi yapılabilir. # Harita becerisi, arazi çalışma becerisi verilecek becerilerdir.
*C.12.10. Türkiye’nin nüfus politikalarını ve gerekçelerini değerlendirir.	□□□□Geleceğe Ait Senaryolar Türkiye nüfusunun gelişimine ait veri ve grafiklerden yola çıkarak nüfus özelliklerinin yıllar içindeki değişimi tartışılır. Nüfus politikalarımız ile ilgili bir araştırma yapılarak ön bilgi elde edilir. Sınıfta bir meclis kurularak nüfusun mevcut durumuyla ilgili olumlu ve olumsuzluklar tartışılır.	# Gözlem becerisi, sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.
C.12.11. Türkiye’nin nüfus projeksiyonlarına dayalı senaryolar oluşturur.		
C.12.12. Türkiye’deki bölgesel kalkınma projelerini gerekçeleri ve etkileri açısından değerlendirir.	□□□□Kaynakları Etkili Kullanma Öğrencilerden yaşadıkları alanda kaynak kullanımı ile ilgili bir proje hazırlamaları istenir.	[!] Bölgesel planlar, kalkınmada öncelikli yöreler, GAP, KOP, DAP gibi projeler ve etkileri üzerinde durulur.
*C.12.13. Tarihsel süreçte Türkiye’nin jeopolitik konumunu değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.	□□□□Konumumuzun Getirdikleri Bölgemize ait ortak bir sorun ele alınarak bu çerçevede taraf ülke temsilcilerinin katıldığı bir canlandırma yapılır Gerçek olay ve gelişmelerin yer aldığı senaryolar ve gazete kupürleri önceden dağıtılarak öğrenciler konu ile ilgili bilgilendirilir. Çözümüne dair ortak bir bildiri hazırlanması istenir.	[!] Türkiye’nin ulaşım koridoru olma özelliği de verilecektir (C.12.13 Kazanımı için.) [!] Atatürk’ün dış politika ve dünya barışı ile ilgili görüşleri konuyla ilişkilendirilir. (C.12.14 Kazanımı için.) # Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi, verilecek becerilerdir.
C.12.14. Türkiye’nin içinde yer aldığı jeopolitik bölgelerle olan ilişkisini analiz eder.		
C.12.15. Türkiye’nin küresel ve bölgesel ölçekteki siyasi, askeri ve ekonomik örgütlerle ilişkisini yorumlar.	□□□□Küresel Aktör Türkiye Farklı Dünya haritalarında NATO, AB örgütlerine üye ülkeler belirlenerek Türkiye açısından konumsal ve stratejik önemlerine yönelik beyin fırtınası yapılabilir.	[!] BM, AB, NATO, İslam Kalkınma Örgütü, Karadeniz Ekonomik İş birliği, gibi örgütlerle Türkiye’nin ilişkisi verilir.
ÖĞRENME ALANI: Ç. KÜRESEL ORTAM: BÖLGELER VE ÜLKELER		
*Ç.12.1. Örnek analizler yoluyla ülkelerin gelişmişlik seviyeleri açıklanır.	□□□□Ülkeler Neden Farklı Gelişmişlerdir? Gelişmişlik kavramı ile ilgili zihin haritaları oluşturulur. Farklı gelişmişlik seviyesine sahip ülke örneklerinden yola çıkarak gelişmişlik farkını oluşturan doğa ve insana ait unsurların neler olduğu sorgulanır ve sınıflandırılır.	[!] Birleşmiş Milletler (BM) İnsanî Gelişim İndeksi (İGI) ve BM’nin belirlediği gelişmişlik ölçütlerinden yararlanılmalıdır. (Ç.12. 2 kazanımı için). # Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi verilecek becerilerdir.
Ç.12.2. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin coğrafi özelliklerini karşılaştırarak ülkelerin farklı gelişmişliklerinin nedenlerini yorumlar.		

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
*Ç.12.3. Ülkeleri doğal kaynak potansiyeli açısından karşılaştırarak doğal kaynakların bölgesel ve küresel ilişkilerdeki etkisini sorgular.	Doğal Kaynakların Belirleyiciliği Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup bir doğal kaynağın dünya üzerinde en çok çıkarıldıkları ülkeleri araştırır.	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi verilebilir.
Ç.12.4. Dünyanın önemli enerji nakil hatlarını bölge ve ülkelere etkileri açısından analiz eder.	Enerji Akışı Haritalar ve verilerden yararlanarak önemli enerji nakil hatları belirlenir.	# Harita okuma becerisi, sorgulama becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerileridir.
Ç.12.5. Bir ülkenin konumunun bölgesel ve küresel etkilerini değerlendirir.	Satranç Taşları Dünya haritasından yararlanarak dünyanın jeopolitik açıdan önemli ülkelerinin bulunduğu alanlar ve bölgeler belirlenir.	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi,
Ç.12.6. Ülkeler arasında sorun oluşturabilecek mekânsal unsurları, günümüz çatışma alanlarıyla ilişkilendirir.	Sıcak Bölgeler Örnek olay incelemesi yoluyla seçilen bir alan ile ilgili gazete ve dergi haberleri toplanır.	# Harita okuma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi,
ÖĞRENME ALANI: D. ÇEVRE VE TOPLUM		
D.12.1. Doğal çevrenin sınırlılığını “beslenme halkaları” ve “taşıma kapasitesi” kavramlarına dayalı olarak açıklar.	Doğanın İşleyişi Beslenme halkası incelenerek beslenme halkaları ve taşıma kapasitesini ilişkilendiren kavram ağı oluşturulur. Kavram ağlarından yararlanılır.	[?] Sınırlı kaynak, tükenebilirlik, aşırı baskı, çevre sorunu ve doğayla ilere açıklamalar yapılmalıdır.
D.12.2. Doğa-insan etkileşiminden kaynaklanan riskler hakkında çıkarımlarda bulunur.	Risklerin Farkında mıyız? Verilerden yararlanarak ekolojik riskler belirlenir. Bu risklere ait haritalar ve senaryolar oluşturularak değerlendirilir.	# Harita kullanma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi verilecek becerilerdir.
*D.12.3. Çevre sorunlarının önlenmesine yönelik farklı ülkelerdeki uygulamaları tarihsel süreçte değerlendirir.	Doğayı Anlamaya Doğru Altı şapkalı düşünme tekniği ile geçmişten günümüze çevreye yönelik uygulamalar incelenir.	# Sorgulama becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerisi verilecek becerilerdir.
D.12.4. Çevre yönetimi ve koruma açısından çevresel örgütlerin etkinliklerini değerlendirir.	Çevreye Ortak Duyarlılık Geliştirme Farklı gelişmişlik düzeyindeki ülkeler ve ülkemizin çevre ile ilgili bir konudaki uygulamaları karşılaştırılır.	[?] Uluslararası çevre kurumları ve anlaşmaları verilebilir.
D.12.5. Doğal kaynakların yönetimine ait ilkeler belirler.	Doğal Kaynak Yönetimi Doğal kaynakların kullanılmasında nelere dikkat edilmesi üzerine ilkeler belirlenir.	[?] Doğal kaynakların verimli ve etkili kullanımı ile ilgili kavram haritalarından yararlanarak değerlendirilir.
D.12.6. Sınırlı kaynakların etkili kullanımı konusunda projeler geliştirir.	Sınırlı Kaynaklara Sınırsız Projeler Sınırlı kaynaklarla ilgili kavram haritalar oluşturulur. Öğrenciler gruplara ayrılarak her gruba bir kaynak verilir.	# Harita kullanma becerisi, sorgulama becerisi verilecek becerilerdir.
D.12.7. Doğal çevreyi korumaya yönelik alınan önlemlerin ve projelerin mekâna etkilerini değerlendirir.	Doğaya Uyum Projeleri Doğaya uyum ve doğayı korum amaçlı projeler sonuçları açısından sorgulanır. Doğa Hepimizin	# Harita kullanma becerisi, gözlem becerisi, sorgulama becerisi verilecek becerilerdir.
*D.12.8. Ortak doğal mirasın ekosistemdeki öneminden yola çıkarak doğal miraslara yönelik tehditleri sorgular.	Hepimizin Sorumluluğu “Doğal Mirası Koruma Gazetesi” çıkarılabilir. Doğal Mirasların Farkında mıyız? Yakın çevredeki doğal miras alanlarına gezi düzenlenir.	# Sorgulama becerisi, [B] kazanımlar öz değerlendirme ve gözlem formu kullanılarak açık uçlu sorular sorulabilir.
D.12.9. Çevre bilincine sahip olur.	Geleceğimize sahip çıkmak Doğal miras alanları ile ilgili belgesel nitelikteki film, slayt vb. izlenebilir.	# Sorgulama becerisi, değişimi ve sürekliliği algılama becerisi verilecek becerilerdir.

4.2.5. Türkiye Yükseköğretimde Coğrafya Eğitim ve Öğretimi

Türkiye’de yükseköğretim coğrafya eğitimi ve öğretiminin gelişimi, üniversitelerin gelişimine paralel bir yapı göstermiştir. Türkiye’nin Avrupa Birliğine üyelik süreci ve dünyada değişen eğitim şartları, yükseköğretimde coğrafya eğitim ve öğretiminin gelişimini ve değişimini sağlamıştır.

Yavan, Türkiye yükseköğretiminde coğrafya eğitimi ve öğretimi gelişimini üç ana döneme ayırmaktadır. a-Kuruluş, örgütlenme ve yükselme dönemi (1915-1980) b-Dünyadan geri çekilme ve büyüme dönemi (1981-2002) c-Anadoluya yayılış ve Yeni Arayışlar Dönemi (2003-2012). Ayrıca Türkiye’de coğrafya disiplininin son on yılda iki farklı seviyede önemli değişimler geçirdiğini, bu değişimlerin ilk olarak yeni coğrafya bölümlerinin kurulması olduğunu ve ikinci olarak ise geleneksel coğrafya görüşünün sorgulanması ve pragmatik küresel dönüşüm sürecine başlaması olduğunu ifade etmektedir (Yavan, 2012).

Yeni kurulan ve daha önce var olan Coğrafya Bölümleri, 2000’li yıllarda yurtdışında eğitim alıp bu kurumlarda göreve başlayan akademisyenler ile kalite, yapı ve içerik açısından önemli gelişmeler kat etmiştir.

Yükseköğretimde coğrafya eğitimi ve öğretimi alanında 2000 yılı ve sonrasında yeni açılan coğrafya bölümlerine baktığımızda, 21 tane olan coğrafya bölümü sayısı, geçen 15 yıl içerisinde, 40 tanesi Fen-Edebiyat fakültelerinde Coğrafya Bölümü, 15 tanesi Eğitim Fakültelerinde Coğrafya Öğretmenliği Bölümü olmak üzere 55’e çıkmıştır. Ancak bunlardan 15 tanesi henüz kurumsal yapılarını tamamlayamadıkları için eğitim ve öğretim faaliyeti yapmamaktadırlar (Tablo 4-33 ve Tablo 4-34). Coğrafya bölümlerinin sayısındaki bu artış tarih, biyoloji, kimya gibi diğer sosyal ve sayısal bilimler ile karşılaştırıldığında, düşük seviyede olmasına rağmen coğrafya açısından büyük bir gelişmedir.

Tablo 4-33 Türkiye Üniversitelerinde Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Bölümleri

Sıra	Üniversite Adı	İnşa Yılı	Şehir	Coğrafya Bölümü Bulunan Fakülteler	Yüksek Lisans	Doktora	Öğretim Üyesi	Öğretim Görevlisi Sayısı	Toplam Öğretim Elemanı Sayısı
1	Atatürk Üniversitesi	1982	Erzurum	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	+	+	7	1	8
2	Gazi Üniversitesi	1982	Ankara	Gazi Eğitim Fakültesi	+	+	4	4	8
3	Dokuz Eylül Üniversitesi	1982	İzmir	Buca Eğitim Fakültesi	+	+	5	2	7
7	Marmara Üniversitesi	1982	İstanbul	Atatürk Eğitim Fakültesi	+	+	4	1	5
8	Karadeniz Teknik Üniv.	1982	Trabzon	Eğitim Fakültesi	+		4	1	5
9	Ondokuz Mayıs Üniv.	1982	Samsun	Eğitim Fakültesi			2		2
4	Selçuk Üniversitesi	1982	Konya	Selçuk Eğitim Fakültesi	+	+	5	1	6
5	Dicle Üniversitesi	1985	Diyarbakır	Eğitim Fakültesi	+		5	1	6
6	Çanakkale 18 Mart Üniv.	1992	Çanakkale	Eğitim Fakültesi	+		4	2	6
10	Balıkesir Üniversitesi*	1992	Balıkesir	Necatibey Eğitim Fakültesi			1	1	2
11	Muğla S.K. Üniversitesi*		Muğla	Eğitim Fakültesi			2	1	3
12	Ankara Üniversitesi*		Ankara	Eğitim Fakültesi			1		1
13	Pamukkale Üniversitesi*		Denizli	Eğitim Fakültesi			1		1
14	Adnan Menderes Ü.*		Aydın	Eğitim Fakültesi			1		1
15	Afyon Kocatepe Ü.*		Afyon	Eğitim Fakültesi			1	1	2

Kaynak: (Özey R. , 1998), (Yavan, 2012) ve (Tuna, 2013)'dan yararlanarak hazırlanmıştır.

Tablo 4-33 ve Tablo 4-34'e bakıldığında dikkati çeken bir diğer önemli ayrıntı özel üniversitelerde Coğrafya bölümlerinin yalnız bir tane olmasıdır. Bu durum Türkiye'de coğrafyaya talebin az olduğunu ve bakış açısının malesef iyi olmadığını göstermektedir.

Öğretim elemanlarına baktığımızda, giderek artan bir durum görülmesine karşılık, öğretim başına düşen öğrenci sayısı yönünden hâlâ AB'nin gerisindedir.

Yükseköğretimde coğrafya eğitimi ve öğretiminin yapısına baktığımızda Fen-Edebiyat fakültelerinde Coğrafya Bölümü ve Eğitim Fakültelerinde Coğrafya Öğretmenliği Bölümü olmak üzere iki temelli bir yapı görülür. Her iki bölümde de hemen hemen aynı müfredat görülürken, Eğitim Fakülteleri Coğrafya Öğretmenliği Bölümünde beş yıl okuyup mezun olanlar, direkt öğretmen olabilmektedirler. Ancak Fen-Edebiyat Fakülteleri Coğrafya Bölümü mezunları ise dört yıl okuyup mezun olduktan sonra pedagojik formasyon eğitimi alıp sonra öğretmen olabilmektedirler. Bu durum Eğitim

Fakülteleri Coğrafya Öğretmenliği Bölümlerine talebi arttırmış ve bu sebeple Coğrafya öğretmenliği bölümlerinin üniversite giriş sınavındaki puanı, Fen-Edebiyat Fakülteleri Coğrafya Bölümü puanlarının çok üstüne çıkmıştır.

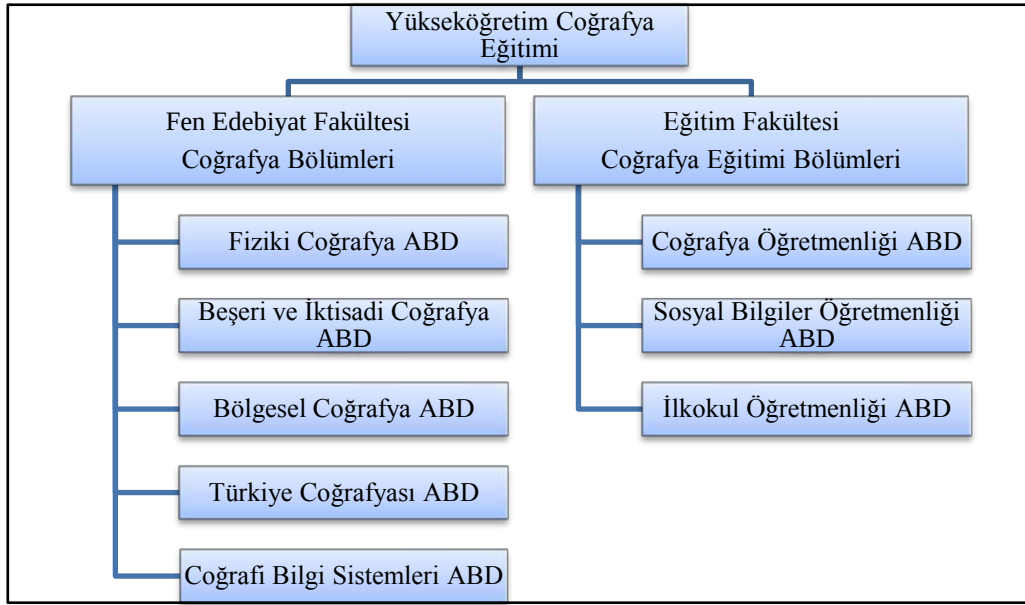
Tablo 4-34 Türkiye Üniversitelerinde Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümleri

Sıra	Üniversite Adı	İnşa Yılı	Şehir	Coğrafya Bölümü Bulunan Fakülteler	Yüksek Lisans	Doktora	Öğretim Üyesi	Öğretim Görevlisi Sayısı	Toplam Öğretim Elemanı Sayısı
1	İstanbul Üniversitesi	1915	İstanbul	Edebiyat Fakültesi	+	+	19	5	24
2	Ankara Üniversitesi	1935	Ankara	Edebiyat Fakültesi	+	+	12	5	17
3	Atatürk Üniversitesi	1974	Erzurum	Fen-Edebiyat Fakültesi	+	+	11		11
4	Fırat Üniversitesi	1978	Elazığ	İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi	+	+	11	4	15
5	Ege Üniversitesi	1979	İzmir	Edebiyat Fakültesi	+	+	10	4	14
6	Çanakkale 18 Mart Üniv.	1992	Çanakkale	Fen-Edebiyat Fakültesi	+	+	8	5	13
7	Balıkesir Üniversitesi	1992	Balıkesir	Fen-Edebiyat Fakültesi	+	+	7	4	11
8	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1992	Van	Edebiyat Fakültesi	+		6	5	11
9	K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi	1992	K.Maraş	Fen-Edebiyat Fakültesi	+		5	2	7
10	Harran Üniversitesi	1992	Şanlıurfa	Fen-Edebiyat Fakültesi	+		6	1	7
11	Süleyman Demirel Üniversitesi	1992	Isparta	Fen-Edebiyat Fakültesi	+		4		4
12	Fatih Üniversitesi	1996	İstanbul	Fen-Edebiyat Fakültesi	+		7	2	9
13	Afyon Kocatepe Ün.	1996	Afyon	Fen-Edebiyat Fakültesi	+	+	6	3	9
14	Ondokuz Mayıs Üniv.	2000	Samsun	Fen-Edebiyat Fakültesi	+	+	6	1	7
15	Marmara Üniversitesi	2001	İstanbul	Fen-Edebiyat Fakültesi	+		7	1	8
16	Sakarya Üniversitesi	2001	Adapazarı	Fen-Edebiyat Fakültesi	+		8	5	13
17	Uşak Üniversitesi	2002	Uşak	Fen-Edebiyat Fakültesi	+	+	5	5	10
18	Giresun Üniversitesi	2008	Giresun	Fen-Edebiyat Fakültesi			3	3	6
19	Mustafa Kemal Üniv.	2009	Hatay	Fen-Edebiyat Fakültesi			5	4	9
20	Ahi Evran Üniversitesi	2009	Kırşehir	Fen-Edebiyat Fakültesi			3	2	5
21	Bilecik Üniversitesi	2009	Bilecik	Fen-Edebiyat Fakültesi	+		5	4	9
22	Çankırı Üniversitesi	2009	Çankırı	Edebiyat Fakültesi			4	4	8
23	Karabük Üniversitesi	2009	Karabük	Edebiyat Fakültesi			6	1	7
24	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2009	Kilis	Fen-Edebiyat Fakültesi			2	3	5

Sıra	Üniversite Adı	Kuruluş Yılı	Şehir	Coğrafya Bölümü Bulunan Fakülteler	Yüksek Lisans	Doktora	Öğretim Üyesi	Öğretim Görevlisi Sayısı	Toplam Öğretim Elemanı Sayısı
25	Adıyaman Üniversitesi*		Adıyaman	Fen-Edebiyat Fakültesi					
26	Celal Bayar Üniversitesi*		Manisa	Fen-Edebiyat Fakültesi					
27	Erciyes Üniversitesi*		Kayseri	Edebiyat Fakültesi					
28	Erzincan Üniversitesi*		Erzincan	Fen-Edebiyat Fakültesi			2	1	3
29	Gaziantep Üniversitesi*		Gaziantep	Fen-Edebiyat Fakültesi					
30	Kastamonu Üniversitesi*		Kastamonu	Fen-Edebiyat Fakültesi				1	1
31	Mehmet Akif Ersoy Üniv.*		Burdur	Fen-Edebiyat Fakültesi			1		1
32	Muş Alparslan Ü.*		Muş	Fen-Edebiyat Fakültesi					
33	Namık Kemal Üniv.*		Tekirdağ	Fen-Edebiyat Fakültesi			1	1	2
34	Niğde Üniversitesi*		Niğde	Fen-Edebiyat Fakültesi			1		1
35	Ardahan Üniversitesi*		Ardahan	İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi			1		1
36	Ağrı İbrahim Çeçen Ün.*		Ağrı	Fen-Edebiyat Fakültesi					
37	Batman Üniversitesi*		Batman	Fen-Edebiyat Fakültesi					
38	Bingöl Üniversitesi*		Bingöl	Fen-Edebiyat Fakültesi			1	2	3
39	Siirt Üniversitesi*		Siirt	Fen-Edebiyat Fakültesi			1	2	3
40	Iğdır Üniversitesi*		Iğdır	Fen-Edebiyat Fakültesi					
TOPLAM					18	9	173	80	254

Kaynak: (Özey R. , 1998), (Yavan, 2012) ve (Tuna, 2013)'dan yararlanarak hazırlanmıştır.

Fen-Edebiyat Fakülteleri Coğrafya Bölümlerinde Fiziki Coğrafya, Beşeri Coğrafya, Bölgesel Coğrafya, Türkiye Coğrafyası ve Coğrafi Bilgi Sistemleri olmak üzere beş anabilimdalı bulunmaktadır. Eğitim Fakültelerinde ise Coğrafya Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlkokul Öğretmenliği anabilimdalları yer almaktadır (Şekil 4-1).



Kaynak: (Yavan, 2012) (Tuna, 2013)'tadan derlenerek oluşturulmuştur.

Şekil 4-5 Yükseköğretim Coğrafya Eğitimi Organizasyon Şeması

Türkiye yükseköğretim coğrafya eğitimi ve öğretiminde Lisansüstü eğitime baktığımızda ise son 15 yılda azda olsa yıllar itibarıyla bir artış söz konusudur. Coğrafya eğitimi ve öğretimi 1982 yılında kurulan Yükseköğretim Kurulu tarafından bütün iş ve işleyişi kontrol edildiği için merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Her üniversite yılda iki defa Güz (Ağustos-Eylül) ve Kış (Ocak-Şubat) döneminde Lisansüstü bölümlere öğrenci kabul etmektedir. Bunun sonucunda gelen taleplere göre Tezsiz Yüksek Lisans, Tezli Yüksek Lisans (MA) ve Doktora (PhD) programları açılır veya açılmaz.

Lisansüstü eğitimde kayıt kabul şartlarının başında Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavı (ALES) gelmektedir. Ayrıca Üniveristeden üniversiteye değişen diğer şartlar (Dil puanı, akademik not başarısı, yerel sınav sonucu, askerlik belgesi vs.) aranır. Tezsiz Yüksek Lisans programı en kısa 3 yarıyıl, Tezli Yüksek Lisans programı 4 yarıyıl ve Doktora programları 6 yarıyıl tamamlanabilmektedir (YÖK, 1996).

4.2.6. Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Fiziki Mekânlar

Eğitim ortamlarının eğitim ve öğretimdeki yeri yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim amaçları için düzenlenmiş mekân, eğitim gören öğrencilerin çeşitli kanallardan daha çok bilgi öğrenmesini sağlayacaktır. Ancak hep aynı mekânda ve ders ile ilgili

materyallerin eksik olduğu bir ortamda, sabahtan akşama kadar bulunan bir öğrenci tek kanaldan daha az bilgi alacaktır (İnce, 2013).

Coğrafya dersi sadece bir kitap ve sıraların olduğu bir ortamda anlatılacak bir ders değildir. Bu açıdan fiziki ortam, coğrafya dersi için büyük önem taşımaktadır. Coğrafya dersi için gerekli olan ders araç ve gereçlerinin bulunduğu bir ortam, ders verimini arttıracak ve öğrencinin derse ilgisini sağlayacaktır. Örneğin sıcaklık ölçümü için termometre, basınç ölçümü için barometre, yükseklik ölçümü için altimetre, yer tayini için GPS aletleri, basit toprak, su analizlerinin yapıldığı laboratuvar, bilgisayar, projeksiyon, internet ve akıllı tahta (etkileşimli tahta) gibi teknolojik araçların olduğu bir ortamda işlenen bir coğrafya dersi tabiidir ki, sade bir sınıfta işlenen coğrafya dersinden çok daha etkili olacaktır.

Coğrafya eğitiminde sade bir sınıfta takip edilen dersin öğrencileri bıktıracağı, derse olan ilgiyi azaltacağı ve öğrencilerin yaratıcılıklarını öldüreceği su götürmez bir gerçektir. Bu alanda çalışma yapan Şengül ve Akça okullarda gençlerin yaratıcılıklarını geliştirecek en önemli nokta, gerekli teknolojik ve bilimsel alt yapıya sahip ortamlardır. Diğer bir deyişle dersin özelliklerine uygun özel sınıflar oluşturmak gereklidir, diye ifade etmektedirler (Şengül & Akça, 2009).

Coğrafya eğitiminde fiziki ortama baktığımızda, öncelikle okul binalarının inşası sırasında coğrafya dersi için bir sınıfın tasarlanmamış olduğunu görmekteyiz. Yukarıda sözü edilen coğrafya ders araç ve gereçlerinin bulundurulması, kullanılması ve muhafazası ancak özel olarak planlanmış bir coğrafya sınıfı ile mümkün olabilir. Milli Eğitim Bakanlığını Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Genelgesi ile 2006 ve 2008 yıllarında iki defa, bütün okullara imkânlar dahilinde kurulmasını tavsiye ettiği branş dersliği uygulaması maalesef devlet okullarında yeterince karşılığını bulamamıştır. Kabine sistemi olarak ta bilinen branş dersliği uygulaması çok az sayıda okulda uygulanmaktadır.

Örneğin İstanbul ili Bağcılar ilçesinde 102 ortaöğretim ve ilköğretim kurumunun yalnızca bir tanesinde branş dersliği uygulanmaktadır. Ancak bu okulda da coğrafya branş dersliği yeterli imkânlarla sahip değildir.

Üniversitelerin coğrafya bölümlerinde de coğrafya dersine uygun ortamların tam manası ile sağlandığı söylenemez. Coğrafya eğitimini verecek coğrafyacıların yetiştiği fakülte

ortamında dahi öğrenciler, özel bir coğrafya sınıfından veya laboratuvarından mahrum durlar.

Ayrıca okullarımızdaki standart 49 m² olan sınıflar, Anadolu ve fen liselerinde sorun oluşturmaya da genel lise ve meslek liselerinde kalabalık sınıfların (40, 50 ve hatta 60 kişilik) ihtiyacını karşılamaktan uzaktır. Bu sebeple öğretmenler kalabalık öğrenci grubu nedeniyle ders konuları ile ilgili yeterince etkinlik yapamamakta, öğrenciler de kendilerine dar gelen bu ortamda etkinliklere yeterince katılamamakta hatta yeterli oksijeni alamamaktadırlar.

Coğrafya eğitimi için fiziki ortamı özetlemek gerekirse, eğitim kurumlarımızda fiziki ortam iyi bir durumda değildir. Derslik sayısının çoğaltılarak, bir dersliğe düşen öğrenci sayısının azaltılması ve özel coğrafya sınıflarının ve laboratuvarlarının kurulması ve donatılması bu durumu düzeltebilir.

4.2.7. Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Coğrafya eğitimi ve öğretimi konusunda Doğanay; “Amaca uygun bir coğrafya eğitimi ve öğretimi yapmanın temel koşulu, ya da olmazsa olmazı, yeterli araç ve gereçler kullanarak eğitim ve öğretimini yapmaktır.” diye ifade etmektedir (Doğanay, 2002).

Kaliteli bir eğitim ve öğretim faaliyeti için eğitim ve öğretim ortamlarının düzenlenmesi yanında eğitim ve öğretim araç ve gereçlerinin de temin edilmesi gerekmektedir.

Doğanay yine aynı eserinde coğrafya öğretiminin daha verimli ve randımanlı yapılabilmesi için; Coğrafya dershanesi oluşturulmasının ve oluşturulan coğrafya dershanesinde de;

- Tepegöz projektörü,
- Epidiyeskop,
- Slayt projektörü,
- Atlaslar,
- Dünya fiziki ve siyasi haritaları,
- Türkiye fiziki ve siyasi haritaları,
- Maden koleksiyonu,
- Kayaç koleksiyonu,
- Diğer araç ve gereçler,

- Termometre,
- Barometre,
- Slayt perdesi,
- Masa,
- Renkli tebeşir,
- Ödev dolapları,
- Harita askılıkları,

bulunması gerektiğini ifade etmiştir (Doğanay, 2002). Fakat burada en büyük zorluğun bu araç ve gereçleri temin etmenin olduğunu ve coğrafya öğretmenlerinin bu araç ve gereçleri temin etmek için azami gayret göstermeleri gerektiğini belirtmiştir.

21.yüzyılın bilgi teknolojisi, coğrafya dersinin en önemli araçlarındandır. Bu konunun ehemmiyeti konusunda Sayhan; bilgisayarlar coğrafya bilim dalı için birçok konuda uygulama imkânı bulmuştur. Başta coğrafyacılar olmak üzere eğitimci ve programcılarımızın bu konuya bir an önce eğilmeleri ve bu konudaki boşluğun en kısa zamanda doldurulması gerektiğini ifade etmiştir (Sayhan, 1995).

Okullarımızda coğrafya öğretimi ve eğitimi açısından en çok ders kitabı, atlas ve haritalar kullanılmaktadır. 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan yeni coğrafya öğretim programı, eksik ders materyalleri ile okutulacak bir program değildir. Ancak coğrafya öğretmenleri derslerinde lazım olan araç ve gereçleri temin etmek için büyük bir gayret göstermekte ve belli bir süre sonra onlar dahi yorularak eski sistem ders kitabı, harita, atlas üçgenine dönmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığının 2012 yılında uygulamaya koyduğu FATİH projesi ve www.eba.gov.tr adresinde yayınlanan görsel materyaller, okullarımızda coğrafya eğitimi ve öğretiminde karşılaşılan araç-gereç eksikliğini giderecek önemli gelişmelerden biridir.

Değişen eğitim sisteminde eğitim ortamının hazırlanmasında birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin yapacağı araç-gereç ve materyal seçimi, sınıf düzeni, teknolojik donanım v.b. etkenler de öğrencinin başarısını doğrudan etkileyecektir. Öğretmenin bu süreçte bireysel farklılıkları da dikkate alması gerekmektedir (İbret, Bayraktar, & Kocaman, 2011).

Araç ve gereç temini, üniversitede coğrafya öğretmeni olarak yetişen öğretmen adayların karşılaştığı önemli sorunlardan biridir. Öğretmen adaylarının eğitim ve staj dönemlerinde ders araç ve gereçlerini yeterince kullanmamaları, uygulamaları yerinde görmemeleri, kendilerinin de öğretmenliğe başladıklarında bu araç ve gereçleri kullanmamalarına, bunlara ihtiyaç duymamalarına sebep olmuştur. Kullanımda modern bir program olsa da maalesef öğretmen adaylarının geleneksel bir öğrenme metodunu değiştirmeden nesilden nesile aktarmış olmaktadır.

Coğrafya eğitiminde kullanılan en önemli araçlardan biri de haritalardır. Bu konuda Özgüç; haritalar ve başka kartoğrafik malzemeler birinci derecede coğrafyacıları ilgilendirmekte, onların konuşma dilini haritalar oluşturmaktadır. Bu nedenle onları coğrafya kitaplıklarından ayırmağa imkân yoktur diye ifade etmektedir (Özgüç, 1985). Ancak günümüzde kullanılan haritalar teknolojinin gelişmesi sebebi ile kâğıttan elektronik sisteme dönüşmüştür. CBS ile üretilen, bilgisardan veya akıllı tahtadan yansıtılan haritalar daha kullanışlı ve etkili hale gelmiştir. Böylelikle zamandan, paradan tasarruf sağlanmaktadır. Daha kolay hazırlanabilmekte, taşınabilmekte ve paylaşıp bilgisayardan bilgisayara aktarılabilmektedir. Fatih projesinin bütün okullarda hayata geçmesi ile bunun daha da yaygınlaşması beklenmektedir.

4.2.8. Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Kitaplar

Ders kitabı; bir dersin eğitim programı, amaçları, ilke, yöntem ve ders konularına göre hazırlanmış temel bilgi kaynağıdır. Bu esere geçmişte, asli kaynak deniliyordu. Bu tür kaynakların en önemli yararı, ülkede benzer alanda yapılan eğitim ve öğretimin, standardizasyonunu ve birliğini sağlamaktır (Doğanay, 2002). Ayrıca Doğanay coğrafya ders kitabının; 1-Dilbilgisi ve üslup, 2-İçerik, 3-Yardımcı şekiller gibi başlıca nitelikleri taşıması gerektiğini ifade etmektedir.

Coğrafya dersinin temel araçlarından biri olan coğrafya dersi kitapları Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği esaslar doğrultusunda yazılmaktadır. Hatta bakanlığın 2012 yılında yayınladığı yönetmelik gereği; yazılacak olan ders kitabının içeriği, ebatları, sayfa sayısı gibi en ince ayrıntı dahi belirlenmekte ve kitaplar bu esaslar doğrultusunda yazılarak Talim ve Terbiye kurulunun onayı ile okullarda ders kitabı olarak okutulmaktadır (MEB, 2012b) (Tablo 4-35).

Tablo 4-35 Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Boyutları

Sınıflar	Ders Kitabı	
	Kitap Boyutu	Forma Sayısı
9. Sınıf	19,5x27,5	11-13
10. Sınıf	19,5x27,5	17-19
11. Sınıf	19,5x27,5	16-18
12. Sınıf	19,5x27,5	16-18

Kaynak: (MEB, 2012b)

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılındaki program değişikliği sonrasında okutulacak ders kitaplarını, bünyesinde oluşturduğu komisyon marifetiyle kendisi hazırlamış ve bu kitaplar okullarda öğrencilere ücretsiz dağıtılarak okutulmuştur. Ancak 2010 yılından itibaren özel sektörün de kendi çabasıyla hazırlamış olduğu ders kitapları, yönetmelik değişikliğinin ardından, yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından satın alınarak okullara ücretsiz dağıtılmıştır. Bu sayede rekabetçi bir ortamda farklı yazarlar tarafından, yeni programın gereklerine uygun birçok ders kitabı yayınlanarak eğitim ve öğretimin hizmetine sunulmuştur (Tablo 4-36).

Tablo 4-36: 2014-2015 Öğretim yılında Okutulacak Coğrafya Ders Kitapları Listesi

Kitap Adı	Yazar Adı	Yayın Evi
Ortaöğretim Coğrafya 9	Komisyon	Milli Eğt. Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 9	Murat Arslan	Mega Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 9	Mehmet Baranaydın	Lider Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 9	Yard.Doç.Dr.H.Koç, N.Dalkılıç	Tutku Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 9	Doç.Dr.İ. Yaşar Hacısalıhoğlu, F. Mehmet Karakaya	Koza Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 9	Prof.Dr.Cemalettin Şahin	Lider Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 10	Komisyon	Milli Eğt. Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 10	Murat Arslan	Mega Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 10	Mehmet Baranaydın	Lider Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 10	Doç.Dr.İ. Yaşar Hacısalıhoğlu, A.Midilli	Koza Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 11	Komisyon	Milli Eğt. Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 11	Yrd.Doç.Dr.H.Koç, A. Aydoğdu	Dikey Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 11	Mehmet Baranaydın	Lider Yayınları / Ankara
Ortaöğretim Coğrafya 12	Komisyon	Milli Eğt. Yayınları / Ankara

Kaynak: (MEB, 2014e)

Her geçen gün programın öğretmenler ve yazarlar tarafından daha iyi özümsemesi neticesinde yeni kitaplar yazılmakta ve Talim Terbiye Kuruluna sunulmaktadır. Ancak

bu ders kitapları hem içerik açısından yetersiz, hem etkinlik örnekleri okul, öğrenci ve veli imkânlarının üzerinde, hem de çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları açısından eksiktir. Bu durum coğrafya ders kitaplarının gelişmiş ülkelerdeki coğrafya ders kitapları standartlarını yakalaması için kendisini çok daha fazla yenilemesi gerektiğini göstermektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında ders kitapları, Bakanlık tarafından karşılandığı için okulların kitap ihtiyaçları, okullarda kurulan zümre öğretmenler kurulu tarafından öğrenci sayısı tespit edilerek, her yıl okul/kurum yöneticileri tarafından MEBBİS ortamında Kitap Seçim Modülüne işlenmektedir.

Bakanlık tarafından okullara gönderilen Coğrafya ders kitapları bazen içerik, bazen baskı kalitesi, bazen de kabı ve dayanıklılığı açısından öğretmen ve öğrencileri memnun etmemektedir. Bu konuda Biricik ve diğerleri, İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında okutulan coğrafya ders kitaplarında; metot, üslup bakımından hataların olduğunu, gereksiz, belirsiz ve sonuçsuz ifadelerin bulunduğunu, bilimsellikten uzak olduğunu, profil, diagram, kesit, harita ve fotoğraflarda yanlışlıkların olduğunu ortaya koymuştur (Biricik, Balcı, Elmastaş, & Polat, 2003). Bu sebeple ders kitaplarının öğreti düzeyi göz önüne alınarak, yazım ve basımına özen gösterilmesi ve alanlarında uzman öğretim üyeleri ile öğreticilik vasfı olan eğitimci coğrafyacıların birlikte üstlenecekleri görev olmalıdır (Nişancı, 2003).

Bu bölümde ise ortaöğretim coğrafya ders kitaplarından 9.sınıf ders kitabı içerik yönünde incelenecektir.

4.2.8.1. Kitap İncelemesi: 9.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı

Talim Terbiye Kurulu tarafından 08.12.2011 tarih ve 208 sayılı kararı ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiş olan Mehmet Baranaydın'a ait Coğrafya 9 ders kitabı, Lider Yayıncılık tarafından yayınlanmıştır. Tamamen öğrenci merkezli sisteme uygun olarak yazılan bu kitap, aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı kitap yazma komisyonun hazırladığı kitap dışında, yazılan ilk kitaplardandır. Editör, dil uzmanı, ressam ve grafiker, program geliştirme uzmanı, rehberlik uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanının hazırlanmasında görev aldığı kitap, karton kapaklı ve 215 sayfadır.

Toplam dokuz ünite başlığından oluşan kitapta, her ünite sonunda ölçme değerlendirme bölümü yer almaktadır. Kitabın ilk on sayfası iç kapak, İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Atatürk Portresi, içindekiler ve organizasyon şemasından oluşmaktadır. Son on üç sayfası ise, proje çalışması, proje değerlendirme ölçeği, sözlük, kaynakça, Türkiye Siyasi ve Fiziki, Dünya Siyasi ve Fiziki haritasından oluşmaktadır. Ayrıca bu ders kitabında yer alan unsurlar aşağıda tablo halinde verilmiştir (Tablo 4-37).

Tablo 4-37 Baranaydın’a Ait Coğrafya 9 Ders Kitabı Etkinlik Tablosu

Ünite Numarası	Etkinlik	Ders Dışı Etkinlik	Tartışma	Fotoğraf	Harita	Şekil	Grafik	Şema	Bunları Biliyor muydunuz	Okuma Metni
1.Ünite	8	4	2	3	-	-	-	-	2	2
2.Ünite	17	5	-	2	9	15	-	-	3	1
3.Ünite	6	1	-	-	-	11	-	-	2	-
4.Ünite	37	5	1	23	4	19	7	-	8	1
5.Ünite	9	8	3	45	2	19	-	1	1	2
6.Ünite	4	1	1	16	-	-	-	1	-	1
7.Ünite	4	3	-	12	1	-	-	-	-	1
8.Ünite	6	1	-	2	1	-	-	-	-	-
9.Ünite	3	2	1	4	-	-	-	-	-	1

Tablo 4-37’deki bilgiler incelendiğinde, bu kitapta coğrafya öğretim programındaki etkinliklerin en yoğun kullanıldığı ünitelerin İklim Bilgisi, Aktif Dünya ve Harita Bilgisi bölümlerinin olduğu görülmektedir.

Kitap etkinlikler açısından yeterli seviyede olmasına rağmen içerdiği bilgi açısından yetersiz görülmekte ve bu durum derslerde öğrencinin bağımsız araştırma yapmasını engellemekte, öğrenciyi öğretmene bağımlı hale getirmekte, öğretmenin yükünü arttırmaktadır.

Baranaydın’a ait Coğrafya 9 Ders Kitabında Bölüm başlıkları;

- 1.Bölüm -Doğal unsurlar ve coğrafya
2. Bölüm -Harita bilgisi
3. Bölüm -Dünyanın şekli ve hareketleri
4. Bölüm -İletim bilgisi
5. Bölüm -Aktif Dünya
6. Bölüm -Beşeri sistemler
7. Bölüm -Yaşadığım yer

8. Bölüm -Bütünün parçaları

9. Bölüm -İnsan ve çevre

şeklinde sıralanmaktadır. Buradaki bölüm başlıkları program çatısındaki ana başlıklara uyum göstermektedir.

4.2.9. Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Öğretmenlik

Öğretmen, yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişidir (MEB, 2014).

Coğrafya öğretmenleri eğitim ve öğretim ortamının en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Çünkü fiziki ortamlar, araç ve gereçler ne kadar iyi olursa olsun alanında iyi yetişmiş bir öğretmen olmadıkça bunların hiç birinin bir ehemmiyeti yoktur.

Eğitimde gerçekleştirilen yenilik ve düzenlemeler, bunu uygulayacak öğretmenlerin belirli bilgi becerileri ve yeterliliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Kılınç, 2013). Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilere iyi şekilde organize edilmiş ve aktarılmış bir coğrafya öğrenimi deneyimi yaşatmak gibi bir mesleki sorumlulukları vardır (Öztürk, 2010).

Üniversitelerin Eğitim, Fen-Edebiyat ve Dil, Tarih-Coğrafya Fakülteleri'nden mezun olup öğretmenlik formasyonunu kazandıktan sonra resmi ve özel eğitim kurumlarında göreve başlayan öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği esaslar çevresinde görev yapmaktadır (Tablo 4-38).

Türkiye'de coğrafya öğretmenliği cumhuriyetin ilk yıllarından 1982 yılına kadar sadece alan bilgisi ile yüklenerek ve ortaöğretimde öğrencilerin hangi bilgilere ihtiyaç duyduğu düşünülmeyen yetiştirilmekteydi. 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı YÖK kanunu uyarınca eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve öğretmen eğitimi bir nebze olsun düzeltilmiştir. Ayrıca 1990 yılında lisans tamamlama yasası ile öğretmen eğitim kalitesi arttırılmaya çalışılmıştır.

1996-1997 öğretim yılında eğitim fakültelerinde yürürlüğe giren ortaöğretim sosyal alanlar bölümü, coğrafya eğitim ana bilim dalı 3,5 yıl coğrafya eğitimi 1,5 yıl öğretmenlik formasyon eğitimi olmak üzere 5 yıllık bir eğitim ile çok nitelikli öğretmen

yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca Fen-Edebiyat mezunları da 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans (daha sonra Formasyon Eğitimi Sertifika Programına dönüşmüştür) ile öğretmen olma hakkına kavuşmuş, bu durum Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarından da öğretmenlik alt yapısı sağlam öğretmen adayları yetişmesini sağlamıştır.

Tablo 4-38 Coğrafya Öğretmenlerinin Okutabileceği Dersler Çizelgesi

Alan	Mezun Olduğu Yükseköğretim Programı	Okutabileceği Dersler
Coğrafya	Coğrafya Öğretmenliği Coğrafya	Coğrafya
		Sosyal Bilgiler
		Çevre Sistemleri
		Sosyal Bilimlere Giriş
		Sosyal Bilimler
		Sosyal Bilim Çalışmaları
		Uluslararası İlişkiler

Kaynak: (MEB, 2014)

Coğrafya öğretmenleri Tablo 4-38’de görüldüğü üzere Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Çevre Sistemleri, Sosyal Bilimlere Giriş, Sosyal Bilimler, Sosyal Bilim Çalışmaları ve Uluslararası İlişkiler derslerini verebilmektedir. Coğrafya öğretmenleri bu dersleri verirken devlet okullarında araç-gereç eksikliği, sınıfta öğrenci sayısı fazlalığı, müfredat sıkıntıları ve maddi sıkıntılar öğretmenlerin karşılaştığı başlıca sorunlardır. Özel okullarda yukarıda bahsi geçen sorunlar yaşanmamakla birlikte buralarda da öğrencilerin coğrafya derslerine olan ilgisizliği en önemli sorundur. Üniversite hazırlık kurslarında ise dört yıllık lisede görülen müfredatın 8 aylık kısa bir sürede verilmesi öğretmenlere büyük bir yük ve sorumluluk yüklemektedir.

Coğrafya öğretmenlerinin üniversite yıllarında aldıkları eğitim, mesleğe başladıklarında verdikleri eğitimle paralellik göstermektedir. Örneğin üniversite yıllarında sadece ders kitabı, harita, atlas ve az sayıda arazi gezisi görmüş bir öğretmen adayı, öğretmen olduğunda ancak, gördüğü, aldığı ve uygulamasını yaptığı eğitim kadar, eğitim verebilmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin öğretmen olduktan sonra da bilgi ve görgülerini arttırmaları için arazi gezilerine, hizmet içi eğitim faaliyetlerine, çalıştaylara katılması, kendisini yenilemesi gerekmektedir.

4.2.10. Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Öğretim Yöntemleri (Metotları)

Doğanay, bireylerin değişik algılama yollarından edindikleri düşüncelere veya bireyin yaşantısı boyunca kazandığı, öğrendiği ve bildiği bütün düşüncelere bilgi denir, diye ifade etmektedir (Doğanay, 2002). Bilginin ve fikirlerin araştırmacıyı başarıya ulaştıranlarına öğretim ilkesi denir ki bu ilkeler; öğrenciye görelilik ilkesi, yakından uzağa ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, aktivite ilkesi, bütünlük ilkesi ve güncellik ilkesi şeklinde 8 madde halinde sıralanmaktadır.

Doğanay öğretim yöntemini ise, “Eğitim ve öğretim düzeyi açısından öğrencileri öngörülen amaç ve ilkelere ulaştırmak için uyulması gereken en doğru ve en güvenilir yollardır” şeklinde tanımlamaktadır.

Hesapçıoğlu ise öğretim yöntemini; “Bir amaca giden yol, yani düşünülmüş ve planlanmış hareket biçimidir. Buna göre ders yöntemi, derste onun amacını ve görevini emin ve en iyi yolla yerine getirmek için düzenlenmiş bir hareket biçimidir” diye ifade etmektedir (Hesapçıoğlu, 2011).

Her iki tanımda da anlaşıldığı üzere dersler, değişik bazı yollar ve taktikler ile verilebilmektedir.

Kaya, verilecek dersleri, anlatılacak konuları mümkün olduğu kadar zenginleştirmek, en uygun yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencileri de aktif bir şekilde sürece dahil etmek, hedeflenen bilgi ve becerileri kazandırmada faydalı olacaktır diye ifade etmektedir (Kaya H. , 2013).

Rol oynama yöntemi, örnek olay inceleme yöntemi, grup tartışması yöntemi, gibi yöntemler de uygulanmasına rağmen coğrafya eğitimini yakından ilgilendirenler şunlardır: Anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, problem çözme yöntemi, gösteri yöntemi, gezi-gözlem yöntemi, iş yöntemi ve deney yöntemi (Doğanay, 2002, s. 160).

4.2.10.1. Anlatım Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi

Geleneksel bir yöntem olup, her dersin eğitim ve öğretiminde mutlaka yeri ve payı bulunmaktadır. Coğrafya eğitiminde bu yöntemin;

- a- kısa, net ve kesin ifadelerle anlatım,
- b- verilerin ismini tahtaya yazma,

- c- terimleri ifade etmek için tahtaya şekil çizme,
- d- anlatımda dil birliği sağlamak gibi öncü koşulları vardır.

4.2.10.2. Soru-Cevap Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi

Coğrafya dersinde öğrencinin derse katılımını sağlamak, öğrenciler tarafından mutlaka anlaşılması gereken temel bilgi ve görüşleri aktarmak amacıyla kullanılan bu yöntemde, sorulacak sorular önceden plan defterine kaydedilmiş olmalıdır.

4.2.10.3. Problem Çözme Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi

Özünü ünlü ABD’li düşünür ve pedagog John DEWEY’in oluşturduğu problem çözme yöntemi, beş aşama esasına dayanmaktadır. (a.problemi tanıma b.geçici varsayım oluşturma c. Veri toplama ve değerlendirme d. Sonuca varma, e-sonuçların denenmesi). Bu yöntemde zihin; akıl yürütme, analiz, sentez ve yargılara ulaşma gibi yüksek düşünce işlevlerini birlikte kullanmaktadır.

Bu yöntemin hem ilk ve ortaöğretim hem de yükseköğretimde kullanılmasının önemli yararları vardır. Öğrenciler sadece dağ, tepe, göl gibi yer isimlerini ezberlemek yerine, işlenilen konu üzerinde düşünüp, akıl yürütüp, bir sonuca ulaşacaklardır. Bu da öğrencinin zihninde iz bırakacaktır.

4.2.10.4. Gösteri Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi

Demostrasyon yöntemi de denilen bu yöntemde öğretmenin öğrencilerinin gözü önünde bir şeyin yapılışını göstermesi, bir varsayımı kanıtlaması, bir ilkeyi doğrulamak amacıyla yaptığı her türlü faaliyettir. Gerek yükseköğretim ve gerekse ortaöğretim coğrafya öğretiminde bu yöntemin önemli bir yeri bulunmaktadır. Coğrafya dersini ezbere öğretmekten kurtarmanın en önemli yollarından biridir. Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile gösteri yönteminin uygulandığı derslerin başında coğrafya gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının Fatih Projesi ile ülkemizdeki bütün sınıflara akıllı tahta (etkileşimli tahta) yerleştirilmesi işlemi tamamlandığında, coğrafya öğretmenlerinin gösteri yöntemini kullanma oranının artacağı, öğrencilerin coğrafya konularını anlama kapasitesini arttıracacağı bir gerçektir.

4.2.10.5. Gezi Gözlem Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi

Akademik düzeydeki coğrafya araştırmalarının esasını oluşturan bu yöntem eldeki imkânlar ölçüsünde, ortaöğretim ve yükseköğretim coğrafya eğitiminde, kısa ve uzun mesafeli olarak mutlaka uygulanmalıdır. Bu yöntemin uygulanmasından beklenen yararları sağlamak için dikkatli bir planlama yapmak gerekir. Ancak bu yöntem; uygulamanın zorluğu, yasal sorumluluklar, maddi imkânsızlıklar sebebiyle gereği kadar uygulanmamaktadır.

4.2.10.6. İş Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi

Bu yönteme, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi de denebilir. Bu yöntemde öğrencilerin harita çizme, maket hazırlama gibi bedensel işlerin yanında, özet çıkarma, akıl yürütme, sunum yapma gibi zihinsel iş biçimlerini yapabilmesi hedeflenir.

4.2.10.7. Deney Yöntemi ve Coğrafya Eğitimi

Bu yönteme deney odası yöntemi, ya da laboratuvar yöntemi de denilmektedir. Coğrafya ilminin deney odası, coğrafi yeryüzünün bütünü, ya da arazidir. Coğrafi olayları ya oluş halinde gözlemleyebiliriz, ya da geçmişte olmuş olayların, şimdi arazi de delillerini gözlemleyerek deney yöntemini kullanmış oluruz (Doğanay, 2002).

2005 yılında değişen ve yenilenen coğrafya öğretim programı doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencileri dersin merkezine çekme çabaları, programın bu durumu zorunlu kılması ve gelişen eğitim teknolojileri coğrafya öğretim yöntemlerinin sırasını değiştirmiştir. Kısaca özetlenen coğrafya öğretim yöntemlerinin günümüzde kullanımına baktığımızda en yaygın olarak anlatım, soru-cevap, gösteri ve iş yöntemleri olduğunu görmekteyiz.

Birçok özel okuldaki zengin eğitim teknolojisi Milli Eğitim Bakanlığının teşviki ile devlet okullarında da kullanılmaya başlanmış, bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta (etkileşimli tahta) gibi araçların yaygın kullanılması ile gösteri yöntemi son yıllarda daha da ileri seviyeye çıkmıştır. Ancak gezi-gözlem ve deney yöntemleri eskiden olduğu gibi günümüzde de imkânların kısıtlı olması ve öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri üniversite eğitimleri döneminde yeterince almamış olması sebebi ile en az seviyede kullanılan yöntemlerdir.

Eldeki imkânlar, öğrencinin sosyal ve ekonomik seviyeleri, konuların özellikleri ve teknolojik altyapı gibi durumlar göz önüne alındığında coğrafya eğitiminde kullanılacak tek bir öğretim yönteminden söz etmek doğru olmaz.

Eğitimde beklenen yararların sağlanması amacıyla hem zaman almaması hem de maddi külfet getirmemesi için görsel, işitsel ve sezgisel yöntemlerin birlikte kullanılması en doğru olanıdır.

4.2.11. Türkiye Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Problemler

Türkiye’de hem coğrafya eğitimi ve öğretiminde hem de genel eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar sebebi ile coğrafya eğitiminde bazı problemler ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bu problemler sırasıyla şu şekilde sıralanmaktadır.

4.2.11.1. Türkiye Genel Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Problemler

Ülkemizin eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan bu problemler, coğrafyayı etkilediği gibi diğer branşları da etkilemektedir. Bu husustan daha önce birinci bölümde bahsettiğimiz için burada sadece ana hatlarından söz edilecektir.

Eğitim kurumlarındaki fiziki mekân yetersizlikleri, araç-gereç eksikliği, kalabalık sınıflar, eğitim öğretime ayrılan payın yetersizliği, okullardaki öğretmen eksikliği, öğretmenlerin üniversite eğitim kalitesinin yetersizliği, atama bekleyen öğretmen adaylarında yığılma gibi hususlar bu problemler arasında sayılabilir. Bu problemlerin çözümü de ülkelerdeki uzun vadede denenmiş ve başarılı olmuş projelerin uygulanmasıyla mümkün olabilir.

4.2.11.2. Coğrafyacıların Kimlik Sorunu ve Coğrafyaya Bakış Açısı

Türkiye’de coğrafya biliminin diğer bilim dalları arasındaki yeri ve değeri pek önemsenmediği için bazı problemler ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bunların başında coğrafyanın önemsiz bir bilim dalı gibi gösterilerek hak ettiği değerin verilmemesi gelir. Bu durumun oluşmasında coğrafyacıların bir araya gelemeyip güçlü bir yapı sergileyememelerinin de payı vardır. Bunun en büyük göstergesi coğrafya kongreleri arasındaki 61 yıllık zaman aralığıdır.

Ayrıca uluslararası platformda az sayıda coğrafyacının yayın yapması, problem çözmeye yönelik coğrafi ürünlerin üretilmemesi, çevre, coğrafi bilgi sistemleri, sürdürülebilir kullanma konularına ve eğitimde teknoloji kullanımına gereken önemin verilmemesinin bu sonucu doğurduğu aşîkârdır.

Bu sorunlar yumağı içindeki coğrafyacılardan karşılaştığı en önemli konu ise coğrafyacı kimliğinin tanınmamasıdır. Bu durumu 2002 yılındaki İkinci Coğrafya Kurultayında Özçağlar şu şekilde ifade etmektedir (Özçağlar, 2003):

- Üniversitelerin Dil ve Tarih –Coğrafya Fakültesi, Edebiyat Fakülteleriyle ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin bünyesinde yer alan coğrafya bölümlerinden mezun olanların kazandıkları unvan ve mesleki kimlikleri hakkında maalesef belirsizlikler bulunmaktadır.
- Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Edebiyat Fakülteleri ile Fen ve Edebiyat Fakültelerinin coğrafya bölümlerinden mezun olanların Coğrafyacı unvanını kullanmaları Yükseköğretim Kurulu’nun 30.10.1989 tarihli toplantısında 2557 Sayılı Kanunun 2880 Sayılı Kanunla değişik 43\B maddesi uyarınca karar verilmiş olup, gereğı için Başbakanlık Devlet Personel Dairesi Başkanlığına Milli Eğitim Bakanlığına, Sağlık Bakanlığına, Yükseköğretim Denetleme Kurulu Başkanlığına, ÖSYM Başkanlığına, Üniversitelerarası Kurul Başkanlığına ve Üniversite Rektörlüklerine bildirilmiştir. Durum bu şekilde netlik kazanmasına rağmen Fırat Üniversitesi Coğrafya Bölümü dışındaki coğrafya bölümleri mezun olanların diplomalarına “Coğrafyacı Unvanı Almaya Hak kazanmıştır.” ibaresi yazılmamaktadır. Mevcut işleyişte “coğrafyacı” meslek unvanını almış kişilerin hangi işlerde çalışabileceklerini Devlet Personel Kanunu içinde kadro karşılığı olarak tanımlanmamış olması aşılması gereken en önemli bir sorundur.

Coğrafyacı kimliğinin tanınmamasının hakkında birçok defa yapılan bu değerlendirmeler ve eleştirilere rağmen hâlâ olumlu bir sonuç çıkmamıştır.

4.2.11.3. Coğrafya Öğretim Programları ile ilgili Problemler

Türkiye’de öğretim programları değişimi maalesef çok sık aralıklar ile gerçekleşen bir durum olmuştur. Ancak 2005 yılında hazırlanan ilköğretim Sosyal Bilgiler ve ortaöğretim Coğrafya Öğretim Programları gelişmiş ülkelerin programları örnek alınarak hazırlanmıştır. Önceki dönem programlarındaki eksikliklerin giderildiğı ve

bugün de hâlâ kullanımda olan bu program, öğrenci merkezli ve etkinliğe dayalı bir programdır. Ders içi ders dışı etkinliklerin, performans ödevlerinin, projelerin, araştırmaların, teknoloji kullanımının getirildiği bu sistemde de bazı sorunlar vardır ki bunları şu şekilde sıralayabiliriz;

1- Programın hazırlanması aşamasında tek bir kurumun yetkili olması, bu hazırlık aşamasında geniş bir yelpazede bilim adamlarının, coğrafyacıların yeterince katkı sağlamaması önemli sorunların başında gelir.

2- Coğrafya öğretim programının etkinlik tabanlı olması, beceri gerektiren faaliyetler içermesi, arazi çalışmaları ve gözlem uygulamalarının bulunması ve bunların masraflı olması, programın uygulanmasında aksaklıklara sebep olmaktadır.

3- Coğrafya öğretim programındaki etkinlikler, ülkemizdeki bölgesel farklılıkları gözlemlemektedir. Bu durum bazı etkinliklerin yapılmamasına sebep olabilir ki bu önemli bir sorundur.

4- Milli eğitim sisteminde özellikle devlet okullarında laboratuvar eksikliği, öğrenci sayısının fazlalığı CBS uygulamalarının yapılmasını engelleyen sebeplerdir. Bu durum da programın önemli problemlerindendir.

5- Coğrafya öğretim yöntemlerinden biri olan ve bu programda bütün sınıf seviyelerinde yerini alan gezi-gözlem yöntemi maddi sıkıntılar, yasal sorumluluklar ve öğretmen isteksizliği gibi sebepler ile yapılmamakta, bu da programın ana temellerine ters düşmektedir.

6- Coğrafya öğretim programının felsefesini anlamamış, bu konuda yeterince bilgisi olmayan, mesleki yönden kendini geliştirmeyen, yeni gelişen teknolojilere ve bilimsel gelişmelere ayak uyduramayan öğretmenler de programın uygulanmasında önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şahin Coğrafya Dersi Öğretim Programının önündeki engelleri şu şekilde sıralamaktadır (Şahin S. , 2007);

- Bilimsel ve akademik yetersizlik,
- Etik değerlerden yoksunluk,
- Beklentiler ve çıkarlar açısından yaklaşım,
- Dil ve üslupta yetersizlik,
- Yeniliğe kapalılık ve değişime direnç,
- Çalışma sistematğinde yetersizlik,

- Mesleğe saygı ve geleceği tasarlamada yetersizlik,
- Zihinde dönüşümün yaşanmaması.

Şahin'in de belirttiği bu önyargılar ve engeller, eğitimciler, yazarlar ve bilim insanlarının olumlu gayretleri ile çözüleceği, aksi takdirde programın beklenen başarıya ulaşamayacağı düşünülebilir.

4.2.11.4. Öğretmenlik ile İlgili Problemler

Eğitim ve öğretimin diğer branşlarında olduğu gibi coğrafya eğitiminde de önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin sorunlarının başında, öğretmenlik mesleğinin seçimi olarak karşımıza gelmektedir.

Bilindiği üzere üniversiteler bölümlerine sınavla (YGS ve LYS) öğrenci almaktadır. Sınav sonucunda özellikle eğitim fakültelerinin bölümleri diğer fakülterle nazaran iyi puanlar ile öğrenci almakta ve bu fakültelerde bilgi kapasitesi yüksek coğrafya öğretmen adayları yetişmekte idi. Ancak YÖK'ün Mayıs 2013 tarihli aldığı karar gereği eğitim fakültelerinin ortaöğretim alan öğretmenliği bölümlerine öğrenci alınmaması kararı, öğretmen adaylarının eğitim fakültesi dışındaki diğer fakültelerde yetişmesine ve öğretmenlerde nitelik kaybına sebep olacaktı. Ancak bu yanlış karar 2014 Mayıs ayında düzeltilmiş ve eğitim fakültelerinin ortaöğretim alan öğretmenliği bölümlerine tekrar öğrenci alınması ile büyük bir yanıltan dönülmüştür.

Yine YÖK kararı ile dört üniversitede örgün eğitim dışında yaygın eğitim olarak coğrafya bölümlerini açmaları ve bu bölümlere bütün Türkiye'de eğitim, Fen-edebiyat fakültelerinin tamamının on katından fazla kontenjan vermeleri gelecekte çok daha niteliksiz coğrafya öğretmenlerinin yetişmesine sebep olacağı bir gerçektir. Bu hususta itirazlar üniversite, YÖK, ÜAK, Bakanlık nezdinde yapılmış olmasına rağmen olumlu bir sonuç alınamamıştır.

Türkiye'deki öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, yeni gelişen teknolojilere ve bilimsel gelişmelere ayak uydurması için birleşmesi gereken Türk Coğrafya Kurumu yeterince faaliyet yapamamaktadır. Coğrafyacılar Derneği ise henüz yeni kurulduğu için bütün coğrafyacılarla ulaşmış durumda değildir. Bu sebeple coğrafya öğretmenleri arasında bir birliğin olmaması, bahsedilmesi gereken bir diğer önemli sorundur.

Liseden üniversiteye geçerken alan seçiminde doğru tercih yapamayan, üniversitede gerekli mesleki ve pedagojik eğitimi alamayan, üniversite mezuniyeti sonrası iş bulma

sıkıntısı yaşayan, okullarda yetersiz fiziki ortam, kalabalık sınıf, maddi zorluk sıkıntısı ve araç gereç eksikliği çeken coğrafya öğretmenlerinin iyi bir coğrafya eğitimi vermesi beklenemez. Coğrafya öğretmenlerinin yaşadığı bu problemler coğrafya eğitiminin önemli sorunları arasındadır.

Pedagojik formasyon sertifika programı ile fen-edebiyat ve diğer fakültelerden mezun olan adayların öğretmen olabilmeleri, öğretmen kalitesindeki düşüşün önemli sebeplerinden bir diğeridir.

Her yıl üniversitelerden mezun olan ve atanamayan öğretmenler de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.2.11.5. Coğrafya Öğretiminde Fiziki Ortam Sorunu

Türkiye’de eğitim kurumlarında fiziki mekânlar, coğrafya eğitimi için uygun şekilde tasarlanmamıştır. Özellikle bazı konuların işlenmesinde gerekli olan coğrafya branş dersliği okullarımızın çoğunda mevcut değildir. Coğrafya ders müfredatının kendine has bazı etkinlikleri için lazım olan branş dersliği olmayışı, bu etkinliklerin de yapılmasına imkân vermemektedir. Ayrıca basit bazı deneyleri yapabilmek için gerekli coğrafya laboratuvarları mevcut değildir. Bu durum üniversite coğrafya bölümleri için de söz konusudur.

4.2.11.6. Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler Sorunu

Öğrencilerin coğrafya eğitiminde en çok kullanılan ders araç ve gereçlerinden yoksun oluşu önemli sorunlar arasındadır. En basitinden derslerde kullanılan harita, küre, afiş ve posterler birçok eğitim kurumunda ya bulunmamakta ya da eski ve yıpranmış durumdadır.

Günümüz bilgi teknolojisinin en önemli unsurlarından olan bilgisayar, projeksiyon makinesi, internet gibi bilgiye hızlı bir şekilde ulaşma yolları okullarda yaygınlaşması artık harita, küre gibi araçlara ihtiyaç bırakmamıştır. Hatta akıllı tahta (etkileşimli tahta) gibi dokunmatik ekranlı araçlar ile coğrafya dersi çok daha renkli, görsel ve ilgi çekici bir hal almakta ve öğrencilerin ilgisi artmaktadır. Ancak bu teknolojik aletlerin kullanımının öğretmenler tarafından tam manası ile bilinmemesi, bozulan araçların servis hizmet ağının yetersiz olması sebebi ile uzun sürede tamir edilmesi, öğrencilerin bu araçları kurcalamasından dolayı kısa sürede bozulması gibi sebepler ile bu araçlar

birçok kurumda atıl vaziyette beklemektedir ki ülkeye faydadan çok zarara sebebiyet vermektedir.

Yine bu teknolojik araçlar ile kullanılacak materyallerin (slayt, sunu, dosya, resim, harita, fotoğraf, video, animasyon, web sayfası gibi) yeterince üretilmemiş olması da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde kullanılan ve ülkemiz coğrafya öğretim programında da etkinlikler ve performans ödevleri ile yerini alan coğrafi bilgi sistemleri programları için gerekli laboratuvar, program, veri ve lisans araçlarının eksikliği de önemli bir araç-gereç sorunu olarak karşımızda çıkmaktadır.

4.2.11.7. Coğrafya Öğretiminde Ders Kitapları Sorunu

2005 yılında coğrafya öğretim programları değiştikten sonra ilk dört yıl Milli Eğitim Bakanlığı'nın kitap yazma komisyonu tarafından hazırlanmış olan kitaplar ile eğitim-öğretim yapılmış ve 2010 yılından itibaren özel yayınevlerinin hazırlamış olduğu kitaplar da kullanılmaya başlanmıştır. Etkinliğe dayalı ve öğrenci merkezli coğrafya öğretim programının ihtiyaçlarını maalesef bu kitaplar karşılayamamaktadır. 2005 yılından önceki ansiklopedik bilgi yüklü kitapların yerini bu defa içinde konu başlığı, resim, şekil, grafik ve etkinliklerin bolca olduğu kitaplar almıştır. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarının olmadığı bu kitaplar yine bütün yükü öğretmen üzerine yıkmış, diğer ders araç ve gereçlerinin eksikliği sebebi ile etkinlikler de uygulanamaz olmuştur.

Gelişmiş ülkelerle kıyasladığımızda kitaplarımızda bilgi eksikliğinin, basım hatasının, kitaplarda yanlışlıkların, belirsiz ve gereksiz ifadelerin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca gelişmiş ülkelerde olduğu gibi çalışma kitabının eksikliği öğrencinin gördüğü konularda yeterince ek çalışma yapma fırsatını vermemektedir. Ayrıca kitaplarda gelişmiş ülkelerin kitaplarına göre baskı, dizgi, kâğıt kalitesi açısından eksiklikler söz konusudur.

Yeni kitaplar, ülkemizdeki bütün okulların ve öğrencilerin teknolojik alt yapıya sahip oldukları var sayılarak hazırlandığından, bu tür imkânların olmadığı yerlerde bir çok etkinlik yapılamamaktadır. Kitaplarda da yeterince bilgi olmadığı için bu konular yeterince öğrenilmemektedir. Sonuç olarak kitapların gelişmiş ülkelerin kitapları göz önüne alınarak, yeniden, göze hitap eden bir şekilde düzenlenmesi, hacminin, bilgi içeriğinin geliştirilmesi gerekmektedir.

4.2.11.8. Coğrafya Öğretiminde Öğretim Metotları ile İlgili Sorunlar

Coğrafya öğretiminde yöntem ve metotların daha önce bahsedildiği gibi yedi tane olmasına rağmen, bunlardan sadece bir kaçının coğrafya derslerinde kullanıldığı görülmektedir.

Öğretim metotları ya öğretmenler tarafından tam anlaşılmadığı için ya da okul ve öğrenci imkânları yeterli olmadığı için kullanılmamaktadır. Bu sebeplerle daha çok anlatım, not tutturma, kitaptan okuma, ödev verme ve sınıfta sunum yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler ise öğrencilerde istenilen hedeflere ulaşmayı ve beceriler geliştirmeyi sağlamamaktadır.

Öğretmenlerin kolaya kaçması, sınıf fiziki imkânlarının yetersizliği, haftalık ders saati sayısının yetersizliği, yıl sonunda müfredatın yetiştirilmesi gibi zorunluluklar birçok yöntemin göz ardı edilmesine, bazılarının ise çok basite indirgenerek kullanılmasına sebep olmuştur.

BÖLÜM V: HOLLANDA’NIN COĞRAFI ÖZELLİKLERİ VE GENEL EĞİTİMİ SİSTEMİ

5.1. Hollanda’nın Coğrafi Özellikleri

Hollanda, meşruti monarşi ile yönetilen bir Avrupa ülkesidir. Kuzeyde ve batıda Kuzey Denizi, güneyde Belçika, doğuda ise Almanya ile komşudur. Ülke topraklarının çoğunluğu deniz seviyesinin altındadır. Genellikle düz ve alçak olan topraklarının % 40’ı denizleri doldurmak suretiyle kazanılmıştır. Zaman ayarı GMT’den 1 saat ileri, Türkiye’den 1 saat geridir. Yüzölçümü, 41.864 km² (2012) ve 2013 yılı nüfusu 16.778.000’dir (CBS, 2013).

Resmi adı Hollanda Krallığı olan Hollanda (Koninkrijk Der Nederlanden), Avrupa’nın kuzeybatısındaki Benelüks ülkelerinin en büyüğüdür ve dünyanın en yoğun nüfuslu ülkelerinden biridir. Hollanda’nın başkenti Amsterdam’dır. Bununla birlikte Lahey, hükümet merkezinin ve yabancı temsilciliklerinin bulunduğu idari başkent konumundadır. Ülkede Hollandaca (Felemenkçe-resmi dil), Frizce(resmi yerel azınlık dili), Türkçe, Almanca, İngilizce ve Arapça kullanılan dillerdir (Hezik & Verheijen, 1978) ve (Buckland, 2011).



Şekil 5-1 Hollanda Siyasi Haritası

Hollanda, parlamento esasına dayalı anayasal bir monarşidir. Devlet yapısında yasama Kraliçe, Parlamento ve Bakanlar Kurulu'ndan; Yürütme ise Kraliçe ve Bakanlar Kurulu'ndan oluşmaktadır. 19. yüzyılın başlarına kadar çeşitli egemenliklerin yönetimi altında kalan Hollanda, 1815 yılında bugünkü Belçika'yı da kapsayan Hollanda Krallığı adıyla bağımsız bir devlet olarak kurulmuştur. 1830 yılında Belçika'nın Krallıktan ayrılmasından sonra ülke, yaklaşık bugünkü sınırları içinde, denizaşırı ülkelerdeki sömürgeleri dışında, meşruti monarşiye dayalı parlamenter yönetim biçimi olan bir devlet olarak varlığını sürdürmektedir (Hezik & Verheijen, 1978) ve (Wooning & Ree, 2004).

1815 yılında kabul edilen ve 1848 yılında bazı değişikliklere uğrayan, 1983 yılında da kapsamlı biçimde değiştirilen Anayasa gereğince, Krallık devletin başı niteliğinde simgesel bir makamdır. Batı Avrupa'da Kuzey Denizi kıyısında, doğuda Almanya, güneyde Belçika'ya komşu olan Hollanda bu ülkelerin gerek AB içerisinde yer almaları ve gerekse ortak kültür paylaşımları nedeniyle yoğun ilişki içerisinde.

Ülke, yönetim yönünden illere/eyaletlere ve onlara bağlı, kendi yönetim birimleri olan yerleşim birimlerine ayrılır. Oldukça geniş yetki ve sorumlulukları olan yerel yönetimler, doğrudan seçimle belirlenen ve yerleşim biriminin nüfusuna göre üye sayısı 7-45 arasında değişen bir meclis ile meclisin başında hükümetçe atanan bir belediye başkanından oluşur. Yerel yönetimler yetki alanlarına giren konularda tam özerktirler (Hezik & Verheijen, 1978).

İdari yönetim olarak 12 eyaletten oluşan Hollanda'nın eyaletleri; Drenthe, Flevoland, Frizye, Gelderland, Groningen, Limburg, Kuzey Brabant, Kuzey Hollanda, Güney Hollanda, Overijssel, Utrecht ve Zelanda'dır. Ülkenin yönetim yönünden ayrıldığı 12 eyalette de yerel yönetimlere benzer bir yönetim yapısı vardır. İl meclislerinin temel işlevi, yasama erkinde kendilerini temsil eden birinci meclis üyelerini seçmek ve sınırları içindeki belediyeleri denetlemektir.

İnanç özgürlüğü olan ülkede en büyük dini inanç grubunu % 33'lük bir oranla Roma-Katolik kilisesine bağlı olanlar oluşturur. Buna karşılık, halkın % 39'u herhangi bir dine bağlı değildir.

Hollanda'nın ekonomik ve ticari performansı, coğrafi küçüklüğü ile paralel değildir. Kişi başına milli gelir 2001 yılında 22.478 Avro iken 2012 yılında 27.220 Avro'dur.

Hollanda'nın temelde özel sektör ağırlıklı olan ekonomisi, hafif ve ağır sanayi sektörü ile büyük ölçüde ulaşım ve mali etkinlikleri kapsayan hizmet sektörüne dayanır. Nüfusun %2'si tarım, %18'i sanayi ve %80'i hizmet sektöründe çalışmaktadır.

Hollanda'da sanayinin gelişimi, özellikle ikinci Dünya Savaşı sonrasında büyük bir atılım yapmıştır. Sanayi alanında en hızlı büyüme kimya, elektrik-elektronik, sentetik elyaf ve gıda üretimi dallarında olmuştur. Geçmişte sanayide önemli bir yeri olan metal eşya yapımı, dokumacılık ve gemi yapımı önemini yitirirken, son yıllarda devletin desteği ile ticari uçak ve taşıt yapımı, mikro elektronik, uzay elektroniği ve biyoteknoloji gibi yeni sanayi dalları giderek gelişmektedir (Buckland, 2011).

5.1.1. Hollanda'nın Jeomorfolojik Özellikleri

Hollanda yüzölçümü yıllara göre değişmekle beraber 2012 yılı rakamlarına göre 41.864 km²'dir. Burada kesin bir sayı verilmemesinin sebebi heryıl denizden toprak kazanılması ile yüzölçümün genişlemesidir (1962'de 34.000 km², 1978'de 36.948 km², 1994'de 41.548 km²). Ülkenin kuzeyi ile güneyi arasındaki uzaklık 300 km'yi, doğusuyla batısı arasındaki uzaklık ise 200 km'yi geçmez. Ülke coğrafi ünite olarak eski Zuiderzee'nin doğusunda kalan kısım ile batısındaki topraklar olmak üzere birbirinden farklı Doğu toprakları ve Batı toprakları olmak üzere iki kısma ayrılabilir (Hezik & Verheijen, 1978).

Hollanda topraklarının önemli bir bölümü deniz seviyesinin altında olduğu için "alçak ülke" (İngilizcede *Netherlands*, Fransızcada *Pays Bas*, Tatarca *bataklık ülke*) olarak ifade edilmektedir. Deniz seviyesinden en alçak olan bölümü, dünyanın en büyük havalimanlarından biri olan (rakımı -7metre) Amsterdam Schiphol Havaalanı çevresidir (Turhan, 2011).

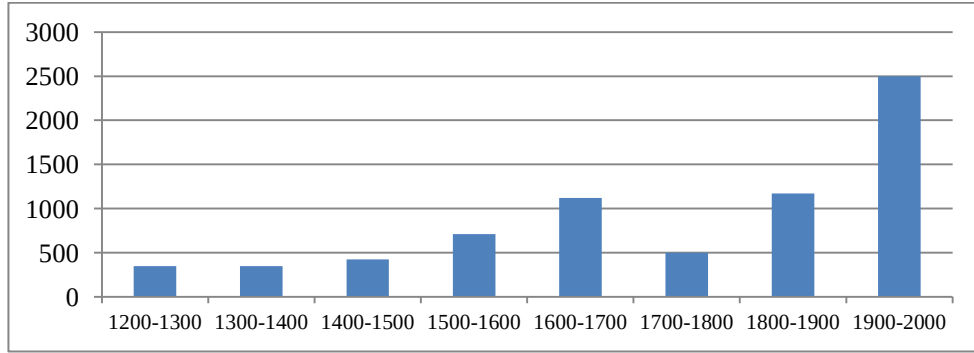
Hollanda, çevreden gelen Schelde (Scheldt), Maas (Meuse) ve Ren (Rhine) nehirlerinin oluşturduğu delta sahasında yer aldığı için son derece düzdür (WVC, 1994). Bu saha ayrıca buzul döneminde buzullar tarafından kaplanmış olduğundan moren depolarına sahiptir. Ülkenin önemli bir bölümü deniz seviyesinin altında olduğu için, Atlas Okyanusu kıyısında yapılan setlerle okyanustan ayrılmıştır (Zwier, 2003, s. 112).

Toprak kazanmak için bataklıkların ve denizden alçak sahaların önüne ilk set, 13. yüzyılda yapılmış ve setin arkasındaki sular, yel değirmenleri ile çekilerek Atlas

Okyanusu'na boşaltılmıştır. 1 Şubat 1953'te şiddetli bir fırtına setlerin bir bölümünü yıkmış; okyanus suları Hollanda'yı basarak Hollanda'nın güneybatısındaki adaların hemen hemen bütünüyle su altında kalmasına sebep olan son sel felâketine dönüşmüş, 150 yerleşmeyi tahrip etmiş ve 1835 insanın hayatını kaybetmesine sebep olmuştur. Bu felâket, «Delta Planı» denilen ve güney-batıdaki deniz kollarının kapatılmasını öngören projeye, son derece öncelik tanınmasının icap ettiğini ortaya koymuştur. Bu projeye göre, Rotterdam ve Anvers'e gidiş-dönüş deniz trafiğini sağlamak için açık tutulan Nieuwve Waterweg ve Westerschelde hariç, bütün deniz kolları kapatılmıştır. Delta planı 1985 yılında tamamlanmış ve verimli toprakların tuzlanmasına engel olunmuştur (Hezik & Verheijen, 1978).

Hollanda'da sahanın düz ve akarsu rejiminin düzenli olmasından dolayı, nehirler birbirlerine kanallarla bağlanarak ulaşım sağlanmaktadır. Mesela Ren nehri, kanallarla hem Amsterdam'a hem de Kuzey Denizi'ne bağlanmıştır. Bu nehir üzerindeki gemiler, Amsterdam ve Kuzey Denizi'ne ulaşmaktadır.

Hollanda'da en büyük toprak kazanma ve ıslah çalışması, 1930'lu yıllarda Güney Denizde (Zuiderzee) Friesland ile Noord-Holland'nın kuzey kesimi arasında 30,5 kilometrelik bir set (Afsluitdijk) inşa edilmesi ile başladı. Bu şekilde Zuiderzee bir içdeniz haline gelerek, zamanla nehirlerin taşıdığı suların serbestçe açık denize akamamasından dolayı da tedricen bir tatlısu gölü haline dönüşmüştür. Sonunda bugünkü Ijsselmeer bölgesi meydana geldi. Ijsselmeer denilen bu etrafı çevrili içdenizde, halen tamamlanmamış olan muazzam polder'ler (denizden kazanılmış toprak) kurulmuştur. %90'a yakın bölümü ekime elverişli olan bu topraklarda II.dünya savaşından sonra sanayi, konut ve dinlenme alanları da açılmıştır. Hollanda'da şimdiye kadar kazanılmış olan toprakların yüzölçümü 7000 km²'yi bulmuştur (Hezik & Verheijen, 1978). (Şekil 5-2)



Kaynak: (Hezik & Verheijen, 1978) ve (Buckland, 2011)

Şekil 5-2 Hollanda’da Yıllar İtibarı ile Kazanılan Toprak Miktarı (Km²)

Bu polderlerin en eskileri olan Wieringermeer ve Noordoostpolder, tipik ziraat bölgeleridir. Zuidelijk Flevoland ise daha ziyade yerleşme sahası olarak kabul edilmektedir. Oostelijk Flevoland polderi ise, hemen hemen bir geçiş bölgesini oluşturur. Hollanda’nın kayda değer önemli bir gölü yoktur.

Ülkenin en önemli doğal afeti seldir. Ağır metaller, organik bileşikler ve fosfat-nitrat gibi bitki besin maddelerinden kaynaklanan su kirliliği; rafineriler ve taşıtların neden olduğu hava kirliliği ile asit yağışları, ülkenin önemli çevresel problemleri ve çevre konusunda hassas noktalarını oluşturmaktadır.

Hollanda genelinde göze çarpan bir yükselti ve dağ silsilesi yoktur. En yüksek kısmı 327 m ile Vaalserberg Tepesi’dir. Yükselti kıyıya paralel olarak meydana gelmiş kum tepeleridir. Alüvyonlu ovalar deniz seviyesinin altında ve çok verimli arazilerdir (Gözenç, 1998). Diluvial bölge ise deniz seviyesinden biraz yüksek, oldukça dalgalı ve verimi düşük arazilerdir. Ren Nehri bu bölgeyi doğudan batıya ikiye ayırır.

Hollanda’nın akarsularının tamamı kaynağını başka ülkelerden aldığı için, akarsuları ithal özelliktedir. Dünya ülkelerinin bazıları, ithal yüzey suyuna bağımlıdır. Dünyada ithal yüzey suyuna bağımlı ülkelerin başında Türkmenistan, Mısır, Macaristan, Moritanya, Bostvana, Bulgaristan, Özbekistan, **Hollanda**, Gambiya, Kamboçya, Suriye, Sudan, Nijerya, Irak, Bangladeş, Tayland, Ürdün, Senegal ve İsrail gelir (Özey, 2008). (Tablo 5-1)

Tablo 5-1 Bazı Ülkelerin İthal Yüzey Suyuna Bağımlılıkları

Ülke Adı:	Sınır Dışında Doğan Toplam Akış Payı (%)
Türkmenistan	98
Mısır	97
Macaristan	95
Moritanya	95
Bostvana	94
Bulgaristan	91
Özbekistan	91
Hollanda	89
Gambiya	86

Kaynak: (Özey, 2008).

5.1.2. Hollanda'nın İklimi

Ülkede, ılık ve yağışlı olan okyanusal iklim hüküm sürer. Yumuşak kışlar ve serin yazlarla belirlenen ılıman iklim; kuzey denizinin yanı sıra, gulf stream okyanus akıntısından da etkilenir. Asor merkezli yüksek basınç ve İzlanda merkezli alçak basınç bölgeleri arasında yer alan ülke, yaz aylarında sıcak ve soğuk hava kütlelerinin çatışmalarına şahip olur (Britannica, 1998). Bu durum kararsız havaya yol açar. Öte yandan ilkbahar aylarında kuzeyden esen rüzgârlar, sık sık gece don olaylarına neden olur. Yılın ortalama 60 gününde don olayı görülür. Ortalama sıcaklık Ocak ayında 2°C ile 4°C ile ılık iken, Temmuz ayında 16-18°C ve bazen 25°C ile oldukça sıcaktır. Yağışlar yıl boyunca sürer; yıl içindeki yağışsız günlerin sayısı 25'i geçmez. Havanın çok nemli olmasından dolayı sık sık sis oluşur. Ortalama yağış miktarı 558 mm ile 864 mm arasında değişmektedir (Larousse, 1999). Hollanda'nın ikliminde ayırt edici özelliği, ressamlarının manzara resimlerinde de hemen göze çarpan, gökyüzünün büyük bölümünü kaplayan sürekli bulutlarıdır.

5.1.3. Hollanda'nın Bitki Örtüsü

Hollanda topraklarının % 43'ünü tarım toprakları, % 40'ını çayır ve mer'alar, % 17'sini ise ormanlar meydana getirmektedir. Eskiden daha çok olan ormanların büyük bölümü tahrip edilmiştir. Ormanlar meşe ve huş ağaçlarından meydana gelmiş, küçük korulardır. Geniş yapraklı doğal ormanlar, ülkenin onda birini kaplar. Sahillerde ve alçak sahalarda suyu seven bitkiler görülür.

Ormanların az olması sebebiyle ülkede yabani hayvanlar oldukça azdır. Sayıca azalan kırmızı geyik, karaca gibi hayvanlar, korunmak için milli parka toplanmıştır. Kıyı ülkesi

olduğu için çeşitli su kuşlarına rastlanır. Tilki, porsuk ve sansar gibi hayvanlara ülkenin doğusunda ve güneyinde tesadüf edilir.

5.1.4. Hollanda Antilleri

Hollandaca *Neder Landse Antillen* denilen bu adalar, Antil Denizinde, Küçük Antiller arasında yer alan beş adadan müteşekkildir. 1954'ten bu yana Hollanda'nın özerk bir parçasıdır. Hollanda Antilleri, birbirinden oldukça uzak iki gruba ayrılır: Kuzeydeki grup, Hollandalıların yönetsel bakımdan *bovenwindese* (Rüzgârüstü) olarak adlandırdıkları Rüzgâraltı Adalarının kuzey ucunda yer alır ve Sint Eustatius Adası, Sint Maarten (Saint-Martin) Adasının güney ucu ve Saba Adasından oluşur. Güneydeki grup ise Hollandalıların *Benedenwindse* (Rüzgâraltı) olarak adlandırdığı adaların batı ucunda Venezuela kıyılarının 800 km güneyinde yer alır ve Bonaire ile Curaçao'dan oluşur; 1986'ya değin Aruba Adası da bu grupta yer alıyordu. Ancak 1986'da bağımsızlığın kavuştu (Larousse, 1999).

Hollanda Antilleri'nin toplam yüz ölçümü 800 km²'dir. Başkenti Curaçao Adasındaki Willemstad'dır. Adalardan en büyüğü Curaçao (444 km²) ve ikinci büyük ada Bonaire (288 km²) dir. Bu adalarda az yağışlı tropik bir iklim görülür. Yıllık ortalama yağış bazen 488 mm'nin altına düşer. Ortalama sıcaklık 27°C'dir Hollanda Antilleri, bölgede patlak veren kasırgaların genellikle izlediği yolun dışındadır (Britannica, 1998).

En büyük kent olan başkent Willemstad'ın nüfusu 100 bin, resmi dili Felemenkçedir. Özellikle kuzeydeki adalarda İngilizce de konuşulur; güneydeki adalarda ise İspanyolca yaygındır. Ayrıca güneydeki adalarda Felemenkçe, İspanyolca ve Portekizcenin karışımı olan Papiamento dili de konuşulur. Nüfusun yüzde 85'ten çoğu Katoliktir.

Hollanda Antilleri'nde tarım alanları sınırlıdır. Yiyeceklerin çoğu ithalatla sağlanır. Adalarda içme suyunun çoğu pahalı bir yöntem olan arıtmayla sağlanır. Hollanda Antilleri'nin para birimi Avro'dur.

Hollanda Antilleri'nde yürütme yetkisi Hollanda hükümdarı adına, bu hükümdarın atadığı vali tarafından kullanılır. Vali kendisine yardımcı olmak üzere bir Bakanlar Kurulu atar. Bakanlar Kurulu, dört yıl için genel oyla seçilen Staten adlı 22 üyeli yasama meclisine karşı sorumludur. Merkezi hükümet, işlerinde tam anlamıyla özerktir. Ayrıca Curaçao ve Bonaire ile Bovenwindse'de yerel yönetimler bulunur.

Tarihte 1845'te altı ada resmen Hollanda Antilleri adı altında birleştirildi. 1863'te köleliğin kaldırılması, Antiller'deki köle ticaretinin merkezi olan Curaçao'nun ekonomisine darbe indirdi. Venezuela petrol alanlarının keşfine, ardından da güneydeki adalarda petrol rafinelerinin kurulmasına değin Hollanda Antilleri eski ekonomik düzeyine bütünüyle ulaşamadı. Adalar 1954'te içişlerinde tam bağımsız olarak Hollanda'ya katıldı. 1970'lerde ve 1980'lerin başında Hollanda Antilleri'nin tam bağımsızlığını savunan bir hareket, büyük gelişme gösterdi. Aruba 1 Ocak 1986'da, on yıllık bir geçiş süresinden sonra tam bağımsız olmak ve bu süre içinde yalnızca savunma ve dışişleri konularında Hollanda'ya bağımlı kalmak üzere Hollanda Antilleri'nden ayrıldı (Larousse, 1999).

5.1.5. Hollanda'nın Nüfusu ve Etnik Yapısı

Yüzölçümü, 41.864 km² (2012) olan Hollanda'nın nüfusu 16.778.000'dur (2013). Nüfus Yoğunluğu 2013 yılında 401 (kişi / km²), nüfus artış hızı %0,55, Kadın başına düşen çocuk sayısı 1.7 çocuk; bebek ölüm oranı ‰ 4.3; ortalama ömür toplamda: 78.5 yıl, Erkek: 79,2 yıl Kadın:82,8 yıldır (CBS, 2013). Tablo:**Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**

Tablo 5-2 Genel Nüfus Rakamları 1 Ocak 2013tarihi itibariyle (x 1.000)

<i>Yıllar</i>	<i>2010</i>	<i>2012</i>	<i>2013*</i>	<i>%</i>
Toplam	16.575	16.730	16.778	100
Erkek	8.203	8.283	8.306	49,50
Kadın	8.372	8.447	8.472	50,50
<i>Yaş Oranlarına Göre</i>	<i>2010</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>%</i>
20 Yaşın Altında	3.928	3.895	3.870	23,06
20-40 yaş arası	4.193	4.142	4.120	24,55
40-65 yaş arası	5.916	5.977	5.964	34,54
65-80 yaş arası	1.890	2.030	2.121	12,64
80 yaş üstü	648	686	703	4,19

*2013 rakamları CBS tarafından tahmini olarak verilmiştir. Kaynak: (CBS, 2013)

5.1.5.1. Hollanda'da Nüfus Artışı

Nüfus artış hızı 1970'li yıllara kadar hızlı olduğundan Gözenç, Avrupa Ülkeler Coğrafyası adlı eserinde "Hollanda son yüzelli yıl içinde nüfusu beş misli artmış olan bir ülkedir" diye ifade etmektedir. 1859 yılında 3.309.000 kişi, 1899 yılında 5.104.000 kişi, 1940'ta 8.923.000 kişi ve 1960'ta 11.556.000 kişi olmuştur (Gözenç, 1998, s. 297).

Ancak 2000'lı yıllara geldiğimizde Hollanda Merkezi İstatistik Birimi'nin (CBS) verdiği bilgilere göre 1871'den bu yana doğal nüfus artışı en düşük seviyeye inmiştir. Doğal artış 2011 yılında 44.000 iken 2012 yılında 35.000'e düşmüştür. Doğal nüfus artışındaki bu azalmaya karşılık Doğu Avrupa, Asya Antiller ve Afrikadan göçler ile nüfus artışı devam etmektedir. Bu göçmeler içinde, sığınma talepli göçler önemli yer tutmaktadır (CBS, 2013).

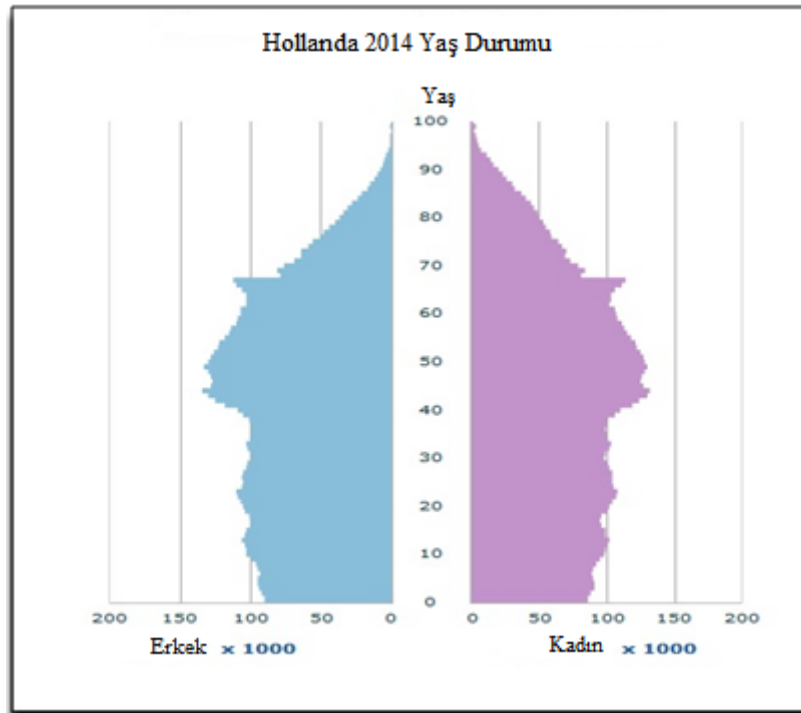
5.1.5.2. Hollanda Nüfusunun Yaş ve Cinsiyet Yapısı

Hollanda Nüfus Yaş yapısına baktığımızda;

0-14 yaş : % 18.3 (erkek 1 502 687 kişi; kadın 1 437 141 kişi)

15-64 yaş : % 67.9 (erkek 5 548 188 kişi; kadın 5 362 412 kişi)

65 yaş ve üzeri: % 13.8 (erkek 913 020 kişi; kadın 1 304 306 kişi)



Şekil 5-3 Hollanda 2013 Nüfus Yaş Piramidi (CBS, 2014)

Şekil 5-3'de görüldüğü üzere Hollanda nüfusu son 40 yıl içinde artış göstermemiş durağan bir seyir izlemiştir. Bu durumda gelişen ülke şartları dolayısı ile daha az çocuk sahibi olma düşüncesinin yaygınlaşmasından kaynaklanmaktadır.

Özey, Hollanda nüfus perspektifi konusunda 1995'te 15.4 milyon, 2010'da 16,1 milyon ve 2020'de 16.2 milyon olacağını öngörüsünde bulunmuştur (Özey, 2008, s. 335).

AB Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı (EACEA) ve Avrupa Topluluğu İstatistik Ofisinin (Eurostat) yayınladığı *Avrupa'da Eğitime İlişkin Önemli Veriler* isimli çalışmada Hollanda 30 yaş altı nüfusunun yaş gruplarına göre dağılımına baktığımızda, 0-9 yaş %11.6, 10-19 yaş %12.1, ve 20-29 yaş %12.1 oranlarında toplam % 35 olduğu görülür. Yine aynı çalışmada 2010-2020 yıllarında 05-09 yaş arası çocuk sayısının %7.8, 10-14 yaş arası çocuk sayısının %5 azalacağı tahmin edilmektedir (EACEA, 2012). Bu veriler Hollanda nüfustaki durağan durumu gözler önüne sermektedir.

5.1.5.3. Hollanda Nüfusunun Etnik ve Dini Yapısı

Günümüzde Hollanda'daki nüfusun etnik dağılımı şu şekildedir; Hollandalılar (flamanlar)%80.7, Avrupa Birliği vatandaşları %5, Frizyanlar %2.8, Endonezyalılar %2.4, Türkler %2.2 (393.000), Faslılar %2 (349.000), Surinamlılar %2 (342.000), Hollanda Antilleri ve Arubalılar %0.9 ve diğerleri (Romanlar, Yahudiler vd) %2'dir (Çakmak, 2012, s. 52). Ülkede İran, Irak, Hint, Polonya ve Afrika kökenli topluluklar da yaşamaktadır (Wooning & Ree, 2004). Bu durum CBS'nin verilerine göre hazırlanan Tablo 5-3'te daha açık bir şekilde görülmektedir.

Tablo 5-3 Hollanda Göçmen Nüfusunun Kıta ve Ülke Menşelerine Göre Dağılımı (x 1,000)

Yıllar	2010	2011	2012
Kıtalar (Toplam)	3,360	3,427	3,494
Afrika	562	577	591
Amerika	611	621	631
Asya	738	747	757
Avrupa	1,428	1,461	1,495
Okyanusya	20	20	21
Ülkeler			
Avrupa Ülkeleri	898	921	947
Endonezya	382	380	378
Fas	349	356	363
Hollanda Antilleri ve Aruba	138	141	144
Surinam	342	345	347
Türkiye	384	389	393

Kaynak : (CBS, 2013)

Hollanda’da göçmen nüfusun toplam nüfusa oranı 1960 yılında %3,89 iken 60 yıl sonra 2010 yılında bu oran %10,55’e çıkmıştır. Bu göçmenler içinde batılı ülkelerden gelen göçmenlerin durumu daha iyi iken, Türkiye, Fas, Surinam ve Antiller gibi ülkelerden gelen göçmenler ağır şartlar altında çalışmaktadırlar (Özgüler, 2013).

Hollanda halkı köken bakımından Frest, Sakson ve Frank topluluklarının karışımına dayanır. Tarihsel olarak görece bir hoş görü ve özgürlüğün egemen olduğu Hollanda kentleri çok sayıda mülteciye sığınak olmuştur.

Hollanda, kendi ülkesinde yaşayan göçmenlere ve azınlıklara birçok hakları tanımış iken otonomi, siyasi temsil ve hukuki güvence haklarını vermemiştir (Tablo 5-4).

Tablo 5-4 Hollanda'da Yaşayan Azınlıkların Sahip Olduğu Haklar

Genel Temel Haklar	Evet	Kısmen	Hayır
1.Kimlik Hakkı	+		
2.Ayrımcılığa Uğramama Hakkı	+		
3.Kanun Önünde Eşitlik Hakkı	+		
4.Fırsat Eşitliği Hakkı		+	
Özel Temel Haklar			
5.Dil Kullanım Hakkı		+	
a) özel hayat	+		
b) kamusal hayat		+	
c) isim verme hakkı	+		
d) yer-yön adları		+	
6.Eğitim Hakkı		+	
a) Anadil	+		
b) Anadillerinde		+	
7.Toplanma Özgürlüğü	+		
8.Özgürce İletişim Kurma Hakkı	+		
9.Bilgilendirme Hakkı		+	
10.Siyasi Temsil Hakkı		+	
11.Otonomi Hakkı			+
12.Karar Verme Hakkı			+
13.Azınlıklara Yönelik Hukuki Güvence			+
Toplam	8	8	3

Kaynak: (Çakmak, 2012)

Hollanda nüfusunun dini kimlik yapısına baktığımızda % 31’i Katolik, % 21’i Protestan % 4.4’ü Müslüman ve % 3.6’sı diğer dinlere mensup olanlardan oluşur. Bunun yanında herhangi bir dine mensup olmayanlar nüfusun % 23’ü oluşturur. Hollanda’da anayasayla tam bir inanç ve ibadet hürriyeti sağlanmıştır. Diğer dinlere mensup halkın çoğunluğunu ise Türkler ve Faslılar gibi yabancı işçiler oluşturmaktadır.

İnanç ve bilginin mantıklı bir bileşimini yansıtan Hollanda HÜmanizmi 14.ve 15. yüzyıllarda askeri ve ticari atılganlık temelinde gelişen burjuva kültürü ve katı bir Katoliklik ahlaki öngören Kalvencilik, Hollandalıların yaşam biçimi üzerinde derin izler bırakmıştır. Siyaset, eğitim ve bölge düzeyindeki ayrılıklar daha çok dinsel özellikler doğrultusunda biçimlenmiştir. II.Dünya savaşında Alman işgaline karşı direnişin yarattığı bütünlük duygusuna karşı varlığını sürdüren bu doku ancak son yıllarda çözülmeye başlamıştır. Günümüzde en büyük iki mezhebi oluşturan Katoliklerin ve Protestanların sayısı birbirine yakındır.

Hollanda'daki dinî durum, Almanya'da olduğu gibi, Katoliklik ve Protestanlığın ağırlıklı olduğu bir ülkedir. Din devlet ilişkileri açısından kilise ile devlet ayrılmış olsalar bile devlet, din hizmetlerine yardım etmektedir. Bu çerçevede (dernekler, yardım kuruluşları, dergi, gazete, radyo ve televizyon vb. yayın kuruluşları, okullar vb.) dinî kuruluşlar devlet yardımı aldıkları gibi devlet, kilise yapımlarında % 20 civarında katkıda bulunmaktadır (Aydın, 2004).

5.1.5.4. Hollanda Nüfusunun Dil Yapısı

Hollanda'da konuşma dili, *Felemenkçe*, *vlaams* veya *flamanca* olarak da bilinir. Bu dil Franszca ile birlikte Belçika'nın iki resmi dilinden biridir. Hollanda'da konuşulan dile *Felemenkçe*, Belçika'dakine *Flamanca* denmekle birlikte gerçekte ikisi de aynı dildir. Standart dilin yanı sıra çeşitli lehçeleri olan Hollanda dili, Hollanda'nın hemen tümünde, Belçika'nın kuzeyinde ve Fransa'nın Kuzey Denizi kıyısında, Belçika'nın hemen batısındaki görece küçük bir bölümünde konuşulur. Surinam ve Hollanda Antilleri'nin de resmi dilidir. Hollanda dilinden türeyen *Afrikaner* dili, İngilizceyle birlikte Güney Afrika Cumhuriyeti'nin iki resmi dilinden biridir. Hollanda dili, İngilizce, Frizce ve Almancayla birlikte Batı Germen dillerine bağlıdır. Sal Franklarının konuştuğu, genellikle Aşağı Franken olarak bilinen dilden türemiştir (Wooning & Ree, 2004) ve (Larousse, 1999).

Çakmak, Hollanda Frizyanlarının ülkenin kuzeyinde ve çoğunlukla da Fryslan şehrinde yaşamakta olduğunu, nüfuslarının yaklaşık 450.000 olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Frizyanların diğer bir bölümü ülkenin batısında Groningen'de, Almanya ve Danimarka'da yaşamaktadır. 1980 yılından beri kendi bölgelerinde Frizyan dili zorunlu eğitim dili olarak kabul edilmiştir. Ayrıca Groningen ve Amsterdam üniversitelerinde

Frizyan dili bölümleri açılmıştır (Çakmak, 2012). Hollanda dil azınlığı ile etnik azınlığı farklı olarak görmekte ve azınlıkların kültürel kimliklerini korumalarına izin vermektedir (Tablo 5-4).

5.1.5.5. Hollanda Nüfusunun Sosyal ve Kültürel Yapısı

Hollanda’da sanayi ve ticaretin son derece gelişmiş olması, şehirli nüfusun kır nüfusundan fazla olmasına neden olmuştur. Bu bakımdan ülke nüfusunun % 89’u kentsel alanda yaşarken %11’i kırsal alanda yaşar.

Özgüler’in belirttiği gibi, Hollanda nüfus bağımlılık oranları incelendiğinde, bağımlılık oranı %49, genç bağımlılık oranı %26,2 ve yaşlı bağımlılık oranı %22,8’dir. Oranlar karşılaştırıldığında Hollanda’da genç bağımlılık oranı değeri AB-27 ortalamasının 2,9 puan üzerinde, yaşlı bağımlılık oranı değeri AB-27 ortalamasının 3,1 puan altında ve toplam bağımlılık oranı değeri AB-27 ortalamasının 0,3 puan altındadır. 80 yaş üstü nüfusun toplam nüfusa oranı AB-27 ülkeleri ortalamasına göre %4,5 iken Hollanda’da 3,8’dir (Tablo 5-5)(Özgüler, 2013).

Tablo 5-5 Hollanda’da Nüfus, Yaş yapısı ve Bağımlılık Oranı (%) 2009

	Ortalama Yaş (Yıl)	Genç Bağımlılık Oranı	Yaşlı Bağımlılık Oranı	Toplam Bağımlılık Oranı	80 Yaş ve Üstü Nüfusun Toplam Nüfusa Oranı
AB-27	40,9	23,3	25,9	49,3	4,7
Hollanda	40,6	26,2	22,8	49,0	3,9

Kaynak: Europa, 2012’den aktaran (Özgüler, 2013)

Sağlık hizmetleri, aile hekimliği sistemine dayanmakta olup, aile hekiminin onayı ve acil durumlar dışında hastaneler hasta kabul etmemektedir.

Hollanda’da spora karşı büyük ilgi duyulmaktadır. Nüfusun 2,7 milyondan fazlası spor kulüplerine üye olarak spor yapmaktadırlar. İklim şartlarından dolayı spor faaliyetlerinin büyük bir kısmı kapalı spor salonlarında ve kapalı yüzme havuzlarında yapılmaktadır. Ülkede 400 kapalı spor salonu ve 384 kapalı yüzme havuzu bulunmaktadır.

5.1.6. Hollanda’da Yerleşme

Hollanda geniş çaplı kentleşme 20.yüzyılda başlamıştır. 1900’de ülke nüfusunu köylerde ve 10.000’nin altında kasabalarda yaşamakta iken günümüzde kentlere yoğun

göçün etkisiyle kırsal nüfusun oranı %11.6'ya kadar inmiştir. Öte yandan son yıllarda iş yerlerinin ve kültür kurumlarının toplandığı kent merkezlerinden banliyölere ve yeni konut alanlarına doğru nüfus hareketi gözlenmektedir. Kentleşme, Rotterdam'a bağlı yeni su yolu ve Amsterdam'a bağlı yeni su yolu kanalı ve limanları çevresindeki sanayi bölgelerinde yoğunlaşmıştır.

Hollanda'da nüfusu yarım milyonun üzerinde 3 şehir (Rotterdam, Amsterdam, Lahey) yer alırken, 15 şehrin nüfusu 100.000'i, 30 şehrin nüfusu ise 50.000'i geçer. Hollanda'da nüfusun % 40'ından fazlası bu üç büyük şehirde toplanmıştır. Diğer önemli şehirleri Utrecht, Eindhoven, Groningen, Harlem Tilburg, Almere, Breda, Delft, Maastricht ve Leiden'dir. Bu şehirlerde nüfusun % 3,5'ini bir sanayi ülkesi olması sebebiyle yabancı işçiler teşkil etmektedir.

Tablo 5-6'de Hollanda'da bulunan şehirlerin 1980, 1990, 2000 ve 2008 nüfus sayımları verilerini ve bu şehirlerin içinde bulundukları eyalet/vilayetleri verilmektedir. Bu şehirlerin sıralanması 2010 nüfusuna göre yapılmıştır.

Tablo 5-6 Hollanda'da Bulunan Şehirlerin 1980, 1990, 2000, 2008 ve 2014 Nüfusları ve Bağlı Bulundukları Eyalet İsimleri

#	Şehir İsmi	1980	1990	2000	2008	2014	Eyalet İsmi
1.	Amsterdam	716.919	695.162	731.288	747.584	779.278	Kuzey Hollanda
2.	Rotterdam	579.194	579.179	592.673	580.952	616.294	Güney Hollanda
3.	Lahey	456.886	441.506	441.094	475.932	505.856	Güney Hollanda
4.	Utrecht	253.250	245.724	253.825	294.810	321.916	Utrecht
5.	Eindhoven	194.451	191.467	201.728	210.456	218.433	Kuzey Brabant
6.	Tilburg	169.941	175.880	193.116	201.931	208.527	Kuzey Brabant
7.	Almere	6.632	71.086	142.765	183.299	195.213	Flevoland
8.	Groningen	161.322	167.872	173.139	182.954	195.418	Groningen
9.	Breda	137.754	144.892	160.615	170.985	178.140	Kuzey Brabant
10.	Nijmegen	147.614	144.748	152.200	161.226	166.382	Gelderland
11.	Apeldoorn	138.164	147.586	153.261	155.065	157.315	Gelderland
12.	Enschede	143.042	146.010	149.505	154.760	153.093	Overijssel
13.	Haarlem	158.291	149.269	148.484	147.595	153.093	Kuzey Hollanda
14.	Arnhem	127.846	130.220	138.154	143.495	149.827	Gelderland
15.	Zaanstad	128.809	130.007	135.762	142.769	149.622	Kuzey Hollanda
16.	Amersfoort	88.097	99.403	126.143	141.202	149.662	Utrecht
17.	Haarlemmermeer	77.657	95.782	111.155	140.698	144.153	Kuzey Hollanda
18.	Hertogenbosch	110.450	118.369	129.034	136.407	142.817	Kuzey Brabant
19.	Zoetermeer	63.832	96.292	109.941	119.584	123.092	Güney Hollanda
20.	Dordrecht	107.453	109.285	119.821	118.250	118.446	Güney Hollanda

#	Şehir İsmi	1980	1990	2000	2008	2014	Eyalet İsmi
21.	Maastricht	109.285	117.008	122.070	118.022	121.819	Limburg
22.	Leiden	103.046	110.423	117.191	116.957	119.800	Güney Hollanda
23.	Zwolle	82.190	94.131	105.801	116.265	122.562	Overijssel
24.	Emmen	89.763	92.807	105.972	109.196	108.392	Drenthe
25.	Ede	82.829	93.377	101.700	107.722	109.823	Gelderland
26.	Westland	83.948	91.426	94.927	99.378	102.698	Güney Hollanda
27.	Deventer	79.947	82.388	89.149	97.377	98.581	Overijssel
28.	Delft	83.939	88.739	96.095	96.058	99.097	Güney Hollanda
29.	Sittard-Geleen	87.540	93.100	98.404	95.675	94.024	Limburg
30.	Alkmaar	71.245	89.649	92.836	93.795	94.505	Kuzey Hollanda

Kaynak: (KPN, 2014)

Hollanda’da ve Avrupa’da kentsel-kırsal alanlar dünyanın geri kalanı ile kısmen farklıdır. Küresel megaşehirler yerine Avrupa’da bazı bölgeler için midişehirler birçok yönden tercih edilmektedir. Bu duruma Hollanda örnek verilebilir. Hollanda’da Avrupanın en yoğun nüfuslu yerleşmeleri, verimli taşıma sistemleri ve ulaşım ağları ile birbirine bağlanan, son derece etkili kentsel alanlar vardır. Ayrıca Hollanda ve Avrupa kentleri de daha çok küçük olma eğilimindedir (EU, 2012, s. 126).

5.1.7. Hollanda’nın Doğal Kaynakları

Doğal gaz dışında maden kaynakları yönünden oldukça yoksul olan Hollanda’da Avrupa ülkelerinin dış alımla sağladıkları petrol için büyük bir depolama, arıtma ve petrokimya tesisleri vardır.

1970’lerde Kuzey Denizinde çıkartılmaya başlanan doğal gaz ve petrol yatakları, dünyanın en büyük yataklarından biridir. 500 ile 1000 milyar metreküp rezervi olduğu tahmin edilmektedir. Ülke ekonomisinde önemli bir yeri olan doğal gazın büyük bir bölümü, Almanya, Fransa ve Belçika’ya ihraç edilir (İTKİB, 2009). Kuzey denizinde bulunan bu petrolde beş Avrupa ülkesinin (Norveç, Birleşik Krallık, Danimarka, Hollanda ve Almanya) hakkı vardır. Ancak bunlar içinde en büyük hak Norveç’e aittir (Berglee, 2012, s. 94).

Hollanda’da doğalgaz, Groningen bölgesi, Slochteren yakınlarında ilk defa 1959 yılında keşfedildi. Burada tahminen 300 milyar metreküpten fazla doğalgaz toprak altında bulunmaktadır. Bu rakam, o zaman için dünyanın ikinci büyük gaz rezerviydi. Bu kaynak sayesinde Hollanda hızlı bir şekilde ekonomisini toparladı ve gelişen batı

lkelerinin arasına girdi. Hollanda, günümüzde bütünüyle doğalgaz kullanan bir ülke konumundadır. Hemen hemen her evde doğalgaz kullanılmakta, binlerce sera ve yaklaşık beş bin şirket doğal gaz ağına bağlanmış durumdadır.

Hollanda büyük miktarda elde ettiği doğal gazı “gaz cebi” ya da “deposu” (*gasbel*) olarak adlandırılan yer altında kayaların gözeneklerinde depolamaktadır (Exter, 2008).

Hollanda hkmetine göre doğal gaz, çok önemli bir gelir kaynağıdır. Devlet, elde edilen kardan pay alır. Doğal gazın, devamlı artan petrol fiyatlarına bağlanmasıyla, doğal gaz gelirleri de devamlı artmaktadır. Doğal gaz çıkarılması işini üstlenen Hollanda Ham Petrol şirketine (Nederlandse Aardolie Maatschappij - NAM) göre, 25 yıl yüksek düzeyde üretime yetecek kadar gaz rezervi mevcuttur (Exter, 2008, s. 110).

Hollanda’da çevreci rgtler, NAM şirketinin Wadden Denizi (Waddenzee) altında da gaz aramayı planlamasına şiddetle karşı çıkmaktadır. Bu rgtler, çevreyi kirletmeyen bir yakıt olduğu için doğal gaz kullanımına karşı değiller. Ancak, doğal gaz çıkarımı esnasında Hollanda’nın en önemli doğal alanı olan Waddenzee’de doğal hayatın kirlenmesinden endişe etmektedirler.

Hollanda, endüstrisinin ihtiyaç duyduğu bütün hammaddeleri ithal eder. Limburg’da 12 adet kömür madeni yatağı bulunup, buralara kurulan modern tesislerle bol miktarda kömür çıkarılır. Hollanda’nın doğusunda bulunan tuz yatakları 305 m derinliğe ulaşmaktadır.

5.1.8. Hollanda’da Ekonomik Durum

zey, Hollanda’nın Belçika ve Lüksemburg ile birlikte Benelux lkeleri olarak adlandırıldığını ve bu Benelüks Devletlerinin, modern tarım ve hayvancılık ile gelişmiş bir sanayiye sahip olup, dünyanın en zengin ülkeleri arasında yeraldığını ifade etmektedir (zey, 2005, s. 71).

Batı Avrupa’nın gelişmiş ülkelerinden biri olan Hollanda’nın ekonomisi, ticaret sayesinde gelişe göstermiştir. lke; deniz, nehir ve karayolu ulaşımı açısından büyük avantajlara sahiptir. Orta Avrupa lkelerinin denizaşırı ülkelerle olan ihracat ve ithalatı, önemli ölçüde Hollanda üzerinden sağlanmaktadır. 1600’l yıllara dayanan ticaret, gelişmiş tarım ve sanayi Hollanda’nın ekonomisinin ilerlemesini sağlamaktadır. Ayrıca 2.Dünya savaşından sonra dünya çapında önemli ticari kuruluşlar (petrol şirketi: *Shell*,

elektrikli aletler ve bilgisayar üreten: *Phillips*, bitkisel yağ ve kimya sanayi üreten: *Unilever* ve sentetik iplik üreten: *Akzo N.V.*) sayesinde Rotterdam ve Amsterdam'da önemli sanayi tesisleri kurulmuştur (Larousse, 1999) ve (Wooning & Ree, 2004).

Hollanda ekonomisi ağırlıklı olarak ulaştırma, lojistik ve dağıtım sektörleri, bankacılık ve sigortacılık başta olmak üzere finans sektörü ile madencilik, metal, petrol ürünleri, kimya ve gıda sanayileri üzerine kuruludur. İnşaat sektörü, tarım, hayvancılık ve balıkçılık, diğer önemli ekonomik faaliyetleri oluşturmaktadır.

Hollanda'nın başlıca ihraç kalemlerini bilgisayar, ofis makineleri ve elektrikli makineler, petrol, doğalgaz ve petro-kimya ürünleri, binek araçları, sebze ve meyveler, ham hayvansal ve bitkisel maddeler, ilaç ve eczacılık ürünleri, genel sanayi makineleri, telekomünikasyon cihazları, süt ürünleri, et ve et ürünleri oluşturmaktadır. Hollanda'nın başlıca ithalat kalemleri bilgisayar ve ofis makineleri, petrol ve petrol ürünleri, binek araçları, çeşitli mamul maddeler, telekomünikasyon cihazları, mobilya ve aksesuarları, sebze ve meyveler, kâğıt ve karton ürünleri oluşturmaktadır (Larousse, 1999).

2009 yılında küresel mali krizin etkilerini bütün ağırlığıyla hisseden ve bugüne kadar kaydedilen en büyük ekonomik daralmayı yaşayarak % 4 oranında küçülen Hollanda ekonomisi, 2010 yılının ilk çeyreğinde büyüme sürecine girmiştir. GSYH 2010 yılında % 1,8'lik büyümeyle 581 milyar Euro'ya ulaşmış ve Hollanda dünyanın en büyük 16. ekonomisi olma özelliğini korumuştur. İhracatta yaşanan artış, ekonominin yeniden canlanmasına önemli katkı sağlamıştır.

Hollanda 2010 yılında ithalatını % 21,3 artırarak 332 milyar Euro'ya, ihracatını ise % 20 artırarak 371 milyar Euro'ya yükseltmiştir. Hollanda dış ticaretindeki bu artışla 2008 yılı sonundaki seviyeyi yakalamış bulunmaktadır (DIB, 2014).

2010 yılında Hollanda bütçesi GSYH'nin % 5,4 oranında açık vermiş ve bütçe açığı 32 milyar Euro'ya ulaşmıştır. Kamu borç stokunun GSYH'ye oranı Euro bölgesi için belirlenen limiti aşarak % 62,7'ye yükselmiştir. 2010 yılında toplam işsizlik oranı % 4,5, işsiz sayısının yıllık ortalaması 439,000 olmuştur. Öte yandan, 2010 yılında enflasyon oranı % 1,3 olarak gerçekleşmiş; Eurostat verilerine göre Hollanda'daki enflasyon oranı % 1,8 olarak ortaya çıkmış ve Euro bölgesindeki % 2,2 enflasyon oranı ortalamasının altında kalmaya devam etmiştir (CBS, 2013) (UNdata, 2013), (DIB, 2014) ve (İTKİB, 2009).

2010 Ekim ayında görevi devralan hükümet, Hollanda’da ekonomik krizden çıkılmasına yönelik olarak sıkı bütçe tedbirleri uygulayacağını ve devletin ekonomiye müdahalesini azaltacağını açıklamış. Bu bağlamda, kamu harcamalarında kesinti yapılması ana hedef olarak belirlenmiş; eğitime bütçeden ayrılan payın kısılması, işsizlik sigortasının azaltılması, kamu personeli maaşlarındaki artışın iki yıl süreyle enflasyon oranıyla sınırlandırılması gibi tedbirleri yürürlüğe sokmayı öngörmüştür (DIB, 2014).

Hollanda’da 2000 yılında toplam istihdamın %39,21’i bilgi yoğun sektörlerde istihdam edilirken, 2008 yılında bu oran %42,66’ya yükselmiştir. AB-27 ortalaması 2000 yılında %30,36 ve 2007 yılında %32,96 oranında olan bilgi yoğun sektörlerde çalışanların oranı ile kıyaslandığında Hollanda’nın göreceli açıdan yüksek oranlara sahip olduğu söylenebilir (Tablo 5-7).

Hollanda ekonomisinde 2010 yılında toplam işgücünün içinde ilköğretim mezunu oranı %26,1, ortaöğretim mezunu oranı %41,9 ve yükseköğretim mezunlarının oranı %31,4 olmuştur (Özgüler, 2013).

Tablo 5-7 Hollanda’da Bilim ve Teknoloji Alanında Çalışanlar (24-64 Yaş Grubu Aktif Nüfusta %)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
AB-27	35,0	35,9	37,0	37,8	38,6	39,2	39,6	40,1	40,5
Hollanda	45,8	48,2	49,4	49,3	48,1	49,8	50,5	50,9	51,9

Kaynak: (Özgüler, 2013)

Tablo 5-8 Hollanda’da İşsizlik Oranı(%)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
AB-27	8,7	8,5	8,9	9,0	9,1	8,9	8,2	7,1	7,0	8,9	9,7	9,7
Hollanda	2,2	2,8	3,7	4,6	4,7	3,9	3,2	2,8	3,4	3,7	4,5	4,4

Kaynak: (Özgüler, 2013)

Hollanda’da 2000 yılında işsizlik oranı %2,2, 2003 yılında %4,6 ve 2004 yılında %4,7 ile en yüksek oranlara çıkmış ve diğer yıllarda 3 ve 4 seviyelerinde kalmıştır (Tablo 5-8).

Modern tarım teknolojisinin uygulanması, çiftçilerinin eğitilmesi ve iyi organize edilen kooperatif sistemi, tarımın ilerlemesini sağlamıştır. Hollanda’da tarımdan sağlanan yüksek verim ve gelir, dünyada örnek alınacak seviyededir. Bu sektörde ekonomik faal nüfusun sadece % 2’si çalışmaktadır. Ülke topraklarının yarısından fazlası tarım sahaları ve çayırarla kaplıdır. Önemli tarım ürünleri; buğday, çavdar, patates ve şeker pancarıdır.

Seracılık çok gelişmiştir. Ülke toprakları geniş çaplı ürün ekimine el vermediğinde tahıl ve hayvan yemi büyük ölçüde ithal edilir. Seracılık yönteminin uygulandığı bahçelerde ihracata dönük salata, domates gibi sebzeler ve çeşitli süs bitkileri yetiştirilir (Hezik & Verheijen, 1978).

Hollanda'da tabiat şartları hayvancılığa elverişlidir. Hayvanların et ve süt verimi çok fazladır. Hollanda hayvancılıktan toplam gelirin önemli bir kısmını sağlamaktadır. Sığır, domuz, koyun, at ve tavuk beslenir. Özellikle süt inekleri yetiştirilmektedir. Dünya süt üretiminde önemli bir yeri olan Hollanda'da 30 süt fabrikası ve 150 adet süt tozu fabrikası bulunmaktadır. Dünyanın başlıca peynir, tereyağı ve yumurta ihracat eden ülkelerdendir. Sığır besiciliği daha çok Friesland ve Noordholland'da yürütülür. Üretilen uzun ömürlü paket sütler AB ülkeleri ve Nijerya, Mısır, Suudi Arabistan gibi ülkelere satılmaktadır (Britannica, 1998).

Hollanda'nın ihracat yaptığı ülkeler; Avrupa Birliği ülkeleri % 78 (Almanya % 26, Benelüks ülkeleri % 12, Fransa % 12, İngiltere % 11, İtalya % 6), Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ile ABD'dir. İthalat yaptığı ülkeler ise Avrupa Birliği Ülkeleri % 56 (Almanya % 18, Benelüks ülkeleri % 10, İngiltere % 9, Fransa % 6) ve ABD % 10 dir (DIB, 2014).

5.1.9. Hollanda'da Turizm

Almanya ve İngiltere ile beraber Hollanda AB turizminin büyük çoğunluğunu meydana getirir. Hollanda, senede ülkeye giriş yapan yabancı turist sayısı bakımından bütün Avrupa'da 11.sırada, batı Avrupa'da ise 8. Sıradadır. Hollanda'ya gelen turistler daha çok kısa süreli turlar yaparlar. Turizm ile ilgili konularda faaliyet gösteren Hollanda Turizm Bürosu (NBTC) Hollanda'nın tanıtımını yapmaktadır (İTKİB, 2009).

Hollanda turizm gelirleri açısından büyük gelire sahip olmasına rağmen kendi vatandaşları da çok fazla sayıda yurt dışına gittiğinden turizm gelirleri açısından açık vermektedir. Örneğin Turizm Bakanlığının Avrupa İç-Dış Turizm Raporuna göre Hollanda her yıl 4-5 milyar avro turizm gelirleri açısından açık vermektedir (KültürveTurizmBakanlığı, 2012).

Turizm değeri olarak turistlerin en çok ziyaret ettiği alan başkent Amsterdam'dır. Müzeler, kanallar, şehirdeki tarihi eserler ve doğal parklar bu durumu ortaya çıkarmıştır

(Buckland, 2011). Ayrıca Kuzey Denizi kıyıları, Wadden Adaları, Floriade Çiçek Fuarı, Walibidi World eğlence parkı, yel değirmenleri ve tahta ayakkabı imalathaneleri turistlerin en çok ziyaret ettiği alanlardır (İTKİB, 2009).

Hollanda'nın toplu taşıma sistemi, gelişmiş bir ulaşım ağına sahip olduğu için turistlere büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

5.1.10. Hollanda'da Ulaştırma

Batı Avrupa ülkeleri içinde çok gelişmiş bir ulaşım ağına sahip bulunan Hollanda AB ile yenedünya ülkeleri arasında bir köprü konumundadır. Batı Avrupa'nın en işlek limanlarından olan Rotterdam ve Amsterdam petrol, doğalgaz, demir, petrokimya, gıda gibi pek çok ürünün taşındığı önemli ticaret merkezlerindendir.

Hollanda'da 1000 ton'dan yukarı kapasitede gemilerin geçişine izin verir şekilde 5000 km uzunluğu bulan bir su yolu şebekesi dikkati çeker. Karayolunda 2000 km otoban, 55.000 km uzunluğunda kara yolu ve demiryolunda 1957 km. elektrikli olmak üzere 2798 km demir yolu bulunur (Gözenç, 1998, s. 303).

AB ile dünyanın öteki kesimleri arasındaki mal taşımacılığında bir köprü işlevi gören Hollanda'nın son derece gelişmiş bir ulaşım ağı vardır. Avrupanın en önde gelen limanı olan Rotterdam, yaygın bir iç su yolları ağıyla Avrupa hinterlandına bağlanır. Dev okyanus gemilerinin ve tankerlerinin yanaşabildiği Rotterdam ile deniz arasındaki Europoort, yükleme ve boşaltma kapasitesi bakımından dünyanın en büyük limanıdır. Belçika, Fransa ve Almanyadaki ırmak sistemleriyle bağlantılı olan iç su yollarının toplam uzunluğu 4800 kilometreyi bulur. 1920 'de Amsterdam ile Londra arasında ilk tarifeli uçuşlarını başlatan Koninklijke Luchtvaartmaatschappij (KLM), günümüzde dünyanın birçok yeriyle bağlantılı seferler düzenlemektedir (Hezik & Verheijen, 1978). Ülkenin başlıca uluslararası havaalanları, Schiphol (Amsterdam) ile Zeistenhoven (Rotterdam)'dir.

5.1.11. Hollanda'da Siyasi ve İdari yapı

Hollanda Krallığı (Nederland), dört “ülkeden” (country/landen) oluşmaktadır: Hollanda Devleti, Curaçao, St. Maarten ve Aruba. Hollanda'da Kraliçe, Devlet Başkanı'dır. Kraliçe'nin görevleri anayasada tanımlanmış olup, ülkede anayasal monarşi düzeni

bulunmaktadır. Hollanda Kraliyeti Bakanlar Kurulu'nda Hollanda Başbakanı'nın başkanlığında Aruba, Curaçao ve St. Maarten'den sorumlu Bakanlar (Ministers Plenipotentiary) yer almaktadır. Kraliçe bu kurulun doğal üyesidir.

Kraliyet makamı; kral, kraliçe ve bakanlardan ibarettir. Kralın anayasaya göre dokunulmazlığı vardır. Bakanlar parlamentoya karşı sorumludurlar. Hanedan Orange Sülalesindendir (Wooning & Ree, 2004).

Hollanda oniki eyaletten meydana gelir. Her eyalet iç işlerinde bağımsız, dış işlerinde merkezi hükümete bağlıdır.

Hollanda'da, parlamento yasama yetkisini elinde tutan ve genel meclis olarak bilinen iki meclisten oluşur. 75 üyeli birinci meclis, altı yılda bir il meclislerince seçilirken, 150 üyeli ikinci meclis (Millet Meclisi) ise 4 yılda bir doğrudan ve genel oyla halk tarafından seçilir. Yasama sürecinde Birinci Meclis'in yalnızca veto yetkisi vardır; hükümetin denetlenmesinde asıl rolü ikinci meclis oynar (Wooning & Ree, 2004).

Seçimlerde nispi temsi sistemil uygulandığından, ikinci mecliste çok sayıda parti ve siyasal hareket yer alır. Bunun bir sonucu olarak ülke, genellikle koalisyon hükümetlerince yönetilir. Parlamento liderleri arasında uzun görüşmeler sonunda belirlenen başbakanın oluşturduğu hükümet, biçimsel bunalım dönemlerinde, kral veya kraliçe, meclislerden birini ya da ikisini birden dağıtarak erken seçime gitme yolunu açabilir.

Eyalet Meclisi, Eyalet Temsilciler Meclisi ve Kraliçenin Komseri denilen Vali tarafından yönetilmektedir. Eyalet Meclisi üyeleri halk tarafından, Eyalet Temsilciler Meclisi ise Eyalet Meclisi üyelerinden seçilir. Her eyalet, nüfûsuna göre senatoda üye bulundurur.

Hollanda'da 1848 yılında kralın yetkileri kısıtlanmış ve anayasal monarşi sistemine geçilmiştir. Anılan anayasa ile Kraliyet, Hükümet ve Parlamento arasında oluşturulan ilişki halen aynı şekilde devam etmektedir. Hollanda'da "Yürütme" erki Hükümet ve Bakanlar Kurulu olarak ikiye ayrılmaktadır. Parlamenter sistemlerin genelinden farklı olarak, Kraliçe Hükümet'in başı olarak kabul edilmekte, ancak Bakanlar Kurulu'nda yer almamakta ve siyaseten Parlamento'ya karşı bir sorumluluğu bulunmamaktadır. Bakanlar Kurulu, Başbakan, Bakanlar ve Devlet Sekreterlerinden oluşmaktadır (Britannica, 1998).

Hollanda’da 2010 genel seçimleri sonrasında kurulan azınlık hükümetinin ortakları, Liberal Parti (VVD) ve Hristiyan Demokrat Parti (CDA) ile hükümete dışarıdan destek veren aşırı sağcı Özgürlük Partisi (PVV)’dir. Bu partiler arasında ilave tasarruf tedbirleri üzerinde çıkan anlaşmazlığın hükümet bunalımına dönüşmesi ve Başbakan Mark Rutte hükümetinin 27 Nisan 2012’de istifa etmesinin ardından erken genel seçimler 12 Eylül 2012 tarihinde yapılmıştır (Hıdır, 2012) ve (Wooning & Ree, 2004).



**Şekil 5-4 Hollanda
Başbakanı Mark Rutte**

Erken genel seçimlerin galibi, tarihi bir zafer yakalayan Başbakan Mark Rutte (Şekil 5-3) liderliğindeki koalisyon hükümetinin büyük ortağı Liberal Parti (VVD) olmuştur (DIB, 2014).

Önemli Siyasi Partiler; Liberal Parti (VVD), İşçi Partisi (PvdA) , Özgürlük Partisi (PVV), Sosyalist Parti (SP), Hristiyan Demokrat Parti (CDA) , Hristiyan Birlik Partisi (Christian Unie), Sosyal Liberal Demokrat 66 (D66), Yeşiller Partisi (GroenLinks) ve İslam Partisi (Moslim Partij - 2010 yerel seçimlerine katılmış ancak sonra kapanmıştır.)dir (Hıdır, 2012).

Yerel yönetim düzeyinde en önemli kurum belediyelerdir. Her belediye doğrudan seçimle belirlenen üye sayısı belediyenin nüfusuna göre 7-45 arasında değişen bir meclisçe yönetilir. Meclisin başında hükümetin atadığı bir burgeemester (belediye başkanı) bulunur. Belediyeler yetki alanlarına göre konularda tam bir özerklikten yararlanır. Ülkenin yönetsel açıdan ayrıldığı eyaletlerde de benzer bir yönetim yapısı vardır. İl meclislerinin temel işlevi sınırları içindeki belediyeleri ve su denetim kurullarını denetlemektir.

Yargı işleri atanmış yargıçlar aracılığıyla yürütülür. Basit hukuk ve ceza davalarına bakan kanton mahkemeleri bulunur. Bölge mahkemelerinin kararlarına karşı beş istinaf mahkemsinden birine başvurulur. Yasaların uygulanmasında tekörnekliliği sağlamakla görevli Yüksek Mahkeme anayasaya aykırılık gerekçesiyle yasaları iptal edemez. NATO üyesi olan Hollanda da zorunlu askerlik hizmeti 18 yaşında başlar ve rütbe ile hizmet sınıfına göre 14 ile 17 ay sürer. Silahlı kuvvetlerin en büyük birimi kara kuvvetleridir (Hezik & Verheijen, 1978).

Hollanda da sosyal refah programları bütçe harcamalarının en önemli bölümünü oluşturur. Bu programlar bütün yurtdaşlar için yaşlılık, sakatlık, dul ve yetim aylığı, çocuk yardımı ve olağanüstü durumlarda yapılan sağlık giderlerinin ödenmesini kapsar. Nüfusun büyük çoğunluğu sağlık sigortasından yararlanır. Parasız sağlık hizmeti ve iş kazası tazminatı hakları olan çalışanlara, işsiz kaldıklarında işsizlik yardımı yapılır. Sağlık koşulları öteki gelişmiş ülkelerin düzeyindedir.

Savaş sonrasında ortaya çıkan büyük konut açığını kapatmak için belediyelerce yapılan yardımın yanı sıra kamu ve özel inşaat birliklerine çeşitli sübvansiyonlar uygulanır. Ayrıca kentsel alanlar için getirilen kira denetimi sistemi sürdürülmektedir. Yerel görevlilerin konut sıkıntısı çeken kişilere ev tahsis etme yetkisi vardır.

Hollanda'nın üyesi olduğu uluslararası kuruluşlar şöyle sıralanabilir. Benelux (Belçika, Hollanda, Lüksemburg Ekonomik Birliği), **CCC** (Gümrük İşbirliği Konseyi), **CE** (Avrupa Konseyi), **CERN** (Avrupa Nükleer Araştırma Teşkilatı), **EAPC** (Avrupa - Atlantik Ortaklık Konseyi), **EBRD** (Avrupa Yatırım ve Kalkınma Bankası), **ECE** (Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Komisyonu), **EMU** (Avrupa Ekonomi ve Para Birliği), **EU** (Avrupa Birliği), **FAO** (Tarım ve Gıda Örgütü), **IAEA** (Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı), **ICRM** (Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Hareketi), **IHO** (Uluslararası Hidrografi Örgütü), **ILO** (Uluslararası Çalışma Örgütü), **IMF** (Uluslararası Para Fonu), **Interpol** (Uluslararası Polis Teşkilatı), **IOC** (Uluslararası Olimpiyat Komitesi), **IOM** (Uluslararası Göçmen Teşkilatı), **ISO** (Uluslararası Standartlar Örgütü), **NATO** (Kuzey Atlantik Aşemblesi), **OECD** (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü), **OPCW** (Kimyasal Silahları Yasaklayanlar Örgütü), **OSCE** (Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Örgütü), **UN** (Birleşmiş Milletler), **UNCTAD** (Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı), **UNESCO** (Eğitim-Bilim ve Kültür Örgütü), **UNHCR** (BM Mülteciler Yüksek Komiserliği), **UNITAR** (BM Eğitim Araştırma Enstitüsü), **UNMIBH** (BM Bosna Hersek Misyonu), **WHO** (Dünya Sağlık Örgütü). Kaynak: (DIB, 2014)

5.1.12. Hollanda'nın Tarihi

Roma öncesi zamanlarda Hollanda'da Germen ve Celtic kabilelerinin yaşadığı kabul edilmektedir. Bunlar Limburg tepeleri, Ren havzası ve deniz çökelleri kaplı verimli

düzlük alanlarda tarım ile uğraşmaktaydılar. Ancak yerleşmeler sürekli su ve sel baskını tehlikesi altında olduğu için yüksek alanlar ve yapay tepecikler yerleşme için tercih edilmiştir (Kaal, 2012).

12.yüzyıl başlarında Kutsal Roma-Germen İmparatorluğu'na bağlı bir fief olan Holland, geçmiş 9.yüzyıla değin inen bir kont ailesince yönetiliyordu. 13.yüzyılda kararlı sınırlara ulaşan Holland, 1323'de Zeeland'ı da topraklarına kattı.

Burgonya kontları döneminde ringa avcılığına ve taşımacılığa dayalı ticaretin gelişmesiyle Hollanda'nın zenginliği sürekli arttı. Philippe oğlu Charles ölümündenden sonra öteki Burgonya topraklarıyla beraber Habsburgların eline geçti. Böylece Felemenk'in bir parçası durmuna gelen Hollanda, Roma-German imparatoru olarak 4.Karl adını alan oğlu 1.Carlos tahta geçti. 4.Karl Felemenk tahtını, daha sonra İspanya kralı olan oğlu 2. Felipe'ye bıraktı (Britannica, 1998, s. 157).

Ortaçağ da bugün Hollanda denilen bölge, bir takım otonom dükalıklar (Gelre, Brabant), kontluklar (Holland, Zeeland) ve Utrecht Piskoposluğundan ibaretti.

Bağımsız bir devlet kurulması hareketi ise 1568'de Kuzey Hollanda'nın bazı bölgelerinde halkın İspanya Kralı ve Burgonya-Habsburg Bey'i olan II. Filips'e karşı ayaklanması ile başlamıştır. İsyen, Hollanda tarihinde ismi Vatanın Babası olarak geçen Prens Willem van Oranje tarafından idare ediliyordu. Bu 80 sene sürecek olan istiklal savaşının başlangıcıdır. 1648'de yapılan barış anlaşması ile Hollanda'nın Yedi Birleşik Cumhuriyeti bağımsız bir devlet olarak kabul edilmiştir.

Holland 17. yüzyılda Felemenk cumhuriyetinin en güçlü eyaletiydi. Başkenti Amsterdam, sonraki yüzyılda Avrupanın en önemli ticaret merkezi oldu. Onyedinci asırda Hollanda tacirleri, bütün dünyada ticaret merkezleri kurmuşlardır. "Altın Asır" denilen onyedinci yüzyılın özelliği, ticaret ve denizciliğin büyük çapta gelişmesidir. Tanınmış ticaret kumpanyaları, Birleşik Şarkî Hint Kumpanyası (Uzak Doğu ticareti) ve Garbi Hint Kumpanyası (Afrika ve Amerika ticareti ile, o zaman Yeni Netherlanda tâbir edilen New York'un idaresi) idi.

Fransız ihtilâline kadar Cumhuriyet bağımsızlığını muhafaza etmiştir. 1795'te Hollanda ilk önce büyük Fransız İmparatorluğunun bir devleti haline gelmiştir. Daha sonra 1810'da Napolyon devrinde, bu imparatorluk tarafından ilhak edilmiştir. Fransız işgalinin sona ermesinden sonra 1814'te Hollanda Kraliyeti ortaya çıkmıştır. Krallığın

toprakları ise bugün ki Hollanda, Belçika ve Lüksemburg'u içine almaktaydı. İlk Kral Oranje-Nassau Prensi I. Willem idi.

1814 Anayasası Kralın hükümran olduğunu ve bakanların ona karşı mesul olduğunu belirlemiştir. 1848'de tekrar gözden geçirilen anayasayla Kralın dokunulmazlığı kabul edilmiştir. 1839 da Belçika'nın kesin olarak istiklâlini elde etmesinden sonra, Hollanda bugünkü şeklini almıştır.

Hollanda kurulduktan sonra karşılaştığı en önemli sorunların başında koalisyon hükümetlerinden oluşan siyasal yaşam gelmektedir. Ayrıca bu dönemde; siyasal mücadelenin odak noktası konumuna gelen resmi okul sistemi sorunlardan bir diğeridir. Bir diğer önemli sorun 19.yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan, Doğu Hint Adalarında yerli halkın ihracata dönük ekime zorlamasına dayanan, Hollanda ekonomisinin ayakta durmasında önemli rol oynayan, acımasız Tarım Sistemi'ne (Cultuurstelsel) son verilmesi ve ekonominin zayıflamasıdır.

Birinci Dünya Savaşında (1914-1918) Hollanda, bazı güç şartlar altında olsa da tarafsız kalmaya muvaffak olmuştur. Her ne kadar Hollanda İkinci Dünya Savaşına kadar sıkı bir tarafsızlık politikası gütmüşse de, 1940'ta başlayıp 5 sene sürecek olan Alman işgalinden kurtulamamıştır. 1940 yılında Alman işgalinden dolayı İngiltere'ye kaçmak mecburiyetinde kalan Kraliçe Wilhelmina, 1948'de kızı Juliana lehine tahttan feragat etmiştir (Larousse, 1999).

İkinci Dünya Savaşına kadar Hollanda en büyük sömürgeci devletlerden biriydi. Savaşın sona ermesinden sonra sömürgeler, oldukça kısa bir süre içinde bağımsızlıklarını kazanmışlardır.

1950'li yıllarda kömür ve çelik büyük öneme sahipti. Taş kömürü, o dönemde en önemli enerji kaynağı durumunda idi. Savaştan çıkmış Batı Avrupa'daki devletler, alt yapısını yeniden inşa edebilmek için büyük çapta çeliğe ihtiyaç duyuyordu. Altı Avrupa ülkesi, 1951 de Paris Anlaşması'nı imzalayarak, Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nu (Europese Gemeenschap voor Kölen en Staal-EGKS) kurdular. Bu anlaşma, diğer konuların yanında, topluluğa katılan altı ülke arasında (Hollanda, Belçika, Lüksemburg, Fransa, Almanya ve İtalya) bu hammaddelerin serbest ticaretini düzenliyordu. 1957'de altı ülke Roma Anlaşması'nı imzalayarak daha ileri bir adım attı. Böylece AET yani

Avrupa Ekonomik Topluluğu (Europese Economische Gemeenschap-EEG) ortaya çıktı (Exter, 2008, s. 111).

II. Dünya Savaşı sonrası sürgünden dönen hükümet, kadınlara oy hakkını ve nisbî temsil sistemini kapsayan daha demokratik bir yönetim yapısı oluşturdu. Tarafsızlık politikasından vazgeçerek NATO ve çeşitli Avrupa örgütleri içinde yer alan Hollanda, Belçika ve Lüksemburg ile daha sıkı bir işbirliğine girdi.

Kraliçe Juliana'nın vârisi Prenses Beatrix'in 1966'da bir Alman diplomatla evlenmesi de sert tepkilere yol açtı. Kocasını Prens Bernhard'ın bir rüşvet skandalına karışmasından sonra 1980'de tahttan çekilen Juliana'nın yerine Prenses Beatrix geçti.

5.1.12.1. Hollanda Tarihinde Önemli Düşünürler

Desiderius Erasmus (1466-1536): Hollanda'da hümanist düşüncenin kusucusu bilginidir. Roma Katolik Kilisesine ve Avrupa eğitim sistemine etkisi büyüktür.

Martin Luther King (1483-1546): Alman keşiş ve teolog olan King, Erfurt üniversitesinde okudu ve ders verdi. Protestanlığın babası ve Lüterciliği yayan keşiştir.

John Calvin (1509-1564): Fransız din reformcusu ve ilahiyatçı olan Calvin, Kalvenizmin kurucusudur. Luther'in fikirlerini açıkça benimsediği için Paris'ten ayrılmak zorunda kalmış ve sonra 1541'de Cenevre'ye yerleşerek görüşlerini yaymıştır.

5.1.12.2. Hollanda Batı Hindistan Kumpanyası

Hollanda Batı Hindistan Kumpanyası (West-Indische Compagnie), Batı Hindistan Kumpanyası olarak da bilinir. Büyük ve Küçük Antiller'le Güney Amerika ve Afrika'nın batı kıyılarındaki İspanya ve Portekiz kolonilerine saldırarak, bu ülkelere karşı ekonomik savaş yürütmek üzere 1621'de kurulan Hollanda ticaret kumpanyası, çeşitli bölgeleri temsil eden bir kurul tarafından yönetiliyordu.

5.1.12.3. Hollanda Doğu Hint Adaları,

Hollandaca Nederlands Oost-Indie ya da Neder Landsh-Indie diye ifade edilen Doğu Hint Adaları 1949 yılına kadar Hollanda'nın denizaşırı topraklarından biridir. II. Dünya Savaşı sırasında, Hollanda Yeni Ginesi'nin güneyindeki bir bölüm dışında Hollanda Doğu Hint Adalarının tümü, Japonya tarafından işgal edildi. 1945-49 arasındaki geçiş

döneminde, Hollanda adaların denetimini yeniden ele geçirmeye çalıştıysa da başarılı olamadı. Adalar 1949'da bağımsızlığa kavuştu.

5.1.13. Türkiye-Hollanda İlişkileri

5.1.13.1. Türkiye-Hollanda Siyasi İlişkileri

Hollanda ve Türkiye arasındaki siyasi ilişkiler uzun yıllardır iyi bir şekilde devam etmektedir. Türkiye'den ve Hollanda'dan bakanlar ve devlet başkanları düzenli olarak karşılıklı ziyaretler gerçekleştirmektedir (Karaçay, 2012). Hollanda Türkiye'nin ana yatırımcılarından biridir ve iki ülke arasındaki ticaret hacmi yüksektir.

Türkiye-Hollanda ilişkileri mazisi 17. yüzyıla kadar uzanmaktadır. 1612 yılında ilk Hollanda Elçisi Cornelis Haga İstanbul'a atanmış, aynı yıl Sultan I. Ahmet tarafından Hollandalılara "ahidname-i hümayun" verilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk daimi temsilcisi ise 1859 yılında Lahey Elçisi olarak atanan Yahya Karaca Paşa'dır.

Türkiye ile Hollanda arasındaki Diplomatik İlişkilerin Tesisinin 400. yıldönümü, 2012 yılında her iki ülkede kutlanmıştır. 400. yıldönümü, Türkiye ile Hollanda ikili ilişkilerinin güçlendirilmesine olduğu kadar, Hollanda'da yaşayan Türk kökenli kişilerin iki ülke bakımından taşıdıkları değerin ortaya konmasına da yardımcı olmuştur. Ayrıca ülkemizin AB üyelik sürecine katkı sağlayabilecek önemli bir halkla ilişkiler ve kamu diplomasisi etkinliği niteliği taşımaktadır. Bu çerçevede, karşılıklı üst düzey ziyaretler gerçekleştirilmektedir. Türkiye Cumhurbaşkanı Abdullah Gül, Türkiye-Hollanda arasında diplomatik ilişkilerin tesisinin 400. yıldönümü kutlamaları çerçevesinde Hollanda Kraliçesi Beatrix'in davetine icabetle, 17-19 Nisan 2012 tarihlerinde Hollanda'yı ziyaret etmiştir. Hollanda Kraliçesi Beatrix ise 13-15 Haziran 2012 tarihlerinde Türkiye'ye gayriresmi bir ziyarette bulunmuştur (DIB, 2014).

Türkiye ile Hollanda arasındaki siyasi ilişkiler iyi düzeyde olup, her iki ülke de ilişkileri güçlendirmek istemektedir. İki ülke arasında 26 Mart 2008 tarihinde "Türkiye-Hollanda İlişkilerinin Güçlendirilmesi ve Türkiye - Hollanda Konferansı Kurulmasına İlişkin Mutabakat Muhtırası" imzalanmıştır. Bu çerçevede kurulan Türkiye - Hollanda Konferansı'nın (Wittenburg Konferansı) beşinci toplantısı, 6 Mart 2012 tarihinde Rotterdam'da Türkiye ve Hollanda Dışişleri Bakanlarının başkanlıklarında "Sınır aşan Tehditlerle Mücadele Alanında İşbirliği", "Ekonomi ve Enerji", "Göç", "Kültürel

İlişkiler” çalışma gruplarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Müteakip Konferans 2013 yılında Türkiye’de düzenlenmiştir.

Hollanda’yı Türkiye tarafında temsil eden, Ankara Büyükelçiliği ve İstanbul Başkonsolosluğudur. Ankara Büyükelçiliği; siyasi ilişkiler, ekonomik sorunlar, iltica, çevre sorunları, tarım, yaşam alanı yönetimi ve balıkçılık, savunma, sosyal işler, kültürel işbirliği ve konsolosluk konuları başta olmak üzere birçok alanda faaliyet göstermektedir. İstanbul'daki Başkonsolosluk ise ekonomi, kültür ve konsolosluk işleri üzerinde durmaktadır (Government.nl, 2014).

5.1.13.2. Türkiye-Hollanda Ekonomik İlişkileri

Karaçay, Türkiye ile Hollanda arasındaki ticari ilişkilerin güçlendirilmesi için 1934’te Türk-Hollanda Derneği Kurulduğunu ve derneğin kuruluş anlaşmasını Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk ile Kraliçe Wilhelmina’nın imzaladığını ifade etmektedir (Karaçay, 2012, s. 185).

Hollanda’da önemli bir yerleşik Türk toplumunun varlığı ve hızla gelişen ticari, ekonomik ilişkilerimiz iki ülke arasındaki ilişkilerin en önemli boyutlarını oluşturmaktadır. Hollanda, Türkiye’nin jeostratejik konumu, bölgesel etkinliğinin giderek artması, enerji kaynaklarının transferinde artan önemi, büyüyen ekonomiler arasında yer alması ve Hollanda’da Türk kökenli önemli bir nüfus bulunması gibi sebeplerle ülkemizle ilişkilere önem vermektedir.

Hollanda’ya seyahat edecek Umuma Mahsus Pasaport hamili Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları Schengen vizesine tâbidir. Diplomatik, Hizmet ve Hususi Pasaport hamilleri ise altı ay içinde üç ayı aşmamak kaydıyla, anılan ülkeye yapacakları seyahatlerinde vizeden muaftır (DIB, 2014).

Hollanda makamları, Schengen kuralları ve Hollanda’nın vize mevzuatı gereğince, Schengen bölgesine, ilk giriş yapılacak esas varış ülkesinin Hollanda olması durumunda, vatandaşlarımızın Schengen vizelerini, Türkiye'deki diğer ülke temsilcilikleri yerine, Hollanda temsilciliklerinden almaları şartını (Schengen Anlaşması madde:12) aramaktadırlar.

Hollanda ile Türkiye arasındaki ticaret, son 10 yıl içinde üç katına çıkmıştır. Aynı zamanda Hollanda, Türkiye’nin ana yatırımcılarından biridir. Gıda, enerji ve teknoloji

alanında iş yapan birçok Hollandalı şirketin (Shell, Phillips, Unilever Akzo N.V) Türkiye'de birer şubesi vardır.

Türkiye'nin Hollanda'dan ithal ettiği ürünlerin başında; plastik ve plastikten mamul eşya, demir ve çelik, organik kimyasal ürünler, motorlu kara taşıtları, bunların aksam ve parçaları, elektrikli makine ve cihazlar, aksam ve parçaları, eczacılık ürünleri, dizel/ yarı dizel taşıtlar, optik, fotoğraf, sinema, ölçü kontrol, ayar cihazları, elevatör, konveyör, teleferik aksamı parçaları gelmektedir (Kılıç, 2009).

Türkiye'nin Hollanda'ya ihraç ettiği ürünlerin başlıcaları ise; ekranlı görüntü kayıt verme cihazları, dizel/yarı dizel yeni taşıtlar, otobüs dizel/yarı dizel, örme giyim eşyası ve aksesuarları, elektrikli makine ve cihazlar, aksam ve parçaları, motorlu kara taşıtları, bunların aksam ve parçaları, demir ve çelik, kazan, makine ve cihazlar, alet ve parçaları, sebze, meyve, bitki parçaları, sert kabuklu yemiş konserveleri, yenilen meyveler, kabuklu yemişler, turunçgil ve kavun kabuğu, mobilyalar, aydınlatma, reklam lambaları, prefabrik yapılar. vb.gibi ürünlerdir (Kılıç, 2009) ve (Government.nl, 2014).

5.1.13.3. Türkiye-Hollanda Kültürel İlişkileri

Türkiye ile Hollanda arasında güçlü kültürel ilişkiler mevcuttur. Türkiye'deki sosyal hayat, doğal güzellikler, tarihi eserler Hollanda toplumunda turizm, mimari tasarım, fotoğrafçılık ve film sektörü olmak üzere birçok alanda özel ilgi çekmektedir.

Hollanda'ya 1960'lı yıllarda yerleşmeye başlayan büyük bir Türk toplumu bulunmaktadır. Şu an Hollanda'da Türk kökenli 390,000 nüfus yaşamaktadır. Hollanda'daki Türk gurbetçilerin mevcudiyeti, iki ülke arasındaki ilişkileri daha da özel kılmaktadır. Bu işçilerin yerleşme, barınma, eğitim, sağlık, anadil ve kültür sorunu, sosyal sigorta ve emeklilik hakları ve göç gibi konular bu ilişkileri canlı tutmaktadır.

Hollanda ile Türkiye arasındaki kültür ve eğitim alanındaki ilişkileri daha da canlandıran bir diğer önemli husus; SICA, Kosmopolis, Pera, NIHA, Türkiye Enstitüsü (Hollanda'da) ve Hollanda Enstitüsü (Türkiye'de) gibi sosyal kurumlardır (Government.nl, 2014).

5.1.13.4. Türkiye'den Hollanda'ya Göç

Günümüzde Hollanda Merkezi İstatistik Kurumunun (CBS) rakamlarına göre 393.000 Türk Hollanda'da yaşamaktadır. Bunların 285.000'i çifte vatandaş, 90.000'i de Türkiye vatandaşı olup Hollanda'da oturma hakkına sahiptir.

Türklerin Hollanda'ya göçü 1964 yılında iş ve işçi bulma anlaşmasının imzalanması ile başlamış ve günümüze kadar değişik sayı ve hızda devam etmiştir. Hıdır, Türklerin Hollandaya göçünü dört evreye ayırmaktadır (Hıdır, 2012):

- 1964-1973 Emek göçü dönemi,
- 1973-1980 Aile birleşimi şeklinde göç,
- 1980-1989 Aile oluşturma göçü,
- 1980-1990 Siyasi göç (Mültecilik).

Türklerin Hollanda'ya göçü 2000'li yılların sonunda ise tersine göçe dönüşmüştür. Çünkü Hollanda'dan Türkiye'ye gelenlerin sayısı, Türkiye'den Hollanda'ya gidenlerin sayısını aşmıştır.

Görev amacıyla bir müddet Hollanda'da ikamet eden Sevinç, Türkiye'ye geri dönüşleri artık imkânsız görünen Türk toplumunun Hollanda'ya, kendi kültürel değerlerini koruyarak uyum sağlamasının önem arzettiğini ifade etmektedir. Sevinç bunun için özellikle üçüncü nesil Türk çocuklarının kültürel değerlerimizden ve mirasımızdan haberdar olması için üç konuya vurgu yapmaktadır (Sevinç, 2003):

1. Kültürel miras ile ilişki kurabilmek için Türkçe eğitimi,
2. Dini kimliğin oluşması ve muhafazası için okullarda din dersleri,
3. Sosyal ve hukuki alanda eşitliğin sağlanabilmesi için iyi bir eğitim

5.2. Hollanda Genel Eğitim Sistemi

5.2.1. Tarihi Süreçte Hollanda'da Eğitim

Hollanda eğitim sisteminin ortaya çıkışı, 1789 Fransız devrimi sonucunda doğmuş olan Hollanda'nın o zamanki Batov Cumhuriyeti kuruluş devresine rastlar.

1848'de ise 35 yıldır kraliyet olan Hollanda, bir anayasaya kavuşmuş ve burada eğitim özgürlüğü prensibi güvence altına alınmıştır. Aynı zamanda liberal devlet ve hukuk anlayışı merkezi hükümetin, okulların yönetiminden el çekmesine yol açmıştır. Bu nedenle Hollanda okullarında devletçilik ve devlet pedagojisi (eğitim bilimi) anlayışı mevcut değildir (Larousse, 1999). Hollanda'da kamu ve özel okulların eşit oluşu eğitim sisteminin önemli bir özelliğidir. 1917 yılında başlayan bu eşitlik statüsü, 19.yüzyılda başlamış ve bu yüzyılın başına kadar süren uzun bir politik tartışmanın sonucunda kazanılmıştır.

Hollanda'nın eğitim alanındaki ilk yasal düzenlemesi olan Temel Eğitim Kanunu, 1801 yılında kabul edildi. Bu tarihten sonra eşit finansal destek, ortaöğrenim ve yükseköğrenimi de kapsayacak şekilde genişletildi.

Zorunlu eğitimi öngören ilk yasal düzenleme, 1900 yılında yapılmıştır (Wooning & Ree, 2004). 6 ile 12 yaş arasını kapsayan 6 yıllık zorunlu eğitim yürürlüğe konulmuş, bu kanun defalarca değiştirildikten sonra 1969 yılında yeni Zorunlu Eğitim Kanunu yürürlüğe konularak çocukların 6 ile 16 yaş arasında, tam zamanlı olarak okulda olmalarını zorunlu hale getirmiştir. 1985 yılında 6 yaş 5 yaşa indirilerek (şimdiki durum olan) en az 12 yıllık zorunlu eğitim ve 16 yaşa kadar okula gitme zorunluluğu getirilmiştir.

Bu kanunun uygulanması Belediyelere bırakılmış ve çocuğunu okula göndermeyen velilere 2.250 avro ceza kesilmeye başlanmıştır. Buna rağmen göndermeyenler ise hapis cezası ile cezalandırılmaktadır.

Hollanda'da 1993 yılında yürürlüğe giren Yükseköğretim ve Araştırma Yasası ile yükseköğretim alanında, yükseköğretim kurumlarının özerkliği yönünden önemli yeni düzenlemeler yapılmıştır.

5.2.2. Hollanda’da Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Hollanda, endüstri toplumundan bilgi toplumuna, iş gücü ağırlıklı teknolojiye, yüksek teknolojiye, temsili demokrasiden katılımcı demokrasiye geçme başarısını göstermiş, batı Avrupa’nın rekabetçi, dinamik bir ülkesidir (Yanık & Ada, 2002).

Hollanda eğitim sistemi örnek alınabilecek, ülkemiz eğitimine katkı sağlayabilecek birçok özelliğe sahiptir.

Hollanda’da eğitime yönelik sosyal-bilimsel araştırmaların geçmişine baktığımızda, ilk göze çarpan şeyin bu araştırmaların daha çok göçmenlerin tarihsel ve toplumsal konumu ile alakalı olmasıdır. Fakat göç ve göçmen kavramı değiştikçe, eğitime yönelik bu araştırmaların hacim, kapsam ve bakış açısı değişmeye başlamıştır (Canatan, 2004, s. 14).

Amsterdam Belediye Başkanı Job Cohen ile bir toplantıya katılan Güliz Arslan, Cohen’in Hollanda toplumunun çok kültürlü ve yabancılara karşı hoşgörülü olduğunu ifade ettiğini aktarmaktadır. Ayrıca Cohen’in yaşamının geri kalanını yada bir bölümünü Hollanda’da geçirmek isteyen biri için Hollandaca öğrenmenin bir zorunluluk olduğunu, sonradan da olsa Hollandalı olabilmenin; Hollanda dilini, tarihini bilmek ve tolerans kavramına uyum sağlamak gerektiğini, ifade ettiğini bize aktarmaktadır (Arslan, 2009, s. 17).

Hollanda eğitim sisteminin güçlü ve köklü bir geçmişi olduğunu, 1966 yılında yayımlanan, dilimize Tunca tarafından tercüme edilen “Hollanda’da Okul Çocuğu” adlı çalışmadan anlamaktayız. Bu çalışmada; ilköğretimin 1901 yılında zorunlu olduğunu, devletin okula devam eden çocukların tıbbi mesuliyetini üstlendiğini, ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde okul fiziki yapısı, ders araç ve gereçleri, eğitim kurumları standartları gibi birçok alanda çalışmaların özellikle İkinci Dünya Savaşından hemen sonra hayata geçtiğini öğrenmekteyiz (Haas, Wieringen, & Rusbach, 1966). Bu meydana aradan geçen yetmiş yıllık sürede, eğitim ve ekonomi alanında nicelik olarak küçük ancak nitelik olarak büyük toplum meydana gelmiştir.

Eğitim özgürlüğü, Hollanda Anayasasının 23.maddesi ile garanti altına alınan Hollanda eğitim sisteminin anahtar özelliklerinden biridir (EuropeanAgency, 2013).

Hıdır, Hollanda Eğitim sisteminin dört temel dinamiğinden söz etmektedir (Hıdır, 2012). Bunlar;

- Eleyici ve seçici oluşu,
- İdeolojik ve pedagojik çeşitliliği,
- Sistemin dinamizmi,
- Eğitim birimlerinin özerk bir yapıya sahip olmasıdır.

Hollanda eğitim sistemi, Hollanda anayasası ile belirlenmiş olan “kurma, yönlendirme ve donatma” özgürlüğüne sahip olan çok özel bir sistemdir (Kocabaş, 2005). Bu eğitim özgürlüğü içinde;

1. Veli, çocuğunu istediği okula göndermekte serbesttir.
2. İsteyen, dinî, pedagojik veya başka toplumsal görüş temeline dayalı bir okul açabilir.
3. Okul kendi eğitim politikasını belirlemekte serbesttir.

Bu ilkeleri ile Hollanda eğitim sistemi genel ve özel okullara sahiptir. Ebeveynler, kendi gereksinimlerini öne sürerek, çocukları için bir okul seçimi yaparlar.

Hollanda Eğitim Sistemine dinamizm kazandıran, içerisindeki çeşitliliği güce ve kaliteye dönüştüren en önemli etken, eğitim birimlerinin özerk oluşu ve satıcı-müşteri ilişkisini andıran bir rekabet ortamında en iyi yapıyı yapma yarışına girmeleridir.

Hollanda eğitim kanunu, farklı din veya dünya görüşünde insanlara inanç ve görüşleri doğrultusunda okul açma imkânı vermiştir. Bu sebeple okullar, dini temele dayalı okullar (Confessional-Bijzonder School) ve dini görüşe yer vermeyen okullar (Algemeen-Bijzonder School) olmak üzere ikiye ayrılır (Hıdır, 2012).

Hollanda eğitim sisteminde karma eğitim yapılmakta ve giyim kuralı bulunmamaktadır. 12 yaşından sonra beden eğitimi ve yüzme derslerini kız ve erkek öğrenciler ayrı ayrı alırlar. Tüm ilköğretim okulları yüzme dersleri sağlar. Okullar yerel yetkililerle görüşerek yüzme tesisi isteklerini bildirirler.

Anaokuluna, ilkokula veya özel eğitim yapan bir okula devam eden çocukların velileri okul ücreti ödemezler. Anaokulu ve ilkokullarda öğrencilerin yararına yapılacak bazı etkinlikler için para toplanabilir. Okul kitaplığına kitap alma veya okul gezisi gibi

etkinlikler için bu parayı veremeyecek olanlar veya vermek istemeyenler durumu okul yetkilileriyle görüşebilirler.

Çocukların öğle yemeği sırasında okulda kalmak için ebeveynlerin talebi gerekir. Okullar, kapalı denetimli alanı sağladıklarında bu hizmet için velilerden bir ücret talep edebilirler. Okul dışı çocuk bakımı çalışması, ebeveynlerin talebi ile okul saatleri dışında sağlanır. (OCW, 2014)

5.2.3. Hollanda Eğitiminin Yasal Dayanakları

İlköğretim: Birincil Eğitim Yasası Temel Eğitim Kanunu (Wet op het Basisonderwijs-WPO)

Özel Eğitim: Uzmanlık Merkezleri Yasası (WEC)

Ortaöğretim: İkincil Eğitim Yasası (WVO)

Yetişkin ve Mesleki Eğitim: Yetişkin ve Mesleki Eğitim Kanunu (WEB)

Yükseköğretim: Yükseköğretim ve Araştırma Yasası (WHO)

5.2.4. Hollanda'da Zorunlu Eğitim ve Zorunlu Eğitim Yasası

Okula devam zorunluluğu konusunda Zorunlu Eğitim Yasası 1969 yılında çıkarılmıştır. Her çocuk beşinci yaş gününü izleyen ayın ilk gününden itibaren okula tam zamanlı olarak katılmak zorundadır (EURYDICE, 2005, s. 69). Ancak neredeyse tüm çocuklar dört yaşından itibaren okula devam etmektedir. Bu bir yıllık başlangıçta fazla gibi görünen süre, aslında çok önemlidir. Çünkü çocuklar okula gitmeye erken yaşta alışmakta, Hollandaca dilini daha iyi anlayıp konuşmakta, temel becerileri daha küçük yaşlarda edinmekte, dolayısıyla daha sonraki yıllarda uyum problemleri yaşanmamaktadır (Kocabaş, 2005).

Hollanda'da çocuklar üç yaşını bitirdiğinde, ebeveynleri tarafından bir ilköğretim okuluna çocuklarını kayıt ettirmesi için belediyeden yapılması gereken adımları ayrıntılarıyla anlatan bir mektup alır. Çocukların okula alışmaları için birkaç gün velinin okulda kalmasına müsaade edilir (OCW, 2014).

Hollanda'da 6.800 'ü aşkın özel olarak işletilen, bir mezhebe bağlı olan veya olmayan kamu otoritesi altında okullar ile özel ihtiyaçları olan öğrenciler için okullar ve öğrenme

güçlüğü veya davranış sorunları olan çocuklar için özel okullar vardır. Veli bu okullar arasında tercih yapabilir.

Okul seçiminde; okul müdürünü ziyaret, anne-babalar için yapılan bilgilendirme toplantılarına katılım, çevredeki insanlara danışma, Eğitim Müfettişliği sitesinde okulun performansını kontrol önemli davranışlardır (OCW, 2014).

Öğrencilerin tamamı, tam zamanlı olarak 16 yaşına girdiği öğretim yılı sonuna kadar eğitim-öğretime katılmak zorundadır (UNESCO-IBE, 2012), (EACEA, 2013). 1985'ten itibaren Hollanda'da “İlkokul” kavramı tarihe karışmış; anaokullarıyla ilkokullar Temel Eğitim Okulları (Basisonderwijs) adı altında birleştirilmiştir.

Hollanda'da temel eğitim dört ile on iki yaş arası çocuklar içindir. Çocuklar ilk 8 yıl ilkokula; 12 yaşından itibaren de orta dereceli bir okula giderler. Orta dereceli bir okul 4 yıl, 5 yıl yada 6 yıl sürer. Çocuğun 16 yaşına girdiği öğretim yılında da zorunlu eğitim sona erer. Ancak kısmi zorunlu eğitim sona ermez. Çocuk bundan sonraki bir yıl haftada iki gün olmak üzere okula devam etmek zorundadır. İşte buna kısmi zorunlu eğitim denilmektedir.

1999'dan itibaren okullar kendilerini tanıtıcı bir broşür yayınlamakla sorumlu tutulmuşlardır. Bu broşürlerde okulun verdiği eğitimle ilgili bilgi sunulmakta ve okulun başarı durumu belirtilmektedir (Scheerens, Ehren, Sleegers, & Leeuw, 2012) ve (Kocabaş, 2005). Eğitim Bakanlığı, temel eğitimin sonunda her dersle ilgili ulaşılmaması gereken hedefleri belirler. Bu hedefler bilgiye ve beceriye dayalı hedeflerdir. Okuldaki eğitimin niteliği bu hedeflere ulaşma derecesine bağlıdır. Eğitimde nitelik denetimi, müfettişler tarafından bakanlıkça yapılır. Bununla birlikte okullar kendilerine ek hedefler edinebilirler. Temel eğitimin hedefi çocukların duygusal, zihinsel, yaratıcılık alanlarında gelişmesi ve yeterince sosyal, kültürel ve bedensel beceri elde etmesi olarak belirlenmiştir.

Hollanda'da eğitim, 16 yaşına kadar tüm çocuklar için resmi ve özel okullarda parasızdır. 2012 yılı itibariyle 2,5 milyon (OCW, 2013) öğrenci zorunlu eğitime kayıtlıdır.

1985 yılında çıkan Temel Eğitim Yasası, 2 yıllık anaokulları ile 6 yıllık ilkokulları birleştirilmiş ve böylece 8 yıllık temel okullar oluşmuştur. İlköğretimin amacı, sekiz yıl boyunca öğrencilere, ortaöğretimin temeli olan genel eğitimi vermek ve bu genel eğitim

aracılığıyla çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimini desteklemek, onun yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmak ve sosyal, kültürel ve bedensel bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamaktır. Temel okullarda çocuklar okuma-yazma, Hollandaca, matematik, sosyal bilgiler, sağlık bilgisi, beden eğitimi, yüzme, eliş, tiyatro, resim-iş, müzik, İngilizce dersleri alırlar. Kimi azınlık çocuklarına bunların yanında anadili ve kültürü dersleri de verilir (EURYDICE, 2005).

Ağustos 2007’de Zorunlu Eğitim Yasası değiştirilmiş ve 16 yaşına kadar okula devam zorunluluğu yanı sıra, öğrencilerin VWO veya MBO2 düzeyinde temel bir yeterlilik sertifikası edinme zorunluluğu getirilmiştir. Zorunlu eğitim bitirmiş ama henüz temel bir yeterlilik sertifikasına sahip olamamış 16-18 yaş arasındaki gençler, okullarda verilen sertifika eğitimine katılmak hem de part-time işte çalışmak zorundadır. Bu zorunluluk ile tüm gençlerin hem eğitim almaları hem de işgücü piyasasına iyi bir giriş yapabilmeleri hedeflenmiştir (EuropeanAgency, 2013).

18 yaşında veya 18 yaşından büyük olan herkes, yetişkinler eğitimini izleyebilir. Yetişkinler eğitiminden belediyeler sorumludur ve çeşitli eğitimleri sunmaları gerekir.

İlkokuldan sonra öğrenci için seçilecek iki yol bulunur. Öğrenciler ya genel ortaöğretime veya mesleki eğitim yapan okullara devam ederler. Ortaöğretimden sonra isteyen öğrenciler yükseköğrenime devam ederler. Hollanda’da okuma-yazma bilmeyenlerin oranı % 2’dir. Bu oran, dünyanın en düşük oranıdır.

Tablo 5-9 Hollanda Temel Eğitim Sonrası Ulusal Yeterlilik Çerçevesi

Uluslararası Eğitim Yeterlilik Çerçevesi (EQF)	Hollanda Eğitim Yeterlilik Çerçevesi (NLQF)	Hollanda Yeterlilikleri
8	8	Doktora
7	7	Yüksek Lisans
6	6	Lisans
5	5	Yüksek Okul
4	4+	VWO
4	4	MBO 4 / HAVO
3	3	MBO 3
2	2	VMBO kb, gl and tl / MBO 2
1	1	VMBO bb / MBO 1

Kaynak: www.nlqf.nl ve (Nuffic, 2012)

Tablo 5-9’da Hollanda Temel Eğitim Sonrası Ulusal Yeterlilik Çerçevesi, basitleştirilmiş bir tablo olarak verilmiştir. Bu tabloya göre Hollanda’da sekiz yeterlilik seviyesi mevcuttur (Wooning & Ree, 2004).

5.2.5. Hollanda Eğitiminde Etkili olan Kuruluşlar ve Eğitim Yönetimi

Hollanda’da eğitim üzerinde etkili olan kurum ve kuruluşlar;

- Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (OCW),
- Eyalet ve Belediye yönetimleri,
- Dini Gruplar ve
- Okul Kurulları olarak sayılabilir.

Hollanda eğitim sisteminin farklı bir özelliği de merkezi eğitim politikası ile okulların yerleştirilmiş idaresinin ve yönetiminin kombinasyonudur.

Merkezi hükümet eğitimi, kanun ve yönetmelikler ile Anayasanın hükümlerini göz önünde bulundurarak kontrol etmektedir. Eğitime ilişkin birincil sorumluluğu sistemin yapılandırması ve finansmanı, kamu kurumlarının, denetlemenin, sınavların ve öğrenci desteğinin yönetimidir. Merkezi hükümet aynı zamanda eğitimde yeniliği teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra Bakan, bilim politikasının koordinasyonundan ve kültürel ve basın politikasından sorumludur.

5.2.5.1. Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (OCW)

Hollanda’da milli eğitim, Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (OCW) tarafından idare edilmektedir. Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının yürütme kurulu; Bakan, iki Devlet Sekreteri (Bakan Yardımcısı), bir Müsteşar ve bir Müsteşar Vekilinden oluşur (Bruggen, 2003) ve (EuropeanAgency, 2013).

Yürütme Kuruluna ek olarak Bakanlık, 21 merkezi birimden ve 10 yarı bağımsız icra kurumundan oluşur. Bunlar içerisinde; Merkezi Fon Enstitüsü Kurumu, Eğitim Denetimi Kurumu, Eğitim Konseyi, Bilim ve Teknoloji Danışma Konseyi gibi birimler de yer almaktadır. Eğitim politikası geliştirmekten sorumlu altı bölüm vardır. Bunlar; İlköğretim, Ortaöğretim, Yetişkinler ve Mesleki Eğitim, Profesyonel Yüksek Eğitim, Üniversite Eğitimi, Araştırma ve Bilim Politikası bölümüdür. Profesyonel

Yüksek Eğitim Bölümü ile Üniversite Eğitim Bölümü 1 Nisan 2004 tarihinde birleştirilerek Yüksek Eğitim Bölümü adını almıştır. Bakanlık bünyesinde yapılan değişiklik, Hollanda’da mevcut olan yüksek okullar ile üniversitelerin farklı olan statülerini etkilememektedir. Her bir bölüm eğitimin belirli bir alanından sorumludur ve bu alandaki eğitim kurumları ile iletişim halindedir (Ünsal, 2010). Enformasyon ve İletişim Teknolojileri Bölümü, İş pazarı ve Personel Politikası bölümü gibi diğer bölümler ise eğitimin bütün alanlarında kendilerini ilgilendiren konulardan sorumludur (UNESCO-IBE, 2012) (MEB, 2014g) ve (OCW, 2012b).

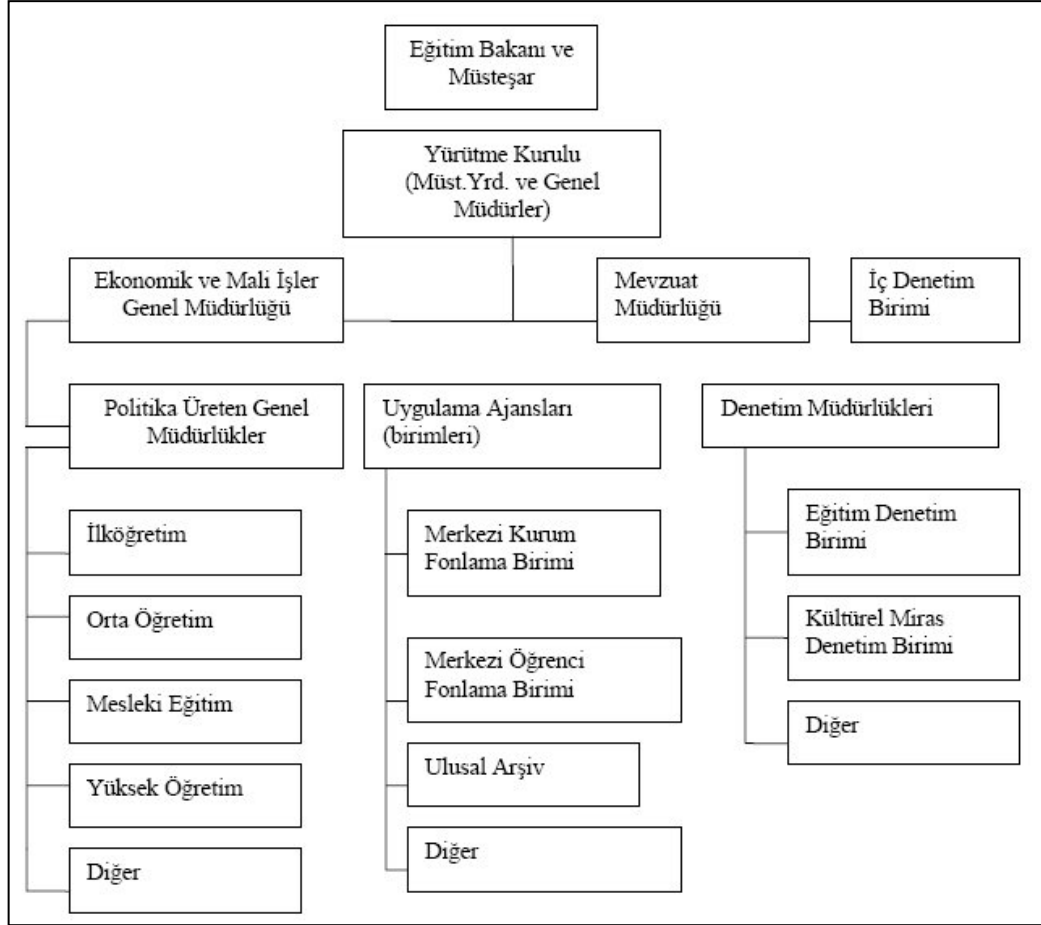
Bakanlığın temel görevleri; devlet ve özel öğretim kurumlarını yönlendirmek, denetlemek ve ulusal diplomalar ile ilgili mevzuatı düzenlemektir. Eğitim yönetiminin; kaynakların yönetimi, eğitim süreci hakkında rehberlik, eğitimin denetimi olmak üzere 3 misyonu vardır. Merkezi düzeyde eğitim sistemi içinde yer alan tüm resmi ve özel okullarla ilgili yetki ve sorumluluk, devletin yasama erkini temsil eden parlamento ve yürütmeden sorumlu merkezi hükümet adına Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanına aittir. Sadece tarım alanındaki okullardan Tarım Çevre ve Balıkçılık Bakanlığı sorumludur. Merkezi hükümet, eğitim sistemini Anayasa doğrultusunda hazırlanan yasa ve yönetmeliklerle düzenler. Merkezi hükümetin çıkardığı yasa ve yönetmelikler, özel okullar için de geçerlidir. Eğitim sisteminin bu yasa ve yönetmeliklere uygun olarak işlemesinden sorumlu olan Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının, eğitimi yapısal yönden düzenlemek, finanse etmek ve niteliğini denetlemektir (UNESCO-IBE, 2012).

Eğitim Bakanlığı genel öğretim programına ve zorunlu konuların ayrıntılarına karar verir. Okullar kendi öğretim programı planlarına ve öğretim metotlarına karar verir ve araç gereçleri seçerler.

Merkezi hükümetin eğitimde temel işlevi; Anayasal hükümler çerçevesinde eğitim ile ilgili düzenlemeleri yapmak ve eğitimin genel yapılanması ile finansmanını temin etmek, teftiş ve merkezi sınavlar aracılığı ile eğitimde kalite standartlarının seviyesini tespit ederek devamlılığını sağlayıcı tedbirler almaktır (UNESCO-IBE, 2012).

Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığında en önemli konuyu eğitim oluşturmaktadır. Teşkilat yapısında, en üst yönetimde Bakan ve iki yardımcısı bulunur. Şekil 5-5te teşkilat şeması görülen Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığına Bakan, her dört

yılda bir yapılan seçimlerle oluşturulan hükümet tarafından atanmaktadır. Bakan meclise karşı sorumludur (Ünsal, 2010).



Kaynak: (Ünsal, 2010).

Şekil 5-5 Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı Teşkilat Şeması

Bakanlığın teşkilat şeması üç temel grupta incelenebilir:

Birinci grup; çeşitli öğretim düzeylerine ilişkin politikaların belirlenmesinden sorumlu genel müdürlüklerden oluşmaktadır.

İkinci grup; okul ve kurumların, öğrencilerin ve ulusal arşivin (müze, kütüphane, sanatla ilgili kurumlar vb.lerinin) finansmanını sağlayan uygulama birimlerinden oluşmaktadır. Bu uygulamalar çerçevesinde, okul ve enstitüler ile öğrencilere kaynak tahsisi (harç, kredi, burs vb.) yapılmaktadır. Öğrencilere tahsis edilen kaynak, başarılı olunursa hibe edilmekte, başarısızlık durumunda geri alınmaktadır. Okul ve enstitülere ayrılan kaynak ise başarısızlık halinde azaltılmakta veya kesilmektedir (UNESCO-IBE, 2012).

Üçüncü grup; izleme ve teftiş birimlerinden oluşmaktadır. Okullar her yıl denetlenmemekle birlikte, başarısız olan okullar daha sık teftiş edilmektedir. Teftiş sonuçlarının internette yayımlanması uygulaması başlatılmıştır. Bu yöntemle, düşük ortalamaya sahip olan okulların ortaya çıkması sağlanmaktadır (Ünsal, 2010).

Bakanlık, temel eğitimin sonunda her dersle ilgili ulaşılması gereken amaçları belirler. Bunlar bilgiye ve beceriye dayalı hedeflerdir. Bu amaçlara ulaşabilme derecesi okuldaki eğitimin niteliği bakımından bir kıstastır. Eğitimdeki kalitenin denetimini müfettişler aracılığıyla bakanlık yapar. Bu genel amaçların yanı sıra okulun kendisi de belirli ek amaçlar tespit edebiliyor. Örneğin Montessori okullarında bağımsız çalışma, Jenaplan okullarında öğrencinin kendisini ifade edebilme (ekspresif) yeteneğinin gelişmesi veya dini temele dayalı okullarda paylaşımcı bir davranışın gelişmesi için uygulamada çalışma şekli olarak grup çalışmasına sık yer verilmesi gibi (Yanık & Ada, 2002).

Eğitim düzenleme özgürlüğü özel okullara neyi ne yolla öğreteceklerine karar verme özgürlüğü vermektedir. Ancak bu özgürlük Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından eğitim mevzuatında belirlenmiş olan nitel standartlar ile sınırlandırılmıştır.

Hollanda eğitim sisteminin farklı bir özelliği de merkezi eğitim politikası ile okulların yerleştirilmiş idaresinin ve yönetiminin kombinasyonudur (Ünsal, 2010).

Merkezi hükümet eğitimi kanun ve yönetmelikler ile Anayasanın hükümlerini göz önünde bulundurarak kontrol etmektedir. Eğitime ilişkin birincil sorumluluğu sistemin yapılandırması ve finansmanı, kamu kurumlarının, denetlemenin, sınavların ve öğrenci desteğinin yönetimidir. Merkezi hükümet aynı zamanda eğitimde yeniliği teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra Bakan bilim politikasının koordinasyonundan ve kültürel ve basın politikasından sorumludur (UNESCO-IBE, 2012).

Hollanda Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı (OCW) yıllık bazda bütçe harcamalarına baktığımızda bütçenin %80'inin eğitim giderlerine harcandığı görülmektedir(Tablo 5-10)

Tablo 5-10 Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının Bütçe Harcama Kalemleri

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Toplam	3.1920,4	34.732,9	36.285,5	3.7099,0	33.964,3	34.169,2
Eğitim	2.3345,6	24.646,8	25.978,7	2.6259,7	26.454,8	26.908,3
Öğrenci Finansmanı	3.550,2	4.060,1	3.786,8	3.917,4	4.248,8	3.920,1
Çocuk Bakımı	2.064,2	2.838,1	3.078,8	3.352,8		
Kültür ve Medya	1.657,6	1.834,9	1.836,8	1.892,9	1.843,6	1.894,6
Bilim	971,9	1.018,3	1.167,4	1.235,0	909,8	934,1
Diğer Harcamalar	331,0	334,6	437,0	441,1	507,3	512,0
Yan Giderler	691,5	723,9	755,7	756,3	761,6	769,2

Kaynak: (OCW, 2013)

Görüldüğü üzere son iki yılda çocuk bakımı konusunda kanun değiştiği için bu kaleme Eğitim bakanlığı bütçesi yerine yerel yönetimlerden harcama yapılmaktadır.

Hollanda’da çocuklar 5 yaşına gelene kadar eğitim zorunlu olmamasına rağmen neredeyse 4 yaşındaki bütün çocuklar (%99.3) ilkokula gitmektedir. Devlet 4 yaşına kadar olan yaş gruplarındaki çocuklar için eğitim sunmamaktadır (EURYDICE, 2005).

Son yıllarda, Hollanda Eğitim Bakanlığı, okulları “öğrenme merkezleri” yerine “eğitim merkezleri” olarak görmekte, eğitim ve öğretimi öğrenci odaklı hale getirmek ve öğrencilere büyük fırsatlar sağlamak için çaba sarfetmektedir (Berkhout, Berkhout, & Webbink, 2011).

2000’li yılların başında Hollanda iki önemli olay ile dünyada gazete manşetlerine çıkmıştır. Birincisi 2002 yılında Hollanda Parlamentosu üyesi, Pim Fortuyn’un radikal bir çevreci tarafında öldürülmesi, ikincisi ise 2004 yılında Hollandalı bir film yapımcısı olan Theo van Gogh’un Faslı bir göçmen tarafından öldürülmesidir (Schee & Vaart, 2005). Bu olaylar sonucunda ülkede artan milliyetçi akımların önüne geçmek için Hollanda hükümeti, 2007 yılında Hollanda toplumuna tarihinin her safhasını, hoşgörülü geçmişini, insalcıl yanını anlatmak, Hollandalı duygusu ve ulusal kimlik duygusunu güçlendirmek için elli farklı olayı anlatan “de Canon” isimli internet sitesini kurmuş (Donert, 2009) ve halkın eğitim hizmetine sunmuştur (Exter, 2008). Bu çalışma, hükümetlerin halkın sosyo-kültürel ihtiyaçlarına doğrudan cevap verdiği eğitim faaliyetlerinden biridir.

5.2.5.2. Eyalet Yönetimleri ve Belediyeler

İlk ve ortaöğretim, bölgesel ve yerel düzeyde idare edilmektedir. Yerel yöneticiler bölgelerindeki tüm okullar için yetkilidir ve denetlemekle görevlidir (EACEA, 2013).

Yerel yöneticilerin katılımı esasen yasal denetleyici ve adli görevler şeklinde gerçekleşmektedir. İl Konseyi yeterli sayıda, kamu tarafından idare edilen ilk ve ortaöğretim kurumunun bulunduğunu garanti altına alır ve belediyeler tarafından alınan kararlara ilişkin özel okullar için müracaat organı olarak görev yapar. Okulların ve müfredatın yönetimine ilişkin illerin rolü sınırlıdır. Bu, kısmen bir eğitim kurumunun yetkili mercisi olamamalarından kaynaklanmaktadır (Wooning & Ree, 2004).

Özel okulların kendi özel yönetim kurulları vardır. Hristiyan Okullar Birliği Üst Yönetimi buna örnektir. Resmi okullar için belediyeler bu fonksiyonu yerine getirmektedir. Belediyeler, kamu okullarının yönetim kurulu (yetkili organı) konumundadır ve her belediyede eğitimden sorumlu bir politik görevli (encümen azası) bulunur. Sözü edilen encümen, özel okullar dahil olmak üzere, ildeki bütün eğitim kurumlarını koordine eder (schoolkeuzerotterdam, 2014). Belediyelerin bünyesinde ayrıca il eğitim müdürü vardır. Bu müdürün görevi kamu okullarının plan-program, bina, finans ve benzeri sorunlarını çözmektir. Kamu okul müdürlerinin ilk muhatabı, il genel müdürüdür.

Belediyeler aynı zamanda Zorunlu Eğitim Yasasını uygulamakla görevlidir. Belediye yürütme organı olarak hizmet alanındaki okula kayıtlı olan çocuklardan, zorunlu eğitim yaşının altında olup okulu terketmiş öğrencileri, bir eğitim kuruluşu olarak tekrar okullara kayıt eder ve denetler. Kamu ve özel okullara, belediye yetkilileri aracılığıyla bu amaç doğrultusunda atanan katılım memurları, okulu ve yasanın uygulanmasını denetler. Bütün belediyeler bu yapıda yeminli katılım memurları bulundurur (EuropeanAgency, 2013).

1995 yılından beri belediye yetkilileri 23 yaş altı erken okul mezunlarını kaydetmek ve bu konuda bölgesel politika koordinasyonu sağlamakla sorumludur.

Hollanda'da özel okullar ve devlet okullarında öğretmenler, yerel idari organ belediye yöneticisi (bevoegd gezag) tarafından istihdam edilmektedir (EACEA, 2013). Bu bağlamda merkezi hükümetin kendilerine eğitim için tahsis ettiği gelirleri belediyeler, kendi takdirine bağlı olarak kullanabilir veya diğer bütçeleri ile birleştirebilir (EACEA, 2012).

Hollanda'da, aileler okul seçerken özgürdür. Ancak çok talep alan okulların kayıtlarında kura sistemi uygulanabilir. Bu da şu demektir; aileler her zaman ilk tercih ettikleri okul

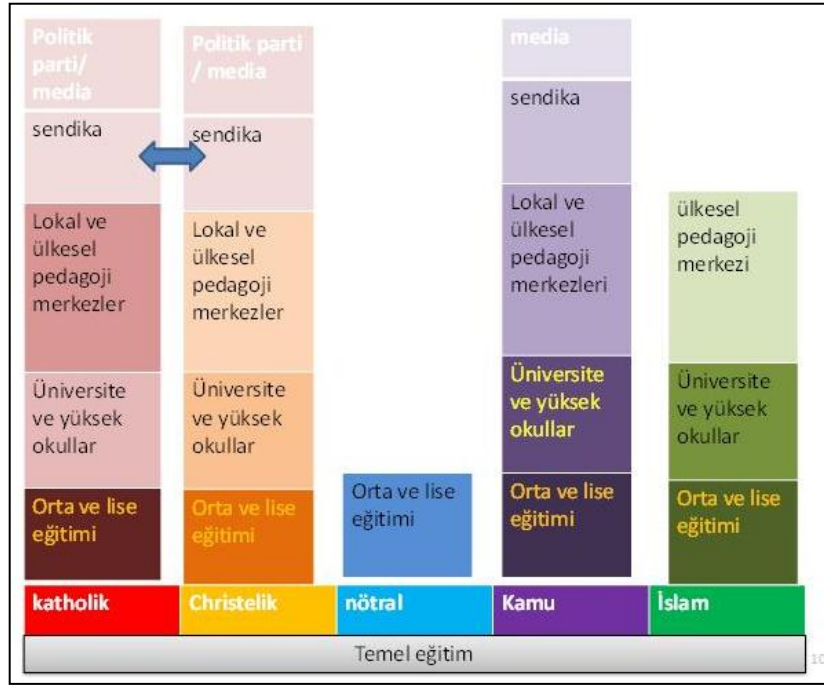
tercihlerini elde edemeyebilirler (EACEA, 2012). Ayrıca, belediyeler bazen posta kodu bazında (adrese dayalı olarak) okullara öğrenci gönderir. Ailelerin, bu çeşit kararlara mahkemede itiraz etme hakları vardır. Hollanda Belediyeler Birliği, öğrenciler için ulaşım sağlamakla yükümlü olduğundan, serbest okul seçimi sorununu devamlı gündeme getirmektedirler (EACEA, 2012).

5.2.5.3. Dini ve Etnik Gruplar

Hollanda’da 1806 yılında çıkarılan eğitim yasasıyla, bir dinin diğer bir dine üstünlük ilkesi kaldırılmış ve Hristiyan okullarında diğer inançtan olan çocukların da okuyabilmesi ilkesini getirmiştir (Yanık & Ada, 2002). Diğer kesimlere mensup çocukların sayılarının artması, zamanla okullarda Hristiyan kimliğinin geri plana düşmesi korkusu sebebi ile vakıflara bağlı özel okullar kurulmaya başlanır. İlk defa Protestan özel okul, 1844 yılında Van den Bruggen tarafından Nijmegen şehrinde kurulmuştur.

Hollanda toplumunda 19.yüzyılın ortalarına doğru modernleşme hareketleri insanları hemşehricilik kavramı yerine, belirli ideolojiler etrafında örgütlenmeye zorlaması üzerine ilk teşkilatlanma, Protestanlar tarafından, liberalizmin yol açacağına inandıkları dinsizlikten korunmaları için kendi okullarını kurma girişimleri ile başlamıştır. Daha sonra bunları Katolikler ve Hümanistler izlemiştir. Protestanlar daha çok ideolojik anlamda din temelinde teşkilatlanırken, Katoliklerin ve Müslümanların öbekleşmeleri daha çok eşitlik bazındadır. Yani toplumda var olmak, gözüküyor olmak; güç unsuru ve dengesi hâline gelme çabasıdır (Yanık & Ada, 2002).

Hollanda eğitim sistemindeki öbekleşme, toplumdaki öbekleşmenin bir yansıması olarak kendisini gösterir. Sistemdeki bu çeşitliliği oluşturan öbekler daha çok dinsel temeldedir (Hıdır, 2012). Hangi grupların ne düzeyde örgütlendikleri Şekil 5-6’da şematik olarak verilmiştir.



Kaynak: (Yanık & Ada, 2002)

Şekil 5-6 Hollanda Eğitim Sisteminde Sütunlaşma Durumu

5.2.5.4. Okul Kurulu

Hem özel okullar hem de kamu okulları (ilk ve ortaöğretim) **okul kurulu** olarak da bilinen yasal olarak tanınmış yetkili mercilere sahiptir. Yetkili merci sorumlu olduğu okulu ya da okulları (bir okulun tüm maddesel yönleri, öğretim programı üzerindeki politikaya karar verme, çalışanlara ilişkin konular ve öğrencilerin kabulü) idare eder ve yönetir. Yetkili merci yasal yönetmelikler tarafından kapsandığı sürece okul içerisinde meydana gelen herşeyden sorumludur (Hezik & Verheijen, 1978).

Bu merciin yetkilerinin bazıları okul müdürüne devredilebilir ancak sorumluluk yetkili mercide olmaya devam edecektir.

Kamuya bağlı ilk ve ortaokullar hususunda, belediye idaresi yetkili merci olarak görev yapabilir. Buna alternatif olarak, belediye konseyi 1997 yılından bu yana belediye yetkililerinin kamu okullarının yetkili mercisi olarak yerine getirdiği görevleri, kamu hukuku tarafından yönetilen diğer türde bazı organlara verme kararı alabilmektedir (Ünsal, 2010).

Özel okulların yetkili mercisi özel kanunla yönetilen idari bir organdır. İki tür okul kurulu ya da yetkili merci bulunmaktadır. Bunlar birlikler ve vakıflardır. Bunlar arasında vakıflar daha yaygındır (EuropeanAgency, 2013).

Hükümet ile yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim kurumları arasında herhangi bir orta düzey yönetim bulunmamaktadır. Profesyonel yüksek eğitim kurumları ve üniversiteler tamamen özerktir.

Hollanda'da okullar özerk yapıya sahip oldukları için; yöneticiler sınıf büyüklüğü ve bileşimini belirlemek, öğretmenler kendi öğretim materyalleri ve öğretim felsefelerini seçmede özgürdür.

5.2.6. Hollanda Eğitim Sisteminde Öğretim Dili

Genel eğitim dili standart Felemenk'çedir. Friesland'da Frisian dilinin özel bir statüsü bulunmaktadır. Friesland'deki okullar hem Felemenkçe hem de Frisian dilinde eğitim vermektedirler. Diğer yaşayan yerel lehçeler, örneğin Lower Sakson, standart Felemenkçe'nin yanı sıra kullanıldıkları bölgelerdeki eğitim kurumlarında öğretim dili olarak kullanılabilirler (EURYDICE, 2005).

Azınlıklar kendi dil öğretimlerine hak kazanmışlardır. Veli hangi gruba başvurursa o dilde eğitim yasal hakkıdır. Okul müdürü bunu organize etmek zorundadır. Yabancıların kendi dil öğretimi hakkını almaları, 1985'te gerçekleşmiştir. Özellikle yabancıların toplu halde bulundukları bölgelerde, ilkokullarda iki kültüre dayanan eğitim yapılmaktadır. Amaç çocuğun dil ve kültüründe, ana dilinde konuşup, yazıp ve okumalarını sağlamak olduğu kadar ana vatanları hakkında bilgi de vermektir. Yabancıların burada doğmuş olan çocukları için bunun önemi büyüktür.

Hollanda'nın ana dili programı, program geliştirme merkezinde hazırlanmıştır. Ancak okul uygun görmezse bu programı uygun görmez, kendi programını yapabilir. Çocuğun okuma yazma çalışmalarına ne zaman başlayacağına öğretmen karar verir; öğretmen her çocuğu ayrı, ayrı gözleyerek fiziksel ve psikolojik gelişimine karar verir. Her çocuk farklı zamanlarda okuma yazmaya geçebilir.

Ana dili başarısını değerlendirilmesinde sınavlar yapılmıyor. Öğrencilerle ilgili alınan günlük haftalık çalışmalarına ait notlarına bakılarak öğrencinin başarısı değerlendirilir. Yılda iki ya da üç kez öğrenci başarısını gösteren karne verilir (Wooning & Ree, 2004).

5.2.6.1. Hollanda’da Türkçe Eğitimi

Hollanda’daki Müslüman toplumun en büyük eksikliklerinin başında eğitim ve dil yetersizliği gelmektedir. Hollanda’da büyük bir nüfus oluşturan Türkler Türkçe eğitimi konusunda bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Yanık ve Ada Hollanda’da Türkçe anadil eğitimi ve kültürü derslerini izleyen çocuklarımızın sayısının otuz binin üzerinde olduğunu ifade ederken, bu eğitimin 1988 yılından itibaren alt kanun kapsamında kısmen ders saatleri dışında verildiğini belirtmiştir. Bu eğitim genellikle orta ve üst gruplar içindir. Alt gruplar (1-4)’a okul saatleri içerisinde kendi dillerinde eğitim alabilmektedirler. Bu eğitim Türkçe’nin öğretimi amacını taşımamaktadır. Daha ziyade çocuğun evinde konuştuğu dili Hollandaca’yı öğrenene kadar kullanmaya yöneliktir (Yanık & Ada, 2002).

Ana dili ve kültürü eğitimi, eğitim politikaları dışına atılarak kültür politikaları çerçevesinde verilebilmektedir. Bu eğitim, okul saatleri dışında verildiği için bu derslere katılan çocuk sayısında da azalma olduğu söylenmektedir. Bu bir araştırmanın sonucu olmayıp öğretmenlerden alınan duyumlara dayanmaktadır (Yanık & Ada, 2002).

5.2.7. Hollanda’da Eğitim Dönemi, Akademik Yıl ve Tatiller

İlköğretim ilk dört yıl için toplam asgari sayı 3,520 ders ve son dört yıl için ise 4,000 derstir. Okul günü azami 5.5 saat (teneffüsler hariç olmak üzere) sürmektedir ve etkinlikler gün içerisinde eşit olarak dağıtılmıştır. Bununla birlikte bu eğitim, ek etkinlikler ile bağlantılı olarak genişletilebilmektedir. Öğrenciler ilk iki yıl boyunca haftada ortalama olarak 22 saat son altı yıl için ise haftada ortalama 25 saat ders almaktadırlar. Okul gününün ne zaman başlayıp sona ereceğine ve derslerin ne kadar süreceğine karar verme yetkisi, okulun yetkili mercisine (okul kurulu) aittir (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

Ortaöğretimin ilk üç yıllık dönemi temel ortaöğretim dönemi olduğu için bu dönem boyunca başarı hedeflerine ulaşmak amaçlanmaktadır. Ders öğretim zamanlarının 50 dakika sürdüğünü ve her konu için önerilen zamanın %75 kadarında başarı hedeflerinin gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Okulların zaman çizelgesini bire bir takip etmeleri gerekmemektedir. Zira başarı hedefleri zamanın %75’lik kısmından elde edilebilir. Genel olarak asgari 3000 saatte her 50 dakikalık zamanda temel öğretim

programının sağlanması gerekmektedir. Bütün VMBO, HAVO ve VWO eğitimlerinde fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat konuları ve beden eğitimi için zorunlu bir asgari ders çizelgesi bulunmaktadır. (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004)

Okul yılı Ağustos ve Haziran ayları arasında en az 200 günü kapsamaktadır. Okul haftanın beş günü açıktır ancak ilkokulda Çarşamba öğleden sonraları genelde ders yoktur (EURYDICE, 2005).

Ortaöğretimde yapılan yeni değişiklikler ile okulların Planlı Eğitim Süresi 1000 saattir. Müfettişlerin incelemesine göre okulların yüzde sekseninin bu yeni standartlara ulaştığını ancak okulların bir kısmının hâlâ öğrencilere bu sayının altında öğretim süresi sunduğunu tespit etmiştir (OCW, 2011).

Tablo 5-11: 2013-2014 Öğretim Yılı Hollanda Tatil Programı Tablosu

Tatil Adı	İlköğretim	Ortaöğretim
2013 Yaz Tatili	22 Temmuz-30 Ağustos 2013	15 Temmuz-30 Ağustos 2013
Prens Günü (Prinsjesdag)	17 Eylül 2013	17 Eylül 2013
Sonbahar Tatili(Herfstvakantie)	21-25 Ekim 2013	21-25 Ekim 2013
Kış Tatili (Kerstvakantie)	23 Aralık 2013 – 3 Ocak 2014	23 Aralık 2013 – 3 Ocak 2014
İlkbahar Tatili (Voorjaarsvakantie)	24-28 Şubat 2014	24-28 Şubat 2014
Paskalya Tatili (Paasweekeinde)	18 – 21 Nisan 2014	18 – 21 Nisan 2014
Mayıs Tatili (Meivakantie)	28 Nisan – 5 Mayıs 2014	28 Nisan – 5 Mayıs 2014
İsa Yükselme Günü (Hemelvaartvakantie)*	29 ve 30 Mayıs 2014	29 ve 30 Mayıs 2014
Yortu Bayramı (Pinksteren)*	9 – 13 Haziran 2014	9 Haziran 2014, Pazartesi
2014 Yaz Tatili	21 Temmuz - 29 Ağustos 2014	21 Temmuz - 29 Ağustos 2014

*Kamu kurumları kapalıdır (Den Haag.nl, 2013).

Tablo 5-11’de 2013-2014 öğretim yılı Lahey bölgesinde geçerli olan kamusal tatil günleri yer almaktadır. Diğer eyaletlerde bazı küçük farklılıklar olsa da benzer yapıdadır (Den Haag.nl, 2013)

5.2.8. Hollanda’da Eğitim Finansmanı ve Yönetimi

Hollanda’da temel eğitim ve ortaöğretim (4 yaşından 16 yaşını bitirene kadar) ücretsizdir. Çocukların kitap, defter gibi kırtasiye masrafları okul tarafından karşılanır. Ancak etkinlikler, geziler gibi faaliyetler için okul kurulu velilerden bir miktar ücret

alabilir (UNESCO-IBE, 2012). Yüksek okullar ve üniversiteler ise ücretlidir. Ancak durumu olmayan öğrenciler için devlet tarafından öğrenim masrafı (ücreti) karşılanır.

Tablo 5-12 Eğitim Finansmanı; Eğitim gelir-giderleri ve CBS / OECD göstergeleri 2012

Bölüm-1	Bölüm-2	Bölüm-3	Bölüm-4	2012 Dönemi (Milyon Euro=€)			
				Toplam Eğitim	İlk öğretim	Orta öğretim	Yüksek öğretim
Eğitim harcamaları	Eğitime yapılan toplam harcama	Eğitime yapılan toplam harcama	Eğitime yapılan toplam harcama	40.650	11.370	17.289	11.991
Eğitim harcamaları	hükümet	Toplam hükümet	Toplam hükümet	33.203	10.916	14.079	8.207
Eğitim harcamaları	hükümet	Eğitim kurumları üzerinde	Eğitim kurumlarında toplam	30.814	10.665	12.694	7.454
Eğitim harcamaları	hükümet	Eğitim kurumları üzerinde	Götürü finansman	29.318	10.346	12.395	6.577
Eğitim harcamaları	hükümet	Eğitim kurumları üzerinde	Sözleşmeli araştırma	753			753
Eğitim harcamaları	hükümet	Eğitim kurumları üzerinde	İşletme maliyeti	742	319	299	124
Eğitim harcamaları	hane	Hanelerin toplam harcama	Hanelerin toplam harcama	3.746	366	1.361	2.019
Eğitim harcamaları	şirketler	Toplam firma	Toplam firma	3.354	60	1.803	1.490
Eğitim harcamaları	Yabancı ülkeler	Toplam yabancı ülkeler	Toplam yabancı ülkeler	348	27	45	276
göstergeler	CBS Eğitim Harcamaları	Eğitime yapılan toplam harcama	Eğitime yapılan toplam harcama	40.650	11.370	17.289	11.991
göstergeler	CBS Eğitim Harcamaları	GSYİH'nin % olarak	GSYİH'nin % olarak	7	2	3	2
göstergeler	CBS Eğitim Harcamaları	kişi başına	kişi başına	2.430	680	1.033	717
göstergeler	OECD Hükümet exp. eğitim	Toplam devlet exp. eğitim	Toplam devlet exp. eğitim	35.438	10.931	14.349	10.159
göstergeler	OECD Hükümet exp. eğitim	GSYİH'nin % olarak	GSYİH'nin % olarak	6	2	2	2
göstergeler	OECD Hükümet exp. eğitim	Toplam hükümet harcamalarının % olarak	Toplam hükümet harcamalarının % olarak	12	4	5	3
göstergeler	CBS / OECD eğitim kurumları üzerinde	Eğitim kurumlarında toplam	Eğitim kurumlarında toplam	37.583	10.820	15.923	10.840
göstergeler	CBS / OECD eğitim kurumları üzerinde	GSYİH'nin % olarak	GSYİH'nin % toplam	6	2	3	2
göstergeler	CBS / OECD eğitim kurumları üzerinde	GSYİH'nin % olarak	hükümet	5	2	2	1
göstergeler	CBS / OECD eğitim kurumları üzerinde	GSYİH'nin % olarak	Haneler , şirketler , yabancı ülkelerde	1	0	1	1
göstergeler	CBS / OECD eğitim kurumları üzerinde	Ar-Ge dahil olmak üzere öğrenci başına	Ar-Ge dahil olmak üzere öğrenci başına		6.690	10.091	15.363
göstergeler	CBS / OECD eğitim kurumları üzerinde	Öğrenci başına Ar-Ge hariç	Öğrenci başına Ar-Ge hariç		6.690	10.091	9.441

Kaynak: (CBS,2013 ve OECD,2013)

Anayasa, devlet okulları ve özel okulların mali bütçesini eşit verir. Bu, devlet harcamalarının genel eğitim konusunda, özel eğitim harcamaları ile eşdeğer olması anlamına gelir. Özel okullara sağlanan finansman desteği için kontratın yinelenip yinelenmeyeceği şartları kanunla belirlenmiştir (EuropeanAgency, 2013).

Tablo 5-12'de Hollanda'nın 2012 yılı eğitim bütçesi ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere ayrı ayrı kalemler olarak ele alınmış ve gösterilmiştir.

Eğitime 40 milyar Avroluk büyük bir bütçe ayıran Hollanda, bunun büyük bir kısmını ortaöğretime ayırmaktadır.

5.2.9. Hollanda Eğitim Sisteminde Yenilikler

İlköğretim Okullarında;

- Okullara zaman çizelgeleri hususunda daha fazla esneklik
- Hükümet okullara harcama konularında daha fazla özgürlük sağlamak için blok hibe fonları getirmeyi amaçlamaktadır. Okul kurullarına belli bir bütçe ve harcama kararları konusunda özgürlük verilmesi

Ortaöğretimde;

- Temel ortaöğretiminin geleceği için bir standardın hazırlanması

Yükseköğretimde;

- Akademik n eğitim koşullarını sağlayan öğrencilerin, okullar arası yatay ve dikey geçişlerinde esnek kabulleri ile birlikte, öğrencilerin mukayese edilebilir ölçüde bilgi ve deneyim kazanmış olmalarının sağlanması önemli yeniliklerdendir (EURYDICE, 2005). Ayrıca Bologna süreci ile beraber ECTS ve Diploma eki uygulamaları önemli yenilikler arasındadır. Hollanda niversiteler Birliği, tüm Hollanda yükseköğretimin kurumlarının, 1 Ocak 2005 tarihinden itibaren geçerli olan Berlin bildirisi ile tavsiyesi edilen “diploma eki uygulaması”na uymayı kabul etmiş olduğunu bildirdi (Clark, 2004).

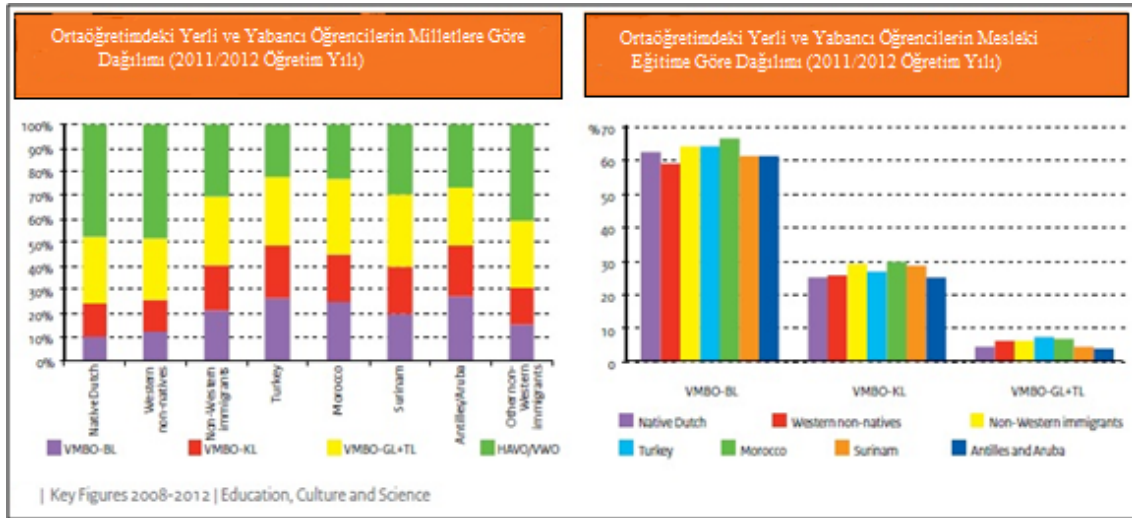
5.2.10. Hollanda’daki Türk ğrencilerin Durumu

Hollanda Devlet İstatistik Bürosu verilerine göre (CBS) Hollanda’da yaklaşık 393.000 civarında Türk’ün yaşadığı tahmin edilmektedir (akmak, 2012). Türk vatandaşların ilköğretime giden çocuklarının sayısı elli bin, ortaöğretimde öğrenim gören ğrenci sayısı otuz bin, niversite ve yüksekokullarda okuyan ğrenci sayısı ise altı bin civarındadır. (Yanık & Ada, 2002), (şen, 2007) ve (OCW, 2013). Hollanda’da yaşayan Türk vatandaşlardan erkeklerin %59’u ilkokul, %18’i ortaokul, %17.5’i lise ve sadece %5.5’i yükseköğretim mezunu olduğu, kızların ise %71.8’i ilkokul, %12.8’i ortaokul, %12.9’u lise ve %2.5 gibi küçük bir bölümü yüksek öğrenim mezunudur.

Tablo 5-13 Hollanda'daki Türk Öğrencilerin Durumu

Hollanda'da Türk kökenlilerde okulu bırakma oranları												
Yıllar	2005/06	%	2009/10	%	2010/11	%	2011/12	%				
Öğrenci Sayısı	2,672	6.0	2,290	4.7	2,380	4.9	2,202	4.5				
Ortaöğretimin 3. Yılında Türk Öğrencilerin Okul Tiplerine göre Dağılımı (%)												
	VMBO				HAVO	VWO	Undivid					
Toplam	BL	KL	GL	TL								
6,600	27	20	8	20	14	8	3					
Türk Öğrencilerin 3. ve 4. Yılda VMBO Okullarında Alanlara göre Dağılımı (%)												
Toplam	Erkek Öğrenciler					Kız Öğrenciler						
	Tarım	Sağlık	Ekono.	Tekno.	Birleşik	Toplam	Tarım	Sağlık	Ekono.	Tekno.	Birleşik	
3,600	1	4	55	31	9	3,300	2	45	45	3	6	
Türk Öğrencilerin HAVO ve VWO Okullarında öğrencilerin Alanlara göre Dağılımı (%)												
Toplam	HAVO 4. Ve 5. Sınıflarda				VWO 6. Ve 6. Sınıflarda							
	Dersler				Toplam	Dersler						
	ST	SH	ES	CS		ST	SH	ES	CS			
1,200	21	20	61	7	500	38	40	38	7			
Türk Öğrencilerin MBO Okullarında Dağılımı (%)												
Toplam	Program		Seviye									
	BOL	BLL	1	2	3	4						
12,100	77	23	9	35	24	33						
Türk Öğrencilerin Yükseköğretime (Lisans ve Lisansüstü) Giriş Durumu												
Yıllar	2007	2008	2009	2010	2011	2012						
Lisans	2,080	2,375	2,552	2,531	2,761	2,518						
Lisans üstü	463	519	572	530	528	476						

Kaynak: (OCW, 2013)



Kaynak: (OCW, 2013)

Şekil 5-7 Hollanda'daki Yabancı Öğrencilerin Genel ve Mesleki Ortaöğretimdeki Dağılımı

Şekil 5-7’de görüldüğü üzere Hollanda’da yaşayan Türk kökenli öğrencilerin büyük ekseriyeti VMBO denilen mesleki eğitime devam etmektedir. Bu durum yerli Hollanda’lılara göre oldukça düşüktür. Son yıllarda VWO okullarında, Atheneum ve Gymnasium gibi okullarda okuyan öğrencilerin sayısında bir artış gözleniyor olsa da, yerleşik toplumun ve diğer azınlıkların Türk öğrencilerini geride bıraktıkları görülür (OCW, 2013).

Hollanda’daki Türk kökenli öğrencilerin başarısızlığına baktığımızda Alkan, Yanık-Ada ve Hıdır özetle şu şekilde sıralamaktadırlar (Alkan, 1992), (Yanık & Ada, 2002), (Hıdır, 2012);

- Hollandaca dilini öğrenmede gösterdikleri başarı düşüklüğü,
- İlköğretimden özel eğitim okullarına gönderilme ve etnik ayrımcılık,
- İlköğretimin bitiminde etnik azınlıklardan olan çocukların büyük bir bölümüne, ilk meslek okulları ve son yıllarda da kısmen alt-düzey ortaokul tavsiyesi edilmesi, Yüksek meslek eğitime ve üniversiteye hazırlayan ortaöğretim okullarına yönlendirilen öğrencilerin sayısının azlığı,
- Türk kız öğrencilerin önemli bir kısmının 12 yaşından sonra eğitim sürecine katılmamaları ve katılanların devamsızlık yapması,
- Genel ve mesleki öğretim okullarına başlayan öğrencilerin %30 ile %50 arasında bir bölümünün okullarını diploma almadan terk etmeleri,
- Okullarından diploma almayan öğrencilerin toplumsal baskı ve dışlama sebebi ile çok çabuk adli vakalara bulaşmaları ve işsizlik sıkıntısı çekmeleri
- Öğrencilerin kültür çatışması sebebi ile kendileri, aileleri ve toplum ile barışık bir hayat sürememeleri.

Hollanda hükümetinin, Avrupa Birliğinin ve belediyelerin sunduğu imkânlardan, kütüphanelerden ve bilgi bankalarından faydalanan Türk genci sayısının çok az olduğunu ifade eden Yanık ve Ada, yetişkinlerin bilinçsizliği sebebi ile gençlerin başı boş kaldığını ifade etmektedir (Yanık & Ada, 2002).

5.2.11. Hollanda Eğitim Sisteminde Eğitim Teorileri, Eğitim Görüşleri ve Pedagojik Çeşitlilik

5.2.11.1. Eğitim Teorileri

Gessel (1878-1952) ve Thompson'nun (1934) kişisel gelişime önem veren Gelişimci Kuramı, Skinner'in (1904) Davranışçı Kuramı, Piaget'in (1896-1980) Bilişsel Gelişim Kuramı, Vygotsky'in (1896-1934) Sosyal-Kültürel Öğrenme Kuramı, Ausubel'in (1918) Anlamlı Bilgi Edinme Kuramı, Bruner'in Keşif Yoluyla Öğrenme Kuramı (1915) ve Bandura'nın Sosyal ve Bilişsel Kuramı, Hollanda eğitim sistemindeki önemli eğitim teorilerindendir.

5.2.11.1.1. Gelişimci Teori-Gessell (1878-1952) ve Thompson (1934)

Bu teoriye göre ağırlıklı olarak kişisel gelişime önem verilir. Gelişimi, doğuştan gelen dâhili (immanent) güçler yönlendirir. Sağlıklı gelişim için sağlıklı ortam önemlidir (Yanık & Ada, 2002). Bu ortamlar eğitimin en önemli parçasını oluşturur.

5.2.11.1.2. Davranışçı Teori -Skinner (1904...)

Ağırlığın okuma, yazma ve hesap gibi temel becerilerin edinilmesine verildiği bu teoriye göre kültürel değerlerin direkt ve etkili anlatım yoluyla verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Yanık & Ada, 2002). Eğitim ve öğretim kolaydan zora doğru adım adım inşa edilerek öğretmenler tarafından gerçekleştirilir.

5.2.11.1.3. Yapıcı Teori -Jean Piaget (1896-1980)

Gözlem yapmayı, araştırarak, keşfederek öğrenmeyi savunan bu teoride bilişsel gelişim ön plandadır. Çevre, bu anlamda öğrenimi etkileyen bir faktör olmaktan ziyade her an birçok şeyin keşfedilebileceği bir objedir. Oyun, bilişsel gelişimi teşvik ettiği ölçüde önemlidir. Öğrenme daha ziyade çocuğun kendi inisiyatifine bırakılmıştır (Senemoğlu, 2009).

5.2.11.1.4. Rus Öğrenim Psikolojisi -Vygotsky (1896-1934)

Eğitim kültürün aktarımı olarak görüldüğü için bu aktarım çocukların, yetişkinlerin yaşam dünyasına katılmaları ve onları taklit etmeleri yoluyla olur. Bu, çocukların

sosyalleşme süreci bakımından da önemlidir. Bu faaliyetlerdeki temel amaç, öğrenmeyi öğretmektir; bilgiyi doldurmak değildir.

5.2.11.1.5. Sosyal ve Bilişsel Teori -Bandura

Bilişsel gelişimi teşvik eden üç ayrı etmenden bahseder. Bunlar karşılıklı birbirlerini etkilemektedirler: Davranış, bilişsel ve diğer kişisel özellikler ve çevre etkenleridir.

5.2.11.2. Eğitim Görüşleri

5.2.11.2.1. Program Merkezli Eğitim

Senemoğluna göre program merkezli eğitimi; daha çok hazırlanmış program ve yöntemlerle çalışılır. Bu anlamda öğretmene düşen, konuyu, ders kitaplarında yazılmış şekliyle öğrencilere aktarmak, sonradan da sözlü veya yazılı sınav yaparak konunun öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmektir diye ifade etmektedir. (Senemoğlu, 2009).

5.2.11.2.2. Tecrübeye Dayalı Eğitim

Deneyerek, uygulayarak öğrenmeye dayanan, tecrübe edinerek öğrenme yöntemi üç nokta yoğunlaşmaktadır (Yanık & Ada, 2002).

- Dersin veriliş şekli, dersin yapısı, kullanılan araç ve gereçler ve dersin verildiği ortam,
- Dersin işlendiği pedagojik ortam,
- Dersin işlenişinin ardından varılan amaç ve sonuçtur.

5.2.11.2.3. Geliştirici Eğitim Görüşü (Ontwikkelend onderwijs)

Eğitim psikoloğu Carel F. Van Parreren tarafından geliştirilmiş olan bu görüşe göre çocuklar bilgi makinası değildirler. Çocukların gelişimlerini evrelere ayırmak ve her evre için universal nitelikte gelişim özellikleri formüle etmek ve buna göre eğitime yön vermek doğru olmaz. Van Parreren eğitim faaliyetlerinin nasıl olması konusunda 12 adet kriter formüle etmiştir (Yanık & Ada, 2002).

5.2.11.2.4. Temel gelişimci eğitim görüşü (basisontwikkeling)

Bu görüş Hollanda da ülkesel çaptaki pedagojik merkezlerinden Algemene Pedagogische Studie (APS) tarafında geliştirilmiştir. Projenin başkanı ve bu görüşün babası Bayan Frea Jansen -Vos tur. Bu eğitim konsepti oldukça yeni olmasına karşın kısa sürede Hollanda daki temel eğitim okullarında yeterli ilgi ve destek görmüştür (Yanık & Ada, 2002). Bu, bir anlamda diğer konseptlerden karma fakat kendine özgü vasıfları olan bir görüştür. Bu görüş ağırlığı anasınıflarına vermekle birlikte bütün temel eğitimi kapsayan bir görüştür. Bu konseptin sacayağını oluşturan konseptler şunlardır:

- Gelişimci eğitim (ontwikkelend onderwijs).
- Tecrübeye dayalı eğitim konsepti.
- Kritische Schule: Almanya'da Kritische Schule tarafında geliştirilmiş Hollandacası 'Situatie georienteerdonderwijs' olan konsepttir.

5.2.11.3. Eğitim Uygulamalarında Tarzlar:

Monopolik yaklaşım: Yukarıda bahsi geçen eğitim görüşlerinden yalnızca birinin seçildiği eğitim uygulama şekilidir.

Entegratif yaklaşım: Eğitimde aynı anda iki eğitim görüşünün uygulandığı tarzıdır.

5.2.11.4. Hollanda Eğitim Sisteminde Pedagojik Çeşitlilik

Yanık ve Ada'ya göre Hollanda bugün endüstri toplumundan bilgi toplumuna, iş gücü ağırlıktaki bir teknolojiden yüksek teknolojiye geçişini, eğitim sistemini ayakta tutan ve geliştiren özelliklerle sağlayabilmiştir (Yanık & Ada, 2002).

- Sistem eleyici ve seçicidir,
- İdeolojik ve pedagojik çeşitlilik bulunmaktadır,
- Sistem geçişli-dinamiktir,
- Eğitim birimleri özerk ve rekabetçidir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere Hollanda eğitim sistemi Gelişimci Kuramı, Davranışçı Kuramı, Bilişsel Gelişim Kuramı, Sosyal-Kültürel Öğrenme Kuramı, Anlamli Bilgi Edinme Kuramı, Keşif Yoluyla Öğrenme Kuramı, Sosyal ve Bilişsel Kuramı'nı eğitim

psikolojisi ve eğitim uygulamalarında temel almaktadır (Yanık & Ada, 2002). Bununla birlikte bazı özel okullar ağırlıklı olarak belirli bir eğitim felsefesini ve öğrenme psikolojisini kendisine hedef olarak seçebilmektedir. Bunlar Montessori Okulu, Jenaplan Okulu, Freinet Okulu, Dalton Okulu, Steiner Okulu, Özerk Okullar ve Piramit Yöntemi gibi problemlerini çözmek için yöntemler geliştiren devlet-kamu okullarıdır. (Kocabaş, 2005)

5.2.11.4.1. Montessori eğitimi Maria Montessori (1870-1952)

Pedagojik öncülüğünü yapan İtalyan asıllı Maria Montessori, uzun süreli gözlemler sonucunda çocukların gelişim evreleri olduğunu belirlemekte ve bu gelişme grafiğini üç kısıma ayırmakta ve her bölümü de yine iki döneme ayırmaktadır.

0-6 yaş dönemi (0-3 yaş ve 3-6 yaş dönemi)

6-12 yaş dönemi (6-9 yaş ve 9-12 yaş dönemi)

12-18 yaş dönemi (12-15 yaş ve 15-18 yaş dönemi)

Montessori yönteminin ana fikrini şu cümle özetlemektedir. "Kendi kendime veya kendi başıma yapabilmem için bana yardım et."

Montessori eğitiminin; heterojen gruplar, bağımsız çalışma, Montessori materyalleri, sistematik gözlem, ölçerek, karşılaştırarak değerlendirme, naturalist akım (doğaya yönelme) gibi bazı önemli özellikleri vardır.

Hollanda, Montessori Eğitimi'nin ilk uygulandığı ülkelerden birisidir. Hollanda'da yaklaşık 160'tan fazla temel eğitim Montessori okulları vardır ki bu okullarda okuyan toplam öğrenci sayısı yaklaşık olarak 40.000 in üzerindedir (Yanık & Ada, 2002).

5.2.11.4.2. Jenaplan Eğitimi -Peter Petersen (1844-1952)

Jenaplan eğitim metodu 1920 yılından bu yana Bay Peter Petersen tarafından geliştirilmiştir. Bireysel gelişme veya bireyciliğe karşı toplumsal ruhun gelişmesini ön planda tutan bir görüştür. Çocuğun sosyal gelişimini çok önemli bulan Petersen, öğrenmenin yalnızca bilgi toplamaktan ibaret olmadığını savunmuştur. Petersen'in çıkış noktası, zengin diyaloglu bir pedagojik ortamın yaratılmasıdır. Bu diyalog, öğrenmeye

teşvik edici bir iletişimdir. Petersen, böylesi bir diyalogun oluşabileceği dört temel etkinlikten bahseder; Konuşma, Oyun yoluyla öğrenme, Çalışma, Kutlamalar.

Jenaplan eğitiminin bazı temel özellikleri ise;

Çocuğa özgüven verilmesi

Karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı sosyal ilişki ve ilişkilerde eşit düzey.

- Heterojen gruplar

- Çocukların dört temel ihtiyacı (hareket etme, lider olma, bağımsız çalışma ve müşterek çalışma) vardır.

Hollanda'da ilk Jenaplan ilköğretim okulu 1963'te kuruldu. Şu andaki toplam Jenaplan okul sayısı 200 dür. Bütün okullarda temel ilkeler aynen korunmakla birlikte yine de eğitimin pratiğinde okullar arasında farklılıklar gözlenebilmektedir (Yanık & Ada, 2002).

5.2.11.4.3. Dalton Eğitimi Helen Parkhurst (1887-1973)

Bağımsız çalışma, serbest çalışma ve grup çalışması olmak üzere üç temel prensip üzerine oturtulmuş olan Dalton eğitiminde amaç, belli bir çerçeve içinde çizilmiş özgürlük içerisinde öğrencinin kendisine verilen ödevi kendi iradesini kullanarak yapmasından ibarettir. Öğrencilerin çalışmalarını ve öğrenme derecelerini kontrol etmek amacıyla yazılı- sözlü sınav, konuşma veya cevap anahtarlı alıştırma gibi yöntemler kullanılır. Birden fazla öğrencinin aynı konu üzerinde çalışması yoluyla da öğrenciler arasındaki müşterek çalışma teşvik edilir. Bu çalışma içerisinde önemli olan, bireysel başarının belirgin olarak ön plana çıkmasıdır.

Dalton temel eğitim okulları sayısı 130 civarındadır. Ortaöğretimde de birkaç Dalton okulu vardır. Aşağı yukarı bütün ilköğretim ders metotlarında ödev sistemi, seviyeleştirme, tekrar ve derinleme gibi Dalton eğitimi özelliklerine rastlamak mümkündür (Yanık & Ada, 2002).

5.2.11.4.4. Freinet Eğitimi -Célestin Freinet (1896 - 1966)

Célestin Freinet, marxist bir pedagoğdur. Onun pedagojik görüşünün altında Marxizim yatar. Eğitimde iş (arbeid) ve teknik kullanımı ön plana çıkmaktadır. Kültürel

becerilerin ve bilgilerin gelişmesi için tabiatla iletişim kurmak, tabiatla araştırma yapmak yani tabiatla çalışmak önemlidir. İletişim kurma (communication) yeteneği üzerinde önemle durulur. Öğrencileri günlük tutmaları ve diğer Freinet Okulları'ndaki öğrencilerle mektuplaşmaları teşvik edilir. Hollanda'da 1997 tarihi itibarıyla 16 Freinet okulu vardır. Bunun yanında hemen hemen her okulda Freinet eğitime özgü faaliyetler yapılır. Kendi deneyimini yazma, yazılan metni tektir edip dağıtma gibi.

5.2.11.4.5. Vrije School (Özgür okul) -Rudolf Steiner (1861-1925)

Rudolf Steiner evren ile insan arasında bir bağıntı kurarak, evrendeki hayat sirkülasyonunun insan yaşamıyla aynılık gösterdiğini savunur. Bu sirkülasyonu üç bölüme ayırır. (İlk dönem=0-7 yaş, 2.dönem=7-14 yaş, 3.dönem=14-21 yaş) Rudolf Steiner çocuğun eğitime yön verilebilmesi bakımından yukarıdaki her dönem için belirtiler formüle etmiştir. Özellikle ana sınıfında Steiner' ın euritmi diye tanımladığı danslı oyun çok önemlidir. Hollanda'da Özerk okul sayısı (Vrije Scholen) 1996 tarihi itibarıyla toplam 74 idi. Özerk okullar genellikle temel ilkelere oldukça bağlı, dolayısıyla gelişmelere fazla açık olmayan bir tavır içerisindedirler.

Hollanda'da da her okul belirli bir pedagogun görüşleri doğrultusunda çalışmamaktadır. Birçok okul yukarıdaki görüşlerden karma görüşlere dayanarak çalışırlar (Yanık & Ada, 2002).

5.2.11.5. Hollanda Eğitim Sisteminde Sütunlaşma

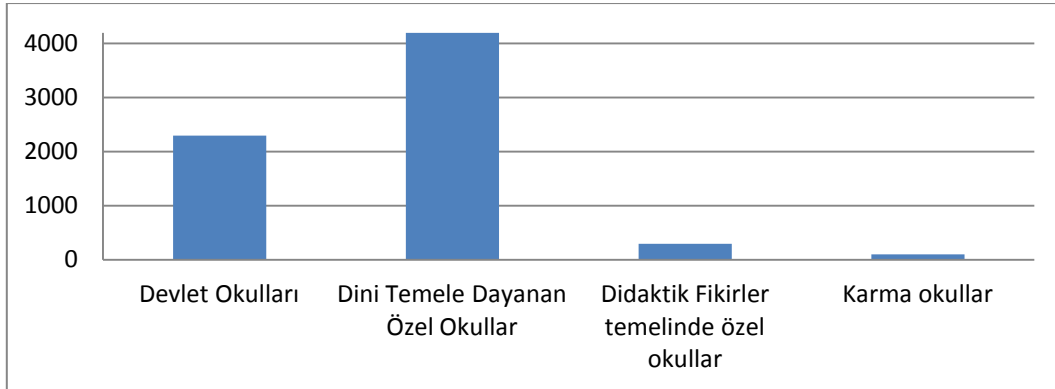
Hollanda'daki siyasi yapı, eğitim kurumları, televizyonlar, siyasi partiler, halkın din veya dünya görüşlerine göre farklı gruplara ayrılmıştır. Bu grupların kendi içinde oluşturduğu sisteme “sütunlaşma” (verzuiling) denir (Buckland, 2011) (Genç, 2012) ve (Sevinç, 2003b).

Hollanda'nın toplumsal yapısını a-Katolikler, b-Protestanlar (Reformcu Protestanlar-Kalvinistler, Liberal-Protestanlar) ve c-Hümanist veya Sosyalistler olmak üzere üç temel sütun oluşturmaktadır. Bu gruplar sadece örgütsel olarak faaliyet göstermeyip kendilerine ait siyasi parti, sendika, televizyon, gazete, okul, üniversite, hastane ve ticaret merkezleri ile bir yapı meydana getirmiştir. Sütunlaşma etkisiyle Hollanda'da

eğitim sistemi ikili bir yapıya bürünmüştür. Devlet okullarının yanı sıra, sütunları oluşturan dinî gruplara ait okulların eğitim sistemindeki oranı ise % 75 seviyesindedir (Genç, 2012). Son dönemde bu sütünlaşmaya Müslümanlar da katılarak kendi okullarını kurmuşlardır (Hıdır, 2012).

5.2.11.6. Hollanda Örgün Eğitiminde Okul Türleri ve Sayısal Veriler

Hollanda Anayasası ve ilgili kanunlar bütün seviyelerde eğitimin serbest olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Hollanda eğitim sistemi özel ve resmi kurumlar tarafından yönlendirilmektedir. Özel eğitim kurumları eğitimin her seviyesinde bulunmaktadır. Bu kurumlar dini prensiplere göre de çalışabilmektedir. Bu sebeple okullar, Devlet okulları (Openbaar School) ve özel okullar olmak üzere ikiye ayrılır (Şekil 5-8). Özel okullar ise dini temele dayalı okullar (ConfessioHayırl-Bijzonder School) ve dini görüşe yer vermeyen okullar (Algemeen-Bijzonder School) olmak üzere ikiye ayrılır (Hıdır, 2012).



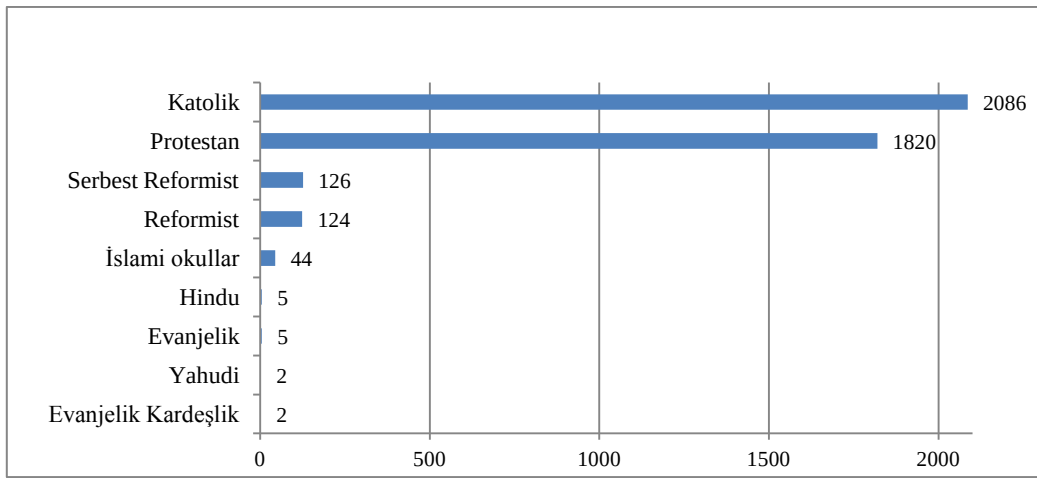
Şekil 5-8 Hollanda Örgün Eğitiminde Okul Türleri

Devlet Okulları devlet tarafından kurulup yönetimi belediyeler tarafından yürütülen ve inanç yönünden her kesime açık okullardır. Devlet Okulları kamu hukukuna tabidir. Bir kamu tüzel kişisi veya konseyi tarafından kurulmuş, vakıf veya Belediye Meclisleri tarafından yönetilir (EuropeanAgency, 2013). Bu okullarda öğrencilerin velilerinin istemeleri ve ücretini ödemeleri koşuluyla her dinde din dersleri verilmesi mümkündür. Bu okullar öğrenci kaydederken herhangi bir ayırım yapamazlar. Başvuran öğrenciler kaydedilirler.

Özel okullar farklı kökende siyasi hareketleri temsil ederler. Bunlar liberaller, Sosyalistler ve son yüzyılda Hollanda toplumu üzerinde büyük bir etkisi olan Hristiyan

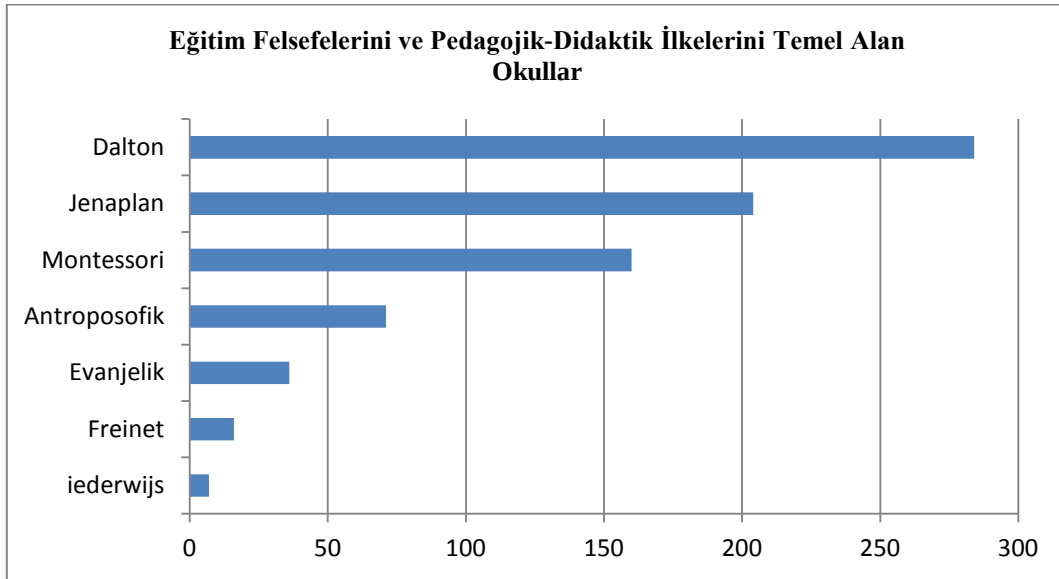
Demokratlardır. Hollanda’da din, dünya görüşü ve daha birçok konuyu temel olarak oluşmuş çok çeşitli okul türleri mevcuttur (Exter, 2008, s. 107) ve (Buckland, 2011, s. 99). Okullar sadece Protestan-Hristiyan, Katolik-Hristiyan, Musevi, İslam, Hindu, hümanist ve antroposofik (benlik felsefesine yönelik) okullar (Tablo 5-14) olarak değil, aynı zamanda belirli eğitim felsefelerini ve pedagojik-didaktik ilkelerini (Montessori, Steiner, Jenaplan, Dalton, Vrije, Freinet veya daha yeni girişimler gibi) temel alan okul türleri (Tablo 5-15) olarak da çok çeşitlilik gösterir (Krause, 2012), (Kocabaş, 2005).

Tablo 5-14 Temel Eğitimde Dini Gruplara Ait Okul Sayıları



Kaynak: (Rijks, 2008)

Tablo 5-15 Eğitim Felsefelerini ve Pedagojik-Didaktik İlkelerini Temel Alan Okullar



Kaynak: (Rijks, 2008)

Dini Okullar (Bijzonder Confessional School), Hollanda'daki dini gruplar tarafından kurulan ve idare edilen özel okullardır. Bir dinsel ya da mezhebe dayalı bu okullara son zamanlarda çeşitli din ve kültürlerden çocuklar da gitmektedir. Katolik ve Protestan, Musevi, Hindu, Hümanist, Serbest/Özerk okullar ve Nötral/tarafsız okullar gibi. 1983 yılından bu yana İslam okulları da mevcuttur. Dini temele dayanan veya özel şahıs tarafından işletilen okullar, özel hukuka tabidir ve devlet tarafından finanse edilirler. Bu okullar, okul derneği veya dini grubun (mezheb) kurduğu vakıf yönetim kurulu tarafından yönetilir. Bazı mezhebe bağlı okullar, eğer çocuğun velisi, okulun temel öğretim ideolojisini veya inancını benimsememiş ise kayıt sırasında öğrencileri reddedebilir. Ders programları ülkedeki diğer okullar ile aynı olan bu okulların yalnızca din dersleri farklıdır ve bütün öğrenciler bu derslere girmek zorundadır.

Hollanda'da okul çeşitliliği sebebi ile öğrencilerin okullara oransal dağılımına baktığımızda yine Protestan ve Katolik okul öğrencilerinin ön sırada geldiği görülmektedir (Tablo 5-16).

Tablo 5-16 Temel Eğitimde Öğrencilerin Oransal (%) Dağılımı

OKUL TÜRLERİ	2008	2009	2010	2011	2012
Devlet Okulları	30	31	31	31	31
Protestan Okulları	28	28	28	28	28
Roman Katolik Okulları	34	34	34	34	34
Diğer Özel Okullar	8	8	8	8	8

Kaynak: (OCW, 2013)

İlke olarak, bütün bu okullarda aynı müfredat uygulanır. Ancak, inanç ve dünya görüşü hakkındaki dersler farklıdır. İnanç, ayinlerin, ritüellerin dini bayram günlerinin, giyinme ve davranış biçimlerinin belirlenmesini etkilediği için, okullar bu bakımdan birbirinden farklılıklar gösterebilir (Hıdır, 2012) ve (Exter, 2008).

Hollanda'da öğrencilerin %70 kadarı özel okullara devam etmektedir. İlköğretim seviyesinde okulların %68'i, ortaöğretim seviyesindeki okulların %76'sı meslek yüksek okullarının %95'i ve üniversitelerin %21'i özel kurumlardır.

Kamu okulları ve özel okullar yasal açıdan eşit konumdadırlar. Resmi ve özel okullar aynı kriterlere göre ve eşit olarak Bakanlık tarafından finanse edilirler. Bu da kamu tarafından kamu okullarına yapılan harcamanın özel eğitime yapılan harcamayla eşit olması gerekliliği manasına gelmektedir. Her iki kurumdan alınan belge ve diplomaların

geçerliliği eşittir (Onderwijsinspectie.nl, 2012), (Yanık & Ada, 2002), (Sevinç, 2003b, s. 15).

Özel okullar ne öğreteceği ve nasıl öğreteceği konusunda özgürdür. Ancak bu özgürlük, Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (OCW) tarafından, mevzuatta belirlenen müfredat programları ve standartlar ile sınırlıdır. Hem kamu hem de özel eğitim kurumları bu standartları (müfredat konularının belirlenmesi, ulaşılması gereken hedeflerin belirlenmesi, sınav içerikleri, ulusal sınavlar, öğretim yılı, ders saatleri, öğretmen atamaları için gerekli nitelikler, veli ve öğrencilerin yükümlülükleri, okul kurullarında söz sahibi olmak hakkı v.b.) planlama, raporlama ve uygulamakla mükelleftir (European Agency, 2013).

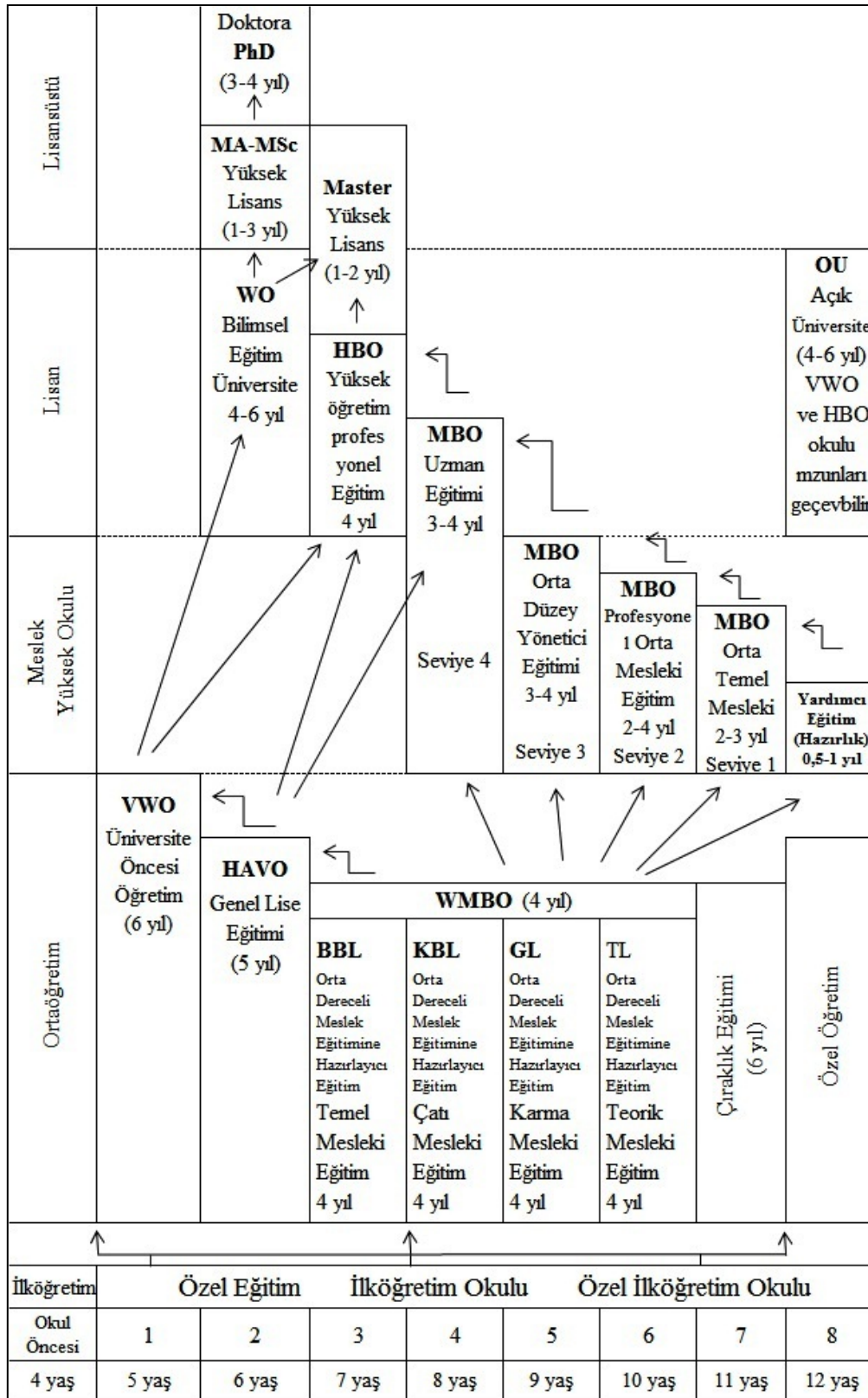
Hollanda’da bütün bu okul türleri aynı zamanda belirli bir pedagojik felsefi akım ile eğitimlerini vermektedir. Hollanda’da eğitim özgürlüğü vardır. Bu özgürlük aşağıdaki noktaları içerir (Yanık & Ada, 2002).

Yıllık toplam ders saatleri ve tatil günleri temel eğitimde bakanlık tarafından belirlenir. Günlük ders saati 5,5 saattir. Çocuklar temel eğitiminin ilk dört yılında yılda ortalama 880 saat ders almaktadır. Son dört yıl ise toplam ders saati 4000’dir. Böylece yıllık ortalama 1000 saat olmaktadır. Ders saatlerinin yıla dağılımını ise okullar kendileri belirlemektedir. (Yanık & Ada, 2002).

Hollanda’da eğitim ve öğrenim giderleri, gerek kamu gerekse özerk özel okullardaki olsun, devlet tarafından karşılanmaktadır. 2011 yılı itibariyle öğrenci başı yapılan ödeme Temel eğitim 5.800 Avro, Ortaöğretim 7.386 Avro, Meslek liseleri ve yetişkinler eğitimi 7.200 Avro ve Yüksek öğrenim 6.200 Avrodur.

1990’larda ortaya çıkan ve hızlı bir şekilde gelişen ve yayılan “Brede School”-BS (Brede okul) Hollanda’da devlet okullarına model olarak gösterilmektedir. Günümüzde Hollanda çapında 1000 adet ilköğretim ve 350 adet ortaöğretim Brede Okulu hükümet tarafından baskın okul modeli haline gerilmeye çalışılmaktadır (duBois-Reymond, 2009).

Brede Okulları, ilköğretim okulları ve ortaöğretim okullarının yanısıra kreş ve okul öncesi tesisleri ile çocuklar için eğitim fırsatları geliştirmek, bebekler ve küçük çocuklar için ekstra ailesel bakım sağlayarak, kadınların işgücü piyasasına katılımını artırmak



Şekil 5-10 Hollanda'da Genel Eğitim Sistemi Şeması

Şekil 5-10'da görüldüğü üzere Hollanda eğitim sistemi statüler arasında geçişlerin çok fazla olduğu, dinamik ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık eğitim yapısına rağmen yerinde yönetim, güncel denetim ve sağlam finansal kaynaklar ile başarılı bir şekilde devam etmektedir.

Tablo 5-18 Eğitim Türü ve İdeolojik Bazda Okul ve Öğrenci Mevcutları (2000-2012)

	İçerik	Toplam Okul/Kurum Sayısı					Toplam Öğrenci Sayısı				
	Dönemler	2000/'01	2008/'09	2009/'10	2010/'11	2011/'12	2000/'01	2008/'09	2009/'10	2010/'11	2011/'12*
	Eğitim Tipleri	Sayı	Sayı	Sayı	Sayı	Sayı	Sayı	Sayı	Sayı	Sayı	Sayı
Toplam Öğrenci Sayısı	İlköğretim	7.059	6.910	6.895	6.849	6.808	1.546.548	1.553.332	1.548.419	1.534.929	1.517.476
	Özel İlk-Eğitim 1999'dan beri	368	313	311	308	304	51.558	44.055	43.325	42.821	41.792
	Özel İlköğretim Okulları	332	323	327	327	327	45.824	66.264	67.653	68.863	70.137
	Ortaöğretim	692	660	657	659	659	877.179	934.560	934.943	939.534	948.949
	Özel Orta-Eğitim 1999'dan beri	158					16.941				
	Yüksek Profesyonel Eğitim	62	51	51	50	39	312.698	383.713	403.278	416.629	423.719
	Üniversite Eğitimi	13	13	13	13	13	166.299	220.504	233.118	242.345	245.322
Devlet Okulları öğrenci sayısı	İlköğretim	2.331	2.266	2.258	2.246	2.222	491.917	474.643	473.909	470.083	464.383
	Özel İlk-Eğitim 1999'dan beri	103	85	85	84	82	13.652	10.975	10.788	10.722	10.603
	Özel İlköğretim Okulları	79	74	73	73	73	9.612	12.363	12.239	12.091	12.462
	Ortaöğretim	187	187	187	186	185	222.817	242.753	244.247	245.726	246.851
	Özel Orta-Eğitim 1999'dan beri	48					5.072				
	Yüksek Profesyonel Eğitim										
	Üniversite Eğitimi										
Özel Okullar Öğrenci Sayısı	İlköğretim	4.728	4.644	4.637	4.603	4.586	1.054.631	1.078.689	1.074.510	1.064.846	1.053.093
	Özel İlk-Eğitim 1999'dan beri	265	228	226	224	222	37.906	33.080	32.537	32.099	31.189
	Özel İlköğretim Okulları	253	249	254	254	254	36.212	53.901	55.414	56.772	57.675
	Ortaöğretim	505	473	470	473	474	654.362	691.807	690.696	693.808	702.098
	Özel Orta-Eğitim 1999'dan beri	110					11.869				
	Yüksek Profesyonel Eğitim										
	Üniversite Eğitimi										

Kaynak: (CBS, 2012a) (CBS, 2012b)

5.2.11.8. Öğretmenlerin Durumu

Merkezi ve Yerel Hükümet Personel Yasası'na göre, kamu okullarındaki öğretmenler memur statüsündedir. Hibe-destekli özel okullardaki öğretmenler, istihdam ettikleri yasal organın kuruluşuyla yapılan sözleşmeyi (özel hukuk) imzalar (EACEA, 2012). Ancak, bu personel, devlet tarafından tespit edilerek, çalışma koşulları bakımından kamu sektörü personelinin statüsünü paylaşabilir. Toplu sözleşmeler, tüm eğitim sektörünü (hem kamu hem de hibe destekli özel okullar) kapsamaktadır.

Avrupada çok az ülke, istihdam sözleşmelerindeki ders saatlerini tanımlar. Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda, haftalık çalışma süresi toplam sayısı, başka bir iş sektöründeki çalışma süresi miktarına bağlı olarak ayarlanır. Toplu sözleşme veya diğer anlaşmalarda belirtildiği gibi, bu ülkelerin çoğunda 35 ila 40 saattir (EACEA, 2012). Hollanda öğretmenlerin haftalık okulda olması gereken süre; yıllık eğitim-öğretim gün sayısı 200gün ve yıllık toplam saat sayısı 1.659 saat olarak belirlenmektedir.

Hollanda temel eğitiminde sınıf öğretmenliği esastır. Anadil öğretmeni ayrı değildir, ancak bu öğretmenlerin 4 yıllık yüksek meslek eğitimi görmesi gerekir. İşe alınmaları ise tamamen okulun inisiyatifindedir (UNESCO-IBE, 2012). Okul öğretmen alımı için ilan verir, adaylar başvurur. Yönetim kurulu adayları çağırır, onlarla görüşür; gerekirse örnek dersler verir, buna göre kimin alınacağına karar verir. Bu duruma da devlet karışmaz, ancak; okul karar verdiği kişiyi işe başlattıktan sonra bu öğretmenin maaşını da devlet verir.

Hollanda da yine öğretmenler kullanacakları yöntemleri kendileri belirler örneğin belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmaları proje yöntemi ile yönetirler. Bu konuda da öğretmen tamamen özgürdür. Tüm özgürlüklere karşı denetimler sonucunda öğrenci başarısızlığı görülürse yasalar çerçevesinde yaptırıma gidilir (Leeuwen, Thijs, & Zandbergen, 2009).

Hollanda'da öğretmenlerin azami yasal maaşları, mesleklerinin başındaki maaşlarıyla karşılaştırıldığında neredeyse iki katıdır. Maaş artış sıklığıyla beraber, bu gerçek, öğretmenlik mesleğinin neden diğer mesleklerden daha cazip bir kariyer olduğunu açıklayabilir. Açıkçası, bütün kariyerleri boyunca maaşları belirgin şekilde artan öğretmenler, maaşları ilk yıllarının ötesine çok geçmeyen kişilere göre mesleği bırakma eğilimleri daha az olmaktadır (EACEA, 2012).

Hollanda’da öğretmen maaşları, Avrupa birliğinin diğer ülkeleri ve Türkiye ile kıyaslandığında iyi bir noktada olduğu görülmektedir (Tablo 5-19).

Tablo 5-19 Kariyerlerinde Farklı Noktalarda Öğretmenlerin Yıllık Yasal Maaşları

	İlköğretim 1.Devre Öğretmenleri				İlköğretim 2.Devre Öğretmenleri			
	En Düşük Seviyede Başlangıç Maaşı	10 yıllık Deneyimden Sonraki Maaş	15 yıllık Deneyimden Sonraki Maaş	En Üst Seviye Maaş	En Düşük Seviyede Başlangıç Maaşı	10 yıllık Deneyimden Sonraki Maaş	15 yıllık Deneyimden Sonraki Maaş	En Üst Seviye Maaş
Sınıflar	(1) ()	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Türkiye (TL)	27 419	28 303	29 426	31 807	27 816	28 700	29 822	32 204
Hollanda (Euro)	32 295	39 635	46 108	47 591	32 295	39 635	46 108	47 591

Not: Maaşlar 2011 yılı ve Ulusal Para Cinsinden hesaplanmıştır.

Kaynak: (OECD, 2013) (Snoek & Wielenga, 2011)

Hollanda öğretmenlerinin yıllık kontratlarına baktığımızda son 10 yıl içinde toplam %19 arttığı görülmektedir (Tablo 5-20). Ülkedeki ekonominin güçlü olması, işsizlik oranının düşük olması, enflasyon oranının AB içinde en düşük seviyede olması bu durumu ortaya çıkaran başlıca sebeplerdendir.

Tablo 5-20 Öğretmen Maaşlarında Kontrata Bağlı 2002-2010 Yılları Artış Oranları

Seviye (%)	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
İlköğretim	4,5	3,2	0,4	0,2	2,4	3,0	3,5	2,0	0,0
Ortaöğretim	4,5	3,2	0,4	0,2	2,4	3,2	3,1	3,4	1,6
Mesleki eğitim	4,5	3,3	0,1	0,4	2,9	3,4	4,2	2,4	0,0
Yüksek Mesleki Eğitim (HBO)	4,2	3,0	1,2	0,0	1,7	2,9	3,7	2,8	2,0
Üniversite Eğitimi	4,9	3,0	1,4	0,7	2,8	3,0	3,4	3,3	0,9
Araştırma Esnitütüleri	6,7	1,5	0,0	0,2	1,5	3,9	3,2	3,3	1,6
Özel Sektör	3,5	2,7	1,5	0,7	2,0	1,8	3,5	2,7	1,0

Kaynak: (OCW, 2011b, s. 88).

Okul Müdürlerinin durumu

Hollanda’da okul müdürü görevine atanabilmek için tek resmi koşul, bir öğretim yeterliğine sahip olması gerektiğidir. Ancak uygulamada, okul müdürü olanların halihazırda en az beş yıllık mesleki öğretim deneyimleri bulunmaktadır (EACEA, 2012).

Ülkeler arasında okul müdürlerinin maaşları karşılaştırıldığında, geniş bir varyasyon görülmektedir. İlköğretim düzeyinde, okul müdürlerinin yıllık azami maaşlarına bakıldığında, Bulgaristan ve Macaristan’da 9,000 Avro’dan az, Birleşik Krallık’ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) 100,000 Avro, Hollanda’da 85,000 Avrodur.

Ortaöğretim düzeyinde, okul müdürlerinin en yüksek yasal maaşlarına baktığımızda Lüksemburg 115,508 Avro, İrlanda 84,979 Avro ve Hollanda'da 80,803 Avroya denk gelmektedir. (EACEA, 2012).

Okul yöneticilerinin öğretmenlik eğitimi dışında yönetim ve organizasyon konusunda tecrübeli eğitilmiş olması gerekmektedir. Bu amaçla bazı yüksek mesleki eğitim üniversiteleri (HBO), bazı eğitim programları sunmaktadır. Bunlar:

Amsterdam Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi;

Eğitimde Liderlik ve Rehberlik

Liderlik Master Programı

Nijmegen Üniversitesi Arnhem HBO

Yenilik, Yönetim ve Eğitim Uzmanlığı Programı

Chr.Windesheim HBO

Liderlik Mükemmeliyet Programı

Liderlik I ve II Programları

Sonuç odaklı liderlik Programı

Liderlik Üzerine Rehberlik Programı

Hedef profesyonelleşmesi Programları

Fontys Üniversitesi Okul Yönetimi

Eğitimde Liderlik Yüksek Lisans Programı

Stenden HBO

Eğitimde ve Yenilik Yüksek Lisans Programı

Utrecht HBO

Eğitime Yönetimi Yüksek Lisans Programı

Ayrıca NHL Üniversitesi ECNO Enstitüsü ve Groningen Üniversite UCLO Enstitüsünün ortaöğretim yönetici eğitim programları, VO Academie okullarda profesyonelleşmeyi teşvik etmek için koçluk eğitim programı düzenlemektedir (werkeninhetonderwijs.nl, 2014).

5.2.11.9. Okul Öncesi Eğitim

Temel eğitim sekiz yıllık bir okuldur, 4 ila 12 yaş arasındaki bütün çocuklar içindir. Bunun ilk iki yılı okulöncesi eğitim niteliğindedir. Bu kısımda lise üstü üç yıllık eğitim gören okulöncesi eğitim öğretmenleri görev yaparlar (MEB, 2014g). Hollanda'da okul öncesi eğitim oldukça yaygınlaşmış durumdadır (Yanık & Ada, 2002).

Hollanda'da 1999 politika belgesi; çocuk bakımı, çocuk bakım yerleri inşa etmek için önemli bir genel bakış içerir. 2001 yılında hükümet temel çocuk bakımı kanununu (WBK) onaylanmış, bu kanun 2004 yılında yürürlüğe girmiştir (EuropeanAgency, 2013). Bu kanun çocuk bakım sektörünün sorumlulukları, kalitesi, gözetim ve denetimi finansmanı (ebeveyn katkıları da dahil olmak üzere) bölümlerinden oluşur. Bu kanun ile beraber anneler daha çok seçeneğe, yatırımcılar da daha kolay çocuk bakım alanları kurma imkânına kavuştu. Yine bu kanun ile Belediye denetiminin kontrolünün kolaylaşması, Yeni Ulusal Standartların netleşmesi sağlandı, imar izni ve çalışma ruhsatı almak daha kolaylaşmıştır. Ayrıca çocuk bakımı için veliler, işveren ve hükümet finansman konusunda ortak sorumluluk altındadır.

1999-2002 yılları arasında sosyal kalite başlığı altında Çocuk Bakımı ilke, katılım ve uyum ilkeleri ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır. Bu sebeple bu konu ile alakalı yerel gençlik ve eğitim politikasının geliştirilmesi sağlandı. Çocuk Bakımı konusunu Hollanda Kültür, Eğitim ve Bilim Bakanlığı bünyesinde sosyal işler ve istihdam sorumluluğunda yer almaktadır (UNESCO-IBE, 2012) ve (CBS, 2012a).

5.2.11.10. İlköğretim (Basisonderwijs - Basisschool)

Hollanda'da ilköğretim ana ilköğretim okulları ile engelli, öğrenme ve davranış güçlükleri çeken çocuklar için özel ilköğretim okullarını kapsar. İlköğretim yaklaşık 4 ile 12 yaş arası tüm çocuklar içindir (OCW, 2014). İlköğretim ücretsizdir. Okullar velilerden okul gezileri ya da tiyatro gibi ders dışı etkinlikler için gönüllü bağış isteyebilir. Okul paranın nasıl harcandığını ailelere bildirmek zorundadır.

Hollanda'da çocuklar 5 yaşına gelene kadar eğitim zorunlu olmamasına rağmen neredeyse her 4 yaşındaki çocuk (%99.3) ilkokula gitmektedir. Hollanda 4 yaşına kadar olan yaş gruplarındaki çocuklar için eğitim sunmamaktadır. İlkokula başlamada tek kriter çocuğun yaşının en az 4 olması şartıdır. (MEB, 2014g) Resmi olarak çocuğun 5

yaşına girdiği ayı takip eden ayın birinden itibaren başlar. Örneğin çocuk 20 Şubat tarihinde 5 yaşına giriyorsa 1 Mart'tan itibaren okula gitmesi gerekir.

Temel eğitim sekiz yıllık bir okuldur, 4 ila 12 yaş arasındaki bütün çocuklar içindir. Bunun ilk iki yılı okulöncesi eğitim niteliğindedir. Bu kısımda lise üstü üç yıllık eğitim gören okulöncesi eğitim öğretmenleri görev yaparlar (MEB, 2014g).

Üçüncü sınıfta okuma yazma, hesap gibi etkinliklerin yapıldığı aşama başlar. Burada çocukların karşısına dört yıllık bir üniversite mezunu sınıf öğretmeni çıkar. Bu kısımda aynı sınıf öğretmeniyle beş yıl eğitim gördükten sonra 8. sınıfta öğrenciler CITO ismi verilen sınava tabi tutulurlar. Bu sınavdan alacakları not ve öğretmenin tavsiyesiyle Orta dereceli okullardan bir tanesine geçerler. Okulun vereceği tavsiye CITO sınavından alacakları nottan daha önemlidir (MEB, 2014g).

5.2.11.10.1. İlköğretimin Amaçları

Devlet, öğrencilerin ilköğretimin sonunda bilgi, anlayış ve beceriler yönünden nasıl şekilleneceği, edinmeleri beklenen kazanım hedefleri (kerndoelen), kanun ile tanımlamıştır. 58 maddeden oluşan bu hedeflerin başında, ortaöğretim için yumuşak bir geçiş sağlamak gelir. Kazanım hedefleri çocukların gerekli temel becerileri öğrenmek sağlarken, okulların kendi öğretim yaklaşımını kullanmalarına izin verir. Kazanım hedefleri genel anlamda bir çocuğun ilkokulun sonunda almış olması gereken bilgi ve becerileri tarif etmektir (OCW, 2014). Bu bilgi ve beceriler ise matematik ve dil için gerekli kriter seviyeleri (referentniveaus) yıl içinde elde etmedir.

5.2.11.10.2. İlköğretim müfredatı

Hollanda ilköğretim temel müfredatının içerdiği dersler (Tablo 5-21)'de görüldüğü gibidir.

Tablo 5-21 Hollanda İlköğretim Temel Müfredatının İçerdiği Dersler

Felemenkçe (Dutch)	
İngilizce (son iki yıl)	
Cebir ve matematik	
Sosyal ve çevresel çalışmalar	(coğrafya , tarih , fen, vatandaşlık , yol güvenliği, sosyal ve yaşam becerileri, sağlıklı yaşam, sosyal yapılar, devlet yapısı ve dini ve ideolojik hareketler)
Yaratıcı ifade etkinlikleri	(müzik, resim, oyun ve el sanatları)
Spor ve hareket	(Duyusal ve bedensel gelişim)
Kaynak: (OCW, 2014)	

Okullar aynı zamanda, Fransızca, Almanca veya dini çalışmalar gibi konular sunabilir, ancak bu konular yasa gereği değildir. Okullar bu konuları vermede izleyecekleri yöntem konusunda büyük bir özgürlüğe sahiptirler (Kocabaş, 2005). Bu konudaki tek kısıtlama yıl boyunca verilecek asgari öğretim süreleridir (MEB, 2014g).

Dil dezavantajı olan çocuklar için erken çocukluk eğitimi:

Erken çocukluk eğitimi programları, anadili Hollandaca olmayan 2-6 yaş arası çocuklar için olan eğitimidir. Her okulda böyle bir eğitim düzenlenebilir.

5.2.11.10.3. İlköğretimde Öğrenci Değerlendirme Sistemi

Çoğu okullarda 1'den 10'a kadar not verilir. Çocuğun derslerdeki başarı durumu karnede belirtilir. Çocuğun 6'dan düşük notu varsa o dersteki başarısı yetersizdir. Bazı okullar not vermezler fakat çocuğun durumunu yazılı olarak karnede belirtirler.

Okullar çocukların durumlarıyla ilgili raporu velilere ulaştırmakta özgürdürler. Her durumda, her çocuğa, öğretim yılı sonunda, en az bir kez karne verilir. Bazı okullar yazı ve rakam ile bir değerlendirme yaparken, bazı okullar, işaretler yoluyla durumu ifade ederler (OCW, 2014).

İlköğretim okullarının sonunda aynı sınıf öğretmeniyle beş yıl eğitim gördükten sonra 8. sınıfta öğrenciler, Cito ismi verilen sınava tabi tutulurlar. Öğrencinin Cito test puanı, çocuğun önceki yıllardaki performansı ve sınıf öğretmenin çocuk hakkında görüşü ile öğrencinin ortaöğretim eğitiminde yönlendirilmesi gereken alan tavsiye edilir. Ancak bu tavsiye bağlayıcı değildir. Okulun vereceği tavsiye, Cito sınavından alacakları nattan daha önemlidir (OCW, 2014).

Cito testi ilköğretim 8.sınıfta uygulanan çoktan seçmeli sorulardan oluşan seviye sınavıdır. Bu sınavda aşağıdaki konulardan sorular gelmektedir.

- Okuma ve yazma,
- Matematik ve aritmetik,
- Çalışma becerileri,
- Sosyal ve çevresel çalışmalar (isteğe bağlı).

Test sonuçları çocuğun ortaöğretimde ne tür bir okula gitmesi konusunda tavsiyeler vermek için kullanılmaktadır. Hükümet tüm 8.sınıf öğrencileri için zorunlu bir düzey testi uygulamak niyetindedir (OCW, 2014). 2015 yılından itibaren bütün 8.sınıf çocukları aritmetik ve dil becerilerini değerlendirmek için bir teste tâbi olacaklardır.

5.2.11.10.4. İlköğretimde Öğrenci Devamsızlık Durumu

Öğretim yılı başında, okuldan veliye tatillerin ve ekstra izinli günlerin belirtildiği bir liste verilir. Bunların dışında bazı özel durumlarda (cenaze, düğün, hastalık vb.) okul müdüründen izin alınmalıdır. Mazeretsiz çocuğunu okula göndermeyen veli, para cezasına çarptırılabilir. Devamsızlık için geçerli sebepler (hastalık, düğün, cenaze, aile için acil bir durum) hemen okula yazılı olarak bildirilir. Çocuklarının devamsızlık ve kaçma durumunda okuldan veli telefon ile mutlaka aranır. Bu anne babalarının bilgisi olmadan çocukların okuldan kaçmalarına bir tedbirdir (OCW, 2014).

5.2.11.10.5. İlköğretimde Haftalık Ders Dağılımı

İlköğretimde günde azami 5.5 saat (teneffüsler hariç olmak üzere) ders yapılmaktadır. Etkinlikler gün içerisinde eşit olarak dağıtılmıştır. Tablo 5-22’te görüldüğü üzere öğrenciler ilk iki yıl boyunca haftada ortalama olarak 22 saat, son altı yıl için ise haftada ortalama 25 saat ders almaktadırlar. Okul gününün ne zaman başlayıp sona ereceğine ve derslerin ne kadar süreceğine karar verme yetkisi, okulun yetkili merciine (okul kuruluna) aittir (MEB, 2014g), (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004). İlköğretimde sınıfta kalma yoktur. İlk dört yılda çocuklara yılda 880 saat, sonraki sınıflarda yılda 1000 saat ders verilir. Dinlenme araları ayarlanarak, çocukların sabah geliş ve akşam ayrılış saatleri belirlenir.

Tablo 5-22 Hollanda İlköğretim Okullarında Haftalık Ders Programı

Dersler	Sınıf Seviyeleri ve Haftalık Ders Saatleri							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Felemenkçe	3,30	3,30	8,45	8,45	8,45	7,45	7,15	7,15
İngilizce	-	-	-	-	-	-	-	-
Aritmetik/ Matematik	0,30	0,30	4,15	4,30	5	5	5	5
İnsan ve Çevre Bilimleri								
Genel	1	1	1,15	1,15	0,30	0,45	0,30	0,30
Coğrafya	-	-	-	-	1	1,15	1,30	1,30
Tarih	-	-	-	-	1	1,15	1,30	1,30
Fen	-	-	-	-	1	1,15	1,15	1,15
Yol Güvenliği	0,15	0,15	0,30	0,30	0,45	0,45	0,45	0,45
Beden Eğitimi	8	8	1,30	1,30	1,30	1,30	1,15	1,15
Sanat	6	6	4	4	3,30	3,15	3	3
Diğer (Aktivite)	2	2	1	1	1	1	1	1
Teneffüs	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15
Toplam Ders Saati	22,30	22,30	22,30	22,30	25	25	25	25
Kaynak: World Data Education 2010-2011. Netherlands. Unesco (UNESCO-IBE, 2012)								

5.2.11.10.6. İlköğretimde Özel Eğitim

Öğrenim güçlüğü çeken çocuklar için kurulan kurumlarda verilen eğitimidir. Bu tür eğitim alan öğrenciler için farklı okullar kurulmuştur. Özel ihtiyaç sahibi çocuklara sunulan eğitim iki grup okulda verilmektedir:

a. İlköğretim için özel okullar (speciale scholen voor basisonderwijs): Öğrenme ve davranış zorluğu çeken ve öğrenme gelişim zorluğu olan çocuklar içindir (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004). Okullarda bazı öğrencilere özel ilgi gösterilir. Bunlar da genellikle Hollandaca'yı iyi konuşamayan yabancı çocuklar veya öğrenme güçlüğü çeken çocuklardır. Bu çocuklara okulda ekstra yardım yapılır. Mesela bir öğretmenle fazladan okuma ve matematik alıştırmaları yapabilirler.

1991 yılından beri politika, özel ihtiyaç sahibi çocukları normal ilkokullara entegre etme, bütünleştirme yönünde olmuştur. Bu politikanın iki amacı vardır. Birincisi, özel ihtiyaç sahibi çocukların normal ilkokullara gitmesini sağlamaktır. İkincisi ise ilköğretimdeki normal okullar ile özel okulların konsorsiyumlarına belli bir bütçe vererek maliyetleri kontrol etmektir. Bu konsorsiyumlardan özel okullar ve normal okullardaki özel hizmetler finanse edilecektir (European Agency, 2013).

1998’de Öğrenme ve davranış güçlükleri çeken çocuklar (lom) ile orta düzeyde öğrenme güçlüğü çeken çocuklar (mlk) için Özel İlköğretim Okulları (SBAO) oluşturulmuştur. Gelişimsel sorunlar çeken çocuklar ise (IOBK) özel anaokulları ve özel ilkokullarda eğitilir. Lom ve mlk okulları artık resmen İlköğretim için özel okullar olarak bilinir.

b. Özel okullar (Speciaal onderwijs) engelli çocuklar için ve eğitimine farklı bir yaklaşım gereken çocuklar için verilen ve ya ilkokul ya da ortaöğretim yaş grubu ya da her ikisi için özel eğitim veren okullardır (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

Bu özel öğrenim okullarının sayıları az olduğundan, çocukların okula ulaşmasını devlet sağlamaktadır. Normal okullara denk bir eğitim verilen bu okullarda, bu çocukların topluma kazandırılması hedeflenmektedir (Leeuwen, Thijs, & Zandbergen, 2009).

Bölgesel uzmanlık merkezleri, bir bölge içinde ikincil özel okullar ve özel okul konsorsiyumlar ayarlanmıştır. Okullar bu nedenle de dört kümeye ayrılır (EuropeanAgency, 2013):

1. Küme: Görme engelliler için eğitim okulu,
2. Küme: Sağır veya işitme engelli öğrenciler ile ciddi konuşma bozuklukları; işitme engelleri veya iletişimsel engelleri olan öğrenciler için eğitim okulu,
3. Küme: Fiziksel, zihinsel ve çok özürlü öğrenciler için eğitim okulu,
- 4.Küme: Davranış bozukluğu olan öğrenciler, ciddi bir şekilde uyumsuz çocuklar, kronik hasta çocuklar ve pedagoji Enstitüleri öğrencileri için eğitim okulu.

Uzmanlık merkezleri hakkında kanuna göre, öğrenciler belli ölçütleri karşılıyorsa, devlet tarafında özel eğitim finansmanı verilir. Bunlar, büyük ölçüde varolan uygulamalara göre temel alır. Görme özürlüler için aranan kriterler; görme keskinliğinin: $< 0,3$ veya görme alanı: < 30 olanlar, İşitme kaybı olan öğrencilerin için > 80 dB (veya sabit işitme öğrencilerin 35-80 dB) altında bir seviye gereklidir. Özürlü öğrencilere ilave zihinsel finansman sağlamak için karar, büyük ölçüde IQ testi üzerinden temel alınır. < 55 ’ten fazla fiziksel engelli olan ve kronik hastalığı olan öğrencilere, tıbbi teşhis konulduktan sonra finansman verilir. Davranışsal rahatsız öğrenciler için kriterlerde yine tıbbi tanı gerektirir.

Özel eğitim finansmanı, 2003 yılında değiştirildi. Bir öğrenci bu devletin sağladığı özel eğitim hizmetinden faydalanmak istiyorsa, seçimde özgürdür. Seçilen eğitim okulunun (birincil, ikincil ve mesleki eğitim hangisi olursa olsun) finansmanı devlet tarafından karşılanır (EuropeanAgency, 2013).

Hollanda engellilerin eğitimi konusunda, eğitim dikkate alınarak çeşitli uluslararası anlaşmaları kabul etmiştir. Bunlar çocuk ve genç insanların Engelliler için Genel Eğitim Sistemleri (1990) ve BM Sözleşmesi (2006)dir. Ayrıca Engelli Kişilerin Hakları Konseyi'nin birleşimlerine de katılmaktadır.

5.2.11.11. Ortaöğretim

Hollanda'da ortaöğretim resmi ve özel okullarda verilir. Genel eğitim okullarının yaklaşık % 70'i, mesleki eğitim okullarının da % 90'ı özel kesime ait okullardır. Bu okullarda eğitim, 16 yaşın sonuna kadar tüm öğrenciler için ücretsizdir. Ancak ders kitapları ve diğer öğretim gereçleri ile ilgili giderlerin bir bölümünü öğrenciler üstlenirler. 18 yaşından itibaren öğrenciler, her yıl için okul ücreti öderler. Durumu uygun olmayan veliler, devletten eğitim yardımı alabilirler (Broekhof & Geomans, 1995). Yükseköğretim veya 18 yaşından sonraki mesleki eğitim için ücret uygulanır. Veli öğrencilerin okul ücretlerini ve kitap ücretlerini ödemek için doğrudan merkezi hükümet hibe yardımlarından yararlanabilir.

Ortaöğretim okulları genellikle birleşik okullardır. Okulun biçimi ve tanımı uyguladığı eğitim programı ile belirlenir. Bazı ortaöğretim okulları farklı programların bir arada uygulandığı çok programlı okullar niteliğindedir. Okullardaki öğrenci sayısı 300- 1000 arasında değişir. Bakanlığın politikası, hem genel eğitim hem de mesleki eğitim programlarını birlikte uygulayan okulların yaygınlaştırılmasından yanadır (Maes, 2004).

Hollanda'da ortaöğretimde tek tip bir ortaöğretim yoktur. Çocukların yetenek, zeka ve öğrenme düzeylerine uygun çeşitli okullar vardır.

Hollanda'daki ortaöğretim öğrencilerinin %44'ü HAVO ve VWO okullarında eğitim görmektedir (OCW, 2012b).

Yabancı kökenli olan ve Hollandaca dilini (henüz) tam olarak bilmeyen 12 ila 18 yaş arasındaki öğrenciler, Uluslararası Geçiş Sınıfı'na alınırlar. Başka ekstra dersler verilir.

Bundaki amaç, onların mümkün olduğu kadar hızlı bir şekilde Hollanda eğitim sistemine katılmalarını sağlamaktır.

Eğitim ve öğretim yılı üç dönemde tamamlanır. Orta dereceli okulların her birinde yılda üç kez karne verilir. Öğrencilerin jimnastik dersi dışında, önlük ya da üniforma giymesi gerekmez. Sınavlarda puanlar 1-10 arasında verilir. İkili öğretim uygulaması bulunmamaktadır. Başarısız öğrencilere ders dışı saatlerde ek dersler verilir. Ödev verilmez. Ortaöğretimde her öğretmenin bir dersliği vardır ve öğrenciler her ders taşınırlar. Ortaöğretimde proje ve araştırmalar ödev olarak verilebilir (Broekhof & Geomans, 1995). Zorunlu öğretim ücretsizdir. Öğrencilerin kitap, defter ve kalemleri okulca karşılanır. Ancak sosyal etkinlikler için velilerden katkı istenebilir.

Ortaöğretimde hemen her dalda ve her düzeyde eğitim verilmektedir. Bu, özellikle sanat ve meslek dalları için geçerlidir. Buna rağmen özellikle yabancı gençler arasında diplomayı almadan okulu bırakanların sayısı oldukça fazladır.

Türk, Fas, Portekiz, İspanyol, İtalyan, Surinam, Antil, Aruba ve Yunan asıllı olan öğrencilere sayıları %10'u bulmaları halinde haftada 5 saat kendi dillerinde eğitim verilmektedir. Bunun yarısı, ders saatleri dışında verilir. (Bunlar yurttaş ya da azınlık değil, tekrar kendi ülkelerine dönecek olan “konuk” kabul edilirler). Din dersleri zorunlu değil, isteğe bağlıdır (UNESCO-IBE, 2012).

Ortaöğretimde 31 Temmuz tarihinde 16 veya daha yukarı yaşta olan her öğrenciye Mayıs ayında bir “öğrenci kartı” gönderilir. Derslere katılma yalnızca bu kartın okula teslim edilmesiyle mümkündür. Bu işlem öğrencinin yaz tatilinden sonra gideceği okul için 10 Eylül'den önce yapılmalıdır. Mayıs ayında öğrenci kartı almayan bir öğrenci, okul idaresinden boş bir öğrenci kartı alabilir.

Tablo 5-23 Ortaöğretimde öğrenci sayıları

İçerik	Toplam Okul/Kurum Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
Dönemler	2011/'12	2011/'12*
Eğitim Tipleri	Sayı	Sayı
Ortaöğretim	659	948.949
Yüksek Profesyonel Eğitim	39	423.719
Üniversite Eğitimi	13	245.322

Kaynak: (CBS, 2012b)

Tablo 5-18 ve Tablo 5-23’de görüldüğü üzere ortaöğretimdeki öğrenci sayısı 950 bin civarındadır. 2000 yılı ile kıyasladığımızda okul ve öğrenci sayısında az da olsa bir azalmanın olduğu görülmektedir.

5.2.11.11.1. Ortaöğretime Kayıt

İlköğretimden sonra çocukların ortaokul türlerinden hangisine gideceklerini belirleyen üç temel unsur vardır (Kocabaş, 2005), (Yanık & Ada, 2002).

1-Temel eğitimin sonunda yapılan Cito sınavlarının sonuçları,

2-İlköğretim okulunun tavsiyesi

3- Velinin isteği.

Velilerin çocuğunu istediği okula yazdırabilmesi için üç temel faktörden ikisinin çocuğun lehine olması gerekir. Okullar, öğrenci kayıt politikasını kendileri belirledikleri için bu kriterlere azami dikkat ederler. Bazı okullar ise yalnızca ilköğretimdeki öğretmenin tavsiyesini dikkate alabilmektedir (Yanık & Ada, 2002).

Öğrenci alımında, öğrenci için ilköğretim okulunda düzenlenen rapora dayanılarak öğrenci seçme ve alma komisyonu karar verir. Kabul komisyonu başkan ve okulda görev yapan bir ya da daha fazla sayıda öğretmenden oluşmaktadır. Bu kurul aynı zamanda ilkokullardan müdür ve öğretmenleri de içerebilir. Çocukların devam ettiği ilkokulun müdürünün çocuğun eğitim potansiyeline ve devam düzeyine ilişkin bir rapor (eğitim raporu) ortaya koyması gerekmektedir.

Genel eğitim amaçlı ortaöğretim programlarına alınma şartı, ilköğretim okulu tarafından öğrenci için düzenlenen belgede, öğrencinin bu programlara gitmesinin uygun olduğunun belirtilmesidir. Eğer orta dereceli genel ortaöğretim programı ile mesleki hazırlık eğitimi programı birlikte uygulanıyorsa ve ortak sınıflar varsa, öğrencinin iki programdan birisine gitmesine, belli bir gözlem devresinden sonra öğrencinin eğilimine göre, ortaöğretim okulu karar verir (Wooning & Ree, 2004).

5.2.11.11.2. Ortaöğretimde Temel Eğitim Sistemi ve Köprü Sınıf Uygulaması

1993-1994 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni kanun ile mesleki ortaöğretimin alt devresi kaldırılmış, ortaöğretim basamağındaki tüm okullarda ve programlarda ilk üç yıl temel ortaöğretim devresi olarak düzenlenmiştir. Böylece bu devrede genel eğitim ve mesleki eğitim ayırımı kaldırılarak, tüm öğrencilere daha kapsamlı ortak bir genel eğitim verilmesi öngörülmüştür. Bu uygulamanın eğitsel amacı, hem öğrencilerin izleyecekleri eğitim yolunun belirlenmesindeki karar verme süresini biraz daha uzatmak, hem de ortaöğretim programlarını günün gereklerine uygun olarak geliştirmektir (Broekhof & Geomans, 1995).

İlköğretimi bitiren öğrenciler, zekâ ve yetenekleri doğrultusunda ve kendilerine uygulanan testler sonucu, üç ortaöğretim türünden birine kaydını yaptıran öğrenci, kabul edildiği okulun hazırlık bölümüne devam eder. Bu hazırlık sınıfına köprü sınıfı denir. Bu sınıfta öğrencinin gösterdiği başarı, o okul türünde kalıp kalamayacağını gösterir.

Hollanda’da 2011-2012 öğretim yılında 659 ortaöğretim okulu ve 949.000 ortaöğretim öğrencisi (Tablo 5-24) (CBS, 2012b), (OCW, 2013) ve üç farklı programda okullar bulunmaktadır. Tüm seviyelerde, genellikle üç yıl süren temel ortaöğretim (Basisvorming) tüm öğrenciler için geniş bir çekirdek müfredat sağlamak amacı ile kurulmuştur. Temel eğitimde hedefler bütün öğrenciler için aynı olsa da seviye ve öğrencilerin yeteneklerine göre değişir (Broekhof & Geomans, 1995).

Tablo 5-24 Hollanda Ortaöğretim Okul ve Öğrenci Sayıları

YILLAR	2009/'10	2010/'11	2011/'12*
Eğitm Kurumu Sayısı	657	659	659
Öğrenci Sayısı ($\times 1,000$)	935	940	949
1. Temel Yıl	388	393	402
VWO	164	165	164
HAVO	149	151	153
VMBO-GT	102	102	104
VMBO-BK	106	102	100
Çıraklık Eğitimi	27	27	27

Kaynak: (OCW, 2013)

Okullar temel ortaöğretim amaçlarına göre kendi programlarını düzenleme, hangi yöntemleri takip edeceklerini tanımlama yetki ve sorumluluğuna sahiptir. Ancak son

Hollanda teftiş raporunda bazı kurumların, temel ortaöğretimin yenilikçi amaçlarının çoğunu karşılamadığı sonucuna varılmıştır (Snoek & Wielenga, 2011).

Ortaöğretimde ilke olarak sınıf sisteminde ders yapılır (European Agency, 2013). Bir okulda aynı program ve aynı düzeyde olan öğrencilerden oluşan sınıflar olduğu gibi farklı programlardan öğrencilerin bir araya geldikleri sınıflar da vardır.

5.2.11.11.3. Ortaöğretimde Müfredat

Ortaöğretimin ilk iki veya üç senesinde 15 dersten oluşan ortak bir çekirdek müfredatı bütün öğrenciler takip etmek mecburiyetindedir. Derslerin aynı olmasına karşın seviye farklılıkları bulunmaktadır. Ortak çekirdek müfredat, eğitim düzeyinin ilgili okul türüne bağlı olarak değişmesine rağmen, her öğrenci tarafından elde edilmesi gereken asgari becerileri belirtir (EACEA, 2012).

1993 yılında uygulamaya konan temel eğitim müfredatı ile eğitimin yeni bir yaklaşım ile yenilenmesi amaçlanmıştır. Öğrenci becerilerini geliştirme, daha bağımsız çalışma, yürüten küçük araştırma projeleri ile öğrenciler arasında işbirliği, bilginin uygulamaya yönelik hedefleri, konuların öğrencilerin günlük yaşamı ile arasındaki bağlantıyı sağlama gibi. Örneğin “doğa” gibi bir konu (fizik, kimya ve biyoloji) dersleri veya “insan-toplum” gibi bir konu (tarih, coğrafya, sosyal bilimler ve ekonomi) dersleri gibi birden fazla derste ortak işlenebilir.

Örneğin: VWO' da Hollanda Dili ve Edebiyatının düzeyi, HAVO okulununkinden farklıdır. Bu temel programın verilisindeki ilk sebep, bütün öğrencilerin aynı konularda bilgi ve beceriye sahip olmalarını sağlamak, ikinci sebep ise temel eğitimden yapılan yönlendirmenin kesinlik kazanmasını ertelemektir. Öğrenci meslek okullarından birisine gönderilmişse öğrencinin temel program süresince başarılı olması durumunda bölüm ve okul değiştirmesi mümkündür (Broekhof & Geomans, 1995).

Ortaöğretimin ilk üç yılı boyunca (temel ortaöğretim dönemi) çocuklar 15 dersten oluşan zorunlu bir temel müfredata tabi tutulmaktadırlar (yılda 1000 tane 50 dakikalık ders). Kalan %20'lik öğretim zamanı (840 saat) okullar tarafından kendi takdirlerine bağlı olarak dersler ve diğer eğitsel etkinlikler için kullanılabilir (Bruggen, 2003). Her dersin 50 dakika sürdüğü ortaöğretimde her konuda kullanılması gereken (tavsiye edilen) ders sayısına ilişkin çizelgeler bakanlık tarafından yayınlanmıştır.

Tablo 5-25 Hollanda Ortaöğretim Okullarında Temel Eğitim Derslerinin Toplam Eğitim Zamanındaki Yüzdesi

Dersler	Temel Eğitim Müfredatında Oran (%)
Hollandaca	10,4
Yabancı Dil	13,6
Matematik	10,4
Fen Bilimleri	8,3
Sosyal Bilimler	10,9
Görsel Sanatlar/Müzik	7,3
Beden Eğitimi	9,4
Bilgi Teknolojisi	0,5
Teknoloji	4,7
Beceri eğitimi	2,6
Tanımlanmamış	21,9

Kaynak: (Broekhof & Geomans, 1995)

Tablo 5-26 Hollanda Birinci Kademedeki (Onderbouw) Ortaöğretim Okulları Ders Çizelgesi

DERSLER	Köprü Sınıf	vwo	Gymnasium		Atheneum		Havo		Vmbo	
Sınıflar	1	1	2	3	2	3	2	3	2	3
Temel Dersler										
Hollandaca	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3
Latince	-	1	4	3	-	-	-	-	-	-
Yunanca	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-
Fransızca	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3
Almanca	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3
İngilizce	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
Tarih	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kültür Tarihi	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Coğrafya	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Matematik	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4
Fizik	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2
Bilgi Teknolojileri	1	1	1	-	1	-	1	-	1	-
Teknik	2	2	-	-	1	-	2	-	2	-
Kimya	-	-	-	2	-	3	-	3	-	2
Biyoloji	2	2	2	-	2	-	2	-	-	3
Ekonomi	-	-	1	-	-	2	-	2	2	3
Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
Drama	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-
Görsel Sanatlar	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2
Beden Eğitimi	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2
Faaliyet Dersi	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Bölüm dersi	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1
Felsefi Akımlar	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Seçmeli dersler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çalışma ve Beceri Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Özel Eğitim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mesleki Rehberlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Üçüncü Yabancı Dil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Din Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anadil Eğitimi (Yabancılar için)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Kaynak: (willem2.nl, 2013, s. 44)

Not: Bazı dersler bölümlere göre seçmeli ve ders sayısı değişebilmektedir.

HAVO ve VWO'nun ilk üç yılında 3. bir çağdaş dil zorunludur. Ancak Gymnasium öğretim programının Latince ya da Yunancayı da içermesi gerekmektedir.

5.2.11.11.3.1. Ortaöğretimde Okullara Göre Ders Çizelgeleri

Hollanda'da ortaöğretim kurumlarında kurum tipine göre ders çizelgeleri değişmektedir. Tablo 5-26'de orta dereceli mesleki eğitim okullarının (VMBO) haftalık ders çizelgeleri görülmektedir.

Tablo 5-28'de Üniversite öncesi Eğitim veren okulların (VWO) ve Tablo 5-27'de Genel yetenek eğitimi veren okulların haftalık ders çizelgeleri görülmektedir.

Tablo 5-27 Genel Yetenek Eğitimi veren Okullardan Müzik Eğitimi Okulu Ders çizelgesi

DERSLER	1.YIL	2.YIL	3.YIL
Hollandaca	4	3	3
Fransızca	3	3	3-0
Almanca	-	3	3
İngilizce	3	3	3
Tarih/Vatandaşlık	2	2	2
Coğrafya	2	2	2
Matematik	4	4	4
Fizik	-	2	2-0
Bilgi Teknolojileri	1	1	-
Teknik	2	-	-
Kimya	-	-	3
Biyoloji	2	-	2
Ekonomi	-	2	3-0
Müzik	1	1-0	1-0
Görsel Sanatlar/Müzik	2-3	2-1	2-13
Beden Eğitimi	3-0	2-0	2-0
Eğitim	1-4	0-4	1-4
Müzik Akımları	2-0	2-0	2-0
Müzik Dersleri	1-0	-	-
Müzik Sahneleme	-	2-0	2
Seçmeli Dersler	2	2	2
TOPLAM	32	32	32

Kaynak: (willem2.nl, 2013, s. 43)
 Not: *Bazı dersler bölümlere göre seçmeli olabilmekte ve ders sayısı değişebilmektedir.

Tablo 5-28 Hollanda İkinci Kademe (Bovenbouw) Ortaöğretim Okulları Ders Çizelgesi

DERSLER	WVO			Havo		Vmbo
Sınıflar	4	5	6	4	5	4
Temel Dersler						
Hollandaca	3	3	3	4	3	4
Latince	3	3	4	-	-	-
Yunanca	3	3	4	-	-	-
Klasik Kültür Formasyonu	-	2	-	-	-	-
Fransızca	3	3	3	4	3	4
Alamnce	3	3	3	4	3	4
İngilizce	3	2	2	3	3	4
Tarih	3	3	2	3	3	4
Coğrafya	2	3	2	3	3	4
Matematik	-	-	-	-	-	4
Matematik-A	3	3	3	4	3	-
Matematik-B	3	3	4	4	3	-
Matematik-C	-	3	2	-	-	-
Matematik-D	-	3	3	-	-	-
Genel Bilim	-	2	-	-	-	-
Doğa, Yaşam ve Teknoloji	-	-	-	3	3	-
Fizik	3	3	3	3	4	4
Bilgi Teknolojileri	1	3	3	3	3	-
Kimya	2	3	3	3	3	4
Biyoloji	3	3	3	3	4	4
Ekonomi	2	3	3	4	3	4
Yönetim ve Organizasyon	1	3	3	4	3	-
Felsefe	3	3	2	3	3	-
Kültür ve Sanat	-	2	-	2	-	-
Görsel Sanatlar	2	3*	4*	3*	3*	-
İşaretler	-	-	-	-	-	4
Drama	2	3*	4*	3*	3*	-
Müzik	2	3*	4*	3*	3*	4
Dans	-	-	-	3*	3*	-
Vatandaşlık Bilgisi	-	-	2	-	2	2
Beden Eğitimi	2	2	1	2	1	2
İş bölümü	-	-	2	-	2	-
Seçmeli	1	-	-	1	-	-
TOPLAM	32	32	32	32	32	32
Seçmeli dersler	-	-	-	-	-	-
Çalışma ve Beceri Eğitimi	-	-	-	-	-	-
Özel Eğitim	-	-	-	-	-	-
Mesleki Rehberlik	-	-	-	-	-	-
Üçüncü Yabancı Dil	-	-	-	-	-	-
Din Eğitimi	-	-	-	-	-	-
Anadil Eğitimi (Yabancılar için)	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	-	-	-	-	-	-

Kaynak: (willem2.nl, 2013, s. 45)
Not: *Bazı dersler bölümlere göre seçmeli olabilmekte ve ders sayısı değişebilmektedir.

5.2.11.11.4. Ortaöğretimde Lise Türleri

Ortaöğretimde üç tür lise vardır. Bunlar sırasıyla

Üniversite öncesi öğretim (<i>Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs- VWO</i>)	12-18 yaş grubu
Genel Lise Eğitimi (<i>Hoger Algemeen Voorgezet Onderwijs- HAVO</i>)	12-17 yaş grubu
Orta Dereceli Meslek Eğitime Hazırlayıcı Eğitim (<i>Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs-VMBO</i>)	12-16 yaş grubu

Bu okullar arasında hem düzey hem de içerik açısından farklılıklar vardır (Ünsal, 2010).

5.2.11.11.4.1. Üniversiteye Hazırlayıcı Eğitim Okulları (*Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs- VWO*)

Üniversite öncesi eğitim veren bu okullara 12-18 yaş arasındaki öğrenciler devam etmektedir. Bu okullarda, ilköğretimin üzerine altı yıl kapsamlı bir genel eğitim verilir ve çocuklar doğrudan üniversiteye hazırlanır. İlk 3 senesini temel eğitim oluşturur. 3 yılın sonunda eğitimin 2. Dönemi başlar.

Bu liseler iki gruba ayrılır. Bunlardan birincisi öğrencileri özellikle Tıp Fakültesine hazırlayan Latince ve Yunanca'nın okutulduğu **Gymnasium** (Klasik Lise) bölümü, diğeri ise Latince ve Yunanca derslerine yer verilmeyen (Modern Lise) **Atheneum** bölümüdür. Ayrıca eski dillerin seçmeli ders olarak verildiği **Lyceum** bölümü de mevcuttur. Çoğu zaman modern ve klasik lise bir okulda birleştirilmiş haldedir. Eğitimin 6 yıl sürdüğü bu okullarda ayrıca, matematik, fen bilimleri, ekonomi, yabancı diller alanlarından birinde ağırlıklı öğretim programları uygulanır. Bu programı bitiren öğrenciler, akademik ve mesleki yükseköğretim kurumlarına direkt gidebilirler (EuropeanAgency, 2013). Temel eğitimde en başarılı olan öğrenciler doğrudan bu liseye gönderilirler.

VWO okulları öğrencileri araştırma odaklı eğitime hazırlamak için tasarlanmıştır (Leeuwen, Thijs, & Zandbergen, 2009). VWO okullarında öğrencilerin alanlara göre dağılımı ise Tablo 5-29'da ayrıntılı olarak yer lmaktadır.

Tablo 5-29 VWO Okullarında Öğrencilerin Alanlara Göre Dağılımı (x1000)

ALANLAR	2008		2009		2010		2011		2012	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Bilim ve Teknoloji (BT)	5	13	6	16	6	16	6	16	6	16
Bilim ve Sağlık (BS)	12	32	7	20	8	20	7	20	7	20
Ekonomi ve Toplum (ET)	12	32	10	27	10	26	10	26	10	26
Kültür ve Toplum (KT)	7	18	5	14	5	13	5	12	4	12
Birleşik Alan (BT/BS)	2	5	6	17	7	18	7	19	7	18
Birleşik Alan (ET/KT)	0	1	2	6	3	7	3	8	3	8

Kaynak: (OCW, 2013)

VWO diploması alan öğrenciler; bir yüksek meslek okulunda (HBO) veya üniversitede (WO) okumaya devam etme, çalışabilme ve bir kursa gitmek suretiyle bir meslek öğrenme imkânlarına kavuşur.

Tablo 5-30 VWO Mezunlarının Devam Ettiği Eğitim Seviyeleri

SEVİYELER	1990	2012
Üniversite	60,8	60,9
HBO	26,8	27,2
MBO	1,5	0,0
Yarı zamanlı okullar	1,2	8,3
Eğitimden ayrılan	9,7	3,6

Kaynak: (Broekhof & Geomans, 1995) ve (OCW, 2013)

Tablo 5-30’de görüldüğü üzere VWO mezunları ülkenin en başarılı öğrencileri oldukları için büyük çoğunlukla üniversitelere ve HBO’lara devam etmektedirler.

5.2.11.11.4.2. Yüksek Düzey Genel Orta Eğitim (Hoger Algemeen Voorgezet Onderwijs-HAVO)

VWO okullarının bir seviye altı olan bu düz liseler, ileri seviye ortaöğretimin yapıldığı okullardır. 12-17 yaş arasındaki öğrencilerin devam ettikleri ve öğrenim süresi beş yıl olan bu okullarda öğrenciler, üniversite alanına girmeyen yükseköğretime (HBO) hazırlanırlar. Ancak, öğrencilerin büyük çoğunluğu, bu programı bitirdikten sonra öğrenimlerine ya yükseköğretime hazırlayan genel ortaöğretim programında (VWO) ya da mesleki ortaöğretim programında (MBO) devam ederler (EURYDICE, 2005).

Üçüncü sınıf sonunda öğrencilerin 6 sınav dersi seçmeleri gerekir. Buna sınav paketi denir. Bu dersler arasından Hollandaca ve bir yabancı dil seçmek mecburidir. Öğrenciler bitirme sınavını başardığı takdirde; Yüksek Meslek Eğitimi okuluna giderek bir meslek öğrenebilir, Üniversiteye Hazırlık Eğitimi (VWO) okulunun 5. Sınıfına geçebilir, çalışabilir ve boş zamanlarında kurslara gitmek suretiyle bir meslek

öğrenebilir. HAVO'nun 4. yılına ve VWO'nun 5. yılına başlayan öğrenciler aşağıdaki ders bileşenlerinden bir tanesini seçmek zorundadırlar (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004) (Tablo 5-31).

- Bilim ve teknoloji –BT (Natuur en Technische-NT)
- Bilim ve sağlık –BS (Natuur en Gezondheid-NG)
- Ekonomi ve toplum –ET (Economie en Samenleving-ES)
- Kültür ve toplum –KT (Cultuur en Samenleving-CS)

Tablo 5-31 HAVO Okullarında Öğrencilerin Alanlara Göre Dağılımı (x1000)

ALANLAR	2008		2009		2010		2011		2012	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Bilim ve Teknoloji (BT)	5	10	5	11	5	10	5	10	5	10
Bilim ve Sağlık (BS)	8	17	9	18	9	18	10	19	10	19
Ekonomi ve Toplum (ET)	20	42	22	43	22	43	23	44	23	45
Kültür ve Toplum (KT)	10	21	9	19	9	17	9	17	8	16
Birleşik Alan (BT/BS)	3	6	3	7	3	7	4	7	3	7
Birleşik Alan (ET/KT)	2	3	2	3	2	4	2	3	2	3

Kaynak: (OCW, 2013)

Her ders grubu şunları içermektedir (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004). Bütün öğrenciler için aynı olan ortak dersler bulunmaktadır. Bu dersler öğretim programındaki zamanın yarısından biraz azını (%40-45 gibi) almaktadır. Öğretim programının üçte birinden biraz fazlasını (%35) kapsayan ve seçilen ders bileşenine ilişkin konular içeren bir uzmanlaşma bileşeni (alan dersleri) bulunmaktadır. Öğretim programının geri kalan zamanını (%25) seçmeli dersler kapsamaktadır. Öğrenciler okul tarafından sunulan ve diğer okullar ile yapılan bir anlaşma sonucu sunulan dersler arasında seçim yapmakta serbesttirler. Seçmeli derslerin sayısı uzmanlaşma bileşenindeki ders yüküne bağlıdır.

Öğretim programının kontrolü okulun sorumluluğundadır.

Tablo 5-32 HAVO Mezunlarının Devam Ettiği Eğitim Seviyeleri

SEVİYELER	1990	2012
HBO	41,2	42,3
VWO	15,2	16,4
MBO	23,2	21,1
Yarı zamanlı okullar	5,1	6,8
Eğitimden ayrılan	15,2	13,4

Kaynak: (Broekhof & Geomans, 1995) ve (OCW, 2012b)

Tablo 5-32’de görüldüğü gibi HAVO mezunlarının büyük bir kısmı HBO’lara devam etmekte, ardında MBO ve VWO’ya devam edenler gelirken eğitimden ayrılanların oranı %13 seviyesindedir.

5.2.11.11.4.3. Orta Dereceli Meslek Eğitime Hazırlayıcı Eğitim (Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs-VMBO)

Orta dereceli meslek eğitime hazırlayıcı eğitim (VMBO) anlamına gelen bu okullarda öğrenim süresi dört yıldır. Eğitimin ilk 2 senesi Köprü Sınıf veya temel şekillendirme (Basisvorming) olarak isimlendirilip, bu 2 yılda tüm öğrenciler aynı dersleri görürler. Bu programı bitiren öğrenciler, mesleki ortaöğretime (MBO), üst dereceli ortaöğretime (HAVO) veya çıraklık eğitimi yoluyla meslek öğretime devam edebilirler (Maes, 2004).

Bu okullar aynı zamanda değişik alanlarda meslek eğitimi yapılan orta seviye meslek okullarıdır. 1992 yılında mesleki ortaöğretimin alt devresinin yerine uygulamaya konulan bu programda öğrenciler, dört yıllık bir öğrenim süresinde, mesleki ortaöğretime veya çıraklık eğitime devam edebilmenin önkoşulu olan hazırlık eğitimi görürler. Bu programda öğrenciler, genel eğitim derslerinin yanı sıra teknik, ev idaresi ve ev ekonomisi, pazarlama, ticaret, yönetim ve tarım alanlarında meslek dersleri de görürler.

Daha önceki dönemlerde ayrı kurumlar ve öğretim kademeleri olan VBO ve MAVO okulları 1998 yılında birleştirilerek VMBO okullarına dönüştürülmüştür (Leeuwen, Thijs, & Zandbergen, 2009, s. 7).

Mesleki ortaöğretimde (VMBO) öğrencilere, bir belgenin gerekli ya da yararlı olduğu geniş bir dizi mesleğe hazırlık niteliğinde teorik ve pratik eğitimi verilir. Ayrıca öğrencilere genel eğitim, bireysel gelişim ve toplumda aktif rol alma konularında da ilerleme olanağı vermektedir. Eğitimin düzey ve süreleri (6 ay 4 yıl arası) değişiktir. Mezun olan öğrencilere, ders aldıkları seviyeye bağlı olarak kalfa, usta gibi unvanlar verilir (Maes, 2004).

Genel bir gelişim ve ileride okunacak meslek eğitime hazırlık eğitimi verilen bu okulu öğrenci bitirince henüz araba ustası veya boyacı olmuş sayılmaz. Ancak uygulamalı meslek eğitimi gördüğü veya orta meslek okulunu (MBO) bitirdiği zaman meslek sahibi olabilir.

Meslek hazırlık okullarının çeşitli bölümleri vardır: Yapı teknik, Mekanik teknik, Elektroteknik, Motor teknik, Tüketim teknik, Grafik teknik, Bakım, Güzellik bakımı, Moda ve Giysi, Satış, İdare, Ticaret, Ziraat ve Çevre, Gıda Teknolojisi gibi.

3. ve 4. sınıfta öğrenciler daha çok mesleğe yönelik dersler görürler ve 4. sınıfın sonunda altı dersten sınava girmeleri gerekir. Bu sınav çeşitli düzeylerde yapılabilir. A en düşük; B orta ve C en yüksek düzeydir. Hatta matematik için dördüncü bir düzey olan D düzeyi de vardır..

Uygulamalı meslek eğitime geçerler. Bir meslek öğrenmek için haftada 3-4 gün bir şirkete ve 2-3 günde okula giderler. Yabancı çocukların bu okullarda yoğunlaşmasının sebepleri arasında, bu okulların dil derslerinden ziyade uygulamaya yönelik olmasıdır.

VMBO Okulları teknoloji, sağlık ve bakım, ekonomi ve tarım gibi konuları kapsayan dört öğrenme alanına ayrılmıştır (Maes, 2004), (schoolkeuzerotterdam, 2014):

- Temel mesleki programı (BL)
- Orta yönetim meslek programı (KL)
- Kombine teorik ve mesleki programı (GL)
- Teorik programı (TL)

5.2.11.11.4.4. Orta Mesleki Eğitim ve Öğretim (Het Middelbaar Beroepsonderwijs-MBO)

Hollanda'da meslek eğitime hazırlayıcı eğitimden (VMBO) sonra MBO denilen Orta dereceli meslek eğitime geçilir. MBO eğitimi tamamen mesleğe yönelik olup seçilen meslek üzerine eğitim verilir. Mesleğe rehberlik eden öğrenim imkânlarına sahiptir. 16 yaşında veya 16 yaşından büyük gençlere ve yetişkinlere yöneliktir (Bruggen, 2003).

Tüm MBO okulları genel ve mesleki eğitim verir. İş yerinde eğitim çok önemli bir yer tutar. Yerel yetkili, öğrenci ve iş yeri temsilcisi arasında resmi bir anlaşma imzalanır.

Bu okullar kendi programlarını hazırlama yetkisine sahiptirler. Programların tümü modüler yapıdadır. Programlar, bazıları zorunlu, diğerleri seçmeli belirli sayıda sertifika birimlerinden oluşur. Pek çok program iki iş yerinde zorunlu eğitimi kapsar. MBO programlarının değerlendirilmesi her modülün sonunda yer alır (EURYDICE, 2005).

Mesleki öğretimde ulusal yeterlilikler yapısını oluşturan dersler 4 seviyeye bölünmüştür. Öğrenciler bu dersleri art arda alabilirler. Bu durumda birinin diploması bir sonraki için giriş koşulu yerine geçmektedir. Her ders için prensip itibarıyla iki öğrenme yolu bulunmaktadır. Bunlar:

Uygulamalı eğitimin, dersin %20 ve %60'ı arasındaki bir kısmını kapsayacağı mesleki eğitim (BOL), uygulamalı eğitimin dersin %60'tan fazlasına denk düşen bir kısmını kapsayacağı blok ya da günlük tatil eğitimi (BBL)'dir

Tablo 5-33 MBO Okullarında Kurum, Öğrenci ve Seviye Durumu

	2009/'10	2010/'11	2011/'12*
Okul Sayısı	71	73	70
Öğrenci Sayısı (x 1,000)	522	528	523
Ortaöğretim Yüksek Mesleki Eğitim (BOL)	351	358	358
Ortaöğretim Yüksek Mesleki Eğitim (BBL)	171	170	165
Seviye 1	24	25	24
Seviye 2	130	129	125
Seviye 3	142	145	144
Seviye 4	226	229	230

Kaynak: (OCW, 2013)

Günümüzde MBO okullarında 70 kurum ve bu okullarda eğitim gören 523.000 öğrenci bulunmaktadır (Tablo 5-33).

Yeterlilikler yapısındaki Öğretim programı dersin içeriğine göre değişiklik göstermektedir ve şu anda 700 yeterlilik kaydedilmiştir.

18 yaşında veya 18 yaşından büyük olan gençler için eğitim bursu istenebilir.

5.2.11.11.5. Okullar Arası Geçişler

Okullar arası yatay ve dikey geçişler olabilir. Örneğin temel eğitimden VWO'ya gönderilmiş bir çocuğun başarısız olması durumunda bunun HAVO'ya, hatta daha alt kademelere geçmesi imkân dâhilindedir. Aynı şekilde bunun tersi de mümkündür (Tablo 5-34) (Broekhof & Geomans, 1995).

Tablo 5-34 Eğitimine Devam Eden Öğrenciler Arasında Öğrenci Geçişleri

GEÇİŞ ALANI	2011(%)	2012(%)
VWO'dan Üniversiteye	72	71
VWO'dan HBO'ya	13	12
HAVO'dan HBO'ya	78	78
HAVO'dan VWO'ya	4	4
HAVO'dan MBO'ya	3	3
VMBO-GT'dan HAVO'ya	18	16
VMBO-GT'dan MBO'ya	79	81
VMBO-BK'dan MBO'ya	95	95

Kaynak: (OCW, 2013)

HAVO ve VWO'nun ilk aşamalarındaki öğrenciler eğitimlerine ortaöğretim ikinci devre eğitimi içerisindeki aynı eğitim türleri ile devam edebilirler.

Teori programını başarı ile tamamlayan VMBO öğrencileri sınav derslerinin matematik ve ya Fransızca ya da Almanca'yı içermesi şartıyla (VMBO dersleri arasında İngilizce zorunlu derstir) HAVO'nun 4. yılına transfer olabilirler. Bazı uzmanlaşma bileşenleri için ek gereklilikler mevcuttur. HAVO sertifikasına sahip olan öğrenciler VWO'nun 5. yılına kabul edilebilirler (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

Birleşik Okullar iki veya daha fazla okul tipinin bir idare altında birleşmesinden oluşur. Buna Okullar Birliği denir. Okullar birliğinde çeşitli bölümler birbirlerinin imkânlarından yararlanabilirler. En önemli özelliği; mesela bir yıl sonra öğrencilerin yüksek düzeyli bir bölüme başlayabilme imkânı ortaya çıkarsa bu öğrencilerin okuldan ayrılmaları gerekmez. Örneğin bir öğrenci HAVO okuluna kayıt olmuş ve bir yıl sonra seviyesinin MAVO'ya daha uygun olduğu ortaya çıkarsa, öğrencinin bulunduğu okulda MAVO mevcut olduğundan dolayı çocuğun başka bir çevreye girmesine gerek kalmaz (UNESCO-IBE, 2012).

5.2.11.11.6. Ortaöğretimde Mezuniyet

Hollanda ortaöğretim bitirme şekli sınavlardan oluşur. Bitirme sınavlarında, okulun seçimine göre, Test Geliştirme Merkezi (SLO) tarafından hazırlanan testler kullanılabileceği gibi, her okulun kendisinin hazırladığı sınama araçları da kullanılabilir. Bitirme sınavlarını başaran öğrenciler, ortaöğretim temel devre diplomasını alırlar. 2. sınıfın sonunda programın çekirdek derslerinden başarısız olan öğrenciler bu derslerden muaf tutulurlar. Okul, onlara izlemeleri gereken programla ilgili önerilerde bulunur.

Ortaöğretim alanında genel eğitim amaçlı programların üst devresinde bitirme sınavı iki aşamadan oluşur. Birinci sınavı, her programın son sınıfında her okul kendisi yapar. Okul, bitirme sınavı için seçilen her dersten sözlü ve/veya yazılı iki sınav yapar. İkinci sınav ise ülke düzeyinde her tür okul için aynı zamanda merkezi olarak yapılır. Bitirme notu için iki sınavın ortalaması alınır (Maes, 2004).

Öğrencilerin bitirme sınavına girecekleri ders sayısı program türüne göre değişir. Yükseköğretime hazırlayan programın öğrencileri bitirme sınavına yedi dersten, üst ve orta dereceli genel ortaöğretim programlarının öğrencileri ise altı dersten girerler. Her üç programda da Hollandaca ve yabancı dil olarak İngilizce, Almanca veya Fransızca dillerinden birisinin seçimi zorunludur (Broekhof & Geomans, 1995). Gymnasium'da da ayrıca Latince ve Yunanca tüm öğrenciler için zorunludur. Sınav için diğer beş dersi öğrenci kendisi programda yer alan dersler arasından seçer. Öğrenciler, isterlerse bir program için öngörülen ders sayısından daha fazla sayıda dersi sınav için seçebilirler.

Yükseköğretime hazırlayan programların bitiminde öğrencilere "Gymnasium Diploması" ve "Atheneum Diploması" olmak üzere iki farklı diploma verilir. Orta dereceli genel ortaöğretim programında öğrenciler, bitirme sınavına orta veya üst düzeyden girerler. Öğrenci, sınava gireceği düzeyi, başarısına ve amaçladığı program türüne göre kendisi belirler. Ancak, en az üç ders, D düzeyinde olmak zorundadır (EURYDICE, 2005).

Mesleki hazırlık eğitimi programındaki öğrenciler, bitirme sınavlarına genel eğitim veya mesleki eğitim alanına göre altı veya yedi dersten girerler. Ancak en az iki ders mesleki alandan olmak zorundadır Bu programın bitirme sınavları A. B. C ve D düzeylerinde (A en düşük, D en yüksek) yapılır. C ve D düzeyi, orta dereceli genel ortaöğretimin C ve D düzeyi ile eşdeğerdir (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

Mesleki lise öğretiminde öğrenciler geçtikleri kısmi sınavlar için bitirme sertifikaları almaktadırlar. Ders için bütün sınavları geçtikten ve bunun yanındaki tüm sertifikaları aldıktan sonra sertifikalar diploma ile değiştirilmektedir. Öğrencilerin diploma alabilecekleri şekilde öğretimi ve dersleri düzenleme görevi, kurumların kendilerine kalmıştır.

Ortaöğretim, 16 yaşında temel bir yeterlik (VWO, HAVO veya MBO-2 sertifikası) kazanıldığında, okul yılının sonunda biter (EACEA, 2012, s. 30).

Hollanda’da ortaöğretim okullarında sınıf geçme oranları ise Tablo 5-35’te görüldüğü üzere 2011 ve 2012 yıllarında %90 gibi yüksek seviyelerdedir.

Tablo 5-35 Hollanda’da Ortaöğretim Okullarında Sınıf Geçme Oranları

OKUL TÜRÜ	2011 Başarı Oranı (%)	2012 Başarı Oranı (%)
VWO	89	89
HAVO	85	85
VMBO-GT	94	93
VMBO-BK	95	95

Kaynak: (OCW, 2013)

5.2.11.11.7. Ortaöğretimde Özel Eğitim

1998 yılında VBO ve MAVO okulları birleştirilerek VMBO şekline dönüştürülmüştür. Aynı zamanda, öğrenme destek bölümlerine son şekli verilmiştir. Buna ek olarak, pratik eğitim programlarına (pro) başlanmıştır, bu programlara özel ve genel ortaöğretim dahil edilmiştir. Yine aynı yıl orta düzeyde öğrenme güçlükleri olan çocuklar için özel eğitim merkezleri ve gerekli bir değişiklikler gerçekleştirilmiştir. (EuropeanAgency, 2013).

5.2.11.12. Hollanda’da Yükseköğretim Sistemi

Hollanda’da yükseköğretim kurumlarının uzun bir geçmişe dayanan, akademik özgürlük ve özerklikleri vardır. Yükseköğretim programlarının içeriğinin sorumluluğu üniversitelere ve yüksekokullara aittir. Devlet, sadece kayıtlı öğrenci sayısına göre yükseköğretim kurumlarına bütçelerini verir. Yükseköğretim kurumlarının öğretim ve araştırma görevlerinin denetimi, her kurumun kendi içinde oluşturulan organların yetki ve sorumluluğundadır.

Hollanda'da yükseköğretim sistemi, 1986 yılında yürürlüğe giren Mesleki Yükseköğretim Yasası ve 1993 yılında çıkarılan Yükseköğretim ve Bilimsel Araştırma Yasası ile yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, üniversitelerde verilen akademik yükseköğretim (WO) ile üniversite kapsamına girmeyen meslek yüksekokullarında (HBO) verilen mesleki yükseköğretimi ve Açık Üniversite (OU) tarafından yürütülen uzaktan yükseköğretimi yükseköğretim sistemi içinde yer almıştır. Adı geçen yasalarda yükseköğretime giriş de yeniden biçimlendirilmiştir.

Hollanda’da Yükseköğretim kurumları, araştırma üniversiteleri ve uygulamalı/mesleki bilimler üniversiteleri olmak üzere iki ana gruba ayrılır.

Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının yayınladığı Hollanda Ulusal Yeterlilikler Çerçevesine göre “Yükseköğretimde Daha Çok Şeffaflığa Doğru” başlıklı yayında; 1999’da imzalanan Bologna sürecinin getirdiği yeniliklerin kabul edilmesi ve Hollanda Yeterlilik Çerçevesinin oluşturulması kararlaştırılmıştır (OCW, 2010).

Bologna süreci, ulusal yönergelerdeki şeffaflığı artırmayı ve sistemler bütünlüğünü oluşturmayı amaçlayan ve güven sağlayan araçların uygulanmasıyla sistemlerin genel yapısında değişiklikler amaçlamıştır. Bu araçlar, üç kademeli sistem ve ilgili çerçevenin geliştirilmesi, Diploma ve kalite güvencesiyle Avrupa Kredi Transfer Sisteminin (ECTS-AKTS) yürürlüğe girmesidir (EACEA, 2012, s. 11).

Hollanda Eğitim Bakanlığı Bologna Deklerasyonu ile Avrupa Birliği Yükseköğretiminde uyumu sağlamak için getirilen yenilikler şunlardır (Tablo 5-36):

- Aynı kalitede okullar,
- Aynı kredi sisteminin kullanılması (ECTS- European Credit Transfer and Accumulation System)
- Avrupa modeli diploma eki,
- Öğrenci hareketliliği, (OCW, 2010).
- **Diploma Eki**, ilk kez UNESCO-CEPES, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi tarafından sponsor edilen bir grup tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. 1999 yılında ise Bologna Bildirgesine eklenerek yükseköğretime dahil edilmiştir (EACEA, 2012, s. 53).
- Hollanda’da yükseköğretim kurumlarında tam zamanlı öğrencilere ayrılan yıllık devlet harcamaları 2008’deki avro olarak değerleri 13.512€ dur. Yükseköğretim ücretli olduğu için harç ödeyen öğrencilerin oranları, 2009-2010’de %97,6’dır (NIHA, 2014).

Tablo 5-36 Hollanda Yükseköğretiminde Geçişler ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi

Kabu Edilen Kurumlar	Birinci Çerçeve Seviye 5 Seviye 6		İkinci Çerçeve Seviye 7	Üçüncü Çerçeve Seviye 8
Mbo/havo/vwo	Önlisans Derecesi 120 ECTS	Lisans Derecesi 60-120 ECTS profesyonel amaçlı	Yüksek Lisans Derecesi 60-120 ECTS (Yüksek lisansını tamamlayanlardan Bütün bölümler=Drs., Mühendisler= ir., Hukukçu=mr. Ünvanı alırlar.)	Doktora (Standart 4 yıl)
vwo	180 ECTS akademik amaçlı		180 ECTS (Birinci düzey öğretmenler, sanat, veterinerlik bilim, farmakoloji, klinik teknoloji ve diş hekimliği)	Tasarım Mühendisliği (Standart 2 yıl)
			240 ECTS (profesyonel odaklı derece için mimarlık, şehir planlama, peyzaj mimarlığı).	Tıpta Uzmanlık (Standart 3-6 yıl) (bir Master programı tamamlanmasından sonra bu programlara devam 3 ile 6 yıl olarak değişir. Bu programlar ECTS kapsamında değildir.

Kaynak: (OCW, 2010)

5.2.11.12.1. Hollanda Yükseköğretiminde Etkili Kurumlar

Hollanda Yükseköğretiminde etkili olan ve yükseköğretimi destekleyen kurumlar arasında KNAW, NVO ve NVAO gelmektedir.

5.2.11.12.1.1. Hollanda Kraliyet Sanat ve Bilim Akademisi (KNAW)

Hollanda Kraliyet Sanat ve Bilim Akademisi özellikle üniversitelerde araştırma projelerini ve öğretim üyelerini destekleyerek akademik anlamda bilimsel gelişmeleri destekleyen bir kurumdur. Bu kurumun desteği ile ülkede birçok büyük ulusal ve uluslararası proje hayata geçmiştir.

5.2.11.12.1.2. Hollanda Bilimsel Araştırmalar Kurumu (NWO)

Hollanda'da hem üniversiteler hem de diğer eğitim ve araştırma kurumları tarafından yapılan araştırmaları takip eden destekleyen kuruluştur. Türkiye'deki Tübitak benzere bir kurum olan NWO, bilimsel projelere sağladığı fonlar ile destek olur.

5.2.11.12.1.3. Hollanda ve Flaman Akreditasyon Kurumu (NVAO)

Hollanda ve Flaman hükümetlerinden bağımsız Akreditasyon Kurumu olan NVAO'nun görevi; objektif kriterler ile yükseköğretim kurumlarını değerlendirme, uzman desteği sağlayarak bu kurumları desteklemektir. Yeni açılacak kurumları onaylama, var olan kurumları denetleme görevlerini yürütür. Türkiye'deki YÖK kurumuna benzer bir faaliyet yürütür.

5.2.11.12.2. Yükseköğretime Kayıt

Yükseköğretime girebilmenin önkoşulu, genel veya mesleki ortaöğretim diplomasına sahip olmaktır. Üniversite kapsamına girmeyen mesleki yükseköğretim programlarına girecek öğrencilerde yükseköğretime hazırlayan genel ortaöğretim programını veya ortaöğretim düzeyinde üst dereceli genel ortaöğretim programını bitirmiş olma ya da mesleki ortaöğretimde 3-4 yıllık bir öğrenim görmüş olma koşulu aranır. Ayrıca, her yüksekokul öğrencinin öğrenim görmek istediği meslek dalına göre, not ortalaması, ortaöğretimde uygun dersler almış olma, seçme sınavı gibi özel giriş şartları da koyabilir. Her yüksekokulun uyguladığı programlara alınabilecek öğrenci sayısı, bu alandaki işgücü gereksinimi de dikkate alınarak merkezi hükümet tarafından belirlenir. Bir programa başvuran öğrenci sayısının alınacak öğrenci sayısından fazla olması durumunda, seçim not ortalamasına göre veya sınavla yapılır.

Üniversite kapsamında yer alan yükseköğretim programlarına girmek isteyen öğrencilerde, ortaöğretimde yükseköğretime hazırlayan programı veya mesleki yükseköğretimde hazırlık devresini bitirmiş olmaları ya da ilgili yüksekokul tarafından yapılan giriş sınavını kazanmış olmaları koşulu aranır. Akademik yükseköğretim programlarına öğrenciler merkezi sistemle yerleştirilirler. Hangi yükseköğretim programına alınacak öğrenci sayısında sınırlama olduğu ve bu programlar için öğrencilerin nasıl seçilecekleri üniversiteler ve Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından her yıl yeniden belirlenir.

4 yıllık VMBO okulu, 5 yıllık HAVO okulu ya da 6 yıllık VWO okulu öğreniminden sonra meslek yüksek okulları ya da üniversitelere gidebilirler. Meslek Yüksek Okulları, 4 yıllık ve HAVO' nun üzerine 5 yıllık olarak iki farklı düzeyde olup, üniversiteler 5-6 yıllık bir eğitim süresine sahiptir (Kocabaş, 2005). Hollanda'da ortaöğretim ve

yükseköğretimin önemli bir özelliği gerekli dersleri ve puanı alan öğrencinin istediği lise ya da yüksek okula-üniversiteye geçişinde sağlanan kolaylıklar ve esnek uygulamalardır.

Gerekli yeterliliklere sahip olmayan 21 yaş ya da daha üzeri yaş grubundaki insanlar özel bir giriş sınavını geçtikten sonra yükseköğretime kabul edilebilirler. Bu yaş sınırı güzel sanatlar ve sahne sanatları ile ilgili bölümlerde değişebilir (EURYDICE, 2005; Woening & Ree, 2004).

Başka bir kural ise 21 yaş kuralıdır. 21 yaşını doldurmuş herkes ön eğitime bakılmaksızın istediği yüksek öğrenim kurumu veya fakülteye öğrenim başvurusunda bulunur. Sözkonusu fakülte bir giriş sınavı yapar. Kişinin sınavı kazanması halinde akademiye veya fakülteye hemen kaydı yapılır (Yanık & Ada, 2002).

Hükümet ile yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim kurumları arasında herhangi bir orta düzey yönetim bulunmamaktadır. Profesyonel yüksek eğitim kurumları ve üniversiteler tamamen özerktirler.

5.2.11.12.3. Yükseköğretimde Ölçme ve Değerlendirme

Hollanda'da 10 puanlı bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Sistemin en düşük geçme notu da 6'dır ve ortaöğretimde de kullanılmaktadır.

Bu sistemde sayısal dereceleme şöyledir. 10=Üstün, 9=Çok iyi, 8=İyi, 7=Tatmin edici, 6=Yeterli, 5=Neredeyse tatmin edici, 4=Yetersiz, 3=Çok yetersiz, 2=Kötü, 1=Çok kötü.

Hollanda yükseköğretim kurumları, Avrupa Kredi Transfer Sistemini (ECTS-AKTS) kullanmaktadırlar. Bu sistemde, 60 kredi 1 yıl çalışmayı temsil etmekte ve bir kredi ise 28 saat eğitimi temsil etmektedir. Bir yıllık eğitim öğretim süresi 42 haftadır (Nuffic, 2012; Nuffic, 2013b)

Belli mesleklere uydurulan dersler özellikle profesyonel uygulamalar için uygulama hazırlığı içermek zorundadır. Bu doktorlar, diş hekimleri, veterinerler, cerrahlar, mimarlar ve eczacılar için olan dersler için geçerlidir. (EURYDICE, 2005; Woening & Ree, 2004)

5.2.11.12.4. Yükseköğretimde Dereceler (Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora)

5.2.11.12.4.1. Lisans

Araştırma Üniversiteleri lisans programları, 4 yıllık bir eğitim (240 Credit) sonunda lisans diploması verir ve mezunları Bachelor of Arts veya Bachelor of Science (BA/BSc) ünvanı alır. Uygulamalı Bilimler üniversiteleri tarafından sunulan lisans programları, 3 yıllık bir eğitim (180 Credit) gerektirir ve eğitim sonunda mezunlarına mesleki ünvanlar verilir.

5.2.11.12.4.2. Yüksek Lisans (Master)

Yükseköğretim programlarına kayıtlı öğrenciler lisans aşamasını tamamladıktan sonra lisansüstü kredilerini tamamlayanlar, yüksek lisans derecesi edinirler. Üniversitelerin tamamında hem yüksek lisans hem de doktora programları var iken Uygulamalı Bilimler üniversitelerinde yüksek lisans programlarından başka doktora programı bulunmamaktadır.

Araştırma Üniversitelerinde bir master programı eğitimi 1, 2 veya bazen 3 yıl (60-180 Credit) sürmektedir. Mezunları, yüksek lisans-Master of Science (MA/MSc) derecesi elde eder. Uygulamalı bilimler ve sanat dallarında master derecesi, 60-120 kredi tamamlamayı gerektirir. Mezunları öğrenim gördükleri alanı gösteren bir derece (Master of Architecture gibi) elde ederler.

5.2.11.12.4.3. Doktora

Hollanda doktora dereceleri sadece araştırma üniversiteleri tarafından sunulmaktadır (Hıdır, 2012). Lisans dönemi bitirme sınavlarını başaran ve lisans diploması ya da bazı alanda yüksek lisans diploması alan öğrenciler, dört yıllık bir öğrenimden sonra doktora derecesi alabilirler. Bu sebeple araştırma üniversitelerinin lisans derecesi ile mezun olan her bir öğrenci doktora adayı, mühendislik mezunları mühendis veya hukuk mezunları hukukçu unvanını taşır.

Tablo 5-37 Hollanda Yükseköğretiminde Lisans ve Lisansüstü Derceleri ve Süreleri

Kurum	Süresi
Üniversiteler (WO)	Doktora: 4
	Yüksek Lisans-Master of Arts (MA): 1-2 yıl
	Yüksek Lisans-Master of Science (MSc): 1-2 yıl
	Lisans-Bachelor of Arts (BA): 3 yıl
	Lisans-Bachelor of Science (BSc): 3 yıl
Uygulamalı Bilimler Üniversitelerinde (HBO)	Yüksek Lisans-Master (M): 1-2 yıl
	Lisans (B): 4 yıl

Kaynak: (Nuffic, 2013)

5.2.11.12.5. Yükseköğretimin Finansmanı

Öğrenci üniversiteye yada yüksek okula ancak ders parasını ödedikten sonra kabul edilir. Ders parasını yanı sıra kitap, seyahat, gezi gibi birçok ek masraflar da vardır. Bunların ödenmesi konusunda zorluk çekiliyorsa ve okuyan kişi 18 yaşından küçükse öğrenim masrafları yardımından yararlanabilir. Açıköğrenim için ayrı bir düzenleme geçerlidir. Öğrenciler aşağı yukarı toplam her 100 saatlik kurs için 130 Avro öderler. Toplam 200 saatlik bir kurs için 260 Avro öder. Hollanda’da yükseköğretimdeki öğrencilere ilişkin hibeler ve krediler eğitime yapılan kamu harcamasının önemli bir kısmını teşkil eder.

Hollanda’da yükseköğretim sistemindeki haftalık ders saati diğer birçok ülkedeki üniversitelerin saatinden daha fazladır. Derslerin birçoğu amfi veya büyük salonlardan çok, sınıflarda yapılır. Böylece öğretmenlerle sıklıkla iletişim kurma imkânına sahip olunur, ilişkiler resmi değildir.

Hollanda’da Üniversiteler üç çeşit fondan gelen kaynakları tüm görevlerinde kullanılmaktadırlar (OCW, 2012c, s. 35):

Birinci Fon: Araştırma Üniversitesitelerinin eğitim-öğretim, yenilik ve araştırma gibi faaliyetleri için Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı ve Ekonomik İşler Bakanlığı gibi hükümet bütçesinden aldığı paydır. Üniversitelerin ulusal ve uluslar arası performanslarına göre bu pay üniversiteler arasında dağıtılır (Tablo 5-38).

İkinci Fon: Bu fon Hollanda Kraliyet Sanat ve Bilim Akademisi (NWO) tarafından sağlanmaktadır. NWO tarafından atanmış araştırmacılar için sübvansiyonlar şeklindedir.

Bu fona Profesör ödül finansmanı da denir. Bu fon ile üniversitelerin araştırma tesisleri ve özellikle araştırmacıların faaliyetleri üzerinde durulmaktadır (OCW, 2012c, s. 35).

Üçüncü Fon: Kamu ve özel kaynaklardan, hem ulusal hem de uluslararası ek finansmanlardan fonlar oluşmaktadır. Bu fonlar araştırma ve eğitim için sözleşmeler yolu ile gelir.

Tablo 5-38 Üniversitelerin Fonlanmasında Model Parametreler

Öğretim	Araştırma
Öğrenci Sayısı (% 60)	Master dereceleri (% 14)
Üniversitenin Derecesi (% 20)	Tezler (% 18)
Öğretim için temel finansman (% 20)	Stratejik konular bileşeni (% 58)
	Araştırma okulları (% 7)
	İlgili araştırmalar (% 3)

Kaynak: (OCW, 2012c)

Tablo 5-39 Hollanda Üniversiteleri 2010 Yılı Fon Gelirler ile İlgili Temel Rakamlar

Üniversite Adı	Eğitim ve Araştırma Gelirleri		İkincil Fon Akış Gelirleri		Araştırma Personeli	
	Milyon €	%	Milyon €	%	Sayı	%
Utrecht Üniversitesi (<i>Universiteit Utrecht-UU</i>)	749.4	12.8	66.0	15,4	2,455	13,8
Amsterdam Üniversitesi (<i>Universiteit van Amsterdam-UvA</i>)	600.0	10.2	37.3	8.7	1,242	7.0
Groningen Üniversitesi (<i>Rijksuniversiteit Groningen-RUG</i>)	573.6	9.8	35.4	8.3	1,644	9.3
Delf Teknik Üniversitesi (<i>Technische Universiteit Delf-TUD</i>)	513.5	8.7	37.4	8.7	1,531	8.6
Erasmus Üniversitesi (<i>Erasmus Universiteit-EUR</i>)	513.1	8.7	15.3	3.6	1,387	7.8
Leiden Üniversitesi (<i>Universiteit Leiden-LEI</i>)	494.0	8.4	64.9	15.2	1,071	6.0
Radbout Üniversitesi (<i>Radboud Universiteit Nijmegen-RU</i>)	486.8	8.3	42.0	9.8	1,984	11.2
Vrije Üniversitesi (<i>Vrije Universiteit Amsterdam-VU</i>)	433.6	7.4	35.2	8.2	1,664	8.4
Maastricht Üniversitesi (<i>Maastricht University-UM</i>)	332.2	5.7	17.7	4.1	1,387	7.8
Eindhoven Teknik Üniv. (<i>Technische Universiteit Eindhoven-TU/e</i>)	312.6	5.3	22.4	5.2	1,098	6.2
Twente Üniversitesi (<i>Universiteit Twente-UT</i>)	309.9	5.3	21.5	5.0	1,024	5.8
Wageningen Üniversitesi (<i>Wageningen University-WUR</i>)	291.8	5.0	21.9	5.1	818	4.6
Tilburg Üniversitesi (<i>Tilburg University-TiU</i>)	193.1	3.3	10.8	2.5	462	2.6
Açık Üniversite (<i>Open Universiteit-OU</i>)	73.0	1.2				
Toplam	5,876.7	100	427.9	100	17,768	100

Kaynak: (OCW, 2012c, s. 37)

Hollanda da yükseköğretim ücretli olduğundan öğrenci ücretleri de bir finansman olarak karşımıza gelmektedir. Eğitim ücretleri, doğrudan öğrenciler tarafından ödenir.

Üniversiteler fon gelirleri ile ilgili bazı anahtar bilgiler sağlar. Tablo 5-39 her üniversite için toplam gelir araştırma personeli hakkında bazı önemli rakamları göstermektedir

5.2.11.12.6. Yükseköğretim Türleri

Hollanda’da ikili bir yüksek öğrenim sistemi vardır (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004) Bunlar; üniversiteler tarafından akademik ve profesyonel ortamda bağımsız araştırma odaklı olarak eğitim veren (Wetenschapellijk Onderwijs- WO) Üniversiteler ve Uygulamalı yüksek meslek kurumları (hogescholen) tarafından verilen Profesyonel Yükseköğrenim (Hoger Beroepsonderwijs-HBO) okullarıdır. Bu okullara ait öğrenci sayıları Tablo 5-40’da görülmektedir.

Tablo 5-40 Üniversite ve Uygulamalı Yükseköğrenim Okullarında Kayıtlı Öğrenci Sayıları

	Kurum Sayısı	Kayıtlı Öğrenci Sayısı x1000		
		2009/'10	2010/'11	2011/'12
HBO	39	403	417	424
Üniversite -WO	13	233	242	245

Kaynak: (OCW, 2012c)

5.2.11.12.6.1. Araştırma Üniversiteleri (Wetenschapellijk Onderwijs- WO)

Araştırma üniversiteleri (WO) bilimsel eğitim vermektedirler. Bu üniversiteler tüm bilimsel eğitimin başlangıç programlarını sağlamak, bilimsel araştırmaları yürütmek, bilimsel araştırmacılar veya teknolojik tasarımcıları yetiştirmek ve desteklemek ve bir bütün olarak bilgi topluma yaymakla görevlidir. Üniversitelerin bu görevleri Yükseköğretim ve Araştırma Yasası düzenlenmektedir. (*Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, WHW*) (OCW, 2012c, s. 35).

Araştırma üniversiteleri ülke çapında 10 tane devlet, üç tane özel ve bir tane de uzaktan öğretim üniversitesi olmak üzere toplam 14 tanedir (Tablo 5-39). Hollanda'da ilk üniversitelerin kuruluşu 16. yüzyıla kadar uzanmaktadır. İlk üniversite 1575 yılında Leiden kentinde Leiden Üniversitesi, son üniversite de 1976 yılında Limburg kentinde

kurulmuştur. Dokuz üniversite tüm disiplinlerde, üç üniversite teknik alanda, bir üniversite de tarım alanında yükseköğretim programları uygulamaktadır. Yaklaşık 25.000 öğrenci ile en büyük üniversiteler Amsterdam ve Utrecht'tir. Üniversitelerde daha çok akademik kariyer için eğitim verilir. Verilen dersler genelde bilimsel olup teori ağırlıklıdır. Tıp bölümü hariç diğer tüm dallar 4 sene sürmektedir. Tıp ise 6 yıllık bir eğitimi kapsar (VSNU, Üniversiteler, 2014).

Hollanda'da üniversiteler bağımsız çalışmaya ve araştırmaya önem verirler. Hollanda'da yükseköğretim sistemi içindeki öğrencilerin % 40'nın devam ettiği bu üniversitelerde 210.000 civarında öğrenci eğitim görmektedir. Öğrenciler seçmeli dersler ve branşlar yoluyla kendi programlarını kısmen oluşturabilirler. Bu üniversiteler içinde en önemlileri; Leiden Üniversitesi, Erasmus Üniversitesi, Delf Teknik Üniversitesi, Eindhoven Teknik Üniversitesi, Twente Üniversitesi, Maastricht Üniversitesi, Amsterdam Vrij (Free) Üniversitesi, Amsterdam Üniversitesi, Tilburg Üniversitesi, Radboud Üniversitesi, Açık Üniversitesi, Groningen Üniversitesi, Utrecht Üniversitesi, Vrije Universiteit Amsterdam'dır (VSNU, Üniversiteler, 2014). Tüm bu üniversiteler dünyanın en iyi üniversiteleri arasında bulunmaktadır (Tablo 5-39).

Hollanda'da araştırma üniversiteleri lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç aşamalı yapıdan oluşmaktadır (Nuffic, 2013).

Üniversitelerde Lisans düzeyindeki programların resmi süresi dört yıldır. Ancak, öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrenimlerini altı yılda bitirirler. Tüm akademik yükseköğretim programlarında ilk yıl hazırlık devresi, sonraki üç yıl da bir alanda uzmanlaşma devresidir. Her programın hazırlık devresinde tüm öğrenciler, ortak ve o alanın, genel derslerini görürler. Öğretim yılı boyunca öğrenciler, öğretim elemanları tarafından 2-3 ayda bir yapılan ara sınavlara girerler. Bu sınavlardan öngörülen alt sınıra erişebilen öğrenciler, 1. öğretim yılının sonunda hazırlık devresini bitirme sınavlarına girerler. Bu sınavların 2. öğretim yılının sonuna kadar verilmesi gereklidir. 4. öğretim yılının sonunda da öğrencilerin eğitimi bir doktora sınavıyla sona erer. Öğrenciler eğitimi en fazla 6 yılda bitirme hakkına sahiptirler. Birtakım sınırlı eğitimlerde öğrenim daha uzun sürebilir. Dış hekimliği, felsefe eğitimleri 5 yıl, eczacılık ve veterinerlik 6 yıl sürer. Kişi belirli bir branşta öğretmen olmak isterse, bu seçilen eğitimden 1 yıl daha fazla eğitim almak zorundadır.

Mesleki yükseköğretim programlarını bitiren öğrenciler de bazı giriş koşulları taşımaları durumunda, üniversitelerde doktora programına devam edebilirler. 1984 yılında çıkarılan Uzaktan Öğretim Yasası ile bağımsız bir yükseköğretim kurumu olarak kurulan Açık Üniversite, hukuk, ekonomi, işletme, yönetim bilimleri, teknik bilimler, doğa bilimleri ve sosyal bilimler dallarında akademik ve mesleki yükseköğretim programları sunmaktadır.

Profesyonel Yükseköğretim (Üniversite-WO) için aşağıdaki kabul şartlarından biri gereklidir:

- Bir genel lise öğretim (HAVO) sertifikasına sahip olmak,
- Bir MBO ortaöğretim ya da uzman eğitim sertifikasına sahip olmak,
- Bir üniversite öncesi öğretim (VWO) sertifikasına sahip olmak,
- Gerekli yeterliliklere sahip olmayan 21 yaş ya da daha üzeri yaş grubundaki insanlar özel bir giriş sınavını geçtikten sonra kabul edilebilirler. Bu yaş sınırı güzel sanatlar ve sahne sanatları ile ilgili bölümlerde değiştirilebilir.

Hollanda’da Profesyonel Yükseköğretim (Araştırma Üniversitesi -WO)’de öğretim üye sayısı Tablo 5-41’de görüldüğü üzere toplam 65.000’dir. Bunun %66’ı tam kadrolu öğretim görevlileridir.

Öğrenci başına düşen öğretim üyesi sayısı ise tam kadro öğretim üyelerinde kişi başı 10,6 iken, bütün öğretim personeli katıldığında kişi başı 6,0’dır.

Tablo 5-41 Araştırma Üniversitesilerinin Tamamında (WO) Yıllara Göre Öğretim Elemanı Sayısı (x1000)

PERSONEL	2007	2008	2009	2010	2011
Destek Personeli	16.300	16.500	17.100	17.200	16.900
Akademik Personel	20.700	21.200	22.000	22.600	22.800
Professor	2.200	2.300	2.400	2.500	2.500
Üst Düzey Öğretim Üyesi	1.900	2.000	2.000	2.000	2.000
Öğretim Görevlisi	3.900	4.000	4.100	4.300	4.300
Diğer Akademik Personel	5.700	5.800	6.100	6.200	6.000
Araştırma Görevlisi	6.900	7.200	7.400	7.600	8.000

Kaynak: (OCW, 2013)

Tablo 5-42 Araştırma Üniversitesilerinin Her Birinde 2011 Yılı Kadrolu Akademik Öğretim Elemanı Sayıları

ÜNİVERSİTE	KISALTMA	Hakim Yapı (Din-Mezhep, Devlet -Özel)	Öğretim Elemanı Sayısı
Amsterdam Üniversitesi	UvA	Genel Halk	4.268
Delf Teknik Üniversitesi	TUD	Krallık	4.489
Eindhoven Teknik Üniversitesi	TU/e	Krallık	2.863
Erasmus Üniversitesi	EUR	Krallık	2.042
Groningen Üniversitesi	RUG	Krallık	3.785
Leiden Üniversitesi	LEI	Krallık	3.179
Maastricht Üniversitesi	UM	Krallık	3.295
Radbout Üniversitesi	RU	Özel Hristiyan ortak	3.069
Tilburg Üniversitesi	TiU	Özel Hristiyan ortak	1.649
Twente Üniversitesi	UT	Krallık	2.856
Utrecht Üniversitesi	UU	Krallık	5.174
Vrije Üniversitesi	VU	Özel Hristiyan ortak	3.676
Wageningen Üniversitesi	WUR	Krallık	2.562
TOPLAM			42.907

Kaynak: (OCW, 2013) ve (NOG, 2014)

Araştırma Üniversitesilerinin her birinin ayrı ayrı 2011 yılı öğretim elemanı sayılarına baktığımızda en yüksek rakamın 5.174 personel ile Utrecht Üniversitesi, en düşük ise 1.649 personel ile Tilburg Üniversitesine ait olduğu görülmektedir (Tablo 5-42).

5.2.11.12.6.2. Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri veya Profesyonel Yüksek Mesleki Eğitim Üniversiteleri (Hoger beroepsonderwijs-HBO)

İlköğretim ile yükseköğretim arasındaki okulları ve programlarını yeniden düzenleyen 1968 yılındaki Ortaöğretim Yasası ile üst dereceli meslek eğitimi ayrı bir okul türü olarak oluşturulmuştur. 1960- 1980 yılları arasında ekonominin daha nitelikli işgücü ihtiyacını üniversiteler karşılamada yetersiz kalınca, 1986 yılında yürürlüğe giren Mesleki Yükseköğretim Yasası ile ortaöğretim düzeyindeki yaklaşık 350 üst dereceli meslek okulu, yaklaşık 70 okul çatısı altında bir araya getirilerek yükseköğretim kapsamına alınmış ve böylece meslek yüksekokulları kurulmuştur.

Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri veya Profesyonel Yüksek Meslek Okulları (HBO) öğrencileri daha çok mesleki bakımdan eğitilir, ancak mesleki eğitimin yanında teori eğitimi de verilir. Bu yüzden üniversiteler ve HBO'lar birbirlerine yaklaşmaktadırlar. Okulda gerçekleştirilen teorik ve uygulamalı eğitim, her öğretim yılında birkaç ay süreyle işyerinde yapılan uygulamalı çalışmalarla desteklenir. Bu uygulama okulları, öğrencilere staj imkânları ve iş deneyimi kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bugün

yaklaşık 370.000 öğrencinin öğrenim gördüğü ve Hollanda hükümeti tarafından finanse edilen bu üniversitelerin sayısı 38'dir (Tablo 5-43).

Bu üniversitelerin teorik bilgi eğitimi yanında mesleki uygulamalar ile iş yerleri arasında güçlü geleneksel ilişkileri oluşturmak gibi bir işlevi vardır (OCW, 2012c, s. 26). Bu üniversiteler Hollanda Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri Birliğine (The Association of Universities of Applied Sciences) üyedirler (Nuffic, 2013), (www.hbo-raad.nl).

HBO Yükseköğretim için kabul gereklilikleri şunlardır;

- Bir üniversite öncesi öğretim (VWO) sertifikasına sahip olmak veya,
- Bir genel lise eğitimi (HAVO) sertifikasına sahip olmak veya,
- Bir MBO orta yönetim ya da uzman eğitim sertifikasına sahip olmak,
- Merkezi giriş sınavını kazanmak, (Nuffic, 2013).

HBO'dan alınan bir diploma aynı zamanda üniversitelerde de geçerlidir. Böylelikle yatay geçişler sorunsuzdur. HBO'larda eğitim iki bölüme ayrılır. İlk bölüm bir yıllık (Propaedeuse) eğitimden oluşur. İkinci bölüm üç yıl süren ve içinde değişik stajlar da barındıran Ana Dönem'dir. Ana Dönemde öğrenciler daha çok alanları ile ilgili pratik bilgileri öğrenmeye başlarlar. Üçüncü yılda stajlara başlanır. Öğrenciler yaptıkları stajlar hakkında belirli aralıklarla yazılar yazarlar.

HBO eğitiminden sonra yapılan bitirme sınavı (Getuigschrift van het afsluitend examen) sonucu Bachelor(bc) ya da mühendis (ing.) adını taşıyan bir diploma verilir. Yüksek meslek eğitimi öğrencileri, bir yıllık hazırlık eğitiminden sonra üniversite düzeyinde bir eğitime geçebilirler. Bu okullardan alınan diplomaların denkliği YÖK tarafından lisans düzeyi olarak kabul edilmektedir (Nuffic, 2013).

Hollanda'da, yüksek mesleki eğitimdeki bazı dersler için, öğrencilerin kurumlar tarafından belirlenen özel beceri, bilgi ya da niteliklere (aanvullende eisen=yani ek gereksinimler) sahip olması gerekir. Kontenjandan fazla başvuru olan üniversite dersleri için, yerler kura ile belirlenir. Eğer öğrenci kayıt sayısı uygun yer sayısından daha yüksek ise, sınırlı bir kayıt hakkı tanıtılmıştır. Ders sayılarına bazen bir sınırlama getirilebilir (EACEA, 2012).

Tablo 5-43 Hollanda Profesyonel Yüksek Meslek Okulları-HBO Tablosu

Sıra No	Profesyonel Yüksek Meslek Okulları-HBO	Bulunduğu Şehir	Hakim Yapı (Dini-Mezhep, Devle -Özel)	İnternet adresi
1	NHL	Leeuwarden	Genel Özel okul	www.nhl.nl
2	Stenden Hogeschool	Leeuwarden	Protestan	www.stenden.nl
3	Chr Hs Ede	Ede Gld	Protestan	www.che.nl
4	Vilentum Hogeschool	Ede Gld	Genel Tarihi	
5	ArtEZ	Arnhem	Genel Özel okul	www.artez.nl
6	Hogeschool Van Hall Larenstein	Velp Gld	Genel Özel okul	www.vanhall-larenstein.nl
7	Iselinge Hogeschool	Doetinchem	Ortak (PK,Öz)	www.iselingehogeschool.nl
8	Hs van Arnhem en Nijmegen	Arnhem	Genel Özel okul	www.han.nl/
9	Hanzehogeschool Groningen	Groningen	Genel Özel okul	www.hanze.nl/
10	Zuyd Hogeschool	Heerlen	Genel Özel okul	www.hszyud.nl/
11	Avans Hogeschool	Tilburg	Katolik	www.avans.nl
12	NHTV Breda	Breda	Genel Özel okul	www.nhtv.nl
13	HAS Hogeschool	'S-Hertogenbosch	Katolik	www.has.nl
14	Fontys Hogescholen	Eindhoven	Genel Tarihi	www.fontys.nl
15	De Kempel	Helmond	Katolik	www.kempel.nl
16	Design Academy Eindhoven	Eindhoven	Genel Özel okul	www.designacademy.nl/
17	Gerrit Rietveld Academie	Amsterdam	Genel Özel okul	www.rietveldacademie.nl
18	Amst Hs vd Kunsten	Amsterdam	Genel Özel okul	www.ahk.nl
19	Hs IPABO Amsterdam Alkma	Amsterdam	Genel Özel okul	www.hs-ipabo.edu
20	Hogeschool van Amsterdam	Amsterdam	Genel Özel okul	www.hva.nl
21	Kath Pabo Zwolle	Zwolle	Katolik	www.kpz.nl/
22	Gereformeerde Hogeschool	Zwolle	Protestan	www.gh.nl
23	Saxion Hogeschool	Enschede	Genel Özel okul	www.saxion.nl
24	Chr. Hogeschool Windesheim	Zwolle	Protestan	www.windesheim.nl/
25	Hs vd Kunsten Utrecht	Utrecht	Genel Özel okul	www.hku.nl
26	Hogeschool Utrecht	Utrecht	Genel Özel okul	www.hu.nl
27	Marnix Academie	Utrecht	Protestan-	www.marnixacademie.nl
28	HZ	Vlissingen	Genel Özel okul	www.hz.nl
29	Codarts	Rotterdam	Genel Özel okul	www.codarts.nl
30	Hogeschool Leiden	Leiden	Ortak (HK, PK)	www.hsleiden.nl/
31	Hogeschool Rotterdam	Rotterdam	Genel Özel okul	www.hogeschoolrotterdam.nl
32	Hs der Kunsten Den Haag	'S-Gravenhage	Genel Özel okul	www.koncon.nl
33	Driestar educatief	Gouda	Reformist	www.driestar-educatief.nl
34	Hogeschool INHOLLAND	Rotterdam	Genel Özel okul	www.inholland.nl
35	De Haagse Hogeschool	'S-Gravenhage	Genel Özel okul	www.dehaagsehogeschool.nl
36	Hogeschool Thomas More	Rotterdam	Genel Tarihi	
37	Hotelschool The Hague	'S-Gravenhage	Genel Özel okul	www.hotelschool.nl
38	NHTV Breda	Breda	Genel Özel okul	www.nhtv.nl

Kaynak: (DUO, 2014)

HBO okullarında meslek dalları Yüksek Pedagoji Eğitimi, Yüksek Teknik Eğitimi, Yüksek Sağlık Eğitimi, Yüksek Ekonomi Eğitimi, Yüksek Sosyal Toplum ve Davranış

Eğitimi ve Yüksek Dil ve Kültür Eğitimi gibi altı farklı grupta toplanır. Bu altı sektör içerisinde 400’den fazla öğrenim alanı mevcuttur (Nuffic, 2013).

Tablo 5-44 HBO’larda Öğrenci Sayısı ve Mezuniyet Durumu (x1000)

	2008		2009		2010		2011		2012	
ALANLAR	Kayıt	Mezun	Kayıt	Mezun	Kayıt	Mezun	Kayıt	Mezun	Kayıt	Mezun
Eğitim	64.8	10.6	66.7	10.1	67.7	9.8	64.7	9.8	60.5	10.1
Mühendislik ve Teknoloji	60.9	10.1	63.8	10.2	65.7	10.2	67.9	9.9	69.5	10.5
Sağlık	32.2	5.9	35.7	6.5	37.7	6.6	39.3	6.7	40.9	6.8
Ekonomi	140.4	20.6	148.1	21.2	153.1	21.2	157.6	20.7	156.2	22.3
Toplum ve Davranış	57.2	9.0	61.9	9.4	65.3	9.9	67.2	10.2	67.5	10.8
Dil ve Kültür	17.4	2.7	17.8	2.7	17.7	2.9	17.4	3.0	16.9	3.0

Kaynak: (OCW, 2013)

Genelde sadece lisans seviyesinde eğitim veren HBO okulları, yeni sistemde lisansüstü derecesi verilmesine yarayan dersler sunabilmektedirler.

Her üniversitede bir lisans sınavı ve bir de lisansüstü öğretim sınavı mevcuttur. Her branş için ayrı bir sınav kurulu, okul içi sınavları koordine etmek için kurulmuştur. Fakülte konseyi ilgili sınav kuruluna ve ders programı komitesine danıştıktan sonra eğitim ve sınav mevzuatını belirlemektedir. Nihai sınavları geçen öğrencilere elde edilen profesyonel yeterlilikleri listeleyen bir sertifika verilmektedir.

Bir lisans ya da lisansüstü dersinin final sınavını geçen öğrencilere kurum tarafından mezunlar isimlerinden sonra gelen “B” ve “M” olarak kısaltılmış olan “Lisans mezunu” ya da “Mastır” ünvanları verilmektedir. Bu kişiler ayrıca uygun uluslararası unvan yerine bir Felemenk unvanını kullanmayı da seçebilirler (MEB, 2014g).

Örnek olarak HBO Üniveristeleri İlköğretim Bölümü eğitimsel içeriğine baktığımızda, İlköğretim bölümü programı aşağıdaki unsurlardan oluşur (Kocabaş, 2005);

- Tematik Eğitim (Dersler, çalışma saatleri, danışmanlı çalışmalar, danışmanlık saatleri)
- Konuya Yönelik Eğitim (Eksiklikler, beceriler, öğrenme çizgisi ve öğretim yöntemleri)
- Kollektif Aktiviteler (Kutlamalar, haftalık çalışmalar)
- Seçenekli Modüller (Alanda genişleme ve derinleşme üzerine programlar)
- Serbest Etkinlikler(Meslekî becerilerin amaçlandığı boş zaman etkinlikleri)

- Okul Uygulamaları
- Bitirme Projesi

Programın özellikleri

- Meslek ve uygulamaya yönelik
- Dönüşümlü programlama
- Birleştirilmiş konular ve öğretmenlik
- Bağımsız ve aktif roldeki öğrenci
- Yansıtma yeteneğini öğrenme
- İşbirlikli öğrenme
- Modern bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma
- Uluslararası oryantasyon
- Kùltürlerarası oryantasyon olarak belirlenmiştir.

İlköğretim Bölümü programlarının yenileşme anlayışı ise;

- Tematik
- Modüler
- Probleme yönelik
- Uygulamaya yönelik
- Yoğun danışmanlık hizmetlerine dayanmaktadır.

Yoğun denetimin olduğu, bu bölümün hedefi, içsel motivasyonlu, katılımcı, birlikte çalışma becerilerine sahip, aktif öğrenci yetiştirmektir (OCW, 2012c) & (HAS, 2013).

5.2.11.12.6.3. Açık Üniversite (OU)

Açık Üniversite, yenilikçi ve yüksek kaliteli uzaktan eğitim sağlar. Yaşam boyu öğrenme için temel bir yapı oluşturan bu üniversite farklı yaşam evrelerinde insanlar arasında ortaya çıkan farklı eğitim ihtiyaçlarına odaklanır. Bu üniversitenin kurulması ile Hollanda’da genel olarak nüfusun eğitim düzeyinde büyük bir iyileşme görülmüştür

(VSNU, 2014). Açık Üniversite, eğitim ve araştırma faaliyetleri sürdürmekte ve Hollanda yükseköğretim sistemi içinde yenilikçi bir yaklaşım izlemektedir.

Hollanda'da 18 yaşını aşmış yükseköğrenim yapmak isteyen yetişkinler açık üniversiteye kayıt olabilirler. Herhangi bir kayıt şartı aranmamaktadır. Farklı ders ve branşlardan oluşan Açık Üniversite kurslardan oluşmaktadır. Bu kurslar üç ay ile bir yıl arasında sürer. Öğrenci talep ederse başka kurslara da devam edip kredi tamamlayıp diploma alabilir (Nuffic, 2013).

Açık Üniversitede Ekonomi, işletme, hukuk, teknik bilimler, idari bilimler, doğa bilimleri ve sosyal bilimler gibi alanlar mevcuttur (Sevinç, 2003b, s. 30).

5.2.11.12.7. Hollanda'da Türkiye Bağlantılı Yükseköğretim Kurumları

Hollanda'da Türkiye Bağlantılı Yükseköğretim Kurumları mevcuttur. Bu kurumlar tamamen Hollanda yasaları ile kurulmuş olan ve yönetim kadrosunun büyük bir bölümü Türklerden oluşan okullardır. Rotterdam İslam Üniversitesi ve Avrupa İslam Üniversitesi bu kurumlar arasındadır.

5.2.11.12.7.1. Rotterdam İslam Üniversitesi

1997 yılında Hollanda Anayasasının 1.ve 23.maddelerine göre kurulmuş olan Rotterdam İslam Üniversitesi (IUR) Hollanda'da ikamet eden veya vatandaşlık almış Türklerin inisiyatifi ile kurulmuş olan bir kurumdur. İlahiyat Fakültesi ve Master Programları aktif olan bu kurum IUR Press adıyla akademik eserler de yayınlamaktadır (Hıdır, 2012).

5.2.11.12.7.2. Avrupa İslam Üniversitesi

Hollanda'nın Rotterdam şehrinde 2001 yılında kurulan Avrupa İslam Üniversitesi'nde (IUE) Hollanda'da ikamet eden Türklerin inisiyatifi ile kurulmuş kurumlardandır. Bugün Lisans düzeyinde bölümü bulunmayan okulda Türkçe, Arapça ve Hollandaca İslam din dersleri verilmektedir (Hıdır, 2012)

5.2.11.12.8. Hollanda-Türkiye Arasındaki Yükseköğretim İlişkileri

Türkiye ile Hollanda arasında Avrupa Birliği nezdinde yapılan anlaşmalar gereği yükseköğretimde de işbirliğine gidilmiştir. Bu bağlamda Hollanda’da eğitim ve öğretimini sürdüren Türk vatandaşlarının bilgisi Tablo 5-45 ve Tablo 5-46’de yer almaktadır. Tablo 5-45’de görüldüğü üzere 2012 yılında burslu olarak Hollanda’da eğitim gören öğrenci sayısı 10’dur ve bunların yarısını kızlar, yarısını erkekler oluşturmaktadır. Tablo 5-46’de ise 2012 yılında ücretli olarak, kendi imkânları ile Hollanda’da eğitim gören öğrenci sayısı 153’tür ve bunların tamamını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ülkemizden ücretli olarak Hollanda’da öğrenim gören öğrencilerin bu kadar çok olması Hollanda yüksek öğreniminin uluslararası düzeyde başarıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 5-45 2012 Yılında Hollanda'da Yükseköğrenim Gören Burslu Türk Öğrenciler

	Genel Toplam			Dil Öğrenimi			Lisans			Yüksek Lisans			Doktora		
	Topl.	Fen	Sosyal	Topl.	Fen	Sosyal	Topl.	Fen	Sosyal	Topl.	Fen	Sosyal	Topl.	Fen	Sosyal
Erkek	5	3	2	.	.	.	.	.	.	1	.	1	4	3	1
Kız	5	2	3	.	.	.	.	.	.	5	2	3	.	.	.
Toplam	10	5	5	0	0	0	0	0	0	6	2	4	4	3	1

(MEB, 2013a, s. 221)

Tablo 5-46 2012 Yılında Hollanda'da Yükseköğrenim Gören Ücretli Türk Öğrenciler

	Genel Toplam			Lisans			Yüksek Lisans			Doktora		
	Toplam	Fen	Sosyal	Toplam	Fen	Sosyal	Toplam	Fen	Sosyal	Toplam	Fen	Sosyal
Erkek	153	75	78	58	15	43	74	54	20	21	6	15
Kız	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Toplam	153	75	78	58	15	43	74	54	20	21	6	15

(MEB, 2013a, s. 223)

5.2.12. Hollanda Öğretmen Eğitimi

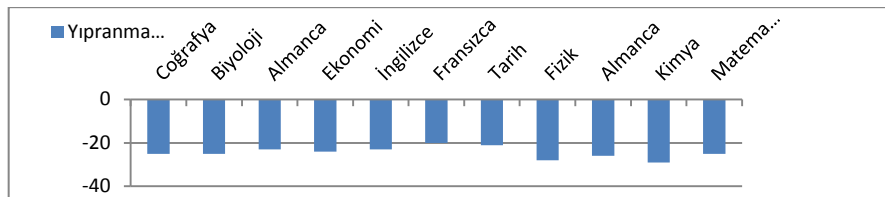
Öğretmenlerin eğitimi, Yüksek Meslek Eğitimi (HBO) okulları içinde müfredatı hem eğitim hem de bilim dersleri içeren eğitim fakülteleri içinde yer alır. Hollanda’da ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen eğitimi veren 36 fakülte, tarımsal konularda eğitim ve kurslar veren 1 Enstitü ve teknik konularda eğitim veren 1 kurum bulunmaktadır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenliği için 1 fakülte ve beş kurumda; sanat eğitimi için 9 kurumda lisans eğitimi sunulmaktadır (Snoek & Wielenga, 2011). Beden Eğitimi ve Sanat eğitimi kurslarında da birinci ya da ikinci düzey gibi bir farklılaşma yoktur.

Hollanda öğretmen eğitimi kurumları geleneksel olarak öğretmen adaylarının sağlam bir teorik arka plan sunmak, derslerde analiz ve yöntemleri karşılaştırarak bu yöntemler öğretim yılında uygulayarak öğretme hedefindedir. Son birkaç yılda öğretim müfredatı uygulama miktarı arttırılmış ve müfredat profesyonel çalışmalarda güçlendirmiştir. Öğretmen Eğitim sistemi yavaş yavaş öğrencilerin okullarındaki sınıf ve okul deneyimlerini geniş zamana yaymak öğrenileri bu hususa teşvik etmek amacındadır (Snoek & Wielenga, 2011).

Hollanda'da ortaöğretim birinci ve ikinci düzey öğretmenlik programlarını seçmek popüler olmasına rağmen ikinci düzey öğretmen yeterlilik programları daha çok tercih edilmekte ve ilgi artmaktadır. Bu programlara başlayan öğrenci sayısı 2005 yılında 5.380 iken, 2010 yılında bu rakam %11 artarak 5,990'a ulaşmıştır. Bu büyüme, öncelikle eğitim bilimleri, İngilizce, Almanca, Tarih, Coğrafya ve Beden Eğitimi öğretmenliği bölümlerinde olmuştur. Ayrıca son dönemde birçok üst düzey mesleki ortaöğretim (MBO) mezunu öğrenci bir öğretmen eğitim programlarına başlamıştır (OCW, 2011b). Bunların kayıtlarına baktığımızda kayıt olan öğrenci sayısı 2005'te 1.230 iken, 5 yıllık dönemde yüzde 34 artarak 2010'da 1,650'ye ulaşmıştır. Bu artışta Beden Eğitimi, İngilizce ve Sosyal Bilgiler bölümlerinin etkisi önemlidir.

Ancak branşlara göre ayrıntılı bir dağıtım oluşturmak zordur. Çünkü ortaöğretim öğretmenleri için beklenen talep, her branş için aynı değildir. Öğrencilerin talepleri, gelecekteki kariyer imkânları, öğretmenlerin yıpranma durumları bu farklılıkta önemli paya sahiptir. Ancak bu farklılıklar sınırlıdır.

Şekil 5-11'de tahmini olarak 2011-2015 dönemini personel yıpranma payları gösterilmiştir. Buna göre yıpranma payı bütün branşlarda aynı olmamakla beraber birbirine yakın seyretmektedir. Fizik %27 ve Kimyada %29 en yüksek seviyelerde iken, Ekonomi, Biyoloji ve Coğrafya orta seviyede ve Fransızca %21 ile en düşük seviyededir (OCW, 2011b).



Kaynak: (OCW, 2011b).

Şekil 5-11: 2011-2015 Dönemin Ait Branşlara Göre Tahmini Öğretmen Yıpranma Payları

Hollanda Üniversitelerinin hemen tamamında değişik adlarda eğitim fakülterine raslanmaktadır. Bu üniversitelere baktığımızda Pedagoji eğitimine önem verildiği görülmektedir (Tablo 5-47).

Tablo 5-47 Hollada'da Eğitim Fakültesi Bulunan Üniversiteler

Üniversiteler	Şehir	Fakülte Adı
Radboud Üniversitesi	Nijmegen	Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Okul (ILS)
Groningen Üniversitesi	Groningen	Davranışsal ve Sosyal Bilimler Fakültesi
Leiden Üniversitesi	Leiden	Interfaculty Eğitim Merkezi ve Eğitim Enstitüsü (ICLON)
Utrecht Üniversitesi	Utrecht	Öğretme ve Öğrenme Merkezi (FSG)
Amsterdam Üniversitesi	Amsterdam	Birleşik Eğitim Fakültesi (ILO)
Vrije Üniversitesi	Amsterdam	Psikoloji ve Eğitim Fakültesi Bilimleri Fakültesi
Tilburg Üniversitesi	Tilburg	Eğitim ve Edebiyat Fakültesi
Delft Teknoloji Üniversitesi	Delf	TULO
Technische Universiteit	Eindhoven	Eindhoven Eğitim Okulu (ESoE)
Twente Üniversitesi	Twente	ELAN
Maastricht Üniversitesi	Maastricht	Öğretmen Akademisi
Wageningen Üniversitesi	Wageningen	Eğitim ve Yeterlilik Çalışmaları Fakültesi

Kaynak: (ICL, 2014)

Tablo 5-48 Hollanda Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde Yer Alan Bölümler

DİL	UU	RU	LEI	RUG	VU	UvA	TUD	TiU	TU/e	UT	UM	WUR
Arapça						•						
Çince			•									
Almanca	•	•	•	•		•						
İngilizce	•	•	•	•		•						
Fransızca	•	•	•	•		•						
Frizce				•								
Yunanca		•	•	•		•						
İbranice						•						
İtalyanca						•						
Hollandaca	•	•	•	•		•	•					
Rusca						•						
İspanyolca	•	•	•	•		•						
FEN												
Biyoloji	•	•	•	•		•					•	•
Bilişim	•			•			•		•	•	•	•
Fizik	•	•	•	•		•	•		•	•		•
Kimya	•	•	•	•		•	•		•	•		•
Matematik	•	•	•	•		•	•		•	•	•	
SOSYAL												
Coğrafya	•	•		•		•						•
Ekonomi	•	•	•	•		•		•			•	•
Felsefe	•	•	•			•						
Tarih ve Plk	•	•	•	•		•						
Din ve İnanç	•	•	•			•						
Sanat Tar.	•	•	•			•						
Yurttaşlık	•	•	•	•		•		•		•		
İşletme ve Org.		•	•	•				•				
Müzik	•											

Kaynak: (ICL, 2014)

Hollanda Üniversitelerindeki Eğitim Fakültelerinde sunulan eğitim hizmetine baktığımızda, daha çok ilköğretim öğretmenliği ve dil eğitimi üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Bazı üniversiteler ise sadece bir konuya odaklanmakta, hatta sadece yüksek lisans programı sunmaktadır(Tablo 5-48).

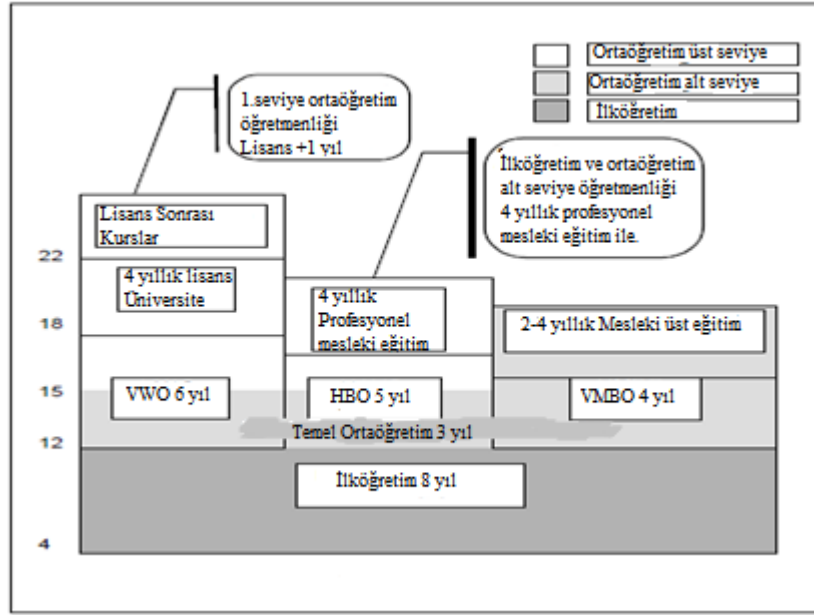
5.2.12.1. Öğretmen Eğitimi Sistemi

Hollanda’da öğretmen yetiştirme üç farklı biçimde gerçekleştirilmektedir. Hollanda’da ilköğretim öğretmenliği programına kabul edilebilmesi için üniversite öncesi Ortaöğretim (VWO), Genel Lise (HAVO) veya Orta dereceli meslek eğitimi (MBO) sertifikasına sahip olmaları ve 21 yaşını geçmemiş olmaları yeterlidir. Öğrencilerin herhangi bir baraj sınava girmelerine gerek yoktur.

İlköğretim öğretmenleri, Hollanda’da dört yıllık (240 AKTS) programlarla Hogescholen adı verilen Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri’nin PABO adı verilen İlköğretim Öğretmen Eğitimi bölümlerinden mezun olmaktadır (Ergun & Ersoy, 2012). Bu programda %50 meslek bilgisi, %50 alan bilgisi dersleri bulunmaktadır Yılda ders kredilerinin %25’i öğretmenlik uygulamalarına ayrılır. Bu öğretmenler ilkokul seviyesinde tüm yaş gruplarına, tüm dersleri öğretme konusunda yeterlilik sahibidirler. PABO’larda yenilikçi ve geleneksel sistemler ile eğitim verilmektedir (Bolhuis, Buitink, & Onstenk, 2010).

Ortaöğretim öğretmenleri hem HBO kurumlarında ve hem de üniversitelerde eğitim görebilmektedirler. Ortaöğretim öğretmenleri için HBO öğretmen eğitimi kursları ya Düzey-1 yada Düzey-2 yeterliliklerini sağlamaktadır. Kurslar genel konularda, sanat konularında, teknik konularda ve tarımsal konularda bulunmaktadır. Öğrenciler bir konuda uzmanlaşırlar. HBO öğretmen eğitimi kursları hem konu eğitimini hem de genel pedagojik eğitim şekillerini kapsamaktadır (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

Düzey-2 öğretmenleri HAVO ve VWO’nun ilk üç yılında, VMBO’nun ve mesleki liselerin de tüm yıllarında (ortaöğretim birinci devre öğretmenleri, 12–15/16 yaş arası temel ortaöğretim eğitimi) ders verecek yeterliliklere sahiptir. Hollanda’da yedi mesleki yükseköğretim kurumunda yaklaşık 15.000 ortaöğretim birinci devre öğretmen adayı eğitim görmektedir (Şekil 5-12) (Snoek & Wielenga, 2011) .



Kaynak: (Snoek & Wielenga, 2011)

Şekil 5-12 Hollanda'da Öğretmen Eğitimi Şeması

Düzey-1 öğretmenleri ise (ortaöğretim ikinci devresi, 16–18 yaş arasındaki yüksek ortaöğretim) tüm ortaöğretim seviyelerinde, HAVO son iki yılında VWO'nun ise son üç yılında tüm düzeylerde ders verecek yeterliliklere sahiptirler. Bu öğretmenler dört yıllık öğretmenlik eğitimlerinin üzerine bir yıl da yüksek lisans yapmak zorundadır. Ülke genelinde dokuz akademik üniversitede bu yüksek lisans programı verilmektedir (Snoek & Wielenga, 2011) (Tablo 5-49). Bu üniversitelerin yüksek lisans programının yarısı öğretmenlik uygulaması, diğer yarısı ise öğretim yöntemleri ve meslek bilgisi derslerinden oluşmaktadır. Bu seviyedeki öğretmenler tek bir alanda uzmanlaşmaktadırlar (EURYDICE, 2005).

Tablo 5-49 Öğretmen Eğitimi ve Lisansları

Seviyeler	Eğitim Gerekliği	Eğitim Süresi	Öğretmen Branşı
Okul Öncesi	Meslek Yüksek Okulu	3-4 yıl	Pedagojik Dersler
İlköğretim	HBO ve Eğitim Fakültesi-TE	4 yıl	Bütün Dersler
Ortaöğretim Birinci Kademe (1.2. ve 3.sınıflar)	HBO- Eğitim Fakültesi-TE (2.düzye)	4 yıl	1 Branş
Ortaöğretim İkinci Kademe (4.5. ve 6.sınıflar)	Üniversite ve +1 yıl Eğitim Fakültesi-TE (1.düzye)	4+1 yıl	1 Branş
Yüksek Meslek Okulları (MBO)	HBO- Eğitim Fakültesi-TE (2.düzye)	4 yıl	1 Branş
Yükseköğretim	Öğretmenlik Sertifikası	1/2 yıl	Eğitim Bilimleri

Kaynak: (Snoek & Wielenga, 2011)

Doktora ya da mastır derecesine sahip olan üniversite mezunları, lisans düzeyinde olan ve Düzey-1 yeterlilikleri kazanılmasıyla sonuçlanan bir öğretmen eğitimi kursu (ULO) alabilirler. Öğrenciler, eğer isterlerse, henüz lisans öğrencisi oldukları sırada da kendi öğretmen eğitimlerine başlayabilirler. Öğretmen eğitimi ile ilgili kurslarda ortaöğretim eğitim programının tüm branşları mevcuttur. Öğrenciler bir konuda, bazen de genel fen bilimleri-sosyal bilgiler ya da kültür ve sanat gibi konulardan bir tanesinde fazladan bir yeterlilik sahibi olup uzmanlaşırlar. Üniversite tabanlı öğretmen eğitimi kurslarından mezun olanlar düzey bir yeterliliklerine sahiptir. Bu kişiler ortaöğretimin tüm düzeylerinde ders verebilirler (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

Hollanda’da öğrencilere; fizik, kimya ve biyoloji derslerini verebilmek için öğretmenin hem üniversitenin bu bölümlerinden mezun olması hem de yüksek lisans yapmış olması gerekmektedir (Maes, 2004), (Ergun & Avcı, 2012).

Hollanda’da öğretmen adayı, mezuniyet öncesi öğretmenlik uygulamasında gideceği okulla karşılıklı görüşme sonucu, yarı zamanlı olarak ilgili okulun kadrolu bir öğretmenin yaptığı bütün işleri yapıp, yapmış olduğu işlerin karşılığında belirli bir ücret kazanabilme olanağına sahiptir. Öğretmen adayı öğrencilerin, üniversiteden mezun olabilmek için hem öğretmenlik uygulamalarından hem de almış olduğu derslerden geçer not almaları gerekmektedir.

Öğretmenlik programı bittikten ve diplomayı aldıktan sonra öğretmenler, herhangi bir ulusal veya bölgesel bir sınava tabii tutulmamaktadır. Okul bittikten sonra eğitim verebileceği bir okula gidip özgeçmişini bırakması, öğretmen olarak çalışmasının ilk adımını oluşturmaktadır. Daha sonra okulla anlaştıktan sonra bu okulda görevine başlayabilmektedir (Ergun & Avcı, 2012).

5.2.12.2. Öğretmen Eğitiminde Değişimler

Öğretmen eğitimi konusunda en acil sorulardan biri, öğretmenlerin eğitime katılmadan önce gerekli donanım ve yeterliliğe sahip olup olmadıklarıdır. Yani, öğretmen eğitimi, hızla değişen ve gelişen dinamik, önemli bir görevdir. Yüksek öğretmen eğitimi taleplerinde anahtar kelimeler profesyonellik, yaratıcılık ve üretkenlik, paylaşımcılık, öğrenen merkezli, akademik olmasıdır.

Tablo 5-50 Öğretmen Eğitiminde Değişimler

	Eski	Yeni
Müfredat	Arz	Talep
İçerik	Bilgi Bilgi Emici Çoğalma Kitap	Yetkinlik Bilgi ile çalışma Üretme Web
Öğrenci	Pasif	Aktif
Öğretmen	Uzman Öğretmen	Koç Öğrenici
Değerlendirme	Bilgi	Üretim ve Süreç
Öğrenme Ortamı	Kişisel Yer ve zamanda fiziksel temas	İşbirlikçi Sanal ve Fiziksel temas birlikte

Kaynak: (Snoek & Wielenga, 2011)

Hollanda’da öğretmen eğitiminde yeni birçok değişim meydana gelmektedir (Tablo 5-50). Snoek ve Wielenga, Hollanda’daki öğretmen eğitimi müfredatının yaratıcı, gurur ve sorumluluk verici, ürün odaklı, talebe dayalı, bütüncül ve yetkinlik odaklı olması gerektiğini ve buna göre değerlendirme yöntemleri geliştirmesi gerektiğini belirtmektedirler.

5.2.12.3. Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmen ve Diğer Eğitim Personelinin Profesyonel Kalite Kurumu (SBL) tarafından, öğretmenlerden beklenen temel görevleri dört profesyonel rolde özetlenmiştir. Bu görevler dört mesleki durumla karşılaştırıldığında, yedi öğretim yeterliliği ayırdedilmektedir (Tablo 5-51) (Heus, et al., 2009, s. 7)

Tablo 5-51 Profesyonel Kalite Kurumu (SBL) Öğretim Yeterlilikleri

	Öğrenciler ile işbirliği	Öğretmenler ile işbirliği	Çevre İle İşbirliği	Kendi İle işbirliği
Kişiler arası	1	5	6	7
Pedagojik	2			
Mesleki Öğretim	3			
Örgütsel	4			

Kaynak: (Heus, et al., 2009, s. 7)

- 1.Kişilerarası: İyi bir öğretmen, profesyonelce öğrencilerini iyi bir yolda ilerletir.
- 2.Pedagojik: İyi bir öğretmen öğrencilerini duygusal, sosyal ve ahlaki yönden geliştirmek için güvenli bir çalışma ortamı hazırlar ve onlara destek olur.
- 3.Mesleki öğretim: İyi bir öğretmen bugünün toplumunda, öğrencilerinin kendi kültürel ihtiyaçlarını gidermelerinde öğrencilere yardımcı olur.
- 4.Örgütsel: İyi bir öğretmen kendi grubunda veya sınıfında temiz, düzenli ve görev-odaklı bir atmosfer oluşturur.
- 5.Meslektaşları ile İşbirliği: İyi bir öğretmen eğitim ve öğretim ortamında (okulda) iyi bir işbirliği ve okul organizasyonuna profesyonel bir katkı sağlar.
- 6.Çevre ile İşbirliği: İyi bir öğretmen, eğitim ve öğretimde öğrencilerin velileri ve diğer paydaşlar ile profesyonel bir şekilde iletişim kurar.
- 7.Yansıma ve gelişimi: İyi bir öğretmen kendi yetkinlik ve mesleki tutumları hakkında profesyonel bir şekilde düşünür ve profesyonelleşmeye devam eder.

Ayrıca Öğretmenlerin yetiştirilmesi yeterlilikleri 1 Ağustos 2006 tarihli BIO yasası ile belirlenmiştir. Bu yeterlilikler ilgili bilgiler ve kararlar “Bekwaamheidseisen Onderwijspersoneel volgens de wet-bio” isimli kitapta yayınlanmıştır (BIO, 2006).

5.2.12.4. Öğretmen Kalitesi ve Hizmetiçi Eğitim

Öğretmen kalitesi öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bilim adamları dünyada bu gerçeğe katılmaktadır. Hollanda hükümeti, eğitim kalitesini ve dolayısıyla öğrenci başarısını geliştirmeye kararlıdır. Günümüz küreselleşen dünyasının öngörülen sorunlarının çözümünde, en önemli katkıyı sağlayan iyi eğitilmiş ve son derece yetenekli öğretmenler olacaktır (OCW, 2011b).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve bireysel kariyerleri okul yönetimi sorumluluğundadır. Bunun için okulların ihtiyaçlarına göre geniş bir Hizmetiçi kurs ve destek programı vardır. Hizmetiçi kurs programları okullar tarafından değil, HBO, üniversiteler ve Ulusal pedagoji merkezleri tarafından sunulmaktadır (Snoek & Wielenga, 2011).

Hollanda’da öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için; İlköğretim öğretmenleri mesleki gelişimleri için standart yıllık iş yükünün % 10 kadar izin verilir. Bu, en fazla

bir buçuk aylık bir süredir. Kişisel eğitim ve gelişim için, beceri ve yetkinlikleri korumak için öğretmenlere genel bütçeden finansman tahsis edilmektedir.

Ortaöğretim öğretmenleri toplu iş sözleşmelerinde, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için harcama yapılabilir ibaresi vardır. Ancak sabit bir yüzdesi yoktur. Ortaöğretimde, öğretmenler sahip oldukları yetkinlik çerçevesinde bireysel eğitim ve mesleki gelişimleri için okullar ile anlaşmalar yapmış, 2009/2010 öğretim yılı itibariyle, her yıl en az 500 € bir eğitim parası hakkına kavuşmuştur (OCW, 2011b).

Profesyonel yüksek öğrenimde, işveren bu eğitim düzeyi ile orantılı bir kalkınma planı hazırlar. Bu plan daha sonra çalışanların katılımı ile personel konseyinde tartışılır. Kalkınma planı Kişisel Gelişim Planları (PDPs) için bir çerçeve oluşturur. İşveren, her çalışanın bireysel PDP anlaşmalarını yapar. Mesleki gelişim süresinin en az 59 saati, öğretmenin kendi PDP gerçekleştirmek için kullanılabilir. Çalışanlar, minimum 300 € yıllık maaşının yüzde 0,8, oranında mesleki gelişim için bir kişisel bütçe alır (OCW, 2011b).

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak için öğretmenlere sağlanan imkânlar arasında; mesleki gelişim seminerleri, birkaç uzun süreli program, dil eğitim programları, Yüksek lisans ve doktora programlarına yönlendirme sayılabilir (OCW, 2011b).

5.2.13. Hollanda’da Yaygın Öğretim ve Yetişkin Eğitimi

Yüksek okulda öğrenim yapmak isteyen yetişkinler, açık öğretime girebilirler. Bunun için belirli bir ön eğitim ve bir diploma şartı yoktur ancak en düşük yaş sınırı 18’dir. Ancak bazı eğitimler için ön bilgi gereklidir. Bu, kendilerini açık öğretim yapabilecek durumda hissedip hissetmedikleri konusunda öğrencilerin kişisel değerlendirmelerine bırakılmıştır (EACEA, 2013).

Açık öğretim bir işte çalışan ve öğrenimlerini akşam yada hafta sonlarında yapabilecek kişiler içinde uygundur. Çünkü açık öğretim, uzaktan eğitimin şeklidir. Öğrenciler Hollandaca yazılı kurs malzemeleri ile çalışırlar. Bilgisayar programları, video kayıtları gibi diğer kaynaklar için açık öğretim eğitim merkezlerine müracaat edebilirler.

Açık öğretimde eğitim, birbirinden bağımsız serbest kurslardan oluşur. Bir kursun öğrenim süresi, kursun hacmine, öğrencinin temposuna bağlı olmak üzere 3 aydan 1

yıla kadar değişebilir. Kişi isterse açık öğretimde tam bir meslek eğitimi veya üniversite eğitimi yapabilir. Toplam olarak 7 öğrenim dalı vardır. Bunlar hukuk, ekonomi, işletme, idare, teknik, fizik, kültür ve sosyal bilimlerdir (EURYDICE, 2005).

Yetişkinlerin eğitim yapmaları için çeşitli imkânlar vardır. Derslerin büyük bir kısmı akşamları veya Cumartesi günleri verilir. Bu durum temel eğitim, ortaöğretim, meslek eğitimi ve bilimsel eğitim için geçerlidir.

Hollanda’da birçok meslek eğitimi bulunmaktadır. Ancak bu kurslara alınma şartlarının başında ilköğretim veya ortaöğretim diplomaları gelir. Şart koşulan diplomanın olmaması durumunda bile işsiz olmanız sebebi ile Mesleki Yönlendirme ve Uygulama Merkezi (CBB)’ne veya Yetişkinler Meslek Eğitimi Merkezi’ne (CVV) müracaat edebilirsiniz. Böyle bir kuruluştaki eğitim aşağı yukarı bir yıl sürer ve özellikle pratiğe yöneliktir. Eğitim sırasında tecrübe kazanmak için bir şirkette staj yapılmaktadır. Bu eğitim kurumlarına katılmak için 18 veya daha yukarı yaşlarda olmak gerekir (EuropeanAgency, 2013).

Hollanda’da 50’den fazla yerde Mesleğe Yönelik Yetişkinler Temel Eğitim Merkezi (PBVE) vardır. Bu merkez elemanları, ilk önce bölgedeki şirket hayatında hangi tür mesleklere ihtiyaç olduğunu incelerler. Ondan sonra kursları organize ederler.

Hollanda ile Avrupa Birliği üyesi 27 ülkenin (AB-27) 1992 ve 2011 yılları arasındaki yaşamboyu öğrenme oranları karşılaştırıldığında, Hollanda oranlarının iki katına yakın yüksek olduğu ve yıllar itibarıyla artma eğiliminde olduğu görülmektedir (Tablo 5-52) (Özgüler, 2013).

Tablo 5-52 AB-27 ve Hollanda’da Yaşam Boyu Öğrenme Oranları (25-64 Yaş Grubu, Nüfus %’si)

	1992	2000	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
AB-27	-	7,1	9,2	9,6	9,5	9,3	9,4	9,3	9,1	8,9
Hollanda	15,1	15,5	16,4	15,9	15,6	16,6	17	17	16,6	16,7

Kaynak: (Özgüler, 2013)

Yetişkin eğitimi kursları, ayrı bir nitelik gerektirdiği için (Kwalificatiestructuur Educatie-KSE) altı seviyeye ayrılır (Maes, 2004):

- Kendine Güven Seviyesi,
- Eşik Seviyesi,

- Temel Seviye,
- Birinci Seviyesi,
- İkinci Seviye,
- İleri Seviye.

Yetişkin eğitimi kurslarında ilk üç seviye (kendine güven, eşik ve temel seviyeler) özgüveni sürdürmeye yöneliktir. Son üç seviye ise (birinci, ikinci ve ileri seviyeler) geniş bir temel eğitim vermeye ve sosyal becerileri güçlendirmeye, beş farklı düzeyde ikinci dil olarak Hollandaca dilinin öğretilmesine yöneliktir (Maes, 2004). Tabii ki bu tip bir örnek eğitici programlar, yeni gelen göçmenler için zorunludur ve entegrasyon programlarının bir bileşenidir.

5.2.13.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim konusunda en önemli yeri, hükümet tarafından finanse edilen ve bağımsız bir kurum olan Açık Üniversite ve bölümleri oluşturmaktadır. Açık Üniversite hayat boyu öğrenme için piyasada güçlü bir konumdadır.

Açık Üniversite, eğitim ve araştırma faaliyetleri sürdürürken, aynı zamanda başarılı bir şekilde faaliyetlerini sürdürmektedir. Hayat boyu öğrenme konusunda, Hollanda'nın içinde ve dışında yenilikçi ve öncü bir rol oynamaktadır.

5.2.13.2. Dil Kursları

Hollanda dilini bilmek, sosyal hayattaki sorumlulukların iyi bir şekilde yerine getirilebilmesi için önemlidir. Hollanda'ya yeni gelenler ve dili iyi bilmeyenler, İkinci dil olarak Hollandaca derslerini izleyebilirler.

Hollanda'ya Yeni Gelenlerin Entegrasyonu Yasası temelinde Hollandaca dil derslerinin izlenmesi, devlet tarafından zorunlu tutulabilir. Uzun zamandan beri Hollanda'da yaşayan kişiler de dil derslerini izleyebilirler (OCW, 2012b).

Bölgesel Eğitim Merkezi'nin (ROC) dışında yabancılara dil kursu veren çeşitli özel kuruluşlar da vardır. Örneğin Halk Eğitimi Okulu (Volksuniversiteit). Kütüphanelerin çoğunda ödünç alınabilen dil kursları bulunmaktadır. Ayrıca interaktif dil derslerini izlemek de mümkündür (Hezik & Verheijen, 1978).

5.2.13.3. Hollanda’da Eğitim ile İlgilenen Diğer Kuruluşlar

Hollanda’da okullar dışında eğitim ile ilgilenen kuruluşlar da vardır. Bunlar genellikle Sivil Toplum Kuruluşları (Non-Governmental Development Organization-NGDO) olup Hollanda’da ve dünyanın diğer ülkelerinde sürdürülebilir kalkınma, çevre, göç, insan hakları ve eğitim konusunda çalışmalar yürüten organizasyonlardır (COE, 2004).

NOVIB (Nederlandsche Organisatie voor Internationale Bijstand) 1956’da kurulmuş ve 1994’te uluslararası bir kuruluş olan Oxfam’a katılmış olan Devlet destekli bir organizasyondur.

HIVOS (Humanist Institute for Cooperation with Developing Countries) Hollanda hümanist değerleri üzerine kurulmuş bir organizasyondur.

CORDAID Hollanda Katolik cemaatinin şemsiyesi altında faaliyet gösteren bu organizasyon, Avrupa dışındaki geri kalmış ülkelere katoliklere yardımı amaçlar.

OneWorld Hollanda halkını insan hakları ve sürdürülebilir kalkınma konusunda destekleme amaçlı bir organizasyondur. İşlemlerini daha çok internet üzerinden online yürütür.

Both ENDS Hollanda’da kurulmuş çevreci kuruluşlardandır. Öncelikle orta ve doğu Avrupa ülkeleri ile ilgilenir (COE, 2004).

5.2.13.4. Staj

Bir şirkette veya gönüllüler organizasyonunda staj yapmak, Hollanda dilini ve Hollanda kültürünü daha çabuk ve daha fazla öğrenme olanağı sunar. Meslek eğitimleri, yabancı kökenliler için staj yerleri sunmaktadır. İş ve Gelir Merkezi (CWI), iş ve dil stajlarında destek verir. Öğrenciler teorinin pratikte uygulanıp uygulanmadığını staj sırasında öğrenebilirler. Çalışma yeri, iş durumu ve çalışmalar hakkında görüş kazanırlar. Şirket ve kurumlar stajyere ücret ödemekle zorunlu değildir. Genellikle büyük organizasyonlar ücret ödemektedir.

5.2.13.5. Öğrenci Bursları

Eğitim bursu yasası, 18 yaşına giren gençlerin eğitim masraflarının karşılanması için hak talep edebilmelerini öngörür. Bilgi Yönetim Grubu (IBG) adlı kurum, devlet adına

eğitim burslarını verir. Bu kurum ayrıca diplomaların değerlendirilmesi ve okul, devlet sınavlarının organizasyonu ile de ilgilenir.

Yabancılar ve mülteciler de bazı durumlarda Mülteci Öğrenciler Vakfı'ndan (UAF) veya başka bir fondan eğitim bursu alabilirler.

5.2.13.6. Eğitim Sürecinde Ders Devamlılığı

Ders yılı Ağustos ve Haziran arasında en az 200 günü kapsar. Yaz tatili en fazla 60 gündür. Okullar haftanın beş günü açıktır; ancak ilköğretimde çoğunlukla çarşamba öğleden sonraları ders yoktur.

Öğrenciler ilköğretimin dört yılı için asgari 3.520 saat ve son dört yıl için de 4.000 saat olmak üzere 8 yıl boyunca toplam 7.520 saat eğitim alırlar. Bir günde azami, - teneffüsler hariç- 5,5 saat ders görürler ve etkinlikler gün içerisinde eşit olarak dağıtılmıştır. Bununla birlikte bu eğitim, dezavantajları önlemek veya ortadan kaldırmak için tasarlanmış ek etkinlikler ile bağlantılı olarak genişletilebilir. Öğrenciler ilk iki yıl boyunca haftada ortalama olarak 22 saat son altı yıl için ise haftada ortalama 25 saat ders görürler. Okulda derslerin ne zaman başlayıp sona ereceğine ve derslerin ne kadar süreceğine karar verme yetkisi okulun yetkili merciine (okul kurulu) aittir.

Ortaöğretimin ilk üç yıllık dönemi –temel ortaöğretim dönemi- genel ortaöğretim başarı hedeflerine ulaşmayı sağlayan bir kılavuz dönem olarak görülmektedir. Değerlendirme tablolarında ders sürelerinin 50 dakika sürdüğü ve her konu için önerilen zamanın %75 kadarında başarı hedeflerinin gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Okulların değerlendirme tablolarını bire bir takip etmeleri gerekmemektedir; zira başarı hedefleri zamanın %75'lik kısmında elde edilebilir.

VMBO, HAVO ve VWO eğitimlerinde sosyal bilimler, sanat konuları ve beden eğitimi için zorunlu bir asgari ders sayısı bulunmaktadır.

Hem HAVO hem de VWO'daki dördüncü yıl, lise öğretiminin bir parçası olmakla birlikte eğitim içeriği ve zaman sayısı ile zorunlu eğitimin bir parçasıdır (Koning, 1992)

5.2.14. Hollanda Okul Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

İlk ve ortaöğretim boyunca sürekli öğretmen değerlendirmeleri yer almaktadır. Okullardaki eğitim kalitesi; eğitim-öğretim süreci ve öğretim çıktıları ile bağlantılıdır (Bruggen, 2003).

İlköğretim:

İlköğretimin sonunda öğrenciye, öğrenci başarılarını belgeleyen ve ortaöğretim için tavsiyeler içeren bir rapor verilir. Okulların çoğu (%90) öğrencinin nihai sonuçlarını ölçmek için ulusal testleri kullanmaktadır. İlerlemeye ilişkin yasal kurallar bulunmamaktadır (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004). Bir yıl tekrar etmek mümkündür ancak okullar ara verilmemiş bir gelişim sürecini tercih etmektedirler.

Ortaöğretim: Temel ortaöğretim boyunca öğrenciler bir yılı tekrar etme durumunda kalabilirler. Sadece VMBO tamamen zorunlu eğitimin kapsamındadır. VMBO bitirme sınavları iki bölümden oluşmaktadır. Bunların ilki okul sınavı, ikincisi ise ulusal sınavdır.

Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim boyunca sürekli öğretmen değerlendirmeleri yer almaktadır (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

Hollanda’da, yıl sonu final sınavı iki sınavdan oluşmaktadır. Birincisi öğretmen tarafından okulda yapılan ve değerlendirilen sözlü ve yazılı dahili bir sınavdır (schoolexamen-SE). İkincisi ise okul dışından bir kuruluş tarafından yapılan ve bu kuruluş tarafından belirlenen standartlara göre öğretmenler tarafından değerlendirilen yazılı bir sınavdır (centraalexamen-CE). Genellikle bu tür sınavlar, eğitimin daha sonraki aşamalarında, örneğin ilköğretimin sonunda, ortaöğretimin sonunda ve lisenin sonunda uygulanır (EACEA, 2012).

Merkezi Okul Başarı Sınavı (CITO) diye adlandırılan ilköğretimin son sınıfında isteğe bağlı olarak tüm okullarda uygulanmaktadır. Bu test sonuçları, öğrenciye bilgi durumunu ve ortaöğretim düzeyinde izleyebileceği okul türünü belirleme de yardımcı olmaktadır Velilerin, ilkokuldan sonra öğrencinin izleyebileceği eğitim yoluyla ilgili okulun vereceği tavsiyelere uyma zorunlulukları yoktur.

5.2.14.1. Hollanda Not Sistemi

Hollanda'da geleneksel olarak 1 (en düşük) ile 10 (en yüksek) arasındaki puanlama sistemi geçerlidir. Bir ders için geçer not 6'dır. Ancak diğer derslerde yüksek notlar alan öğrenci başarılı sayılır. Altı veya daha fazla dersi, okul bitirme sınavları sonunda 5 veya daha düşük ise öğrenci kalabilmektedir.

2010 yılı verilerine bakıldığında hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde 1 ile 4 arası notlar ve 9-10 arası notlar nadiren verilir (Tablo 5-53). Örneğin 2010 yılı VWO okullarında verilen notların yüzdelik dağılımı (%) şu şekildedir (Nuffic, 2013b).

Tablo 5-53 Hollanda Not Sistemi

Not	Oran %	Not	Oran %
10	0,1	5	10,7
9	2,4	4	1,4
8	12,5	3	0,08
7	34,3	2	0,01
6	38,5	1	0,0

Kaynak: (Nuffic, 2013b)

Hollanda'da ortaöğretimdeki not değerlendirme sistemi, İngiltere ve ABD ile kıyaslandığında bazı farklılıkların olduğu görülür (Tablo 5-54) (Nuffic, 2013b). İngiltere ve ABD'de not değerlendirmesinde Hollanda'dan farklı olarak harf sistemi kullanılır. İngiltere'de A*,A,B,C,D, ve E harfleri kullanılır. A* nadiren ve en yüksek puan için kullanılır. ABD'de ise bazı notları ayırt etmede artı (+) kullanılır.

Tablo 5-54 Hollanda'daki Not Sistemini İngiltere ve ABD Not Sistemine Dönüşüm Tablosu

Hollanda	İngiltere	ABD	Hollanda	İngiltere	ABD
10	A*	A+	6	D	C
9,5	A*	A+	5,5	E	D
9	A*	A+	5	F	F
8,5	A*	A+	4	F	F
8	A	A	3	F	F
7,5	A-	A	2	F	F
7	B	B+	1	F	F
6,5	C	B			

Kaynak: (Nuffic, 2013b)

5.2.14.2. Diploma ve Diploma Eki

Diploma Eki (DS) 2005 yılında Hollanda'da yasa ile düzenlenmiş ve 2009 yılından itibaren tüm öğrencilerin eğitimleri sonunda diploma ile beraber birçok sayfadan oluşan Avrupa versiyonu bir ektir.

Yükseköğretimde ise diplomalar birden fazla sayfadan oluşur. Öğrencinin okulu bitirme derecesi aldığı ödül/ödüller listesi, sınav sonuçlarını belirten not listesi ve sertifikalar yer alır (Nuffic, 2012).

Ortaöğretimde diploma sertifika listesi, dersler listesi ve not listesinden oluşmaktadır. Genel lise eğitiminde (HAVO ve VWO için) okul bitirme sınavları iki bölümden oluşmaktadır. Son sene yapılan merkezi sınav ve son okul sınavı okul bitirmede önemlidir. Bazı derslerde yalnızca okul sınavı bulunmaktadır.

Mesleki ortaöğretimde öğrenciler, geçtikleri sınavlar için bitirme sertifikaları almaktadırlar. Bütün dersler için bütün sınavları geçtikten ve bunun yanındaki tüm sertifikaları aldıktan sonra sertifikalar diploma ile değiştirilmektedir.

Öğrencilerin diploma alabilecekleri şekilde eğitim ve öğretimi düzenlemek, kurumların kendilerine kalmıştır (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

5.2.14.3. Hollanda'da Merkezi Sınavlar (CE)

Hollanda'da okullarda yapılan sınavlar yanında bir de ülke çapında bütün öğrencilerin katıldığı bir merkezi sınav sistemi vardır. Bu sınavlara genellikle son sınıf öğrencileri katılmaktadır. İki haftalık süre zarfında ayrı ayrı derslerin sınavları şeklinde yapılmakta olan bu sınavlar, Türkiye'deki ortak sınavlara benzemektedir. Bu sınavlara okullar bazında katılan öğrenci sayıları Tablo 5-55'de gösterilmiştir. En büyük katılım Havo ve Vmbo-GL-TL okullarından olmaktadır.

Tablo 5-55 Hollanda'da Merkezi Sınavlardaki Öğrenci Sayıları

Yıllar	vmbo	vmbo KB	vmbo GL/TL	havo	vwo	Toplam
2010	23.052	32.605	55.183	54.450	40.900	206.190
2011	21.935	28.366	52.824	56.700	39.900	199.725
2012	20.694	28.098	53.662	57.037	39.691	199.182
2013	20.441	27.700	56.194	55.253	38.412	198.000

Kaynak: (Leene & CvE, 2014)

Üniversite Sınavlarını Hazırlama Kurumu (CvE) tarafından hazırlanan bu sınavlarda, yıllık maliyet 15 milyon avroyu bulmaktadır Tablo 5-56 (Leene & CvE, 2014).

Tablo 5-56 Hollanda’da Merkezi Sınavların Maliyeti (Milyon Avro)

Giderler	2012	2013
Kullanılan araç-gereçler	3,4	3,7
Bütçeyi aşan miktar	1,6	0,7
İlköğretim Sektörü	0	0,2
Ortaöğretim Sektörü	3,8	5,0
Orta Meslek Eğitimi Sektörü	4,8	5,3
Toplam	13,6	14,9

Kaynak: (Leene & CvE, 2014)

5.2.15. Hollanda Eğitiminde Müfredat Durumu

Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (OCW) genel eğitim ve öğretim programlarını, seçmeli ve zorunlu dersleri ve öğrenme hedef ve kazanımlarını ayrıntılarına kadar özetleyen bir çerçeve müfredat hazırlar (Berkhout, Berkhout, & Webbink, 2011). Okullar kendi öğretim programlarına, planlarına ve metotlarına kendileri karar verir ve araç gereçleri kendileri seçerler (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

5.2.15.1. Müfredattaki Değişime Göre Dönemler

Kuiper ve diğerlerinin yaptığı analize göre 1970’ten sonraki Hollanda müfredatı, üç döneme ayrılabilir (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013, s. 146).

5.2.15.1.1. 1970-2000 Yılları Arası Dönemde Müfredat

Hollanda hükümeti 1970 ve 1980’lerde merkezi, büyük ölçekli, yenilikçi ve yapıcı eğitim politikasını takip etmiştir (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013). 1980’de eğitim müfettişliği gözlem ölçütleri kalite standartlarına göre formüle etmiştir. Okulları desteklemek için kapsamlı okul destek sistemi, eğitim ölçümü (CITO) ve program geliştirme (SLO) gibi ulusal kurumlar oluşturdu. SLO müfredat geliştirme ile görevlendirildi. Eğitim ve öğretimde zaman ve maddi kaybın önüne geçilmesi için okullara giriş ve çıkış standartları, sınav giriş yönetmeliği, sınav değerlendirmesi sistemi geliştirilmiştir.

Özellikle temel ortaöğretimde 1970'lerden 1990'lara kadar eğitim içeriği sürekli gelişimini teşvik amacıyla düzenlemeler yapıldı.

Hollanda'da hem ilköğretim için hem de temel ortaöğretim için 400'den fazla kazanım hedefler belirlenmiştir. 1993 yılında ilköğretim için 122 ve ortaöğretim için 300 hedef parlamentodan geçerek kanunlaşmış ve 1998'de bir daha gözden geçirilmiştir (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013).

1998'de müfredatta yapılandırmacı yaklaşımdan ilham alan büyük bir reform gerçekleştirilmiştir. Ancak müfredatta gerçekleştirilen değişiklik, okullarda bazı karmaşıklıklara ve öğretmenlerde hoşnutsuzluğa sebep olduğu için 2007-2008 öğretim yılında bir Meclis araştırma komisyonu, devletin müfredatla ilgili konuları okullara bırakması gerektiği konusunda bir araştırma sonucu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak bu dönemdeki müfredat politikası ile yapılan değişiklikler özetlenirse;

- İlköğretim ve ortaöğretimin ilk bölümünde mezuniyet şartlarının hafifçe kolaylaştırılması ve yönetmeliğini yayınlanması,
- Ortaöğretim ikinci kademedeki derslere özgü sınav programları, müfredata uygun daha fazla harici çıkış sınavı, değerlendirme ve mezuniyet yönetmeliği çıkarılması şeklindedir.

5.2.15.1.2. 2000-2007 Yılları Arası Dönemde Müfredat

Hollanda temel eğitim müfredatında 1998, 2003 ve 2006 tarihlerinde meydana gelen değişmelere baktığımızda, sosyal ve siyasi düşüncelerin hakim olduğu görülmektedir (Letschert & Hooghoff, 2009, s. 30). Bu dönemde eğitim, büyük ölçüde siyasi değişiklikler nedeniyle büyük ölçeklerde değişmeye uğramıştır. Özerk bir yapıya sahip olan eğitim kurumları, piyasa güçleri karşısında toplumsal faydayı en üst düzeyde sağlamak için uğraşmakta idi. Müfredat politikalarındaki belirsizlik, temel eğitim ve ortaöğretim okulları arasında daha çok çeşit okulun oluşmasına yol açmıştır. Öte yandan, kalite standartları, hesap verebilirlik ve dış değerlendirme Eğitim Müfettişliğinin sorumluluğunda yer almaktadır.

Ancak bu dönemde okul seviyelerine göre özel müfredat tasarımına sistemde daha fazla yer verilmiştir. Eğitim özgürlüğü vurgulanmaya çalışılmış, ders kitapları için bir

stratejik plan oluşturulmuştur. 1993 yılında ilköğretimde belirlenen ve herhangi bir öğretim metodolojisi içermeyen 122 hedef, 2005 yılında 58'e, ortaöğretimde belirlenen hedefler de 58'e indirilmiştir (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013) ve (Letschert & Hooghoff, 2009, s. 31).

2002 Yasasına bağlı olarak, bu dönemde okulların denetimi ve yönetiminde Eğitim Müfettişliğinin rolü iki kat artmıştır. Okul temelli öğretim programı geliştirmek için çalışan öğretmenler, bu dönemde kendi öğretim hedeflerini ve öğretim metotlarını paylaşmak için bir platform oluşturmuşlardır. Eğitimde yeni roller edinen öğretmenler yeni öğrenme ortamları eğitim malzemeleri satın alma yoluna gitmişlerdir. Öğretmenler müfredattaki eksiklikler sebebi ile sahip oldukları yetkileri ve ders dışı özgürlüklerini kullanmak için mücadele etmek zorunda kalmıştır.

Özetle, bu dönemde müfredattaki değişiklikler;

- İlköğretim ve ortaöğretim birinci döneminde öğrencilerine daha fazla kazanım hedefleri verme ve daha fazla çıkış hedefleri düzenleme,
- Ortaöğretim ikinci döneminde pek fazla bir değişiklik yapılmamış, ancak bu dönem okullardan mezuniyette, derse özgü sınavlara ve bu sınavların değerlendirmesinde iç ve dış kontrolleri birlikte kullanma etkinliği ortaya çıkmıştır.

5.2.15.1.3. 2007 Sonrası Dönemde Müfredat

Son yıllarda ilköğretim ve ortaöğretim birincil kademede, Hollanda'daki siyasi iklim değişikliği ve hükümetlerin uluslararası karşılaştırmalı sınavlarda (PISA, TIMSS, PIRLS) ilk beş sıralamasına girme söylemleri sebebi ile müfredatta bazı değişiklikler olmuştur.

Her ne kadar okul ve öğretmenler etkinlik özgürlüğünde sürdürülebilir bir iyileştirme ve yenileşme çalışmaları yapsa da bazı yönetmelikler bu özgürlüğü sınırlar niteliktedir (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013).

2000 yılında Hollanda Eğitim Konseyi ilköğretim ve ortaöğretimde özellikle okuma-yazma ve aritmetik ile ilgili olarak düşük seviyeyi yükseltmek için okulları, öğretmenleri ve öğrencileri kapsayan bir Finlandiya modeli iyileştirme standartları

geliştirmiştir. (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013). Bu standartlar 2010 yılından bu yana uygulanan 4yaşında, 8 yaşında ve 10 yaşında başlayan ve üniversiteye girişe kadar devam eden bir çerçeve yapıdan oluşmaktadır.

2006 yılından bu yana ise öğretim karşılaştırılabilir, test tabanlı, hesap verebilir ve denetime bağlı, Norveç'te uygulanan sisteme eşdeğer bir yapıdadır. Bu durum 2015 yılından itibaren ilköğretimin sonunda zorunlu bir test uygulaması yapılmasını ön görmektedir. Bu sebeple hükümet, okulları mali yönden desteklemek ve profesyonel gelişimleri için okullara ihtiyaç duydukları finanmanı sağlamaktadır.

2007 yılından bu yana ortaöğretim ikinci kademedeki eğitimde derse özgü sınav programları devam etmektedir. Değişiklikler, okulların belirledikleri hedeflere nasıl ulaşmaları konusunda daha fazla özgürlük vermeyi içermektedir (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013, s. 147).

Özetle, bu dönem müfredatlarında;

- İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri yönetmelik doğrultusunda okuma-yazma, aritmetik ve İngilizce derslerinden daha fazla giriş ve çıkış kurallarına tabidir.
- Ortaöğretimin ikinci döneminde müfredat, bu tür okullara girişte daha fazla derse özgü sınav ve mezuniyette derse özgü dış ve iç sınavları gerektirmektedir.

5.2.15.2. Günümüzde Müfredat Durumu

Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (OCW) genel eğitim ve öğretim programlarının, öğrenme hedef ve kazanımlarını özetleyen bir çerçeve müfredatı hazırlamıştır. Okullar kazanım hedeflerine uymak şartıyla, uygun gördükleri değişiklikleri yapabilme özgürlüğüne sahiptir. Bakanlık müfredat çerçevelerini hazırlamadan önce ilköğretim ve ortaöğretim için Danışma Komitelerine danışır. Ayrıca, devlet büyük eğitim reformları konusunda danışmanlık sağlamak üzere bağımsız bir danışma grubu olarak Ulusal Müfredat Geliştirme Enstitüsünü (SLO) kurmuştur (Berkhout, Berkhout, & Webbink, 2011).

Her okul; öğretmenler, veliler ve öğrencilerin temsilcilerinden oluşan ve okulun kalkınma hedeflerini, öğretim yöntemlerini planlayan bir katılım konseyi kurmaktadır (Berkhout, Berkhout, & Webbink, 2011). 2008 yılından itibaren birincil ve ikincil

düzeyde tüm okullarda, idareciler ve öğretmenler eğitim kalitesinden tamamen sorumlu olmaları uygulaması hayata geçmiştir.

İlköğretim okullarında 2006 yılında revize edilen İlköğretim Yasası ile; Hollandaca, (bazı bölgelerde Frizce dili), İngilizce, matematik, sosyal bilimler (tarih, coğrafya), sanat ve beden eğitimi gibi *altı* ders zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca bu yasa ile müfredat; siyasi çalışmalar, sosyal yapılar, dini ve ideolojik akımlar, ifadeye ilişkin etkinlikler, sosyal beceriler ve hayat becerileri ve sağlıklı yaşam da dahil olmak üzere bir dizi seçmeli dersi de içermektedir (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004) . Okullar öğretim programının farklı alanlarına ilişkin sürenin ne ölçüde ve ne zaman ayrılacağına karar verme konusunda özgürdürler. Bu konudaki tek kısıtlama yıl boyunca verilecek asgari öğretim süreleridir.

Ortaöğretimin birinci kademesinde ise öğrenciler, 15 temel dersten (Hollandaca, İngilizce, matematik, insan ve doğa, insan ve toplum, sanat ve kültür, beden eğitimi ve spor) oluşan zorunlu bir temel müfredata tabi tutulmaktadırlar. Seçmeli derslerinde ise yabancı diller, dini bilgiler, astronomi, felsefe, tiyatro, sağlık/bakım, ekonomi, beslenme ve giyim bulunmaktadır. HAVO ve VWO'nun ilk üç yılında 3. bir çağdaş dil zorunludur. Ancak Gymnasium öğretim programının Latince ya da Yunancayı da içermesi gerekmektedir. Mesleki konularda mühendislik ve teknoloji, bakım ve refah, iş ve tarım dersleri bulunur.

Öğrenciler yılda 1000 tane 50 dakikalık ders alırlar. Kalan %20'lik öğretme zamanı (840 saat) okullar tarafından kendi takdirlerine bağlı olarak dersler ve diğer eğitsel etkinlikler için kullanılabilir (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

İlköğretimden ortaöğretime geçişte en sık kullanılan Cito testinde; Hollandaca yetenek bilgisi, matematik anlama becerisi, coğrafya, biyoloji ve tarih için dünya oryantasyon bilgisi ölçülmektedir. İlköğretim okullarının yaklaşık % 85'i bu testi kullanmaktadır.

Üniversiteye gitmek isteyen öğrencilerin; lise sonunda yapılan ulusal sınavdan öğrencinin aldığı başarının % 50'si ile öğrencinin okul final sınavı sonuçlarının %50'sinin toplamı ile gerçekleşir.

Okullar kalite ve karşılaştırılabilirliği sağlamak amacıyla her yıl Eğitim Müfettişliğine incelenmek amacı ile ders programlarını sunmaktadırlar. Okul sınavları genellikle iki ya da daha fazla ders üzerinde yoğunlaşmakta, sınavlar yazılı, sözlü ve uygulamalı

şekillerde yapılmaktadır. Ulusal sınav ise çeşitli derslerin testlerini, açık uçlu ve çoktan seçmeli soruları içermektedir.

Öğretmenler bir gün boyunca ödev, sözlü sınav ve sınıf çalışması ile sürekli değerlendirme uygulaması yapabilmektedir. Öğretmen sınavlarda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta ve müfredat aracılığıyla onlara rehberlik etmektedir (Berkhout, Berkhout, & Webbink, 2011).

5.2.15.3. Müfredatta Seviye ve Hedefler

Müfredat düzeyi tayini ve program geliştirmede son derece kullanışlı beş kriter kullanılmaktadır(Tablo 5-57). Her ne kadar daha fazla kriter kullanmak mümkün olsa da bu iyileştirmeleri beş ana bölüm halinde incelenmesinin daha yararlı olacağı kanıtlanmıştır(Thijs & Akker, 2009, s. 9).

Tablo 5-57 Müfredat Düzeyleri ve Örnek Hedefler

Seviye	Açıklaması	Örnek Hedefler
SUPRA	Uluslararası	Dil referanslarında ortak Avrupa çerçevesi
MAKRO	Ulusal Sistem Sınav programları	Temel hedefler, kazanım düzeyleri,
MEZO	Okul, Enstitü	Okul programı, Eğitim materyalleri,
MİKRO	Sınıf, öğretmen	Öğretim planı, öğretim materyalleri Modüller, Dersler, Ders kitapları
NANO	Öğrenci, birey	Eğitim için bireysel plan, Bireysel ders öğrenme

Kaynak: (Thijs & Akker, 2009, s. 9).

Bu basit tablo (Tablo 5-57) göz önüne alındığında, Hollanda müfredatında çeşitli düzeylerde farklılaşmaların olduğu görülmektedir (Akker, Fasoglio, & Mulder, 2010).

Supra: Uluslararası seviyede karşılaştırma yapan (PISA ve TIMSS gibi çalışmaları),

Makro: Ulus, devlet düzeyinde sistemi ve politikayı inceleyen,

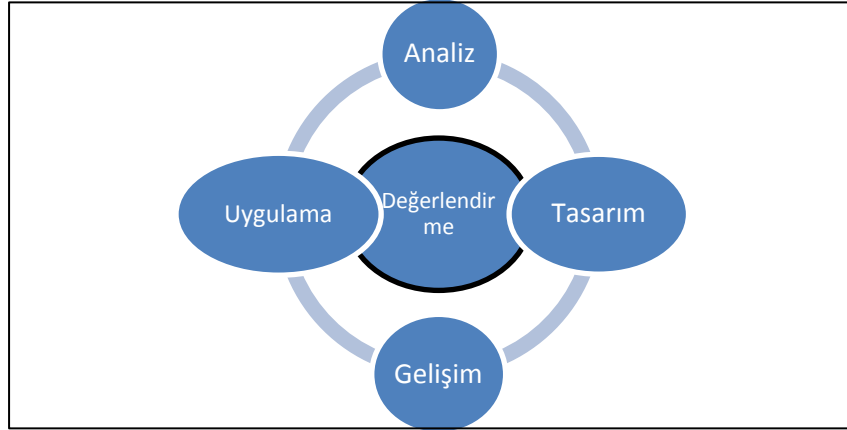
Mezo: Programı okul ve kurum düzeyinde araştıran ve tanzim eden,

Mikro: Sınıf, grup, ders düzeyini araştıran ve ders verimliliğini inceleyen,

Nano: Bireysel ve kişisel düzeyde farklılaşma ve ömürboyu öğrenme için sorumluluğu ifade eden bir yapıdadır.

5.2.15.4. Müfredatta Beş Temel Aktivite

Hollanda eğitim müfredatı yenilik ve gelişmeye odaklanmıştır. Bu süreçte, yıllar itibariyle istenen hedefler doğrultusunda müfredat gelişimi için analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme gibi beş ana faaliyetten oluşan (Şekil 5-13) bir döngü ortaya çıkmıştır (Thijs & Akker, 2009, s. 15).

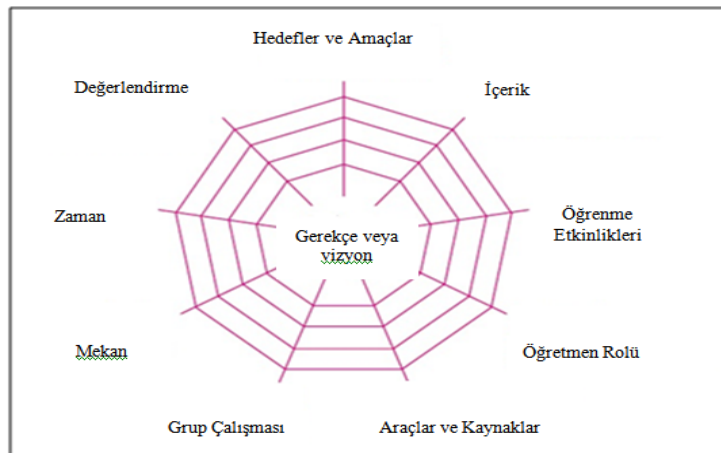


Kaynak: (Thijs & Akker, 2009, s. 15)

Şekil 5-13: Hollanda Müfredat Gelişiminde Değerlendirme Döngüsel Süreci

5.2.15.5. Hollanda'nın Kırılğan Müfredat Örümcek Ağı

Müfredat geliştirilmesi için önemli sorunlardan biri müfredatın çeşitli bileşenleri arasında tutarlılık ve denge oluşturmaktır. Bu bileşenlerin Walker (1990), içerik, amaç ve öğrenme organizasyonu gibi üç büyük planlama unsuru olduğunu belirtmiştir. Ancak, müfredat tasarımı ve uygulama sorunları, on bileşen çerçevesinde, öğrencinin öğrenme planlanmasına uymak için geliştirilmiştir (Şekil 5-14)



Kaynak: (SLO, 2014), (Akker, Bannan, Kelly, Nieveen, & Plomp, 2013, s. 57-58)

Şekil 5-14 Hollanda'da SLO'ya Göre Müfredatın Kapsaması Gereken Bileşenler Şeması

Gerekçe veya Vizyon	: Onlar (öğrenciler) neden öğreniyorlar?
Amaçlar ve Hedefler	: Onlar hangi hedeflere doğru öğreniyorlar?
İçerik	: Ne öğreniyorlar?
Öğrenme Etkinlikleri	: Nasıl öğreniyorlar?
Öğretmenin Rolü	: Öğretmenin öğrenmedeki rolü nasıl?
Malzeme ve Kaynaklar	: Onlar ne ile öğreniyorlar?
Grup çalışması	: Kiminle öğreniyorlar?
Yer	: Nerede öğreniyorlar?
Zaman	: Ne zaman öğreniyorlar?
Değerlendirme	: Süreçte öğrendiklerini nasıl ölçüyorlar?

5.2.15.6. Hollanda'nın Ders Müfredatı Şematik Yapısı

Hollanda müfredat yapısına baktığımızda (Tablo 5-58) üç temel seviye ve üç temel hedefin olduğu görülmektedir (Striker, 2011).

Tablo 5-58 Hollanda Müfredat Yapısı

Yıllar	4-12	12-15	15-18
Seviye	İlköğretimin	Ortaöğretim birinci kademe (Ortaokul)	Ortaöğretim ikinci kademe (Lise)
Amaçlar	İlköğretimin Temel Amaçları (58)	Ortaöğretimin Temel Amaçları (58)	Ortaöğretimin Sınav Standartları

Kaynak: SLO (Striker, 2011)

5.2.15.6.1. Hollanda Müfredat Program Yapısına Örnek

- Branş Üstü Temalar-Alan (İnsan ve Doğa)
- Ders (Coğrafya)
- Kazanım (Su)
- Alt kazanım
- İçerik

- Seviye
- Kazanım Hedefleri
- Sınav programı

Tablo 5-59 Hollanda Müfredat Program Yapısı Örneği

Ders	Coğrafya
Konu	Su
İlköğretimde Çekirdek Hedefler	Hollanda'da su tarafından işgal tehdidi olan bölgelerde alınacak önlemler hakkında çocukların bilgilendirilmesi.
Ortaöğretimde Çekirdek Hedefler	Öğrenciler çalışma ve bakım, yaşam ve eğlence, tüketim ve bütçeleme, trafik ve çevre konularını yaparak uygulayarak kendi ortamında öğrenirler.
Sınav Programı	E: Temel Kavram: Çevre E1: Alt kavram: Ulusal ve bölgesel konular, Hollanda'da sel ve su basması güncel konular.

Kaynak: (Striker, 2011)

Coğrafya Dersi Temel (çekirdek) Kazanımlar:

- Vatandaşlık ve Çok Kültürlü Toplum
- Sürdürülebilirlik
- Nüfus ve Yerleşme
- Zengin ve Yoksul
- Hava ve İklim
- Avrupa'da Sınırlar ve Kimlik
- Küreselleşme
- Dünya'nın Kuvvetleri
- Enerji kaynakları
- Su

Coğrafya Dersi Su Kazanımının Alt (çekirdek) Kazanımları:

- Su Döngüsü
- Çok fazla su – çok az su - çok kirli su sorunu,
- Sulak ülke Hollanda
- Gelecekte su

Alt Seviye (VMBO) Eğitiminde Coğrafya Kazanım örnekleri

A1.Su (Çekirdek)

A1.1.Gelecekte su (Alt Çekirdek)

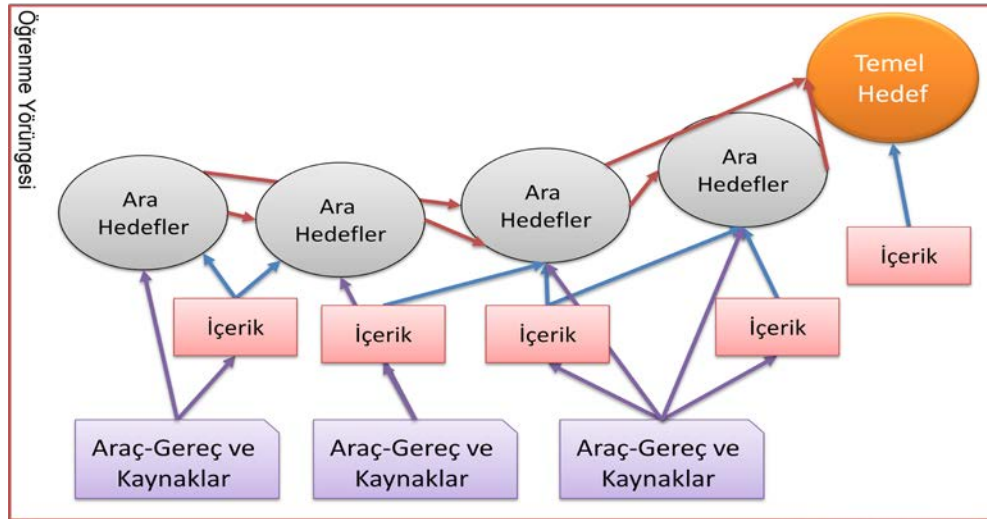
A1.1.1.Suyun sürdürülebilir kullanımı (İçerik) Mevcudiyetine ve su sorunlarının fiyat civarında Sorunlar

A.1.1.1.1.Sürdürülebilir su kullanımı ve buna göre kendi ortamında bir katkı anlayışı geliştirme. (Ara hedef)

A.1.1.1.2.Görüşler suyla ilgili çatışmaları değerlendirilmesi.

Kaynak: (Striker, 2011)

Hollanda Müfredat yapısında öğrenme yörüngelerine göre bir yapı takip edilmektedir (Şekil 5-15). Bu yapıya göre Temel Hedefe; Araç-gereç ve kaynaklardan, İçeriklere oradanda Ara hedeflere gidilerek ulaşılmaktadır.



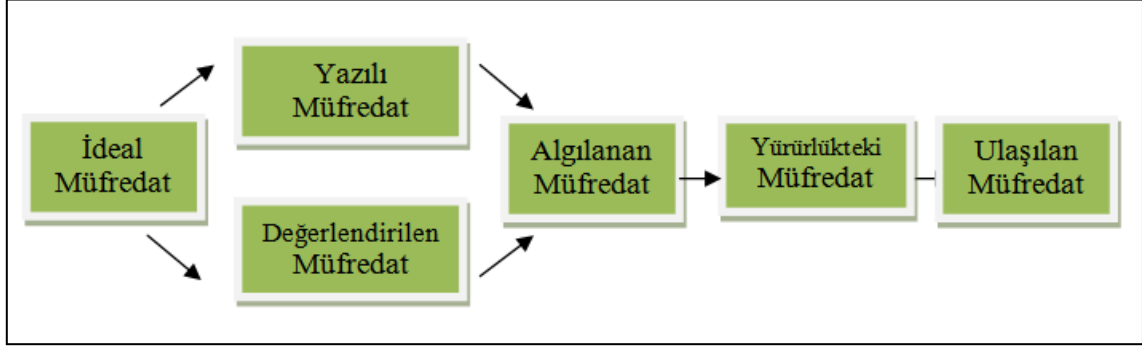
Kaynak: (Striker, 2011)

Şekil 5-15 Hollanda Müfredat Yapısında Öğrenme Yörüngeleri

5.2.15.7. Hollanda Müfredatındaki Güncel Sorunlar

Hollanda müfredatındaki güncel sorunlara baktığımızda; Müfredatın istikrarı, Müfredatın Yönetim, Müfredatın Ömrü, Müfredat Sürümleri, Müfredatta Kararlılık, Müfredatın Kontrolü ve Müfredatın Karmaşıklık gelmektedir (Striker, 2011).

Berkhout ve diğerlerinin yaptığı araştırmaya göre, Hollanda müfredatında son dönemde meydana gelen değişiklikler, yükseköğretim veya yüksek mesleki eğitim ilk kuşaklarının işgücü piyasası performansları sonuçlarını arttırmadığını ortaya koymuştur (Berkhout, Berkhout, & Webbink, 2011).



Kaynak: (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013)

Şekil 5-16 Kuiper'e Göre Hollanda Müfredatında Son Durum

Kuiper ve diğerleri ise Hollanda Müfredatının yapısını hazırladıkları şemada; ideal müfredat, yazılı müfredat, değerlendirilen müfredat, algılanan müfredat, yürürlükteki müfredat ve ulaşılan müfredat olarak tanımlamışlardır (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013).

5.2.16. Hollanda Eğitim Sisteminin Uluslararası Başarı Durumu

OECD ülkeleri için 3 yılda bir uygulanan öğrenci değerlendirme çalışmasına göre Hollanda eğitim durumu, iyi olan ülkeler arasında yer almaktadır. PISA 34'ü OECD ülkesi olmak üzere yaklaşık 70 ülkenin yer aldığı çalışma; 15 yaş grubu öğrencilerin örgün eğitimde matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında kazanmış oldukları bilgileri günlük yaşantılarında ne ölçüde kullandıklarını ölçtüğü gibi onların eğitim hakkındaki kişisel görüşleri ile kendileri ve aileleri hakkında bilgileri de değerlendirilmektedir.

En son 2012 yılında 550 bin öğrencinin katıldığı bu araştırmaya göre Hollanda, Matematik sınavında 523 puan ile 10'cu, Okuma sınavında 511 puan ile 15'ci ve Fen sınavında 522 puan ile OECD ülkeleri içinde 15'ci olmuştur. Hollanda'nın genel anlamda başarılı bir ülke olduğunu ortaya koymaktadır.

PISA 2009 verilerine göre yapılan bir araştırmada, katılan Avrupa ülkelerinde ortalama olarak, tüm 15 yaşındaki öğrencilerin yaklaşık %15'i, okullarda nitelikli fen ve

matematik öğretmenlerinin eksikliğinin başarının düşmesine sebep olduğunu belirtmiştir (EACEA, 2012). Bu durumu belirten ülkeler daha çok ülke içinde farklı dil ve lehçelerde konuşma dili olan ülkelerdir. Belçika (Almanca Konuşan ve Flaman Toplulukları), Hollanda, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), İzlanda ve Lihtenştayn Bu grup ülkeler arasındadır.

5.2.17. Hollanda Ders Kitapları

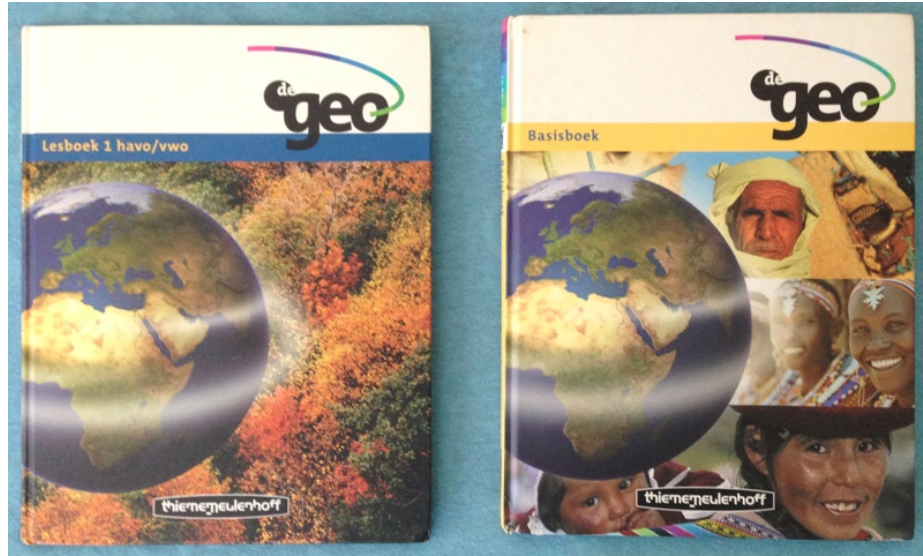
Hollanda’da ders kitapları tamamen özel sektör tarafından yazılır. Bu kitapların ders programlarına uygunluğuna Okul Kurulları karar verir ve seçim yapılır. Özellikle Hollanda’da yazılmış ve basılmış kitaplar seçilir. Çift dil eğitimi yapılan okullarda (Bilingual School) ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Belçika’da yazılmış ve basılmış kitaplar da seçilebilmektedir. Seçilen ders kitapları okul kurulları tarafından ilk ve ortaöğretim öğrencilerine ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Kitapların özelliğine ve dayanıklılığına göre üç, beş veya on yıllık olarak aynı kitap kullanılabilir. Seçilen ders kitapları öğrencilere zimmetlenir. Dönem sonunda tekrar okula iade edilir.

Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından ders kitaplarının kabul edilebilmesi için;

- Ulusal bir perspektifte olması
- Müfredat programlarına uygunluğu
- Öğretmen klavuz kitabı olması
- Öğrenci çalışma kitabı olması gerekir.

İçeriğin; bilimsel derinlikte, öğrenci seviyesine uygun, çevreci anlayışta, teknoloji kullanımına elverişli ve teknolojik araçlara aktarılabilir, müfredat hedeflerine uygun, önyargılardan uzak ve öğrencilerin anlayacağı bir dilde yazılmış olması gerekmektedir.

Ders kitaplarının maliyeti İlköğretim eğitim materyalleri maliyetlerini araştırma raporunda ayrıntılı olarak izah edilmiştir (CLU, 2006).



Şekil 5-17 Cosmicus Collage’de Öğrencilere Verilen deGEO isimli Coğrafya Ders Kitapları (2013)

5.2.18. Hollanda Okullarında Teknoloji Kullanımı

Hollanda’da Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı ülke çapında öğrencilerin bilgi ve teknolojiye ulaşmaları için bir çok imkân tesis etmiştir. Bu amaçla okulların finansmanı sağlanırken eğitim teknolojilerine ayrılan payın önemini vurgulamaktadır.

Hemen bütün okullarda kablosuz internet bağlantısı, bilgisayar, medya ve eğlence salonları, modern fizik-kimya-biyoloji laboratuvarları, elektronik kütüphaneler, sınıflarda dizüstü bilgisayar, kablosuz internet, akıllı tahta, projeksiyon makinası bulunmaktadır. Bu durum Hollanda okullarının teknolojiden azami derecede faydalandıklarını göstermektedir (Şekil 5-18).



Şekil 5-18 Kral Willem II Koleji Coğrafya Sınıfında Teknoloji Kullanımı (2013)

Hollanda’da öğrenci velilerinin ekonomik seviyeleri iyi olduğu için her türlü eğitim materyalini çocuklarına temin etmede sıkıntı yaşamamaktadırlar. Bu sebeple dünyada yeni çıkan, trend olan her türlü teknoloji ve eğitim aracı, Hollanda okullarında boy göstermekte ve kullanılmaktadır.



Şekil 5-19 Hollanda Tilburg Şehrinde De Nieuwste Scholl’da Teknoloji ile Yapılan Eğitim (2013)

Hollanda’da De Nieuwste Scholl (Şekil 5-19) gibi bazı okullarda ise eğitim tamamen teknoloji ile yürütülmekte derste kitap kullanılmamaktadır. Dersler her öğrenciye ait disüstü bilgisayar ile yürütülmekte; ödevler, not değerlendirmeleri, sınavlar, projeler tamamen elektronik ortamda yapılmaktadır. Bu okul aynı zamanda Hollandanın en başarılı okulları arasında yer almaktadır. Öğrenciler elektronik postayı öğrenim amaçlı olarak kullanmakta, pek çok üniversitenin kütüphanesine bağlanabilmekte ve yine bilimsel dergi ve kataloqlara ulaşabilmekte, diğer okul ve ülkelerdeki öğretmen ve öğrencilerle iletişim kurmaktadırlar.

Bazı okullarda canlı internet bağlantısı ile veliler çocuklarını bilgisayar başında takip etme imkânına sahiptir.

Hollanda müfredat programlarında teknoloji kullanımı, teknolojinin hangi seviyede nasıl kullanılacağına eğitimi konusundaki değişik dersler iköğretimden itibaren bütün sınıflarda verilmektedir.

5.2.19. Hollanda Eğitiminde Denetim Mekanizması

Hollanda’da eğitim sistemindeki denetimler; Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, Denetim Kurumu (Onderwijs Inspectie) tarafından yapılmaktadır. Eğitim kalitesi, mevzuata uyumu ve denetim düzenlemeleri; finansal süreklilik, verimlilik, yasallık, kalite güvencesi, akılcı ve risk bazlı bir yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilir. Eğitim Denetim Kurumu, öğretim sürecinin kolektif kalitesini, denetimler ve çıktılar ile değerlendirerek belirler (Onderwijsinspectie.nl, 2011).

Hollanda okullarında eğitimin kalitesi, Yönetim Kurulunun yasal sorumluluğundadır. Okul yönetim kurulu ve yönetim kurulu üyeleri öğretim süreci iyileştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Son yıllarda, Yönetim Kurulları eğitim kalitesini geliştirmeye yönelik büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Ancak bunun yanında zayıf kalan yönetim kurulları da mevcuttur.

Okullardaki Yönetim Kurulları, bazen bağımsız olarak hareket ettikleri gibi aynı zamanda diğer kurullar (belediyeler ve il meclisleri) ile ortaklaşa hareket edebilmektedirler. Bu kurullar tarafından geliştirilen çalışmalar, okullarda sadece eğitim performansını geliştirilmemiş aynı zamanda kalite kontrolde de önemli iyileşmelere yol açmıştır (Onderwijsinspectie.nl, 2013).

Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı 2009 yılında çıkardığı bir yeni yasa ile artık okullardaki denetim çalışmalarının risk odaklı olmasını hedeflemiştir. Bu sayede risk grubunda olmayan kaliteli okullar daha az denetime tabi tutulurken, yüksek riskli okullar daha çok denetime tabi tutulmaktadır. Ayrıca bir diğer önemli değişiklik, artan denetim ihtiyacına karşılık denetim mekanizmasında özelleştirmeye gidilmiştir. Bir diğer önemli değişiklik ise okul kurulunun yerine okul müdürünün Denetim Kurumu ile ilişkide birinci basamak kabul edilmesidir (Onderwijsinspectie.nl, 2010).

İlkoğretim denetiminin içeriğinde 10 ana ve 46 ara çerçeve alan belirlenirken, Ortaöğretim denetiminin içeriğinde 10 ana ve 44 ara çerçeve alanı belirlenmiştir (Onderwijsinspectie.nl, 2010).

Okul denetimlerinde, herhangi bir ilköğretim veya ortaöğretim okulu, sağlanan imkânlar ile dört yıllık bir süre içinde kaliteli bir eğitim veremez ise Yıllık Eğitim Raporu çalışmanın ardından “dört yıllık ziyaretler” adı altında eğitim denetmenleri okulu

ziyaret eder. Bu tür ziyaretler sadece temel denetim ihtiyacı olan okullar için gerçekleştirilmektedir.

Dört yıllık ziyaretleri ya haberli veya habersiz olabilir. Prensip olarak, dört yıllık ziyaretlerde eğitim çıktıları, kalite güvencesi, özel ihtiyaçların temini ve rehberlik üzerinde durulmaktadır. Okul Denetmeni; okul işleyiş planı ve okul özel ihtiyaçları harcama planı, okul öğretim süresi gibi yasal gereksinimleri karşılayıp karşılamadığını kontrol eder. Bu dört yıllık ziyaretin tam zamanı belli değildir (Onderwijsinspectie.nl, 2010).

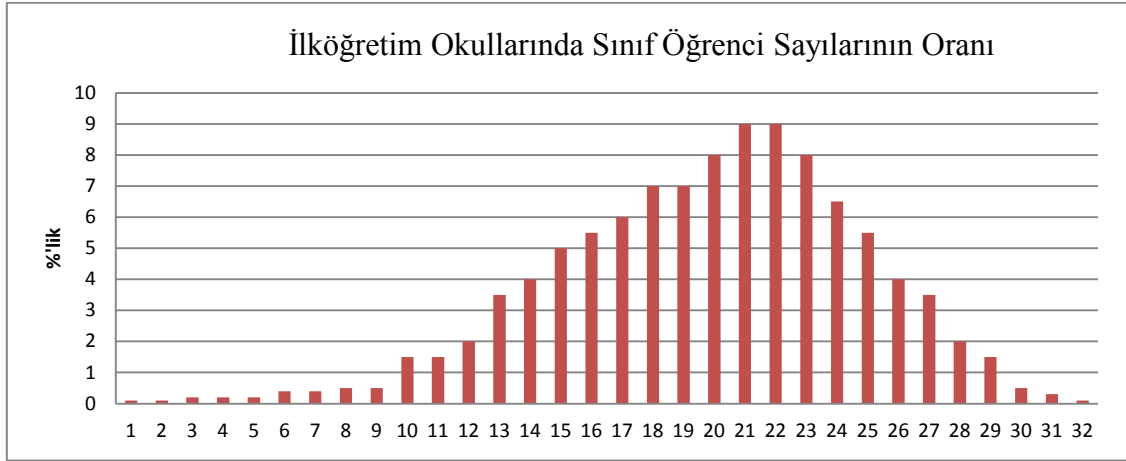
Hollanda denetim mekanizmasında, 14 bölge ofisinde 237 tam kadro müfettiş görev yapmaktadır. Ayrıca büyük belediyeler denetimler esnasında kendi müfettişlerini de kullanırlar (Broekhof & Geomans, 1995, s. 37).

5.2.20. Hollanda’da Okulların Fiziki ve Sosyal Yapısı ve Üç Örnek Okul

Hollanda okullarının fiziki yapıları, Türkiye ile kıyaslandığında büyük farklılıkların olduğu görülmektedir. Ülkenin ekonomik şartlarının iyi olması, sınıflarda öğrenci sayısının az olması, öğretmenlik mesleğinin önemsenmesi ve eğitime verilen yatırımların artması sayesinde okulların fiziki yapısı oldukça iyi durumdadır.

Sınıf boyutuna ilişkin herhangi bir tavsiye bulunmamaktadır. Öğrenciler karışık yetenek sınıflarında, yaşlarına göre gruplandırılmaktadır. İlköğretim okullarında sınıflar bir öğretmene sahipken ve bir öğretmenle eğitim öğretime devam ederken, Ortaöğretim okullarında sınıflar her branş için ayrı ayrı öğretmenlere sahiptir ve dersler branş dersliklerinde yürütülmektedir (EURYDICE, 2005; Wooning & Ree, 2004).

Ortalama olarak, Avrupa’da ortaöğretimde sınıf başına 25 ila 28 öğrenci bulunmakta iken bu sayı Hollanda’da 25’tir. Şekil 5-20’de de görüldüğü üzere Hollanda’da ilköğretim okullarında sınıfların %88’i 25 öğrenci ve altında öğrenciye sahiptir. 25 öğrenciden fazla olan sınıfların oranı %12’dir ve bu sınıflardaki öğrenci sayısı en fazla 32’dir (OCW, 2013).



Kaynaka: (OCW, 2013)

Şekil 5-20 İlköğretim Okullarında Sınıf Öğrenci Sayılarının Oranı

Hollanda’da okullar büyük çoğunlukla özel okul konumunda olduğu için ve bütün okullarda yönetim Okul Kurulları tarafından yürütüldüğü için fiziki duruma önem verilmektedir. Okulların başarısı ve yıl sonu eğitimsel ve finansal neticeler, okulun geleceğinde önemli bir yere sahiptir. Bu sonuçlara göre devletten alınan mali yardım artabilmekte veya azalabilmektedir.

Hollanda’daki okulları fiziki yönden incelediğimizde; Tilburg şehrinde, biri iyi bir okul örneği Odulphus Lisesi ve diğeri yine Tilburg şehrinde Kroninken Willem II Koleji standart bir okul örneği olmak üzere iki okul bu araştırmada tanıtılacaktır. Ayrıca Yükseköğretim okullarından Fontys Üniversitesi genel olarak incelenecektir.

5.2.20.1. Odulphus Lisesi (St. Odulphus Lyceum)

1899 yılında on öğrenci ile eğitim hayatına başlayan Odulphus Lisesi 1912 yılında bir Gymnasium olarak resmen tanınmış ve 1969 yılına kadar bir erkek lisesi olarak eğitime hizmet vermiştir. 1969 yılından itibaren karma bir okul yapısında olan Odulphus Lisesi, başarıları ile tanınan bir üniversiteye hazırlık (VWO) okuludur. Geniş yeşil bahçesi, kapalı spor salonu, branş derslikleri, laboratuvarları ve geniş bir kütüphanesi bulunmaktadır. Okulun bu binası, 1930’da yapılan halidir, ancak iki defa Mimar J.Falcon tarafından bakıma alınmıştır (Şekil 5-21). Okulun bir bölümü 2014/2015 öğretim yılında Noordhoekring’e taşınacaktır (odulphus.nl, 2013).



Şekil 5-21 Odulphus Lisesi Ön Cephesi (2013)

Okulda üst düzey eğitim yapılmakta ve Hollandaca yanında Almanca, İngilizce, Fransızca, Yunanca ve Latince eğitim verilmektedir. Kültür sanat, drama, tiyatro, plastik sanatlar, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi dersleri hem zorunlu dersler arasında yer almakta hem de kurs olarak verilmektedir. Okulun rugby takımının ve kızlar hokey takımının ülke çapında dereceleri vardır.

Okuldaki Eğitimin genel yapısına baktığımızda Şekil 5-22’de görüldüğü üzere 6 yıl devam eden okulda VWO mezunları direkt üniversiteye (WO) ve yüksek profesyonel eğitime (HBO) yerleşirken, HAVO mezunları öncelikle HBO’ya gidebilmektedir. VMB-t mezunlarının ise öncelikle Havo’ya gidip öğrenimlerini 5.yıla tamamlamaları gerekmektedir.

ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ		YÜKSEK PROFESYONEL EĞİTİM (HBO)	
VWO	(WO)	HAVO	
6 Gymnasium	6 Atheneum		
5 Gymnasium	5 Atheneum	5 HAVO	
4 Gymnasium	4 Atheneum	4 HAVO	4 VMBO-t
3 Gymnasium	3 Atheneum	3 HAVO	
2 Gymnasium	2Atheneum	2 HAVO	
1Gymnasium	Atheneum	Ortak Sınıf	

Şekil 5-22 Odulphus Lisesi Genel Eğitim Yapısı



Şekil 5-23 Odulphus Lisesi Coğrafya Branş Dersliği (2013)

Odulphus Lisesi kayıt döneminde bilim, spor ve sanat alanında gösterdiği başarılı performans ve sahip olduğu fiziki imkânlar (Şekil 5-23) sebebi ile çok tercih edilmekte, bu sebeple, başarılı ve puanı en yüksek öğrencileri kabul etmektedir. Çünkü 2012/2013 öğretim yılı sonunda tüm son sınıf (6.sınıf) öğrencileri okullarını başarı ile bitirerek üniversitelere yerleşmişlerdir.

5.2.20.2. Kral Willem II Koleji (Koning Willem II College)

1866'da eğitim ve öğretime başlayan Kral Willem II Koleji bir erkek okulu iken 1906'dan itibaren kız öğrencilerin de alınması ile karma yapıya sahiptir. Okul binası aynı yerde birkaç kez yenilenmesinin ardından en son 2003 ve 2004 yıllarındaki inşaatlar ile günümüz halini almıştır. Vincent van Gogh (1866-1868) okulun ilk öğrencilerinden biridir.

1700 öğrencisi ve 160 öğretmeni ile Tilburg bölgesinin en büyük devlet okulu olan Kral Willem II Kolejinde VWO (Atheneum), HAVO ve VMBO bir arada eğitime devam etmektedir. Ayrıca müzik bölümü ve spor bölümleri ile özel yetenekli öğrencileri çeken önemli bir okuldur. Bölgedeki Fontys Yüksek Öğretmen Eğitimi Üniversitesi ile işbirliği yaparak, eğitim kalitesini arttırmaya çalışmaktadır. Okulda oditoryum, dans

stüdyoları, tiyatro salonu, kapalı spor salonu, medya merkezi, atölyeler, laboratuvarlar ve branş derslikleri yer almaktadır.



Şekil 5-24 Kral Willem II Koleji Ön Cepheden Görünüşü (2013)



Şekil 5-25 Kral Willem II Kolejinde Coğrafya Sınıfı ve Coğrafya Öğretmeni (2013)

Bu okulda okul işlerinde öğrenciler de çalışabilmektedir. Böylelikle öğrencilerin okulu benimsemeleri ve bağlılıkları artmaktadır. Öğrenciler üst sınıfa geçtiklerinde bu sınıfta başarılı olmak için gereken şartları her yıl ekim ayında okul web sitesinde yayınlanan standartlardan öğrenmektedirler (willem2.nl, 2013).

Okul web sayfasından bütün derslerin kitaplarına pdf formatında ulaşılabilmekte, kayıt edilebilmekte ve yazıcı çıktısı alınabilmektedir. Kral Willem II Kolejinde her dört yılda bir stratejik plan yayınlanır ve dört yıl boyunca bu hedefler gerçekleştirilmek için bu plana uyulur. Okuldaki öğretmenlerin yaş ortalamasına bakıldığında 46'ya denk gelmektedir (Tablo 5-60).

Tablo 5-60 Kral Willem II Kolejindeki Öğretmenlerin 2012 Yılı Yaş Ortalamaları

Yaş Aralığı	Kadın	Erkek	Toplam
15-25 yaş	7	3	10
25-35 yaş	19	22	41
35-45 yaş	18	16	34
45-55 yaş	23	25	48
55-65 yaş	20	17	47
65 yaş üstü	0	0	0
Toplam	87	93	180

Kaynak: (willem2.nl, 2013)

Okulun Ulusal Merkezi Sınavdaki Başarısına baktığımızda, okul ortalamalarının orta seviyede olduğu görülmektedir (Tablo 5-61).

Tablo 5-61 Kral Willem II Kolejinde Öğrencilerin Ulusal Sınavda Derslere Göre Başarı Dereceleri (Ölçek:1-5 aralığı)

Yaş Aralığı	VMBO	HAVO	VWO
Bütün Dersler	3	3	3
Hollandaca	3	3	3
İngilizce, Fransızca, Almanca	3	3	3
Coğrafya, Tarih	5	1	2
Ekonomi	3	3	2
Matematik,Fizik,Kimya,Biyoloji	4	4	3
Latince, Yunanca			5

Kaynak: (willem2.nl, 2013)

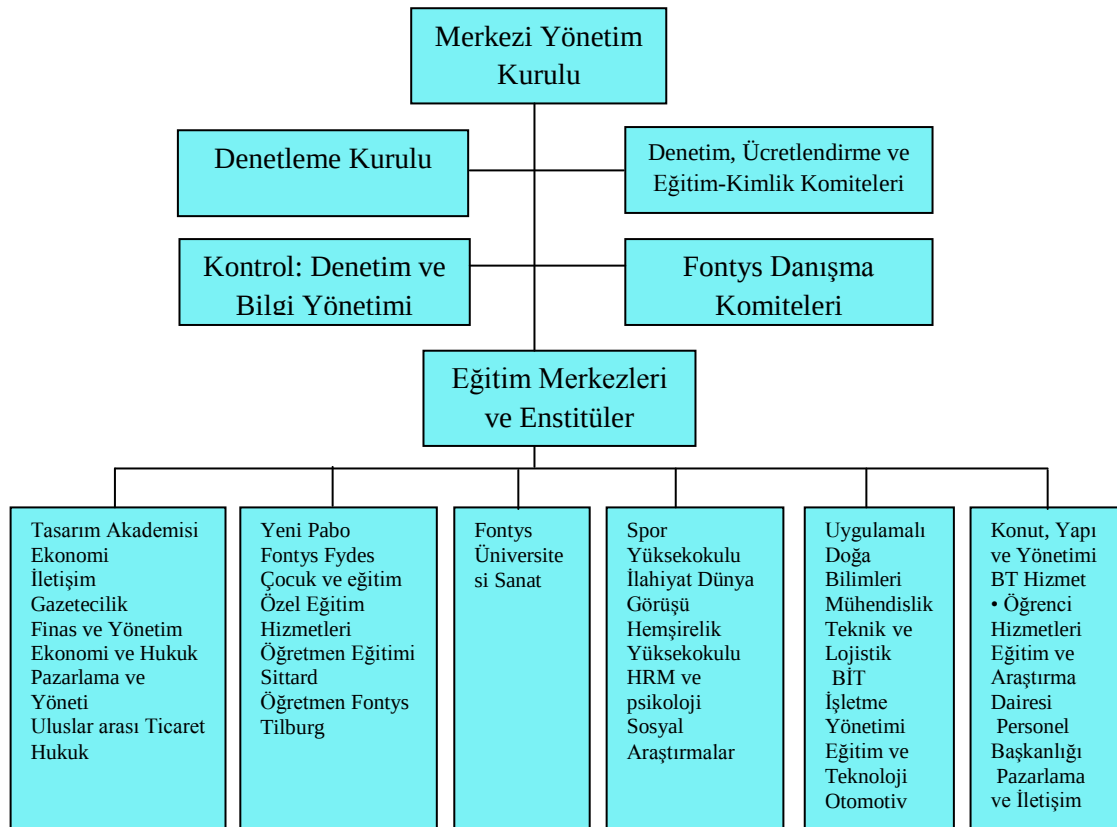
5.2.20.3. Fontys Üniversitesi (Fontys Hogeschool Leraropleiding)

Hollanda'nın güney eyaletlerinde dağılmış bulunan eğitim kurumları ile Fontys üniversitesi Profesyonel Yükseköğretim yapan bir üniversitedir (Şekil 5-26). Bir araştırma üniversitesi değildir.



Şekil 5-26 Fontys Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tilburg (2013)

4.100 öğretim elemanı ve 42.000 civarında öğrencisi ile Hollanda'nın en büyük yükseköğretim kurumlarından biri olan Fontys Üniversitesi 29 enstitü, 85 lisans programı, 26 yüksek lisans programı ve 12 önlisans programı ile yüksek kalitede profesyonel eğitim yapmaktadır. Eğitimin yanı sıra, işgücü pazarının ihtiyaç duyduğu alanlarda kurslar da vermektedir.



Kaynak: (Fontys.nl, 2013)

Şekil 5-27 Fontys Üniversitesi Organizasyon Şeması

Tablo 5-62 Rakamlarla Fontys Üniversitesi

	2010	2011	2012
Yıllık Gelir	338.670.000€	337.803.000€	335.068.000€
Okulun Ülkedeki Pazar Payı %	9,5	9,5	9,6
Öğrenci Sayısı	39.812	40.367	40.747
Öğretim Elemanı Sayısı	4.105	4.016	4.015
Devamsızlık %	3,7	4,1	3,8

Kaynak: (Fontys.nl, 2013)

Fontys Üniversitesinde kalite ve yüksek hedefler taahhüt edilmektedir. Fontys Üniversitesinde yüksek verimlilik ve düşük başarısızlık oranı ile MBO, HAVO ve VWO gibi okullardan yüksek öğrenci akışı sağlanmaktadır. Ayrıca eğitimin kalitesi Hollanda-Flaman Akreditasyon Kuruluşu (NVAO) tarafından güvence altına alınmıştır.

Fontys Üniversitesi eğitim politikasında, 2011-2015 Yenilikçi ve Uygulamalı stratejik eğitim planı ilkelerini takip etmektedir.

5.2.21. Hollandada Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Eğitimi

Hollanda’da özel ihtiyaç sahibi çocuklara sunulan eğitim iki grup okulda verilmektedir:

İlköğretim için özel eğitim okullar (speciale scholen voor basisonderwijs): öğrenme ve davranış zorluğu çeken ve öğrenme gelişim zorluğu olan çocuklar içindir.

Hollanda’da 1991 yılından beri özel eğitim politikası özel ihtiyaç sahibi çocukları, normal ilkokullara entegre etme yönünde olmuştur. Bu politikanın iki amacı vardır. Birincisi, özel ihtiyaç sahibi çocukların normal ilkokullara gitmesini sağlamaktır. İkincisi ise ilköğretimdeki normal okullar ile özel eğitim okulları konsorsiyumlarına belli bir bütçe vererek maliyetleri kontrol etmektir. Bu konsorsiyumlardan özel okullar ve normal okullardaki özel hizmetler finanse edilmektedir.

Ayrıca özel eğitim okulları (Speciaal onderwijs) engelli çocuklar için ve eğitimine farklı bir yaklaşım gereken çocuklar için verilen ve ya ilkokul ya da ortaöğretim yaş grubu ya da her ikisi için özel eğitim veren okullardır.

5.2.22. Hollanda Eğitim Sisteminde Yaşanan Problemler

5.2.22.1. Örgün Eğitimde Sorunlar

İlköğretim okullarında zaman çizelgeleri hususunda daha fazla esneklik sağlamak için bir kanun tasarısının gerekliliği önemli problemlerin başında gelmektedir.

Hükümetlerin iköğretim okullarına harcama konularında daha fazla özgürlük sağlamak için blok hibe fonları getirmesi beklentisi de önemli sorunlar arasındadır.

Ortaöğretimde merkezi sınav değerlendirmelerinde yaşanan sıkıntılar temel ortaöğretim kurumlarının en büyük sıkıntısıdır.

Yükseköğretimde ön eğitim şartlarını sağlayamayan öğrencilerin esnek kabulü ile ve bu öğrencilerin mukayese edilebilir ölçüde bilgi ve deneyim kazanmış olmaları önemli sorunlardandır.

5.2.22.2. Erken Okul Bırakma Sorunu

Hollanda’da öğrencilerin erken yaşlarda okulu bırakma oranları Tablo 5-63’da görüldüğü üzere 2002 yılından günümüze giderek azalan bir eğilim göstermektedir.

Tablo 5-63 Hollanda’da Erken Yaşta Okul Bırakma Oranları

	2002	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Okul Brakma Oranı (%)	5,5	4,1	3,9	3,6	3,2	3,0	3,0	2,7

Kaynak: (OCW, 2013, s. 33)

Hollaanda’da okul bırakma sorununun başlıca sebepleri arasında; ekonomik gerilik, eğitim başarısızlığı, ailevi sorunlar, uyuşturucu kullanımı, devamsızlık ve suça bulaşma sayılabilir. Okul bırakmada göçmen aile çocuklarının oranının yerli Holladalılardan yüksek olduğu dikkat çeker.

5.2.22.3. Gençlikte Sosyal Sorunlar ve Politikalar

Nissen ve diğerlerinin hazırladığı “Hollanda’da gençlik sorunları ve çözüm politikaları” adlı çalışmada Hollanda’da gençlik eğitim politikalarında üç önemli problem saptanmıştır (Nissen, Scerri, Gousgounis, Mitev, & Ghenea, 1998).

Birinci Problem: Eğitimin önceki nesilden çok daha farklı yeni bir gençlik ile karşı karşıya kalması. Çağdaş Hollanda toplumunda oluşan yeni gençlik sadece iyi eğitilmiş

değil, aynı zamanda kıta ve dünya çapında acil çevresel gelişmeler hakkında bilgi sahibi olan, ileri teknolojiyi ve yeni medyayı bol miktarda kullanan bir gençliktir.

İkinci Problem: 21.yüzyılda yeniden oluşan toplumda yeni sorunlar ve ihtiyaçların artıyor olması,

Üçüncü Problem: Oluşan yeni gençlik ve yeni sorunlara karşı üretilecek politikaların, farklı aksan ve farklı yaklaşımlar gerektirmesidir

Şiddet kültüründen, barış kültürüne geçiş yapmaya bir ihtiyaç vardır. Gençliğin yeni özelliklerine ve sıkıntılarına cevap verebilmek için yeni gençlik politikası toplantılarının yapılması bir zorunluluktur. Yeni gençlik politikası, genel olarak gençliğin potansiyelini anlayarak, toplumsal-siyasal, pratik-anlaşılır ve katılımcı olmalıdır (Nissen, Scerri, Gousgounis, Mitev, & Ghenea, 1998, s. 44).

Nissen ve diğerleri, olumlu yenilikler ve geniş bir perspektifte yeni Hollanda gençlik politikasında şu ilkeler olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Nissen, Scerri, Gousgounis, Mitev, & Ghenea, 1998).

- Gençlik bilgi tabanı
- Farklı yaklaşımlar
- Sosyal homojenizasyon
- Merkeziyetçilik
- Entegrasyon
- Çok kültürlülük

5.2.22.4. Öğretmen Açığı ve Öğretmenlerde İşsizlik

Hollanda’da diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi eğitim alanında işsizlik oranları hızla artmaktadır. AB’nin hızla genişlemesi, vizesiz geçişlerin başlaması, diğer ülkelerden gelen legal ve illegal göçler, nüfusu arttırdığı gibi işsizliği ve dolayısı ile öğretmenler arasındaki işsizliği de hızlı bir şekilde arttırmaktadır. Ayrıca Avrupa ortak para birimi Euro’ya geçiş ile beraber Hollanda’da yaşanan gelir azalması öğretmen maaşlarında alım gücünü düşürmüştür. Bazı branşlarda üniversiteden mezun olan öğretmen adayları ile emekli olan adaylar birbirine denk gelmediği için öğretmen açığı görülmektedir. Bu

branşlar içinde ilköğretim sınıf öğretmenliği, fen ve matematik öğretmenlikleri kırsal alanda daha çok açık görülen branşlardır.

5.2.22.5. Yabancı Öğrenciler ve Eğitimde Geri Kalmışlık

Hollanda'ya çeşitli sebepler ile gelen yabancıların (özellikle Türkiye, Fas, Endonezya, Surinam, Antiller) çocukları dil ve kültür farklılığı, velilerin az eğitim görmüş olmaları, yetersiz seviyede Hollandaca dil eğitimi almış olmaları gibi sebeplerle akranlarına göre Hollanda eğitim seviyesinin gerisinde kalmaktadır (Sevinç, 2003b, s. 13).

Bu öğrencilerin başarılarının artırılması, geleceğin Hollanda'sının inşasında önemli bir yer tutmaktadır. Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı bu sorunun giderilmesi, hiç olmazsa azaltılması için bazı projeler geliştirmektedir.

5.2.22.6. Siyah Okullar

Hollanda'da yabancı öğrencilerin okul nüfusunun %50'den fazlasını oluşturduğu okullara siyah okul (zwarte school) veya yoğunlaşma okulu (concentratie school) tanımları kullanılmaktadır. Hollandalı veliler böyle bir okula çocuklarını göndermek istememektedirler (Sevinç, 2003b, s. 14). Bu okullar hem yerel hem de merkezi yönetimlerden gereken maddi ve manevi desteği de görememektedirler. Bu okullar daha çok Amsterdam, Rotterdam ve Den Haag gibi yabancıların yoğun yaşadığı büyük şehirlerde bulunmaktadır.

5.2.22.7. Yabancı Düşmanlığı

Hollanda dünyanın her yerinden gelen işçilere, göçmenlere, mültecilere ev sahipliği yapması, onlara sosyal haklar tanınması, insan hakları konusunda çok duyarlı olması sebebi ile özgürlükler ülkesi olarak bilinmektedir. Ancak özellikle 11 Eylül olayları ve Hollanda'da 2004 yılında öldürülen sinema yönetmeni Theo van Gogh'un öldürülmesi gibi olayların ardından, Hollanda'da yabancı düşmanlığı ve aşırı sağ milliyetçilik gözle görülür bir oranda artmış, "özgürlükler ülkesi" diye nitelendirilen Hollanda, Avrupa'da bu alanda başı çeken ülkelerinden biri haline gelmiştir (Hıdır, 2012). Bu durum kendisini eğitim ortamlarında yabancıların çocuklarına karşı ön yargılı davranışlar olarak göstermektedir.

5.3. Hollanda’da Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi

Hollanda’da coğrafya eğitimi, ülke düzeyinde özellikle ilköğretim okullarında iyi bir seviyededir. Ancak bu Hollanda’nın tamamında, bütün coğrafya problemlerinin halledildiği anlamına gelmez. Hollanda Test Geliştirme Merkezi (SLO) tarafından öğrencilerin eğitim seviyesini görmek üzere yapılan bir araştırmaya göre ilköğretim öğrencilerinin;

- % 60’ı topografya bilgisi açısından asgari standartları yakalamış,
- % 70’i harita okuma için gerekli asgari standartları yakalamış ve
- % 80’i dünyanın yapısı ve oluşumu, nüfus, tarım, sanayi ve hizmet sektörü ile ilgili konular için gerekli asgari standartları yakalamış bulunmaktadır (Schee & Vaart, 2005).

Hollanda’da coğrafya eğitimi konusunda uzman olan Steenstra ve Schee; coğrafi bilinci geliştirmek için okullardaki resmi coğrafya eğitiminin önemli bir fırsat ve uzun bir süreç olduğunu belirtmiştir (Steenstra & Schee, 2008, s. 5). Yine aynı çalışmalarında, “ideal olan, çocukların bu eğitime ilköğretim okullarında bir yerde başlaması ve ortaöğretim sonunda bir final sınavı ile bitirmesidir. Aradaki geçen yıllarda coğrafya bilincinin geliştirilmesi ne derece gerçekleştiği önemli konulardandır.” diye ifade etmişlerdir.

Diğer branşlarda olduğu gibi Hollanda’da öğrenciler coğrafya eğitimini okulda sistematik olarak öğrenmektedirler. Eski sistemlerde olduğu gibi ezberleme ile değil görerek, duyarak, konuşarak, okuyarak, yazarak ve tartışarak yani yaşayıp öğrenmektedir. Bu bakımdan coğrafya eğitiminde öğretmen; öğrencilere bilinenden bilinmeyene giden yolu bulmayı, yakından uzağa ulaşmayı, sorunları tespit edip, analiz ederek çözüm yolları bulmayı öğretendir. Hollanda da coğrafya öğretmenleri bu amaçla önemli bir noktada yer almaktadır.

Hollanda’nın önemli coğrafya eğitimcilerinden Joop van der Schee; Hollanda’da coğrafya eğitimini tanımlarken; “Hollanda göç alan bir ülkedir. Gelecekte nüfus nasıl olacaktır? Otuz yıl sonra dünyanın durumu ne olacaktır? Öğrencilerin gelecek ile ilgili düşünceleri nelerdir? Nasıl bir perspektif çizilmelidir? Bunların tamamı Hollanda’da coğrafya eğitiminin tanımını içermekte midir?” soruları ile başlamakta ve “Coğrafya

dünyanın tamamını sınıfa, öğrencilerin ayağına getirdiği için büyüleyici bir derstir. Bütün bu soruları cevaplayabilecek bir alt yapıya sahiptir. Bir de modern araç gereçler ile öğrencilere dünyanın değişik yöreleri hakkında farklı bakış açıları, farklı düşünceler kazandırır ise çok faydalı bir derstir.” şeklinde tanımlamaktadır (Schee, 2009).

Haubrich ise coğrafya eğitimi, dünyanın mevcut ve gelecekteki sorunlarını araştıran, dünya vatandaşı olmayı hedefleyen, kalkınma için vazgeçilmez bir bilimdir ve bunun için Uluslararası Coğrafya Eğitim Şartı olduğunu Uluslararası Coğrafi Birliği açıklamıştır (Haubrich, 1994).

Coğrafya eğitimi geniş bir kavramdır (Vaart, 2001). Bu kavram insanın; yakını ve uzağı hakkında farkında olması, farkındalığı algılaması, öğrencilerin geleceği düşünmesi kavramlarını da eklemek gerekir (Schee, 2009).

Vaart coğrafi bilgiyi tanımlarken “farkındalık” kavramının coğrafya biliminde önemli bir yeri olduğunu, insanın kendisini yaşadığı çevreden soyutlayamayacağını, yaşadığı çevrenin değişen şartlarına adapte olduğunu, bunu yaparken de coğrafi bilgiyi kullandığını ifade etmiştir (Vaart, 2001). Yine Van der Vaart, coğrafi bilgi edinilirken üç önemli dönem ayırt etmiştir:

- Coğrafi bir dünya edinme,
- Çevresel konularda anlayış edinme,
- Farklı coğrafi yaklaşımlar ile bu bilgiyi kullanma.

5.3.1. Hollanda’da Coğrafya Eğitiminin Tarihi Süreci

5.3.1.1. Hollanda Toplumunda Coğrafi Düşünce

Günümüz Hollanda toplumu coğrafi konulara duyarlı ve ilgili bir yapıya sahiptir. Bu durum alınan eğitim ve konuya verilen önemden kaynaklanır.

AB Bakanlar Konseyi; uzun bir hazırlık döneminden sonra Mayıs 1999’da Avrupa Mekânsal Gelişim Perspektifi (ESDP) adında Avrupa ölçeğinde, bağlayıcı olmayan, mekânsal ve bölgesel politikalar çerçevesini onayladı. Hollanda bu projenin öncüleridir. ESDP grubu tarafından Hollanda sahil beldesi Noordwijk’te, AB Bakanlarına Haziran 1997’de mekânsal planlamanın AB çapındaki çekiciliği ve fizibilitesi hakkında bir konferans verildi. Hollanda Ulusal Mekânsal Planlama

Teşkilatının hazırladığı (RPD) ve bir kısmı Hollanda Konut Bakanlığı, Şehir ve Bölge Planlama ve Çevre Politikasının parçası olan plan hakkında Noordwijk'te tartışmalar yapıldı.

ESDP'de öncü rol alan Hollanda'nın uygulamalı coğrafya, kentsel ve bölgesel planlama üzerinde uzun süre devam eden geleneği sayesinde diğer ülkelerin perspektifi anlaması kolaylaştı. 1960-2004 yılları arasında mekânsal gelişme ile ilgili olarak ulusal, bölgesel ve yerel planlar şeklinde beş adet ulusal-mekânsal planlama belgesi hükümetler tarafından yayınlanmıştır. Bu Coğrafi düşünce, Hollanda toplumu ve siyaseti tarafından hoş karşılanmaktadır. Bunun sebepleri arasında; fiziki coğrafya ve hidrolojik şartlar; ülke ekonomisi ile bağlantısı açısından çok büyük önemi; ülke çapında mekânsal organizasyon, nüfus yoğunluğu ve devlet müdahalesini savunan siyasi bir kültür gibi açık birkaç sebepten söz edilebilir.

Hollanda toplumunda coğrafyanın yerini tam manası ile anlamak için biraz geriye bakmak gerekir. Beşeri coğrafyacıların, fiziki coğrafyacıların ve planlamacıların mesleki rolü; neo-liberal politikalar, kısa vadeli düşünceler ve Hollanda'nın devam eden yeniden yapılanması bunlar arasında sayılabilir.

5.3.1.2. Hollanda'da Coğrafya Eğitiminin Gelişimi

5.3.1.2.1. Hollanda İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Coğrafya Eğitimi

18. yüzyılda, pek çok okul gevşek yapılı Hollanda eğitim sisteminde Coğrafya ders kitapları kullanılmaktaydı. Ancak toplumun coğrafya bilgisi sınırlıydı. 18'inci yüzyılın ikinci yarısında bu durum hızla değişmiştir. Ne zaman ki “keşfedilmemiş bölgeler” hakkında kaşifler tarafından yazılan bilgi çoğaldı, insanların coğrafyaya hayranlığı arttı ve coğrafya kültürel önemi yüksek bir konuma geldi (Westrhenen, 1979). Bu durum yaklaşık yüzyıl kadar, 1850'li ve 1860'lı yıllarda coğrafya dersinin okullarda zorunlu ders olmasına kadar sürmüştür (Vaart, Pater, & Oost, 2004). 1857'de coğrafya dersi okullarda okutulan bir ders olmuştur. Üniversitelerde ise ilk coğrafya bölümü 1877'de Amsterdam üniversitesinde kurulmuştur (Schee, 2009). Bu durumun oluşmasında, o dönemde coğrafyanın Hollanda sömürgeci elitleri ve orta sınıfı tarafından ekonomik açıdan yararlı olarak görülmesi ve coğrafyanın ulusal bir kimlik oluşturmaya katkı sağlayacağını düşünülmesi etkili olmuştur.

1806'da bütün Hollandalı çocuklar için zorunlu ilköğretim yasası çıkarıldı. Bu kanun ile bütün işçi ve orta sınıf insanların dört ile altı yaşında ilköğretim çağındaki çocuklarına devlet resmi bir eğitim sunmayı vadetmiştir. Bu kanun ile orta sınıfta makul ve ahlaki davranış çoğalmış, temel okuma ve hesaplama yetenekleri artmış, bilgi ve medeniyetin bazı temel ilkeleri öğrenilmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için coğrafya 1857 yılında ilköğretim okullarında zorunlu ders haline gelmiştir (Vaart, Pater, & Oost, 2004).

Hollandalı zenginlerin çocukları ilk önce Latin okullarına veya Fransız okullarına gittiler. Çünkü Latin okulları eğitim yolunda ilk adımdı; Fransız okulları ise genel olarak düşük kaliteli ve ticari işletmelere veya devlet memurluğuna hazırlayan okullar konumundaydı.

Latin okullarında klasik eski tarih ve klasik diller ile desteklenen dünya coğrafyası eğitim yapılmaktaydı. Fransız okullarında ise coğrafya eğitimi temel yapıda, sistemsiz ve son derece ansiklopedik dünya bilgisi şeklinde idi. Hollanda'nın başarılı liberal Eğitim Bakanı Thorbecke'in 1863'te çıkardığı "ortaöğretim yasasına" (Hogere Burgerschool) kadar orta sınıfların çocukları için ortaöğretim yoktu (Bolkestein, 1914'den aktaran (Vaart, Pater, & Oost, 2004).

Bir eyalet eğitim müfettişi olan Daniel Steyn Parve'nin (1825-1883) katkıları ile coğrafya sağlam bir yere gelmiş ve aynı zamanda eski Fransız okullarının yerine bu yeni ortaöğretim okullarının geçmesine katkıda bulunmuştur. Ona göre coğrafya eğitimi, toplumun en az kendi ülkesinin coğrafyası kadar, giderek daha hızlı hale gelen sömürge ticareti ve nüfus hareketliği gibi konularda rol oynayan bir disiplindir.

Yeni eğitim sistemi 100 yıl içerisinde gelişti, Latin okulları da yükseköğretim yerine *gymnasia* denilen liselere dönüştürülerek varlığına devam etti. Thorbecke eğitim sisteminde *Burgerschool* ve *gymnasia*'lar birbirine yakınlaşıırken, 20.yüzyılın başlarında meslek okulları bu sistemin tamamlayıcısı oldu. Thorbecke'in bu ortaöğretim sistemi 1968'e kadar uygulanmaya devam etti (Vaart, Pater, & Oost, 2004).

Hollanda coğrafya eğitiminde önemli rol oynayan Pieter Roelof Bos, Groningen'de coğrafya öğretmeni ve aynı zamanda başarılı bir coğrafya kitap yazarı idi. Alman Coğrafya eğitiminden etkilenen P.R.Bos, coğrafyayı Doğa Bilimlerinin bir parçası olarak görüyordu. P.R.Bos çalışmalarında, dünyanın doğal formlarının ayrıntılı bir yapısını karşılaştırmayı, sınıflandırmayı ve genellemeyi temel alarak uygulamış,

coğrafya içinde sosyal coğrafyanın fiziki coğrafyayı takip etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen olarak, eğitimde haritaların önemine inanan P.R.Bos, yerşekillerinin ve desenlerinin daha iyi işlenebilmesi için haritaların mümkün olduğu kadar boş olması gerektiğini savunmuştur.

Günümüzde Hollanda’da her sınıfta karşılaşılan, 54.baskısı yapılan ve Okul Atlası (de Bosatlas) olarak bilinen çok başarılı coğrafya atlası, *Schoolatlas der Geheele Aarde*’nin ilk editörü P.R.Bos’dur. P.R.Bos’un haritalarında boş bölümlerin olmasının amacı, harita kullanımı sırasında çocuklarda coğrafi düşünmeye teşvik etmek ve çok sayıda yer anlamsız adlarının ve rotaların ezberlenmesinin önüne geçmektir.

P.R.Bos’un “temel öğrenme” kavramını vurgulamasına karşılık, 19.yüzyılın sonlarından 20.yüzyılın başlarına kadar Hollanda’da coğrafya öğretmenlerinin çoğu, toprak türleri ve yer adlarını ezberletmek ile meşgul olmuşlardır. 1920’lerde ve 1930’larda, coğrafya öğretmenleri ve ders kitabı yazarlarının eğitildiği üniversitelerde, ekonomik coğrafya bölümünde öğretilen önemli ürün adları listelerinin yerini; burunların ve koy adlarının listelerine bırakmıştır. Mesleki akademik dergilerde hangi okulda coğrafya dersinin verilmesi ve nasıl bir coğrafya eğitimini verilmesi sıkça tartışılırken, 1950’lerde egemen uygulama ile okullarda coğrafya dersi çok somut bir yapıda kalmıştır (Vaart, Pater, & Oost, 2004).

1950 ve 1960’larda ortaöğretim coğrafya eğitimi tematik bir yaklaşım ile daha çok bölgesel bir yapıda coğrafi isim, kavram ve kuralları ezberleten bir yaklaşımda idi. 1960’lı yıllarda, yeni nesil coğrafya ders kitapları, pazarı yönetmeye başladı. Ders kitaplarında bölgesel coğrafyadan ziyade, daha sevilen sistematik coğrafyaya ve coğrafi düşünceyi geliştirmek için çeşitli egzersiz çalışmalarına daha çok önem ve yer verilmeye başlandı. 1968 yılında basılmaya başlanan De Geo ders kitabı serisi bu durumun değişmesinde bir başlangıç noktası oldu. Üniteler ve konu başlıkları gözden geçirildi (Schee, 2009).

1960’larda ve 1970’lerde, üniversitelerden mezun olan genç nesil coğrafya öğretmenleri, klasik bölgesel coğrafyadan ziyade, çok yeni ve Uygulamalı Coğrafya kavramına aşina idi. Bu durum sınıflarda coğrafya derslerine önemli bir etki etmiştir. Bu dönemde Hollanda Milli Eğitim Sistemi, ortaöğretim birinci kademe için Avrupa ile birlikte bölgesel odaklı bir müfredat önerirken; diğer kıtaları da ve özellikle ABD, Rusya ve

gelişmekte olan ülkeleri 2.kademeye, Hollanda bilgilerini 3.kademeye tavsiye etmiştir. Ancak öğretmenler özellikle de ders kitabı yazarları, bu geleneği kırmış ve daha sistematik bir yaklaşımı benimsemişlerdir.

21.yüzyılın başına kadar Hollanda okullarında coğrafya eğitimi, pedagojik ve eğitim yönünden uzun bir yenilenme süreci geçirmiştir. Hollanda’da ortaöğretim coğrafya eğitiminin amacı; dünya hakkında, ulusal ve uluslararası konularda ve coğrafi soruları yanıtlamaya çalışırken, bilgi kaynaklarının (atlas, veriler, webden gelen bilgiler ve diğer kaynaklar) akıllıca kullanımında “coğrafi düşünme”dir. Coğrafya eğitiminde üniteler kulağa çok ilginç ve güncel gelirken (çok kültürlü toplum, doğal kaynakların kullanımı, aktif dünya, siyaset ve mekânsal planlama, vb.), gerçek kavram ve fikirler bu ünite konularında fazla yer bulamamıştır. Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi akademik coğrafya ve ortaöğretim coğrafya eğitimi arasındaki mesafe tehlikeli bir şekilde büyümüştür.

2000’li yıllarda sınıflara daha fazla test ve kavram aktarma fikri, zoraki bir şekilde değil, çocukların içinde büyüdükleri dünyayı anlamaları için daha iyi bir hizmet olarak büyük bir değişim şeklinde oluşmuştur. Hollanda Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı’nın talebi üzerine, Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu tarafından 2003’te, üst ortaöğretim okulları coğrafya eğitimi için yeni bir sınav programı hazırlanmıştır. Akademisyenler ve öğretmenler bu projede birlikte çalışmış; küreselleşme, etnik köken, dünya sistemi gibi kavramları içeren, çağdaş dünyayı anlamaya yönelik konular sunulmuştur. Bu ilerisi için önemli bir adım olarak görülmektedir.

Ortaöğretim coğrafya eğitimine 2000 yılından itibaren Google Earth ve CBS gibi modern teknolojilerin girmesi, bu tarihi, bir dönüm noktası yapmıştır (Schee, 2009). 2007 yılında ise ortaöğretim ikinci kademe coğrafya eğitiminde önemli bir değişiklik yapılmış, coğrafya dersi mevcut dört alanlardan sadece Ekonomi ve Toplum Alanında zorunlu, diğer üç alanda seçmeli ders haline getirilmiştir. 2007 yılında ortaöğretim üst seviyedeki değişiklik ile ortaöğretim coğrafya eğitimi bugünkü halini almıştır (Schee, 2009).

5.3.1.2.2. Hollanda Yükseköğretim Okullarında Coğrafya Eğitimi

5.3.1.2.2.1. 1800-1950 yıllarında Yükseköğretim Coğrafya Eğitiminde Sömürge Kökleri

Hollanda'da akademik coğrafyanın tarihsel kökleri Hollanda sömürgeciliği ve okullarda coğrafya öğretmeni ihtiyacı ile çok yakından bağlantılıdır.

Hollanda Coğrafi Kurumu 1873 yılının Mart ayında Amsterdam'da bir araya gelen bir grup amatör coğrafyacı tarafından kurulmuştur. Kurum, Hollanda Kraliyet Coğrafi Kurumu (Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap=KNAG) adını 1888 yılında alarak günümüze kadar devam etmiştir.

KNAG ilk yıllarında bir akademik topluluktan çok, ticaret şirketlerinin, denizcilik sektörünün, sanayi dünyasının, hükümetin ve ordunun gibi oldukça seçkin üyelerinden oluşmaktaydı. Bu kişilerin asıl amacı, Hollanda sömürgelerindeki yerler ve kaynaklar hakkında pratik bilgiler toplamaktı. Bu bilgi, Hollanda'nın zenginlik ve güç geliştirme aracı olarak görülmekte idi. 1873 yılında alınan karar ve hedeflerin başında, özel yararları görüldüğü için kurumun sloganı haline getirilen “ticaret, bilimi takip eder” sözü madalya olarak basılmıştır. KNAG özellikle de Hollanda Hindistan'ı ve Surinam için birçok sefer tertip etmiştir. Örneğin bunlardan ilki (1877-1879) keşfedilmemiş iç Sumatra'ya yapılmıştır. Hollandalı tüccarlar altın, kömür ve bereketli topraklar bulmak için bu gezileri daima parasal yönden desteklemiştir.

Hollanda Kraliyet Coğrafi Kurumu'nun ilk sekreteri, aynı zamanda Sumatra seferinin en büyük başı C.M. Kan (1837-1919)'dır. KNAG Yönetim Kurulu Başkanı P.J. Veth ile birlikte Leiden'de bir Profesör (1814-1895) Amsterdam Üniversitesinde aktif bir Coğrafya kürsüsü açmak için lobi yaptılar. Onlar tipik olarak, Coğrafya'nın sosyo-ekonomik önemini vurguladılar: “Coğrafya Profesörü olmak için Amsterdam kadar iyi bir yer yoktur. Çünkü Amsterdam, Hollanda'nın ilk ticaret şehridir, önceki zamanlarda kendini coğrafyacı olarak gören birçok seyyahın çıkış noktasıdır ve bugün bile diğer ülkelerle ve özellikle diğer kıtalarla ilişkileri kuvvetli olan bir şehirdir.” (Veth ve Kan, 1877'den aktaran (Vaart, Pater, & Oost, 2004).

Lobi kampanyası başarılı oldu ve 1877 yılında, Amsterdam Kent Konseyi, Amsterdam Üniversitesi'nde Coğrafya kürsüsünün kurulmasına karar verdi. Bölümün ilk Profesörü C.M. Kan oldu. Kan'ın emekli olduğu 1907 yılına kadar asıl görevi, ilköğretim okulu

coğrafya öğretmenleri yetiştirmekti. Ancak o, iyi kalitede lise coğrafya öğretmeni yetiştirmek istiyordu. Birçok coğrafya öğretmeni yetiştirdi. Kan ardıları, S.R. Steinmetz (1862-1940; Beşeri Coğrafya) ve E. Dubois (1858-1940; Fiziki Coğrafya), benzer şartlar altında çalıştılar. Bu durum Hollanda'da 1921 yılında Beşeri Coğrafya ve Fiziki Coğrafya ayrı ve bağımsız programlar haline dönüşünce değişti. Bu programlar, hem Amsterdam Üniversitesi'nde hem de Utrecht Devlet Üniversitesi'nde hizmete sunulmuştur. Ayrıca coğrafya, küçük bir bölüm olarak ve özellikle öğretmen eğitimi için Utrecht Devlet Üniversitesin'de 1908'de açılmıştır.

Bağları giderek daha gevşemesine rağmen Coğrafya ile sömürgecilik arasındaki bağlantılar, Hollanda Hindistan'ın bağımsızlığını kazandığı, 1949 yılında kadar sürmüştür. KNAG, en son 1959 yılında doğuda son kalan sömürgesi Yeni Gine'ye, gezi düzenlemiştir. Yeni Gine, 1962 yılında Endonezya'nın bir parçası olunca; sömürge keşifleri seksen yıldan sonra sona ermiştir. Sömürge Coğrafyası, şimdilerde mezunlarının çok önemli bir uzmanlaşma ve kalkınma işbirliği alanında çalıştığı "gelişmekte olan dünya coğrafyası"na dönüştürülmüştür.

5.3.1.2.2.2. Hollanda'da 1950-2000 yıllarında Coğrafya Eğitimi

1950 ve 1960'lı yıllarda akademik dünyada, Coğrafya'nın bulunduğu konum büyük ölçüde gelişmiştir. Bu dönemde coğrafya programları sunulan üniversite sayısı, ikiden (Amsterdam Üniversitesi ve Utrecht Devlet Üniversitesi) beşe (Groningen, 1950; Nijmegen, 1958; Frije Üniversitesi, 1961) çıkmıştır. Yükseköğrenim için ulusal bütçe kesintileri nedeniyle Frije Üniversitesi Beşeri Coğrafya bölümü 1984 yılında kapanmak zorunda kalmıştır. (Fiziki Coğrafya devam etmektedir) (Vaart, Pater, & Oost, 2004).. Bu coğrafya bölümleri dışında bazı üniversitelerde birçok bölümde ekonomik coğrafya dersleri mevcuttu. Bu durum 1921 yılından bu yana Ekonomi lisans eğitiminde zorunlu bir ders olmuştur. Bu sebeple coğrafya bölümü olmadan, coğrafya dersleri ekonomi bölümlerinde verilmiştir. Bu enstitü ve bölümlerin hiçbiri bugüne kadar ulaşmamıştır. Günümüzde ekonomi öğrencilerinin coğrafya ders alma zorunluluğu yoktur.

Coğrafya'nın ellili ve altmışlı yıllarda genişlemesinin iki sebebi vardı. Bunlar: Ortaöğretim coğrafya eğitimi için öğretmen ihtiyacı ve ortaya çıkan yeni pazarlar için uygulamalı coğrafyacı ihtiyacıdır. Ancak, 1970'den itibaren yavaş yavaş akademik coğrafya ile okul coğrafya eğitim arasındaki bağ zayıfladı. Birçok mezun uygulamalı

coğrafyanın alanının genişlemesi ile kamu ve özel sektörde iş buldu. Hollanda ikili yapıdaki yükseköğreniminde öğretmen eğitimi, yetmişli yılların ortalarından itibaren “Yeni Öğretmen Eğitim Kolejleri” de denilen Profesyonel Yüksek Mesleki Okullar (HBO) tarafından devralınmıştır. Bugün, bu HBO’lardan sekizinde Coğrafya öğretmen eğitimi hizmeti sunulmaktadır. Ayrıca yüksek seviye ortaöğretim okullarının (WVO:4,5,6 ve HAVO:4,5) üst sınıflarında öğretim için üniversite coğrafya mezunu olunması gereklidir.

Hollanda’da coğrafya eğitimi 1965 yılına kadar, okul coğrafyası pedagojik becerileri ile takviye edilerek sürdürülmüştür. 1968 yılında ortaöğretim coğrafya öğretmenliği için üniversitelere kürsüler açıldı ancak burada iki tartışma konusu vardı: Bunlardan birincisi okul coğrafya öğretiminin içeriği nasıl olmalı, ikincisi ise öğrencilere coğrafi düşünmeyi nasıl öğretebiliriz, idi.

Coğrafya eğitimi, 1970’ten 2000 yılına kadar ağırlıklı olarak Nijmegen ve Utrecht üniversitelerindeki coğrafyacılardan tarafından çalışılmakta idi. Nijmegen Üniversitesindeki kürsüde çalışan Herman Van den Bosch bunlardan biridir. Utrecht Üniversitesinde ise coğrafya eğitimi ile ilgili kürsü 1974 yılında kurulmuş, ardından da Vrije Üniversitesinde dikkat becerileri alanında yoğunlaşan kürsü kurulmuştur. Coğrafya eğitiminde en büyük gelişme ise 1955 yılından bu yana gerçekleşmiştir.

Fiziki ve Beşeri Coğrafya akademik bölümleri, öğretim ve araştırmada birleşiktir. Araştırma daha çok bireysel bir tercih meselesi iken Yerel enstitülerde ve uluslararası araştırma okullarında “bir takım çalışması” şeklindedir. Araştırma profesyonelleşerek, kurumsallaşarak, (denetleme ekipleri tarafından) denetlenerek giderek daha çok disiplinli bir hale gelmiştir. Günümüzde doktora eğitimi artık herhangi bir kalıcı öğretim elemanı pozisyonu için yapılmaktadır. Pek çok bu doktora tezi, seri halinde Hollanda Coğrafi Araştırmalar Merkezi (*Nederlandse Geografische Studies-NGS*) ve Kraliyet Akademik Coğrafya Kurumu tarafından (*Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap -KNAG*) yayımlanmıştır. Şimdiye kadar bu dizide 300’den fazla kitap yayınlanmıştır (KNAG, 2014).

Her yıl yaklaşık 300 öğrenci, akademik beşeri coğrafya programlarına kayıt olur. Ayrıca 100’den fazla öğrenci, yer bilimlerinin bir parçası olan fiziki coğrafya bölümüne kayıt olmaktadır. Bu sayı yıllar itibarıyla giderek azalmaktadır.

Vaart, Hollanda Coğrafya Eğitimi adlı eserinde Hollanda coğrafya eğitiminin başarısı için gelecek yıllarda coğrafyanın yeniden sınıflandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Coğrafyacılar son yıllarda giderek konut, göçmenlik, yenilik, iklim değişikliği, nehir yönetimi, sürdürülebilir kalkınma ve benzeri çok yönlü disiplinler arası ve para akışı direk olan araştırmalara dahil olamaya başlamışlardır (Vaart, Pater, & Oost, 2004).

Hollanda üniversitelerinde günümüzde bağımsız Coğrafya bölümleri mevcuttur: Coğrafya daha geniş sosyal bilim alanlarına yerleştirilmiştir. Sadece Groningen Üniversitesinde fakülte adı Mekânsal Bilimler (Ruimtelijke Wetenschappen) olarak devam etmektedir. Yeni lisans ve master sistemi daha geniş ve daha genel başlangıç lisans programları genellikle disiplinler arası ileri master programlarına yönelik akademik programların dönüşümüne hız vermiştir. Ayrıca uluslararası öğrenci hareketliliğine katılım, birçok sınıflarda disiplin çeşitliliğini arttırmıştır (Vaart, Pater, & Oost, 2004).

5.3.1.3. Hollanda Coğrafya Eğitim Sisteminde Mevcut Durum

Coğrafya, Hollanda ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde köklü bir branştır. Hollandalı çocuklar için coğrafi eğitim, ilköğretim okulunda başlamaktadır. İlköğretim okullarının büyük çoğunluğu coğrafya için ayrı ders saati, ders kitapları ve özel sınıflar kullanmaktadır. İlköğretim coğrafyası, özellikle ilköğretimin son üç sınıfında yani 9-12 yaş aralığında öğrencilere verilir. Coğrafya Program rehberi, çocuklara küresel çeşitlilik, yer şekillerinin oluşum süreci, yaşam yolları, vb. konuları öğretmeyi önerirken, ne yazık ki birçok öğretmen hâlâ yer şekli adlarını, Hollanda ve Avrupa ülkeleri ve diğer kıtalardaki yer adlarını temel eğitim olarak ele almaktadır.

Hollanda ortaöğretim sistemi üç farklı ortaöğretim okul yapısından (VWO, HAVO ve VMBO) oluştuğu için ders özellikleri de farklıdır. Coğrafya dersi, bu üç farklı ortaöğretim kurumunun ilk üç yılında (12-14/15 yaş arası öğrenciler için) zorunlu dersler arasında bulunmaktadır. İlk üç yıldan sonra üniversite sınavlarına hazırlanılan ortaöğretimin ikinci aşamasında, durum daha karmaşık hale gelir. Meslek Liselerinde bitirme sınavı 16 yaşındadır ve coğrafya isteğe bağlı önemli bir derstir. Yükseköğrenim için hazırlama okullarında (HAVO ve VWO) coğrafya, 4 alandan Ekonomi ve Toplum Alanının zorunlu dersleri arasındadır. Ekonomi ve Toplum alanında coğrafya dışında Ekonomi ve Sosyal Bilimler için gerekli temel dersler de vardır. Diğer üç alanda ise

(Bilim ve Teknoloji; Bilim ve Sağlık; Kültür ve Toplum) coğrafya yalnızca seçmeli bir derstir (Steenstra & Schee, 2008, s. 8). Buna göre üst ortaöğretimde tüm öğrencilerin yaklaşık % 45-50 kadarının coğrafya eğitimi aldığı tahmin edilmektedir.

1970’lerden bu yana Hollanda ilköğretim ve ortaöğretim coğrafya müfredatında su, göçmenler ve küreselleşme konuları önemli yer bulmuştur. Yine 1970’lerden bu yana Hollanda’da “problem tabanlı coğrafya” ve “beceri tabanlı coğrafya” kabul görmüştür. Araştırma yöntemleri ve iletişim gibi disiplinler arası beceriler coğrafyada merkezi bir konum almıştır. Bu dönemde ayrıca coğrafi bilgi öğrencilerin dünyayı kendi gözleri ile keşfetmelerini sağlamak için bir temel teşkil etmiştir.

2000’li yıllarda yetmişlerden gelen düşünce etkisini göstermeye devam etmiştir. Ortaöğretimin ikinci seviyesinde 2007’de oluşturulan müfredata “bölgesel perspektif” lakabının takılması bunun bir sonucudur (Schee & Vaart, 2005). Böylelikle öğretmenler yol gösterici birer rehber olacak, öğrenciler coğrafya dersinde verilen bilgiden yola çıkarak, ampirik bir metot kullanarak dünyayı kendileri keşfedebilecek ve kendi yollarını bulabileceklerdir. Hollanda’daki bu yeni sistem, hızla gelişen dünyada yeni nesil için gerekli bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

Yükseköğretimde dört üniversitenin lisans programlarında Beşeri Coğrafya ve Planlama Bölümü bulunmaktadır: Amsterdam Üniversitesi, Utrecht Üniversitesi, Groningen Devlet Üniversitesi ve Katolik Nijmegen Üniversitesi. Bu üniversiteler aynı zamanda master programları da sunmaktadır ki bazıları bir yıllık profesyonel master programlarıdır bazıları da bir sonraki (3 yıl) doktora hazırlık olan iki yıllık araştırma master programlarıdır. Master programları örneğin kentsel coğrafya, ekonomik coğrafya gibi temel coğrafya ders konuları olabileceği gibi uluslararası kalkınma çalışmaları veya gayrimenkul çalışmaları gibi diğer disiplinler ile ortak girişim dersleri şeklinde olabilmektedir. İçinde uzmanlaşma alanı bulunan ve yer bilimleri lisans programlarının önemli bir bileşeni olan Fiziki Coğrafya üç üniversite de yer alır: Amsterdam Üniversitesi ve Protestan Vrije Üniversitesi ve Utrecht Üniversitesi. Bu üniversitelerde fiziki coğrafya yüksek lisans programları, en iyi master programları arasında gösterilir. Ayrıca, yer bilimleri eğitimi sunan fakat güçlü bir fiziki coğrafya geleneği olmayan iki diğer üniversitede de coğrafya master programları bulunmaktadır: Wageningen

Üniversitesi (programı: Toprak, Su ve Atmosfer) ve Delft Teknik Üniversitesi (programı: Jeodezi dahil olmak üzere Teknik Yer Bilimleri).

Hollanda üniversitelerinden sadece Utrecht Üniversitesinde Yerbilimleri Fakültesi bünyesinde Beşeri Coğrafya ve Fiziki Coğrafya kurumsal olarak birlikte yer almaktadır. Diğer üniversitelerde ya coğrafya tek bir bölüm halindedir ya da Amsterdam Üniversitesi'nde olduğu gibi ayrı fakülteler içinde iki coğrafya bölümü halindedir.

5.3.1.4. Hollanda'nın Gelişiminde Ekonomi, Politika ve Coğrafya

Coğrafyacılar, Hollanda'nın sağlam planlama geleneğinin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Uygulamalı coğrafyacılar, mekânsal planlamanın yerel, bölgesel ve ulusal belge tasarımına daima dahil edilmişlerdir. Hollandalı coğrafyacılar, refah devletinin sosyomekânsal mühendisleri olarak görülmüşlerdir. Zaten 1930'larda akademik Coğrafya derslerinde (o günlerde sadece Amsterdam ve Utrecht Üniversitelerinde mevcut idi) kentsel ve bölgesel planlamaya dikkat çekilmiş ve büyük önem verilmiştir. Genel görüş ise, bölgesel planlamanın ve bölgesel sosyo-ekonomik politikaların, sosyal coğrafya ve ekonomik coğrafya araştırmaları öncesinde olmasıdır. “Plandan önce anket” ve “anket-analiz-plan” sloganları, Utrecht üniversitesinde Patrick Geddes tarafından coğrafya öğrencilerine öğretildi. Profesör Louis van Vuuren (1873-1951) bu geleneği, öğrencileri ile Hollanda'nın Salland gibi alanlarında ve Zwolle gibi uluslararası ekonomik krizden darbe yemiş şehirlerinde saha çalışması yaparak uygulamıştır. Bu ve benzeri araştırma projelerinde temel soru hep aynıydı: Hükümet hangi politik tedbirleri alarak bu bölgelerde ve şehirlerde yaşayan insanların işsizlik ve yoksulluğunun azaltılmasını sağlayabilir?

Amsterdam'da, Profesör H.N. ter Veen (1883-1949) şimdi IJssel Gölü olarak bilinen eski Zuiderzee'nin önüne inşa edilen Noordoostpolder'in yapım sürecinde öğrencilerini mekânsal tasarım ve yerleşme çalışmalarına dahil etti. Ter Veen sosyalist düşünceye sempati duymakta ve “iyi için güç” felsefesine inanmaktaydı. O sosyal ve sosyomekânsal konularda pratik araştırmalar yürüten, hükümete bağlı kuruluşun kurucularındadır. Bu kuruluşlardan biri 1936 yılında kurulan “Zuiderzee Polder'inde Yenilenen Arazilerde Nüfus Araştırmaları Vakfı”dır. Bu kuruluşlar, özellikle Amsterdam Üniversitesi'nden çok beşeri coğrafyacı tarafında desteklenmiştir.

Coğrafyacıların devletin politikalarına katılımı, II. Dünya Savaşı'ndan sonra bile yoğun bir şekilde devam etmiştir. Ulusal, bölgesel ve yerel bağlamda normal mekânsal politika araçları dışında, yeni bölgesel politikalarda, geri kalmış kırsal çevrenin yeniden yapılandırılması amaçlanmıştır. Bugün, bu politika AB'nin bir parçasını etkisi altına almıştır. Bu bölgesel politikalar ile ülkenin Güney, Doğu ve Kuzey bölgelerinde sanayisizleşme ve yeniden yapılanma hedeflemiştir. Ulusal-mekânsal planlama politikaları, Randstad denilen büyüme alanlarının çevrelerine bazı kanallar açmaya çalıştı, ancak bu mekânsal yeniden dağıtım kavramı 1980'lerde terk edildi. Randstad denilen alanlar ekonomik büyümeyi kolaylaştırmada yeni yol gösterici ilke olmuş oldu.

Planlamacıların, Akademik programları içinde *planologie* denilen kentsel ve bölgesel planlama bölümü kurulması isteği, 1960'larda sonuçlandı. Bu bölümdeki ilk profesörlerin kentsel ve bölgesel planlama uzmanlarından oluşması şaşırtıcı değildir. Çünkü bu uzmanlar, beşeri coğrafyacı olarak eğitim almışlardır. Beşeri coğrafya ile planlama arasında 21. yüzyılın yeni lisans programlarında da örneklenen yakın bağlantılar vardı. Beşeri Coğrafya ve Planlama olarak isimlendirilen bu programlar arasında tek fark, profesyonel master programlarının varlığı idi (Donkers, 2003).

Yeni mezun beşeri coğrafyacılar ve planlamacıların yaklaşık yarısı kamu sektöründe, diğer yarısı ise özel sektörde çalışmaktadır. Özel şirketler uygulamalı araştırmalar, danışmanlık, danışmalık eğitimi faaliyetleri üzerine uzmanlaşmış ve entellektüel bakış açısına sahip akademik eğitim almış, ampirik araştırma becerilerine sahip coğrafyacılar ve planlamacılara değer vermektedir. Bankalar, yatırım şirketleri, ticaret şirketleri ve benzeri gibi büyük şirketler de aynı sebepler ile birçok coğrafyacıyı istihdam etmektedir. Kamu sektörü de, çeşitli ulusal, bölgesel ve yerel katmanları içeren ve devlet yarı özel sektör karışımı tek amaçlı kuruluşları vasıtası ile konut, eğlence, ekonomik gelişme, turizm, peyzaj korunması, ulaşım ve benzeri alanlarda beşeri coğrafyacılar ve planlamacılara yer vermektedir. Eğitim sektörü ise mezunların ancak %5'ini kendisine çekebilmektedir.

Fiziki coğrafyacılar da aynı durum söz konusudur. Akademik personelde çoğunlukla kıyı yönetimi, nehir yönetimi, çevre, ekoloji ve peyzaj korunması gibi uygulamalı araştırma becerisi aranır (Leenaers, 2003). Mezunlar genellikle, devlet üniversiteleri

kamu araştırma kurumlarında veya özel şirketlerde, uygulamalı araştırma, danışmanlık işlemleri ve diğer ilgili görevleri yaparlar.

5.3.2. Hollanda Eğitim Müredatının Temel Hedeflerinde Coğrafya

5.3.2.1. İlköğretim Temel Hedefleri ve Coğrafya

İlköğretim eğitiminin temelinde çocukların kendi duygusal, zihinsel gelişiminin, yaratıcılıklarının, kültürel, sosyal ve fiziksel becerilerinin geliştirilerek yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Temel amaçları bu hedefleri uygulamaya koymaya yardımcı olur. Bu amaçlar birbiri ile uyumlu ve arka arkaya numaralandırılmış bir şekilde tüm ilköğretim içeriğini kapsayacak şekilde oluşturulmuştur (Letschert & Hooghoff, 2009).

2003 yılından önce ilköğretim temel hedefleri 7 ana başlık ve 24 alt başlıktan oluşmakta idi (OCenW, 1998). Günümüzde temel hedefler Felemenkçe, İngilizce, Frizce dili, matematik ve aritmetik, keşif amaçlı sosyal bilimler (kişilik ve dünyaya uyum), sanat eğitimi ve beden eğitimi diye yedi bölüme ayrılmıştır. Yönergeler ile desteklenen temel amaçları üç şekilde açıklayabiliriz:

İlk olarak temel hedefler, bir öğrenme süreci sonunda istenilen sonuçları tanımlar, başarıya ulaşmanın yolları değildir. Temel amaçları herhangi bir pedagojik yönerge de değildir. İlköğretim doğası göz önüne alındığında, öğretmenler çocukların doğal merakını, gelişim ihtiyacını ve iletişim ihtiyaçlarını uyarmalı ve teşvik etmelidir. Yapılandırılmış, keşif amaçlı, interaktif bir eğitim programı sunmak, ilginç temalar ve aktiviteler kullanmak, çocukların kendi gelişimlerini tetikler.

İkinci olarak: içerikler ve hedefler hem birbiri ile hem de günlük yaşam ile uyumlu ve bağlantılı olmalıdır. Bu hedefler eğitimin farklı kademelerinde aynı anda uygulanabilir olmalıdır. Örneğin, tüm bireyler için dil önemlidir, kültür sadece sanatsal etkinlikler için geçerli değildir ve bilgi teknolojisi tüm alanların içinde uygulanabilmektedir.

Üçüncü olarak; tüm öğrenme alanlarında dikkat edilmesi ve önem verilmesi gereken hedefler şunlardır: İyi çalışma tutumu, öğrenme stratejilerinin kullanımı, kendi eylemleri ile öğrenme, kendi düşünceleri ve duygularını ifade edebilme, saygılı bir şekilde dinleme ve başkalarının fikirlerini eleştirme, bilgi edinme ve bilgi işleme, özgüven geliştirme, diğer insanlar ile saygılı ve sorumlu bir şekilde birlikte yaşama,

kişisel bakım ve yaşadığı ortamda takdir edilme. Bu amaçlar yedi bölüm (Hollanda Dili, İngiliz Dili, Frizce Dili, Matematik, Kişilik ve Dünyaya Uyum, Sanat Eğitimi, Beden Eğitimi) 58 maddeden oluşmaktadır (Greven & Letschert, 2006). Coğrafya ile alakalı hedefler, Kişilik ve Dünyaya Uyum başlığı altında yer almaktadır .

5.3.2.1.1. İlköğretim Hedeflerinde Kişilik ve Dünyaya Uyum Ana Bölümü

Bu öğrenme alanında öğrenciler, kendi başlarına, insanların birbirleriyle nasıl ilişki kurdukları, sorunları nasıl çözdükleri ve insanların varlığına nasıl anlam verdikleri konusunda yönlendirilirler. Öğrenciler yaşadıkları doğal çevre içinde meydana gelen olaylar konusunda bilgilendirilirler. Aynı zamanda öğrencilerin yakın veya uzak dünya, eski zamanlar veya şimdiki çevre hakkında kültürel miras ile süslenerek bilgilendirilmesi hedeflenir.

Çocuklar doğal olarak meraklıdır. Onlar daima dünyayı keşfetmek ve kendileri hakkında bilgi edinmek için gözlem yaparlar. Bu öğrenme alanının başlangıç noktası, merak ve gelişim ihtiyacıdır. Aynı zamanda, içinde çocukların büyüdüğü toplum giderek gelişmektedir. Çocukların yerine getirmesi gereken görevler ve roller için eğitimler hazırlanmaktadır. Bunlar; tüketici, trafik katılımcı ve demokratik bir anayasal devlet vatandaşı gibi rollerdir. Bilgi ve anlayış hakkında önemli değerler ve standartlar vardır. Buna göre bilerek hareket edebilmenin önkoşullarının başında, saygı ve hoşgörü gelir.

İnsanların çevrelerini düzenleme yollarını öğrenmelerinde ekonomi, siyaset, kültür, teknoloji ve sosyal yönler önemli rol oynamaktadır. Bu endişe konuları arasında sürdürülebilir kalkınma, gıda güvenliği, gıda sağlığı ve teknolojik gelişmeler önem taşımaktadır.

Doğayı keşfetmede insanları, hayvanları, bitkileri ve doğal olayları tanımak başta gelir. Dünyayı tanımada uzay ve zaman bağlamında dünyanın oluşumu incelenir. Bölge bölge harita kullanma becerileri ile öğrencilerin coğrafi dünya görüşü geliştirilir.

Bu hedefler aynı zamanda dünya tarihi görüşünü geliştirir. Bunun anlamı öğrencilerin dünyanın bir bölümündeki tarihi bir olayın kronolojisi hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Öğrenciler hem kendilerini hem de dünya hakkındaki görüşlerini güncel konular aracılığıyla sürekli güncellemeyi öğrenirler. Eğitim içeriği, mümkün olan her yerde,

insan, doğa ve dünya hakkında uyum içinde sunulmaktadır. Bu, öğrencilerin öğrenmelerini teşvik edici olur ve eğitim programlarının da aşırı yüklemesini engeller. Bu alandaki içerikler, diğer alanların da uygulamalarından faydalanır. Örneğin okuma ve yazma konuları Okuduğunu Anlama dersi ile; ölçme, bilgi işleme tabloları, zaman çizelgeleri, grafikler gibi konular Matematik dersi ile; görüntüler, anlatım ve malzeme Sanat Eğitimi dersi ile ilgilidir. Son olarak eğitim, öğrencilere anlam ve tutarlılık vermeyi hedeflemektedir.

5.3.2.1.1.1. Sosyal Bilgiler Temel Hedefleri

- 34.Öğrenciler kendi fiziki ve psikolojik sağlıklarını koruma ve diğerlerinin konular hakkında bilgi edinir.
- 35.Öğrenciler trafikte, tüketimde ve sosyal ortamlarda kendi kendine yeterli olmayı öğrenir.
- 36.Öğrenciler, Hollanda-Avrupa siyaseti ve vatandaşlığı hakkında temel görevleri öğrenir.
- 37.Öğrenciler genel kabul görmüş standartlara ve değerlere saygılı davranmayı öğrenir.
- 38.Öğrenciler Hollandalı çoğulcu toplumunda önemli bir rol oynayan dini hareketlere ve insanların farklı düşüncelerine saygılı olmayı öğrenir.
- 39.Öğrenciler çevreyi itina ile ele almayı öğrenir.

5.3.2.1.1.2. Doğa ve Teknoloji Temel Hedefleri

- 40.Öğrenciler kendi yaşadığı çevrede yaygın olarak bilinen birçok bitki ve hayvanı ayırt etmeyi ve adlarını öğrenir.
- 41.Öğrenciler bitkilerin, hayvanların ve insanların fiziki yapısını ve fonksiyonel özelliklerini öğrenir.
- 42.Öğrenciler ışık, ses, elektrik, güç, manyetizma ve sıcaklık gibi araştırma malzemelerini ve fiziksel olayları öğrenir.
- 43.Öğrenciler *sıcaklık, yağış ve rüzgar* gibi *hava durumu ve iklim* ile ilgili kavramları öğrenir.

44.Öğrenciler kendi yaşadıkları çevrede bulunan ürünlerin yapıları, kullanılan malzemeleri ve çalışma şekilleri arasındaki bağlantıları bulmayı öğrenir.

45 Öğrenciler, teknik sorunların çözümü için tasarım, açıklama ve değerlendirmeyi öğrenir.

46 Öğrenciler dünya ve güneşin konumu sonucu oluşan mevsimler ve gece gündüz arasındaki farkların neden olduğu farklı durumları öğrenir.

5.3.2.1.1.3. Ortam Temel Hedefleri

47.Öğrenciler *peyzaj çalışması, yönetim, trafik, dinlenme, refah, kültür ve ideoloji*, gibi yaşadığı ortamın *mekânsal konularını farklı açılar ile yurtiçinde ve yurtdışında, başka ortamlarda yaşayanlar ile karşılaştırarak öğrenir*. Bu konuda dünyadan farklı mekânlar seçilirken AB üyesi iki ülke, AB'ye 2004'den sonra üye olmuş iki ülke, *Amerika Birleşik Devletleri, Asya, Afrika ve Güney Amerika'dan bir ülke olmasına dikkat edilir*.

48.Öğrenciler, *Hollanda'da mümkün olduğunca su tehdidi altındaki alanları ve bu tehdide karşı alınan önlemler hakkında bilgi edinir*.

49.Öğrenciler, *nüfus yoğunlukları ve dinler gibi beşeri konular ile iklim, enerji kaynakları, volkanlar, çöller, tropikal yağmur ormanları, yüksek dağlar, nehirler gibi fiziki coğrafya konularını küresel ölçekte, mekânsal dağılımı hakkında bilgi sahibi olur*.

50.Öğrenciler, *harita ve atlas ile Hollanda, Avrupa ve Dünya'nın geri kalanının topografyası ve diğer temel özelliklerini nasıl tanıyacağını öğrenir*.

5.3.2.1.1.4. Zaman Temel Hedefleri

51.Öğrenciler, basit tarihi kaynakları kullanmayı ve tarihi zamanları düzenlemeyi öğrenir.

52.Öğrenciler aşağıdaki dönemlerin karakteristik özelliklerini öğrenirler. Avcılar ve çiftçiler, Yunanlılar ve Romalılar, rahipler ve şövalyeler, şehir ve eyaletler, kaşifler ve reformcular, krallar ve vekilleri, devrimler ve peruklular, sömürgeciler ve buharlı motorlar, Dünya Savaşları ve Nazi zulmü; televizyon ve bilgisayar.

53.Öğrenciler Hollanda tarihinde önemli tarihi kişilikleri ve olayları öğrenir ve bunları örnekler ile dünya tarihi ile bağlamayı öğrenir.

5.3.2.2. Ortaöğretim Temel Hedefleri ve Coğrafya

Yedi bölümden (Hollanda Dili, İngiliz Dili, Matematik, İnsan ve Doğa, İnsan ve Toplum, Kültür ve Sanat, Beden Eğitimi ve Spor) ve 58 maddeden oluşan Hollanda Ortaöğretim Temel hedefleri ayrıca dokuz maddelik Frisla Dili ve Kültürü hedeflerine de sahiptir (Letschert & Hooghoff, 2009). Coğrafya ile alakalı hedefler İnsan ve Doğa, İnsan ve Toplum bölümlerinde yer almaktadır.

5.3.2.2.1. İnsan ve Doğa Alanı

28.Öğrenci fizik, teknoloji ve sağlık ile ilgili araştırma soruları sormayı ve soruların cevaplarını araştırdıktan sonra sonuçları sunmayı öğrenir.

29.Öğrenci canlı ve cansız tabiat hakkında bilgiyi almayı ve günlük yaşam içinde öğrendiği bu bilgileri ilişkilendirmeyi öğrenir.

30.Öğrenci insanların, hayvanların ve bitkilerin birbirleri ve çevreleri ile ilişkilerini ve teknolojik ve fiziksel uygulamaların olumlu etkileri sonucunda nasıl sürdürülebilir, kaliteli bir çevre edinmeyi öğrenir.

31.Öğrenci canlı cansız varlıkların birbiri ile ve içinde bulunduğu çevre ile ilişkilerini pratik çalışmalar gibi birçok yöntem ile öğrenir.

32.Öğrenci elektrik, ses, ışık, hareket, enerji ve madde gibi fiziksel ve kimyasal olayları içine alan, teoriler ve modeller ile yürütülen araştırmalarla çalışmayı öğrenir.

33.Öğrenci kendisine teknik tasarımlar yapmasını sağlayacak ve bilgisini değerlendirecek araştırma projelerindeki teknik ürünler ve sistemler hakkında bilgi edinmeyi öğrenir.

34.Öğrenci insan vücudunun temel yapı ve fonksiyonlarını anlamayı, bunların fiziksel ve duygusal sağlık ile ilişkilerini bu konuda sorumluluk almayı öğrenir.

35.Öğrenci kendisi, başkaları ve çevre için sağlığın değerini öğrenir. Kendisi ve diğerlerinin güvenliğine her durumda (yaşarken, öğrenirken, çalışırken, dışarı çıkmada, trafikte) nasıl olumlu katkı sağlayacağını öğrenir.

5.3.2.2.2. İnsan ve Toplum Alanı

36.Öğrenci sosyal konular ve olaylar hakkında anlamlı sorular sormayı, kanıtlanmış görüşleri savunmayı ve saygılı bir şekilde eleştiri yapmayı öğrenir.

37.Öğrenci olaylar, gelişmeler ve kişiler ile doğru bir şekilde ayrılmış aşağıda karakteristik özellikleri verilen on dönemi kullanmayı öğrenir:

- Avcılar ve çiftçiler dönemi (M.Ö.3000 ile tarih öncesi)
- Yunanlılar ve Romalılar dönemi (M.Ö.3000-M.S.500)
- Rahipler ve şövalyeler dönemi (M.S.500-1000)
- Şehir ve eyaletler dönemi (M.S.1000-1500)
- Kaşifler ve reformcular dönemi (M.S.1500-1600)
- Krallar ve vekiller dönemi (M.S. 1600-1700)
- Devrimler ve peruklular dönemi (M.S. 1700-1800)
- Sömürgeciler ve Buharlı motorlar dönemi (M.S.1800-1900)
- Dünya Savaşları dönemi (M.S.1900-1950)
- Televizyon ve bilgisayar dönemi (M.S.1950 den bugüne)

Öğrenci en azından yirminci yüzyıl olayları ve gelişmelerini (Dünya Savaşları ve Nazi zulmü) bugün ile bağlantı kurarak öğrenir.

38.Öğrenci yeryüzünde meydana gelen güncel olayları ve gelişmeleri kendi ortamlar içinde; Hollanda, Avrupa ve dünya perspektifinden doğru bir şekilde yerleştirmeyi ve kullanmayı öğrenir.

39.Öğrenci bir sosyal olgu ile ilgili basit bir araştırmayı yapabilmeyi ve bunun sonuçlarını sunabilmeyi öğrenir.

40.Öğrenci bir dönemin resmi veya kendi kültürel tarihi çevresi ile ilgili sorulan bir sorunun cevabını bulmak için tarihi kaynakları kullanmayı öğrenir.

41.Öğrenci soruların cevaplarını bulmak için bilgi kaynağı olarak atlası kullanmayı, haritaları okumayı ve analiz etmeyi öğrenir.

42.Öğrencinin yaşadığı ortamın ve kendi deneyimlerinin; çalışma ve sağlık, yaşam ve seyahat, tüketim ve bütçe, trafik ve çevre gibi alanlara etkilerini tanımlamayı öğrenir.

43.Öğrenci Hollanda'daki kültür din değişimlerinin ve farklılıklarının, diğer insanların yaşam tarzlarının, benzerliklerinin, farklılıklarının, toplumun birbirlerinin görüşlerine ve yaşam tarzlarına saygı göstermesinin önemini öğrenir.

44.Öğrenci, Hollanda siyasi sistemini, demokrasinin çalıştırılmasını ve insanların hangi farklı şekillerde siyasi süreçlere dahil olabileceğini öğrenir.

45.Öğrenci, Avrupa işbirliği ve Avrupa Birliği'nin kendisi, Hollanda ve dünya için anlamını öğrenir.

46. Öğrenci dünya nüfusunu, zenginlik ve yoksulluğun dağılımını, çevreye etkilerini Hollanda'da kendi hayatı ile karşılaştırarak öğrenir.

47.Öğrenci günümüz dünyasında gerginliklerin ve çatışmaların yoğun olduğu alanları, bu gerginliklerin arka planlarını, bu sıkıntıların birey ve toplum üzerindeki etkilerini (ulusal, uluslararası ve Avrupa ölçeğinde) tanır, böylece insan haklarının, uluslararası işbirliğinin ve dayanışmanın önemini öğrenir.

5.3.3. SLO ve Müfredat

SLO ülke eğitim sistemi için uygun, tutarlı, faydalı, etkili ve sürdürülebilir bir müfredat geliştirmek için bütüncül bir yaklaşımla çabalamaktadır. Şöyle ki; bilgileri toplayıp analiz etmeden önce:

- Sonuçları genel manası ile tartışılmış, iyileştirilmiş yeni projeler üretir,
- Geliştirme sürecinde dahi olsa taslak ürünleri, sistematik bir biçimde araştırarak değerlendirir,
- Eğitim ile ilgili birçok projede (özellikle öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmetiçi rehberlik eğitimi) işbirliği yoluyla geliştirme çalışmalarına katılır.

SLO'nun program geliştirme yaklaşımı, çağdaş müfredat geliştirme bilgisine, sistemik düşünme biçimine, işbirlikçi yaklaşımlara, hem mesleki gelişime, hem de etkili müfredat reformuna dayanmaktadır. Bu bakımdan SLO geniş katılımlı, ana paydaşların müfredat geliştirme ve uygulanma faaliyetlerine katılmasını önemsemektedir.

Bir müfredat programı genellikle amaçlar ve öğrenme içeriği ile ilgilidir. Müfredatta yapılacak değişiklikler, birçok diğer değişikliği öngörmektedir. Müfredattaki çeşitli bileşenler arasındaki ilişkiyi görselleştirmek için örümcek ağı şeması kullanılır. Bu aynı zamanda tutarlılığı ve uyumu simgelemektedir (Şekil 5-14).

Kâr amacı gütmeyen bir organizasyon olan SLO Milli Eğitim Bakanlığının talebi üzerine oluşturulmuş, müfredat geliştirme, reform süreçlerine işbirliği ve destek sağlayan bir kurumdur. Müfredat geliştirme ve reform faaliyetleri için yerel personelden destek alınmakta ve eğitim alanında ortaklıklar yapılmaktadır.

SLO yaptığı çalışmalar sonucunda, program geliştirme ve reform sonuçlarını SLO veri tabanına eklemektedir. Böylece bilgilerin diğer şahıs ve kuruluşlar ile paylaşılması sağlanmaktadır. SLO yaptığı çalışmalarda kaliteli sonuçlar elde etmek için yalnız kendi merkezinde yaptığı analizler ile yetinmeyip, başka kurumların da analiz sonuçlarını dikkate almaktadır. Çalışmaların her aşamasında analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve sürekli değerlendirme döngüsü (Şekil 5-13) kullanılarak, yapılacak program veya projenin sağlam temeller üzerine oturması sağlanır (Leeuwen, Thijs, & Zandbergen, 2009).

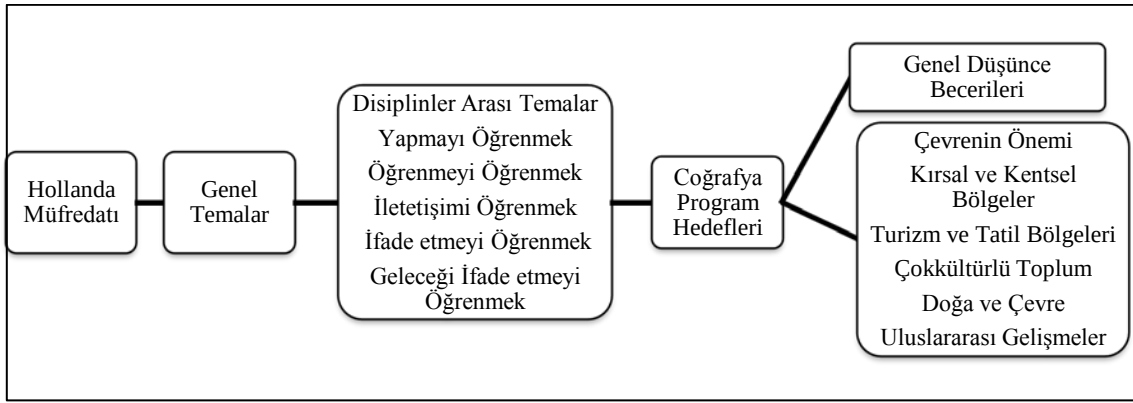
5.3.4. Hollanda Coğrafya Eğitimi Müfredatı

Hollanda coğrafya müfredatı üç aşamadan, yani ilköğretim, ortaöğretim ve üst ortaöğretimden oluşur. İlköğretim ve ortaöğretimin temel amaçları çok geniştir. Bu üç aşamalı uzun dönemden sonra coğrafya eğitimi bir sınav sistemi ile sonuçlanmaktadır.

Hollanda genel müfredat programı, 1993 yılında ve 1998 yılında yeniden yapılanmış, 2003 yılında ise buna yeni düzenlemeler eklenmiştir. 2007 yılından sonra ise bugünkü halini almıştır. Bu tarihlerde oluşturulan müfredat programının coğrafya bölümünde 24 temel hedef ve bu temel hedeflerin her birinin altışar tane alt hedefleri bulunmaktadır (TweedeFaseAdviespunt, 2007).

Hollanda'da coğrafya dersi, ilköğretim ve ortaöğretim birinci kademe de diğer derslerden bağımsız ve zorunlu olarak öğretilen bir ders iken, ortaöğretim ikinci kademe ise sadece bir alanda zorunlu, diğer alanlarda seçmeli bir derstir (Curic, Vuk, & Jakovcic, 2007). Hollanda'da coğrafya eğitimi hem sosyal hem de fiziki bir ders olarak kabul edilir. Coğrafya yıllık planı, yıllık olarak hazırlanarak müfettişlere onaylatılır ve uygulanır.

Ortaöğretimin ilk üç yılında bütün alanlarda zorunlu olan coğrafya programı için coğrafya öğretmenleri işledikleri bir konuya ayırdıkları zamanı, artırıp azaltmakta serbesttir. Bu esneklik program geliştiriciler için büyük bir fırsat oluşturmaktadır (Şekil 5-28).



Kaynak: (Snow, 2005)

Şekil 5-28 Hollanda Ulusal Ortaöğretim Müfredat Programı ve Coğrafya Programı Genel Hedefleri

Oost ve Kanneworff'un makalelerinde vurguladıkları gibi Hollanda coğrafya müfredatı 1993'ten 1998'e gelindiğinde bölgesel bir yapıdan, tematik bir yapıya dönüşmüştür (Oost & Kanneworff, 2000). Tablo 5-64'da görüldüğü üzere Hollanda coğrafya müfredatının temel öğrenme alanları 1993'te beş iken, bu sayı 1998'de yedi öğrenme alanına çıkmıştır.

Tablo 5-64 Hollanda Temel Coğrafya Programı Öğrenme Alanları

1993	1998
Beceriler	Beceriler
Kendi Çevrem	Kendi Çevrem
Hollanda	Kırsal ve Kentsel Alanlar
Avrupa	Turizm, Dinlenme ve Tatil Alanları
Dünya	Çok Kültürlü Toplum
	Uluslararasılık

Kaynak: (Oost & Kanneworff, 2000).

Hollanda'nın bugün takip ettiği tematik yaklaşım Haubrich'e göre üç farklı yapıya ayrılır (Haubrich, 1992):

- Sistematik: Fiziki ve beşeri coğrafya ile ilgili konuların ağırlıkla işlendiği yapı,
- Konu Temelli: Coğrafi bakış açısı ile güncel konuların çalışıldığı yapı,
- Sistemler: Fiziki sistemler, beşeri sistemler ve ekosistemlerin öğretildiği yapılar.

Hollanda coğrafya eğitimi ve öğretiminde bu üç farklı yapı sınıfta dengeli olarak kullanılmaktadır. Örneğin tektonik hareketler, fiziki coğrafyanın konusudur. Fakat bu hareketler sonucunda insanların etkilenmesi, beşeri coğrafyanın alanına girmesi münasebeti ile tematik görüşler arasında denge gözetilmektedir.

Schee, Hollanda müfredatının öğrencilerin zihninde coğrafi düşünceyi geliştirmesi için şu üç önemli yetkinliğe sahip olması gerektiğini ifade etmiştir (Schee, 2009).

- Öğrencilerin soru sorabilmesi,
- Öğrencilerin coğrafi yöntemleri uygulayabilmesi,
- Öğrencilerin öğrendiği coğrafi beceriler ile basit araştırmalar yapabilmesi.

2007 yılındaki değişiklikler ile ortaöğretim ikinci seviyede yıllık ders saati sayısı HAVO okullarında 1480 saatten 1120'e saate, VWO Atheneum'larda 1960 saatten 1920'e saate indirilmiştir. VWO Gymnasium'larda ise yıllık ders saati sayısı 1960 saatden 2040'e saate çıkarılmıştır.

Bu değişimden Coğrafya müfredatı da etkilenmiştir. Coğrafya dersi hem HAVO okullarında hem VWO okullarında Bilim ve Teknoloji alanı hariç bütün bölümlerde seçmeli de olsa yerini almıştır (Tablo 5-65) (TweedeFaseAdviespunt, 2007, s. 125).

Tablo 5-65 Hollanda Ortaöğretim İkinci Aşamada Alan Bazında Coğrafya Ders Saatleri

Coğrafya Dersinin Olduğu Alanlar	Eski İkinci Aşamada Ders Saati Sayısı	Yeni İkinci Aşamada Ders Saati Sayısı
Havo Doğa ve Sağlık (Seçmeli)	0	320
Havo Ekonomi ve Toplum (Seçmeli)	0	320
Havo Kültür ve Toplum (Seçmeli)	0	320
Vwo Doğa ve Sağlık (Seçmeli)	0	440
Vwo Kültür ve Toplum	0	440
Vwo Ekonomi ve Toplum	0	440
Not: İkinci Aşama Danışma Merkezinin Yönetmeliği, Mart 2007 tarihinde, Ek karar maddeleri ile değiştirildi. Madde 26b, 26c ve sayfa 41, sayfa 46. Kaynak: (TweedeFaseAdviespunt, 2007, s. 79)		

2007 yılında ortaöğretim ikinci aşamada coğrafya dersinde yapılan değişimin amacı şu şekilde özetlenebilir (Noordink & Vries, 2011):

- Ortaöğretim ikinci aşamayı, daha iyi organize etmek,
- Öğrencilerin seçimleri için daha fazla fırsatlar sunmak,
- Öğrenciler için daha az parçalı ve daha az yüklü program paketleri hazırlamak,
- Bilgi ve becerilerde daha fazla alan genişletilmesi ve derinleştirilmesi sağlamaktır.

Ortaöğretim ikinci aşamasında öğrencilerin alanlara göre dağılımına baktığımızda 2010 yılındaki yüzdelik dağılımı Tablo 5-66'dadır. Özellikle HAVO okullarında Ekonomi ve Toplum Alanı %40 seviyelerinde iken, VWO okullarında az da olsa Ekonomi ve Toplum Alanı en çok tercih edilen bölüm durumundadır. Bu yapı 2007'den bu yana sabit bir profil göstermektedir (Noordink & Vries, 2011).

Tablo 5-66 2010 Yılında Ortaöğretim İkinci Seviyede Öğrencilerin Alanlara Göre Yüzdelik Dağılımı

Alanlar	Havo4	Havo5	Vwo4	Vwo5	Vwo6
Bilim ve Teknik (NT)	11	10	16	17	16
Bilim ve Sağlık (NG)	19	18	22	22	20
Ekonomi ve Toplum (EM)	44	43	26	27	26
Kültür ve Toplum(CM)	17	17	10	12	13
Prfol Kombinasyonu (NT/NG)	6	7	17	15	18
Prfol Kombinasyonu (EM/CM)	3	4	9	6	7

Kaynak: Eğitim Bakanlığı, 2006-2010 Rakamlarına göre (Noordink & Vries, 2011).

Cito Sınav Komisyonu Tarafından Hazırlanan Havo ve Vwo okulları öğrencilerinin Sınavlarda Coğrafya Sorularını Cevaplama Oranlarına baktığımızda ortaöğretim ikinci kademedeki coğrafya sorularını çözme oranı, 2007 yılından sonra azalma eğilimi göstermiştir (Tablo 5-67). Bu azalmada 2007 yılında yapılan ortaöğretim ikinci seviye coğrafya dersinin seçmeli hale getirilmesi etkili olmuştur.

Tablo 5-67 Havo ve Vwo Okulları öğrencilerinin Sınavlarda Coğrafya Sorularını Cevaplama Oranları

Yıllar	HAVO		VWO	
	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik	Öğrenci Sayısı	Yüzdelik
2005	22.414	47,8	14.011	42,3
2006	23.538	48,5	14.045	41,0
2007	24.483	48,6	14.255	40,2
2008	25.200	48,1	15.145	39,9
2009	20.913	39,0	16.149	40,3
2010	20.596	36,9	12.368	32,1
2011	20.175	35,6	11.965	30,3

Kaynak: (Noordink & Vries, 2011).

Hollanda coğrafya müfredatında önemli konularında biri olan küreselleşme, Butt tarafından tanımlanmış ve coğrafya müfredatında mutlaka irdelenmesi gerektiği belirtilmiştir (Butt, 2011). Yine aynı makalesinde Butt, “küreselleşmenin kavramlaştırılması, eğitime küreselleşmenin etkileri ve coğrafya müfredatında küreselleşmenin yeri” konularını ele almış, hızla küreselleşen dünyada büyüyen gençlerin karşılaştığı fırsatlar ve zorlukları coğrafya müfredatı açısından değerlendirmiştir.

Hollanda ilköğretim hedefleri ile ortaöğretim (temel eğitim) hedefleri arasında büyük farklar bulunmaktadır.

İlköğretim ve temel eğitim için kazanım hedeflerinin içeriği çok geniş ve yorumlanması güçtür. Bu yapının terk edilerek kazanım hedeflerinin açık bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir (Steenstra & Schee, 2008, s. 31).

İlköğretim ve temel eğitim de kazanım hedeflerinin içeriği kabaca birbirine yakın olmasına rağmen; ortaöğretim hedefleri öğrenciler arasında coğrafi bilincin geliştirilmesi için sistematik bir yapıya sahip olduğundan daha çok fırsat sunmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretim hedefleri içindeki coğrafya hedefleri, Hollanda’nın tamamını kapsayıcı nitelikte olduğu için sınav (CEVO, Cito, SLO), ders kitabı ve atlas hazırlayan kurumlara yararlı bir kılavuz niteliğindedir.

Eğitimin farklı seviyeleri arasında coğrafya eğitimi açısından bir açık vardır. Seviyeden seviyeye geçiş eğer eğitim normları çerçevesinde olmaz ise bu eğitim, sadece kâğıt üzerinde ezberci bir eğitim olur. Bu sebeple ilköğretim ve ortaöğretimde birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır (Steenstra & Schee, 2008).

Steenstra ve Schee çalışmalarında: Coğrafya müfredatının gerçekleştirilmesinde ders kitapları, birer amaç değil araç niteliğinde olup öğretmenlerin bu bilinç ile temel hedefleri gerçekleştirmek için hareket etmesi gerektiğini ifade ederken şu önerilerde bulunmuşlardır:

Coğrafi bilgi ve beceriler, ilköğretim-ortaöğretim okullarında öğretmen ve öğrencilerin yararına olmalıdır. Özellikle ilkokul öğretmenlerinin bilinçli olarak altıncı ve yedinci sınıflarda yapacakları yönlendirmeler ve etkili bir öğretim ile öğrenciler üst eğitimde iyi bir coğrafi bilgi geçmişine sahip olacaklardır. Öğretmen okul süreci boyunca öğrencinin ihtiyaç duyabileceği gerekli coğrafi bilgiyi sağlamalıdır. Dolayısıyla coğrafi müfredatlar, bu alanda iyi uygulamalara ve açık fikirlere yer vermelidir. Öğretmen eğitiminde bu konuların okul coğrafya müfredatının bir parçası olduğu ifade edilerek, bir farkındalık oluşturulmalıdır.

Schee, Coğrafya Eğitimi müfredatının eksiklerini giderebilmek için (Steenstra & Schee, 2008):

- İlköğretim sonunda öğrencilerin eksikliklerinin tespit edilmesinin,
- Ortaöğretime başlarken öğrencilerin seviyelerini tespit etmek için küçük araştırma testleri uygulanmasının,
- Öğrencileri motive edici bilgiler ile donatılmasının,
- Öğrencilerde coğrafi farkındalık geliştirmenin,
- Coğrafya eğitimi usta çırak meselesidir. Bu sebeple uygulama testleri oluşturarak karşılıklı işbirliğini arttırmanın gerekli olduğunu önermişlerdir.

5.3.4.1. Hollanda İlköğretim Coğrafya Eğitimi Müfredatı

Hollanda'da 1990'lardan önce daha güçlü bir sınav sistemi vardı. Ancak 1993'teki ve 1998'deki değişiklikler ile bu yapı kolaylaştırıldı. Bu alanda en köklü değişiklik ise 2003 yılında yapılmıştır. Burada 115 olan temel eğitim hedefleri 58'e, 280 olan ilköğretim hedefleri 60'a indirilmiştir (Steenstra & Schee, 2008).

Coğrafyanın temel hedeflerinin başında, öğrencilerde bir coğrafi düşünce tarzının oluşması ve temel coğrafya bilgilerinin verilmiş olmasıdır. Hollanda ulusal program hazırlama enstitüsü (SLO) tarafından hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim temel

hedefleri ve müfredat yapısı projesi (TULE), coğrafya eğitiminde konu birliğini amaçlamıştır. Bunun en somut örneği, KNAG tarafından Cito sınavlarında sorulan 300 adet yer şekli isim listesinin hazırlanması ve öğrencilerin sınavda bu listedeki konulardan sorumlu tutulmasıdır.

KNAG sınav komisyonu, 2003'te hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin bilmesi istenen konuları şöyle sıralamıştır (KNAG, 2003, s. 26):

- Dünya üzerinde doğal alanların doğasını ve konumunu tanımak,
- Ekonomik gelişme, nüfus artışı, kültür farklılıkları gibi dünyada üzerindeki büyük bölgesel farklılıkları tanımak,
- Kalkınma sorununda temel ilkelerin daha fazla farkında olmak,
- Yeryüzünde meydana gelen doğum oranı, göç ve kentleşme, erozyon, volkanizma gibi olaylarla ilgili temel kavramları tanımlayabilmek,
- Hollanda'nın ana mekânsal planlamasını ve gelişimini bilmek,
- Hollanda'nın ana yer şeklini bilmek,
- Hollanda şehir yapılarını bilmek,
- Hollanda için suyun rolü ve önemini bilmek,
- Avrupa coğrafyası (bölgesel farklılıklar, dünyanın Avrupa ile ilişkileri, AB'de entegrasyon süreci, Avrupa'da Hollanda) konularını tanımak.

İlköğretim ve ortaöğretim hedeflerinde belirtilen bu dokuz maddenin temel hedeflerde denk geldiği madde numaraları Tablo 5-68'de gösterilmiştir.

Yine aynı komisyon, öğrencilerden beklenen becerileri ise şöyle sıralamıştır (KNAG, 2003, s. 25):

- Kaynak olarak atlas kullanabilme,
- Temel harita becerileri; Haritaları okuma ve harita analizi yapabilme,
- Topografik bilgiyi kontrol edebilme,
- Coğrafi soru sorabilme,
- Bir bölgede veya bölgeler arasında coğrafi ilişkileri anlayabilme,

- Doğal çevre ve insan faaliyetleri arasındaki ilişkileri sorgulayabilme.

Tablo 5-68 İlköğretim ve Ortaöğretim Hedeflerinde Belirtilen Dokuz Maddenin Temel Hedeflerde Denk Geldiği Madde Numaraları

Hedeflenen Seviye	İlköğretim Temel Hedefleri	Temel eğitimin hedefleri
1. Dünya üzerinde doğal alanların yapısını ve konumunu tanımak	49. madde	38. madde
2. Ekonomik gelişme, nüfus artışı, kültür farklılıkları gibi dünyada üzerindeki büyük bölgesel farklılıkları tanımak,	49. madde	38. madde
3. Kalkınma sorununda temel ilkelerin daha fazla farkında olmak,	47. madde	46. madde
4. Yeryüzünde meydana gelen doğum oranı, göç ve kentleşme, erozyon, volkanizma gibi olaylarla ilgili temel kavramları tanımlayabilmek	43, 46, 49. Madde	42. madde
5. Hollanda'nın ana mekânsal planlamasını ve gelişimini bilmek,	47. madde	42. madde
6. Hollanda'nın altı ana yerşeklini bilmek,	47. madde	38. madde
7. Hollanda şehir yapılarını bilmek,	47. madde	42. madde
8. Hollanda için suyun rolü,	48. madde	38. madde
9. Avrupa coğrafyası (bölgesel farklılıklar, dünyanın Avrupa ile ilişkileri, AB'de entegrasyon süreci, Avrupa'da Hollanda) konularını tanımak,	47. madde	43, 45. madde

Kaynak: (KNAG, 2003).

İlköğretim ve ortaöğretimde temel hedefler birbirinin aynı gibi gözükse de (örneğin iköğretim:50 ve ortaöğretim:41) ilköğretim öğrencileri ortaöğretim öğrencilerinden beklenen becerileri yapabilecek seviyede değildirler (Steenstra & Schee, 2008, s. 12). İlköğretim ve ortaöğretim temel hedefleri arasında coğrafi ilişkilerin benzer ve farklı olduğu maddeler Tablo 5-69'da gösterilmiştir:

Tablo 5-69 Coğrafi İlişkilerde İlköğretim Temel Amaçları ve Ortaöğretimin Temel Amaçları

İlköğretim Temel Hedefleri	Ortaöğretimin Temel Hedefleri
47, 48, 49,	38, 42, 45,
46	
47	

5.3.4.2. Hollanda Ortaöğretim Coğrafya Eğitimi Müfredatı

Günümüzün Hollanda temel coğrafya müfredat yapısı, 2003'teki düzenleme ile ortaya çıkmıştır. 2007'de ise bu ana yapı okullara ve alanlara göre Ankone ve Vaart tarafından hazırlanan program ile düzenlemeye uğramıştır (Ankoné & Vaart, 2007). Bu sebeple okullara ve alanlara göre sırası ile müfredatlar ve ders programları değerlendirilecektir.

5.3.4.2.1. HAVO Okullarında Coğrafya Müfredatının Genel Yapısı

Hollanda Havo okullarında Coğrafya müfredatına baktığımızda 2003 yılında KNAG'ın hazırladığı taslağın geçerli olduğu görülmektedir (KNAG, 2003).

A: Öğrenme Alanı: Coğrafi Yaklaşım ve Coğrafi Araştırma

A1.Coğrafi Yaklaşım

-Coğrafi bilgi

-Coğrafi sorular

-Coğrafi yöntemler

A2.Coğrafi Araştırma

-Planlama

-Yürütme

-Raporlama

B: Öğrenme Alanı: Dünya

B1.Meksika sınır bölgesi ve Amerika Birleşik Devletleri

B2.Dünyada Benzerlikler ve Farklılıklar

B3.Küreselleşme ve Arazi Kullanımı: AB'de Tarım ve Yerşekilleri

C: Öğrenme Alanı: Yeryüzü

C1.Akdeniz Havzası

C2.Yeryüzünde benzerlikler ve Farklılıklar

C3.Doğal afetler: Amerika Birleşik Devletleri

D: Öğrenme Alanı: Endonezya

D1.Endonezya: Fiziki Özellikleri

D2.Endonezyada Güncel Konular:

-Arazi ve Çevre Kirlenmesi

-Etnik ve Kültürel Çeşitlilik

E: Öğrenme Alanı: Çevre

E1.Ulusal ve Bölgesel Çevre Konuları:

-Sel ve su basması

-Mekânsal ve sosyo-ekonomik konular

-Kentsel alanlar

E2.Yerel Çevre Konuları:

-Boş Zaman Değerlendirmesi ve Rekreasyon

-Hollanda'da Kırsal Kalkınma

Beş temel öğrenme alanı ve alt öğrenme alanlarının bulunduğu Havo okulları coğrafya müfredatı Vmbo okullarına göre daha karmaşık bir yapıda iken, Vwo okullarına göre daha basit bir yapı göstermektedir. Bu durum coğrafya müfredatının ortaöğretimde, temelde aynı olmasına rağmen okullara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

5.3.4.2.2. VWO Okullarında Coğrafya Müfredatının Genel Yapısı

Hollanda VWO okullarında coğrafya müfredatına baktığımızda bu okullarda da 2003 yılında KNAG'ın hazırladığı taslağın geçerli olduğu görülmektedir (KNAG, 2003):

A: Öğrenme Alanı: Coğrafi Yaklaşım ve Coğrafi Araştırma

A1.Coğrafi Yaklaşım

-Coğrafi bilgi

-Coğrafi sorular

-Coğrafi yöntemleri

A2.Coğrafi Araştırma

-Planlama

-Yürütme

-Raporlama

B: Öğrenme Alanı: Dünya

B1.Dünyada Tutarlılık ve Çeşitlilik

B2.Dünyada Gıda Sorunu

C: Öğrenme Alanı: Yeryüzü

C1.Doğal Bir Sistem Olarak Dünya: Tutarlılık ve Çeşitlilik

C2.Küresel İklim Sorunu

D: Öğrenme Alanı: Endonezya

D1.Güneydoğu Asya: Yerşekilleri Özellikleri

D2.Güneydoğu Asya Güncel Konular:

-Doğal Afetler

-Ekonomik Kalkınma

-Etnik ve Kültürel Çeşitlilik

E: Öğrenme Alanı: Çevre

E1.Ulusal ve Avrupa Çevre Konuları:

-Sel eğlence ve rekreasyon mekânsal sorunları.

E2.Bölgesel Konuları:

-Mekânsal ve sosyo-ekonomik sorunları

-Büyük Şehirlerin Gelecekteki Gelişimi

-Bölgesel ve Kırsal Çevre

5.3.4.2.3. VMBO Okullarında Coğrafya Müfredatının Genel Yapısı

2007 yılında değişen ortaöğretim sistemi VMBO okullarında yeni coğrafya müfredatı bütün mesleki türlere entegre bir şekilde dağılıp göstermekte ve aşağıdaki öğrenme alanlarına ayrılmaktadır (Oost, 2008, s. 10):

A: Öğrenme Alanı: Beceriler: Bu öğrenme alanında ana beceriler öğrenme ve çalışma coğrafi yaklaşım ve coğrafi araştırma olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır. B ve G bölümlerinde entegre olarak dağılmıştır.

B: Öğrenme Alanı: Hava ve İklim: Bu etki alanının konusu; insanlar için hava ve iklimin bölgesel farklılıkları, iklim değişikliğinin doğal ve beşeri nedenleri ve sonuçları hakkındadır. Aynı zamanda sürdürülebilir kalkınma ile ilgili olası çözümler ve hükümetler, işletmeler ve bireylerin eylemleri üzerinde durur.

C: Öğrenme Alanı: Enerji Kaynakları: Bu öğrenme alanının konusu enerji kaynaklarının dağılışı ve değişen enerji kaynaklarına bağımlılık, devletlerin, işletmelerin ve bireylerin yenilenebilir enerji konusunda umut verici faaliyetleridir.

D: Öğrenme Alanı: SU : Bu öğrenme alanının konusu kullanılabilir tatlı ve tuzlu su miktarı, su bağımlılığı ve hükümetlerin ve bireylerin suyun sürdürülebilir yönetim perspektifidir.

E: Öğrenme Alanı: Zengin ve Yoksul: Dünya üzerinde zengin ve yoksul insanların, ülkelerin ve bölgelerin dağılışı, bölgeler arasındaki eşitsizlikler, ayrıca hükümetler, işletmeler ve bireylerin bu konulardaki faaliyetleri bu öğrenme alanının konusunu oluşturmaktadır.

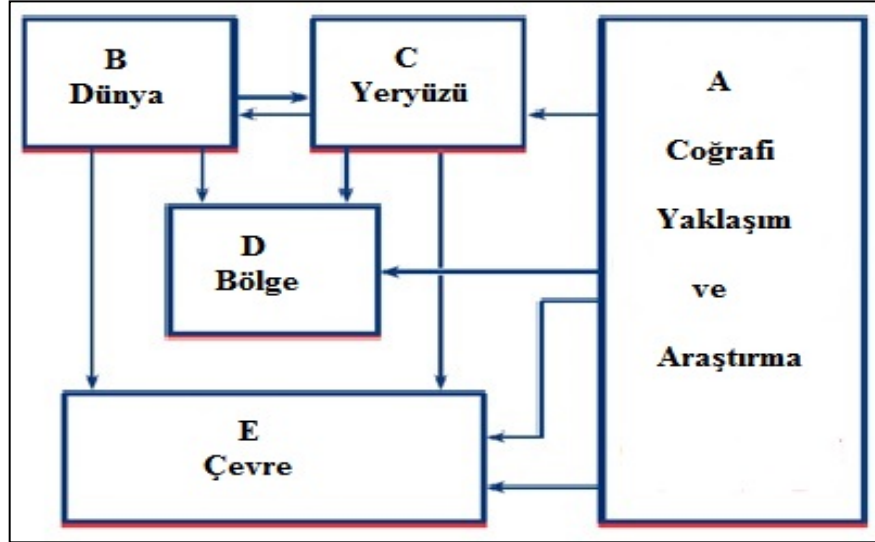
F: Öğrenme Alanı: Nüfus ve Yerleşme: Nüfus ve yerleşimin dağılışı, gelişimi bu öğrenme alanının konusudur. Aynı zamanda nüfus ve yerleşmede; sürdürülebilir kalkınma, hükümetler, işletmeler ve bireylerin bu alandaki faaliyetleri üzerinde durulur.

G: Öğrenme Alanı: Nüfus ve Yerleşme: Kültürel farklılıklar, sınırlar, kimlikler ve sınırlardaki toprak çatışmaları ve bunların mekânsal etkileri bu öğrenme alanının konusunu oluşturur. Aynı zamanda sınırlar ve kimlik konusunda uluslararası kuruluşların, hükümetlerin ve bireylerin faaliyetleri üzerinde durulur.

5.3.4.3. Hollanda Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavlarında Coğrafya Müfredatının Genel Yapısı

Hollanda Ortaöğretim merkezi sınavlarında coğrafya müfredatının yapısını gösteren şekle (Şekil 5-29) baktığımızda A, B, C, D, E öğrenme alanlarının tamamının aktif olduğu dikkatimizi çekmektedir. Coğrafi bilgi, coğrafi sorunlar, coğrafi yöntemlerin içinde bulunduğu Coğrafi Yaklaşım ve Araştırma öğrenme alanının diğer tüm öğrenme alanları ile etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Dünya ve Yeryüzü öğrenme

alanlarında, konulara küresel bir bakış getirilmeye çalışılırken beşeri coğrafya ve fiziki coğrafya birbirini tamamlar yapıdadır.



Kaynak: (KNAG, 2003)

Şekil 5-29 Hollanda Merkezi Sınavlarda Coğrafya Müfredatı Genel Yapısı

Hollanda’da öğrencilere uygulanan Merkezi Sınavlarda ve Okul Sınavlarında Coğrafya dersi konu dağılımına baktığımızda; Okul sınavlarında öğrencilerin hemen bütün temel ve alt öğrenme alanlarından sorumlu tutulduğu görülürken; Merkezi Sınavlarda her öğrenme alanından sadece bir alt öğrenme alanından sorumlu tutuldukları görülmektedir.

5.3.4.3.1. VMBO-B/K Okullarının Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı

Meslek lisesi konumundaki VMBO-B ve K okullarında okutulan coğrafya konularına baktığımızda Tablo 5-70’te görüldüğü üzere 7 tanesi merkezi sınavlarda, diğer tamamı ise okul sınavlarında sorulmaktadır. Ünitelerdeki Dünya konusu merkezi sınavda sorulduğu gibi okul sınavlarında da sorulabilmektedir.

Tablo 5-70 VMBO-B/K Okullarının Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı

Ünite	Öğrenme Alanları	Merkezi Sınavda Sorulur (CE)	Okul Sınavında Sorulur (SE)
A Rehberlik	A1.Rehberlik, öğrenme ve çalışma		X
	A2.Coğrafi yaklaşım	X	X
	A3 Coğrafi Araştırma		X
B Hava ve İklim	B1.Kendi Çevrem		X
	B2.Hollanda ve Avrupa		X
	B3.Dünya	X	O
C Enerji Kaynakları	C1.Kendi Çevrem		X
	C2.Hollanda ve Avrupa		X
	C3Dünya	X	O
D SU	D1.Kendi Çevrem		X
	D2.Hollanda ve Avrupa		X
	D3Dünya	X	O
E Zengin ve Yoksul	E1.Kendi Çevrem		X
	E2.Hollanda ve Avrupa		X
	E3Dünya	X	O
F Nüfus ve Yerleşme	F1.Kendi Çevrem		X
	F2.Hollanda ve Avrupa		X
	F3Dünya	X	O
G Sınırlar ve Kimlik	G1.Kendi Çevrem		X
	G2.Hollanda ve Avrupa		X
	G3Dünya	X	O
Açıklama: X= Sınavlarda zorunlu olarak sorulur.			
O= Sınavlarda sorulması zorunlu değil.			
Kaynak: (CvE, 2011) ve (Oost, 2008)			

5.3.4.3.2. VMBO-G/T Okullarının Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı

Meslek lisesi konumundaki VMBO-G ve T okullarında okutulan coğrafya konularına baktığımızda Tablo 5-71’de görüldüğü üzere 13 adet konu merkezi sınavlarda, 21 adet konu okul sınavlarında, 12 adet konu ise artı olarak okul sınavlarında sorulabilmektedir. Bu konu dağılımı VMBO G/T okullarının B/K okullarından daha ağır bir müfredat yapısına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 5-71 VMBO-G/T Okullarının Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı

Ünite	Öğrenme Alanları	Mekezi Sınavda Sorulur (CE)	Okul Sınavında Sorulur (SE)
A Beceriler	A1.Rehberlik, öğrenme ve çalışma		X
	A2.Coğrafi yaklaşım	X	X
	A3 Coğrafi Araştırma		X
B Hava ve İklim	B1.Kendi Çevrem		X
	B2.1.Hollanda ve Avrupa		X
	B2.2.İspanya’da Hava, Su, İklim		X
	B3.1.Dünya	X	O
	B3.2.ABD’nin güneydoğusundaki tropikal fırtınalar ve tropikal siklonlar	X	O
C Enerji Kaynakları	C1.Kendi Çevrem		X
	C2.1.Hollanda ve Avrupa		X
	C2.2.Waddenzee alanındaki zenginlik		X
	C3.1.Dünya	X	O
	C3.2.Hammadde: Enerji veya yiyecek	X	O
D SU	D1.Kendi Çevrem		X
	D2.1.Hollanda ve Avrupa		X
	D2.2.Hollanda’da suya karşı savaş		X
	D3.1.Dünya	X	O
	D3.2.Çin’de Su Mühendisliği	X	O
E Zengin ve Yoksul	E1.Kendi Çevrem		X
	E2.1.Hollanda ve Avrupa		X
	E2.2.Yeni bir alanda Sosyal Gelişmeler		X
	E3.1.Dünya	X	O
	E3.2.Brezilya ve Nijerya’da Tropikal Hastalıklar	X	O
F Nüfus ve Yerleşme	F1.Kendi Çevrem		X
	F2.1.Hollanda ve Avrupa		X
	F2.2.Hollanda’da Ana Limanlar		X
	F3.1.Dünya	X	O
	F3.2.Çin ve ABD’de Büyükşehirler	X	O
G Sınırlar ve Kimlik	G1.Kendi Çevrem		X
	G2.1.Hollanda ve Avrupa		X
	G2.2.Komşuları Birbirinden Ayırma Şekilleri		X
	G3.1.Dünya	X	O
	G3.2.Filistin İsrail Sınırı	X	O
Açıklama: X= Sınavlarda zorunlu olarak sorulur.			
O= Sınavlarda sorulması zorunlu değil.			
Kaynak: (CvE, 2011) ve (Oost, 2008)			

5.3.4.3.3. HAVO Okullarında Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı

Genel lise konumundaki HAVO okullarında okutulan coğrafya konularına baktığımızda, Tablo 5-72’de görüldüğü üzere on adet öğrenme alanından beş tanesi merkezi sınavlarda, sekiz tanesi okul sınavlarında sorulabilmektedir.

Tablo 5-72 HAVO Okullarında Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı

Öğrenme Alanı	Merkezi Sınav	Okul Sınavı
A -Beceriler		
Alt öğrenme alanı A1 coğrafi bir yaklaşım	●	●
Alt öğrenme alanı A2 coğrafi bir araştırma		●
B -Dünya		
Alt öğrenme alanı B1 zengin ve yoksul sınırı		●
Alt öğrenme alanı B2 dünyada farklılıklar	●	○
Alt öğrenme alanı B3 küresel süreçlerin ve yerel etkileri		●
C -Yeryüzü		
Alt öğrenme alanı C1 bölgesel düzeyde farklılıklar		●
Alt öğrenme alanı C2 dünya üzerindeki fiziksel farklar	●	○
Alt öğrenme alanı C3 dünya doğal sistem ve yerel etkileri		●
D -Gelişmekte Olan Ülkeler		
Alt öğrenme alanı D1 Yerçekilleri özellikleri	●	○
Alt öğrenme alanı D2 güncel konular		●
E -Çevre		
Alt öğrenme alanı E1 ulusal ve bölgesel sorunlar	●	○
Alt öğrenme alanı E2 bölgesel ve yerel sorunları		●
● test edilmesi zorunlu ○ test edilebilir		
Kaynak: (CvE, Aardrijkskunde HAVO, 2010)		

5.3.4.3.4. VWO Okullarında Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı

Üniversiteye hazırlık lisesi konumundaki VWO okullarında okutulan coğrafya konularına baktığımızda Tablo 5-73’de görüldüğü üzere on adet öğrenme alanından beş tanesi merkezi sınavlarda, altı tanesi okul sınavlarında sorulabilmektedir.

Tablo 5-73 VWO Okullarında Merkezi ve Okul Sınavlarında Coğrafya Müfredat Dağılımı

Öğrenme Alanı	Merkezi Sınav	Okul Sınavı
A -Beceriler		
Alt öğrenme alanı A1 coğrafi bir yaklaşım	●	●
Alt öğrenme alanı A2 coğrafi araştırma		●
B -Dünya		
Alt öğrenme alanı B1 dünya üzerinde farklılıklar	●	○
Alt öğrenme alanı B2 küresel süreçler ve yerel etkileri		●
C -Yeryüzü		
Alt öğrenme alanı C1 Dünyada doğal sistemler arası ilişki ve çeşitlilik	●	○
Alt öğrenme alanı C2 Küresel Çevre Sorunları		●
D -Gelişmekte Olan Ülkeler		
Alt öğrenme alanı D1 Yeryüzü özellikleri	●	○
Alt öğrenme alanı D2 güncel konular		●
E -Çevre		
Alt öğrenme alanı E1 ulusal ve bölgesel sorunlar	●	○
Alt öğrenme alanı E2 bölgesel ve yerel sorunları		●
● test edilmesi zorunlu ○ test edilebilir		
Kaynak: (CvE, 2012)		

5.3.4.3.5. Hollanda Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavlarında Coğrafya Müfredatının Yapısını Gösteren Örnek Bir Tablo

Tablo 5-72’de görüldüğü üzere Merkezi sınavlarda Coğrafya dersinin alt öğrenme alanları için belirlenen hedefler aşağıdaki gibidir (CvE, 2011):

A- Öğrenme Alanı: Beceriler

Bu öğrenme alanının alt öğrenme alanı A1 (coğrafi yaklaşım) merkezi sınavda sorumludur ve belirlenen hedefleri şunlardır:

Aday öğrenciler yeterli bir coğrafi yaklaşım içinde olmalı ve bu konuda şu faaliyetleri yapabilme becerisine sahip olmalıdır:

- Öğrenciler Coğrafi bilgiyi seçebilmeli ve işleyebilmeli,
- Coğrafya sorularını tanımlayabilmeli ve kendisi formüle edebilmeli,
- Coğrafya sorularını formüle etmede ve cevaplama coğrafya yöntemlerini uygulayabilmelidir.

B- Öğrenme Alanı: Dünya

Bu öğrenme alanının alt öğrenme alanı B2 (Dünyadaki farklılıklar) merkezi sınavda sorumludur ve belirlenen hedefleri şunlardır:

Öğrenciler dünyadaki farklılıkları tanıyabilmek için;

- Ekonomik, demografik ve sosyo-kültürel yapıların genel dağılım ve ilişkini modelleyebilmeli,
- Dünya çapındaki olayları ana hatları ile açıklayabilmeli,

- Globalleşme sürecini tanımlayabilmeli ve geniş hatlar ile açıklayabilmelidir.

C- Öğrenme Alanı: Toprak

Bu öğrenme alanının alt öğrenme alanı C2 (Yeryüzündeki farklılıklar) merkezi sınavda sorumludur ve belirlenen hedefleri şunlardır:

Öğrenciler genel olarak dünya üzerindeki farklı yer şekillerini tanıyabilmek için;

- Dünya yüzeyindeki ve atmosferdeki doğal olayları açıklayabilmeli, bu olayların oluşumunu ve gelişimini farklı zaman ve mekân ölçeklerinde izah edebilmelidir,
- Yeryüzünde değişik bölgelerdeki yer şekillerinin oluşumunu, değişimini ve bu olayların birbirleriyle ilişkili analizini yapabilmelidir.

D- Öğrenme Alanı: Gelişmekte Olan Ülkeler

Bu öğrenme alanının alt öğrenme alanı D1 (Bölge özellikleri) merkezi sınavda sorumludur ve belirlenen hedefleri şunlardır:

Öğrenciler dünya üzerinde gelişmekte olan ülkeleri ve bölgeleri analiz ve tarif edebilmek için;

- Gelişmekte olan ülkenin veya bölgenin sosyo-demografik ve fiziksel coğrafi özelliklerini izah edebilmesi,
- Dünya çapında gelişmekte olan ülkelerin ve bölgelerin bulunduğu konumu ve sosyo-ekonomik özelliklerini izah edebilmesi, (Örnek: Endonezya sosyo-demografik ve fiziksel coğrafi özellikleri.)gerekmektedir.

E- Öğrenme Alanı: Çevre

Bu öğrenme alanının alt öğrenme alanı E1 (Ulusal ve Bölgesel Sorunlar) merkezi sınavda sorumludur ve belirlenen hedefleri şunlardır:

Öğrencilerin dünya genelinde, bölgesel bazda veya Hollanda düzeyinde su baskınları, sel afeti gibi çevre konuları hakkında görüş bildirebilmek için;

- Kentsel alanlarda güncel konular hakkında bilgi sahibi olması,
- Hollanda'nın günümüzdeki çevresel sorunlarına geçerli bilimsel ve sosyo-ekonomik çözümler üretebilmesi
- Çevresel sorunların çözümüne yönelik hükümetlerin plan ve önerilerine sürdürülebilir bir bakış açısı geliştirmesi gerekmektedir.

Tablo 5-74 A1 Öğrenme Alanındaki Bir Soru İle İlgili Olarak Değerlendirme Tablosuna İki Örnek

ÖRNEK-1:	
Öğrenci A1 öğrenme alanındaki bir soru ile ilgili olarak değerlendiriliyorsa aşağıdaki tablo dikkate alınmaktadır.	
1a- Coğrafi bilgiyi seçebilme ve işleyebilme	
1a.1 Harita seçimi, harita okuma, analiz, yorum ve verilen sorulara zamanında cevap verebilme.	
Bu bağlamda öğrenci	Özellikler
Bilgi kartı temeli üzerinden verilen atlastaki haritaları seçebilme,	Harita seçimi sürecinde: projeksiyon, ölçek, semboller, bozulma, basitleştirme, hata payları ve kabartmalar gibi konular dikkate alınır. Sınav sırasında adayın CvE tarafında izin verilen bir atlas kullanımına müsaade edilir.
Olayların farklı türlerini haritalar üzerinde belirleme ve sınıflandırma,	Farklı türdeki haritaları analiz etme ve okuyabilme; Harita türleri şunlardır: Genel haritalar, topografya haritaları, yönelim haritaları, tematik haritalar, mozaik haritalar, noktalı haritalar, sıklık haritaları, kartogram ve diyagram haritaları.
Olayları haritalar üzerinde farklı şekilde açıklama,	Haritalar üzerinde bir veya daha fazla öğeler arasındaki bağlantıları açıklamak.
Bir haritada coğrafi bilgileri işleme,	Harita üzerinde renk, boyut, şekil, yön, gri tonlama gibi kartografik tasarım yapabilmek.
Harita üretimi için basit bir yazılım kullanma becerisine sahip olmalıdır.	
Not: Merkezi Sınavda öğrencilere Büyük Bosatlas, çizimler için verilir.	
ÖRNEK-2	
Öğrenci A1 öğrenme alanındaki bir soru ile ilgili olarak değerlendiriliyorsa aşağıdaki tablo dikkate alınmaktadır.	
1a- Coğrafi bilgiyi seçebilme ve işleyebilme	
1a 2. Coğrafi sorulara cevap aramak için yeryüzünde yapılan gözlemler ve gözlem teknikleri, bu gözlemlerden elde edilen bilgilerin analizi seçimi, birleştirilmesi ve yorumlanması.	
Bu bağlamda öğrenci	Özellikler
Uzaktan algılama gibi farklı bilgi kaynaklarından yararlanma farklılıkları yakalama	Coğrafi olayların ayırımında doğru ve yanlış renkli görüntüler arasında ayırım yapabilmek
Basit bir CBS yazılımı ile Uzaktan algılama tekniklerini kullanma becerisine sahip olmalıdır.	Uydu görüntülerini sınıflayarak ve örnekleyerek bir amaca yönelik harita üretme.
Bilgisayar kullanımı ve görsel-işitsel ekipmanlar gerekli olduğu için bu tip sorular son dönemlerde CE'nin bir bölümünü için gereklidir.	
Kaynak: (CvE, Aardrijkskunde HAVO, 2010)	

5.3.4.3.6. Ortaöğretim 1.Sınıflar Coğrafya Müfredatı

Hollanda ortaöğretim sınıfları iki kademedен oluştuğu için müfredatlar, ders planları ve yıllık planlar da bu sisteme göre yapılmaktadır. Tablo 5-75'te görüldüğü üzere ortaöğretim birinci seviye 1.sınıf yıllık ders planı bulunmakta ve Tablo 5-76'da Hollanda'da genel akademik ortaöğretim okulları (HAVO/VWO) 1.sınıflar De Geo-1 ders kitabının müfredata göre hazırlanan içeriği yer almaktadır.

Tablo 5-75 2013-2014 Öğretim yılı HAVO/VWO Okulları 1.Sınıflar Yıllık Planı

DÖNEM (Period)	AÇIKLAMA	SINAVLAR	Sınav Tekrar Etme Hakkı	AĞIRLIK
1	Ünite 1 Avustralya, yakın ve uzak	SO §1t/m3	Hayır.	0,5
		§4t/m6	yok	yok
	Pratik İnceleme Ödevi İsteğe bağlı	SO	Hayır	0,5
	H1 Rep §1t/m6	Rep §1t/m6	Hayır	2
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
2	Ünite 2 Yeryüzü Şekilleri	SO H2		
	Ünite 3 İslam Dünyası	§1t/m3	Hayır	0,5
		§4t/m6	yok	yok
	Rep. H2	Rep H2 §1t/m6	Hayır	2
	Pratik İnceleme Ödevi İsteğe bağlı H2	SO	Hayır	0,5
	Hfd. 3	§1t/m3	Hayır	0,5
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
3	Hfd. 3	§ 4t/m6	yok	yok
	Ünite 4 Hollanda'da Şehir ve Kasabaları	SO		
	Ünite5 Asya:Yıkıcı Doğal Güçler	H4 §1t/m3	Hayır	0,5
		H4 §4t/m6	yok	yok
Sınav Haftası	H4 §1t/m6	1t/m6 ve H5 §1t/m3	Rep H4 Hayır	3
	H4 §1t/m3			
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
4	H5 §4t/m6	SO	Hayır	0,5
	Ünite 6 Avrupa'da Farklılıklar	SO		
		§1t/m3	Hayır	0,5
		SO §4t/m6	Hayır	0,5
	H6 Rep §1t/m6	Rep §1t/m6	Hayır	2
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
Hoofdstuk (Hfd): Ünite §: Bölüm simgesi Praktische Opdracht naar keuze: Pratik inceleme ödevi (Öğretmen isterse verilir) Werkhouding: Davranış notudur. Her öğrenci senenin başında otomatik olarak 8,0puan ile başlar. Ders kitabını veya bir ders aracını getirmeyi unuttuğu zaman 1,0 puan veya ev ödevini yapmadığı zaman 2,0 puan kesilir. Bu şekilde öğrencinin 8,0 olan notunu muhafaza etmek için çaba harcaması sağlanır. Rep: Ünite Sınavı (Düşünme ve analiz soruları ağırlıklıdır.) S.O: Küçük sınav (Genelde basit bilgi soruları ağırlıklıdır.)				

Tablo 5-76 Hollanda’da Genel Akademik Ortaöğretim Okulları (HAVO/VWO) 1. Sınıflar De Geo-1 Ders Kitabının Müfredata Göre Hazırlanan İçeriği

Ünite: 1-Uzak ve Yakın Avustralya	Ünite: 4-Hollanda’da Kır ve Kent Bölgeler
Bölüm 1- Avustralya Kıtası Bölüm 2- Haritada Avustralya Bölüm 3- Suze’nin Perth’teki Hayatı Bölüm 4- Google Earth ile Dünyanın Tepesinde Bölüm 5- Nekadar Uzak olabilir? Bölüm 6- Atlas ile Çalışmak Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme	Bölüm 1- Su tehdidi Bölüm 2- Büyük su Projeleri Bölüm 3- Bangladeş’te Su Bölüm 4- Şehirleşme ve Su Bölüm 5- Şehirlerin Gelişmesi ve Birleşmesi Bölüm 6- Kırsal Bölgeler Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme
Ünite: 2-Yeryüzünde Doğal Manzaralar	Ünite: 5-Asya’da Doğal Afetler
Bölüm 1- Amazonda Yaşamak Bölüm 2- Kanada’daki Inuitler Bölüm 3- Grindelwald Etrafındaki Alpler Bölüm 4- Las Vegas Etrafındaki Çöller Bölüm 5- Kenya’da Kuraklık Bölüm 6- Tabiat ve İklim Katmanları Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme	Bölüm 1- Ateş Çemberi Bölüm 2- Keşmir’de Deprem Bölüm 3- Uyuyan Dev Bölüm 4- Öldürücü Dalga: Tsunami Bölüm 5- Durian Tayfunu Asyayı Süpürdü Bölüm 6- Doğal afetler ile Başetme Yolları Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme
Ünite: 3-İslam Dünyası	Ünite: 6-Avrupa’daki Farklılıklar
Bölüm 1- Bir Kültürel Bölge: İslam Dünyası Bölüm 2- İslam Dünyasında Zengin ve Fakir Bölüm 3- Odak noktası Türkiye Bölüm 4- Su Bölüm 5- Dubai: Zengin Körfez ülkesi Bölüm 6- Güneydoğu Asya’da Müslüman Ülke: Endonezya Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme	Bölüm 1- Avrupa ve Fransa’daki yüksek ve alçak alanlar Bölüm 2- Avrupa ve Fransa’da İklim ve Yer şekilleri Bölüm 3- Çalışma Hayatı ve Arazi Kullanımı Bölüm 4- Avrupa ve Fransa’da İnsanlar Bölüm 5- Bir Metropol: Paris Bölüm 6- Odak Noktası Romanya Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme

Kaynak: (Brinke, Jong, & Padmos, 2011)

Ortaöğretim coğrafya ders kitapları coğrafya müfredatına göre hazırlandığından dikkat edilirse konuların altı ünite ve alt başlıklar, kazanımlar ve etkinliklerden oluştuğu görülür.

5.3.4.3.7. Ortaöğretim 2.Sınıflar Coğrafya Müfredatı

Tablo 5-75’de görüldüğü üzere ortaöğretim birinci seviye 2.sınıf yıllık ders planı bulunmaktadır. Tablo 5-78’de Hollanda’da genel akademik ortaöğretim okulları (HAVO/VWO) 1.sınıflar De Geo-2 ders kitabının müfredata göre hazırlanan içeriği yer almaktadır.

Tablo 5-77: 2013-2014 Öğretim yılı HAVO/VWO Okulları 2.Sınıflar Yıllık Planı

DÖNEM (Period)	AÇIKLAMA	SINAVLAR	Sınav Tekrar Etme Hakkı	AĞIRLIK
1	Ünite 1 <i>İki ülke: Güney Afrika ve Arjantin</i>	SO		
		§1t/m3	Hayır.	0,5
		§4t/m6	yok	yok
	Pratik İnceleme Ödevi İsteğe bağlı H1	SO	Hayır	0,5
	H1 Rep §1t/m6	Rep	Hayır	2
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
2	Ünite 2 Değişen Hollanda Ünite 3 Dağlardan Denize: Avrupa	SO H2		
		§1t/m3	Hayır	0,5
		H2 §4t/m6	yok	yok
	Pratik İnceleme Ödevi İsteğe bağlı H2	SO	Hayır	0,5
	Rep. H2 §1t/m6	Rep	Hayır	2
	H3 §1t/m3	SO H2 §1t/m3	Hayır	0,5
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
3	H3 §4t/m6	§ 4t/m6	yok	yok
	Ünite 4 Asya’da Küreselleşme Ünite5 Rusya: Ekonomi, Çevre ve Nüfusu	SO H4 §1t/m3	Hayır	0,5
		H4 §4t/m6	yok	yok
		SO H5 §1t/m3	Hayır	0,5
Sınav Haftası	H4 §1t/m6 H4 §1t/m3	Rep	Hayır	3
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
4	H5 §4t/m6	SO	Hayır	0,5
	Ünite 6 Dünya’da Hollanda’nın yeri	SO §1t/m3	Hayır	0,5
	H6	SO §4t/m6	Hayır	0,5
	Rep H6 §1t/m6	Rep	Hayır	2
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
Hoofdstuk (Hfd): Ünite §: Bölüm simgesi Praktische Opdracht naar keuze: Pratik inceleme ödevi (Öğretmen isterse verilir) Werkhouding: Davranış notudur. Her öğrenci senenin başında otomatik olarak 8,0puan ile başlar. Ders kitabını veya bir ders aracını getirmeyi unuttuğu zaman 1,0 puan veya ev ödevini yapmadığı zaman 2,0 puan kesilir. Bu şekilde öğrencinin 8,0 olan notunu muhafaza etmek için çaba harcaması sağlanır. Rep: Ünite Sınavı (Düşünme ve analiz soruları ağırlıklıdır.) S.O: Küçük sınav (Genelde basit bilgi soruları ağırlıklıdır.)				

Tablo 5-78 Hollanda’da Genel Akademik Ortaöğretim Okulları (HAVO/VWO) 2. Sınıflar İçin Hazırlanan De Geo 2 Ders Kitabının İçeriği

Ünite: 1-İki Ülke İki Yüz: Güney Afrika ve Arjantin	Ünite: 4-Küreselleşen Asya
Bölüm 1- Odak Noktası Güney Afrika Bölüm 2- Bölünmüş Bir Şehir: Cape Town Bölüm 3- Khayelitsha’da Hayat Bölüm 4- Gelişen Bir Ülke: Güney Afrika Bölüm 5- Odak Noktası Arjantin Bölüm 6- Arjantin Gelişen Bir Ülke mi? Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme	Bölüm 1- Odak Noktası Doğu ve Güneydoğu Asya Bölüm 2- Dünyanın Fabrikası Çin Bölüm 3- Küreselleşme ve Eşitsizlik Bölüm 4- Küreselleşme ve Çevre Bölüm 5- Japonya ve Diğer Kaplanlar Bölüm 6- Küreselleşme ve Çalışam Ortamları Tartışması Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme
Ünite: 2-Hollada Değişiyor	Ünite: 5-Rusya’nın Ekonomisi, Çevresi ve İnsanları
Bölüm 1- Amsterdam’ın Mekânsal Yapısı Bölüm 2- Komşular ile Aramızdaki Farklılıklar Bölüm 3- Overtoomse Veld’deki Şehirselleşme Yenilenme Bölüm 4- Kırsal Bölgede Hayat Bölüm 5- Tarımda Fabrikasyon Üretime, Evet veya Hayır? Bölüm 6- Karşılaştırmalı Harita Yapalım Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme	Bölüm 1- Doğal Çevre Bölüm 2- Rusya’da Ulaşım Problemi Bölüm 3- 20.yüzyıldaki Politik ve Ekonomik Değişim Bölüm 4- Tundra ve Tayga Bölgesinde Çevresel Problemler Bölüm 5- Aral Gölü Aral Çölü Oldu Bölüm 6- 21.yüzyılda Rusya Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme
Ünite: 3-Dağlardan Denizlere : Avrupa	Ünite: 6-Dünyada Hollanda
Bölüm 1- Alplerde Doğal Hayat Bölüm 2- Alplerde Turizm ve Trafik Bölüm 3- Buzul Vadileri Bölüm 4- Ren’de Bir Yük Gemisi Bölüm 5- Denizden Öteye Bölüm 6- Hollanda ve İngiltere Sahilleri Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme	Bölüm 1- Rotterdam Limanı Bölüm 2- Rotterdam Nasıl Bir Uluslararası Liman Oldu Bölüm 3- Avrupa’da Büyük Havalimanların Savaşı Bölüm 4- Schiphol Havalimanı Bölüm 5- Uluslararası bir Oyuncu Olarak Hollanda Bölüm 6- Sınırları Serbest Avrupa Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme

Kaynak: (Brinke, Jong, & Padmos, 2011)

5.3.4.3.8. Ortaöğretim 3.Sınıflar Coğrafya Müfredatı

Tablo 5-79’da görüldüğü üzere ortaöğretim birinci seviye 3.sınıf yıllık ders planı bulunmakta ve Tablo 5-80’de Hollanda’da genel akademik ortaöğretim okulları (HAVO/VWO) 1.sınıflar De Geo-3 ders kitabının müfredata göre hazırlanan içeriği yer almaktadır.

Tablo 5-79: 2013-2014 Öğretim yılı HAVO/VWO Okulları 3.Sınıflar Yıllık Planı

DÖNEM (Period)	AÇIKLAMA	SINAVLAR	Sınav Tekrar Etme Hakkı	AĞIRLIK
1	Ünite 1 <i>İki ülke: Çok Kültürlü Amerika</i>	SO §1t/m3	Hayır.	0,5
		§4t/m6	yok	yok
	Pratik İnceleme Ödevi İsteğe bağlı H1	SO	Hayır	0,5
	H1 Rep §1t/m6	Rep	Hayır	2
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
2	Ünite 2 Hollanda’nın Geleceği Ünite 3 Gelişmekte olan ülke Hindistan	SO H2 §1t/m3	Hayır	0,5
		H2 §4t/m6	yok	yok
	Pratik İnceleme Ödevi İsteğe bağlı H2	SO	Hayır	0,5
	Rep. H2 §1t/m6	Rep	Hayır	2
	H3 §1t/m3	SO	Hayır	0,5
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
	H3 §4t/m6	yok	yok	yok
3	Ünite 4 Hareketli Avrupa Ünite5 Hollanda Yer şekilleri	SO H4 §1t/m3	Hayır	0,5
		H4 §4t/m6	yok	yok
		SO H5 §1t/m3	Hayır	0,5
Sınav Haftası	H4 §1t/m6 H4 §1t/m3	Rep	Hayır	3
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
4	H5 §4t/m6	SO	Hayır	0,5
	Ünite 6 Sürdürülebilir Dünya	SO §1t/m3	Hayır	0,5
		SO §4t/m6	Hayır	2
	Davranış Notu	SO	Hayır	0,5
Hoofdstuk (Hfd): Ünite §: Bölüm simgesi Praktische Opdracht naar keuze: Pratik inceleme ödevi (Öğretmen isterse verilir) Werkhouding: Davranış notudur. Her öğrenci senenin başında otomatik olarak 8,0puan ile başlar. Ders kitabını veya bir ders aracını getirmeyi unuttuğu zaman 1,0 puan veya ev ödevini yapmadığı zaman 2,0 puan kesilir. Bu şekilde öğrencinin 8,0 olan notunu muhafaza etmek için çaba harcaması sağlanır. Rep: Ünite Sınavı (Düşünme ve analiz soruları ağırlıklıdır.) S.O: Küçük sınav (Genelde basit bilgi soruları ağırlıklıdır.)				

Tablo 5-80 Hollanda’da Genel Akademik Ortaöğretim Okulları (HAVO/VWO) 3. Sınıflar İçin Hazırlanan De Geo 3 Ders Kitabının İçeriği

Ünite: 1-Çok Kültürlü Amerika	Ünite: 4-Avrupa’da Değişimi
Bölüm 1- Sömürge ve Yeryüzü Bölüm 2- Doğal Afetler ve İklim Bölüm 3- Tencere veya Tavada Eritme Bölüm 4- Batıya Git, Güneye Git Bölüm 5- Metropol Şehir Los Angeles Bölüm 6- Google Earth ve Amerika Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme	Bölüm 1- Sanayi Devrimi ve Manchester Bölüm 2- İngiltere’de Yüksek Teknoloji Bölüm 3- Avrupa’da Değişken Sınırlar Bölüm 4- Doğu Avrupa’nın Gelişimi Bölüm 5- AB ve Göçmenlik Bölüm 6- Rusya’dan Gelen Gaz Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme
Ünite: 2-Hollada’nın Geleceği	Ünite: 5-Hollanda Yer şekilleri
Bölüm 1- Nüfuslanma, Gençleşme, Yaşlanma Bölüm 2- Yaşlı Nüfusa Yardım Bölüm 3- Hareketlilik Bölüm 4- Trafik Sorununa Çözüm Bölüm 5- Su ve Arazi Kullanma Planları Bölüm 6- Deniz Seviyesinin Altında Yaşamak Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme	Bölüm 1- Buzul Çağı Kalıntıları Bölüm 2- Buz Eridi Su Seviyesi Yükseldi Bölüm 3- Kumlu Topraklardaki İnsanlar Bölüm 4- Alçak Hollanda’nın Arazisi Bölüm 5- Deniz Rüzgar ve Nehirler Bölüm 6- Diğer Taraftaki Arazi Zeeland Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme
Ünite: 3-Gelişmekte Olan ülke: Hindistan	Ünite: 6-Sürdürülebilir Bir Dünya
Bölüm 1- Musonlar ülkesi Hindistan Bölüm 2- Zıtlıklar ülkesi Hindistan Bölüm 3- Hindistan’ın Canlanması Bölüm 4- Hindistan Parlıyor mu? Bölüm 5- Gelişmekte olan Ülkeler Bölüm 6- Dijital Verileri Kullanarak Ülkeni Seç Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme	Bölüm 1- Çin’in Ekonomik Büyümesi Her şeyi Harcayacak mı? Bölüm 2- Üçlü Kriz Bölüm 3- Sürdürülebilir Kalkınma Bölüm 4- Brezilya ve Orman Hammadde Krizi Bölüm 5- Maldivler ve Sera Etkisi Bölüm 6- Kenya’da Sürdürülebilir Turizm Düşünce Panosu Proje ve Performans Ödevleri Değerlendirme

Kaynak: (Brinke, Jong, & Padmos, 2011)

5.3.5. Hollanda’da Coğrafya Öğretim Metotları

“Hollanda’da coğrafya öğretimi neden önemli?” diye soran Van der Schee, soruya kendisi; “bu öğretim sayesinde öğrenciler bölgelerin özelliklerini, bölgelerin birbiri ile ilişkilerini ve değişimlerini öğrenmiş olurlar.” diye cevap vermektedir. Schee bu öğretimi üç temel beceri ile formüle etmiştir (Schee, 2009).

- Öğrenciler coğrafi bir dünya görüşü kazanır. (sistemik coğrafya)
- Öğrenciler mekânsal konularda bilgi ve anlayış kazanır. (uygulamalı coğrafya)
- Öğrenciler coğrafi yaklaşımı kullanmayı öğrenir. (metodolojik bilgi)

Mekânsal konuları öğrenen öğrenciler, bunun sonucunda dünya üzerindeki olayları daha iyi kavrayabilir, sorunlara daha kolay çözüm yolları üretebilir.

Hollanda Vrije Üniversitesi coğrafya eğitimi öğretim üyesi Joop van der Schee, öğrencilerin ve öğretmenlerin Hollanda coğrafya eğitimi konusunda şu kavramları bilmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Schee, 2009). Bunlar; vatandaşlık eğitimi, coğrafi görüş, coğrafi araştırma, coğrafi dünya, coğrafi yaklaşım, coğrafi bilgi, coğrafi sorunlar, coğrafi yöntemler, metodik coğrafi bilgi, coğrafi öğretim, bölgesel çeşitlilik, sorumluluk, mekânsal sorunlar, sistemik coğrafya, tema kullanımı, uygulamalı coğrafya, yer şekilleri ve eğitim bilimidir.

Schee, farklı pedagojik yaklaşımlar ile coğrafyanın farklı şekillerde öğretilebileceğini savunmuştur. Çünkü günümüzde hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri öğretim yöntemlerini de çeşitlendirmektedir (Schee, 2010). Okul coğrafyasında pedagojik çeşitliğin sebeplerine baktığımızda;

- Hızla gelişen bilgi teknolojileri ve internet kullanımının artması,
 - Genç insanlara neyi, ne kadar, hangi yollarla öğretme arayışları, yani Pedagojik Gelişmeler,
 - Bilimsel coğrafi gelişmeler; örneğin, iklim değişikliği, şehirleşme ve arazi kullanım yönetmeliklerindeki gelişmeler,
- gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir.

İdeal olan öğretim metodolojisinde bütün bu gelişmeler dikkate alınarak pratik ve uygulamada kolay yöntemlerin geliştirilmesi, öğretmen eğitiminin de bir parçasıdır.

Coğrafya öğretmenlerinin yerine göre en uygun yöntemi kullanmayı bilmeleri gerekir. Örneğin sürdürülebilirlik kavramını, okuldan önce öğretmenlerin kavraması özümsemesi gerekmektedir. Bu tema ince bir nakış gibi işlenmeli ve ardından öğrencilere aktarılmalıdır. Hollanda’da bu sürdürülebilirlik teması öncelikle Coğrafya ders kitaplarında, Coğrafya Öğretmenliği mesleki eğitim yayınlarında, gazetelerde, dergilerde, Geografie dergisinde ve Uluslararası Coğrafi ve Çevresel Eğitim Araştırmaları ve Coğrafya eğitimi dergilerinde yayımlanmıştır. Bunun gibi küreselleşme konusu da bu tür yöntemler ile toplumun aşına olduğu bir olgu haline getirilmektedir.

Ayrıca teknolojik altyapılı gerektiren konularda uzman coğrafyacılar, toplumda coğrafyanın önemine dikkat çekerek internet siteleri, Google Earth, EduGIS ve GIS gibi birçok programı kullanmaktadırlar (Schee, 2010).

Öğrenci merkezli eğitimde tutum, sorgulama, araştırma, sonuçları analiz gibi bir dizi yeni yöntem geliştirilmiştir. Bu çalışmalar Geografie dergisinde ve Uluslararası Coğrafi ve Çevresel Eğitim Araştırmaları ve Coğrafya Eğitimi dergilerinde yayımlanmıştır. Ancak bu araştırmalar tek başına bu yöntemin başarılı olacağına kanıt oluşturmamaktadır.

Öğretim yöntemlerinden bir diğeri örnek ise bilgilerin devamlı hizmet içi eğitim kursları ile eğitimin sistematik bir şekilde yenilendiği kullanışlı akademik coğrafya ile güçlendirilen anlayıştır.

Vaart öğrenme sürecinin tanımını, öğrenci tarafından coğrafi bilginin ve bilincin edinilmesi hizmetidir, diye tanımlarken yerbilimleri içinde birkaç farklı türün bulunduğunu ancak coğrafyanın bu türlerden ayrı olarak konularını üç farklı metot ile ele aldığını belirtmiştir. (Vaart, 2001).

Sistematik coğrafya; insanlara bir dünya görüşü öğretir: Klimatoloji, ekonomik coğrafya, siyasi coğrafya, kültürel coğrafya ve tarihsel coğrafya gibi.

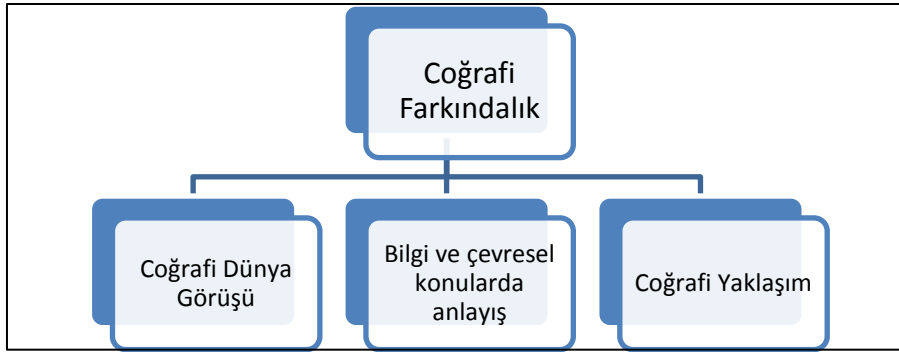
Uygulamalı coğrafya; Yeryüzünde ortaya çıkan sorunları çevresel ve mekânsal bir planlama perspektifinde çözer.

Metodik-coğrafya; Saha çalışmaları ve harita oluşturma gibi faaliyetler ile konuları inceler.

Coğrafi bakış açısı ile konulara bakıldığında coğrafi farkındalık için üç temel coğrafi becerinin olması gerekir (Vaart, 2001) (Şekil 5-30).

Coğrafi Farkındalık

- Coğrafi Dünya Görüşü
- Bilgi ve çevresel konularda anlayış
- Coğrafi Yaklaşım

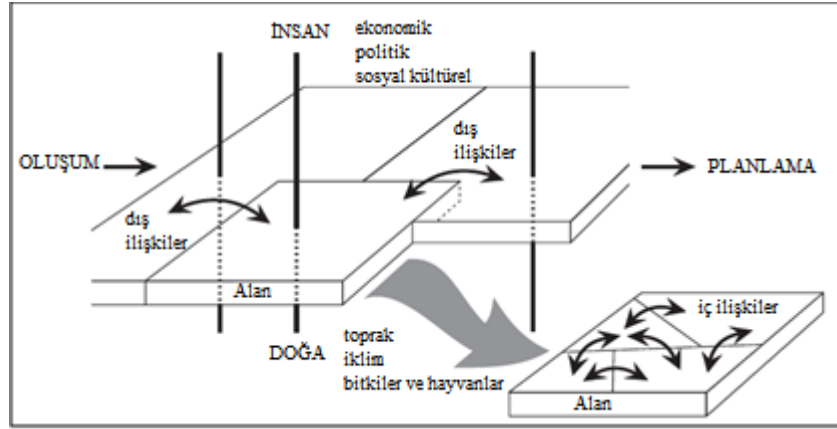


Kaynak: (Vaart, 2001)

Şekil 5-30 Coğrafi Farkındalık

Coğrafya öğretim yöntemleri, Hollanda’da olduğu gibi birçok ülkede tartışılan konulardandır. Öğrenci merkezli öğrenme, aktif öğrenme, teknoloji ile öğrenme eğitim konusunda gelişen yüzyılın tartıştığı temel meselelerdir. İngiltere, ABD, Kanada gibi ülkelerde coğrafya eğitimi konuları etrafıca tartışılmakta, Hollanda’daki coğrafyacılar tarafından da takip edilmektedir.

Coğrafya öğretmenleri görsel olarak derste kitapla veya teknolojik araçlar ile coğrafi temaları öğrencilere gösterebilmektedirler. Ancak kısıtlı sürede coğrafi bilgi nasıl aktarılır? Bu hususta öğretim metodolojisi devreye girmektedir. Coğrafya öğretmeni coğrafi bir bakış açısı ile coğrafi farkındalığı yaratırken bir taraftan da analiz yapmalı, öğrencinin zihninde coğrafi konu hakkında soru işaretleri oluşturarak ilgiyi arttırmalıdır. Çünkü küçük sorunlardan büyük sorunlara geçerken öğrencinin konuyu kavramasında bir yol haritası çizebilmesi gerekmektedir.



Kaynak: (Schee, 2010)

Şekil 5-31 Schee'ye Göre Coğrafyanın Konusu İnsan Doğa Arasındaki İlişki Modeli

Hollanda Coğrafya Öğretim Yöntemlerini; Benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırma, örnekleme, beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, soru sorma (sorgulama), CBS uygulamaları, araştırma projeleri, kavram ağları, materyal kullanımı ve analizi, arazi gezileri, seviyeli bilgi aktarımı, ders analizi ve nisbi odak yöntemleri şeklinde özetleyebiliriz.

5.3.5.1. Karşılaştırma Yöntemi

Hollanda coğrafya eğitim sisteminde benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırma yöntemi en çok kullanılan yöntemlerdendir. Hem beşeri coğrafyada hem de fiziki coğrafya konularında sıkça başvurulmuş bu yöntem ile öğrencilerin konuya odaklanması sağlanmaya çalışılmaktadır. Hatta Hollanda coğrafya müfredatında önemli temalardan biride bu benzerlikler ve farklılıklar üzerine kurulmuştur. Zengin ve Yoksul adındaki bu ünite başlığı ile dünyanın farklı alanlarındaki ülkeler ekonomik yönden karşılaştırılarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu yöntem ders kitaplarında da karşımıza gelmektedir(Şekil 5-32).



Şekil 5-32 De Geo Ders Kitabında Karşılaştırma Yöntemi ile Açıklanan Küreselleşme ve Eşitsizlik Konusu

5.3.5.2. Örneklem Yöntemi

Türkiye’de olduğu gibi Hollanda coğrafya eğitiminde çokça kullanılan bir yöntemdir. Ders konularının yakın çevreden başlayarak uzak çevreye doğru gerçek örnekler ile (gazete haberi, belgesel, internet haberi, dergiler, koleksiyonlar vb.) açıklandığı bu yöntem coğrafya dersinin her aşamasında öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

5.3.5.3. Beyin Fırtınası ve Tartışma

Hollanda eğitim sisteminin vazgeçilmez öğretim yöntemlerinde sınıfta beyin fırtınası ve tartışma coğrafya eğitiminde de en çok müracaat edilen yöntemlerdendir. Küresel sorunlar hakkında görüş belirtme, dünya vatandaşlığı konusunda tartışma, Hollanda’nın su ile mücadelesini sorgulama, farklı yarım kürelerdeki toplumların yaşamları hakkında fikirler üretme gibi birçok etkinlik öğretmen ile öğrenciler arasında gerçekleştirilmektedir.

5.3.5.4. Grup Çalışması

Hollanda eğitim sisteminde sınıf dizaynı ve öğrenci sıraları, sık sık gerçekleştirilen grup çalışmalarına uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrenciler belirlenen konularda iş bölümü yaparak bireysel veya grup halinde çalışmakta, sonuçta başarılı işler çıkarabilmektedirler. Bölgesel konular, fiziki coğrafya, beşeri coğrafya, dünyanın aşırı nüfuslanması, küresel ısınma, dünya vatandaşlığı, aidiyet ve kimlik gibi konuları tartışan öğrencilerle birlikte olumlu çözümler çıkarabilmektedirler.

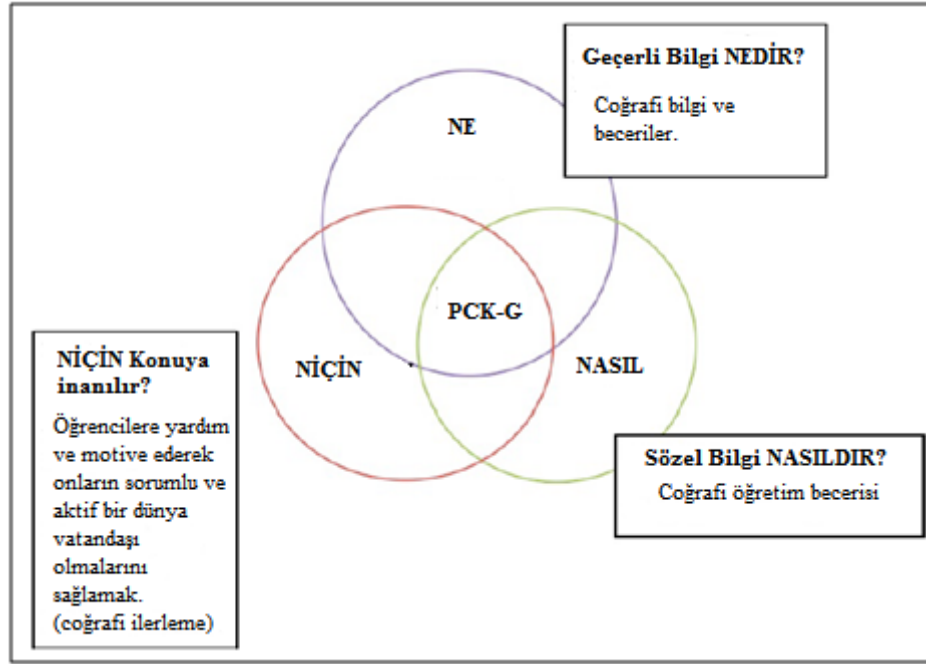
5.3.5.5. Soru Sorma (Sorgulama) Yöntemi

Blankman, iyi bir coğrafya dersinin özelliklerinin ve yönteminin Tablo 5-84’de görüldüğü üzere bazı sorular sormak ile başladığını savunmaktadır (Blankman, 2012). Bu yöntem ile coğrafya dersine başlarken Ne, Nerede, Nasıl sorularını yöneltilmesi öğrencilerin derse olan motivasyonunu arttıracak gibi, coğrafya temel ilkeleri ile de uyumlu bir yapı göstermektedir. Öğrencilerin kendi görüşleri, farklı bakış açılarını ekleyerek zenginleştirdiği ders, en sonda karşılıklı demokratik tartışma ile eğitim ve öğretimin pedagojik genel amaçlarına da hizmet etmektedir.

Tablo 5-84 İyi Bir Coğrafya Dersi Özellikleri Soru Sorma Yöntemi

Karakteristik Özellikler	Açıklama
<i>Coğrafi Hususlar</i>	
1.Nerede oldu?	Konunun, olayın nerede olduğunu harita ve atlas kullanarak anlatınız
2.Neden oldu?	Konu veya olayın oluş nedenini, insan ve doğa arasındaki ilişki ile açıklayın.
3.Farklı bir bakış açısı ile ne görüyorsunuz?	Kendi bakış açınız ile gördüklerinizi anlatınız.
4.Nasıl değişir?	Konu veya olay ne oldu da değişti, değişiminde hangi faktörler etkili oldu açıklanır.
5.Artı ve eksileri nelerdir?	Farklı açılardan baktığınızda konunun avantaj ve dezavantajları nelerdir, açıklanır
<i>Öğretim Hususları</i>	
6.Derse başlarken motive oluyor musunuz?	Öğrencilerin derse katılımı için ortaya bir soru atılır ve derse böylece başlanır. (her gün)
7. Öğrenciler ile öğretmenin bilginin önemi hususunda özel ve genel konulardan bahsetmesini ister misiniz?	Ders sonunda bu konuyu bilmenin neden önemli olduğu açıklanarak ders sonlandırılır.

Kaynak: (Blankman, 2012, s. 125)



Kaynak: (Blankman, 2012b).

Şekil 5-33 Coğrafya Dersi İçin Pedagojik İçerik Bilgisi Şeması-PCK-G

Blankman bir başka çalışmasında iki grup ilköğretim öğrencisi üzerinde iyi bir coğrafya öğretiminin yöntemlerini araştırırken önemli sonuçlara ulaşmıştır (Blankman, 2012b). Pedagojik İçerik Bilgisi (PCK) yöntemi ile coğrafya dersinde soru yöntemini geliştirmiş ve öğrencilerin derse başlamadan önce konu hakkında ilk olarak kendilerine şu üç soruyu (Ne, niçin, nasıl) sormalarını böylelikle derse ilginç bir giriş yapmış olacaklarını ifade etmiştir.

5.3.5.6. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)

Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), insanlara hızlı ve esnek bir şekilde dijital haritalar ile çalışma imkânı veren yazılım türleridir. Hollanda’da son 20 yılda coğrafya eğitiminde CBS kullanımı hızla artmaktadır.

Coğrafya eğitiminde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) kullanımı derslere olumlu bir katkı sağlamaktadır. Hollanda coğrafya eğitiminde modern CBS teknolojileri kullanılarak zengin görsel materyaller ile zenginleştirilerek coğrafya dersleri daha zevkli işlenebilir ve coğrafya öğretimi geliştirilebilir (Favier & Schee, 2012).

21. yüzyılda artan küreselleşme, değişen çevre politikaları, internet kullanımının yaygınlaşması beraberinde sayısallaştırılmış verilerin kullanımını da zorunlu hale

getirmektedir. Hollanda bilim çevreleri de bu konuda geniş çaplı bir gelişme sağlamak için bu alanda bazı projeler geliştirmiştir.

Hollanda’da coğrafya eğitiminde CBS kullanımını konusunda önemli projelerden biri de Amsterdam Virje Üniversitesi ve Hollanda Bilimsel Araştırma Kurumu tarafından da desteklenen bir doktora öğrencisi Tim Tobias Favier’in doktora tezi şeklinde geliştirdiği “Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde CBS Uygulamalarının Yeri” adındaki çalışmadır (Favier, 2011).

Hollanda’da CBS destekli coğrafya eğitimini geliştirmek için “CBS Optimal Tasarım Projesi” yapılmıştır. Seçilen okullarda öğretmen ve öğrencilerin eğitime alınmasıyla başlanan bu proje ile CBS’nin coğrafya derslerinde daha yüksek bir seviyede kullanılması hedeflenmiştir (Favier & Schee, 2012).

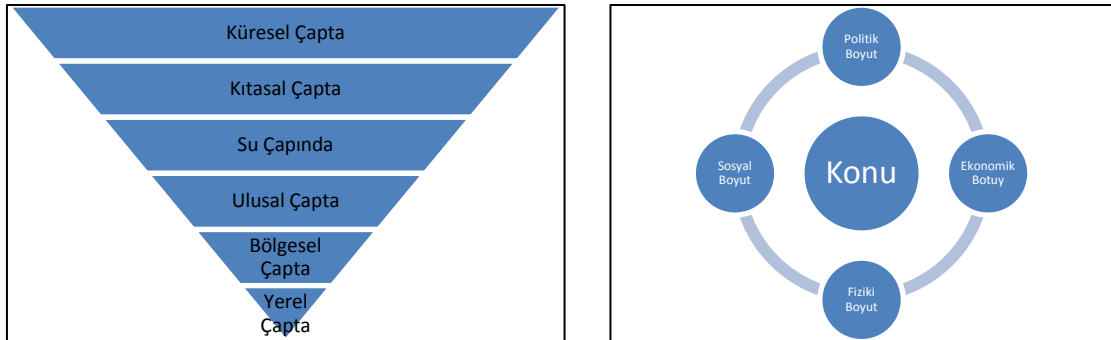
Hollanda’da ise coğrafi veri yönetiminde temel model olarak kabul edilen NEN3610 standardı, ISO/TC 211 Coğrafi Bilgi/Geomatik standartları temel alınarak bütünüyle nesneye yönelik Tekil Modelleme Dili’nde (UMLUnified Modelling Language) tasarlanmıştır. Bu modelde ulusal olarak kabul görmüş tek/benzersiz nesne tanımlayıcı kullanılmakta ve nesnenin zamansal değişimi kontrol edilmektedir. Bu temel model, Hollanda’da sektörlere yönelik coğrafi veri yönetiminde coğrafi veri sağlayıcıları için başlangıç noktası olarak tasarlanmıştır ve ortak kavramsal özellikler içermektedir. Bütün sektörler bu temel modeli paylaştığı için sektörler arasında birlikte çalışabilirlik mümkündür. TOP10NL ise topoğrafik harita üretimine yönelik ilk sektör odaklı modeldir (Aydinoğlu, 2009).

5.3.5.7. Kavram Ağları Oluşturma

Hollanda eğitim sisteminde önemli yer tutan kavram haritaları ile ilgili olarak KNAG tarafından yayınlanan örnek bir kavram haritası (Şekil 5-34) aşağıda açıklanmıştır (KNAG, 2014b).



Şekil 5-34 Knag'ın Yayınladığı Bir Kavram Haritası Kartı

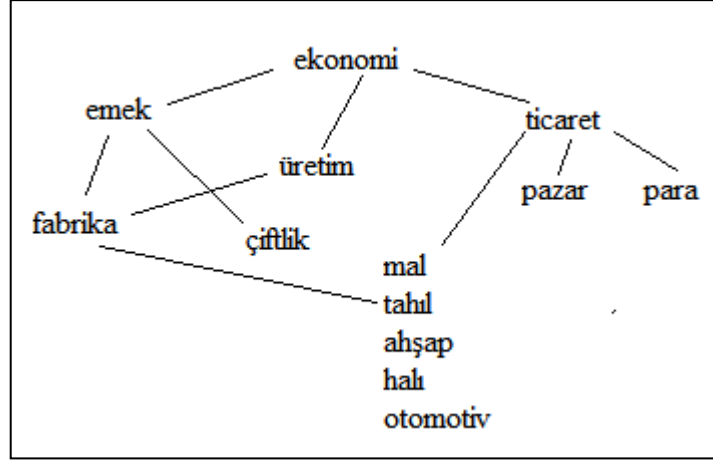


Bu kavram haritasında görüldüğü üzere Hollanda coğrafya eğitiminde konular; mekânsal olarak küresel ölçekten yerel ölçeğe ve yine konular politik, ekonomik, doğal ve sosyo-kültürel boyutlarda ele alınmaktadır. Ayrıca ilgi, coğrafi konuları karşılaştırma, bütünü daha küçük coğrafi bölümlerde inceleme, genel ve özel alanlar arasındaki ilişki gibi yöntemler ile incelenmektedir.

Berg yaptığı çalışmasında coğrafya derslerinde kavram ağlarının kullanımından bahsederken önemli fonksiyonlarını açıklamıştır.

- Niteliksel özellikleri vardır,
- Kavramlar arasında ilişki kurmayı sağlar,

- Karşılaştırmalar yapar,
- Matematiksel ölçüm kavramları daha iyi anlaşılır.



Kaynak: (Berg, 2009)

Şekil 5-35 Bir Kavram Haritası içinde Karmaşık ve Soyut Kavramlar

Zor ve karmaşık kavramları öğrencilere öğretirken iki yolu vardır (Berg, 2009, s. 112).

1-Kavramları basitleştirme, basitten zor olana, karmaşık olana gitme.

Örneğin: inek-hayvancılık-tarım-birinci sektör- nüfus yapısı gibi.

2-Soyut kavramları somutlaştırma

Küresel Vatandaşlık Kavramının Coğrafya Derslerinde İşlenmesi

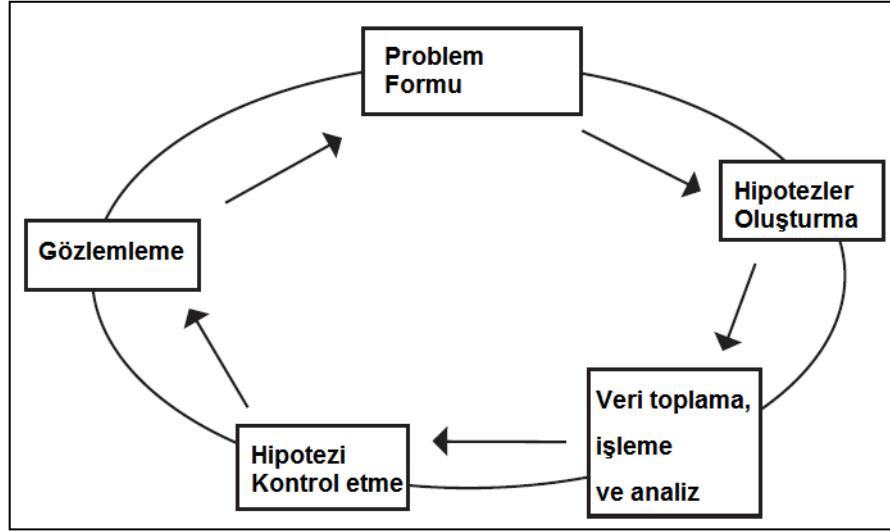
Hollanda’da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında “küresel vatandaşlık kavramı” daha çok coğrafya, ekonomi, tarih, kültür ve sosyal bilimler derslerinde ve bu ders öğretmenleri tarafından, önemi açıklanarak işlenir (Hogeling, 2012).

Küresel vatandaşlık eğitimi; kalkınma eğitimi, uluslararası eğitim, barış eğitimi, sürdürülebilirlik için öğrenme, insan hakları eğitimi, eleştirel ve seçici zengin medya ortamından mesajlar ve sinyaller ile ilgili medya eğitimi ve medya okuryazarlığı gibi birçok kavram Hollanda’da küresel vatandaşlık kavramı içinde ele alınmakta ve önem verilmektedir (Beneker, Stalborch, & Vaart, 2009, s. 18).

5.3.5.8. Araştırma Ödevi Yöntemi

Hollanda’da kullanılan coğrafya eğitimi yöntemlerinden biri de araştırma ödevleridir. İnsanlar özellikle öğrenciler birçok şeyi merak ederler. Nasıl oluştuğunu nereden

kaynağını aldığını öğrenmek isterler. Bu merakın sonucunda araştırma yapma ihtiyacı ortaya çıkar. Öğrencinin ders konusu ile alakalı olarak hazırladığı, emek harcayıp kendisinden bir şeyler kattığı bu yöntemde süreç, planlı ve programlı bir şekilde yürütülür. Öğretmen tarafından verilen görev bilimsel bir yol takip edilerek sonuçlandırılır.



Kaynak: (Schee, Vankan, & Pauw, 2009).

Şekil 5-36 Öğrenme Yöntemi Olarak Araştırma

Schee, Vankan ve Pauw Coğrafya öğretiminde araştırmayı Şekil 5-36’de olduğu gibi beş adımlı bir yol olarak göstermektedirler (Schee, Vankan, & Pauw, 2009).

Tablo 5-85 Araştırma İçin Yol Haritası

Adım	Faaliyetler	Açıklayıcı Notlar
1	Biraz inceleme yaparak ana soruyu ve alt soruları formüle etmek	Ne amaçla araştırma yapılıyor? Konuyu okuma ve beyin fırtınası Soruları yazmadan önce olası cevaplarını düşünme Yapılan araştırmaları not alma.
2	Bir çalışma planı hazırlama	Görmek ve öğrenmek istediğiniz hedeflerin, araştırılacak kaynakların neler olduğunu düşünüp tutarlı bir plan hazırlama.
3	Bilgi Toplama	Kaynaklara başvurma veya sahada araştırma yapma Değişik araştırma teknikleri kullanarak farklı kaynaklardan bilgi toplama
4	Süreç Bilgisi	Toplanan bilgileri haritalar, tablolar ve rakamlar ile analiz etme ve yorumlama.
5	Ana soru ve alt sorulara cevaplar	Araştırma başlarken tahmin edilen ilk cevap ile yeni ortaya çıkan cevabın karşılaştırılması
6	Araştırma sonuçlarının sunumu	Harita ve resimlerin yer aldığı bir Powerpoint sunumu veya bir poster sunumu

Kaynak: (Schee, Vankan, & Pauw, 2009, s. 309).

Basit de olsa başlangıçta öğrencilere zor gelen bir araştırmada, faaliyetler adım adım öğretmen tarafından takip edilmektedir. Schee ve diğerleri böyle bir araştırmada yol haritasını Tablo 5-85'deki gibi altı maddede sıralamışlardır.

5.3.5.9. Arazi Çalışmaları ve Geziler

Hollanda'da ilköğretim ve ortaöğretimde coğrafya derslerinde her yıl mutlaka geziler tanzim edilmektedir. Bu gezilerin üç boyutu bulunmaktadır:

Birincisi yakın yerlere gezilerdir. Yakın geziler daha çok okulun bulunduğu çevre ile ilgilidir. Yürüyerek veya bisiklet ile bu geziler yapılır. Yakın çevredeki fabrikalar, çiftlikler, piknik alanları sulak alanlar gezilir.

İkincisi ülke çapındaki gezilerdir. Genellikle trenle veya otobüs ile yapılan, şehirlerarası yolculuğu gerektiren gezilerdir. Büyük şehirlerdeki müzeler, kütüphaneler, devlet binaları, saraylar, önemli limanlar, su yolları, kanallar ve polderler gezilir.

Üçüncüsü uluslararası gezilerdir. Hollanda'dan diğer Avrupa ve Afrika ülkelerine yapılan bu gezileri bilhassa coğrafya öğretmenleri organize eder. Meselâ Almanya'ya 5 günlük fiziki coğrafya veya beşeri coğrafya gezisi, Fas'a iki haftalık genel coğrafya gezisi gibi. Ayrıca dönem boyunca ihtiyaç duyuldukça Hollanda içine, Almanya ve Belçika'ya gününbirlik geziler de yapılmaktadır. Okul yönetimi ve Eğitim bakanlığı "öğrenci hareketliliği" adı altında bu gezileri finanse eder.

Oost ve diğerlerinin yaptığı bir çalışmada; zengin ve güçlü bir öğretim yöntemi olan arazi gezilerini, Hollanda ortaöğretim coğrafya öğretmenleri zorunlu olmamasına rağmen çok istedikleri, ancak %71'inin bu faaliyeti tam manası ile gerçekleştiremediği ortaya çıkmıştır (Tablo 5-86) (Oost, Vriesa, & Schee, 2011). Öğretmenlerin büyük bir kısmı deneyimsizlik, güvenlik şartlarını yerine getirememe ve öğrencilerin isteksizliği gibi nedenler ile arazi gezilerini aktif olarak yapamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5-86 Hollanda’da Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Yıllık Arazi Çalışmaları Yüzdesi (2011)

Yıl Başına Arazi Çalışması	Vmbo Alt Seviye (%) (n=54)	Vmbo Üst Seviye (%) (n=38)	Vwo/havo Alt Seviye (%) (n=113)	Vwo/havo Alt Seviye (%) (n=99)
0	13,0	31,6	8,0	19,2
1	53,7	44,7	51,3	41,4
2	24,1	13,2	24,8	23,2
3	1,9	10,5	12,4	6,1
4	3,7	0	1,8	5,1
5	0	0	0,9	1,0
5’den fazla	3,7	0	0,9	4,0

Kaynak: (Oost, Vries, & Schee, 2012)

Tablo 5-86 incelendiğinde Hollanda’da bütün ortaöğretim okul türlerinde coğrafya öğretmenlerinin yarısı en azından yılda bir kez arazi gezileri yaptıkları bu çalışmalarda azami faydayı sağlamak için ön hazırlıklar gerçekleştirdikleri ortaya çıkar. Bu çalışmada, ayrıca öğretmenlerin daha çok hangi konularda arazi çalışması yaptıkları, bu çalışmadan önce öğrencilere hangi konuları araştırmaları için ödev olarak verdikleri, öğrencilerin çalışmaya katılmadan önce nasıl bilgilendirildikleri hususları da incelenmiştir.

Oost ve diğerlerinin Vmbo okullarındaki arazi gezilerinin sonunda, bu çalışmaların öğrencilerde; zihin haritaları oluşturabilme, gözlem yapabilme, elde edilen verileri analiz edebilme, görüşmeleri çözümleyebilme, arazide kullanılan malzemeleri tanıma, özgüven kazanma ve derse odaklanma gibi becerilerin gelişmesini sağladığını tespit etmişlerdir (Oost, Vries, & Schee, 2012).

Bosschaart, arazi çalışmalarını coğrafya eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. “Kendi Çevremiz” adlı çalışmasında Bosschaart coğrafi konular hakkında yapılan arazi çalışmalarının bazen disiplinler arasında (Tarih-coğrafya, Biyoloji-Coğrafya, Kimya-Coğrafya gibi) yapılabileceğini ifade ederken, faydalarını şöyle sıralamaktadır (Bosschaart, 2009, s. 242):

- Öğrencilere somut örnekler gösterilir,
- Öğrencinin doğa olaylarını gözlemleme fırsatı oluşur,
- Harita okumayı öğrenir,

- Veri toplama ve analiz etmeyi öğrenir,
- Öğrencilerde doğa ile ilgili soru sorma fırsatları oluşur.

Arazi araştırmasında aşamalar Bosschaart tarafından şöyle sıralanmıştır (Bosschaart, 2009, s. 254):

- Alt soruları ile bir araştırma sorusunun hazırlanması (hipotez)
- Araştırma planının hazırlanması
- Bilgilerin toplanması
- Bilgilerin işlenmesi
- Soruları Cevaplama
- Sonuçları sunma
- Araştırmanın yansımalarını not etme.

Tablo 5-87 Arazi Çalışmalarının Aşamaları Tablosu

Seviyeler	Çalışma Sahasındaki Adımlar	Yörünge Modeli olan Öğretim	Çalışma sahasında Arazi Modeli	Araştırma Sahasında Nesne Modeli
A-Hazırlık	1.İlk Hazırlık	X	X	X
	2.Harita Analizi		X	X
	3.Randevular	X	X	X
B-Saha Çalışması	4.Bilgilendirme	X	X	X
	5.Algılama	X	X	X
	6.Kayıt (haritalama/not alma)		X	X
C-Ayrıntılar	7.Verii düzenleme		X	X
	8.Yorumlama			X
	9.Sunum			X
	10.Yansıma		X	X

Kaynak: (Bosschaart, 2009, s. 254)

5.3.5.10. Kaynak Materyal Kullanımı Yöntemi

Hollanda’da Coğrafya dersi öğretim yöntemlerine baktığımızda birçok yöntemin bir arada ve planlı olarak kullanıldığını görmekteyiz. Berg (2009), çalışmasında iyi bir coğrafya dersi için uygulanacak yöntemler arasında, kaynak kullanımına dikkat çekmiş, kaynakları ve uygulamalarını sekiz maddede toplamıştır (Berg, 2009). Kaynakların bulunmasının, açıklanmasının, planlanması, sunulmasının, değerlendirilmesinin ve

uygulamasının önemli olduğunu vurgulayan Berg, bu çalışmada kaynaklar şu şekilde sıralamaktadır:

- Resim ve fotoğraflar,
- Karikatürler
- Grafikler ve diyagramlar
- Filmler
- Hikayeler
- Gazete Yazıları (Metnin analizi için adımlar: Haberi bulma, toplama, işleme, inceleme, uygulama)
- Simülasyonlar (animasyonlar, bilgisayar oyunları)
- Uygulamalar (toprak kesiti, volkanik dağ, kumul oluşumu, katmanlar, tuzlu ve tatlısu gibi)

Bu planlamanın, kaynakların ve bilgilerin öğrencilere doğru bir şekilde aktarımını sağlayacak olan köprü de coğrafya öğretmenleridir.

Tablo 5-88 Kullanılan Kaynaklar İçinde Görüntü Özellikleri

Görüntü Formu	İçerik Özellikleri	Büyük Bosatlastaki Örnek
Doğal Görüntü	Burada gözlemlenebilir gerçeklik gösterilir.	(Hava) fotoğrafı GB53, GB53 15A uzaktan algılama görüntü, 19
Gerçek görüntünün yapısı	Gerçekte şematik olup, eksikliklerden ve abartmalar ile basitleştirilmiş görüntü	Anahatlar haritası GB53 bölüm 15B,bölüm GB53, , 157d
Benzer analog görüntü	Benzer şekilde temsil edilen konular daha fazla ya da daha büyük alanlar, barlar, daire, oklar ve parlak renk olgusu artan seviyelerini ölçmek amacıyla çizimler.	tematik harita GB53, 13B-D anamorphosis GB53, GB53 mekânsal model 13E, 13F kartogram GB53, GB53 diyagramı 13G, 13H

Kaynak: (Berg, 2009, s. 150)

Berg, coğrafya eğitiminde iyi bir dersin geliştirilmesi için öncelikle ders planı ve materyal seçimi yapılması, ardından ders planının müfredata adım adım uyarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu uyarlanma ders malzemesinin analizi, kavram ağlarının oluşturulması, öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, anahtar kavram seçimi ve müfredatın gözden geçirilmesi şeklindedir (Berg, 2009, s. 110). Materyal seçimi ve ders planı ve müfredata uyum ardından derse geçilir ve dersin amaçları belirlenir.

Tablo 5-89 Hollanda’da Görüntü Türlerini Derste Uygulama Örnekleri

Nesne/Yöntem	Çalışma Sahası	Uygulama
Hava	hava ölçümleri	hava olayları örneğin yoğunlaşmayı taklit
Su	su akış ölçümü, su kalitesi ölçümü	kanalet, çökeltim tankı, tatlı su torbası
Toprak	toprak sondajları	PH derecesi, tahıl üretimi, Humus, sızma, kılcal damarlar
Kayaç	kayalar tanıma, ayrışma, erozyon	kaya özelliklerini belirlemek, kayaç koleksiyonu
Yer şekli	Yer şekillerini ölçme, yamaçları ve yükseklikleri tanıma	akarsu ve rüzgarların oluşturduğu şekillerin maket yapımı

Kaynak: (Berg, 2009, s. 187)

Berg, öğrencilerin zihninde işlenen konunun yer etmesi için; motive edici çarpıcı sorular sorulmasının, kitabın değişik yerlerinden konu ile ilgili bölümlere atıflar yapılmasının, konuyu somutlaştırıcı örnek resimler ve hikayelerle güncelliği sağlamak için video haberleri ve gazete haberleri verilmesinin, benzetme ve taklit yöntemlerinin kullanılmasının faydalı olacağını ileri sürmüştür (Berg, 2009).



İyi Bir Ders İçin On Adım

1.Dersin temel kurallarının belirlenmesi:

- Konu ile ilgili genel hatların tespit edilmesi,
- Anahtar kavramlar ve ortak teknik terimlerin tespiti,
- Coğrafi kuralların konulması

2.Kavram ağları oluşturulması:

Kavramların mantıklı bir şekilde (sebeup-sonuç, soyut-somut, basit-karmaşık, açıklayıcı-kronolojik) düzenlenmesi ve ilişkilendirilmesi.

3.Öğrenciler için belirlenen ders konusunun nasıl algılandığının değerlendirilmesi:

- Konu bilinen ve kabul edilebilirdir.
- Konu bilinen bir konudur ama tekrar edilmesi gerekiyor,
- Konu tamamen yenidir.
- Öğrenciler konuyu zor buldu.
- Öğrenciler konuyu sevmedi.
- Öğrenciler için hayal edilmesi zor bir konudur.

4.Çok zor veya gereksiz ders malzemelerinden ve maddi unsurlardan ve aşırı veya eksik tanımlamalardan kaçınılması.

5.Hedeflerin belirlenmesi ve somut hedeflere ulaşmayı sağlayacak yöntemlerin üzerinde durulması:

- Farklı süreci anlamak,
- Konuları sınıflama,
- Analiz etmek ve açıklamak,
- Tahmin etme ve değerlendirme,
- Kuralları uygulama

6.Sınıfta işlenen konular ile bağımsız çalışılan konuların ayrılması,

7. Konuya girişte dikkat çekici bir giriş yapmak,

8. Konuyu açıklamak için yöntem veya yöntemlerin geliştirilmesi:

- Açıklanacak konular neler,
- Açıklama sıralaması ne şekilde olmalı
- Öğrenci ile etkileşim nasıl olmalı
- Güncel, kişisel veya görsel hangi yöntem kullanılmalı

9.Öğrenciyi düşünmeye sevk eden soruların sorulması:

- Ucu açık sorular,
- Konuyu sonuçlandırma soruları
- Üç adet kontrol soruları

10. Dersleri planlamak, yazmak ve bir zaman tablosu oluşturmak.

Kaynak: (Berg, 2009)

Şekil 5-37 Berg'in İyi Bir Ders İçin On Adım Tablosu

Coğrafya öğretimi için kullanılan metotlar, editörlüğünü Boxtel'in yaptığı kaynakta izah edilmiştir (Boxtel, 2009). Bilimde düşünme ve muhakeme yollarına baktığımızda coğrafi yaklaşım; coğrafi konuları olayları ve bölgeleri mekân ve zaman içinde karşılaştıran, doğa ve toplum arasındaki ilişkileri açıklayan, sorunların çözümünde analiz ve sentez boyutunu kullanan, sorunları çeşitli mekânsal ölçeklerde analiz eden, özel ve genel arasındaki ilişkileri kurmaya çalışan yöntemleri kullanır (Boxtel, 2009, s. 37). Boxtel ayrıca coğrafyanın yeryüzünde mekânsal süreçleri; “fiziki, ekonomik, politik, kültürel, nüfussal, kentsel, tektonik ve tarihi coğrafya başlıkları altında incelediğini ” ifade etmektedir.

Hollanda’da öğretmenler birçok yöntem kullanmaktadırlar. Notte ve diğerlerinin “İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Coğrafya Öğretim Dengesi” isimli çalışmalarından şu çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmıştır (Notte, Schoot, & Hemker, 2010):

Tablo 5-90 Coğrafya Öğretiminde 2008 Yılında Bazı Yöntemleri Uygulayan Öğretmenlerin Yüzdesi

	6.Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
Faaliyetler	%	fr	%	fr	%	fr
Öğrencileri coğrafya konularında bir test yapmak	94	9,6	91	9,3	95	9,3
Coğrafya konularını harita üzerinde anlatma	93	16,3	94	16,1	86	11,2
Siz veya öğrencileriniz coğrafya konuları hakkında sınıfta internet kullandınız mı?	75	10,4	82	11,4	91	15,4
TV / video kayıtlarını coğrafya derslerinde kullanmak	69	6,0	82	8,4	81	10,6
Öğrencilere coğrafya ev ödevi verildi.	73	11,9	72	11,0	80	12,3
Kendiniz coğrafya konuları hakkında hikayeler anlattınız mı?	72	13,4	71	17,4	74	11,3
Öğrenciler coğrafi bir sorun hakkında proje yaptı mı?	39	2,0	55	1,4	70	2,3
Öğrenciler coğrafi bir sorun hakkında sınıfta bir konuşma yaptı mı?	28	2,3	36	1,7	53	1,5
Siz akıllı tahta kullanarak dersi anlattınız mı?	22	16,3	27	19,4	40	20,5
Coğrafya bağlamında öğrencileri sergi, müze veya arazi gezilerine çıkardınız mı?	26	1,8	32	1,2	30	1,2
Coğrafya derslerini işlerken siz veya öğrenciler CD/DVD-ROM gibi elektronik materyalleri kullandınız mı?	17	18,6	20	17,3	23	10,0

(Notte, Schoot, & Hemker, 2010).

5.3.5.11. Seviyeli Bilgi Aktarımı Yöntemi

Daha çok coğrafya eğitiminin pedagojik yönünü ön plana çıkaran bu yöntem, Vankan tarafında kullanılmıştır. Aynı seviyede olmayan öğrenciler için öğrencilerin seviyelerine uygun olarak eğitimin verilmesini savunmuştur (Vankan, 2009).

Tablo 5-91 Coğrafi Bilgi Düzeyleri

Bilgi Seviyeleri	Açıklayıcı Bilgi: Dünya hakkındaki Bildiklerimiz	Yöntem Bilgisi: Bilgiyi Oluşturma Şekli
1.İçerik Bilgisi	kendi çevremiz ve dünyadaki yeryüzü ve mekânsal sorunlar hakkındaki bilgi.	coğrafi beceriler: coğrafi bilgiyi birçok şekilde seçme, yorumlama ve üretme.
2.Yapısal bilgi	Coğrafyadaki temel kavramlar, ilkeler ve kuramları alt disiplinler ile öğrenme	coğrafi sorulara yaklaşım ve yöntemler
3.Temel bilgi	Dünyanın nasıl döndüğü, insanların bu konu hakkındaki inanç ve görüşleri	İnsanların dünya ile ilgili gerçeklikleri, inançları ve bunların nasıl oluştuğu.

Kaynak: (Vankan, 2009)

Tablo 5-92 Coğrafi Bilgi Türleri

Bilgi Türleri	Coğrafi Bilgi	Örnekler
Sistematik Bilgi	Coğrafi genel bilgi	-Hollanda / Avrupa / Batı Dışındaki Bölgeler Coğrafyası -Kentsel coğrafya, kırsal coğrafya, nüfus coğrafyası, peyzaj coğrafya -Sosyal coğrafya, ekonomik, siyasi, kültürel coğrafya, fiziki coğrafya
Metodik-Sistemli Bilgi	Coğrafi yaklaşım bilgisi	-Seçme, yorumlama ve üretim coğrafi bilgisi -Coğrafi soruları tanımlama, formüle etme, kullanma ve cevaplama coğrafi yöntemleri -Coğrafi bilgi sistemlerinin kullanımı.
Uygulamalı Bilgi	Çevresel konuların bilgisi	çevre sorunları, kalkınma sorunları, planlama ve göç sorunları

Kaynak: (Vankan, 2009)

Tablo 5-92'ye baktığımızda coğrafi bilginin Vankan tarafından üçe ayrıldığını görmekteyiz:

Sistematik coğrafi bilginin amacı, öğrencilere coğrafi bir dünyayı açmaktır. Öğrencilere yeni bilgiler ulaştırma fırsatı vererek, ortalama bir Coğrafi bakış açısı oluşturmaktır.

Coğrafi bilgi yöntemlerinin amacı, coğrafi bir yaklaşım ile öğrencileri, bağımsız coğrafya bilgisi edinmelerine ve çok çalışmalarına teşvik etmektir. Ortalama her öğrencinin eleştirel coğrafi düşünme, coğrafi çalışma, coğrafi sorunlar ile kendi başına başa çıkma ve çözüm yolları üretebilme becerileri kazanmalarını sağlamaktır.

Uygulamalı coğrafi bilginin amacı, öğrencilere yaşanan mekânsal sorunlar ile ilgili görüş kazandırmak, bir mekânsal sistem olarak dünya fonksiyonlarını görmelerini sağlamaktır.

Öğrenme insanların hayatta anlam bulmak, birbirlerine yardımcı olmak için takip ettikleri aktif ve yapıcı bir süreçtir (Vankan, 2009). Bu sürecin daha düzenli yürümesi için Vankan, yapılandırmacı eğitime göre yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır:

- Öğrenenlerin özerkliğini kabule ve kendi inisiyatiflerini almaya teşvik edin,
- İlköğretim öğrencilerinin öğrenme kaynaklarını, süreç bilgilerini edinmelerini ve kulanmalarını sağlayın.
- Öğrenmede bazı faaliyetleri başlatmak ve açıklamak için bilişsel bazı terimleri (sınıflandırma, analiz, tahmin vb.) kullanın.
- İzinler öğrencilerin ders takiplerini olumsuz etkileyebilir.
- Derste ki kavramları, konulardaki gerçek anlamları ile öğrencilerden isteyin.
- Öğrencileri, kavramların anlamları hakkında konuşmaya teşvik edin.
- Öğrencilere, düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilecekleri sorular hazırlayarak sorgulayıcı bir yaklaşım ile öğrencileri teşvik edin.
- Öğrencilerin ilk tepkilerini almaya çalışın.
- Başlangıçta fikirler arasında tutarsızlıklar olsa bile öğrencileri bunun ile yüzleşmeye ve tartışmaya teşvik edin.
- Sorular sorduktan sonra düşünme zamanı sağlayın.
- Öğrencilere bağlantılar yapmak ve metaforlar düşünmek için zaman verin.
- Derinlemesine teşhis ve biçimlendirici değerlendirmeler yapmalarını sağlayın.
- Okul içi ve okul dışında diğer hususlarda öğrencilere yardımcı olun.
- Sık sık öğrencilere doğa harikası döngülerden bahsederek bilgileri besleyin.

Bu tümevarımsal sorgulama stratejisi, öğrencilerin zihinsel modellerinin geliştirilmesi için en uygun yoldur. Derin bir anlayış, zihinsel modellerin nasıl çalıştığını ve nasıl bir şey olduğunu anlamak için bize gerçekler, kavramlar, kurallar ve prosedürler oluşturur. Bu genel metodolojik bilgi ve öğrenme yöntemleri geniş bir yelpazede coğrafi yöntemlere daha uygundur (Vankan, 2009).

5.3.5.12. Ders Analiz Yöntemi

Hollanda coğrafya eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığını belirten Pauw, ders analiz yönteminin daha sık kullanılması gerektiğini ifade etmiştir (Pauw, 2009). Ulusal ve küresel boyutta küresel (dünya) vatandaşlığı, değer oluşturma, değer transferi ve değerler eğitimi günümüz coğrafya eğitiminin en önemli meseleleridir ve ders analizi olarak irdelenmelidir. Öğrenci sosyal olaylar hakkında anlamlı sorular sormayı öğrenir. Konular ve olaylar hakkında gerekçeleri ile beraber görüşlerini bildirir, savunur, saygı çerçevesinde eleştirilerde bulunur (Pauw, 2009).

Öğretmenlerin bu yöntemdeki görevine baktığımızda;

- Öğretmen, öğrencilerin, dünyayı tanıma, dünya üzerinde değişik yerlere gidebilme yolları, kültürel çeşitlilik gibi temel bilgi ihtiyaçlarını karşılar.
- Yine öğretmen, kimlik, anlam ve değer geliştirme süreçleri hakkında, çocukları, gençleri ve yetişkinleri bilgilendirendirir.

Hollanda’da ders analizi modelinin bileşenleri şu şekilde sıralanır:

Hedefler:Öğrencilere derste elde edilecek beceri ve tutumları kazandırma,

Eğitim: Hedeflerine ulaşmak için gerekli ölçüde öğrencilerin motivasyonudur: Örneğin konuyu özetleme, öğrencileri konu hakkında düşünmeye yönlendirme, denetleme ve açıklama gibi bir dizi öğrenme faaliyetine başvurma.

Konu:Dersin amaçlarına ulaşabileceği yönde verilen profesyonel içeriktir.

Eğitim araçları: Medya malzemeleri, tahta, bilgisayar, defter, kitap ve atlas gibi kaynaklardır.

Yöntemler: Belirli öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla öğrenme süreçlerini teşvik etmeyi amaçlayan tartışma, grup çalışmaları gibi yöntemlerdir.

Değerlendirme:

- 1.Ürün değerlendirme: Öğrencilerin öğrenme sonunda çıktılarını belirlemek;
- 2.İşlem değerlendirilmesi: Öğrencinin ne kadar öğrendiğini ölçme sürecidir (Berg, 2009, s. 103).

5.3.5.12.1. Ders Analiz Adımları

Berg, ders analiz adımlarını sıralarken ana müfredatın ders elemanları, ders malzemelerinin organizasyonu ve malzemelerin yapılandırılması ve şematiği şeklinde üç adımdan oluştuğunu tespit etmiştir (Berg, 2009) (Tablo 5-93).

Tablo 5-93 Üç Adımda Ders Analizi

	Ders analizi Adımları
1	Bütün büyük müfredat unsurları 1.Konu ile ilgili bilgiler 2.Bölgeler 3.Kavramlar 4.Kurallar
2	Ders Malzemelerinin Organizasyonu 1.Bölgeleri ölçekleme 2.Soyut Kavramları Netleştirme 3.Parçalı kavramları birleştirme
3	Ders Malzemelerinin yapılandırılması ve Şematiği Birbiri ile ilişkili kavramların daha iyi kavranabilmesi için programlar, kavram haritaları ve ilişki diyagramları yapma çalışmalarıdır. Bunlar da; - Açıklayıcı, - Kronolojik, - Sebep Sonuç ilişkili, - Soyut-somut, - Basit-Karmaşık Olabilir.

(Berg, 2009)

5.3.5.12.2. Coğrafya ile Düşünmek, Küresel Vatandaşlık, Değer Aktarımı Kavramları

Ders analizinin temel konularından olan coğrafya ile düşünmek, küresel vatandaşlık, değer aktarımı kavramlarını, öğrencilerin Tablo 5-94'deki gibi kavramları derste sorması, anlaması, açıklaması, tartışması ile olabilmektedir (Schee, Vankan, & Pauw, 2009). Philippens'in tablosunu kullanan Schee ve diğerleri bu kavramları açık uçlu soru olarak derste öğrencilere sorulmasının veya ödev olarak verilip, günlük hayatta ne kadarı ile karşılaşıldığının, ne tepkiler verildiğinin irdelenmesinin önemli olduğunu savunmaktadırlar. Değer tabanlı eğitimde; sorunun paydaşları kimlerdir? Görüşleri nedir? Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz? gibi soruların coğrafya dersinde sorulması ile coğrafi düşünme, dünya meseleleri ile ilgilenme, dünya vatandaşı olup, değer aktarımının sağlanması gerçekleştirilebilir.

Tablo 5-94 Philippens Değerler Kavram Tablosu

Adalet	Cesaret	Güzellik	Ölçülülük
Adalet	Cömertlik	Hayatta Kalma	Özgürlük
Adil Dağıtım	Dayanıklılık	Heves	Sadakat
Adil Yarış	Dayanışma	İlgi	Saygı
Aile	Demokrasi	İnanç	Sportmenlik
Alçak Gönüllülük	Denklik	İnsan Onuru	Şükran
Allah'a İman	Dindarlık		Tarafsızlık
Aşk	Disiplin	Kendine Saygı	Temiz Bir Çevre
Azim	Doğallık	Otantiklik	Tolerans
Bakım	Dürüstlük	Kraliyet	Uysallık
Barış	Eşitsizlik	Kuvvet	Vatandaşlık
Basitlik	Ev	Merhamet	Vatanseverlik
Bilgelik	Fedakârlık	Milliyetçilik	Yaratıcılık
Bireysel Gelişim	Gerçek	Mutluluk Ve Esenlik	Yardımseverlik
Bireysel Özgürlük	Girişim Özgürlüğü	Mücadele	Yaşam Kalitesi
Birim	Güven	Mülkiyet Hakkı	Yiğitlik
Bütünlük	Güvenlik	Olgunluk	

Kaynak: (Schee, Vankan, & Pauw, 2009, s. 342).

5.3.5.13. Nisbi Odak Yöntemi

Palings'in çalışmasında gösterdiği (Palings, 2012) ve Hollanda'da coğrafya ders kitaplarında kullanılan Hollanda haricindeki ülkelere odaklanmak için karmaşık ülke isimlerinden oluşan Nisbi Odak Yöntemi, son yıllarda bölgesel coğrafya konularında çokça kullanılan yöntemlerden biridir.



Kaynak: (Palings, 2012)

Şekil 5-38 Nisbi Odak Yöntemine Göre Coğrafya Ders Kitaplarında Hollanda Haricindeki Odak Alanlar

5.3.6. Coğrafya Dersinde Ölçme ve Değerlendirme

Hollanda coğrafya eğitiminde ölçme ve değerlendirme, en temel meselelerdendir. Eğitim ve öğretimin sonunda çıktıların alınması, öğrencinin başarısına göre takdir edilmesi veya eksiklerinin giderilmesi için programların yapılması ölçme ve değerlendirmeden sonra gerçekleşir.

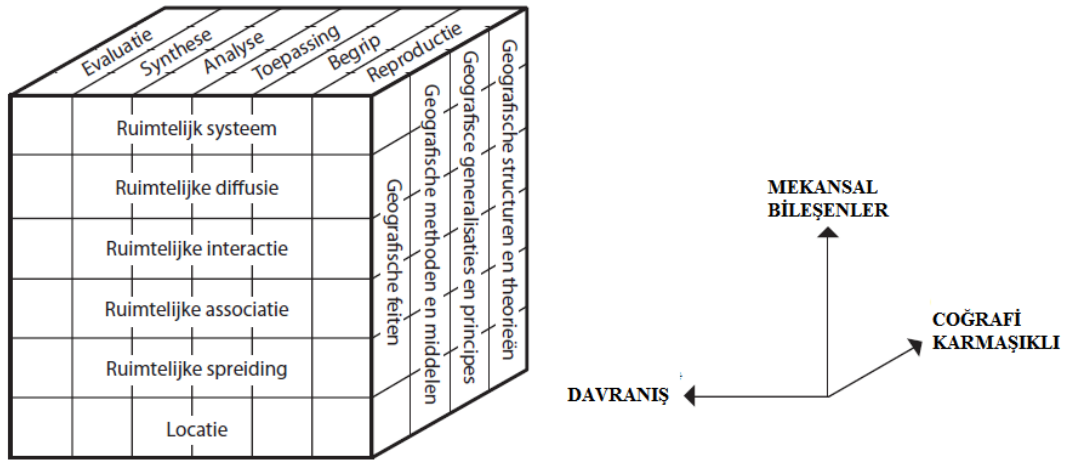
Kolkman'a göre ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrenme hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini test etmektir (Kolkman, 2009).

Ölçme ve değerlendirme dünyanın her yerinde olduğu gibi sınavlar ile olmaktadır. Ayrıca ödevler, projeler, sunumlar, mülakatlar da ölçme aracı olarak kabul edilmektedir. Değerlendirmede en önemli hususların başında sınavlarda sorulan soruların geçerlilik ve güvenilirlikleridir (Kolkman, 2009).

Kolkman'a göre güvenilirlik kriterleri;

- Soruların kalitesi,
- Soruların hazırlandığı şartlar
- Sonuçların değerlendirildiği yöntem

Hollanda’da coğrafya dersi amaçlarının değerlendirilmesine baktığımızda burada Van Westrhenen’in “Coğrafya Hedeflerinin Sınıflandırılması Modeli” karşımıza çıkmaktadır (Kolkman, 2009). Bu modelde davranış, mekânsal bileşenler ve Coğrafi karmaşıklık gibi üç ayrı yön görülür (Şekil 5-39).



Kaynak: (Kolkman, 2009, s. 275)

Şekil 5-39 Van Westrhenen’in Coğrafya Hedeflerinin Sınıflandırılması Modeli

Modelin eksenlerine baktığımızda;

1-Bloom Taksonomisindeki Davranış Kategorisi:

- değerlendirme
- sentez
- analiz
- uygulama
- anlayış
- çıktı-ürün

2-Coğrafi Karmaşıklık:

- coğrafi gerçekler
- coğrafi yöntem ve araçları
- coğrafi genellemeler ve ilkeler
- coğrafi yapılar ve kuramlar

3-Mekânsal bileşenler:

- konum
- mekânsal dağılım
- mekân birliği
- mekânsal etkileşim
- mekânsal difüzyon
- mekânsal sistem

Bu Modelin Bileşenlerine göre hazırlanmış örnek bir soru (Kolkman, 2009, s. 278):

1-Hollanda’da ocak ayında en düşük sıcaklık -27.4°C olarak ölçülmüştür. Bu sıcaklık aşağıdaki Hollanda haritasında hangi konumda ölçülmüş olabilir?

- a-1 nuralı konumda (Schiermonnikoog)
- b-2 nuralı konumda (Den Helder)
- c-3 nuralı konumda (De Bilt)
- d-4 nuralı konumda (Winterswijk) (D)



5.3.6.1. Hollanda’da Yazılı Sınav Soru Tipleri

Hollanda ölçme ve değerlendirme sisteminde yazılı sınavlarda açık uçlu sorular ve kapalı uçlu sorular olmak üzere iki çeşit soru tipi vardır. Dersin yapısı, konuların özelliği, sınıfın durumuna göre bu soru tiplerinden bir veya birkaçı seçilerek, öğrenciler sınav yapılırlar (Kolkman, 2009).

5.3.6.1.1. Kapalı uçlu sorular

Kapalı uçlu soruların avantajları:

- Değerlendirme kısa zaman alır.
- Bir çok bilgi test edilebilmektedir.
- Değerlendiriciler arasında bir eşitsizlik olmamaktadır.

Kapalı uçlu soruların dezavantajları

- Öğrencinin kişisel ifadesi için küçük bir alan kalır veya hiç kalmaz.
- Birkaç olası cevap arasından doğru cevabı tahmin etme şansı vardır.
- Yapımı zor ve zaman alıcıdır.

Kapalı uçlu soru örnekleri:

- sıralı sorular
- çoktan seçmeli sorular
- sıralama soruları (eşleştirme)
- doğru / yanlış soruları
- boşluk doldurma soruları
- Zamanlama soruları
- Hatalıları dışarı çıkarma soruları
- Önerme soruları

5.3.6.1.2. Açık Uçlu Sorular

Açık Uçlu Soruların Avantajları:

- Öğrencilere düşünmek ve fikir üretmesi için imkân tanır.
- Öğretmenin öğrenciden istediği cevabı net olur.

Açık Uçlu Soruların Dezavantajları:

- Cevapların değerlendirilmesi öğretmenden öğretmene değişebilir.
- Düzeltme zaman alıcı olabilir

Açık uçlu soru örnekleri:

- kısa cevaplı sorular,
- uzun cevaplı soru,
- açık kitap sınavı,
- konu anlatmalı sorular.

5.3.6.1.3. Açık Uçlu Soru Türleri

Hollanda’da farklı bilişsel düzeydeki öğrencilere, farklı türde açık uçlu yazılı soruları sorulabilir (Kolkman, 2009).

5.3.6.1.3.1. Bilgi Soruları

- gerçekler ve olayları (Hangi ülkeler AB'ye aittir?)
- listeleri (Güney Afrika'nın en önemli maden kaynakları nelerdir?)
- tanımları (Erozyon ne demektir? On kelime ile açıklayınız)
- açıklamaları (Nehirler, toprak erozyonunu nasıl oluşturur?)
- gerçek bilgi bağlantıları (Madencilikte maden derinliği nasıl belirlenir?)
- tanımak ve tanımlamak (Harita üzerinde en yüksek nüfus yoğunluğu olan yerleri gösterebilir misiniz?)

5.3.6.1.3.2. Anlama Soruları

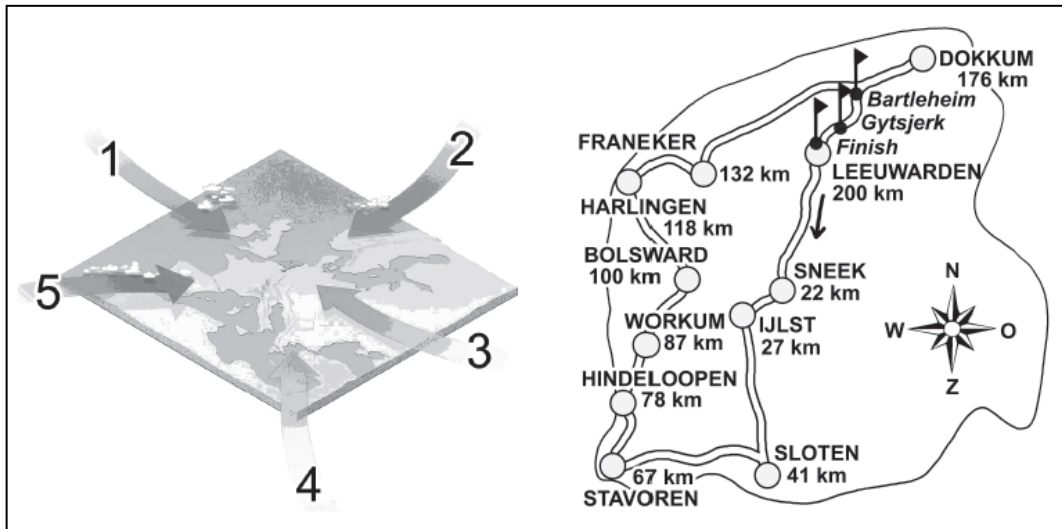
- Bu tür sorular genellikle öğrencilerin düşünmesini gerektirir. Öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığı, soruyu kendi sözleriyle cevaplamasından anlaşılır. Bu sebeple bu tür sorularda konuyu açıklamak veya şekil üzerinde göstermek gerekir.
- seçme ve özetleme (Rotterdam'ın ekonomik konumunu etkileyen üç coğrafi faktörü adlandırın?)
- sonuç açıklama (Alkmaar ve Leeuwarden arasında inşa edilen baraj, bu iki şehir arasındaki mesafeyi nasıl etkiledi?)
- sonuçlarını tahmin (Enflasyon yükselirse işsizlik olur mu?)
- örnekler vermek (Bir örnek ile ticaretin bozulma sebeplerini maksimum otuz kelime ile açıklayınız)
- Açıklama (Mesafe kısalmasının göçü nasıl etkilediğini bir örnekle maksimum otuz kelime ile açıklayınız.)
- sebepler ve ilişkili sonuçları (Levha tektoniğinin Akdeniz'deki küçük adalardaki etkileri nelerdir?)

- farklılıklar ve benzerlikler (Neden, ne, hangi, nerede, bağlantısı nedir, ilgisi yoktur, ne olur gibi yüklemeler ile biten sorulardır.)

5.3.6.1.3.3. Uygulama Soruları

Uygulanırken sorunun cevaplanması için malzeme ve beceri gerektiren sorulardır. Bu tür sorularda kaynaklar (şekil, diyagram, grafik, harita, fotoğraf) cetvel, atlas, kitap, boya kalem gibi malzemeler kullanılabilir (Şekil 5-40).

- Bir plan geliştirin (İtalya Hükümeti işsizlikle nasıl mücadele edebilir?)
- Çözümler-önergeler (Piyasa tıkanıklığı sorunu nasıl çözülebilir?)
- Gösterme (Çin'in ihracatının ABD'de ticaret açığına neden olduğunu kanıtlayın.)
- Bir durumda kullanım bilgisi (Bir dağda çığ olayına karşı nasıl tedbir alabilirsiniz?)
- Soyut tanımlara somut olgular (Çevredeki hangi ülkeler bu tanıma uymaktadır?)



Kaynak: (Kolkman, 2009)

Şekil 5-40 Uygulama Sorular ile Beraber Verilen İki Adet Kaynak Şekil Örneği

Hollanda'da farklı okullardaki öğrencilere farklı seviyelerde açık uçlu yazılı soruları sorulmaktadır. Bu, okullar arasındaki farklılaşma düzeyini göstermektedir. Mesleki ortaöğretim okulu olan VMBO okullarında daha çok zaman kontrollü bilgi soruları sorulurken, Havo ve VWO okullarında bilgi sorularının yanında anlama ve uygulama soruları da sorulmaktadır (Tablo 5-95).

Tablo 5-95 Hollanda Ortaöğretim Okullarında Yazılı Sınav Soru Tipleri

Soru Tipi ↓	Okul Tipi →	VMBO	Havo/VWO
Bilgi Soruları		15	15
Anlama Soruları		4	7
Uygulama Soruları		1	3
Toplam		20	25

Kaynak: (Kolkman, 2009)

5.3.6.2. Yazılı Sınavlar

Hollanda eğitim sisteminde yazılı sınavlar iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi küçük sınav diye isimlendirilen, her okulun kendi yaptığı ara sınavlardır. İkincisi ise Merkezi Sınavlar olup bölge veya eyalet çapında ortak yapılmaktadır. Sene sonundaki ortak sınav ise ülke çapında yapılmaktadır (SVOL, 2013).

5.3.6.2.1. Okul Sınavları (SE)

Okul sınavları okul öğretmenlerinin hazırladığı veya yayınevinin öğretmenlere ulaştırdığı örnek sorulardan oluşur. Okul sınavları, sınav haftası denilen dersin olmadığı sadece sınav yapılan bir haftada yapılır. Okul öğretmenleri sonuçları değerlendirir. 100 üzerinden değerlendirilen notlarda geçme notu 5,5'tir.

Şekil 5-41'te Odulphus Lisesine ait altı sayfalık örnek bir yazılı sınav kağıdı görülmektedir.

2013-2014 Öğretim Yılı Odulphus Lisesi 1.Period.1. Sınav Soruları**YÖNERGE:****Sınav Süresi** : 100 dakika**Sınavın Kapsadığı Konular** : Bölüm 1- Güney Afrika ve Arjantin: iki yüzü**Sınavın Oluşturduğu Bölümler** : Çoktan seçme, eşleştirme, doğru-yanlış, haritada belirleme.**Not:** 1-Sorularda küçük harfler (a, b, c, d) ile verilen seçeneklerde tek doğru cevap vardır.

2- Sorularda büyük harfler (A, B, C, D) ile verilen seçeneklerde doğru cevap birden fazla olabilir.

3- Her soru 5 puandır.

S.1.Aşağıdaki deyimlerin doğru mu yanlış mı olduğunu işaretleyiniz.
Güney Afrika'nın iç kısımları yükselmiş ve kıvrılmış bir yeryüzüne sahiptir.

a-Doğru

b-Yanlış

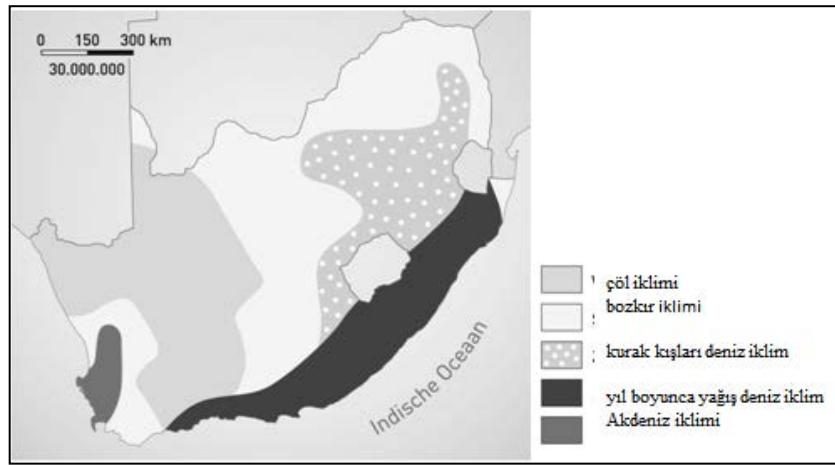
S.2.Güney Afrika'daki nüfusu oluşturan bütün gruplar uzun yaşamamaktadır. Bu grupları en uzun yaşayanlardan en kısa yaşayanlara doğru sıraladığımızda aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

a-Hollandalılar - Siyahlar - İngilizler - Hintliler

b-Siyahlar - Hollandalılar - İngilizlere - Hintliler

c-Siyahlar - İngilizler - Hollandalılar - Hintliler

d-Siyahlar - İngilizler - Hintliler – Hollandalılar



Şekil 1: Güney Afrika'da iklim

S.3.Yukarıdaki Güney Afrika iklimi ile ilgili Şekil 1'deki bilgiler kullanılarak aşağıya iki ifade yazılmıştır. Bunlardan hangisi doğrudur?

I-Güney Afrika'nın doğu kıyısında bir sıradağ bulunmaktadır

II-Batı kıyısı boyunca rüzgarlar hakimdir.

a-I ve II ikisi de doğru

b- I ve II ikisi de yanlış

c-I doğru , II yanlış

d-I yanlış, II doğru

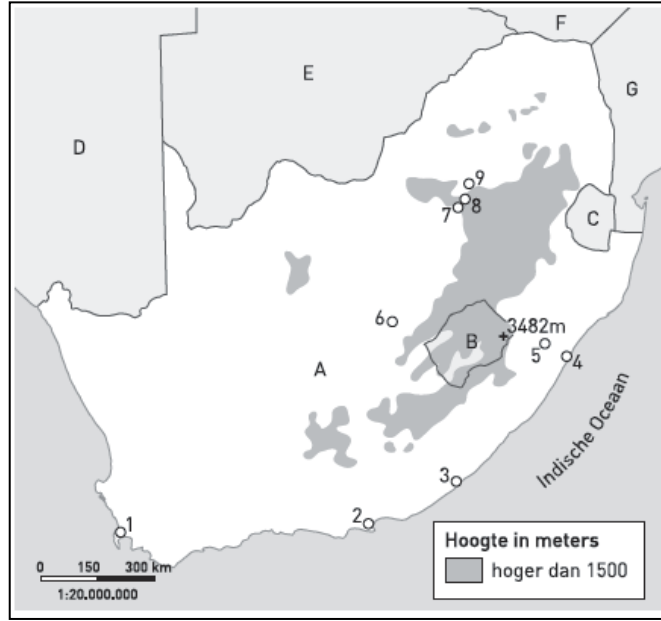
.. (1) .. sırasında Güney Afrika siyahlar bölgesi, beyazlar bölgesi şeklinde birçok alana bölündü: Siyahlar beyazların alanlarında yaşamak için izin istemişler ancak beyazlar tarafından .. (2) .. maruz kalmışlardır. Siyah .. (3) .. kesinlikle beyaz mahallelerinden ayrıldı. Ayrı yaşamak insanları yeni .. (4) .. aramaya sevk etmiştir.

Kaynak: Manuel 2VWO (Yeniden düzenleyen: H.Groen)

Şekil: 2 Okuma Paragrafı

S.4.Şekil 2'de verilen paragraftaki boşlukları sırası ile doğru bir şekilde tamamlayan seçenek aşağıdakilerden hangisidir?

- a-(1) ayrımcılık (2) kasabalar (3) yurtlarından (4) ırkçılık
- b (1) ayrımcılık (2) yurtlarından (3) kasabalar (4) ırkçılık
- c (1) ırkçılık (2) kasabalar (3) yurtlarından (4) ayrımcılık
- d (1) ırkçılık (2) yurtlarından 3) kasabalar (4) ayrımcılık



Şekil :3 (1500 metreden yüksek)

S.5.Yukarıdaki şekil 3'e bakınız ve aşağıdaki seçeneklerden hangisinin doğru olduğunu işaretleyiniz?

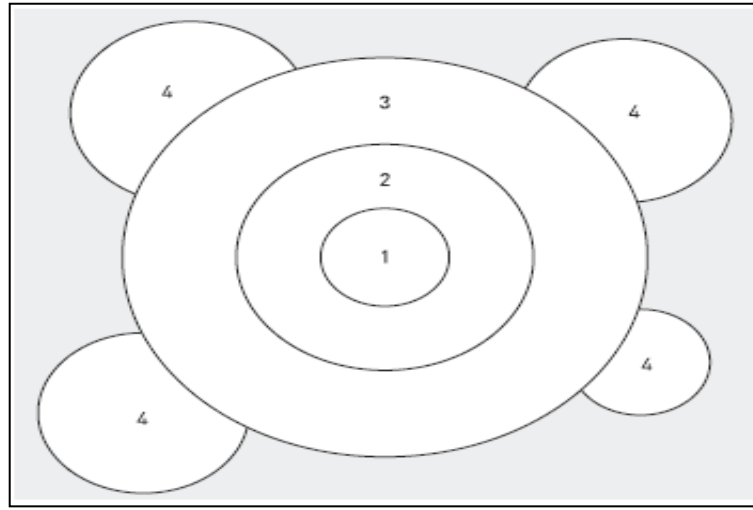
- a- B=Swaziland, C=Lesotho, 6=Bloemfontein,9=Pretoria
- b- B=Swaziland, C=Lesotho, 6=Johannesburg, 9=Bloemfontein
- c- B =Lesotho, C=Swaziland, 6=Bloemfontein,9=Pretoria
- d- B=Lesotho, C=Swaziland, 6=Johannesburg, 9=Bloemfontein

S.6.İrkçılık dönemine ait aşağıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

- A-Beyazlar daha çok kıyı bölgelerde yaşadılar.
- B-Büyük şehirler genellikle beyaz yerleşim bölgeleri konumunda idi.
- C- Siyahlar çoğunlukla ülkenin kuzeyinde yoğunlaşmışlardır.
- D-Hintliler daha çok Hint Okyanusu kıyısında yoğunlaşmışlardır.
- E-Siyah renkliler Güney Afrika'da bir yerde yaşarlar.

S.7. Aşağıdaki verilen ifadeleri eşleştirin. (Örneğin Roma rakamı ile A-III gibi)

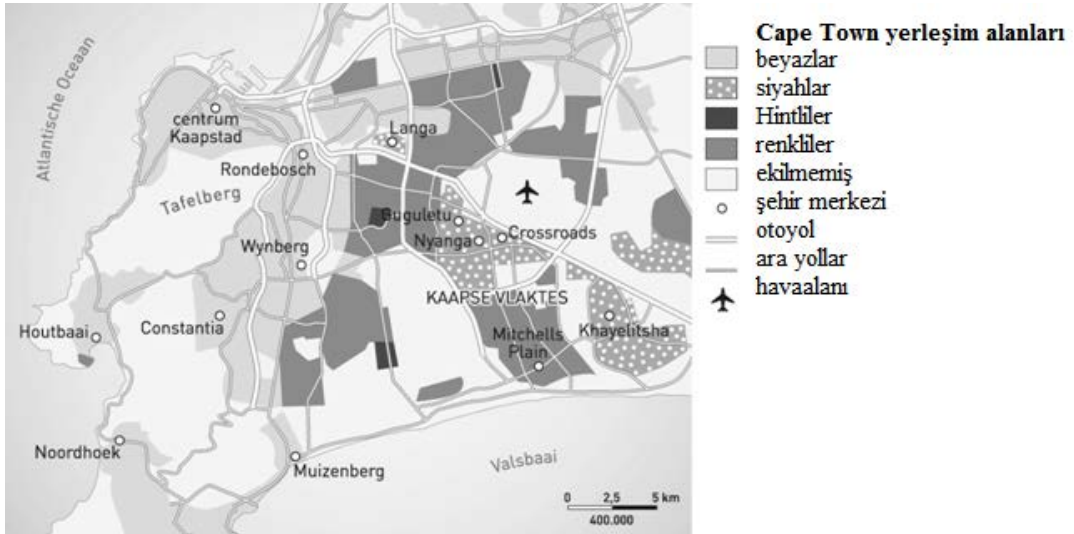
A- Güney Afrika Plantasyonları	I-Siyahlar
B- Sömürgelerin kurulması	II-Hintliler
C- 1945 sonrası sömürgelerin tasfiyesi	III-Birleşik (fedefal) Devletler
D- Güney Afrika'nın çoğunluğu	IV Afrika



Şekil 4: Güney Afrika'da bir şehir Yapısı

S.8 Şekil 4.e baktığımızda hangi alanlarda kasabalar vardır?

- a- 1 numaralı alanlarda
- b- 2 numaralı alanlarda
- c- 3 numaralı alanlarda
- d- 4 numaralı alanlarda



Şekil 5: Cape Town

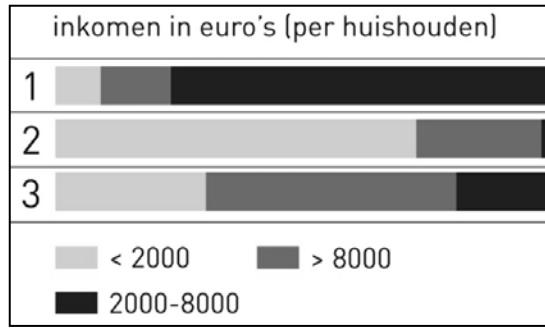
S.9.Şekil 5'e bakınız. Hangi alan büyük olasılıkla bir merkez ilçedir?

- a-Bir Rondebosch
- b-Langa
- c-Muizenberg
- d-Mitchells Plain

S.10.Aşağıdaki ifade doğru mu yanlış mı?

Cape Town'un siyah mahallelerinde insanlar birbirine yakın yaşamaktadır.

- a-Doğru
- b-Yanlış



Şekil 6: (Hane başına gelir seviyesi-Avro)

S.11. Şekil 6'ya baktığımızda aşağıdakilerden hangisi Güney Afrika halklarının gelirini doğru yansıtmaktadır?

- a-Beyazlar, renkliler, siyahlar
- b-Beyazlar, siyahlar, renkliler
- c-Siyahlar, renkliler, beyazlar
- d-Siyahlar, beyazlar, renkliler

S.12. Hangi ifadeler doğrudur?

- A-Güney Afrika'da ırkçılık sırasında, çok kültürlü bir toplum yoktu.
- B-Asimilasyon entegrasyonun ötesindedir.
- C-Güney Afrika'da, toplumsal ayrımcılık hâlâ çok güçlüdür
- D-Mekânsal ayrışma etnik gruplar arasında mekânsal ayrılması anlamına gelir.

S.13. Aşağıdaki verilen ifadeleri eşleştirin. (Örneğin Roma rakamı ile A-III gibi)

- A-Gecekondu
- B-Siyah elmas
- C-Geçiş Toplumu
- D-Kasaba

Seçelim:

- I-Mekânsal ayrışma
- II-Etnik Kasaba
- III-Yasadışı
- IV-Entegrasyon

S.14. Güney Afrika ile ilgili aşağıya iki ifade yazılmıştır. Bunlardan hangisi doğrudur?

- I-Eski yerleşmelerde gecekondulaşma ve işsizlik ortaya çıkmıştır.
- II-Şehre göç yasaktır.

- a-I ve II ikisi de doğru
- b- I ve II ikisi de yanlış
- c-I doğru , II yanlış
- d-I yanlış, II doğru



Şekil 7

S.15.Güney Afrika ilçelerinde yaşam koşullarını iyileştirmek için çalışmalar yapılmaktadır. Şekil 7'yi de göz önüne alırsak en temel ihtiyaç nedir?

- a-Gıda
- b-Konut
- c-Eğitim
- d- sağlık

S.16.Şekil 7 ile ilgili aşağıya iki ifade yazılmıştır. Bunlardan hangisi doğrudur?

I-Ev kaçak inşa edilmiştir.

II-Evin sakinleri hiçbir yapısal yardım almamışlar.

- a-I ve II ikisi de doğru
- b- I ve II ikisi de yanlış
- c-I doğru , II yanlış
- d-I yanlış, II doğru

S.17.Bir gecekondü ile ilgili aşağıya iki ifade yazılmıştır. Bunlardan hangisi doğrudur?

I- Devletin yaptığı evler merkeze benim yaptığım gecekondudan daha uzak.

II-Yeni inşaatlar genellikle eskisinden daha iyi..

- a-I ve II ikisi de doğru
- b- I ve II ikisi de yanlış
- c-I doğru , II yanlış
- d-I yanlış, II doğru

S.18.Aşağıdaki ifade doğru mu yanlış mı?

Birisi yeterli protein ve vitamin almazsa, kantitatif açlık var demektir.

- a-Doğru b-Yanlış

S.19. Düşük bir yaşam standardının olası nedenleri nelerdir?

- A-Hijyen şartlarının düşüklüğü
- B-Doktorların çok yoğun olması
- C-Çocuk işgücü
- D-Okul eksikliği

S.20. Bir bölgede okuryazar olmayan birçok toplumun oluşması için olası nedenler nelerdir?

- A- Yoksulluk oranının yüksekliği
- B- Bölgenin kırsal bir kesimde yer alması
- C- Bölgede çok az sayıda yüksek okulların olması
- D- Bölgede çocuk işçiliğinin yüksek olması

Kaynak: De Geo aardrijkskunde voor de onderbouw 2 h/v © ThiemeMeulenhoff, Utrecht

Şekil 5-41 Hollanda Coğrafya Dersi Sınav Soruları, Kasım 2013

5.3.6.2.2. Merkezi Sınavlar (CE)

Hollanda’da merkezi sınavlar ilköğretim okullarında ve ortaöğretim okullarında farklı zamanlarda ve farklı şekillerde yapılmaktadır.

5.3.6.2.2.1. İlköğretim Merkezi Sınavı

İlköğretim okullarında merkezi sınavlar, Cito Test Geliştirme Vakfı’nın belirlediği hedefler ve çerçeve doğrultusunda Cito kurumu tarafından yapılmaktadır (Notte, Schoot, & Hemker, 2010). Bu sınavlar ders bazında ayrı ayrı yapılmakta olup coğrafya dersi de ayrı yapılan sınavlardandır. Coğrafya sınavında altı önemli konudan sorular gelmektedir.

Coğrafya Sınav konuları;

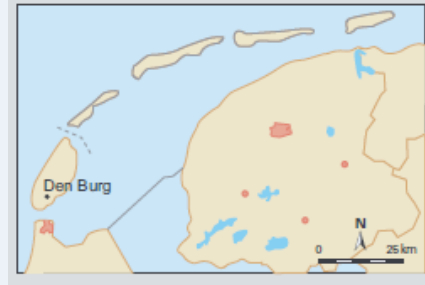
- Ekonomi
- Manzaralar
- Nüfus
- Harita Okuma
- Topoğrafya
- Hollanda suyla yaşıyor

İlköğretim merkezi coğrafya sınavında, Hollanda topoğrafyası ve iklimi ile ilgili iki örnek soru;

Hava Tahmini

1. Haritada bugün güney güneşli, kuzey ise yağışlıdır. Aşağıdaki hangi şehirde bugün yağmur yağıyordur?

- A. Groningen
- B. Maastricht
- C. Rotterdam
- D. 's-Hertogenbosch

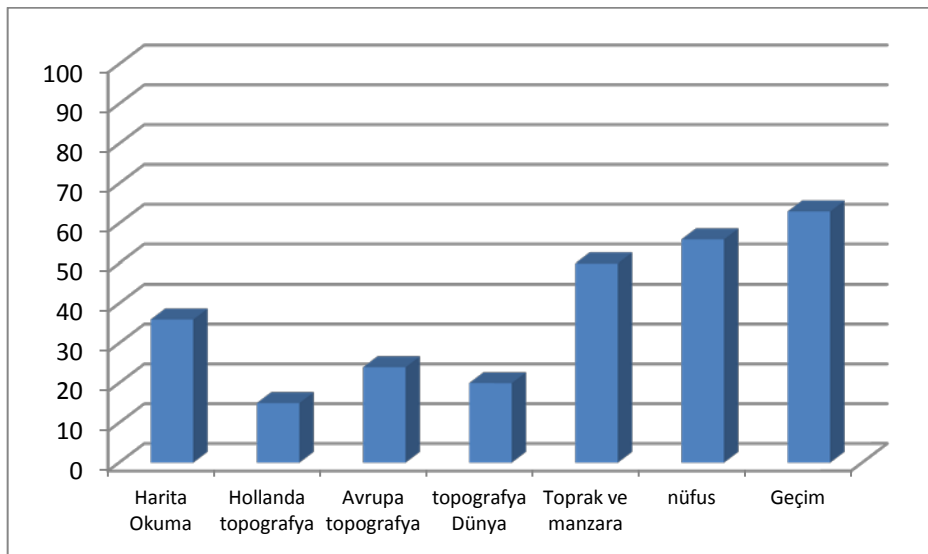


Ada Tahmini

2. Den Burg şehri hangi adada bulunmaktadır?

Kaynak: (Notte, Schoot, & Hemker, 2010)

Hollanda ilköğretim okulları merkezi sınav sonuçlarını değerlendiren Notte ve diğerleri, bazı önemli sonuçlara ulaşmışlardır. 2008 yılı sınav sonuçları değerlendirilerek elde edilen sonuçlara göre; 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri harita okuma, yer şekillerini tanıma, topografik kavramları anlama ve tanıma konusunda Avrupa ortalamasının altında kalmıştır. Ortalama bir öğrencinin bilmesi gereken 300 kavramdan yalnızca 82 tanesinin sınavlarda tamamlanmış olması, başarının bazı konularda %27'lerde kaldığını göstermektedir.



Kaynak: sayfa: (Notte, Schoot, & Hemker, 2010, s. 151)

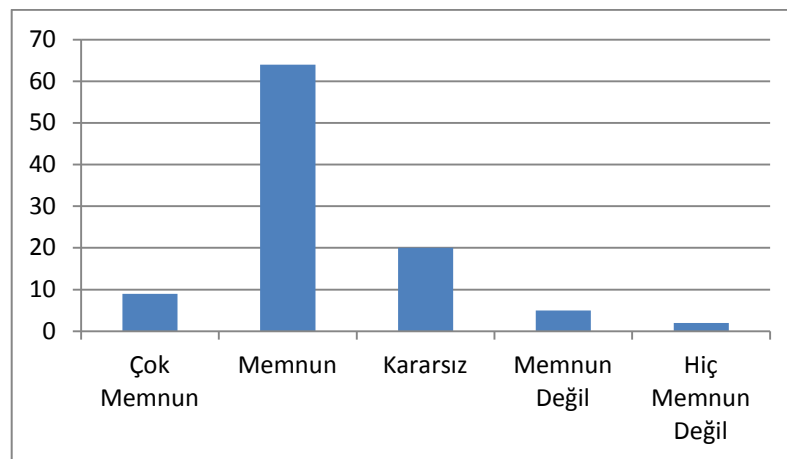
Şekil 5-42 Yeterli Standardı Elde Eden Öğrencilerin Oranı

5.3.6.2.2.1. Ortaöğretim Merkezi Sınavı (CE)

Hollanda’da öğrencilerin ortaöğretimin ikinci kademesine ve yükseköğretime geçişi branşlara göre Merkezi Sınavlarda ve Okul Sınavlarında alınan derecelere göre yapılmaktadır. Bu sebeple özellikle yılsonunda yapılan merkezi sınavlar büyük önem arz etmektedir.

Türkiye’deki Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin yaptığı yükseköğretime geçiş sınavları (YGS ve LYS) gibi Hollanda’da yükseköğretime geçişte, merkezi Utrecht şehrinde olan (College voor Examens –CvE) tarafından Merkezi Sınavlar (Centraal Examen-CE) uygulanmaktadır. Bu sınav ile ilgili tüm iş ve işlemler www.examenblad.nl adresinden yürütülmektedir. Ayrıca bu sitede müfredat değişiklikleri, sınav içerikleri, çıkmış sorular, sınav tarihleri açıkça görülebilir. Bu kurumun 2009’dan önceki adı CEVO iken Ekim 2009’da alınan karar ile CvE’ye dönüştürülmüştür (CvE, 2010).

Ortaöğretim ikinci seviye okullarındaki öğretmenlerin 2007 sonrası yeni sınav sisteminden memnuniyetlerine baktığımızda %64 memnun, %8 çok memnun oranları ile toplamda %72 oranında memnun oldukları görülmektedir. Kararsızların oranı %20 iken, %8’lik bir oran ise bu yeni sistemden memnun olmadığını ifade etmiştir (Noordink & Vries, 2011).



Kaynak: (Noordink & Vries, 2011, s. 26)

Şekil 5-43 2007 Sonrası Yeni Sınav Sisteminden Öğretmenlerin Memnuniyet Oranı

Hollanda’ da merkezi Sınavlar 2007’de yapı değiştirmiştir. Ancak eski sistem 2011, yılına kadar tedrici olarak kaldırılmıştır (TweedeFaseAdviespunt, 2007). 2007 yılından sonra ortaöğretim okulları ikinci seviyedeki bu tedrici değişimi Tablo 5-96’dan daha iyi anlayabiliriz.

Tablo 5-96 Ortaöğretim Okulları 2008-2012 Yılları Merkezi Sınav Programları

Öğretim Yılı	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
HAVO	TF98 ST98 TF07 ST07	ST98 TF07 ST07	TF07 ST07	TF07 ST07
VWO	TF98 ST98	TF98 ST98 TF07 ST07	ST98 TF07 ST07	TF07 ST07
Açıklama: TF98=Eski İkinci Aşama Sınavı Mevcut Durum Programı ST98= Eski İkinci Aşama Devlet Sınavı Kontrol Programı TF07=Kullanılan İkinci Aşama Yeni Sınav Sistemi ST07=Kullanılan İkinci Aşama Yeni Devlet Sınavı Sistemi				

Kaynak: (TweedeFaseAdviespunt, 2007).

Tablo 5-96’dan da anlaşılacağı üzere merkezi sınavlarda Havo ve Wvo okulları arasındaki bazı farklılıklar bu yeni sistem ile giderilmiş ve okullar arasında merkezi sınav açısından bir fark bırakılmıştır.

Coğrafya merkezi sınavlarında (CE) bazı ders araçları da kullanılır. Bunların en önemlilerinden biri de atlaslardır. Hatta zorunludur. Öğrenci burada harita bilgilerini seçme, yorumlama, analiz etme, nicel verileri okuyabilme, kartografik bilgileri okuma gibi bazı becerilerini sergilemek zorundadır. Okul sınavlarında ise atlas yalnızca harita çizim ve konum belirleme için kullanılır.

Coğrafya merkezi sınavlarında (CE) sorular genellikle bir kaynak ile bağlantılıdır. Bu kaynaklar; filmler, CD-ROM’lar, resim, fotoğraf, harita, grafik gibi şekiller olabileceği gibi, hikaye bölümleri, şirketlerin raporları, coğrafi eğitici metinler de olabilir. Ayrıca istatistiki veriler, uzaktan algılama, CBS programları ve verileri de bu sorulara kaynak teşkil edebilir. Öğrenciler sınavları kâğıt üstünde cevaplarken, teknoloji gerektiren sorularda bilgisayar laboratuvarlarını kullanırlar. Teknoloji kullanılarak cevaplanan soruların cevapları merkeze gönderilir ve orada uzmanlar tarafından incelenerek sonuçlandırılır (Alleexamens.nl, 2014).

5.3.7. Hollanda’da Coğrafya Eğitimi ve Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler ve Yardımcı Kaynaklar

Hollanda Coğrafya Eğitiminde Türkiye’de ve diğer ülkelerde olduğu gibi bir çok ders aracı kullanılmaktadır. Bunlar arasında en başta gelenler kitaplar, atlaslar, haritalar, fotoğraflar, dergiler, yardımcı ders kitapları, posterler, video filmler, belgeseller, hikayeler, gazete haberleri, devlet kurumlarına ait raporlar, yıllık bültenler, internet (Google Earth), bilgisayar, web siteleri, CBS, uzaktan algılama ve ölçüm aletleridir.

Hollanda’da ülke genelinde sınıflarda kullanılan coğrafya ders araçları, zengin ve çeşitlidir. Ülkenin Avrupa Birliği’nin eğitim, kültür ve ekonomik refah seviyesi yüksek bir ülkesi olması, bunda etkili olan başlıca sebeplerdendir.

5.3.7.1. Ders Kitapları

Hollanda’da ders kitaplarının varlığı 17.yüzyıla kadar gitse de, modern coğrafya ders kitaplarının basımı 1950’lere dayanmaktadır. Siyah-beyaz baskılı ilk kitaplar; genellikle bolca bilgi içerikli, az sayıda resim, harita ve grafik ve birkaç tane ünite sonu değerlendirme sorusundan oluşan bir yapıya sahipti. Öğretmen merkezli eğitim sisteminde, bu kitapların öğrenciler tarafından ancak %20’sinin kendi başına okuması, bu kitapların çekiciliğinin ne kadar az olduğunu göstermektedir.

1980’lere gelindiğinde kitaplarda büyük bir değişim yaşanmıştır. Siyah-beyaz baskıdan renkli baskıya geçilmiş, daha çok resim, harita, grafik ve gazete haberi kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca kitap sayfaları ikili sütun haline dönüştürülmüştür.

Hollanda’da ders kitapları, iki önemli fonksiyonu olduğundan coğrafya dersinin temel ve vazgeçilmez kaynağı halindedir. Bu fonksiyonların birincisi; bol miktarda etkinlik ve örnekler ile çalışma kitabı işlevi görmesi, ikincisi ise; derste temel kaynak işlevi görmesidir. Bu özelliklerinden dolayı 1995’ten itibaren kitaplar ikili set haline dönüşmüştür. Birinci kitap; bilgi, resim, harita ve gazete haberi gibi kaynakların bulunduğu ders kitabı (lesboek-handboek), ikincisi ise; konular ile alakalı örnek testler, değerlendirme soruları, etkinlikler ve projelerin yer aldığı çalışma kitabıdır (werkboek).

Günümüzde bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile sınıflarda internet, bilgisayar, projeksiyon makinası, akıllı tahta gibi teknolojik araçların kullanılması ders kitaplarının

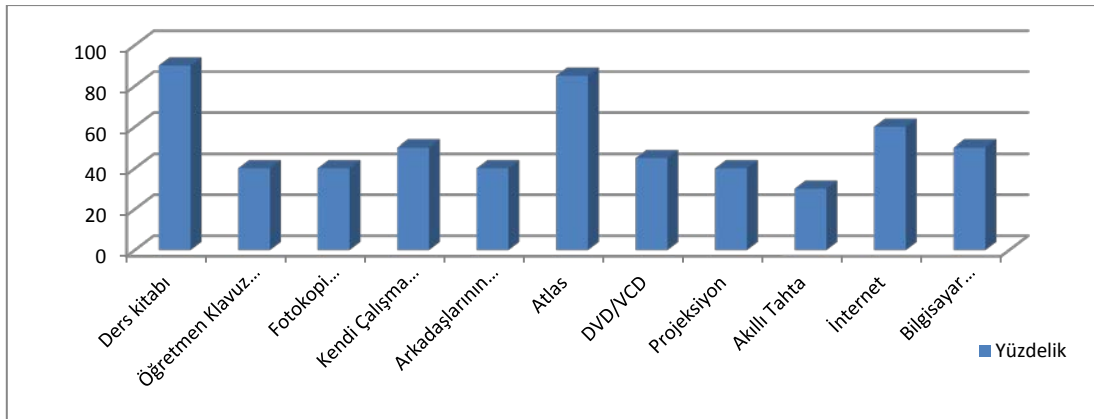
kullanılmasını ve önemini giderek azaltmaktadır. Öğretmenlerin ders kitaplarına önyargılı bakış açısı ve isteksiz yaklaşımları bu önemin azalmasında bir diğer etkidir.

Snow'un "Hollanda Coğrafya Eğitiminde İngilizce Ders Kitaplarının Kullanımı" isimli yüksek lisans tezinde Hollanda ders kitaplarında, İngiltere ders kitaplarına oranla ders konularını kapsayıcı daha çok bilgi ye aldığı tespit edilmiştir (Snow, 2005). Yine aynı çalışmada öğrencilerin yarısının bu kitapları beğendikleri ortaya çıkmıştır.

Snow çalışmasında Hollanda coğrafya öğretmenlerinin %71'inin ders esnasında öğrencilere ders kitabını sessizce kendi başlarına okuttuklarını; ancak bir öğrencinin sesli olarak okuduğu diğer öğrencilerin dinlediği bir öğretim yöntemini, uygulamadıklarını tespit etmiştir (Snow, 2005).

Hollanda'da coğrafya öğretmenleri, konuyu anlatma sırasında kitaplardaki metinlerden çok; resim, harita, grafik gibi objeleri kullanmayı daha çok tercih etmektedirler.

Snow'un çalışmasında Hollanda'da coğrafya öğretmenlerinin derste kullandıkları kaynakların başında coğrafya ders kitabı, atlas, öğretmen klavuz kitabı, fotokopi yapılabilir çalışma kitabı ve internet bağlantısı geldiği ortaya çıkmıştır (Snow, 2005) (Şekil 5-44).



Kaynak: (Snow, 2005)

Şekil 5-44 Hollanda Okullarında Coğrafya Öğretmenlerinin Kullandığı Ders Araçları

Şekil 5-44 de göstermektedir ki Hollanda'da teknolojik araçlar coğrafya dersinde kullanılsa da hâlâ en fazla kullanılan araç gereçlerin başında ders kitapları ve atlaslar gelmektedir.

Hollanda’da hazırlanan ders kitapları, Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı’nın belirlediği bazı şartları karşılaması gerekmektedir. Bu şartlar, kitabın fiziki yapısı, içerik yapısı ve teknolojik ekleridir.

Bir kitabın bakanlıktan ders kitabı olarak yetki alabilmesi için; kitabın kâğıt kalitesi, fotoğraf kalitesi, büyüklüğü, kalınlığı, dayanıklılığı, ağırlığı, çeşitli materyallerden yapılmış olması, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının bulunması gibi şartları yerine getirmesi gerekir.

İçerik açısından; kitabın coğrafya müfredatı doğrultusunda toplumunun tamamını kapsayıcı, ayırımcılıktan uzak, becerileri geliştirici nitelikte aktiviteleri içermiş, sürdürülebilir kalkınma ve çevre konusuna duyarlı, konuların fotoğraf, şekil ve teknoloji kullanımı ile desteklenmiş ve öğrenci seviyesine uygun olarak yazılmış olması gerekir.

Bilgi teknolojilerinin gelişmesi münasebeti ile ders kitaplarının karşılaması gereken bir diğer şart da teknolojik araçlar ile desteklenmesidir. Bu münasebetle hazırlanan ders kitaplarının; pdf formatında elektronik kitap versiyonunun olması ve kitap ile birlikte okullara verilmesi veya yayınevi web sitesinden yayınlanması, elektronik bazı uygulamaları çalıştırma imkânı vermesi, sınıfta akıllı tahta ve projeksiyon makinalarında kullanılmaya uygun olması gerekir.

Hollanda’da coğrafya ders kitapları, ansiklopedi tarzını andıran kalın ve renkli karton kapaklı olarak hazırlanmakta ve resim, fotoğraf, şekil, grafik gibi materyalleri en iyi şekilde gösterecek birinci kalite kuşe kağıda basılmaktadır. Kitap kalınlıkları ilköğretim okullarında 110 sayfayı, ortaöğretim okullarında 150 sayfayı geçmemektedir. Tamamı özel sektör tarafında üretilen ders kitapları (Tablo 5-97), hazırlanma maliyetleri yüksek olduğu için 20€ ile 50€ arasındaki fiyat aralığında satılmaktadır.

Kitap yazımında daha çok yazar grubu görev alır ve editörlük sistemi vardır. Bu sebeple tek yazarlı ders kitabı yok denecek kadar azdır. Yayınevleri kitap yazarlarına yüklü ödemeler yaparlar ve kitabın hazırlanmasında finansal ve teknolojik destek sağlarlar.

Kitaplar Hollandalı yazarlar tarafında yazıldığı gibi İngiltere ve Almanya’da yazılan ve tercüme edilerek kullanılan ders kitapları da vardır. Hatta çift dille eğitim yapan okullarda (TTO) tercüme edilmeden direkt, İngilizce, Almanca okutulan kitaplar da mevcuttur.

Tablo 5-97 Hollanda’da Kullanılan Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitapları Listesi

Kitap Adı	Yazar Adı	Yayın Evi	Dil
The Geo Guide (Basisboek)	Brinke ve Diğerleri	ThiemeMeulenhoff	Felemenkçe/İng.
The Geo -Coursebook-1 havo/vwo	Brinke ve Diğerleri	ThiemeMeulenhoff	Felemenkçe/İng.
The Geo -Workbook-1 havo/vwoA-B	Brinke ve Diğerleri	ThiemeMeulenhoff	Felemenkçe/İng.
The Geo -Coursebook-2 havo/vwo	Brinke ve Diğerleri	ThiemeMeulenhoff	Felemenkçe/İng.
The Geo -Workbook-2 havo/vwoA-B	Brinke ve Diğerleri	ThiemeMeulenhoff	Felemenkçe/İng.
The Geo -Coursebook-3 havo/vwo	Brinke ve Diğerleri	ThiemeMeulenhoff	Felemenkçe/İng.
The Geo -Workbook-2 havo/vwoA-B	Brinke ve Diğerleri	ThiemeMeulenhoff	Felemenkçe/İng.
Humboldt-Textbook-1Havo/vwo/TTO	Gudde ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe/İng.
Humboldt-Worksheets-1Havo/vwo/TTO	Gudde ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe/İng.
Humboldt-Textbook-2Havo/vwo/TTO	Gudde ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe/İng.
Humboldt-Worksheets-2Havo/vwo/TTO	Gudde ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe/İng.
Humboldt-Textbook-3Havo/vwo/TTO	Gudde ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe/İng.
Humboldt-Worksheets-3Havo/vwo/TTO	Gudde ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe/İng.
Wereldwijs-wmbo bovenbouw-b.k.g.t 1-2	De Wolf ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Wereldwijs-wmbo bovenbouw-b.k.g.t 3-4	De Wolf ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Wereldwijs-wmbo t/havo 1-2	De Wolf ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Wereldwijs-havo/vwo 1-2	De Wolf ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Wereldwijs-havo bovenbouw	De Wolf ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Wereldwijs-vwo bovenbouw	De Wolf ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
BuiteNLand Coursebook-1 havo/vwo	Van den Berg ve Diğ.	Noordhoff Uitgevers	İngilizce
BuiteNLand Workbook-1 havo/vwo	Van den Berg ve Diğ.	Noordhoff Uitgevers	İngilizce
BuiteNLand Coursebook-2 havo/vwo	Van den Berg ve Diğ.	Noordhoff Uitgevers	İngilizce
BuiteNLand Workbook-2 havo/vwo	Van den Berg ve Diğ.	Noordhoff Uitgevers	İngilizce
BuiteNLand Coursebook-1 vmbo bkgt	Van den Berg ve Diğ.	Noordhoff Uitgevers	İngilizce
BuiteNLand Workbook-1 vmbo bkgt	Van den Berg ve Diğ.	Noordhoff Uitgevers	İngilizce
BuiteNLand Coursebook-2 vmbo bkgt	Van den Berg ve Diğ.	Noordhoff Uitgevers	İngilizce
BuiteNLand Workbook-2 vmbo bkgt	Van den Berg ve Diğ.	Noordhoff Uitgevers	İngilizce
Investigating Geography A	Arundale et al	London: Hodder & Stoughton	İngilizce
Investigating Geography B	Arundale et al	London: Hodder & Stoughton	İngilizce
Investigating Geography C	Arundale et al	London: Hodder & Stoughton	İngilizce
One Earth Student Book 1	Olly Phillipson	Pearson	İngilizce
One Earth Work Book 1	Olly Phillipson	Pearson	İngilizce
One Earth Student Book 2	Olly Phillipson	Pearson	İngilizce
One Earth Work Book 2	Olly Phillipson	Pearson	İngilizce

Hollanda’da resmi dil Felemenkçe olmasına rağmen ortaöğretimde ve yükseköğretimde coğrafya ders kitaplarının dili okullara göre değişmektedir (Tablo 5-97). Özellikle çift dil ile eğitim yapan okullarda (TTO) ders kitapları genellikle İngilizcedir. Hollanda’da 75 tane çift dil ile eğitim yapan ortaöğretim okulu (TTO) bulunmaktadır.

Iris Pauw ve Tine Beneker’in içerik analizi yaparak hazırladıkları “coğrafyanın geleceği ve ders kitapları” konulu çalışmasına göre Hollanda’da kullanılan ders kitaplarının

gelecek ile ilgili konulara ağırlık vermesi gerektiğini ifade etmektedir (Pauw & Beneker, 2013).

Palings ise ders kitaplarının (resimler, grafikler, bilgiler olmasına rağmen) tek başına coğrafya dersi için yeterli olmadığını, öğretmenin dersteki yönlendirmesinin önemine dikkat çekmiştir (Palings, 2012).

Tablo 5-98 Palings'in Hollanda Coğrafya Ders Kitapları İncelemesi

	BuiteNland	De Geo	Denieuwe	Wereldwijs
Hollanda	25,5	23,9	14,7	22,5
Avrupa	17,9	25,8	7,7	15,0
Dünyanın geri kalanı	27,7	34,4	27,6	43,4
Metin yok	28,9	6,9	50,0	19,1
Kaynak: (Palings, 2012, s. 57)				

Palins çalışmasında burada en çok kullanılan dört ders kitabının Hollanda, Avrupa, ve Dünyanın diğer kesimlerine dair ne kadar bölüm ayırdığı incelediğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır (Tablo 5-98): Bütün kitapların Hollanda konusuna hemen hemen eşit seviyede yer verdiği, Denieuwe kitap setinin en fazla resim ve şekil yayınladığı, Wereldwijs kitaplarının Hollanda ve Avrupa dışındaki alanlara daha çok yer deşindiğı, De Geo ve BuiteNland kitaplarının ise birbirine yakın oranlarda konulara yer ayırdığı görülmüştür.

Hollanda'da ilköğretimde ise coğrafya dersi sosyal bilgiler dersi içinde serpiştirilmiş konular halinde bulunmaktadır. Bazı okullarda ise okul yönetiminin seçimi ile tek başına bir derstir. Bu münasebetle ilköğretim okulu coğrafya ders kitapları bazı okullarda sosyal bilgiler ders kitabının bir bölümü bazen de ayrı bir kitap halindedir. İlköğretim okullarında coğrafya ders kitaplarının tamamı Felemenkçedir. Tek başına ders kitabı olan coğrafya kitaplarına örnek olarak bazı yayınevlerinin kitapları Tablo 5-99'da verimiştir.

Hollanda Coğrafya Eğitimi araştırmasında veri toplama çalışmaları sırasında, ilköğretim ve ortaöğretimde sınıf seviyelerine göre toplanan ders kitaplarının örnekleri aşağıya çıkarılmıştır.

Tablo 5-99 Hollanda’da Kullanılan İlköğretim Coğrafya Ders Kitapları Listesi

Kitap Adı	Yazar Adı	Yayın Evi	Dil
Meander Aardrijkskunde handboek-5	Carla Weichers ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Meander Aardrijkskunde werkboek-5	Carla Weichers ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Meander Aardrijkskunde handboek-6	Carla Weichers ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Meander Aardrijkskunde werkboek-6	Carla Weichers ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Meander Aardrijkskunde hanboek-7	Carla Weichers ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Meander Aardrijkskunde werkboek-7	Carla Weichers ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Meander Aardrijkskunde handboek-8	Carla Weichers ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Meander Aardrijkskunde werkboek-8	Carla Weichers ve Diğerleri	MALMBERG	Felemenkçe
Land in Zicht Aardrijkskunde lesboek-5	De Young ve Diğerleri	Zwijssen	Felemenkçe
Land in Zicht Aardrijkskunde werkboek-5	De Young ve Diğerleri	Zwijssen	Felemenkçe
Land in Zicht Aardrijkskunde lesboek-6	De Young ve Diğerleri	Zwijssen	Felemenkçe
Land in Zicht Aardrijkskunde werkboek-6	De Young ve Diğerleri	Zwijssen	Felemenkçe
Land in Zicht Aardrijkskunde lesboek-7	De Young ve Diğerleri	Zwijssen	Felemenkçe
Land in Zicht Aardrijkskunde werkboek-7	De Young ve Diğerleri	Zwijssen	Felemenkçe
Land in Zicht Aardrijkskunde lesboek-8	De Young ve Diğerleri	Zwijssen	Felemenkçe
Land in Zicht Aardrijkskunde werkboek-8	De Young ve Diğerleri	Zwijssen	Felemenkçe

5.3.7.1.1. İlköğretim Coğrafya Ders Kitapları

Hollanda eğitim sisteminde ders kitapları yapılacak etkinlikleri, deneyleri, gezileri, projeleri, nasıl, ne şekilde hangi araçlar kullanılarak, ne kadar zaman ayrılarak yapılacağı yazdığından aynı zamanda bir ders işleme metodudur. Bu sebeple Notte ve diğerlerinin yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğu (ortalama % 77) coğrafya dersinde, ders işlemek için mutlaka bir yöntem (kaynak kitap) takip ettiklerini ifade etmişlerdir (Notte, Schoot, & Hemker, 2010). Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık %80’inin bu yöntemlerden memnun olduğunu, %10’unun kararsız olduğunu ve %10’unun da memnun olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Tablo 5-100 İlköğretim Öğretmenlerinin Takip Ettiği Coğrafya Eğitim Yöntemleri

Metot (Kaynak)	6. Sınıf Öğretmenleri	7. Sınıf Öğretmenleri	8 Sınıf Öğretmenleri
Dünya Klavuzu	31	32	33
Burada ve Orada	15	15	15
Geobas	14	14	13
Farklı Bir Dünya	12	10	10
Görünürdeki Ülke	6	7	6

Kaynak: (Notte, Schoot, & Hemker, 2010, s. 37) ve (CLU, 2006, s. 50)

Özellikle bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile ilköğretim öğretmenleri daha çok, dijital haritalar, DVD'ler, belgesel videoları ve internet gibi ek öğrenme araçlarını kitaplar ile beraber kullanmayı tercih etmektedirler (Notte, Schoot, & Hemker, 2010, s. 37).

Malmberg yayınevinin Meander serisi olarak bastığı bu kitaplar, ilköğretim 5. Sınıftan ilköğretim 8. Sınıfa kadar bir seri halindedir ve okullara seri halinde satılmaktadır. Ayrıca ilköğretim 3. ve 4.sınıf öğrencileri için Doeboek kitapları da aynı seride yer almaktadır. Horst, Kiel, Manders, Pijl tarafından yazılan bu kitap serisi, Malmberg yayınevi tarafından s-Hertogenbosch şehrinde basılmıştır.

Kitaplar kalın, renkli ve karton kapaklıdır. 103 ile 105 sayfa arasında değişmektedir. Parlak kuşe kağıda basılan kitaplar, her sınıf için ders kitabı (lesboek), çalışma kitabı (werkboek) ve öğretmen kılavuz klasörü şeklinde üçlü set halindedir. Ders kitapları ve çalışma kitapları 16,1 cm x 20,1 cm gibi küçük boyuttadır.

Kitapların kapak kısmından sonra, kitap yazarları, yayınevi ve içindekiler sayfası gelir. Bu bölümde telif hakkı, katalog bilgileri, ISBN numaraları, basım yeri, yılı vb. bilgileri içermektedir.

İçindekiler kısmından sonra, kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgilerin olduğu açıklama sayfası yer almaktadır. Kitapta yer alan kısaltmalar, semboller, başlıklar, tablo tasarımı, soru yapıları ve madde sıralamasında izlenecek yol gibi çocukların konuyu daha hızlı kavramasını sağlayacak bilgiler bulunmaktadır.

Konuların işlendiği kısımda; konular, ana ünite konusu ve alt başlıklar şeklinde açıklanır, kısa bir değerlendirme ile tamamlanır. Bu kısımdan sonra kitabın son sayfalarında indeks, haritalar ve kaynakça (kitapta kullanılan resim, fotoğraf, harita, grafik ve gazete haberi gibi materyallerin nereden alındığı) yer alır.

Malmberg yayınevinin hazırladığı bu Meander kitap setinde yayınlar açık, anlaşılır, kolay okunur ve rahat kullanılır bir tarzda üretilmiştir. Öğrencilerin seviyesinde hazırlanan bu kitaplar ile öğrenciler sıkılmadan derslerine hazırlanabilmekte ve ders işlenirken sıkılmamaktadırlar. Öğrencinin konuyu anlaması için ayrıca bir hazırlık yapmasına da gerek yoktur.

	
Şekil 5-45 İlköğretim 5.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	Şekil 5-46 İlköğretim 6.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı
	
Şekil 5-47 İlköğretim 7.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	Şekil 5-48 İlköğretim 8.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı

Meander hem kitapta konuları anlatan kahramanın adıdır hem de bir yeryüzü şekli olan “menderes”in (tekrarlayan virajlar) coğrafi adıdır. Bu isim aynı zamanda Türkiye’de bir akarsuyun adıdır. Bu ismin bilhassa kullanılması ise öğretim için pedagojik bir yaklaşımdır (Malmberg, 2014).

İlköğretim 3.ve 4.sınıflar için hazırlanan kitaplarda yer şekilleri, yol tarifleri, Hollanda ve Avrupa tanıtımı gibi konular yer alırken, coğrafi temalar bir bütün olarak incelenmektedir.

Meander’in ilköğretim 5.6.7.ve 8.sınıflar için hazırlanan kitapları 5 temel ünite, 4’er bölüm halindedir. Su, Çalışma ve Enerji, Dünyanın Hareketleri, İklim Bölgeleri ve

İnsanlar temel üniteleri oluşturmaktadır. 5. ve 7. sınıf kitap konuları ile 6. ve 8.sınıf kitap konu başlıkları aynıdır. Böylelikle çocuklar ilköğretim üçüncü sınıftan itibaren ders konularına aşina olmaktadır. Çocuklar sınıf geçtikçe eski bildiklerinin üstüne yeni bilgiler eklemektedirler.

Tablo 5-101 Meander İlköğretim Kitap Setindeki Konu Dağılımı

Grup 5. ve 7. sınıflar	Grup 6. ve 8. sınıflar
Dünya Üzerinde Gezinti	Su,
Hakkımızda	Çalışma ve Enreji
Sulak Alanlar	Dünyanın Hareketleri
Kırsal Bölgeler	İklim Bölgeleri
Sınırlar	İnsanlar

Kaynak: (Malmberg, 2014).

Bu kitap serisine, konuyu daha iyi açıklamak için bir çok resim, grafik ve harita konulmuştur. Coğrafya konuları kitap yazarları tarafında heyecan verici küçük hikayeler ile anlatılmaktadır.

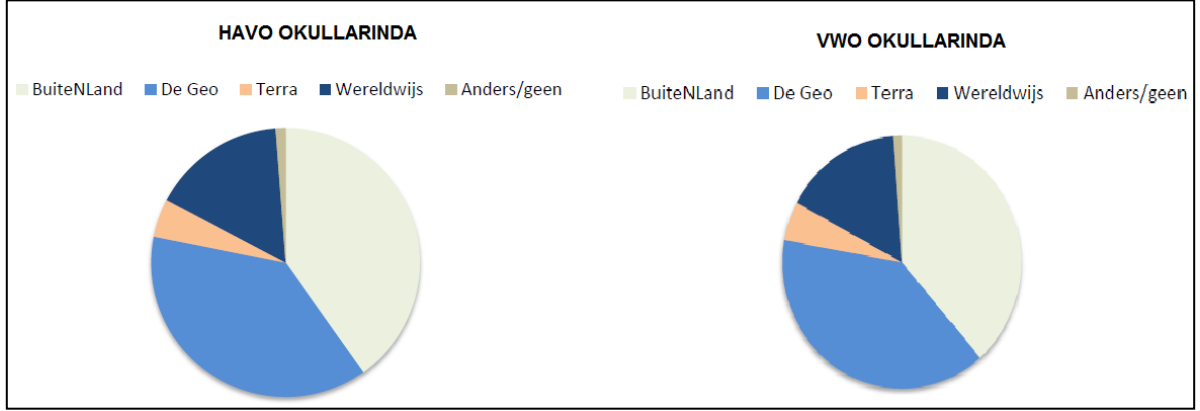
Kitaplardaki metinler, yazar grubu tarafından öğrencilerin ortalama seviyesine göre, CLIB ve CILT endeksleri göz önüne alınarak yazılmıştır. Metinler çocukların anlayacağı şekilde kısa, hızlı okunabilir sade bir ile kaleme alınmıştır. Ders için gerekli haritalar kitapta yer aldığı için ek bir atlası gerek yoktur.

Meander'in ilköğretim 5.6.7.ve 8.sınıflar için hazırlanan kitaplarındaki konular, bir yılda, 25 haftada ve her dersin 50 dakika olduğu bir zaman diliminde bitirilecek şekilde ayarlanmıştır. Bu durumda her beş haftada/derste bir ünitenin tamamlanması gerekir. Üniteler işlenirken ilk üç ders öğrencilerin tanımlarını sağlama, dördüncü ders tekrarlama ve zenginleştirme, beşinci ders ise değerlendirme ve temalı hikayeler ile pekiştirme şeklinde planlanmıştır.

5.3.7.1.2. Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitapları

Ortaöğretim ders kitapları bölümünde, dört farklı yayınevinin kitapları incelenmiştir. Hollanda'da ortaöğretim altı yıllık bir zamanı kapsamakta olduğu için altı kademeli kitaplar yayınlanmaktadır. Ancak biz burada coğrafyanın zorunlu olduğu ilk üç yıla ait coğrafya kitaplarını tanıtacağız.

Noordink ve Vries'in çalışmasına göre bugün Hollanda'da okutulan coğrafya ders kitaplarının çoğunluğunu, Buitenland ve DeGeo kitap serileri oluşturmaktadır (Şekil 5-49), (Noordink & Vries, 2011).



Kaynak: (Noordink & Vries, 2011)

Şekil 5-49 Hollanda Ortaöğretim Okullarında Okutulan Coğrafya Ders Kitapları

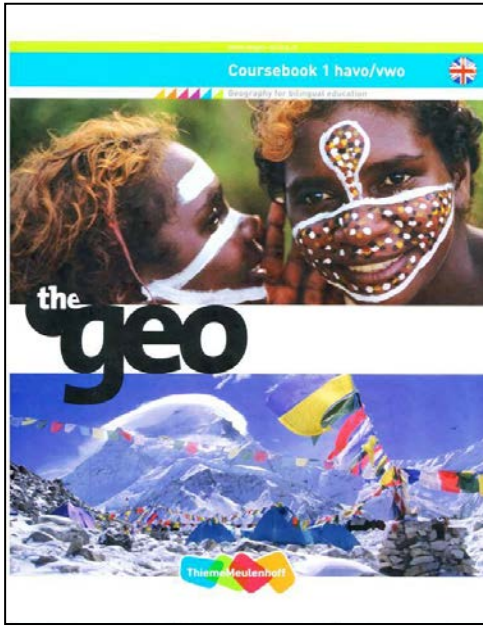
5.3.7.1.2.1. Ortaöğretim 1.Sınıf Coğrafya Ders Kitapları

5.3.7.1.2.1.1. The Geo Havo/vwo-1 Coğrafya Ders Kitabı

TheimeMeulenhoff yayınevinin The Geo coğrafya kitapları serisinin birinci kitabı olan The Geo-1'dir. Ayrıca üçlü seri olarak basılan bu kitaplar liselere seri halinde satılmaktadır Hollanda'da okul seviyeleri farklı olduğundan bu kitap, akademik liseler için The Geo-Havo/vwo-1, meslek liseleri için The Geo-vmbo-kgt-1 farklı şekilde basılmaktadır.

W.B.ten Brinke, Chr.de Jong ve J.H.A. Padmos tarafından yazılan bu kitap, 2011 yılında Amersfoort'da basılmıştır. Kalın, renkli ve karton kapaklı kitap 144 sayfadan oluşmaktadır. Kaliteli kuşe kağıda 20,5 cm x 26,5 cm boyutlarında basılan kitap 635 gr ağırlığındadır.

Kitabın kapak kısmından sonra kitap yazarları, yayınevi ve içindekiler sayfası gelir. Bu bölüm telif hakkı, katalog bilgileri, ISBN numaraları, basım yeri, yılı vb. gibi bilgileri içermektedir.



Şekil 5-51 Ortaöğretim 1.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kapağı (The Geo)



Şekil 5-50 Ortaöğretim 1.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (The Geo)

İçindekiler kısmından sonra kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgilerin olduğu açıklama sayfası yer almaktadır. Kitapta yer alan kısaltmalar, semboller, başlıklar, tablo tasarımı, soru yapıları ve madde sıralamasında izlenecek yol gibi çocukların konuyu daha hızlı kavramasını sağlayacak bilgiler bulunmaktadır.

Konuların işlendiği kısımda konular, ana ünite konusu ile başlar, altı adet alt başlık şeklinde açıklanır. Konular işlenirken ilk önce konu ile alakalı büyük bir resim ve küçük bir harita, sonra konu ile ilgili küçük hikayeler ve güncel fotoğraflar bulunur. Ayrıca her sayfanın sağ alt köşesinde konu ile alakalı temel bilgilerin bulunduğu Rehber Kitap'ın (The Geo Guide) sayfa numaralarına atıflar yapılmıştır. Altı başlıklar bittikten sonra düşünce sayfasında öğrencilere altı adet konu ile ilgili farklı düşünme referansı (fikri, soru, resmi karşılaştırma, harita, kroki vb.) verilir ve öğrencilerin bunlardan birini seçerek konuyu bu düşünce üzerine özetlemesi istenir. Düşünce bölümünden sonra proje sayfasında öğrencilere verilen altı adet resim, yazı, soru veya hikayeye göre bir performans ödevi hazırlaması istenir. Son olarak Bitiş bölümünde “bilmeniz gerekenler” başlığı ile asıl konuda geçen bütün coğrafi terimler ve kazanımların

hedefleri, bir sözlük misali harf sırasına göre sıralanarak açıklanır, kısa bir değerlendirme ve pekiştirme ile konu tamamlanır.

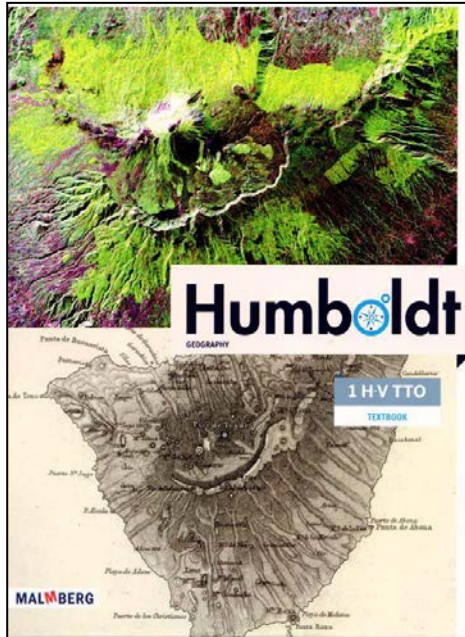
Konuların işlendiği kısımdan sonra kitabın son sayfalarında indeks, haritalar ve kaynakça (kitapta kullanılan resim, fotoğraf, harita, grafik ve gazete haberi gibi materyallerin nereden alındığı) yer alır.

5.3.7.1.2.1.2. Humboldt 1 HV-TTO Coğrafya Ders Kitabı

Malmberg yayınevinin ortaöğretim öğrencileri için hazırladığı Humboldt coğrafya ders kitaplarının birinci kitabı olan Humboldt-1 akademik liseler için hazırlanan kitapların birincisidir.

Catherine Gudde, Richard Fidom, Mark van Heck ve Marc ter Horst tarafından yazılan bu kitap, 2013 yılında, s-Hertogenbosch'da basılmıştır. Kalın, renkli ve karton kapaklı kitap, 96 sayfadan oluşmaktadır. Kaliteli kuşe kağıda, 20,5 cm x 26,5 cm boyutlarında basılan kitap, 520 gr ağırlığındadır.

Kitabın kapak kısmından sonra kitap yazarları, yayınevi ve içindekiler sayfası gelir. Bu bölümde telif hakkı, katalog bilgileri, ISBN numaraları, basım yeri, yılı vb. gibi konular yer almaktadır.



Şekil 5-53 Ortaöğretim 1.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kapağı (Humboldt 1)



Şekil 5-52 Ortaöğretim 1.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (Humboldt 1)

İçindekiler kısmından sonra, kitap ismini ilham aldığı Alexander von Humboldt hakkında kısa ve kitabın dijital baskısı hakkında kısa bilgi verildikten sonra kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgilerin olduğu açıklama sayfası yer almaktadır. Burada kitapta yer alan kısaltmalar, semboller, başlıklar, tablo tasarımı, soru yapıları ve maddeler hakkında bilgiler bulunmaktadır.

Konuların işlendiği kısma geçildiğinde her ünite, iki sayfalık tek bir fotoğraf ile başlar. Ana ünite konusu, dört ile yedi arasında değişen alt başlıklar ile açıklanır. Konular işlenirken ilk önce konu ile alakalı geniş bilgilerin bulunduğu, büyük bir resim ve küçük bir harita ile desteklenen teori bölümü işlenir. Her tek sayılı sayfanın sağ tarafında ödev soruları bölümü vardır. Bu bölümde sorulan soruların çalışma yapraklarında hangi sayfada yer aldığı en altta yazmaktadır. Teori bölümünden sonra on farklı seçenekte sorunun olduğu ödev bölümüne geçilir. Ödev bölümünden sonra özet bölümünde konu, dört-beş başlık altında özetlenir, sonuçlandırma bölümünde ise işlenen konuda geçen bütün coğrafi terimler ve kazanımların hedefleri, bir sözlük misali harf sırasına göre sıralanıp açıklanarak konu tamamlanır.

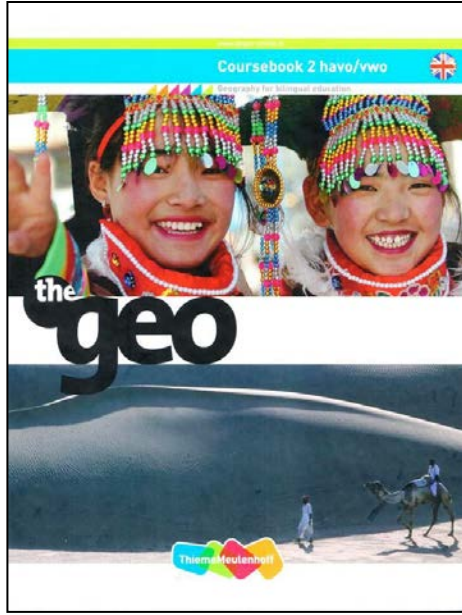
Konuların işlendiği kısımdan sonra kitabın son sayfasında yer alan indeks bölümü ile kitap sonlanır. Bu yapısı ile The Geo kitabına göre içerik olarak zayıf kalmaktadır.

5.3.7.1.2.2. Ortaöğretim 2.Sınıf Coğrafya Ders Kitapları

5.3.7.1.2.2.1. The Geo Havo/vwo-2 Coğrafya Ders Kitabı

Bu kitap TheimeMeulenhoff yayınevinin The Geo coğrafya kitapları serisinin ikinci kitabı olan The Geo-2'dir.

W.B.ten Brinke, Chr.de Jong ve J.H.A. Padmos tarafından yazılan bu kitap 2011 yılında Amersfoort'da basılmıştır. Kalın, renkli ve karton kapaklı kitap 144 sayfadan oluşmaktadır. Kaliteli kuşe kağıda, 20,5 cm x 26,5 cm boyutlarında basılan kitap, 635 gr ağırlığındadır.



Şekil 5-55 Ortaöğretim 2.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kapağı (The Geo-2)



Şekil 5-54 Ortaöğretim 2.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (The Geo-2)

Kitabın kapak kısmından sonra kitap yazarları, yayınevi ve içindekiler sayfası gelir. Bu bölümde telif hakkı, katalog bilgileri, ISBN numaraları, basım yeri, yılı vb. gibi konular yer almaktadır.

İçindekiler kısmından sonra kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgilerin olduğu açıklama sayfası yer almaktadır. Kitapta yer alan kısaltmalar, semboller, başlıklar, tablo tasarımı, soru yapıları ve madde sıralamasında izlenecek yol gibi çocukların konuyu daha hızlı kavramasını sağlayacak bilgiler bulunmaktadır.

Konuların işlendiği kısımda konular ana ünite konusu ile başlar, altı adet alt başlık şeklinde açıklanır. Konuların işlenirken ilk önce konu ile alakalı büyük bir resim ve küçük bir harita, sonra konu ile ilgili küçük hikayeler ve güncel fotoğraflar bulunur. Ayrıca her sayfanın sağ alt köşesinde konu ile alakalı temel bilgilerin bulunduğu Rehber Kitap'ın (The Geo Guide) sayfa numaralarına atıflar yapılmıştır. Alt başlıklar bittikten sonra düşünce sayfasında öğrencilere altı adet konu ile ilgili farklı düşünme referansı (fikir, soru, resmi karşılaştırma, harita, kroki vb.) verilir. Öğrencilerin bunlardan birini seçerek konuyu bu düşünce üzerine özetlemesi istenir. Düşünce bölümünden sonra proje sayfasında öğrencilere verilen altı adet resim, yazı, soru veya hikayeye göre bir performans ödevi hazırlamaları istenir. Son olarak bitiş bölümünde “bilmeniz

gerekenler” başlığı ile asıl konuda geçen bütün coğrafi terimlerin ve kazanımların hedefleri bir sözlük misali harf sırasına göre sıralanarak açıklanır, kısa bir değerlendirme ve pekiştirme ile konu tamamlanır.

Konuların işlendiği kısımdan sonra kitabın son sayfalarında indeks, haritalar ve kaynakça (kitapta kullanılan resim, fotoğraf, harita, grafik ve gazete haberi gibi materyallerin nereden alındığı) yer alır.

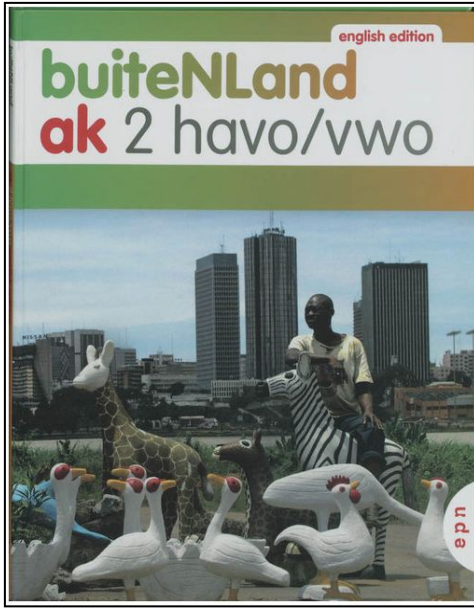
5.3.7.1.2.2.2. Buitenland-2 Havo/vwo Coğrafya Ders Kitabı

Noordhoff Uitgevers Yayınevinin ortaöğretim öğrencileri için hazırladığı, Coğrafya ders kitaplarının ikinci kitabı olan Buiteland-2, akademik liseler için hazırlanan kitapların ikincisidir.

Gert van den Berg ve diğerleri tarafından yazılan bu kitap, 2012 yılında, Amsterdam’da basılmıştır. Kalın, renkli ve karton kapaklı kitap, 106 sayfadan oluşmaktadır. Kaliteli kuşe kağıda, 20,5 cm x 27,5 cm boyutlarında basılan kitap, 550 gr ağırlığındadır.

Kitabın kapak kısmından sonra kitap yazarları, önsöz ve açıklamalar (kitabın nasıl kullanılacağı, kısaltmalar, semboller, başlıklar ile ilgili bilgilerin olduğu) sayfası yer almaktadır. Daha sonra içindekiler sayfası gelir. Kitap, beş ana ünite ve her ünitenin 7 ile 9 arasında değişen alt bölüm başlığından oluşur.

Konuların işlendiği kısma geçildiğinde, her ünite iki sayfalık tek bir fotoğraf ile başlar. Ana ünite konusu, yedi ile dokuz arasında değişen alt başlıklar ile açıklanır. Konular işlenirken ilk önce konu ile alakalı geniş bilgilerin bulunduğu, büyük bir resim ve küçük bir haritalar ile desteklenen bilgi bölümü işlenir. Her konu hakkında ne tür bir beceri işlendiğine dair ipucu sayfaların üstünde işaretler ile ifade edilmiştir. Örneğin Google Eart işareti var ise “bu konuda google earth’a bakın” , demek istenmektedir. Ünitenin bölümleri tamamlandıktan sonra, ödev bölümünde, beş altı seçenekli ödevler yer alır. Ödevlerin ardından bir sayfalık konu özeti, bölümünde işlenen konuda geçen bütün coğrafi terimlerin ve kazanımların hedefleri bir sözlük misali harf sırasına göre düzenlenerek açıklanır. Son olarak bir sayfalık öğrenme hedefleri bölümünde, işlenen konuda ulaşılması gereken hedefler sıralanır.



Şekil 5-56 Ortaöğretim 2.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kapağı (Buiteland-2)



Şekil 5-57 Ortaöğretim 2.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (Buiteland-2)

Kitap sonunda konular bittikten sonra indeks, yayınevi telif hakkı, katalog bilgileri, basım yeri, yılı vb. gibi konularla ilgili bilgileri içeren son bölüm yer alır. Buiteland-2 kitabı içerik itibarı ile The Geo-2 kitabına göre zayıf kalmaktadır.

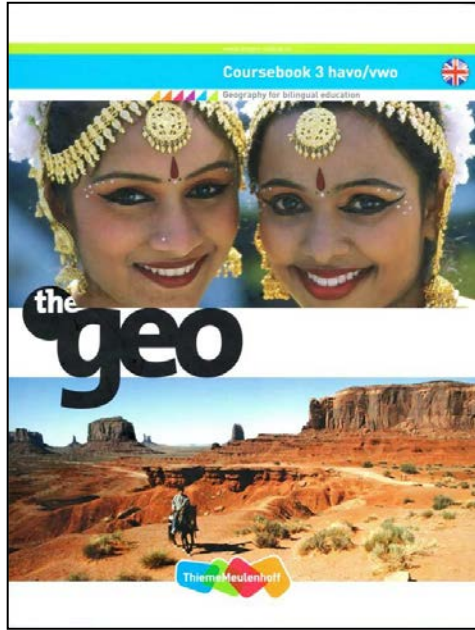
5.3.7.1.2.3. Ortaöğretim 3.Sınıf Coğrafya Ders Kitapları

5.3.7.1.2.3.1. The Geo Havo/vwo-3 Coğrafya Ders Kitabı

TheimeMeulenhoff yayınevinin The Geo Coğrafya ders kitapları serisinin üçüncü kitabı The Geo-3'tür.

The Geo-3 kitabı W.B.ten Brinke, Chr.de Jong ve J.H.A. Padmos tarafından yazılmış ve 2011 yılında Amersfoort'da basılmıştır. Kalın, renkli ve karton kapaklı kitap, 144 sayfadan oluşmaktadır. Kaliteli kuşe kağıda, 20,5 cm x 26,5 cm boyutlarında basılan kitap, 635 gr ağırlığındadır.

Kitabın kapak kısmından sonra kitap yazarları, yayınevi ve içindekiler sayfası gelir. Bu bölüm telif hakkı, katalog bilgileri, ISBN numaraları, basım yeri, yılı vb. gibi konularla ilgili bilgileri içermektedir.



Şekil 5-59 Ortaöğretim 3.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kapağı (The Geo-3)



Şekil 5-58 Ortaöğretim 3.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (The Geo-3)

İçindekiler kısmından sonra kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgilerin olduğu açıklama sayfası yer almaktadır. Kitapta kısaltmalar, semboller, başlıklar, tablo tasarımı, soru yapıları ve madde sıralamasında izlenecek yol gibi çocukların konuyu daha hızlı kavramasını sağlayacak bilgiler bulunmaktadır.

Konuların işlendiği kısımda konular, ana ünite konusu ile başlar, altı adet alt başlık şeklinde açıklanır. Her sayfanın sağ alt köşesinde konu ile alakalı temel bilgilerin bulunduğu Rehber Kitap'ın (The Geo Guide) sayfa numaralarına atıflar yapılmıştır. Alt başlıklar bittikten sonra düşünce sayfasında öğrencilere altı adet konu ile ilgili farklı düşünme referansı (fikir, soru, resim karşılaştırma, harita, kroki vb.) verilir ve öğrencilerin bunlardan birini seçerek konuyu bu düşünce üzerine özetlemesi istenir. Düşünce bölümünden sonra proje sayfasında, öğrencilere verilen altı adet resme, yazıya, soruya veya hikâyeye göre bir performans ödevi hazırlaması istenir. Son olarak bitiş bölümünde “bilmeniz gerekenler” başlığı ile asıl konuda geçen bütün coğrafi terimler ve kazanımların hedefleri bir sözlük misali harf sırasına göre sıralanarak açıklanır, kısa bir değerlendirme ve pekiştirme ile konu tamamlanır.

Konuların işlendiği kısımdan sonra kitabın son sayfalarında indeks, haritalar ve kaynakça (kitapta kullanılan resim, fotoğraf, harita, grafik ve gazete haberi gibi materyallerin nereden alındığı) yer alır.

5.3.7.1.2.3.2. Wereldwijs-3 vmbo Coğrafya Ders Kitabı

Malmberg yayınevi tarafından ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan Wereldwijs (Dünya Bilgisi) Coğrafya ders kitaplarının üçüncü kitabı olan Wereldwijs-3, vmbo-kgt meslek liseleri için hazırlanmıştır.

Martin de Wolf editörlüğünde Adrian den Bekker, Els Dieleman, Bea Kroeze ve Martin van den Ven tarafından yazılan bu kitap, 2012 yılında, s-Hertogenbosch'da basılmıştır. Kalın, renkli ve karton kapaklı, 120 sayfadan oluşan, kaliteli kuşe kağıda, 20,5 cm x 27,5 cm boyutlarında basılan kitap, 610 gr ağırlığındadır.



Şekil 5-61 Ortaöğretim 3.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı Kağıdı (Wereldwijs-3)



Şekil 5-60 Ortaöğretim 3.Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İçeriği (Wereldwijs-3)

Kitabın kapak kısmından sonra kitap yazarları sayfası, giriş ve açıklamalar (kitabın nasıl kullanılacağı, kısaltmalar, semboller, başlıklar ile ilgili bilgilerin olduğu) sayfası yer almaktadır. Daha sonra içindekiler sayfası gelir. Kitap, üç modül, dokuz ana ünite ve her ünitenin 4 ile 7 arasında değişen alt bölüm başlığından oluşmaktadır. Her modülde

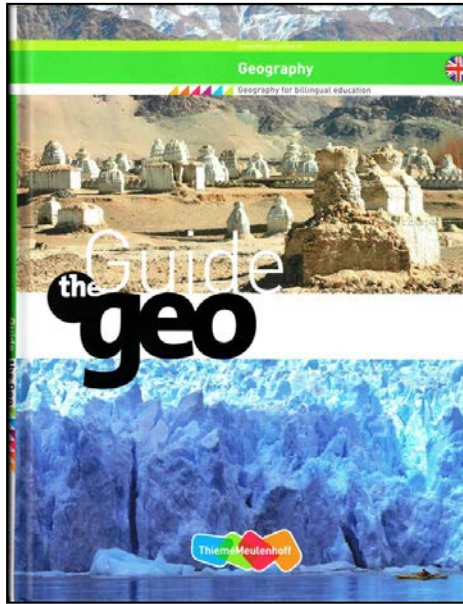
ilk ünite Hollanda ölçeğinde, ikinci ünite Avrupa ölçeğinde ve üçüncü ünite dünya ölçeğinde konuları ele almaktadır.

Konuların işlendiği kısma geçildiğinde her modül oryantasyon denilen iki sayfalık tek bir fotoğraf ve kısa bir açıklama ile başlar. Bu bölümde konu ile alakalı resimler küçük haritalar ile desteklenen paragraflar halinde bilgi bölümü işlenir. Ünitenin bölümleri tamamlandıktan sonra ödev bölümünde beş-altı seçenekli ödevler yer alır. Ödevlerin ardından yeni üniteye geçilir. Üç ünitenin sonunda modül tamamlanınca sözlük, bölümünde işlenen konuda geçen bütün coğrafi terimler normal bir sözlük misali harf sırasına göre düzenlenerek ünite ünite açıklanır.

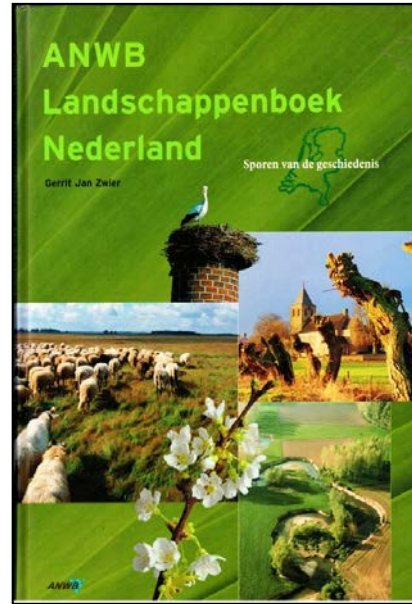
Kitap sonunda konular bittikten sonra, indeks, yayınevi telif hakkı, katalog bilgileri, basım yeri ve yılı vb. gibi konularla ilgili bilgileri içeren son bölüm yer alır. Wereldwijs-3 kitabı içerik ve konu anlatım tarzı itibariyle The Geo-3 kitabından daha zengin ve anlaşılır bir yapıdadır.

5.3.7.1.2.4. Ortaöğretim Coğrafya Dersi Kaynak Kitapları

Hollanda ortaöğretim coğrafya dersinde, ana ders kitabı dışında birçok okulda derse yardımcı kaynak kitaplar da kullanılmaktadır. Bunların başında The Geo Guide ve ANWB Landschappenboek kitapları gelmektedir.



Şekil 5-62 Ortaöğretim Kaynak Kitabı Kapağı (The Geo Guide)



Şekil 5-63 Ortaöğretim Kaynak kitabı Kapağı (ANWB Landschappenboek)

TheimeMeulenhoff yayınevinin The Geo coğrafya ders kitapları serisinin kaynak kitabı, The Geo-Guide'dir. W.B.ten Brinke, Chr.de Jong ve J.H.A. Padmos tarafından yazılmış olan The Geo-Guide kitabı 2011 yılında Amersfoort'da basılmıştır. Kalın, renkli ve karton kapaklı kitap, 152 sayfadan oluşmaktadır. Kaliteli kuşe kağıda, 20,5 cm x 26,5 cm boyutlarında basılan kitap, 700 gr ağırlığındadır.

Kitabın kapak kısmından sonra kitap yazarları, yayınevi ve içindekiler sayfası gelir. Bu bölümde telif hakkı, katalog bilgileri, ISBN numaraları, basım yeri, yılı vb. gibi konularla ilgili bilgileri içermektedir. İçindekiler kısmından sonra kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgilerin olduğu açıklama sayfası yer almaktadır. Kitap 11 ünite ve 206 alt başlık ile bütün coğrafya konularını kapsamaktadır. Konuların işlendiği kısımdan sonra kitabın son sayfalarında indeks ve kaynakça yer alır.

ANWB yayınevinin coğrafya kaynak kitabı Landschappenboek Gerrit Jan Zwier tarafından yazılmış, 2003 yılında Den Haag'da basılmıştır. Kalın, renkli ve karton kapaklı kitap, 160 sayfadan oluşmaktadır. Kaliteli kuşe kağıda, 20,5 cm x 30 cm boyutlarında basılan kitap, 770 gr ağırlığındadır.

Kitabın kapak kısmından sonra kitap yazarları, yayınevi ve içindekiler sayfası gelir. Kitap 8 ünite Hollanda'nın bütün yer şekillerini açıklamaktadır. Her konu ile alakalı en az bir resim sayfalarda yer almaktadır. Konuların işlendiği kısımdan sonra kitabın son bölümünde müze listesi, indeks, kaynak kitaplar, resim sahipleri listesi ve yayınevi bilgileri yer almaktadır.

5.3.7.1.3. Yükseköğretim Coğrafya Ders Kitapları

Yükseköğretim Coğrafya eğitiminde Felemenkçe kitapların yanında, çoğunlukla İngilizce kitaplar temel kaynak kitap olarak okutulmaktadır (Berg, 2009). Bu kitapların başında şunlar gelmektedir;

Fundamentals of Geomorphology-Richard John Huggett

Global Geodetic Observing System-H.P.Plug ve M.Pearlman

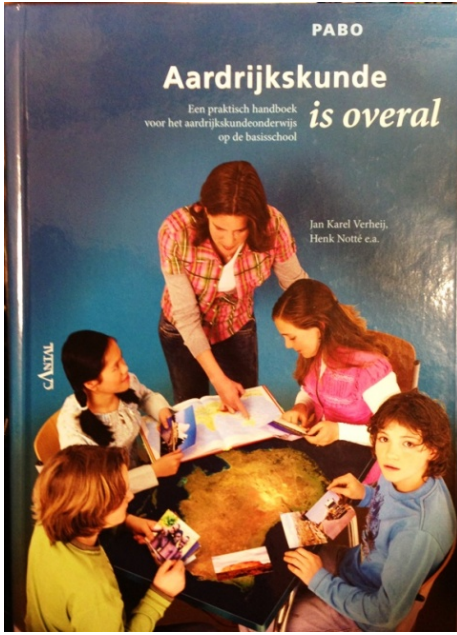
Introducing Human Geographies-Paul Cloke, Crang and Mark Goodwin

Advanced Geography-Garrett Nagle

Human Geography-Paul L.Knox, Sallie A.Marston
 Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde-
 Landschappelijk Nederland-H.J.A. Brendsen
 De vorming van hetland- H.J.A. Brendsen
 Landschap in delen- H.J.A. Brendsen
 Fysisch geografisch onderzoek-H.J.A. Brendsen
 De vorming van het land-H.J.A. Brendsen
 De Ontdekking van de Geografie-Ben de Pater
 Midden en Oost-Europa-Leo Paul, Ben de Pater
 Tropisch Afrika- Otto Verkoren, O Verkoren E J A Harts-Broekhuis
 Noord-Amerika-Ben de Pater, Otto Verkoren
 West-Europa-Ben de Pater
 Geosystems: An Introduction tı Physical Geography-Robert W. Christopherson
 Handboek voor Leraren-Walter Geerts, Rene van Kralingen
 Het groot werkvormen boek-Sasja Dirkse, Angela Talen

Şekil 5-64’de görölen “Bütün Coğrafya” isimli (Aardrijkskunde is Overal) kitap, PABO okullarında ilköğretim öğretmeni adaylarına coğrafya eğitimi için ve öğretmenlere kaynak kitap olarak hazırlanmış, iyi bir el kitabı niteliğindedir. Verheij J.K. ve Henk Notté tarafından 2009 yılında yazılan bu kitap, temel eğitim becerileri (Bölüm A) ve temel bilgi becerilerinden (Bölüm B) oluşmaktadır. İnternet sitesinden (www.aardrijkskundeisoveral.nl) ise kitap ile ilgili ek uygulamalar, beceri sayfaları, proje görüntüleri, resim ve bilgi veri tabanları yer alır.

Kitapta toprak, yükseltiler, alçak alanlar, nüfus, zengin ve fakir yerler, kültür turizm alanları, kıta, ülke, bölge, şehir, Dünya, Avrupa ve Hollanda başlıklarındaki konular, tematik ve topografik haritalar ile açıklanmaktadır.



Şekil 5-64 İlköğretim Coğrafya Öğretmenliği Ders Kitabı



Şekil 5-65 Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenliği Coğrafya Mesleki El Kitabı

Şekil

El

5-65'te görülen "Coğrafya Öğretmenliği Kitabı" (Handboek Vakdidaktik Aardrijkskunde) isimli kitap ortaöğretim okullarında öğretmenlik yapacak adaylara ve öğretmenlere kaynak kitap olarak hazırlanmış, iyi bir el kitabı niteliğindedir. Geert van den Berg'in editörlüğünü yaptığı kitapta Adwin Bosschaart, Ronnie Kolkman, Iris Pauw, Leon Vankan ve Joop van der Schee gibi Hollanda coğrafya eğitimi konusunda en önemli bilim adamlarının yazdığı on bölüm bulunmaktadır. 2009 yılında yayımlanan kitap, aynı zamanda internet ortamında pdf olarak ücretsiz yayımlanmaktadır.

Kitap, okuyucularına, Hollanda coğrafya eğitim yapısı, beceriler, konular, istatistikler, yöntemler, araştırmalar ve ders araçları konusunda önemli bilgiler vermektedir.

Hollanda’da ders kitaplarının yanı sıra, yardımcı (kaynak) ders kitapları da kullanılmaktadır.



Şekil 5-66 “ Coğrafi Gözlem” İsimli Yardımcı Ders Kitabı

Bunlardan bir tanesi de editörlüğünü Rop Adriaens ve Joop van der Schee’nin yaptığı, coğrafya derslerinin sıkıcı olmaması için hazırlanan, coğrafyacı akademisyenlerin yazdığı, 12 kısa hikayeden oluşan Coğrafi Gözlem kitabıdır (Adriaens & Schee, 2013). Kitap Knag üyesi olan öğretmenlerin okullarına yarı fiyattan, üye olmayan öğretmenlerin okullarına tam fiyattan ve 25’li setler halinde satılmaktadır.

5.3.7.2. Atlaslar

Harita ve atlas kullanımı, Hollanda coğrafya eğitiminde önemli becerilerden biridir. Öğrenci her ders, konu ile alakalı harita ve grafikleri gözden geçirmek için bir atlas kullanır. Bu alışkanlığın oluşmasında Hollanda’da basılan Bosatlas’ın büyük etkisi vardır.

Hollanda coğrafya eğitiminde önemli rol oynayan, Groningen’de coğrafya öğretmenliği yapmış, başarılı bir coğrafya kitabı yazarı olan Pieter Roelof Bos bir öğretmen olarak, eğitimde haritaların önemini savunmuş ve yer şekillerinin daha iyi işlenebilmesi için haritaların mümkün olduğu kadar boş olması gerektiğini ifade etmiştir. Günümüzde

Hollanda’da her eğitim kurumunda bulunan, 54.baskısı yapılan ve Dünya Okul Atlası (de Grote Bosatlas) olarak bilinen çok başarılı coğrafya atlası *Schoolatlas der Geheele Aarde*’nin ilk editörü P.R.Bos’dur.



Kaynak: (Bosatlas.nl, 2014)

Şekil 5-67 Hollanda’da En Çok Kullanılan Atlas Serisi: De Bosatlas

5.3.7.3. Haritalar

Hollanda coğrafya eğitim sisteminde, haritaların önemi çok büyüktür. Bunda Almanya üniversitelerinde basılarak Hollanda okullarına gönderilen haritaların büyük etkisi vardır. Ancak günümüzde bilgi teknolojilerinin gelişmesi kâğıt haritaların, duvar haritalarının gözden düşmesine sebep olmuştur. Bilgi iletişim teknolojisinde bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, akıllı telefon ve tabletler ile haritalar anında açılabilmekte, büyütülebilmekte ve çoğaltılabilmekte olması sebebi ile duvar haritaları öğretmenler tarafından artık kullanılmamaktadır.



Şekil 5-68 Kral Willem II Kolejinde Coğrafya Sınıfı ve Duvar Haritası (Tilburg-2013)

Bazı eski okullarda hâlâ duvarlarda Almanya'dan getirilen devâsâ haritalar yer almaktadır (Şekil 5-68).

Schee, 2007 yılında yaptığı çalışmasında dijital haritaların, kâğıt haritalardan çok daha fazla imkân sunması sebebi ile coğrafya eğitimi için de öneminin giderek artacağını ifade etmiştir (Schee, 2007). Hem çok yönlü oluşu hem de esnek yapıya sahip oluşu sebebi ile toprağı ve yeryüzünü keşfetmek için dijital haritalar daha çok kullanılmaktadır.

Schee, Hollanda ders araçları içinde harita ve harita kullanma becerisinin önemli olduğunu ifade ederken, bu becerinin gelişmesi için iyi öğretmenlere kaliteli harita ve atlaslara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ayrıca harita becerilerini; harita üretimi, harita seçimi, harita okunması, harita analizi ve harita yorumlanması şeklinde sıralamaktadır (Schee, 2009).

Öğrenciler haritalar ile çalışırken zihinsel becerilerini geliştirirler, haritaları nasıl kullanacaklarını, ne amaçla haritalara ihtiyaç duyacaklarını, dijital haritaların nasıl üretildiklerini coğrafya derslerinde öğrenirler.

5.3.7.4. Küreler

Hollanda coğrafya eğitiminde klasik coğrafi küre, astronomi küresi, çocuk küreleri, ışıklı küreler, plastik balon küreler gibi çok çeşitli küreler kullanılmaktadır. Bunların bazıları 01 Kasım 2013'teki Hollanda Coğrafya Öğretmenleri Eğitim Günü'nde, ders araçları üreten Eurofysica firması tarafından sergilenirken görüntülenmiştir (Şekil 5-69).



Şekil 5-69 Hollanda'da Eurofysica Firmasının Ürettiği Küreler 2013

5.3.7.5. Sınıf, Sıra ve Masalar

Hollanda coğrafya eğitiminde sınıfların dizaynı önemli bir yer tutmaktadır. Bütün okullarda branş dersliği (kabine) sistemi uygulandığı görülmüştür. Her branşın kendine ait sınıfta ders yaptığı bu sistemde, coğrafya sınıfları dersin ihtiyaçlarına göre dizayn edilmiştir.

Coğrafya sınıflarının fiziki yapısı, (sıraları, sıraların ışığa göre dizilişi, duvarların yapısı, tahtanın yapısı, tahtanın konumu, haritaların yerleri ve sınıf kitaplığının özen gösterilerek tanzim edildiği) ziyaret edilen okullarda açıkça görülmüştür. Sınıfların metrekare olarak büyük oluşu, camların geniş ve ışık alıyor olması, öğrencinin tahtayı tam olarak görebilme imkânı gözetilerek düzenlenmiştir.

Hemen bütün sınıflarda tebeşirli tahta veya beyaz emaye tahta yanında mutlaka akıllı tahta veya projeksiyon perdesi bulunmaktadır. Sınıflarda pano, poster ve haritalara bolca yer verilir. Sınıflardaki öğrenci sayısı maksimum 25'tir. Tam gün eğitim yapılmakta ve dersle ilgili araçlar bu branş dersliğinde demirbaş olarak devamlı durmaktadır. Malzemeyi sınıftan sınıfa, dersten derse taşıma derdi yoktur. Şekil 5-70'de bir lise coğrafya sınıfı, Şekil 5-71'de bir ilköğretim okulu sınıfı yapısı ve malzemeleri ile görülmektedir.



Şekil 5-70 Kral Willem II Kolejinde Coğrafya Sınıfı Sıra ve Masaları 2013

Hollanda coğrafya eğitiminde bir diğer özellik sıraların geniş ve kullanışlı oluşudur. Sıralar her öğrenci için bir sıra ve iki öğrencinin yan yana olduğu ikili sıralardan oluşan üç diziden oluşur (24 sıra-masa). Ayrıca her sınıfta öğretmene ait masa ve dolap bütün malzemeleri ile beraber yer almaktadır.



Şekil 5-71 Schedam El-Furkan İslami İlköğretim Okulu Sınıfı 2013

5.3.7.6. Fotoğraflar, Posterler ve Resimler

Hollanda coğrafya eğitiminde poster kullanımına büyük önem verilir. Özellikle öğrenciler yaptığı ödevleri sınıfta açıklarken ya bilgisayar yardımı ile power point sunumu şeklinde sunarlar veya poster hazırlayarak poster üzerinde projelerini, araştırmalarını sınıfa, okula, veya topluma açıklamaya çalışırlar. Ayrıca öğretmenler, üniversiteler, dernekler ve ders araçları hazırlayan kurumlar da posterler hazırlayarak öğrencilerin kullanımına sunarlar. Kullanılan posterlere örnek olarak aşağıda, Knag'ın yayınladığı dört poster verilmiştir (KNAG, 2014b).



Şekil 5-72 Knag'ın Yayınladığı Dört Adet Poster Örneği 2013



Şekil 5-73 Kral Willem II Kolejinde Coğrafya Sınıfında Poster ve Resimler 2013

5.3.7.7. Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Hollanda coğrafya eğitiminde, bilgi ve iletişim teknolojisini derslerde kullanmak için azami gayret gösterilir. Bütün okullarda ve sınıflarda bilgisayar, kablosuz internet bağlantısı, projeksiyon makinası veya akıllı tahta yer almaktadır (Şekil 5-18). Öğretmenler bu teknolojilerin coğrafya dersinde azami derecede kullanılması için dersleri elektronik sistemler ile işlemeye gayret etmektedir. Bu amaçla birçok sınıfta öğrencilerin kullanımı için beşer tane masaüstü bilgisayar bulundurulmaktadır (Şekil 5-74). Hatta bazı öğretmenler öğrencilerin ödevlerini bilgisayarda yapıp tekrar kendilerine elektronik ortamda (email, facebook, twitter) göndermelerini isteyerek bu teknolojilere aşina olmalarını sağlamaktadırlar.

Ayrıca bazı okullar, öğrencilerin kendi dizüstü bilgisayarlarını okula getirmelerini zorunlu tutmakta, bütün dersler bilgisayar ile işlenmekte, kitap kullanılmamaktadır (Şekil 5-19). Bazı okullarda da bilgisayar laboratuvarlarında CBS ile ilgili uygulamalar yapılmaktadır.



Şekil 5-74 Odulphus Lyceum'da Coğrafya Sınıfı ve Kullanılan Bilgisayarlar 2013

5.3.7.8. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)

Coğrafi Bilgi Sistemleri araçları, bazı firmaların (Esri) hazırladığı veri dataları, uydu görüntüleri ve hava fotoğraflarından oluşmaktadır. Bu materyaller günümüzde kolaylıkla temin edildiği için ve yayınevleri kampanyalar yaparak okullara uygun fiyatlar verdiklerinden CBS uygulamaları Hollanda okullarında yaygınlaşmaktadır. Ayrıca Hollanda Eğitim Bakanlığı ve KNAG gibi kuruluşlar, CBS'nin okullarda yaygınlaşması için oluşturulan projeleri desteklemektedir. CBS programları ile uydulardan alınan veriler, sayısallaştırılıp işlenmekte öğrencilerin kullanımına sunulmaktadır.

5.3.7.9. Toprak Kesitleri



Şekil 5-75 Fontys Üniversitesi Coğrafya Eğitim Bölümünde Kullanılan Toprak Kesiti Panoları 2013

Hollanda yüzey şekilleri itibarıyla düz olması ve deniz seviyesinden alçakta bulunması sebebi ile devamlı su ve sel baskını tehlikesi ile karşı karşıyadır. Bu sebeple Hollanda'da bu tehlikeye karşı tedbir almak, tarımsal üretimi geliştirmek ve topraktaki drenaj sistemini dengede tutmak için toprak eğitimi ve toprak tanımı çok büyük önem arz etmektedir. Bu amaçla ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim okullarında çeşitli şekillerde toprak, kum koleksiyonları ve toprak kesitleri bolca kullanılmaktadır (Şekil 5-75).

5.3.7.10. Kayaç ve Maden Koleksiyonları

Hollanda coğrafya eğitiminde fosil ve kayaç koleksiyonları hemen bütün okullarda kullanılmaktadırlar. Bu koleksiyonlar, hem bazı özel firmalar (Şekil 5-76) tarafından üretilmekte hem de okullarda coğrafya öğretmenleri tarafından (Şekil 5-77) oluşturulmaktadır. Bu koleksiyonlar sayesinde öğrenciler, Hollanda'daki kayaç ve fosilleri genç yaşlarda tanıma fırsatı bulmaktadırlar.



Kaynak: (Eurofysica, 2014)
Şekil 5-76 Fosil Koleksiyonu

Şekil 5-77 Kral Willem II Koleji Kayaç Koleksiyonu 2013

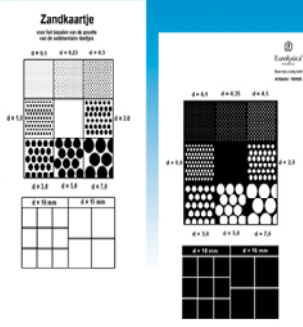
5.3.7.11. Ölçüm Araçları ve Model Araçlar

Coğrafya eğitiminde kullanılan ölçüm araçları ve model araçlar Hollanda'da çokça kullanılan araç-gereçlerdendir. Bu araçlar daha çok laboratuvar ortamında veya arazide toprak, hava, su gibi unsurların fiziki ve kimyasal analizlerini yapmak, coğrafi olayları, modeller halinde sınıf ortamına taşımak amacıyla kullanılmaktadır.

Bu araçlar sayesinde coğrafya, sadece teorik bilgilerden ve soyut kavramlardan oluşan bir ders olmaktan çıkmakta, laboratuvar ortamında uygulamaya dayanan bir ders haline dönüşmektedir.

Hollanda coğrafya derslerinde kullanılan ölçüm ve model araçlar arasında; hava, su, toprak kalitesi, ölçüm aletleri, su kirliliği, hava kirliliği test aletleri, barometre ve altimetreler, higrometre, termometre, anemometre, izohips modelleri, kayaç model setleri, poster setleri, jeolojik zaman, kayaç ve mineral tipleri setleri, plaka tektoniği setleri, küresel konumlandırma sistemleri (GPS), pusula, klinometre, yağmur, rüzgar,

sıcaklık, basınç ve nem gibi hava olayları ölçüm aletleri, bilgisayar yazılımları, akarsu akım modeli, arazi çalışması kitapçıkları, arazi çekiçleri; su, toprak vb. numunesi alma aletleri, harita, pusula, not defterleri, akarsu sediment ölçüm aleti, teleskoplar ve mikroskoplar sayılabilir (Şekil 5-78).

		
Su Analiz Çantası	Yıldız ve Göküre	Kum Cetveli Kartları
		
Maksimum-Minimum Termometre	Isı, nem, ses ölçer	Toprak Araştırma Seti

Kaynak: (Eurofysica, 2014)

Şekil 5-78 Ölçüm ve Model Araçlar

5.3.8. Hollanda’da Coğrafya Eğitiminde Etkili Olan Kurumlar ve Faaliyetleri

Hollanda’da coğrafya ve coğrafya eğitimi ile ilgili kurumları; Dernekler, Vakıflar, Organizasyonlar ve Cemiyetler şeklinde sıralayabiliriz.

5.3.8.1. Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu (KNAG)

Merkezi Utrecht’te bulunan Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu (KNAG), 140 yıllık bir geçmişe sahiptir.

Günümüzde 3000’den fazla üyesi olan ve 1873 yılında kurulmuş olan KNAG, 2013 yılında kuruluşunun 140.yıldönümünü kutlamıştır. KNAG’ın kurulduğu dönemde dünya haritasında henüz Avrupalılar tarafından keşfedilmemiş sayısız yerler, boş noktalar bulunmakta idi. Mevcut haritalar üzerinde, önemli alanlarda belirsiz sahil şeritleri bulunmakta ve denizcilerin sağladığı yetersiz bilgiler bulunuyordu. Yetersiz kartografik bilgilerin yanında, bu alanlarda yaşayan insanlar ve buralardaki doğal kaynaklar hakkındaki bilgi de sınırlıydı. Böylece bu alanları araştırarak bir teşkilata ihtiyaç duyulmuş ve bu ihtiyaçlardan KNAG doğmuştur.

KNAG, hakkında bilginin çok az olduğu bu alanlara (Uzakdoğu) ilgi gösterdi. Her şeyden önce kurum üyelerinin öncelikli amacı, bu yeni yerler hakkında bilimsel bilgiyi çoğaltmak ve bu alanlardaki ticari imkânlara ulaşmaktı. “*Ticaret bilimi takip eder*” sloganı ışığında kurum üyeleri Yeni Dünya toprakları hakkında pratik bilgiler toplamak üzere geziler yapmak için yola çıktılar.

Toplamda, bu kurumun himayesinde yaklaşık kırk gezi organize edilmiştir. Bütün haritalama faaliyetleri; numune toplama ve keşif çalışmaları Hollanda için büyük ve etkileyici bir miras oluşturmuştur. Toplanan veriler ve nesneler (kitaplar, haritalar, raporlar, mektuplar, makaleler, günlükler, objeler ve fotoğraflar) bugün bir çoğunu ziyaret imkânı olan Kraliyet Tropik Enstitüsü, Devlet Herbarium’u (bitki koleksiyonu), Devlet Zooloji Müzesi, Devlet Kültürel Antropoloji Müzesi ve farklı üniversitelerin müzeleri gibi müze ve enstitülere teslim edilmiştir (Vaart, 2001). Bu hibelerine rağmen Hollanda’nın köklü kurumlarından biri olan KNAG, çok geniş bir bilimsel araştırma ve tarihi eser koleksiyonuna sahiptir. Bu koleksiyona, Amsterdam üniversitesi ev sahipliği yapmaktadır (Werner, 2014). Hollandalı üyelerin, bilim adamlarının, köklü ailelerin bağışları ve vasiyetleri ile güçlenen kütüphane ve harita koleksiyonu dünya çapında

ünlüdür. Avrupa haritacılığının önemli parçaları bu kütüphanede yer alır. Kurumun kitap ve haritalar dışında, etnografik obje koleksiyonu da mevcuttur.

KNAG'ın sömürge ülkelerine düzenlediği seferlerde tuttuğu keşif raporları, kurumun dergisinde yayınlanmış ayrıca kütüphane ve koleksiyonlarda yer bulan çok sayıda monografiler şeklinde basılmıştır. Kurum, İkinci Dünya Savaşı sırasında Hollanda'nın işgal edilmesinde dahi normal faaliyetlerine devam etmeye çalışmıştır.

Keşif faaliyetleri gözden düşünce Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu yönünü Hollandalı coğrafyacılar ve Hollanda coğrafyasına çevirmiştir. Kurum bugün, coğrafyacılar, coğrafya öğrencileri ve coğrafya öğretmenlerinden oluşan, 3000 üyeye sahip bir mesleki birliktir. Ülkedeki ortaöğretim ve yükseköğretim coğrafya eğitiminin iyileştirilmesi için çalışan kurumun, aynı zamanda coğrafyacılar ile çeşitli profesyonel meslekler arasında, araştırma ve eğitim sahasında , özel sektörde ve kamu sektörü, ulusal ve uluslararası alanda tartışma için bir ortam hazırladığı görülmektedir.

Kurumun çalışmaları Hollanda ile sınırlı değildir. Kurum IGU, EUROGEO ve EUGEO gibi çeşitli uluslararası coğrafi kuruluşların da üyesidir. KNAG başkanı Henk Ottens aynı zamanda EUGEO başkanıdır.

Hollanda'daki coğrafyacılar ve coğrafya disiplini için ana ağ konumundaki KNAG; coğrafyacıların bilinçlendirilmesi, eğitimde coğrafya dersinin güçlendirilmesi ve işgücü piyasasında coğrafyacıların konumunun yükseltilmesi için çalışmaktadır. İlgilendiği konular arasında ; sürdürülebilir kalkınma, çevre, doğa, miras, işgal, ulaşım, mekânsal planlama, kamu yönetimi gibi sosyal konular ile enerji, tarım, su, altyapı, inşaat, hareketlilik, navigasyon ve toprak gözlemi, çok uluslu işletmeler ve uluslararası iş piyasası gibi ekonomik ve yenilikçi sektörler de bulunmaktadır (KNAG, 2014).

Kurum içinde coğrafyacılar **Fiziki Coğrafya, Tarihi Coğrafya, Gelişmekte Olan Ülkeler Coğrafyası, Beşeri Coğrafya** olmak üzere dört bölüme ayrılmaktadır.

Kurum, ilköğretimden üniversiteye kadar coğrafya eğitiminde kullanılan müfredatlar, ders kitapları, atlaslar, merkezi sınav soruları, dergiler, posterler, geziler, konferanslar, eğitim faaliyetleri, eğitim günleri, yarışmalar ve olimpiyatlar gibi faaliyetlerin hazırlanmasında öncü rol oynamaktadır.

KNAG, Hollandalı coğrafyacılar bilimsel araştırmalarda teşvik olması için FEGOO'dan destek sağlamaktadır. Başta master ve doktora öğrencileri olmak üzere Avrupa'da şehir ve bölgelerin karşılaştırılması, Avrupa ülkeleri arasındaki karşılıklı ilişkiler üzerine çalışan bütün araştırmacılar desteklenmektedir. Kayıtlar kurum üzerinden yapılmaktadır (KNAG, 2014).

KNAG, Hollanda'da coğrafya alanında çalışmış ve başarılı olmuş kişilere Plancius Madalyası vermektedir. Özellikle toplum için faaliyetler yapmış, coğrafyaya önemli bir katkı sağlamış kişilere ise De Veth Madalyasını vermektedir.

KNAG'ın 2013 yılında düzenlediği, ilköğretim okulları için coğrafya hikaye yarışmasını "Hollanda" adındaki hikayesi ile Charlotte Dematons kazanmış ve kendisine Cam Küre ödülü verilmiştir. Kurumun yıllık aidatı 112 avrodur.

Kurumun **Geografie**, **TESG** ve **Agora** adında üç dergisi vardır. Hollandalı coğrafyacıları günlük ve bilimsel coğrafi konulardan haberdar etmek isteyen *Geografie* adında aylık derginin 1800 civarında abonesi bulunmaktadır. Aynı zamanda ayrı bir web sitesi de olan *Geografie*, yılda dokuz sayı çıkarmaktadır (**Şekil 5-79**). Kurumun Uluslararası düzeyde hevesli bir kitleye ulaşmak için çıkardığı ve İngilizce yayınlanan Ekonomik ve Sosyal Coğrafya Dergisi (*Tijdschrift voor economische en sociale geografie*), yılda beş sayı yayınlanmaktadır. Hollandalı Flamanların sosyal ve mekânsal sorunlarını konu alarak hazırlanan AGORA dergisinde bilim adamları, işadamları, öğrenciler yayın yapabilmektedir. Bu yayınları sebebi ile KNAG, günümüzde yayıncı bir kurum olarak da bilinmektedir.

Knag üyeleri arasında son gelişmeleri takip etmek için iki farklı haber bülteni yayınlamaktadır. Bunlardan Knag Newsletter, 2013 yılında üye olan ve üye olmayan yaklaşık 2.900 aboneye gönderilmiştir. Bülten; coğrafya eğitimi, sürekli eğitim merkezleri ilanları, konferans, sempozyum faaliyetleri ve duyurularını kapsamaktadır (KNAG, 2013).

Donert, 2007'de sunduğu bildiride Knag'dan bahsederken, kurumun Hollanda'da Coğrafya eğitiminin önemini vurgulamak amacıyla bazı çalışmalar yaptığını ve bunda da başarılı olduğunu ifade etmiştir (Donert, 2007).

Bu bağlamda Knag'ın Hollanda coğrafya eğitimi için önemine baktığımızda;

- Merkeze kendisini alarak coğrafya eğitimi camiasını bir araya getirme,
- Popüler medya ile yayınlar yapma,
- Müze ve eğitim merkezlerine ziyaretler düzenleme,
- Finansman desteği ile öğrenciler için işe alım stratejileri yürütme,
- İletişim ve coğrafyada uzmanlaşma

gibi çalışmalar yürüttüğü görülmektedir (Vaart, 2001).



Şekil 5-79 Geografie Dergisinin 2004 Yılındaki 10. Sayısı, Özel Konu Türkiye



Şekil 5-80 Coğrafya Haftası Tanıtım Posterİ 2014

KNAG’ın yaptığı çalışmaların bazıları şu başlıklar ile açıklanabilir:

5.3.8.1.1. Coğrafya Haftası

Knag, her yıl ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerinin katıldığı Coğrafya Haftası (Geoweeek) düzenlemektedir. Öğrenciler kendin uygula kendin yap yöntemi ile coğrafyanın eğlenceli teknik yönleri hakkında bilgi sahibi olurlar. Harita çizimi, yeraltı metro ağlarının yapısı, su arıtma gibi konularda, sınıf dışında, eşsiz bir eğitim deneyimi kazanırlar. Her yıl nisan ayında gerçekleştirilen etkinliğe, 10 ve 15 yaş arası öğrenciler ücretsiz katılırlar (KNAG, 2013).

5.3.8.1.2. Coğrafya Afişleri

Kurum, değişik zamanlarda çıkardığı afişler ile toplumda ve özellikle öğrenciler üzerinde coğrafya sevgisinin artmasını, coğrafi bilincin, coğrafi görüşün ve coğrafi düşüncenin yerleşmesini hedeflemektedir (KNAG, 2013). Bu amaçla hazırladığı afişlerden biri, Şekil 5-81’de görülmektedir. Bu afişte;

“İklim Değişikliği, Doğal ve Çevresel Felaketler, Su ve Yer şekilleri, Kalkınma, Hareketlilik, Mekânsal Planlama ve Kentsel Yenileme, Turizm, Göç ve Çok Kültürlülük, Küreselleşme, Haritalar ve Uydu görüntüleri ile çalışmak için,

Coğrafya seçin!

Coğrafya size Dünyayı Açar!”

Sloganı yer almaktadır.



Şekil 5-81 KNAG'ın 2013'te Yayınladığı Bir Afiş Örneği

5.3.8.1.3. Coğrafya Eğitim Günü

Hollanda'da coğrafya eğitimi alanında yılda, bir kez, Kasım ayında KNAG tarafından Eğitim Günü (Ondewijsdag) düzenlenir. Örneğin 2013 yılında bu etkinlik “Sınıf içinde coğrafi bavul” sloganıyla 1 Kasım günü ‘s-Hertogenbosch şehrinde düzenlenmiştir (Şekil 5-82) (KNAG, 2013b).



Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumunun düzenlediği bu güne ülke genelindeki bütün coğrafya öğretmenleri katılmaktadır. Örneğin 2013 yılındaki etkinliğe 700’ün üstünde eğitimci katılmıştır. Eğitim gününde 30 ayrı oturumda bildiriler sunulmuş, 4 adet büyük gezi yapılmış ve iki konferans gerçekleştirilmiştir. Sunum aralarında ise fuaye salonunda yayınevleri, ders araçları üreticileri, yüksek okul ve üniversite temsilcileri, kurumlarını ve ürünlerini tanıtıcı standlar açmışlardır. Birçok yayınevi isim, e-mail veya telefon numarası karşılığında birçok ders kitabını ve ürününü eğitimcilere ücretsiz dağıtmıştır. Şekil 5-83’de yayınevleri ve ders araçları üreticilerinin

standları görülmektedir.

**Şekil 5-82 Knag 2013 Eğitim Günü
Broşürü**



**Şekil 5-83 Coğrafya Eğitim Gününde Yayınevleri ve Ders Araçları Üreticilerinin Standları
(2013)**

Cam Küre “coğrafi çocuk kitabı ödülü” verilmektedir. 2013 yılının kazananı “Hollanda” adındaki kitabı ile Charlotte Dematons olmuştur. Bu resimli, eğlenceli ve bilgilendirici kitap hakkında bir makale, KNAG web sitesinde yayınlanmıştır.

5.3.8.2. Coğrafi Eğitim ve Araştırma İçin Avrupa Fonu (FEGOO)

Avrupa Coğrafi Araştırma ve Eğitim Vakıf Fonu (FEGOO), Avrupa coğrafyasının bilimsel çalışmalarını desteklemektedir. Vakfın çalışmaları KNAG himayesinde yapılmaktadır. 2013 baharında, FEGOO'dan burs kazananlar, 05-07 Eylül 2013 tarihinden itibaren Roma'da EUGEO 2013 Kongresi'nde aktif katılım sağlamıştır. FEGOO bursiyerlerine 1000 avroluk hibeler sağlamaktadır.

5.3.8.3. Ulusal İnsani ve Toplum Bilimleri Uzmanlık Merkezi (LEMM)

Merkezin amacı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının coğrafya, ekonomi, tarih, sosyal bilgiler ve sanat tarihi dersleri ile ilgili eğitici bilgileri toplamak, paylaşmak, geliştirmek ve uygulamaktır.

Merkez, Amsterdam Üniversitesi ve Free Üniversitesi Eğitim Fakülteleri, Amsterdam Üniversitesi IPABO ve Alkmaar Eğitim Enstitüleri ve Hollanda'da daha birçok eğitim-öğretim uzmanlık merkezleri ile işbirliği halindedir. Merkez, coğrafya, ekonomi, tarih, sosyal bilgiler ve sanat tarihi alanlarında yayınlar yapmaktadır.

5.3.8.4. Coğrafya Eğitim Merkezi (CEG)

Ulusal İnsani ve Toplum Bilimleri Uzmanlık Merkezi (LEMM) tarafından 2009 yılından beri uygulanan bir proje dahilinde kurulan **Coğrafya Eğitim Merkezi (CEG)**, **Hollanda'da coğrafya öğretim metodolojisi alanında uzmanlaşmış bir ulusal merkezdir.** CEG, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında coğrafya eğitiminin kalitesine pedagojik bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu hedefler arasında;

- Eğitici öğretim materyalleri geliştirilmesi,
- Öğretmenlere mesleki eğitim verilmesi,
- Öğretim metotları araştırmalarının yürütülmesi, gelmektedir.

Ülke genelinde CEG birlikte çalışan birçok coğrafyacı bulunmaktadır. Bunlar; Anton Bakker, Roger Baltus, Gert Jan Bent, Geert van den Berg, Marian Blankman, Jos Log Cabin, Adwin Bosschaart, Heleen van Dyck, Tim Favier, Fer Hooghuis, Gotze Kalsbeek, Ronnie Kolkman, Caroline van Leeuwen, Henk Notte, Iris Peacock, Hans

Palings, Theo Peenstra, Lonneke Rovers, Daphne Rijborz, Christiaan Steenstra, Petra Timmermans, Henk Trimp, Marit Wittenberg ve Leon Vankan.

CEG, KNAG tarafından atanan coğrafya öğretim profesörü Joop van der Schee tarafından yönetilmektedir.

CEG Vrije Üniversitesi Eğitim Merkezi bünyesinde, devlet hibe ve yardımları ile araştırma faaliyetlerine devam etmektedir (CEG, 2014).

CEG 2013 ve 2014 yılında çok sayıda eğitim enstitüsünün desteği sayesinde ilköğretim ve ortaöğretimde coğrafya öğretmen eğitimi ve öğretimi metodolojisini güçlendirmeye yönelik bazı çalışmalar yapmayı planlamıştır. Bunlar arasında;

- Öğretim dili ve öğretim metodolojisi malzemeleri (videolar, animasyonlar, posterler vb.) ile ilköğretim ve ortaöğretim okullarında coğrafi bilgi tabanını genişletmek,
- Özel çalışma ortamı gerektiren ilköğretim ve ortaöğretim için coğrafi deneylerin yapılabileceği alanlar oluşturmak,
- Öğrencileri eğitici arazi çalışmaları hakkında yayınlanmış eserler ile bilgilendirmek,
- İlköğretim okulları için uygulanabilen dijital coğrafya yöntemleri geliştirmek,
- Tarih ve coğrafya arasında okul ortamında ilişkiyi arttırmak için iyi uygulamalar geliştirmek
- İyi bir dil eğitimi ve iyi bir vatandaşlık eğitimi için eğitim vermek sayılabilir.

Coğrafya Eğitim Merkezi, her yıl Mart ayının sonunda coğrafya öğretmenleri için işbirliği, diyalog ve atölye çalışmaları düzenler. Aynı zamanda aynı hedefler için bir iki günlük arazi çalışmaları tertip eder. Coğrafya Eğitim Merkezi'nin bu organizasyonlarına; coğrafya öğretmenleri, üniversite coğrafya bölümü öğrencileri ve hocaları katılır (CEG, 2014).

5.3.8.5. Hollanda Coğrafya Olimpiyatları Vakfı

Hollanda'da her yıl Coğrafya alanında Coğrafya Olimpiyatları düzenlenmektedir. Üç aşamadan oluşan olimpiyat, final sınavı ile son bulur (Adriaens R. , 2012).

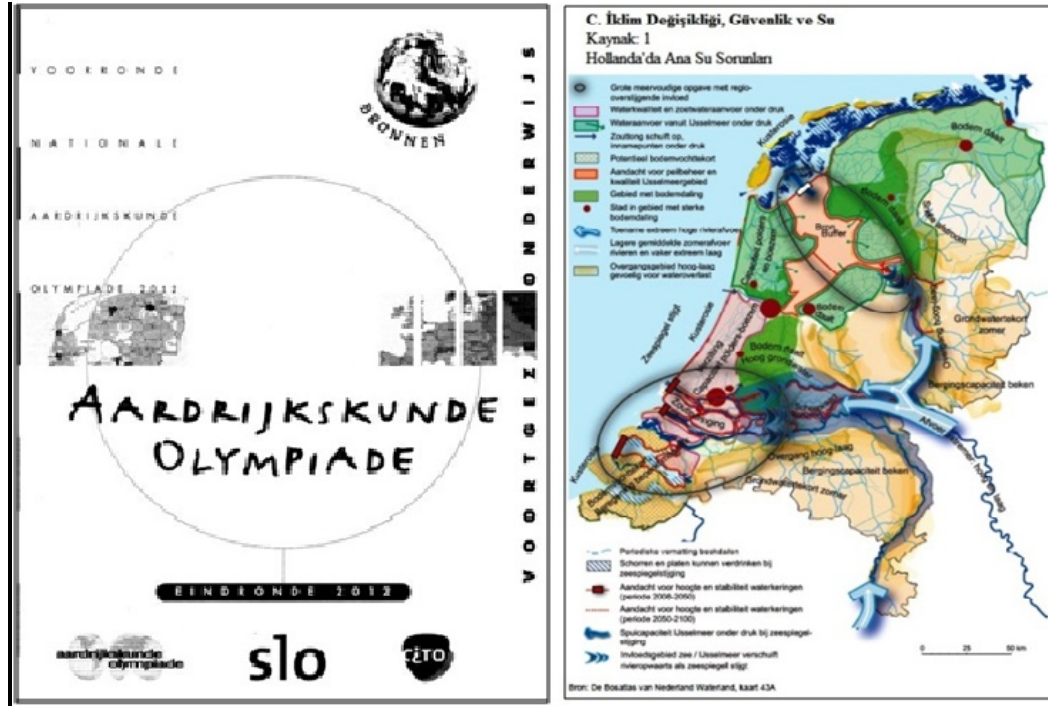
Genel Kurallar:

- Düzenleme komitesi, puanlama kuralını uygular.
- Düzenleme komitesi, final derecesini belirler.
- Düzenleme komitesi, olimpiyata katılan adayların sıralamasını belirleyerek, üst tura geçenleri belirler.
- Elemelerindeki ve finaldeki sonuçlar bağlayıcıdır.
- Düzeltici komite, her soru için puan listesini yayımlar. Her adayın aldığı puan ayrı bir listeye yazılır.

Puanlama Kuralları:

- Sınav kâğıtları üç bölümden oluşur (Sorular, Kaynaklar-resim-Grafik, Cevaplar)
- Puanlar 0'dan az olamaz. Tam doğru sorulara tam puan verilir.
- Tam doğru cevapların toplamı adayın derecesini belirler.
- Yanlış bir açıklama veya yanlış bir hesaplama puan verilmez.
- Kısmen doğru bir cevaba puanlayıcı, tatmin edici bulursa tam puan verebilir.
- Bazı sorular seçimlik soru olduğu için eksik seçimde yarım puan verilir.
- Her konuya verilecek puanlama tablosu rehberde belirtilmiştir.
- Bu test birkaç alt sorulu, dört ana soru grubundan oluşmaktadır.
- Ulaşılabilir sınav maksimum puanı 55'tir.
- (A-Afrika'da Nüfus Dinamikleri: 13 puan, B-Kakao 13 puan, C-İklim değişikliği, güvenlik ve Su 13 puan, D-Mauritius 16 puan)
- Her soru bileşeni (A,B,C,D) için yeni bir cevap kağıdı kullanılır.
- Bu sınavda, Büyük Bosatlas'ın 53. baskısı kullanılır.
- Karalama kâğıdı, hesap makinesi ve iletken gibi araçlar kullanılabilir.
- Sınav 180 dakikadır.

Kaynak: (Adriaens R. , 2012) ve (KNAG, 2004, s. 8)

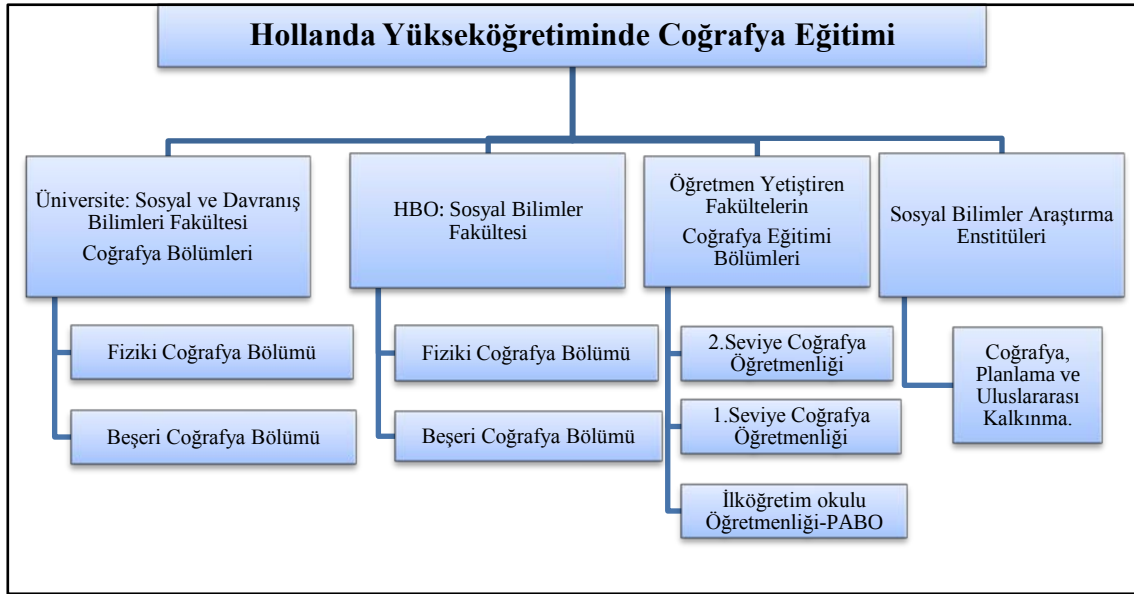


(Adriaens R. , 2012)

Şekil 5-84 Hollanda Coğrafya Olimpiyatları Soru Kitapçığı Ön Kapak ve İç Sayfa Örneği

5.3.9. Hollanda’da Yükseköğretimde Coğrafya ve Coğrafya Eğitimi Öğretmen Yetiştirme Programları

Hollanda’da yükseköğretim coğrafya sistemi Şekil 5-85’de olduğu gibi karmaşık bir yapı arz etmektedir. Coğrafya Öğretmenliği ve Coğrafya Bölümleri kendi arasında çeşitli kategorilere ayrılmaktadır. Üniversitelerde ismi sadece coğrafya olan bölümler bulunmamakta, bunun yerine fiziki coğrafya, beşeri coğrafya ve mekânsal planlama diye bölümler bulunmaktadır (Şekil 5-85).



Şekil 5-85 Hollanda Yükseköğretim Coğrafya Eğitim Sistemi

5.3.9.1. Hollanda Coğrafya Eğitimi

Hollanda üniversitelerinde coğrafya bölümlerine baktığımızda tam olarak Türkiye’de olduğu gibi ismi sadece coğrafya olan bölüm bulunmamaktadır. Bunun yerine Fiziki Coğrafya, Beşeri Coğrafya, Mekânsal Planlama, Çevre Bilimi, Yer Bilimleri, Toprak Bilimleri, Uluslararası Kalkınma, Uluslararası Kara ve Su Yönetimi gibi isimler altında, sekiz üniversitede, 16 bölüm bulunmaktadır (Tablo 5-102).

Tablo 5-102 Hollanda Üniversitelerinde Öğretmenlik Sertifikası Olmayan Coğrafya Bölümleri

Sıra	Üniversite Adı	Şehir	Bölüm	Lisans	Lisans Üstü
1	Radboud Üniversitesi	Nijmegen	Sosyal Coğrafya	+	+
2	Groningen Üniversitesi	Groningen	Sosyal Coğrafya	+	+
3	Leiden Üniversitesi	Leiden	Çevre Bilimleri	+	+
4	Twente Üniversitesi	Twente	Coğrafi Bilim ve Dünya Gözlem F	+	+
5	Utrecht Üniversitesi	Utrecht	Fiziki Coğrafya / Yer Bilimleri	+	+
6	Utrecht Üniversitesi	Utrecht	Çevre Bilimleri	+	+
7	Utrecht Üniversitesi	Utrecht	Beşeri Coğrafya ve Planlama	+	+
8	Amsterdam Üniversitesi	Amsterdam	Yerbilimleri	+	+
9	Amsterdam Üniversitesi	Amsterdam	Gelecek Planlama Çalışmaları	+	+
10	Amsterdam Üniversitesi	Amsterdam	Beşeri Coğrafya	+	+
11	Vrije Üniversite	Amsterdam	Toprak ve Ekonomi	+	+
12	Vrije Üniversite	Amsterdam	Yer Bilimleri	+	+
13	Wageningen Üniversitesi	Wageningen	Toprak, Su ve Atmosfer	+	+
14	Wageningen Üniversitesi	Wageningen	Uluslararası Kara ve Su Yönetimi		+
15	Wageningen Üniversitesi	Wageningen	Uluslararası Kalkınma		+
16	Wageningen Üniversitesi	Wageningen	Çevre Bilimleri		+

Kaynak: (CEG, 2014) ve (KNAG, 2014)

Hollanda üniversitelerinde ders programlarında coğrafya dersi olan bölümlere baktığımızda ise İklim ve Yönetim, Geo Media ve Tasarım, Çevre Bilimi, İmar ve Mekânsal Planlama, Jeodezi ve Bilişim, Arazi Kullanımı ve Planlaması, Kırsal ve Kentsel Planlama Bölümleri önde gelmektedir (Tablo 5-103).

Tablo 5-103 Hollanda HBO Üniversitelerinde Uygulamalı Bilimler Fakülteleri Coğrafya Dersi Olan Bölümleri

Sıra	Üniversite Adı	Şehir	Bölümü	Lisans	Lisans Üstü
1	Lahey Üniversitesi	Den Haag	İklim ve Yönetim	+	
2	Hogeschool HAS Den Bosch	Den Bosch	Geo Media ve Tasarım	+	
3	Hogeschool Den Bosch	Den Bosch	Çevre Bilimi	+	
4	Saxion	Deventer	Çevre Bilimi	+	
5	Saxion Üniversitesi	Deventer	İmar ve Mekânsal Planlama	+	
6	Hogeschool Utrecht	Utrecht	Jeodezi ve Bilişim	+	
7	Hogeschool Utrecht	Utrecht	Çevre Bilimi	+	
8	Hogeschool Utrecht	Utrecht	Arazi Kullanımı ve Planlaması	+	
9	Üniversite VHL	Wageningen	Arazi Kullanımı ve Planlaması	+	
10	NHTV	Breda	Kırsal ve Kentsel Planlama	+	

Kaynak: (CEG, 2014) ve (KNAG, 2014)



Şekil 5-86 Amsterdam Üniversitesi Sosyal ve Davranış Bilimleri Fakültesi Coğrafya Planlama ve Uluslararası Kalkınma Bölümü-2013

5.3.9.1.1. Hollanda Yükseköğretim Coğrafya Lisans Program İçeriği

Tablo 5-104 Yükseköğretim Coğrafya Lisans Programları İçeriği

Ünite Başlıkları	Bölümler	Alt Bölüm Sayısı
1.Yeryüzünde Doğal Sistemler	1.1.Dünyanın Oluşumu ve Jeomorfoloji	4
	1.2.Çevre Sistemleri	10
	1.3.Hava ve İklim Sistemleri	5
2.Çevresel Coğrafya	2.1.İnsan-Çevre İlişkileri	3
	2.2.Fiziksel Çevrenin Taşıma Kapasitesi	4
	2.3.İklim Araştırma	1
	2.4.Çevresel Sürdürülebilirlik	3
3.Yer Şekilleri	3.1.Tabii Yer Yapısı	2
	3.2.Hollandalı Yer Şekilleri	4
	3.3.Hollanda'nın Suya Karşı Mücadelesi	1
4 Sosyo-Ekonomik Sistemlerin Mekânsal Etkileri	4.1.Nüfus ve Nüfus Coğrafyası	1
	4.2.Ekonomik Coğrafya	7
	4.3.Şehir ve Kırsal Coğrafya	9
5.Siyasi ve Kültürel Sistemlerin Mekânsal Etkileri	5.1.Siyasi Coğrafya	10
	5.2.Kültürel Coğrafya	10
	5.3.Kalkınma Coğrafya	5
6.Coğrafi Kavramlar	6.1.Coğrafi Düşünme	2
	6.2.Coğrafi Bölge Kavramı	4
	6.3.Temalar ve Bölgeler	5
7.Coğrafi Araçlar	7.1.Küreler, Haritalar ve Atlaslar	8
	7.2.Dijital Bilgi İ	3
	7.3.Topoğrafya	3

Kaynak: (Heus, et al., 2009)

Yükseköğretim coğrafya lisans programları içeriği, HBO üniversiteleri ve kolejler birliği tarafından 2009'da, 30 sayfalık bir kitapçık olarak yayınlanmıştır. Tablo 5-104'te sade ve özeti bir sayfa halinde görülmektedir.

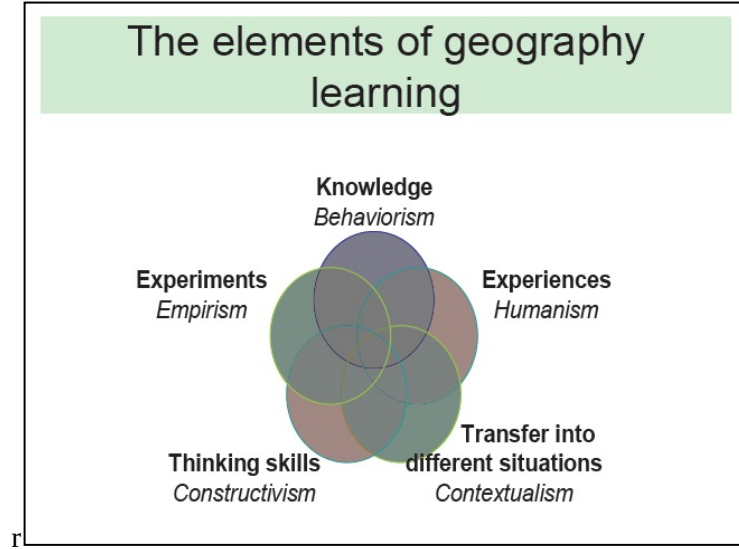
5.3.9.2. Coğrafya Eğitimi ve Coğrafya Öğretmeni Yetiştirme Programları

Coğrafya öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının dört yıllık eğitim hayatlarında bütün coğrafi bilgiyi sistemli bir şekilde almaları, gelecekte öğrencilerine de iyi bir eğitim sunmalarına katkı sağlayacaktır. Bunun için öğretmenlik seçiminde, karar verme önemli bir aşamadır (Steenstra & Schee, 2008).

Coğrafya öğretmenleri için seçeneklere baktığımızda üç seçeneğin olduğu görülür:

- Ortaöğretim ikinci (üst) kademe Coğrafya öğretmenliği
- Ortaöğretim birinci (alt) kademe Coğrafya öğretmenliği
- İlköğretim sınıf öğretmenliği

Hollanda’da coğrafya öğretmenliği eğitimi Finlandiya’da olduğu gibi, genellikle ana dal ve yan dal olmak üzere iki dalda verilmektedir. Coğrafya öğretmen adayları 3 yıl coğrafya, 1 yıl biyoloji (veya diğer bir yan branş), 1 yıl pedagojik eğitim alarak mezun olmaktadır (Cantell, 2007) (Şekil 5-87).



(Cantell, 2007)

Şekil 5-87 Cantell’e Göre Coğrafya Eğitiminin Elementleri

5.3.9.2.1. Ortaöğretim İkinci (üst) Kademe Coğrafya Öğretmenliği

Ortaöğretim okullarının ikinci (üst) seviyesinde öğretmen olmak isteyenlerin araştırma Üniversitesi (Wetenschapellijk Onderwijs- WO) denilen, aşağıda isimleri olan üniversitelerin coğrafya bölümlerinden mezun olmaları gerekmektedir. Bunlar : Utrecht Üniversitesi, Amsterdam Üniversitesi, Nijmegen Radboud Üniversitesi, Groningen Üniversitesi, Amsterdam Vrije Üniversitesidir (Tablo 5-105).

Ayrıca bu üniversitelere ek olarak, Hogeschool Utrecht ve Tilburg Fontys Hogeschool birinci seviye coğrafya öğretmenliği programları sunmaktadır.

Hollanda ortaöğretim coğrafya öğretmenliği birinci derece eğitimi yedi üniversitede verilmektedir (Tablo 5-105): Groningen, Nijmegen, Utrecht ve Amsterdam (UVA ve VU) üniversiteleri ile Tilburg Fontys ve Utrecht Üniversitesi HBO’larda tam zamanlı ve yarı zamanlı eğitim şeklinde devam eden coğrafya öğretmenliği bölümlerinde, akademik, yeterli bilimsel bilgi ve becerilere sahip bir coğrafya eğitimi verilmektedir (Steenstra & Schee, 2008).

Tablo 5-105 Hollanda Üniversitelerinde Coğrafya Öğretmenliği Bölümleri - Ortaöğretim Üst (İkinci) Seviye

Sıra	Üniversite Adı	Şehir	Fakülte	Lisans	Lisans Üstü
1	Utrecht Üniversitesi	Utrecht	Eğitim Öğretim Merkezi	+	+
2	Amsterdam Üniversitesi	Amsterdam	Birleşik Eğitim Fakülteleri		+
3	Radboud Üniversitesi	Nijmegen	Coğrafya Öğretmenliği Master Programı		+
4	Groningen Üniversitesi	Groningen	Eğitim Fakültesi	+	+
5	Vrije Üniversitesi	Amsterdam	Eğitim Öğretim Merkezi		+
6	Hogeschool Utrecht	Utrecht	Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Programı	+	+
7	Fontys Hogeschool	Tilburg	Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Programı		+

Kaynak: (CEG, 2014) ve (KNAG, 2014)

5.3.9.2.1.1. Coğrafya Öğretmenliği Master Programları

Utrecht Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Master Programının yapısı üç temel alandan oluşur (ICL, 2014):

- Fiziki Coğrafya
- Beşeri Coğrafya
- Mesleki Formasyon Eğitimi

Bu programda yer alan dersler ise şu şekilde sıralanır:

- Klimatoloji, hidroloji ve oşinografi
- Jeoloji ve jeomorfoloji
- Mekânsal Planlama
- Çevresel Coğrafya
- Kent ve Kırsal Coğrafya
- Ekonomik Coğrafya
- Siyasal ve Kültürel Coğrafya
- Nüfus Coğrafyası ve Kalkınma Coğrafyası
- Teorik Coğrafya ve Coğrafya Tarihi
- Haritacılık ve CBS
- Bölgesel Coğrafya

Bu programda üç temel alandan birinde, konuya özgü yöntem ve teknikler ile yüksek lisans araştırma tezi hazırlanması, standart bir kuraldır. Bu programdan mezuniyet için 180 kredi (ECT) kendi alanında, en az 30 kredi (ECT) ise yakın disiplinlerden almak yeterlidir.

Örnek Bir Coğrafya Öğretmenliği Bölümü: Fontys Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği (Tilburg Fontys Hogeschool-Leraroopleiding-Leraar Aardrijkskunde)

Fontys Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği, Tilburg şehrinde Hollandanın en büyük eğitim fakültesi kampüslerinden birinde yer almaktadır. Bu bölümde ortaöğretim coğrafya öğretmenliği eğitimi verilmektedir. Bölüm, tam zamanlı gündüz eğitimi ve yarı zamanlı gece eğitimi olmak üzere ikili eğitim yapmaktadır. İkinci öğretim, haftada iki gün 15:00 ile 21:40 saatleri arasında eğitim vermektedir.

Fontys Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği bölümüne ortaöğretim ikinci seviyenin (Havo ve Vwo) Kültür ve Toplum, Ekonomi ve Toplum, Bilim ve Sağlık, Bilim ve Teknoloji Alanlarından mezun olanlar kabul edilmektedir. Eğitim, 25-30 kişilik sınıflarda, her dönemi 10 hafta süren dört dönemde verilmektedir. Her dönem sonunda sınav yapılmaktadır.

Fontys Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerini yetiştirirken;

- Güçlü bir teorik eğitim verme,
- Yaratıcı, sorgulayıcı ve eleştirel bir davranış kazandırma,
- Her öğrenciye ayrı itina gösterme,
- Her bir öğrenciyi girişimci bir profesyonel olarak görme,
- Uygulamalı öğrenme temelli bir eğitim verme,

gibi beş temel hedefi göz önünde bulundurulmaktadır.

Fontys Üniveritesi Coğrafya Bölümü **birinci** sınıfında; 700 saat teorik (coğrafya ve pedagojik eğitim) ve 176 saatlik pratik (uygulama) olmak üzere toplam 876 saat eğitim verilmektedir. Bu eğitim sırasında; coğrafi temel bilgiler, coğrafi kavramlar, coğrafi teoriler, coğrafi düşünce tarzı, öğretmenlik meslek bilgisi, ortaöğretim öğretmenliği

pedagojik dersleri verilmektedir. Uygulamalı eğitimde birinci sınıfta başlayan staj, haftada bir gün olmak üzere 20 hafta devam etmektedir.

İkinci ve üçüncü sınıfta; hava ve iklim, zengin ve yoksul, sürdürülebilirlik, nüfus ve yerleşme, insan ve toplum, enerji kaynakları, farklı bölgeler (güney Amerika, Almanya, Ortadoğu) gibi ana coğrafya konuları öğretilmektedir. Uygulamalı eğitim ikinci sınıfta haftada iki gün olmak üzere 16 hafta devam ederken, üçüncü sınıfta haftada iki gün olmak üzere 20 hafta devam etmektedir.

Dördüncü sınıfta genel ortaöğretim veya mesleki eğitimde uzmanlaşmak için bölüm seçimi yapılır. Bölüm seçimi sene başında, alınan bitirme tezi sene sonunda teslim edilerek neticelenir. Uygulamalı eğitim dördüncü sınıfta haftada üç gün olmak üzere yıl boyunca devam etmektedir.

Her öğrenciye sene başında bir danışman atanır. Öğrenci, danışmanı ile beraber kendi Kişisel Gelişim Planı'nı (POP) hazırlar ve buna harfiyen uymak zorundadır. Ayrıca öğretmen adayı staj yaptığı okulda rehber öğretmen ve diğer öğretmenler tarafından yıl boyunca sıkı bir şekilde denetlenmektedir (Fontys.nl, 2013).

Fontys Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği bölümlerinde (Tilburg ve Sittard) Mayıs 2013'te yapılan bir araştırmaya göre (Tablo 5-106), Hollanda'da coğrafya bölümlerinde memnuniyet %80'dir. Bölümden mezun olma oranı %41, mezun olduktan sonra iş bulma oranı ise %79'dur.

Tablo 5-106 Fontys Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümleri Öğrenci Durumu

Öğrenci Memnuniyeti		Fontys Coğrafya	Hollanda Ortalaması
Genel öğrenci memnuniyeti	Sittard	4,2	3,9
(Memnuniyet oranı 1 ile 5 puan aralığındadır)	Tilburg	3,9	
Birinci sınıf öğrenci sayısı	Sittard	17	26
	Tilburg	35	
Birinci sınıf öğrencilerinin deneyimli öğretim üyeleri ile haftalık ders alma miktarı (saat)		12-18 saat	12-18 saat
İkinci sınıfa geçiş ve devam oranı		%54	%52
Beş yıl içinde diploma alanların oranı		%48	%37
Bu bölümde eğitime başladıktan sonra başka bölüme geçenlerin oranı		%41	%25
Mezun olduktan sonra 1,5 yıl sonra iş bulma oranı		--	%79
Açıklama: 1- Bu anket 31.05.2013'te yapılmıştır.			
Kaynak: (Fontys.nl, 2013)			

Tablo 5-107 Fontys Üniversitesi Tilburg Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği 2013-2014 Öğretim Yılı Programı

Ders Adı	Ders Kodu	SBU	Ders Kredisi	Değerlendirme
Genel Mesleki Eğitim	VLM001	168	6	Yazılı sınav
Araştırma İçin Hazırlık	VLM002	84	3	Dönemlik araştırma önerisi
Araştırma ve Okul Uygulaması AA	AAM002	336	12	Pratik inceleme raporu
Üst Seviye Coğrafya	AAM001	252	9	Ders değerlendirme portföy, ölçüt-bazlı mülakat
Peyzaj Ekolojisi	AAM018	112	4	Yazılı sınav
Akdeniz Fiziki Coğrafyası	AAM033	112	4	Yazılı sınav
İklim Değişikliği	AAM034	112	4	Yazılı sınav
Kentsel Coğrafya	AAM006	112	4	Yazılı sınav
Gelişmekte Olan Ülkelerde Nüfus Coğrafyası	AAM019	112	4	Sınav ve ödev
Küreselleşme 1	AAM020	112	4	Yazılı sınav
Küreselleşme 2	AAM021	112	4	Yazılı sınav
Güneydoğu Asya Giriş	AAM022	84	3	Yazılı sınav
Güneydoğu Asya Tez	AAM023	84	3	Yazılı sınav
Coğrafya Teorisi ve Tarihi	AAM024	84	3	Ev ödevi ve sınavı
Eğitimi Metodolojisinde Öğrenci Motivasyonu	AAM025	84	3	Dosya üzerinde değerlendirme formunun incelenmesi.
Öğretim Metodolojisi Değerlendirmesi ve Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT)	AAM026	84	3	Yazılı sınav ve sözlü sınav
Mesleki Öğretim Tasarımı	AAM027	112	4	Yazılı sınav
Kişisel Gelişim	AAM028	56	2	Yazılı sınav ve sunum
Coğrafya Eğitim Metodolojisi	AAM029	112	4	Yazılı sınav
Jeoloji ve Biyocoğrafya	AAM030	84	3	Yazılı sınav
Fiziki Coğrafya	AAM035	56	2	Yazılı sınav
Araştırma Becerileri	AAM032	56	2	Yazılı sınav

Kaynak: (Fontys, 2013)

Bu tabloda, tüm müfredat ve derslerin hedefleri hakkında bilgi, yöntem ve değerlendirmeler dahil olmak üzere tüm ders açıklamaları hakkında bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca staj ve kursların genel mesleki ve araştırma eğitimi program özellikleri de yer almaktadır (Fontys, 2013).

5.3.9.2.1.2. Coğrafya Öğretmen Eğitiminde Utrecht Üniversitesi Yüksek Lisans Programı

Tablo 5-108 Utrecht Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Yüksek Lisans Ders Programı

Yıl		Period A	Period B	Period C	Period D	Yıllık Kredi	
1	Vak ¹	Bölgesel Coğrafya OAAA-MREGGEO-14 5 EC	Coğrafya Eğitimi Tarihi OAMA-DIDGES-11 5 EC	Aktif Dünya – Harz OAAA-butthe-14 5 EC	Beşeri Coğrafya B OAAA-MSOCGEOB-14 5 EC	45	
	Beroep ²	Toprak Bilimi OAAA-MBODEM-14 5 EC		Fiziki ve Beşeri Coğrafyada Yeryüzü OAMA-VERDIEP11 5 EC			
		Alan Çalışmasının (Yetkinlik) başlaması OAR-MWABSTR-13 5 EC					
		Yeterlilik Seçimi üzerinde çalışma OAR-MWABKEU-13 5 EC		Eğitim Bilim ve pratik (OWPO) OAR-MONDPR-12 5 EC			
2	Vak	Hollanda Yerşekilleri OAAA-MLANDNED-14 5 EC	Hollanda OAEM-MNLT-12 5 EC	Aktif Dünya - Harz OAAA-butthe-14 5 EC	Beşeri Coğrafya B OAAA-MSOCGEOB-14 5 EC	45	
	Beroep		Çevre Coğrafya ve CBS OAAA-MMILGEO-12 5 EC	İklim ve iklim değişimi OAAA-MKLIMAAT-14 5 EC			
		Yetkinlik Çalışması (değerlendirme) OAR-MWABASS-12 5 EC					
		Uygulama OAR-MPRAKOND-12 10 EC					
3	Vak	Hollanda Yerşekilleri OAAA-MLANDNED-14 5 EC	Çevre Coğrafya ve CBS OAAA-MMILGEO-12 5 EC	İklim ve iklim değişikliği OAAA-MKLIMAAT14 5 EC		30	
	Beroep	Yetkinlik üzerinde çalışma-3 OAR-MWAB3-12 5EC					
		Uygulama MPRAKOND OAR-12 10-EC					
		2014 Yılı Ders Bazında Sınav Programı				Yıllık Kredi	
	Vak	Bölgesel Coğrafya OAAA-MREGGEO-14 Coğrafya Eğitimi Tarihçesi OAMA-DIDGES-11 Aktif Dünya - Harz OAAA-butthe-14 Fiziki ve Beşeri Coğrafyada Yeryüzü OAMA-KAT-11 Beşeri Coğrafya A OAMA-SOCGRFA-11 Toprak Bilimi OAAA-MBODEM-14 Doğa ve Yaşam Teknoloji OAEM-MNLT-12 Coğrafya OAAA-MSTADSGE-14 Beşeri Coğrafya B-OAAA MSOCGEOB-14 Hollanda-OAAA MLANDNED-14 Manzaralar Çevre Coğrafya ve CBS-OAAA MMILGEO-12 İklim ve İklim Değişikliği OAAA-MKLIMAAT-14				5 EC 5 EC 5 EC 5 EC 5 EC 5 EC 5 EC 5 EC 5 EC 5 EC 5 EC	90
	Beroep	Eğitim Bilimleri ve Uygulaması OAR-MONDPR-12 Yetkinlik Çalışması (başlangıç) OAR-MWABSTR-13 Yetkinlik Çalışması (opsiyonel) OAR-MWABKEU-13 Yetkinlik Çalışması (değerlendirme) OAR-MWABASS-12 Uygulama - Master OAR-MPRAKOND-12				5 EC 5 EC 5 EC 5 EC 5 EC	
Not:							
Her Ders 2013 yılından bu yana iki etki alanı içerir.							
1-Vak : Mesleki Öğretim Metodolojisi							
2-Beroep: Genel Mesleki Bileşenler							
Kaynak: (H.U., 2014)							

Hollanda’da Coğrafya Öğretmenliği Yüksek Lisans Programları da önemli bir yer tutmaktadır. Bu programlar, herhangi bir lisans bölümünden mezun olanların ortaöğretim okullarında coğrafya öğretmeni olmalarını sağlayan programlardır. İki yıl süren eğitim programı dört dönemden oluşmaktadır. Bağımsız bir denetmenlik görevi yürüten Hollanda-Flaman Akreditasyon Kuruluşu (nVAO), bu programı her aşamasında takip etmektedir (H.U., 2014). Bu programın içeriği Tablo 5-108’de gösterildiği şekilde 2014-2015 öğretim yılı için hazırlanmıştır.

5.3.9.2.2. Ortaöğretim Birinci (alt) Kademe Coğrafya Öğretmenliği

Ortaöğretim okulları temel (alt) seviyede öğretmen olmak isteyenler, aşağıdaki Profesyonel Yüksek Meslek Eğitimi Üniversitelerinin (Hoger beroepsonderwijs-HBO) coğrafya öğretmenliği bölümlerinden mezun olmalıdır. Bu okullar: Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool InHolland-Amsterdam ve Alkmaar, Hogeschool Windesheim-Zwolle, Fontys Hogeschool -Tilburg ve Sittard, Noordelijke Hogeschool-Leeuwarden, Hogeschool van Rotterdam, Hogeschool Utrecht, Hogeschool Arnhem-Nijmegen (Tablo 5-109) dır.

Tablo 5-109 Hollanda Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi Bölümleri - Ortaöğretim Alt (Birinci) Seviye

Sıra	Üniversite Adı	Şehir	Fakülte	Lisans	Lisans Üstü
1	Educative Hogeschool van Amsterdam	Amsterdam	Eğitim Fakültesi	+	
2	Hogeschool InHolland	Amsterdam	Eğitim Fakültesi	+	
3	Hogeschool InHolland	Alkmaar	Eğitim Fakültesi	+	
4	Chr.Hogeschool Windesheim	Zwolle	Eğitim Fakültesi	+	
5	Fontys Hogeschool	Tilburg	Eğitim Fakültesi	+	
6	Fontys Hogeschool	Sittard	Eğitim Fakültesi	+	
7	Noordelijke Hogeschool	Leeuwarden	Eğitim Fakültesi	+	
8	Hogeschool van Rotterdam	Rotterdam	Eğitim Fakültesi	+	
9	Hogeschool Utrecht	Utrecht	Eğitim Fakültesi	+	
10	Hogeschool Arnhem	Nijmegen	Eğitim Fakültesi	+	

Kaynak: (CEG, 2014) ve (KNAG, 2014)



Şekil 5-88 Vrije Üniversitesi (Amsterdam) Yer Bilimleri Fakültesi

5.3.9.2.3. İlköğretim Sınıf Öğretmenliği-PABO

PABO denilen İlköğretim Okulları Sınıf Öğretmenliği Bölümünde eğitim, birleşik bir yapı gösterdiği için bütün dersler bir arada verilir. Yani coğrafya, tarih, diğer doğa, çevre ve fen dersleri beraberce verilmektedir.

PABO denilen İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği Bölümünde coğrafya dersleri özet şekilde gösterilmektedir (HBO-raad, 2012, s. 22-28). Bu amaçla hazırlanan “Pabo İçin Temel Coğrafya Bilgileri” kitabı en önemli kaynak konumundadır. Bu kitapta ilköğretim sınıf öğretmeni adayları için gerekli olan bilgiler bir özet halindedir. Coğrafyanın tanımı, alanları, fiziki ve beşeri coğrafya ayrımı, coğrafya üzerine olan çağdaş görüşler gibi konular bu programa konmuştur.

Pabo’da okuyup öğretmen olabilmek için öncelikle Vwo, Havo veya Vmbo-4+MBO okullarından mezun olmuş olmak gerekmektedir (Steenstra & Schee, 2008). Pabo okullarına girmek için ayrıca 60 soruluk bir giriş sınavı yapılmaktadır. Bu sınavda coğrafya konuları üç temel beceri ve sekiz temel konudan sorulmaktadır (Diephuis, Oorschot, & Sluijsmans, 20014).

Bu konular:

A-Coğrafi Beceriler

- A.1.Coğrafi sorulara cevap arama
- A.2.Coğrafi yöntemleri kullanma
- A.3.Coğrafi kaynakları kullanma

B-Sekiz çekirdek coğrafi tema

- B.1.Toprak, iklim ve yer şekilleri
- B.2.Nüfus ve Yerleşme
- B.3.Ekonomi
- B.4.Zengin ve Fakir
- B.5.Sınırlar ve Kimlik
- B.6.Dünyanın İç Kuvvetleri
- B.7.Enerji Kaynakları
- B.8.Su

Bu konularda hazırlanan sorulara bazı tematik haritalar, resim ve grafikler de eşlik etmektedir: Dünya iklim ve bitki örtüsü haritası, Hollanda nüfus yoğunluğu haritası, Hollanda yer şekilleri haritası, Avrupa fiziki haritası, Dünya fiziki haritası, Dünya zenginlik ve yoksulluk haritası, Dünya dini ve kültürel bölgeler haritası, Dünya konuşulan diller haritası, Dünya tektonik haritası, nüfus piramitleri, fabrika sınır bölgeleri, göl tarım arazileri fotoğrafları bunlardan bazılarıdır.

Tablo 5-110 Pabo Sınavında Çıkan Soruların Konu Dağılımı

Konular↓	Beceriler→	Açıklama	Uygulama	Toplam
Toprak, iklim ve yer şekilleri		6	6	12
Nüfus ve Yerleşme		5	5	10
Ekonomi		4	4	8
Zengin ve fakir		2	2	4
Sınırlar ve Kimlik		4	4	8
Dünyanın iç kuvvetleri		4	4	8
Enerji kaynakları		2	2	4
Su		3	3	6
Toplam		30	30	60
Kaynak: (Diephuis, Oorschot, & Sluijsmans, 20014, s. 51)				

Coğrafya dersinde Pabo sınavında yukarıda bahsedilen beceri ve konulara göre çıkan soru dağılımı ise Tablo 5-110'da görülmektedir. Her test altmış egzersizlerden oluşur. Bu tablo soruların belli beceri ve konularda yığılmasını önlemek için yapılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenliği coğrafya dersleri için hazırlanan program, SLO tarafından yapılmıştır. Bu temalar, ilköğretim teme hedefleri ile örtüşür vaziyettedir. İlköğretim temel hedefleri ile coğrafya dersinin hedeflerinin örtüştüğü noktalar ise;

- Farklı mekânsal ölçeklerde konular ve kavramların işlenmesi,
- Cito listesinde belirlenen 300 topografik kavramın sırayla öğretilmesi
- Her temanın, temel kavramlara, bilgi ve becerilere katkı sağlaması,
- Coğrafya dersini öğrencilerin coğrafi bilgi ve coğrafi becerilerini geliştirmek için bir ihtiyaç olarak görmesi
- Öğrencilerde değer transferini, değer açıklamasını ve sorgulayan bir tutumu geliştirmesi,
- İlkokul öğrencilerinde coğrafya duygusunu geliştirmesi ve coğrafi kavramları basitten karmaşığa doğru sunması,
- Sık sık yakın çevreden başlayıp genişleyen bir çevreye doğru arazi gezileri yaparak küresel dünya, dünya vatandaşlığı fikrini geliştirmesi,
- Ayrıca, harita becerilerini basitten karmaşığa doğru vermesi, haritaları okuma, küçük ölçekli haritaları analiz etme ve yorumlama becerilerini kazandırması,

şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

5.3.9.2.3.1. İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri için Coğrafya İş Becerileri

İlkokul Öğretmenliği öğrencilerinin, öncelikle coğrafyanın ana temasını ve kavramlarını iyi öğrenmeleri gerekir. Bu sebeple öğretmen adayları aşağıdaki soruları önce kendilerine sorarak, gelecekte öğrencilere öğretecekleri konular hakkında bir ön hazırlık yapmış olurlar (Greven, 2005).

- Coğrafya sadece yeryüzü ile ilgili veya sadece insanlarla ilgili bir bilim midir?
- Dünya neye benziyor? Hava, toprak ve su hakkında söylenecek ne var?

- Tabii yer şekillerini ülkemizde nerelerde görebiliriz?
- Yeraltında ve yeryüzünde neler var? Neden burada bulunuyorlar?
- Yeryüzünde yayılışları nasıl? Bu yayılışta temel sebep nedir?
- Yeryüzünde doğal süreçler nelerdir?
- Doğal süreçler dünyayı şekillendirmede nasıl etkilidir?
- İnsanlar yüzyıllar boyunca dünyayı şekillendirmede etkili oldular mı?
- Doğanın insana sunduğu kaynaklar yeterli midir?
- İnsanlar bu kaynakları geliştirmek için sulama kanalları, barajlar, yollar, yerleşmeler inşa ettiler mi?
- İnsanlar sosyal yaşantılarında birbirlerinden nasıl etkilendiler? Dini cemaatler, köklü devletler, sosyal kurumlar kurdular mı?
- Devletler, gücü ellerinde tutmak için neler yaptılar?
- Uzak yerleri keşfetmenin, uzak yerlere yollar, ticaret ofisleri, fabrikalar kurmanın amacı nedir?
- Günlük yaşantıda dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen olaylar bir başka yerde saniyeler ile televizyon, internet veya akıllı telefondan gözleniyor ve insanlar dünyanın diğer yerleri hakkında bilgi ediniyorsa bunun coğrafyaya etkisi nedir?

Kısacası coğrafya her yerdedir ve ilkokul öğretmenleri çocuklara bunu göstermenin yolunu öğretmelidir (Greven, 2005). Uygun konu seçimi ve uygun ders araçları seçimi ile bu iş başarılabılır. Konular yakın çevreden başlayıp (Kendi çevremiz, Hollanda, Avrupa ve Dünya şeklinde) uzak çevreye doğru sıralanabilir. Pabo'lardaki öğretilen coğrafya bilinci kavramları Şekil 5-89'de gösterilmektedir.

Vaart, bir terim olarak coğrafyanın üç temel hedefi olduğunu belirtmiştir (Vaart, 2001):

- Bir coğrafi dünya edinme
- Bilgi ve mekânsal anlayış edinme
- Coğrafyayı kullanmayı öğrenme

Benzersiz katkı				Kavramlar (Büyük fikirler)
Anahtar Kavramlar	Coğrafi Dünya	Mekânsal Konularda Bilgi ve Anlayış	Coğrafi Anlayış	
	İnsanların ve tabiattaki canlıların dünyadaki dağılımı hakkında özet bilgi	İklim Değişikliğinin anlaşılması Küreselleşme ve dünya çapında göç hareketleri	- Coğrafi Sorular sorma - Coğrafi yöntemleri kullanma - CBS kullanmayı öğrenme ve Basit bir coğrafi araştırma yapma	- Her yer Bölgesel - Hiçbir yer aynı değil - Hiçbir yerde zaman aynı değil - Gördüğümüzden daha başka nasıl görebiliriz?
Bulunduğumuz merkez	Bölgeler ve Temalar Topğrafya (300 kavram)		Beceriler	- Yeryüzünün ana yapısını doğa belirler
Kapsam	8 Tema iklim ve peyzaj, ekonomi, nüfus ve yerleşme, yeryüzünün kuvvetleri,	zengin ve yoksul, sınırları ve kimlik, enerji kaynakları, su	Harita ve Atlas Kullanımı	- Yeryüzünün şekillenmesinde doğa ve insan ilişkisi - Göreceli mesafeler önemlidir
Mekânsal ölçek	Kendi çevrem Hollanda Avrupa Dünya			

Kaynak: (HBO-raad, 2012, s. 24)

Şekil 5-89 Pabo'larda Öğretilen Coğrafya Bilinci Kavramları

Bu bakımda Pabo'lardaki coğrafya öğrencilerinin bu coğrafi yaklaşımı, bu düşünce tarzını kazanmaları ve uygulamaları gerekmektedir. Bunu “coğrafi perspektif”olarak ifade eden coğrafyacılar gelecek için şu hedefleri belirlemişlerdir (HBO-raad, 2012, s. 22).

- Her şey lokalize,
- Her yer aynı,
- Hiçbir yerde zaman aynı değil,
- Görülenlere farklı ölçekte bakmak ve başka şey görmek hissetmek,
- Yeryüzünün ana yapısı, doğayı tanımlamak,

- İnsan ve doğa alanlarının düzenini belirlemek,
- Göreceli mesafe önemlidir.

İlköğretim okullarında öğretmen olunduğunda öğrencilerde dünya görüşü oluşturmaya çalışmak, onlara mekânsal sorunlar hakkında bir fikir kazandırmak ve onlar için sekiz coğrafi çekirdek tema ve üç temel beceriyi yakalamak Pabolarda en önemli önceliklerdir.

Notte ve diğerlerinin yaptığı ilköğretim okulu öğretmenleri arasında coğrafya dersi ile ilgili ankete göre, Hollanda'daki okullarda coğrafya dersi, ortalama %83 oranında ayrı bir ders olarak ve %18 oranında ise diğer dersler ile birleşik olarak okutulduğu ortaya çıkmıştır (Notte, Schoot, & Hemker, 2010). Öğretmenlerin çoğunluğu (%94'ü) bir ders kitabını yöntem olarak takip ederken, %65'i ise ikinci bir kaynak ders kitabını takip etmektedir. Hollanda'da ilköğretim okullarındaki coğrafya ders saatlerinin ise araştırmaya göre iki ders (65 dakika) olduğu görülmektedir (Tablo 5-111).

Tablo 5-111 2008 yılında İlköğretim Öğretmenlerinin Coğrafya Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	6. Sınıf Öğretmenleri	7. Sınıf Öğretmenleri	8 Sınıf Öğretmenleri
Coğrafya Öğretiminde Durum			
Ayrı bir bölüm olarak	88	87	76
Entegre	11	13	19
Yanıt yok	1	0	5
Takip edilen Coğrafi (Kaynak)Yöntem	95	93	92
Kullanılan ikinci kaynak	66	69	69
Dersin Haftalık Zamanı			
En az 60 dakika	34	24	22
60-90 dakika	55	67	68
90 dakikadan fazla	7	8	6
Ortalama Ders saati dakikası	64	64	67
(Standart sapma)	73	74	78

Kaynak: (Notte, Schoot, & Hemker, 2010, s. 36)

5.3.9.3. Coğrafya Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri

Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenliği eğitim programlarına kabul edilmek için üniversitede beşeri veya fiziki coğrafya eğitiminden sonra bir master veya doktora

programı takip edilmelidir. Buna ek olarak, beşeri coğrafyacılar en az 20 ECTS fiziki coğrafya ve fiziki coğrafyacılar en az 20 ECTS beşeri coğrafya dersi almış olmalıdır Kaynak: (Heus, et al., 2009). Ayrıca öğretmenlerin birinci ve ikinci seviyedeki yeterlilikleri üniversiteler arası kurul tarafında belirlenmiştir (ICL, 2006).

Eğer aday başka bir başka bölümden (jeoloji, hidroloji, çevre bilimi, planlama, kültürel antropoloji, vb.) mezun oldu ise; aldığı ders listesine ve ders notlarına bakılarak, üniversite yönetimince ne kadar coğrafya ve pedagojik fark dersler alması gerektiğine karar verilir. Böylelikle öğretmenler arasında mesleki yeterlilikler, standartlaşmış olur.

Master düzeyinde birinci kademe öğretmenlerin % 50'si ek kredileri alarak ikinci kademe öğretmenliğe geçmek istemektedir. Bu durumda adayın bütün yeterlilikleri yerine getirip getirmediğine, özellikle temel dersleri tamamlayıp tamamlamadığına bakılır.

Groningen Üniversitesi, bu anlamda bir yıllık kültürel coğrafya master öğretmen eğitim programı ile iyi bir fırsat sunmaktadır. Bir yıllık bu program Utrecht üniversitesinde Master Geo-Haberleşme programı için de geçerlidir. Amsterdam'daki Vrije Üniversitesi mümkün olduğunca, iki yıllık yer bilimleri ve fen master öğretmen eğitim programı içinde coğrafyaya yer vermektedir.

Pedagojik açıdan iyi bir coğrafya öğretmenin beş ana özelliğinin bulunması gerekir (Steenstra & Schee, 2008, s. 33):

1. Pedagojik ve meslek alanındaki gelişmeleri sevmek ve mümkün olduğunca bütün aktivitelere katılmak, okullarda öğrencilere öğretilcek coğrafya temel konularını bilmek, merkezi sınav içeriğinden haberdar olmak, mesleğinin gereklerini öğretim metodolojisi anlayışı içinde öğrencilere öğretebilmek.
2. Coğrafi bilgiyi öğrenciler için yararlı bilgi haline dönüştürebilmek ve coğrafya dersleri için tam bir ders tasarım yapabilme becerilerine sahip olmak;
3. Coğrafya dersleri ile öğrencilerin toprak ve insan coğrafi bilgi yapısı hakkında düşünmelerini, coğrafya dersine motive ederek dünyaya coğrafi bakış açısından bakmalarını, öğrencilerin harita becerilerini geliştirmesini sağlamak, coğrafi ve arazi gezileri organize edebilmek.

4. Bir öğretmen olarak öğrencileri, dünyadaki değişimleri gözlemleyerek keşfetmeye teşvik etmek, insan ve doğa arasındaki ilişkileri, ikilemlerin etkilerini, öğrencilerin farklı bakış açıları ile değerlendirmelerini sağlamak.

5. Okulda coğrafya konularına ve pedagojik gelişmelere yapıcı bir katkıda bulunmak, coğrafi bilgi, yöntem ve becerileri öğrenme konularında takım ve proje çalışmalarını yönetebilmek.

Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin coğrafi bazı yeterliliklere ve becerilere sahip olması gerekir (Steenstra & Schee, 2008). Bunlar;

- Teorik bilgi (alan ile ilgili temel kavramlar ve özel beceriler)
- Metodik bilgi (alandaki eğitimsel gelişmeler ve diğer disiplinler ile ilişki)
- Pratik bilgi (alan eğitim ile ilgili bilgi ve beceriler, bir öğretmen olarak derste kullanılacak işlevsel bilgi) şeklinde 3 maddede sıralanabilir.

Öğretmenlerin sahip olduğu bu bilgi ve becerilerde beş temel konu olmalıdır:

- Kullanışlılığı ve coğrafya öğretiminde gerekliliği,
- Coğrafi düşünme, coğrafi görüş ve coğrafi yöntemlere uygunluğu,
- Okuldaki konumu: Eğitimde kalkınma ve coğrafya dersine kattığı vizyon,
- Coğrafya pedagojik içerik bilgisine uyumu
- Coğrafi içerik yapısı

Ortaöğretim coğrafya öğretmenleri gerekli yeterliliklere ve beş temel konu bilgisine sahip olmalıdır. Özellikle alan bilgisi ve pedagojik bilgi burada ön plana geçmektedir.

5.3.9.4. Coğrafya Öğretmenleri Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri

Ortaöğretim VMBO, HAVO ve VWO öğretmenleri için hizmetiçi eğitim kursları, daha çok üniversite ve HBO'lar tarafından sağlanmaktadır.

KNAG internet sitesinde yayınlanan dijital bülten ve KNAG tarafından yayınlanan "Coğrafyası" adındaki aylık dergi coğrafyacılar için yenilikler, gelişmeler, hizmet içi eğitim kursları hakkında bilgiler sunmaktadır.

Ayrıca KNAG ilköğretim ve ortaöğretim coğrafya öğretmenleri için yılda bir kez “Eğitim Günü” düzenlemektedir. Bu günde birçok konferanslar, atölye çalışmaları ve paneller düzenlenir. Son yıllarda bu Eğitim Günü’ne 700 ila 1000 arasında katılımcı ile büyük bir talep vardır.

Ayrıca üniversite ve HBO’lar kendi eğitim kursları hakkında (dijital) bültenler dağıtmaktadırlar. Yayıncılar, Atlantik Komisyonu ve NCDO gibi diğer kuruluşlar, coğrafya öğretmenleri için atölye çalışmaları sağlamaktadır.

Uluslararası İşbirliği ve Sürdürülebilir Kalkınma için Ulusal Komite (NCDO) vatandaşlık ve uluslararası işbirliği için Hollanda’da kurulmuş olan bir bilgi ve danışma merkezidir. NCDO, araştırma yaparak, eğitimi sağlayarak ve yayınları temin ederek küresel konularda kamuoyunu bilgilendirir. Bu kurumda siyasi hükümet, sivil toplum kuruluşları, iş dünyası ve bilim insanları birlikte çalışırlar.

5.3.9.4.1. Ortaöğretim Öğretmenleri için Hizmet İçi Eğitim Kursları

Özellikle 2007 yılından beri birçok hizmet içi eğitim kursu verilmiştir (CEG, 2014). Bu kurslar ile ilgili bilgiler:

1. HAVO / VWO üst seviye öğretmenleri için “2006 Amerika’ında Yaz- Amerika Birleşik Devletleri dersinin bir parçası olarak New York” Hizmet içi eğitim kursu, Eğitimi veren Prof.Dr.Joop van der Schee
- 2.HAVO / VWO üst seviye öğretmenleri için “Güneydoğu Asya” Hizmet içi eğitim kursu, 14 Aralık 2007, Eğitimi veren Prof.Dr.Joop van der Schee.
- 3.HAVO / VWO üst seviye öğretmenleri için “Su, kıyı ve nehirler” Hizmet içi eğitim kursu, Nisan ve Ekim 2009. Eğitimi veren: Kıyı savunma :Prof. P. Hoekstra, Nehirler M. ve H. de Moel Bokhorst, Sahiller: Prof.Dr.Joop van der Schee
- 4.MBO okulları coğrafya öğretmenleri için “Bahar 2012’ yeni programı hakkında Hizmet içi eğitim kursu

Sınırları ve kimlik konusunda: Henk van Houtum-Radboud Üniversitesi Nijmegen

Enerji konusunda: Sven Stremke-Wageningen

5.3.9.4.2. İlköğretim Öğretmenleri için Hizmet İçi Eğitim Kursları

Coğrafya Eğitim Merkezi (CEG), ilköğretim okulu sınıf öğretmenleri ve öğretmen okulları öğrencileri için mesleki coğrafya eğitim faaliyetleri sunmaktadır (CEG, 2014).

2011 yılında ilköğretim okulu sınıf öğretmenleri için bir mesleki coğrafya eğitim faaliyeti olan “Theo Peenstra” (Windesheim), Geert van den Berg (HVA) tarafından düzenlenmiştir.

2012 yılında, Roger Baltus ve Daphne Rijborz (IPABO) öğretmen okullarında yeni bir mesleki coğrafya eğitim faaliyeti düzenlemiştir.

5.3.9.4.3. Coğrafya Öğretmenlerine Mesleki Danışma Toplantıları

Coğrafya öğretmenlerine mesleki danışma toplantıları üç devre halinde yapılmıştır:

1.PABO’lar için mesleki danışma toplantısı:

PABO, coğrafya öğretmenlerine her yıl iki günlük bir çalışma sunarken, yılda bir kez de tarih ve doğa ile ilgili, disiplinler arası bir toplantı düzenler. En son toplantı PABO coğrafya öğretmenleri Marian Blankman, John Koene ve Anouk Adany tarafından yapılmıştır.

2.İkinci seviye coğrafya öğretmenlerine mesleki danışma toplantısı:

Her yıl ikinci seviye coğrafya öğretmenlerine yönelik mesleki danışma için bir seminer yapılmaktadır. Bu konuda Geert van den Berg yetkilidir.

3.Birinci seviye coğrafya öğretmenlerine mesleki danışma toplantısı:

Üniversite coğrafyacıları ve birinci seviye coğrafya öğretmenlerine yönelik mesleki coğrafya eğitim çalışmaları yılda iki kez olmak üzere Prof.Dr.Joop van der Schee tarafından yürütülmektedir. Meslekteki değişimler ve yenileşmeler, kırsal ve kentsel alanlar arasındaki farklar, arazi çalışmalarına başvuru kuralları gibi her türlü faaliyetler burada karar altına alınır.

5.3.9.5. Öğretmen Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

5.3.9.5.1. Filmler

Hollanda’da coğrafya öğretmenliği eğitimi süreci içinde birçok eğitici yöntem kullanılır. Bu yöntemlerden biri de kısa filmlerdir (CEG, 2014). Bu tür filmler, ders kitaplarını destekleyici niteliktedir. Filmler ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için ayrı ayrı hazırlanmaktadır. Ancak bunların coğrafya öğretmen eğitiminin kalitesine etkisi tartışılmaktadır. Bu filmler ya yayınevlerinin web sitelerinden ya da DVD olarak sunulmaktadır.

5.3.9.5.2. Özetler

Coğrafya Eğitim Merkezi internet sayfası, konuların ağırlıklarına göre coğrafya literatüründen seçtiği kaynaklardan derslere yardımcı özet metinler bulundurur. Bir nevi bilgi bankası konumundaki bu yapı, Hollanda ile ilgili bütün bilgileri barındırır.

İngilizce ve Hollandaca pedagojik makalelerin özetlerinden oluşan bu bilgi bankası öğretmenlerin kullanımına sunmak için bir araya getirilmiştir.

5.3.9.5.3. Saha Çalışmaları

6-8 Mayıs 2013 tarihlerinde, Orvelte’ye, üniversite öğretmenleri için bir iki günlük saha çalışması eğitimi düzenlendi. Burada amaç coğrafyanın kendi öğretim metodolojisi ve müfredatı hakkında bilgi vermektir.

5.3.9.6. Coğrafya Eğitimi ile İlgili Devam Eden Araştırmalar ve Yayınlar

Hollanda’da coğrafya öğretim metodolojisi ve öğretim teknikleri alanında Coğrafya Eğitim Merkezi (CEG) araştırmalar yapmaktadır. Bunun için bir dizi araştırma projesi sürdürülmektedir (CEG, 2014). Bu araştırmalar için en önemli kaynaklar arasında ulusal uluslararası yayınlar ve bilimsel dergiler gelmektedir. Bu yayınlar arasında; *Uluslararası Coğrafya ve Çevre Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (IRGEE), *RiGeo* ve *J-Learning* gibi dijital çevrimiçi dergiler, Almanya’da akademik coğrafya eğitimi araştırmaları alanında yayın yapan *Geographie und in ihre Didaktik*, ayrıca *European Journal of Geography* ve *Journal of Geography in Higher Education* sayılabilecek önemli bilimsel yayınlardır.

Uzmanlık bağlamında ortaöğretimdeki alanlardan İnsan ve Toplum Alanı derslerinin entegrasyonu araştırılan önemli konulardandır. Bu alanda önemli katkılarda bulunan coğrafyacilar arasında Fer Hooghuis (RU) ve Christiaan Steenstra (VU) gelmektedir. Amsterdam Üniversitesi tarafından 2009’da yayımlanan İnsan ve Toplum Dersleri broşürü bu alandaki araştırmaların önemli bir parçasıdır.

5.3.9.6.1. Ortaöğretimde Başlamış Bilimsel Araştırmalar ve Yayınlar

Ortaöğretim öğrencilerine yönelik bilimsel araştırmalar ve yayınlar üç temel konuda yapılmaktadır. Bunlar;

- Arazi Çalışması
- Su Araştırmaları
- Coğrafya ile Düşünmeyi Öğrenme

5.3.9.6.1.1. Arazi Çalışmaları

Bu çalışma disiplinler arası (coğrafya-tarih veya VMBO okullarında biyoloji-coğrafya) arazi çalışması şeklinde uygulanabilir. Bu konu aynı zamanda Katie Osst’un Hogeschool Arnhem üniversitesinde hazırladığı “fiziki coğrafya ve coğrafya öğretmeni” araştırma tezinin temel araştırma sorunudur.

Bu konuda ilk yayın “*Coğrafya Öğretiminde Arazi Çalışması*” başlığı ile 2010 yılında Geografie Dergisi, Cilt:19 Sayı:9’da (sayfa 26-27) yayınlanmıştır. İkinci yayın ise “*Zengin ve Güçlü Bir Öğretim Stratejisi Olarak Arazi Çalışmaları*” International Research in Geographical and Environmental Education Dergisi, 20(4) sayısında (sayfa:309-326) yayınlanmıştır. Araştırma danışmanları: Dr B. de Vries (HAN) ve Prof JA van der Schee (VU) ve araştırma süresi 2009-2015 yıllarıdır.

5.3.9.6.1.2. Su Araştırmaları

Hollanda hükümeti ve halkın önemli bir kısmı, son birkaç yıldır sel ve sel riski farkındalığı hakkında daha fazla düşünmektedir. Bu durum vatandaşlarda su bilincini oluşturmuştur. Bu bilinç çoğunlukla çocukluk çağında olduğu için özellikle son yıllarda coğrafya eğitiminde su konularının ağırlığının arttığı görülmektedir. Ancak eğitimin kendisi, müfredat, konunun farklı derslerdeki yeri, içeriği, kullanılan öğretim

yöntemleri ve belirlenen hedefler büyük ölçüde toplumsal su bilincine katkıda bulunmaktadır.

Amsterdam Üniversitesinde bir coğrafyacı ve Bussum'da Willem de Zwijger Koleji'nde coğrafya öğretmeni olan Adwin Bosschaart, coğrafya eğitiminin su bilincine teşvikte nasıl bir rol oynayabileceğini araştırmaktadır. Araştırma danışmanları: Prof JA van der Schee (VU) ve Prof W. Kuiper (UU), Araştırma Süresi 2009-2015 yıllarıdır.

5.3.9.6.1.3. Coğrafya ile Düşünmeyi Öğrenme

Coğrafya ile Düşünmeyi Öğrenme (Vankan & Van der Schee, 2004) ve *Daha Fazla Coğrafya ile Düşünmeyi Öğrenmek* (Van der Schee & Vankan, 2006), bu konuda yazılmış başarılı eserlerdir. Ancak günümüzde coğrafya öğretmeni adayı öğrencilerin çoğu, bir öğretmen olarak nasıl coğrafya ile düşünmeyi öğretecekleri konusunda bilinçsizdir. Bu alanda yapılan iki önemli araştırma devam etmektedir:

1.Nijmegen Üniversitesi'nde öğretim görevlisi Fer Hooghuis, coğrafya öğretimi üzerinde yaptığı araştırmasında **yansıtıcı öğretimin coğrafya üzerine etkilerine** odaklanmıştır. O, başarılı bir tasarım olması şartına bağlı pedagojik içerik bilgisi sorusuna bir cevap bulmak, denetlemek, anlamlı deneyim ve eleştirel düşünme ve eylem-odaklı bir coğrafya öğretimi için öğrencilerin düşüncelerini değerlendirmek istemektedir. Araştırma danışmanları: Dr J. Imants (RU), Prof M. Volman (UVA), Prof Joop van der Schee (VU), Araştırma Süresi 2009-2016 yıllarıdır.

2.Jan Karkdijk Ocak 2012'de Doktora araştırmasını (**Gizemleri** üst seviye HAVO / VWO okulu öğrenciler ile ilişkilendirerek, düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme) gerçekleştirmek için NWO'dan burs almıştır. Bu çalışmada, coğrafya ile düşünmeyi öğrenme konusunu araştırmaktadır. Araştırma danışmanları: Prof W. Admiraal (Leiden) ve Profesör JA van der Schee (VU)'dir.Araştırma Süresi 2009-2016 yıllarıdır.

5.3.9.6.2. Ortaöğretimde Diğer Bilimsel Araştırmalar ve Yayınlar

Ortaöğretimde HAVO / VWO öğrencileri odak alınarak yapılmış ve bazıları tamamlanmış araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar üç pedagojik alanda yoğunlaşmıştır:

- Ders seçimi için coğrafya
- Testler (Sınavlar).
- CBS.

5.3.9.6.2.1. Ders Seçimi İçin Coğrafya

2007 yılından bu yana HAVO / VWO'nun üst seviye eğitiminde Coğrafya dersi, Ekonomi ve Toplum alanı dışında zorunlu ders değildir. Diğer alanlarda coğrafyanın seçmeli ders olmasına rağmen, öğrencilerin coğrafya dersini az seçmeleri ve öğrencilerin coğrafya dersini sevmeme sebepleri nelerdir? Virje Üniversitesi Eğitim-Araştırma Merkezi ve Utrecht Üniversitesi Yer Bilimleri ve İletişim Fakültesi öğrencileri ve öğretmenleri bu konuyu araştırmışlar ve Geografie Dergisi'nde yayınlarını yapmışlardır. B. Postma-Van der Meer, L. Vollenbronck & J. van der Schee (2009)'nin “Öğrenci Profiline Göre Coğrafya Tercih Sebepleri”, Lubberding L. (2010)'nin “Mesleğinizi Tanıtın” yayınları bunların başında gelir.

Hatta coğrafya öğretmeni Corry Aries bu konuyu inceleyerek yine Geografie dergisinde yayınlamıştır. Bunlar arasında C. Aries & J. van der Schee (2009)'nin Özellikle İlginç Ama Gerekli ve C. Aries & J. van der Schee (2010)'nin Neden Coğrafya Seçmeliyim? yayınları sayılabilir.

5.3.9.6.2.2. Testler (Sınavlar)

HAVO / VWO öğrencileri odak alınarak hedeflenen pedagojik çalışmalardan Testler (sınavlar) konusunda, henüz bir çalışma başlamamıştır.

5.3.9.6.2.3. Coğrafi Bilgi Sistemleri

Tim Favier Virje Üniversitesi Eğitim-Araştırma Merkezinde bir tasarım araştırması şeklinde yaptığı doktora araştırmasında, **coğrafya derslerinde Coğrafi Bilgi Sistemlerini (CBS)** netkin ve verimli kullanılmasını incelemiş, geliştirmiş ve CBS ile çeşitli coğrafya ders modüllerini test etmiştir. Bu araştırma neticesinde yedi tane yayın yapılmıştır. Yayınlar; Favier, (2007) Coğrafya Eğitiminde Google Earth, (2007) Coğrafya Öğretmenleri için CBS Yenile Kursları, Favier, T. & Schee, J. van der (2008) CBS ile Coğrafi Öğrenme, Favier, T. & Schee, J. van der (2008) CBS ile Arazi

Çalışmaları ve Coğrafya Öğrenme, Favier, T. & Schee, J. van der (2008), CBS ile Coğrafi Düşünme ve Öğrenme, Favier, T. & Schee, J. van der (2009) CBS ile Arazi Çalışması ve Coğrafi Öğrenme şeklinde sıralanabilir.

5.3.9.6.3. Müfredat ve Bilgi Temelleri Konusunda Araştırma ve Yayınlar

Hollanda’da 2007 ve 2008 yılında, ulusal uzmanlık çalışması olarak İnsan ve Toplum Dersleri bağlamında, coğrafya eğitiminde müfredat ve bilgi bazında bir envanter çalışması yapılmıştır.

Örgün eğitime önemli bir katkıda bulunabilen coğrafya eğitiminde coğrafi farkındalık gelişimi, uzun bir süreçtir. İdeal olan öğrencinin bu farkındalığı, ilköğretimden ortaöğretime kadar almasıdır. Resmi coğrafya öğretimi bu misyonu taşımaktadır. Ancak coğrafyacılar bu konuda hemfikir değildir. Ayrıca ortaöğretimin birinci ve ikinci seviye diye bölünmesi de bu konuda hatalı bir yapı olduğunu işaret etmektedir. Bu hususta 2008 yılında İnsan ve Toplum Dersleri adı altında bir araştırma notu yazılmıştır (Steenstra & Schee, 2008).

Coğrafya Eğitiminin gelişimi için hazırlanan bu not, Hollanda’da resmi coğrafya öğretimi içinde çocuklara getirilen fırsatları ve kısıtlamaları açıklar. Coğrafi farkındalığın anlamı, Bölüm 2’de açıklanmıştır. Bölüm 3’te örgün coğrafya eğitimi tanımlanır. Bölüm 4’te yazılı müfredat analizi, ilköğretim, temel eğitim ve VMBO, HAVO ve VWO için sınav programı için kazanım hedefleri yansıtılmaktadır.

Bu bölümler arasındaki içsel ilişkiye bakıldığında bu konuların coğrafi öğrenme sürecinin sürekli bir şekilde gerçekleşmesi için fırsatlar sağlayıp sağlamadığı merak konusudur. Komşu bazı ülkelerin eğitimindeki gelişmeler ışığında elde edilen bulgular 5. Bölümde açıklanmaktadır. Bölüm 6’da kısaca coğrafya öğretimi bakımından öğretim metotları ve öğretmenlerin rolünü incelenmiştir. Bölüm 7’de öğretmen okullarında, ikinci ve birinci düzey öğretmen eğitimlerinin, temel coğrafya eğitimi ve öğretmenler için kabul edilir bilgi ve becerileri analiz eder. Bölüm 8’de ise Hollandalı öğrencilerin coğrafi farkındalık hakkında ne bildikleri hakkında bazı açıklamalar yapılmıştır. Son bölümde de bazı sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

5.3.9.6.4. İlköğretim Coğrafya Eğitiminde Bilimsel Araştırmalar ve Yayınlar

5.3.9.6.4.1. Öğretmenler ile İlgili Araştırmalar

Müfettişlerin yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında öğretmenlerin coğrafya derslerinin mesleki yeterlilik düzeylerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Gert Jan Bent **ilköğretim okullarında coğrafya öğretimi kalitesinin öğretmenlerin yanında öğrenci, okul ve mesleki altyapıya bağlı olduğunu** araştırmaktadır.

5.3.9.6.4.2. PABO Öğrencileri ile İlgili Araştırmalar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin coğrafya bilgi eksikliği hakkında medyada çıkan haberler bilinmektedir. Gelecekte ilkokul **öğrencilerine coğrafya dersleri verecek olan** PABO (ilköğretim okulu öğretmenliği bölümü) öğrencilerinin coğrafi bilgi seviyelerinin ne olması gerektiği konusunda Marian Blankman bir araştırma yapmaktadır. Ayrıca bu araştırmada PABO öğretmen yeterlilikleri konusu da araştırılmaktadır.

Araştırma danışmanları: Prof dr. M. Volman (UVA), M. Boogaard (inHolland) ve Prof Joop van der Schee (VU), Araştırma Süresi 2009-2015 yıllarıdır.

5.3.10. Hollanda’da Coğrafya Mezunlarının Yaptığı Meslekler

İş bulma konusunda sıkıntı çekmeyen Coğrafya öğretmenliği mezunlarının öğretmen olarak çalışma oranı %91 iken, işsizlik oranı %5’tir. %4’lük bir kısım ise farklı alanlarda iş bulmaktadır. Hollanda’da Coğrafya ve Coğrafya öğretmenliği mezunlarının yapabildiği işlere baktığımızda, birçok alanda iş bulabildiklerini görmekteyiz. Bu meslekleri sıraladığımızda önemli iş imkânlarının olduğu ortaya çıkmaktadır:

5.3.10.1. Öğretmenlik

Coğrafya mezunları ilköğretim, ortaöğretim birinci kısım, ortaöğretim ikinci kısım, mesleki ortaöğretim okullarında, yetişkin eğitimi, akademik eğitim ve öğretmen eğitiminde öğretmenlik yapabilmektedirler.

İlköğretim okullarında, ortaöğretim okullarında, Kolejlerde veya Üniversitede Coğrafya öğretmeni olarak göreve başlayan bir öğretmen LB, LC ve LD statülerinde maaşlar ile işe başlar. Bular öğretmenin hangi statüde, hangi ölçekte maaş alacağını belirleyen

kriterlerdir. Bu özelliklerden birine göre öğretmen maaş almaktadır. Sadece üniversite öğretim elemanları için LC ve LD bir arada değerlendirilir. Yılların deneyimi, öğretmenin akademik kariyeri gibi faktörler de öğretmenin maaşına etki eden kriterlerdir (straksvoordekla.nl, 2013).

Hollanda’da öğretmen adaylarının iş bulmasında bazı kurumlar aracılık etmektedir. Bu kurumların başında Ulusal Meslek Rehberi internet sitesi gelmektedir (nationaleberoepengids.nl, 2014). Buradan kendi hakkında bilgi bırakan öğretmenler kısa, sürede mülakat yöntemi ile iş bulabilmektedirler.

Hollanda hükümeti, 2014 yılı için öğretmen maaşlarına ayırdığı ücret 1 milyar avrodur. İş karışımı öğretmen, bütün seviyelerdeki öğretmenleri bir yıl içinde alacakları maaşların, primlerin, zamların ve diğer ek gelirlerin belirlenmesi için hükümet ve işçi örgütleri arasındaki toplu sözleşmedir. Öğretmenler, bu toplu sözleşmeden çıkan sonuca göre o yıl zam alabilmektedir. Okullar o yıl için belirlenen standart maaşların ve zamların altında bir ücret ödeyemezler (OCW, 2014c).

2008'den itibaren Hollanda'da öğretmenlerin iş antlaşmalarında daha iyi şartlar oluşmuştur. Eğitim genelinde öğretmenler bu anlaşma ile daha iyi ücret, daha fazla kariyer fırsatları ve daha fazla sosyal haklara kavuşmuştur. Öyle ki 2010 yılından bu yana öğretmenler kariyer için Hollanda hükümeti tarafından desteklenmektedir.

Tablo 5-112 Hollanda Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Kariyerlerine Göre Maaşları

Eğitim Türü	Maaş Aralığı	Taban Maaş (Avro=€)	Tavan Maaş (Avro=€)	Ölçek Akış (Avro=€)	Hükümet Desteği Hibe
İlköğretim	LA	2.290	3.274	61,00	715,21
	LB	2.374	3.597		715,21
Özel Eğitim	LB	2.374	3.597	61,00	715,21
	LC	2.387	4.197		715,21
Ortaöğretim	LB	2.445	3.739		1.331,71
	LC	2.460	4.361		1.331,71
	LD	2.470	4.962		1.331,71
Mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi	LB	2.526	3.778	25,89	1.368,00
	LC	2.887	4.280	47,13	1.524,00
	LD	3.302	4.849	23,31	1.692,00
	LE	3.776	5.256		1.480,00

Kaynak: (OCW, 2014d)

Hollanda’nın bazı bölgelerinde özellikle ilköğretim öğretmenliğinde fazlalık olduğunda, hükümet 2014-2015 öğretim yılı için öğretmelerin akademik seviyelerini

yükseltmek ve daha iyi iş fırsatı bulmalarını sağlamak için 150 milyon avro tutarında bir bütçe ayırmıştır. Bu bütçe ile akademik eğitim ve yabancı dil eğitim seviyelerinin artırılması hedeflenmektedir (OCW, 2014d).

Tablo 5-112’de Hollanda eğitim sisteminde öğretmenlerin kariyerlerine göre aldıkları maaşlar görülmektedir. Bu maaşlar brüt rakamlar olup 01 Ocak 2013’ ten itibaren geçerli rakamlardır (OCW, 2014d).

Hollanda’da Coğrafya ve Coğrafya öğretmenliği mezunları, mezun olup ilk işe başladıklarında net 2400 avro maaş almaktadırlar. Bu maaş yıllar geçtikçe kıdeme, alınan eğitime, çalışılan kurumlara ve projelerdeki tecrübeye göre 5000 avroya kadar çıkmaktadır (meesterbaan.nl, 2014).

5.3.10.2. Öğretmenlik Dışındaki Meslekler

5.3.10.2.1. Yazarlık

Üniversitelerde coğrafya eğitimi alan mezunlar okul ders kitabı yazarlığı, yardımcı kaynak kitabı yazarlığı ve yayınevi yazarlığı yapabilmektedirler.

5.3.10.2.2. Naturalist veya Çevre Görevlisi

Hollanda Üniversitelerinde coğrafya eğitimi alıp mezun olan gençler, bakanlıkların, belediyelerin, sivil toplum kuruluşlarının, özel şirketlerin tabiat uzmanı, natüralist veya çevre görevlisi adı altında istihdam edilebilmektedirler.

5.3.10.2.3. Turizm / Ofis İşleri, Seyahat Acentesinde Tur Rehberi

Hollanda’da coğrafya eğitimi mezunları turizm alanında ofis işleri ve seyahat acenteleri tur rehberi olarak çalışabilmektedir.

5.3.10.2.4. Eğitim Müzelerinde Çalışan

Coğrafya mezunları, eğitim ve tabiat müzelerinde gelen ziyaretçileri bilgilendiren, müze varlıklarını tanıtan, özellikle öğrencileri bu müzelerdeki varlık konusunda bilinçlendiren rehberler olarak çalışabilmektedir.

5.3.10.2.5. Doğa Odaklı Hizmetler

Coğrafya mezunları, Hollanda'daki doğal varlıkları daha iyi tanıdıkları için bakanlıklar, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve özel şirketler tarafından bunları koruma ve tanııtma programlarında görevlendirilmektedirler.

5.3.10.2.6. Belediye CBS Hizmetleri Bürosu

Coğrafya mezunları, Belediyelerin kent tasarımı, mekânsal planlama, şehir altyapısı gibi faaliyetlerinde coğrafi bilgi sistemleri konusunda uzman olarak görev almaktadırlar.

5.3.10.2.7. Toprak Analizcisi

Tarım sektöründe ihtiyaç duyulan tarımsal alanların geliştirilmesi ve verimin artırılması için gereken çalışmalarda coğrafya mezunları, görevlendirilmektedirler.

5.3.10.2.8. Banka Personeli

Personeelbank gibi firmaların desteği ile küçük bazı kurslar ile coğrafya mezunları büyük bankalarda iş imkânı bulabilmektedir (*werkeninhetonderwijs.nl*, 2014).

5.3.11. Hollanda'da Coğrafya Eğitimi ile İlgili Sorunlar

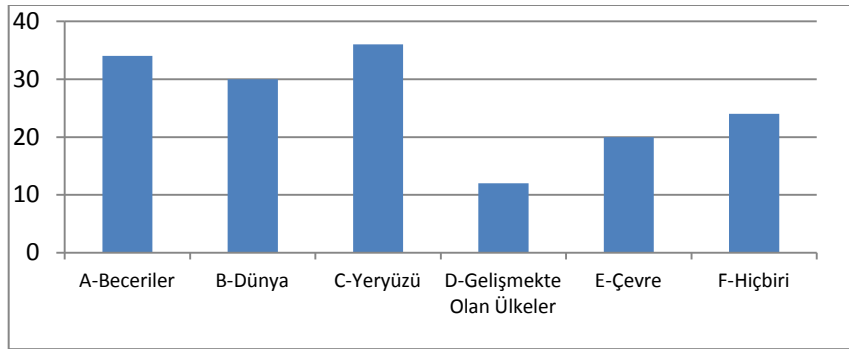
Hollanda'da coğrafya eğitimi ile ilgili sorunlara baktığımızda;

- En başta okul çeşitliliği sebebi ile oluşan müfredat ve kitap farklılıkları ,
- 2007'deki müfredat değişikliğinden sonra ortaöğretimin üst seviyesinde (HAVO ve VWO okulları) coğrafya dersinin artık zorunlu ders olmaması (Schee, 2013) ,
- Medya ve siyasetin tarih dersine coğrafyadan daha çok önem vermesi sebebi ile toplumda coğrafyanın diğer bilimler kadar değer görmemesi,
- İlköğretimdeki coğrafya öğretmenlerinin seviyelerinin çok düşük olması,
- Hollanda'da coğrafya dersinin okullarda sağlam bir konumu olmasına rağmen içerik ve eğitim tartışmaları açısından, hızlı bir şekilde önemini kaybetmesi, coğrafyanın halk arasında zayıflığı,

- Akademik Coğrafya programlarındaki öğrenci sayılarının azalması, finansal desteklerinin kesilmesi (Vaart, Pater, & Oost, 2004).

gibi sorunlar başta gelir.

Nordink ve Vries'in hazırladığı "Hollanda Ortaöğretim İkinci Kademedeki Coğrafya Eğitimi Durumu" adlı çalışmalarında, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları şu şekilde sıralamaktadırlar (Şekil 5-90).



Kaynak: (Noordink & Vries, 2011) (Oran:%)

Şekil 5-90 Ortaöğretim Havo Okullarında Beş Temel Konuda Yaşanan Sıkıntıların Oranı

- Ortaöğretim müfredatının beş temel konusunda ve özellikle Yeryüzü konusunda Havo okullarında sorunlar yaşanması (Şekil 5-90) (Noordink & Vries, 2011)
- Ortaöğretim HAVO öğrencilerinden % 36'sının, VWO öğrencilerinden % 24'ünün harita ve atlas becerilerinde zorluk çekmesi,
- Ortaöğretim HAVO öğrencilerinden % 27'sinin, VWO öğrencilerinden % 26'sının grafik ve tabloları okuma becerilerinde zorluk çekmesi,
- Ortaöğretim okullarında birinci seviye ile ikinci seviye arasında HAVO'da %39 ve VWO'da %35 bağlantının yapılamaması,

Yaşanan en önemli sorunlar arasında gösterilmektedir.

5.3.12. Hollanda’da Ortaöğretim ve Yükseköğretim Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Olarak Coğrafyacılar ile Yapılan Mülakatlara Üç Örnek

Hollanda Coğrafya eğitiminin incelendiği bu araştırmada veri toplama amacı ile Hollanda’da üç üniversite, iki meslek yüksek okulu, yedi lise ve üç ilköğretim okulu ziyaret edilerek veriler toplanmıştır. Bu aşamada özellikle Fontys Üniversitesi, Amsterdam Virje, Amsterdam Üniversitesi Coğrafya Bölümleri ziyaret edilerek, inceleme çalışmalarında bulunulmuş, ziyaret edilen yerlerdeki bilim adamları ile coğrafya eğitimi konusunda mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlarda daha çok teorikte bilgilerin pratiğe nasıl aktarıldığı, Türkiye coğrafya eğitimi için bu çalışmalardan nasıl neticeler çıkarılacağı üzerinde durulmuştur.

Hem Hollanda genel eğitim sistemi, hem de coğrafya eğitimi hakkında önemli bilgilerin toplanmasında yararlı olan bu mülakatlar; 11’i üniversitede çalışan, 2’si meslek yüksek okulunda çalışan, 5’i lisede çalışan ve 3’ü ilköğretim okulunda çalışan toplam 20 eğitimci ile yapılmıştır.

Mülakat sırasında sorulan sorular, daha önce tarafımızdan İngilizce olarak hazırlanmış, karşılıklı sohbet ortamında sorularak cevaplanmıştır. Verilen cevapların bazıları yazılarak, bazıları da ses kayıt cihazıyla kaydedilerek kayıt altına alınmış, daha sonra çözümlenmiştir.

Görüşülen kişi sayısı çok olduğundan, burada sadece üç mülakat örneği sunulacaktır:

5.3.12.1. Pieter de Jongh

Tilburg şehrinin önemli, başarılı ve köklü liselerinden biri olan Odulphus lisesinde çalışan ve dört yıllık genç bir öğretmen olan Pieter de Jongh ile tanıştıktan sonra araştırma konusu ile ilgili sorulara geçilmiştir.



Şekil 5-91 St Odulphus Lyceum Coğrafya Öğretmeni Pieter de Jongh (2013)

S.1.Bize okulunuzu tanıtır mısınız?

Cevap: Okulumuz hem genel lise (HAVO) hem de üniversite hazırlık lisesi (VWO) bölümleri bulunan, 700 civarında öğrencisi olan, Hollanda'nın en eski okullarındandır. Her iki okulda da üçüncü yabancı dil olarak Yunanca ve Latince zorunludur.

S.2.Okulunuzda coğrafya dersi her sınıfta ortalama kaç saattir?

Cevap: Okulumuzun hem HAVO, hem de VWO bölümlerinde ilk üç yıl coğrafya dersi zorunludur ve haftada iki saattir. Sonraki üç yıl ise seçmelidir. Tabi ki üst seviye eğitimde yani liselerin ikinci kademesi olan son üç yılda dört alandan birinde coğrafya zorunlu olduğundan diğer alanlardaki öğrenciler coğrafya dersini seçmemektedir. Coğrafya dersi üst seviye sınıflarında:

HAVO: 4.sınıf=3saat

VWO: 4.sınıf=1saat

HAVO: 5.sınıf=3saat

VWO: 5.sınıf=4saat

VWO: 6.sınıf=3saattir. (Her ders 50 dakikadır)

S.3.Coğrafya ders programından memnun musunuz?

Cevap: Okulumuzda birinci seviyede, coğrafya dersi haftada iki saat olduğundan düzenli olarak öğretmenlere dağıtılmıştır ve biz de bundan memnunuz.

S.4.Ortaöğretim Coğrafya ders müfredatında tespit ettiğiniz bazı sorunlar var mı?

Cevap: Şuan benim tespit ettiğim herhangi bir sorun yok.

S.5. Coğrafya ders müfredatında köklü değişimlerin yaşandığı önemli dönemler(tarihler) var mı? Eğer varsa yazabilir misiniz?

Cevap: Bildiğim kadarıyla coğrafya programında 1970, 1998 ve 2006 yıllarında köklü bazı değişiklikler olmuştur.

S.6. Kullandığınız coğrafya ders kitapları hakkında bilgi verebilir misiniz?

Cevap: Biz okulumuzda de Geo Coğrafya ders kitapları serisini ve De Grote Bosatlas atlasını kullanıyoruz ve bunlardan memnunuz. Ancak ben kitapların elektronik ortamda olmasını daha çok arzu ediyorum.

S.7. Kullandığınız coğrafya ders kitaplarının seçiminde kim karar veriyor?

Cevap: Kullandığınız coğrafya ders kitaplarının seçimini, bizim teklifimiz ile okul kurulu karar veriyor ve satın alıyor.

S.8. Hangi sınıflara ders veriyorsunuz? Sınıflardaki öğrencilerin seviyelerinden ve ilgilerinden memnun musunuz?

Cevap: Okulumuz öğrencileri sınavla ve ilköğretim okulu öğretmeni tavsiyesi ile üzerine geldiği için gayet başarılı öğrencilerdir ve coğrafya dersine ilgileri de fazladır.

S.9. Bir öğretmen olarak öğrencilerinizden coğrafya dersinde beklentileriniz nelerdir?

Cevap: Biz coğrafya öğretmenleri olarak öğrencilerimizden tabiatı tanıyan, ondan sürdürülebilir bir şekilde faydalanan, çevre farkındalığı olan, küresel bir dünya vatandaşı olmalarını bekliyoruz.

S.10. Sınıf içi hangi ders anlatım yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?

Cevap: Sınıfta dersimizi işlerken hemen bütün coğrafya ders anlatım yöntemlerini uyguluyoruz ancak en çok, proje ve performans ödevi, grup çalışması ve sunum tekniklerini kullanıyoruz. Çok sık ödev veriyoruz. Grupları genelde dört kişiden oluşturuyoruz.

S.11. Okulunuzda dönem boyunca yaptığınız geziler hakkında bilgi verebilir misiniz?

Cevap: Dersimizin yapısı gereği ve belirlediği hedeflere ulaşmak için yılda bir kez yurt dışı gezisi ve yılda iki kez yurtiçi gezisi düzenlemekteyiz. Mesela bu yıl Türkiye'ye bir gezi planlıyoruz. Okul kurulumuz ve velilerin katkısı ile bu geziler finanse ediliyor. Gezilerdeki amacımız, ülkemizi ve dünyanın değişik yerlerini öğrencilerimize tanıtmak ve geniş bir ufuk sahibi olmalarını sağlamaktır. Her gezide olduğu gibi çocuklar ile yolculuk meşakkatli bir iştir.

S.12. Coğrafya dersinin öğrencilere, çevre konusunda bilinç kattığını düşünüyor musunuz?

Cevap: Evet coğrafya dersinin öğrencilere çevre konusunda bilinç kattığını düşünüyorum.

S.13. Coğrafya dersi sınavlarını nasıl yapıyorsunuz? Bilgi verebilir misiniz?

Cevap: Genelde her dönem iki sınav yapıyoruz. Ayrıca sene sonunda ülke çapında yapılan mekezi sınavları yapıyoruz. Bu sınav kâğıtlarını biz okuduktan sonra farklı bir okulun öğretmenine gönderiyoruz ve iki öğretmenin notunun ortalaması öğrencinin notunu oluşturuyor. Eğer iki öğretmenin notu arasında tutarsızlık görülürse kâğıtlar üçüncü bir öğretmene gönderilir. Hatalı ölçme yapan öğretmen hakkında inceleme yapılır. Sınavlarda 50 ile 100 arasında çok soru sorulur. Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, tartışma, çizim, bulmaca ve eşleştirme gibi soru türleri vardır.

S.14. Sizin coğrafya dersini işlediğiniz özel coğrafya sınıfınız var mı? Varsa bu sınıflarda hangi ders araç-gereçlerini ve teknolojik programları kullanıyorsunuz?

Cevap: Okulumuzda bütün branşlara ait branş sınıfları mevcuttur. Okulumuzda üç coğrafya öğretmeni olduğu için üç tane de coğrafya branş dersliği bulunmaktadır. Bu sınıflarımızda haritalar, küre, posterler, bilgisayar, projeksiyon, ders kitapları ve atlaslar bulunmaktadır. Bu araçların tamamını derste kullanmaya çalışıyoruz. Ayrıca Google Earth, mapinfo, youtube gibi internet üzerinden yardımcı programları kullanıyoruz. Kitapları aldığımız yayınevinin web sitesinden ders kitaplarının pdf formatını kullanıyoruz. Okumuzun kullandığı paket program ile çevrimiçi (online) öğrencilerin ders, ödev, sunum, devamsızlık, sınav ve not durumlarını takip ediyoruz.

S.15. Haftalık kaç saat derse giriyorsunuz? Ders yükünüz ağır mı?

Cevap: Okulumuzda yeterli sayıda coğrafya öğretmeni olduğu için ders yükümüz ağır değildir. Haftada 22 saat derse giriyorum. Diğer zamanlarda da okulda bulunarak öğrencilerin ödev, proje ve grup çalışmalarına destek sağlıyoruz.

S.16. Maaşlarınızdan memnun musunuz? Hollanda'daki diğer meslekler ile karşılaştıra bilir misiniz?

Cevap: Aylık 3000€ avro civarında maaş alıyoruz. Tabi bu kıdeme göre artıyor. Maaşımızı diğer meslekler ile karşılaştırdığımızda orta seviyede olduğunu görüyorum.

S.17. Bir coğrafya öğretmeni olarak Türkiye denilince sizin ilk aklınıza gelen nedir? Bilgilerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Cevap: Benim Türkiye denilince ilk aklıma gelen İstanbul, İstanbul boğazı, İzmir ve Kapadokya. Üniversitede öğrenci iken bir defa Türkiye'ye gelmişim. Ülkeniz bana göre çok güzel bir tatil cennetidir (Jongh, 2013) Mülakat.

5.3.12.2. Martin de Wolf

Ortaöğretim coğrafya ders kitabı Wereldwijs'in editörü ve aynı zamanda Fontys Üniversitesi Eğitim Enstitüsü öğretim görevlisi Martin de Wolf, yirmi yıllık bir coğrafya eğitimcisidir. Kendisi ile sayın Uwe Krause sayesinde bağlantı kurduğum Martin de Wolf ile tanışma faslından sonra Fontys Üniversitesindeki ofisinde mülakat yapılmıştır.



Şekil 5-92 Wereldwijs Kitabının Yazarı ve Aynı Zamanda Fontys Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Öğretim Görevlisi: Martin de Wolf (2013)

S.1.Ortaöğretim coğrafya ders müfredatından memnun musunuz veya tespit ettiğiniz bazı sorunlar var mı?

Cevap: Genel olarak herhangi bir sorun görmüyorum. Ancak özelde bazı ince detaylara baktığımda sorunları yakalayabiliyorum. Örneğin VMBO okullarında bölümler arasındaki coğrafya kredi farklılığı, HAVO ve VWO okullarında üst seviyede coğrafya dersinin seçmeli oluşu gibi.

S.2. Coğrafya dersi müfredat programında köklü değişimlerin yaşandığı önemli dönemler var mı?

Cevap: Hollanda’da coğrafya dersi müfredat programında köklü değişimlerin yaşandığı önemli tarihler olarak 1970, 1998 ve 2007 tarihlerini verebilirim.

S.3. Hollanda’da okullarda coğrafya dersinde daha çok hangi kitaplar kullanılıyor? Bu kitapların içeriklerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Cevap: Hollanda’da coğrafya dersinde Wereldwijs, de Geo, Buitenland ve Humboldt isimli kitaplar kullanılmaktadır. Hollanda şartlarında iyi kitaplardır ancak gelişen teknoloji karşısında önemlerini yitiriyorlar.

S.4. Editörlüğünü yaptığınız Wereldwijs coğrafya ders kitabı hakkında bilgi verebilir misiniz?

Cevap: Wereldwijs coğrafya ders kitapları, ortaöğretim seviyesindeki bütün öğrenciler için dört seri halinde hazırlanan kitap setidir. Ben, bu kitaplar içinde ortaöğretim birinci seviyedeki kitapların editörüyüm. İlk baskısı 2010 yılında yapılan bu kitapların, bu yıl ikinci baskısı yapılmıştır. Bu kitaplarda özellikle kırmızı ile yazılan tanımlar merkezi sınavlarda (CE) çıkacak tanımlardır. Bütün öğrencilerin bu tanımları öğrenmesi beklenir. Biz bu kitaplarda konuları su, nüfus ve yerleşme, hava durumu ve iklim gibi üç ana grupta, dokuz ünite ve 51 alt bölüm başlığı altında işledik. Bana göre kitabımızın zayıf taraflarının başında tanımlamaların ve terim sayılarının çok fazla olması gelmektedir.

S.5. Hangi öğrencilere ders veriyorsunuz?

Cevap: Fontys Üniversitesi Eğitim Fakültesi coğrafya öğretmenliği öğrencilerine beşeri coğrafya ve küresel coğrafya konularında ders veriyorum; onun dışında kitap yazma ve editörlük çalışmalarını yürütüyorum.

S.6. Bir öğretmen olarak öğrencilerinizden beklentileriniz nelerdir?

Cevap: Öğrencilerimizin öğretmen olduklarında öğrencilere iyi bir örnek olmalarını, kendilerini geliştirmelerini, coğrafyayı sevmelerini bekliyorum.

S.7. Ders anlatımında hangi yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?

Cevap: Öğrencilerimize hazırlamış olduğumuz sunumlardan ders veriyoruz. Ayrıca öğrencilerin sorumlu olduğu asıl ders kitaplarından proje ödevleri hazırlamalarını istiyoruz ve bunları eğitim dönemi boyunca sınıfta sunduruyoruz.

S.8. Öğrencilerinizle hangi konularda, ne tür geziler yapıyorsunuz?

Cevap: Ben şahsen vaktim olmadığı için gezi düzenlemiyorum. Ama bölümümüz her yıl 1.sınıflar için bir tane Almanya'ya 5 günlük fiziki coğrafya gezisi, 2.sınıflar için bir tane Almanya'ya 5 günlük beşeri coğrafya gezisi, 3.sınıflar için bir tane Fas'a iki haftalık genel coğrafya gezisi düzenler. Ayrıca dönem boyunca ihtiyaç duyuldukça Hollanda içi, Almanya ve Belçika'ya günü birlik geziler de yapılmaktadır. Okul yönetimi bu gezileri finanse eder.

S.9. Okulunuzda sınav sistemi nasıldır?

Cevap: Ders dönemi tamamlanınca sınav dönemlerinde ders olmaz. İki hafta süren sınav döneminde bazı sınavlar uygulamalı olarak yapıldığı için bilgisayar kullanımı zorunludur.

S.10. Derslerinizde hangi teknoloji araçlarını ve programlarını kullanıyorsunuz?

Cevap: Derslerimizde kitap, defter, duvar haritası, küre, atlas, bilgisayar (öğrencilerde de bulunması şartıyla), projeksiyon, Google Earth, ve Mikrosoft gibi araç ve programları kullanmaktayız. Öğrencilerimizin tamamı derse dizüstü bilgisayar getirmektedir.

S.11. Bir coğrafya öğretmeni olarak Türkiye denilince sizin ilk aklınıza gelen nedir? Bilgilerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Cevap: Türkiye denilince benim ilk aklıma gelen İstanbul Boğazı ve Atatürk Barajı'dır. Çünkü biri doğal bir harika, iki kıtayı birbirine bağlıyor. Diğeri ise insanoğlunun tabiat ile mücadelesinin bir eseri dev bir baraj. Atatürk barajını görmedim ama İstanbul'a bir kez geldim.

(Wolf, 2013) Mülakat.

5.3.12.3. Joop van der Schee

Hollanda coğrafya eğitimi konusunda en önemli bilim insanlarından biri olan Prof. Dr. Joop van der Schee, hem Amsterdam Vrije Üniversitesi Eğitim Fakültesinde hem de Utrecht Üniversitesi Coğrafya Eğitimi ve İletişimi öğretim üyesidir. Ayrıca Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu Başkanlığını yürütmektedir. Coğrafya eğitimi ile ilgili kitapları, ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış 100'e yakın makalesi vardır.



Şekil 5-93 Amsterdam Vrije Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof.Dr.Joop van der Schee (2013)

Sayın Prof. Dr. Joop van der Schee ile hem internet üzerinden hem de Amsterdam Vrije Üniversitesi Coğrafya Eğitimi Bölümünde Ağustos 2013'te yüz yüze yaptığımız iki toplantıda coğrafya eğitimi ile ilgili yaptığımız sorulu-cevaplı söyleşilerin özeti aşağıdadır. Ayrıca sayın Van der Schee kendisine Hollanda dışından sıkça sorulan

Hollanda coğrafya eğitimi ile ilgili sorulara hemen cevap verebilmek için kendisi de bir soru-cevap formu oluşturmuştur (Ek-1). Bu söyleşide bu formdan da faydalanılmıştır.

S.1.Hollanda’da ilköğretim coğrafya eğitiminin temel hedefi nedir?

Cevap: Öğrencilerden beklediğimiz en temel gelişme, yakın ve uzak dünya hakkında bir bakış açısı geliştirmektir.

S.2.Hollanda’da ortaöğretim coğrafya eğitiminin temel hedefi nedir?

Cevap: Ortaöğretim coğrafya eğitiminin temel hedefi, yakındaki ve uzaktaki, insani ve doğal çevre arasındaki ilişkiler ile ülkemizin gençlerinde vatandaşlık kavramı ve küresel bir anlayış geliştirmektir.

S.3.Hollanda’da ilköğretim coğrafya eğitiminin temel konular nelerdir?

Cevap:

Yer şekilleri, haritalar ve atlaslar,

Su,

Farklı bölgeler ve farklı hayatlar,

Dünyanın farklı iklim, yer şekli, nüfus ve kültür katmanlarına ayrılması.

S.4.Hollanda’da ortaöğretim coğrafya eğitiminin temel konular nedir?

Cevap:

Su,

İklim,

Enerji,

Nüfus ve Yerleşme

Zengin ve Fakir

Sınıflar ve Kimlik

Sürdürülebilirlik

Coğrafi Beceriler.

S.5.Hollanda’da ilköğretim okullarında coğrafya eğitimi ortalama haftada kaç saattir?

Cevap:

10 yaşındaki öğrenciler için: Haftada bir saat

11 yaşındaki öğrenciler için: Haftada bir saat

12 yaşındaki öğrenciler için: Haftada bir saat

Ayrıca okulların %90’ında coğrafya dersi ayrı bir ders olarak okutulmaktadır.

S.6.Hollanda’da ortaöğretim okullarında coğrafya eğitimi ortalama haftada kaç saattir?

Cevap:

13 yaşındaki öğrenciler için: Haftada iki saat

14 yaşındaki öğrenciler için: Haftada iki saat

15 yaşındaki öğrenciler için: Haftada yarım saat

Ayrıca okulların %70’inde coğrafya dersi, ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Meslek okullarında Vatandaşlık Bilgisi dersinin bir parçasıdır.

S.7.Hollanda’da ortaöğretim okulları üst seviyesi (ikinci faz) coğrafya eğitiminin durumu nedir?

Cevap: Ortaöğretimin üst seviyesinde öğrencilerin %75’i için isteğe bağlı, seçmeli ders konumundadır. Ayrıca bu üst öğrenimde coğrafya dersini seçenlerin oranı giderek azalmaktadır.

S.8.Hollanda’da coğrafya eğitimi için en büyük problem nedir?

Cevap:

2007’deki müfredat değişikliğinden sonra ortaöğretimin üst seviyesinde coğrafya dersinin artık zorunlu ders olmaması,

Medya ve siyasetin tarih dersine coğrafyadan daha çok önem vermesi,

İlköğretimdeki coğrafya öğretmenlerinin seviyelerinin çok düşük olmasıdır.

S.9.Hollanda’da ortaöğretim okullarında daha çok hangi coğrafya ders kitapları okutulmaktadır?

Cevap: Hollanda’da yaygın olarak De Geo, Wereldwijs ve Buitenland adındaki coğrafya kitap serileri, ortaöğretim birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar okutulmaktadır. Ülke genelinde okulların %60 da bu kitaplar, %40 da ise diğer kitaplar ve İngilizce kitaplar okutulmaktadır.

S.10.Hollanda’da ortaöğretim okullarında okutulan coğrafya ders kitaplarında temel alınan konu başlıkları nelerdir?

Cevap: Hollanda’da ortaöğretim okullarında okutulan coğrafya ders kitaplarında aşağıdaki konu başlıkları temel alınarak hazırlanır.

Dünya (Beşeri coğrafya)

Yeryüzü (Fiziki coğrafya)

Güneydoğu Asya ve Güney Amerika

Hollanda

S.11.Hollanda’da ortaöğretim okullarında bitirme sınavlarında coğrafya dersinin yeri nedir?

Cevap: Hollanda’da ortaöğretim okulları farklı üç yapı arz etmektedir. Bu okullardan mesleki okullar(VMBO) 4 yıl, genel liseler (HAVO) 5 yıl ve üniversite hazırlık liseleri (VWO) 6 yıldır. Bu sebeple her okulun eğitim süresi sonunda bir üst öğrenimde devam edebilmek için okul bitirme sınavları yapılır. Bu sınavlarda, coğrafya dersinden de sorular geldiği için bu dönemde coğrafya dersine önem verilmektedir. Her okulun eğitim süresi farklı olduğu için müfredatları ve sınavda sorumlu oldukları konu ağırlıkları değişmektedir.

S.12.Hollanda’da coğrafya eğitimin de pratik, kullanışlı ve başarılı birkaç projeden bahsedebilir misiniz?

Cevap: Bu projelere şunları örnek verebilirim.

Coğrafya ile düşünmeyi öğrenmek Projesinin David Leat’a ait Felemenkçe versiyonu, EduGIS (www.edugis.nl), Hollanda ilköğretim ve ortaöğretim sisteminin bir parçası olan proje,

Dijital okul projesi: Öğretmenlerin coğrafya ders materyallerini paylaştığı dijital ve ulusal bir platformdur.

S.13.Hollanda’da coğrafya eğitiminin başarılı birkaç araştırma projesinden bahsedebilir misiniz?

Cevap: Bu projelere aşağıdakiler örnek verilebilir:

Tim Favier’in; ortaöğretim üst seviye öğrencilerine CBS’yi tanıtmak için bir tasarım ve araştırma projesi,

Katie Oost’un; meslek okulları için çalışma sahası nasıl kolaylıkla organize edilir? Projesi,

Henk Notte’nin; coğrafya için bir uyarlama testi geliştirilmesi projesi,

Marian Blankman’ın; ilköğretim için ilköğretim coğrafya öğretmen eğitim kurslarının kalitesinin artırılması projesi,

Adwin Bosschaart’ın; ortaöğretim öğrencilerinin su eğitimi ve risk algısı nasıl geliştirilebilir? Projesi,

S.14.Hollanda’da coğrafya eğitimi konusunda İngilizce yayınlar ve web siteleri hakkında bahsedebilir misiniz?

Cevap: Aşağıdaki birkaç örnek sanırım yeterlidir (Schee, Mülakat, 2013).

WILDSCHUT, H. & J. VAN DER SCHEE (2007) Searching for Strategies to Help Students to Structure Their Geographical Research Papers in a Domain Specific Way.

SCHEE, J. VAN DER & S. LANGIUS (2008) Dutch Children’s Understanding of Place, Society, Environment, their World and the Future. In R. Gerber & M. Robertson (eds.)

FAVIER, T. & J.VAN DER SCHEE (2009) Learning geography by combining fieldwork with GIS.

BÖLÜM VI: TÜRKİYE’NİN VE HOLLANDA’NIN COĞRAFYA EĞİTİM VE ÖĞRETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Türkiye ile Hollanda coğrafi yapı, ekonomik yapı, tarihi geçmiş, kültürel derinlik açısından da birbirinden farklı olduklarından eğitim açısından farklılıklara ve benzerliklere sahiptirler. Araştırmanın ilk bölümünde Türkiye, ikinci bölümünde Hollanda genel eğitim sistemleri ve coğrafya eğitim sistemleri açısından ayrıntılı olarak incelenmiş, bu bölümde de iki ülkenin birbiri ile benzerlikleri, farklılıkları, avantajları ve dezavantajları incelenecektir. Böylece bu bölümde, ülkemiz eğitim sisteminde görülen aksaklıkların giderilmesi, iyi tarafların ise daha da geliştirilmesi ve gelişmiş ülkelerdeki genel eğitim sistemi ve coğrafya eğitim sisteminin yakalanması konusunda yeni fikirler üretilabilecektir.

Coğrafya eğitimi, genel eğitim sisteminden bağımsız olarak düşünülemeyeceği için Türkiye ile Hollanda’nın eğitim sistemleri karşılaştırılması iki ana başlık halinde incelenmiştir.

1.Genel eğitim sistemlerinin karşılaştırılması,

2.Coğrafya eğitim ve öğretiminin karşılaştırılmasıdır.

Türkiye ile Hollanda genel eğitim sistemleri ve coğrafya eğitim sistemi karşılaştırılırken her iki ülkenin siyasi, ekonomik, coğrafi ve kültürel temel bilgilerini kısaca hatırlamanın konuyu anlamaya katkısı olacaktır.

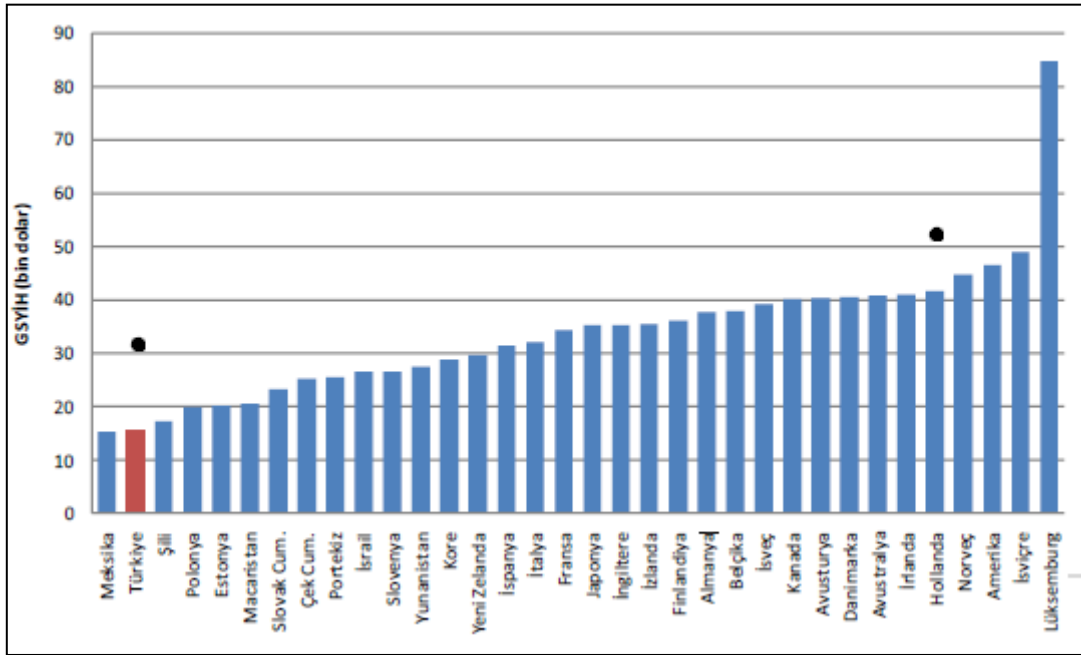
Tablo 6-1 Türkiye ile Hollanda’nın Temel Bilgilerinin Karşılaştırılması

Türkiye		Hollanda	
Alan (km ²)	774.820	Alan (km ²)	41.864
Nüfus (2013)	76.667.864	Nüfus (2013)	16.778.000
Nüfus Yoğunluğu (2013)	98	Nüfus Yoğunluğu (2013)	401
GSYİH: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (2013-milyon ABD \$)	826.632	GSYİH: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (2013-milyon ABD \$)	808.900
Kişi başına düşen milli gelir (ABD\$-2013)	10.782 \$	Kişi başına düşen milli gelir (ABD\$-2013)	48.211\$
Zorunlu eğitim süresi	12 yıl	Zorunlu eğitim süresi	12 yıl
Okur yazar olmayanların oranı (%) (2013)	4,5	Okur yazar olmayanların oranı (%) (2013)	0,2
Eğitime: Hükümet harcamaları (2006-2011-GSYİH'nin%)	2,9	Eğitime: Hükümet harcamaları (2006-2011-GSYİH'nin%)	5,9

Kaynak: (TÜİK, 2014)

Kaynak: (CBS, 2013) ve (UNdata, 2013)

Tablo 6-1’de görüldüğü gibi, alanı Türkiye’nin yüzölçümünden 19 kat daha küçük olan Hollanda’nın nüfusu ise Türkiye nüfusunun 1/5’i kadardır. Yüzölçümü ve nüfus açısından Türkiye’den küçük olan Hollanda, 808 milyar dolarlık GSMH ile Türkiye’den sonra dünyanın en büyük on sekizinci ekonomisine sahiptir. Kişi başına düşen milli gelirlere baktığımızda Türkiye’nin yaklaşık beş katı büyük bir gelire sahiptir (Şekil 6-1). Hollanda ekonomik gücünün yüksek oluşu ülkede eğitime ayrılan payın da Türkiye’nin iki katı olmasını sağlamıştır. Nüfus yoğunluğu fazla, ekonomik gücü yüksek, idari açıdan monarşik krallık ile idare edilen, farklı dini inanış ve dünya görüşüne sahip sütunlaşmanın bulunduğu ve Avrupa Birliğinde önemli bir konuma sahip olan Hollanda’nın eğitim sistemindeki göstergeleri de Türkiye’den farklılıklar göstermektedir. Nüfusun yaş ve cinsiyete göre dağılımı, okur-yazarlık oranı, okullaşma oranı, okul binaları, sınıf öğrenci sayıları, eğitim altyapısı, ders materyalleri, yöntem ve teknikler, eğitim süreleri, öğretmenlerin eğitimi ve öğretmenlerin yıllık gelirleri gibi alanlarda Türkiye ile Hollanda arasında önemli farklar oluşmuştur.



Kaynak: (MEB, 2013b, s. 19)

Şekil 6-1 OECD Ülkelerinden Türkiye ve Hollanda’nın 2012 yılı GSMH içinde Kişi Başına Düşen Gelir Miktarları

6.1. Türkiye ve Hollanda Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Hollanda ile Türkiye'nin eğitim sistemlerinin birbiri ile karşılaştırılmasında tarihi sürece baktığımızda, Hollanda eğitiminin İngiltere, Almanya ve Fransa eğitim sistemlerinde etkilendiğini görmekteyiz.

İkinci Dünya Savaşı'nda Almanya'nın işgaline uğrayan Hollanda savaş sonrası işgalin izlerini silmek ve ekonomik kalkınmayı hızlandırmak için şehirlerinin yeniden imarına ve kamu kurumlarında yenileme hareketlerine hız vermiştir. Bu yenileşme hareketine eğitim sistemi de katılarak büyük değişikliklere uğramıştır. Hollanda eğitim sisteminin en önemli özel yapılarından biri de *sütunlaşma* denilen, farklı dini inanış ve dünya görüşlerine göre gruplaşmasıdır.

Türkiye'de ise Cumhuriyetin ilk yıllarında Osmanlıdan kalan eğitim kurumları kaldırılarak yerine Batı tarzında eğitim kurumları kurulmuş, Türkiye'den birçok öğrenci Avrupa ülkelerine gönderilerek eğitim almaları sağlanmış ve bazı Avrupa ülkelerinden bilim adamları davet edilerek ülkedeki bilimsel çalışmaların kalkındırılması hedeflenmiştir.

Bu bilgiler ışığında görülmektedir ki hem Türkiye hem de Hollanda, eğitim sistemleri açısından Avrupa'daki değişik ülkelerin tesiri altında kalmış, bunun sonucunda her iki ülkede eğitim açısından büyük farklar oluşmuştur.

6.1.1. Eğitim Sistemlerinin Genel Yapısı

Türkiye eğitim sistemi, oldukça merkezi bir yapı göstermektedir. Hollanda ise yüzölçümü ve nüfusu itibarıyla küçük olması sebebi ile merkezi, yönetim olarak federal bir yapıya sahip olduğu için de yerel bir yapıya sahiptir. Merkezi sınavlar, mezuniyet kriterleri gibi genel özellikler, merkezi bir karaktere sahip iken, okul yönetimleri, finansman okul programları, sömestr tatilleri tamamen yerel yönetimlere okul yönetimlerine bırakılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda yapılan köklü değişikliklerden en önemlisi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Bu kanun ile ülkedeki bütün eğitim ve öğretim kurumları, tek çatı altında toplanmış ve merkeze, (Ankara'ya) bağlanmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla da eğitimle ilgili tüm plan, program ve uygulamalar Milli Eğitim

Bakanlığının denetimi ve gözetimine tabi tutulmuştur. Böylece bütün Türkiye’de eğitim öğretim sisteminde, bütün alanlarda aynı standartlar uygulanmaktadır.

Cumhuriyetin kurulduğu yıllardan itibaren uygulanan merkezi sistem, Türkiye’de her şeyin merkezden kontrol edildiği bir sisteme dönüşmüş, bu sebeple finansal ve yönetsel bazı zorluklar ile karşılaşmaktadır. Merkezi sistem sonucu oluşan bu maddi ve eğitimsel zorluklar, öğrencilerin, bir çok fırsat eşitsizliği ile mücadele etmesini gerektirmekte ve yenilikler hızlı bir şekilde takip edilememektedir.

Hollanda’da eğitimin genel akışı ve somut çıktıları merkezi yönetimin belirlediği kriterlere göre gerçekleşirken, ilk ve ortaöğretim kurumlarının idari ve mali mesuliyeti, belediye meclislerine yani yerel yönetimlere bırakılmıştır. Ders programları, öğretmen alımları, okulların başlama, bitiş , tatil günleri ve bayramlar gibi konularda büyük farklılıklar olabilmektedir. Bunda hem illere göre yerel yönetimlerin, hem okul yönetimlerinin, hem de *sütunlaşmanın* büyük etkisi vardır.

Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, Hollanda’da eğitimin en üst basamağıdır. Ülkedeki eğitim kalitesini tüm ülke geneline yaymak ve eğitimle ilgili olarak okullar, sütunlar, şehirler ve eyaletler arasında standartları sağlamak için çalışmaktadır. Sütunlaşmadan dolayı farklı yönetim ve eğitim yapılarına sahip olan Hollanda’da, eğitimin yerel yönetimlere ve okul kurullarına bırakılması, bakanlığa oldukça önemli faydalar sağlamıştır. Bu yapı; eğitimde ortaya çıkacak sorunların mahalli olarak çok kısa sürede çözülmesini, eğitim ve öğretimde yatırımların hızlanmasını, eğitim kurum ve kuruluşlarının arasında, adeta bir özel sektör mantığını geliştirerek rekabet ortamının doğmasını ve dolayısıyla kalitenin üst düzeye çıkmasını sağlamıştır.

Her ne kadar eyalet olarak adlandırılrsa da Hollanda yüzölçümünün küçük olması sebebi ile ülkedeki eğitim kurumlarının birbiri arasında ve Bakanlık arasındaki ilişkiler, çok sıkı bir sisteme sahiptir. Bu da beraberinde sıkı bir denetim sistemini getirmekte, eğitimin kalitesini giderek artırmaktadır.

Türkiye eğitim sisteminde, yetki ve sorumluluklar, merkezde toplandığı için ülkenin tamamında tek tip eğitim yapılması hedeflenmektedir. Hollanda’da ise yetki ve sorumluluk artmakta, yerel makamlar ve okul kurulları, eğitim kurumları birer işletme gibi hareket etmekte ve çok sıkı bir denetime tabi olmaktadır.

6.1.2. Eğitimin Genel Amaçları

Anayasamıza göre Türk Milli Eğitiminin genel amacı:

Türk milletinin bütün fertlerini;

Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk millîyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak olarak belirlenmiştir.

Hollanda'da ise eğitimin en önemli hedefi özgürlüktür. Hollanda Anayasasının 23.maddesi ile garanti altında alınan “eğitim özgürlüğü”, Hollanda eğitim sisteminin anahtar özelliklerinden biridir. Bu açıdan Hollanda Eğitim sisteminin dört temel dinamiğini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Eleyici ve seçici olmak,
- İdeolojik ve pedagojik çeşitliliğe önem vermek,
- Sistemin dinamizmi,
- Eğitim birimlerinin özerk bir yapıya sahip olmasıdır.

Ayrıca Hollanda eğitim sistemi, Hollanda anayasası ile belirlenmiş olan “kurma, yönlendirme ve donatma” özgürlüğüne sahip olan, çok özel bir sistemdir. Bu eğitim özgürlüğü içinde;

- Velinin çocuğunu istediği okula gönderebilme hakkı,

- İsteyenlerin, dinî, pedagojik veya başka toplumsal görüş temeline dayalı bir okul açabilme hakkı,
- Okulların kendi eğitim politikalarını belirleyebilme hakkı,

Hollanda Eğitim Sistemine dinamizm kazandıran özellik, içerisindeki çeşitliliği güce ve kaliteye dönüştüren önemli etken, eğitim birimlerinin özerk oluşu, satıcı-müşteri ilişkisini andıran bir rekabet ortamı ve en iyiyi yapma yarışıdır.

6.1.3. Okul Sistemi ve Yapısı Arasındaki Farklar

Türkiye ile Hollanda arasında okul sistemi açısından büyük farklar vardır. Bu farklar en başta okul öncesi eğitim çağı, ilköğretim çağı, ortaöğretim çağı, giriş şekli, süreleri ve öğrenci sayıları ile ilgilidir.

Türkiye ile Hollanda arasındaki eğitim sistemleri arasındaki farklara baktığımızda en başta okulöncesi eğitim ile başlamaktadır. Hollanda’da okula başlama yaşı 4’tür. Dört yaşına giren her öğrenci, okula gitmek zorundadır. Ancak 4 yaşındaki eğitim, okulöncesi eğitim konumundadır. Asıl ilköğretim, beş yaşından 12 yaşına kadar süren sekiz yıllık Temel Eğitimdir. Ortaöğretim ise 13 yaş ile 18 yaş arasında 6 yıldır. Ancak her öğrenci 6 yıllık liseye gidemeyebilir. Bu sebeple zorunlu eğitim, 16 yaşının sonuna kadardır. 16 yaşından sonra öğrenci isterse okuldan ayrılıp işe başlayabilir. Zorunlu öğretim, 16 yaşına kadar olduğu için ücretsizdir. 16 yaşından sonraki eğitimler ücretlidir.

Türkiye’de ise zorunlu eğitim yaşı 6’dır. Öğrenciler, 5 yaşında okulöncesine başlayabilir ve zorunlu değildir. Türkiye’de 2012 yılına kadar süren kesintisiz 8 yıllık ilköğretim eğitimi, bu yıldan itibaren 4+4+4 şekline dönüşmüş ve ortaöğretim de zorunlu hale gelmiştir. 6 yaşında başlayan ilkokul, 9 yaşında bitmekte, 10 yaşında başlayan ortaokul 13 yaşında bitmekte, 14 yaşında başlayan lise, 18 yaşında bitmektedir. Bu bakımdan Türkiye’de zorunlu eğitim, 18 yaşında sona ermektedir.

Türkiye ile Hollanda arasındaki temel eğitim farklarından biri de eğitim-öğretim dönemleridir. Türkiye’de Eylül ayında başlayıp Ocak ayında biten güz dönemi ve şubat ayında başlayıp haziran ayında biten bahar dönemi olmak üzere iki dönem var iken Hollanda’da üç ara tatil ve bir yaz tatili ile ayrılan dört dönem vardır.

Günlük okul ders saatlerine baktığımızda, Türkiye’de öğrenci sayısının fazla olması sebebi ile yarım günlerden oluşan ikili eğitim söz konusudur. Bu durum Türkiye’de, öğrenci ve öğretmenlerin okulda kalma sürelerini kısaltmakta ve sosyal aktiviteleri azaltmaktadır. Hollanda’da ise tam gün eğitim zorunlu olduğu için öğrenciler, 08:30-09:00’dan başlayarak 15:30-16:30’a kadar, en az 6-7 saat okulda kalmakla rahatça sosyal faaliyetlerde bulunmaktadır.

Türkiye ile Hollanda eğitim sistemleri arasındaki önemli farklardan bir diğeri de taşınmalı eğitimidir. Türkiye’de okul, öğretmen ve derslik eksikliği gibi bir çok sebepten dolayı, bazı okulların birleştirilmesi sonucu, öğrencilerin kilometrelerce uzaktaki başka bir okula taşınması bu sistemi ortaya çıkarmıştır. Büyük şehirlerde ise okul servislerinin çokluğu sebebi ile büyük trafik karmaşası yaşanmaktadır. Bu yapı, hem zaman hem de büyük maddi kayıplara sebep olmaktadır. Ancak Hollanda’da tam gün eğitim olması, okul eksikliğinin olmaması, ulaşım ağı, altyapı sistemleri ve bisiklet yollarının çok düzenli olması sebebi ile öğrenciler, okula bisikletle veya toplu taşıma araçları ile gidebilmektedir.

Tablo 6-2 Türk ve Hollanda Genel Eğitim Sistemlerinin Temel İstatistikler Açısından Karşılaştırılması

Bilgiler	Türkiye		Hollanda	
	İlköğretim	Ortaöğretim	İlköğretim	Ortaöğretim
Okulu Sayısı	46.156	10.418	7.436	1.339
Öğrenci Sayısı	11.160.899	5.250.218	1.629.400	948.900
Okul Başına Düşen Öğrenci Sayısı	242	503	219	708
Sınıf Başına Düşen Öğrenci Sayısı	31	37	20-25	20-27
Öğretmen Sayısı	551.802	254.895	126.900	85.300
Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	20	21	13	11

Kaynak: (MEB, 2013a) ve (CBS, 2012)

Türkiye ile Hollanda arasındaki bir diğer önemli fark; eğitim kademelerine göre okul, öğrenci, okul ve sınıf başına düşen öğrenci sayıları ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları arasındaki farklılıklardır.

Tablo 6-2’de görüldüğü üzere Türkiye’de 46 bin ilköğretim ve 10 bin ortaöğretim okulu var iken, Hollanda’da 7 bin ilköğretim ve 1,3 bin ortaöğretim okulu vardır. Bu okullarda

Türkiye’de 11 milyon ilköğretim ve 5 milyon ortaöğretim öğrencisi var iken, Hollanda’da 1,6 milyon ilköğretim ve 1 milyon civarında ortaöğretim okulu öğrencisi vardır. Her iki ülkede ilköğretim okullarında okul başına düşen öğrenci sayısı 200’ün üzerinde iken ortaöğretimde Türkiye’de 503 ve Hollanda’da 708 öğrenci bulunmaktadır. Hollanda’da ortaöğretimin üçlü bir okul yapısı göstermesi bazılarının 6 yıl sürmesi sebebi ile okul öğrenci sayılar genel olarak yüksektir. Sınıf başına düşen öğrencilere baktığımızda, Türkiye’de ilköğretimde 31, ortaöğretimde 37 iken, Hollanda’da bu sayılar ilköğretimde 15-25 arasında ve ortaöğretimde 20-30 arasında değişmektedir. Bu göstergeler Türkiye’de sınıfların Hollanda’ya göre kalabalık olduğunun açık bir resmidir. Ayrıca Hollanda’da ortaöğretim kurumları çok geniş alanlara yayılmış bir yerleşke niteliğindedir. Bu okullarda branş dersliği uygulaması ile her ders kendi sınıf ve laboratuvarında işlenmektedir.

İki ülkenin öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına baktığımızda bu sayılar; Türkiye’de ilköğretimde 20, ortaöğretimde 21 iken, Hollanda’da ilköğretimde 13 ve ortaöğretimde 11 öğrencidir. Ayrıca Türkiye’de bazı bölgelerde öğretmen fazlası varken bazı bölgelerde öğretmen açığı had safhadadır. Bu açık yerel olarak geçici, ücretli öğretmenler ile karşılanmakta bu da eğitim kalitesini düşürmektedir. Öğretmenlerin ülke içinde dağılışı da düzenli değildir. Bu veriler, Türkiye eğitim sisteminin Hollanda’ya göre geri olmasının sebeplerini ortaya koymaktadır.

Hollanda ile Türkiye arasında eğitim sisteminde benzer olan yönlerden biri, ilköğretimde sınıf tekrarının olmamasıdır. Hollanda’da bu durum, nadir olarak gerçekleşmektedir. Bu duruma düşen öğrenciler ek çalışmalar ile akranlarına yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Ortaöğretimde ise bu durum farklılaşmaktadır. Türkiye’de ortaöğretimde sınıf tekrarı sıkı bir şekilde uygulanırken, öğrencilerin yarısı eğitim ve öğretimin dışında kalmakta, hiçbir diploma alamadıkları için topluma işsiz ve mesleksiz insanlar olarak katılmaktadırlar. Ayrıca lise mezunları kalifiye eleman olarak işe başlayamadıkları için bütün öğrenciler üniversiteyi hedeflemekte bu da üniversite kapılarında yığılmalara sebep olmaktadır. Hollanda’da ise sınıf tekrarı yerine başarısız olan öğrenciler ek kurslar ile okuldaki erken mezun edilmekte ve iş hayatına atılması sağlanmaktadır. Hollanda’daki dört yıllık Vmbo okulları, beş yıllık Havo okulları ve 6 yıllık Vwo okulları farklı seviyede ortaöğretim mezunlarını ortaya çıkarmaktadır. Böylece her öğrencinin mezun olduktan sonra gideceği okul bellidir.

6.1.4. Üniversiteler

Türkiye ile Hollanda üniversitelerinde, hem nicelik açısından hem de nitelik açısından büyük farklar mevcuttur. Tablo 6-3 te Türkiye ile Hollanda arasındaki üniversitelere ait veriler görülmektedir. Bu verilere baktığımızda Türkiye sayısal olarak Hollanda'nın kat kat ilerisindedir.

Tablo 6-3 Üniversite, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları (x1000)

Üniversite Türü	Türkiye		Üniversite Türü	Hollanda	
	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı		Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı
MYO	170*	775.000	HBO (Mesleki Üniversite)	39*	424.000
Üniversite (Lisans ve Lisansüstü)	170	1.923.000	Üniversite (WO)	13	245.000
Toplam	170	2.698.000		52	669.000
*Meslek Yüksek Okullarının bağlı olduğu üniversite sayısıdır.					

Kaynak: (ÖSYM, 2013) ve (OCW, 2012c)

Türkiye’de 2013 yılı itibariyle 170 devlet ve vakıf üniversitesinde 1,9 milyon öğrenci öğrenim görmekte iken, Hollanda’da 13 devlet ve özel üniversitede 245 bin öğrenci öğrenim görmektedir. Yine Türkiye üniversitelerinin tamamındaki meslek yüksek okullarında 775 bin öğrenci öğrenim görmektedir. Hollanda’da ise HBO denilen üniversite denilmeyen Profesyonel Mesleki Yüksek Okulları da Türkiye’deki üniversitelerin lisans bölümleri gibi dört yıllık eğitim yapılmaktadır. Sayıları 39 olan bu üniversitelerde 424 bin öğrenci öğrenim görmektedir. Toplama baktığımızda Türkiye’de 2,7 milyon civarında bir yükseköğretim öğrenci sayısı yakalanmışken, Hollanda’da 669 bin yükseköğretim öğrenci sayısı ve 42.907 öğretim elemanı sayısına ulaşılmıştır. Türkiye sayısal olarak Hollanda’yı kat kat aşmışken, üniversitelerin öğretim kalitesi açısından yakalayamamış durumdadır.

Hollanda üniversiteleri dünyanın en kaliteli üniversiteleri arasında yer almaktadır. Bunu İngiltere menşeli Times Higher Education internet sitesindeki sıralamadan anlamaktayız. Bu sitenin 2014 sıralamasına göre Hollanda’nın Açık Üniversitesi (O.U.) hariç, 12 üniversitelerinden 9 tanesi, ilk yüz sıralamasında yer alırken diğer dört tanesi

ilk iki yüzde yer almıştır. Burada belirtmek gerekir ki hiçbir Türkiye üniversitesi bugüne kadar ilk 100 içerisinde yer alamamıştır. Sadece Boğaziçi Üniversitesi 200.sırada kendisine yer bulabilmiştir. Bu durumun oluşmasında, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının (6 öğrenci), finansal ve fiziki imkânların genişliğinin büyük etkisi vardır.

Hollanda’da üniversitelere giriş ile ilgili şartlar eyaletlere göre değişmekle birlikte genellikle öğrencilerin üst seviye ortaöğretim (Havo 4.-5.sınıf ve Vwo 5.-6.sınıf) başarıları ve merkezi sınav sonuçları üzerine düzenlenmiştir. Bu dönemde gerekli şartları taşıyan öğrenciler üniversitelere başvurabilmektedir. Tercihlerden önce üniversiteler açık görüş günleri (opendag) düzenlemekte, öğrenciler bunlara giderek fikir edinmekte, sonra müracaatlar şahsen olmakta ve mülakatlar yapılmaktadır.

Türkiye’de de öğrenciler, okul başarısı ve merkezi sınav sonucu ile üniversitelere yerleştirilmektedir. Ancak ülkemizde yerleştirme elektronik ortamda tercih ile gerçekleşmektedir. Öğrenci okulu, bölümü, hocaları görmeden, bir bilinmezlik içinde tercih yapmakta, çok uzak mesafelere gidip hayal kırıklıkları yaşayabilmektedir.

6.1.5. Okulların Fiziki ve Sosyal Altyapısı

Hollanda ve Türk eğitim sistemleri arasındaki en büyük farklardan bir tanesi de okulların alt yapıları ile ilgilidir. Bu durumun oluşmasında en önemli etken her iki toplumdaki okul olgusunun farklı algılanmasıdır. Türkiye’de okullar, sadece ders verilen mekânlar olarak nitelendirildiği için bina, derslik, sıra, masa ve tahta olarak düşünülmektedir. Hollanda’da ise okul, sadece ders verilen bir mekân değil, öğrencilerin bedensel, ruhsal, sosyal ve mesleki yönden en iyi bir şekilde eğitildiği yerler olarak düşünülmektedir. Böylece Hollanda’da okullar, Türkiye’deki okullardan fiziki altyapı bakımından daha iyi konumdadır.

Hollanda’da ülke ekonomisinin iyi olması, eğitime ayrılan kaynakların fazlalığı, öğrenci sayısının azlığı ve öğretmenlerin hizmet şartlarının daha iyi olması, eğitim kalitesini de arttırmıştır. Okul finansmanının yerel yönetimlerce karşılandığı Hollanda’da okul kurulları, özel bir şirket gibi çalışarak öğrencileri çekebilmek için internet siteleri kurmakta, broşürler hazırlamakta ve okul kartları yayınlamaktadırlar.

Hollanda’da ilköğretim okulları daha küçük yapılardan oluşurken, ortaöğretim okulları daha büyük yapılara sahiptir. Ortalama 708 öğrencinin bulunduğu ortaöğretim okullarında branş derslikleri, spor salonları, laboratuvarlar, branş öğretmen odaları, kütüphane, sinema salonu, tiyatro salonu, yüzme havuzu, kulüp odaları ve eğlence odaları yer almaktadır. Türkiye’de ancak özel okullarda bulunan bu özellikler, devlet okullarında maalesef bulunmamaktadır. Maddi yetersizlikler yüzünden okullara temin edilemeyen bilimsel ve sosyal alanlar sebebi ile öğrenciler, okulları sevmemekte ve sıkıcı bulmaktadırlar.

Fiziki yapılar dışında, ders araç ve gereçleri açısından da iki ülke arasında farklar bulunmaktadır. Hollanda ders kitapları; kalın karton kapaklı, dayanıklı, kaliteli kağıda basılmış, müfredatın temeline uygun, renkli, zengin içeriğe sahip, sanat, dil ve ders uzmanları tarafından hazırlanmış çekici kitaplardır. Ancak son yıllarda okullardaki teknolojik altyapının gelişmesi, kitapların önemini azaltmaktadır. Kitaplar okullar tarafından 16 yaş sonuna kadar bütün öğrencilere ücretsiz dağıtılır; yıl sonunda tekrar geri alınır. Kitapların en az iki yıl, en çok on yıl kullanılma durumu vardır.

Türkiye’de ise ders kitapları ilköğretimde 2003-2004 eğitim yılından itibaren, ortaöğretimde 2006-2007 eğitim yılından itibaren ücretsiz olarak dağıtılmaya başlanmıştır. Bu kitaplar maalesef kâğıt, kapak, renk, fotoğraf, sayfa boyutu açısından yeterli kalitede olmadığı gibi içerik açısından da yetersiz ve itici yapıya sahiptir. Ayrıca her yıl dağıtılan kitaplar, büyük bir kâğıt israfına sebep olmaktadır.

6.1.6. Öğretim Programları

Türkiye ile Hollanda arasında öğretim programları açısından büyük farklar görülmektedir. Türkiye’de öğretim programları, genellikle branşlara ve okul seviyesine göre hazırlanmış ders içeriklerinden oluşmaktadır. Bugün de hâlâ kullanılmakta olan program, 2005-2006 öğretim yılındaki büyük değişim ile oluşturulan programdır. Nispeten de olsa gelişmiş batı ülkelerini yakalamak üzere oluşturulan bu programda öğrenme alanları, bölümler, kazanımlar ve hedefler belirlenmiş, ders kitapları da buna göre oluşturulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı listeye göre ülke çapında bu programa göre hazırlanmış tek bir ders kitabının okutulması ve bu kitabı okulların seçememesi, en önemli aksaklıklardandır. Ancak bir müfredatın iyi bir şekilde hazırlanmış olması, uygulamada başarılı olunacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü

uygulama; kaynak, araç-gereç, zaman, öğretmen, fiziki ortam, teknoloji yetersizliği gibi bazı eksiklikler ve sınıfların kalabalıklığı, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin programa yaklaşımı gibi sebeplere bağlı olarak tam manası ile yapılamamaktadır.

Hollanda’da ise öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitapları ve çalışma kitapları bulunmaktadır. Hollanda Geliştirme Merkezi (SLO) tarafından, ihtiyaç duyuldukça ekleme çıkarmanın yapıldığı ulusal standartlar ve müfredat programları, ders araçlarının hazırlanmasında temel teşkil etmektedir. Bu standartlarda ana üniteler, içerikteki önemli kavramları, genel öğrenim amaçları yer almakta; beceriler, perspektifler, sözlük ve kaynaklar ile sona ermektedir. Programa göre hazırlanmış olan kitaplar, kavramları farklı şekillerde ifade etmekte, bunun sonucunda eyaletlerin bazılarında farklı şekil, kalınlık ve dillerde ders kitapları ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesi faaliyetleri MEB’in Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Hollanda’da ise SLO tarafından hazırlanan programlara eğitim bakanlığı, yerel yöneticiler, o branşın derneği veya en üst bilimsel örgütü, okul kurulları, uzmanlar, veliler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör temsilcileri katkı sağlamaktadır.

Hollanda ve Türkiye eğitim programlarında benzer olan tek yön, programların ülke genelinde aynı olmasıdır. Hollanda küçük olması sebebi ile bu doğru karşılanabilirken, Türkiye yüzölçümü, fiziki coğrafi yapısının çeşitliliği, sosyo-kültürel yapı farklılığı sebebi ile ülke genelinde aynı programın kullanılması, problemler oluşturmaktadır.

Hollanda’da ortaöğretim programı, Türkiye’den çok farklı bir yapı arz etmektedir. Hollanda’da ortaöğretim programı, birinci (alt) kademe ve ikinci (üst) kademe olmak üzere iki kademedен oluşur. Her kademe üç yıldan oluştuğu için ortaöğretim 6 yıl sürmektedir. Bütün ortaöğretim kurumlarında 1.sınıf köprü sınıf olarak adlandırılır ve müfredat bizdeki 9.sınıflar olduğu gibi bütün okullarda aynıdır. Ancak 2.sınıftan itibaren dersler okullara, branşlara ve mesleklere göre değişmektedir. Örneğin Meslek lisesi programları içeren Vmbo okullarında, öğrenci 4. Sınıfta mezun olup işe yerleşebiliyorken, genel lise eğitimi veren Havo okullarında öğrenci, 5.sınıfta mezun olabilmektedir. Üniversiteye hazırlık akademik eğitimi veren Vwo okullarından ise ancak 6.sınıfta mezun olunmaktadır. Tabi bu okullara yerleşmek de ilköğretim okulundaki başarı ve öğretmenin tavsiye mektubu ile gerçekleşebilmektedir. Ayrıca

öğrenciler başarılı olduklarında üst okula, başarısız olduklarında alt okula geçiş yapabilmektedirler.

Okullar içinde alanların farklı yapılarda olması, Hollanda’da ders programlarının da çok çeşitli olmasına sebep olmuştur. Vmbo meslek liseleri; Temel mesleki program (BL), Orta yönetim meslek programı (KL), Kombine teorik ve mesleki program (GL), Teorik program (TL) olmak üzere dört bölümden oluşurken; Havo ve Vwo okulları ise kendi içinde Bilim ve Teknoloji, Bilim ve Sağlık, Ekonomi ve Toplum, Kültür ve Toplum olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

Hollanda’nın ilköğretim okullarında; Felemenkçe, İngilizce, Matematik, Sosyal ve çevresel çalışmalar, Yaratıcı ifade etkinlikleri, Spor ve Hareket gibi dersler yer almaktadır. Ortaöğretiminde ise Felemenkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Frizce, Latince, Yunanca, Tarih, Coğrafya Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Teknolojik Eğitim, Teknik, Ekonomi, Müzik, Drama, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Felsefi Akımlar, Din Eğitimi, Rehberlik ve daha birçok seçmeli ders okutulmaktadır.

Türkiye’nin ilköğretim okullarında; Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım, Trafik ve İlk Yardım, Rehberlik/Sosyal Etkinlikler ve Hz. Muhammed’in Hayatı gibi dersler okutulmaktadır.

Ortaöğretimde ise; Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Sağlık Bilgisi, Felsefe, Yabancı Dil, Beden Eğitimi, Trafik ve İlk Yardım, Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Hz. Muhammed’in Hayatı, Kuran-ı Kerim, Osmanlıca, Astronomi ve Uzay Bilimleri, Girişimcilik ve daha birçok seçmeli ders okutulmaktadır.

Öğrenciler bu dersleri 9.sınıfta iki ders ve 10.sınıftan itibaren daha fazla ders almak üzere seçerek, dört yılda mezun olabilmektedir. Ayrıca sınıf geçme sistemi, her yıl değişmekle birlikte, dört zayıftan az zayıfı olan veya hiç zayıfı olmayan öğrenciler bir üst sınıfa geçmekte, diğerleri sınıf tekrarına kalmaktadır.

6.1.7. Öğretmenlik

Hollanda’da 12 üniversitenin tamamında ve HBO denilen Profesyonel Mesleki Yükseköğretim Üniversitelerinin 36’sında eğitim fakültesi ve eğitim enstitüleri, öğretmenlik sertifika programları yer almaktadır. Bu programlardan Beden Eğitimi programı (2 yıllık) hariç diğer branşlarda 3 yıllık, 4 yıllık ve 5 yıllık eğitim süresi bulunmaktadır. Eğitim fakültesinden mezun olmayanlar da ek sertifika programlarını tamamlayarak, öğretmen olabilmektedir.

Hollanda’da öğretmenlik bölümlerine başvuruda ve kabul şartları arasında merkezi sınav puanı, lise not ortalaması, öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları referans mektupları ve mülakatlar çok önemli rol oynadığından, müracaatların az bir kısmı bu bölümlere kabul edilmektedir. Hollanda’da öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde, çalışma şartlarının uygun ve esnek olması, maddi imkânlarının iyi olması, toplumda iyi bir statüye sahip olması gibi sebepler sayılabilir.

Türkiye’de ortaöğretimden mezun olan öğrenciler, merkezi sınavdan yeterli test puanını aldıkları takdirde, istedikleri eğitim fakültesine kayıt olabilmektedirler. Bu durum, gelecekte öğretmenliğe karakteri uygun olmayan kişilerin öğretmen olmasına hatta çoğunun meslek değiştirmesine yol açmaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerinin yanısıra diğer fakültelerden de mezun olanlar, formasyon eğitimi alarak öğretmen olabilmektedir.

Türkiye’de öğretmen alımları, öğretmen atamaları, öğretmen maaşları gibi öğretmenler ile ilgili bütün iş ve işlemler tamamen merkeze (Mili Eğitim Bakanlığı) bırakılmışken; Hollanda’da bu işler yerel yönetimlere, okul bölgelerine ve okul kurullarına bırakılmıştır. Bir adayın öğretmen olabilmesi, not ortalamalarının yüksek olmasına, üniversite hocalarından alacağı tavsiye mektuplarına, iş deneyimine, staj başarısına, ayrıntılı bir mülakattan geçmesine, gerektiğinde kurul ve branş öğretmenleri önünde ders anlatmasına bağlıdır. Hatta öğretmenin alacağı maaş, yine bu okul kurulları tarafından tespit edilmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin branşı ile ilgili bilgi verilirken, mesleki anlamda pedagojik formasyon ve staj işlemleri ihmal edilmekte veya yeteri kadar önem verilmemektedir. Bu durum mezun olan öğretmenlerin okullarda sıkıntılar yaşamasına sebebiyet vermektedir. Hollanda’da ise öğretmen eğitiminde, hem branş eğitimine hem de

pedagojik formasyon ve staj eğitimine önem verilmektedir. Örneğin araştırma sahasındaki okullardan biri olan Fontys Üniversitesi Eğitim Fakültesinin programlarına göre, mesleki eğitim %50, pedagojik eğitim %50 olarak verilmektedir. Öğretmen adayları, 1.sınıfta 1 gün, 2. Ve 3.sınıfta 2 gün, 4.sınıfta ise 3 gün staja gitmekte ve okul işleyişi, ders hazırlığı, ders işlenişi gibi öğretmenlik mesleği ile ilgili tüm işlemleri görerek, uygulayarak öğrenmektedirler. Ayrıca eğitim fakültelerinin hocaları arasında, akademik personel dışında alanında uzmanlaşmış tecrübeli öğretmenler de bulunmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin tüm iş ve işlemleri merkezi olarak yürütüldüğünden denetimler de merkezden gelen müfettişler tarafından yapıldığından maalesef teftişler sağlıklı değildir. Ayrıca öğretmenleri çalışmaya, gelişmeye teşvik eden bir performans ölçeği olmadığından ve aynı kademedeki öğretmenlerin hepsinin aynı maaşı alması sebebi ile öğretmenler kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemektedirler. Ayrıca ekonomik sıkıntılar ve çalışma ortamlarındaki imkânsızlıklar, eğitimdeki başarıyı düşürmektedir.

Hollanda’da ise okulların fiziki ve sosyal alt yapılarının uygunluğu, öğretmen kılavuz kitaplarının varlığı, sık sık düzenlenen sertifika programları, konferans ve seminerler, öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişiminin teşviki, bu katılım sonrası elde edilen diploma ve sertifikaların maaşlara katkısı, öğretmenlerin kendini geliştirmeleri ve eğitim kalitesinin artmasını sağlamaktadır. Örneğin mesleğinde kıdemli ve yüksek lisans yapmış bir öğretmen, mesleğe yeni başlamış bir öğretmenden yıllık 10 bin avruluk bir maaş farkına sahiptir. Bu ekonomik avantajlar, öğretmenleri sertifika, master ve doktora programlarına katılmaya teşvik etmektedir.

Türkiye’de okul programları, müfredatlar, dersler ile ilgili sunumlar, derste kullanılan görsel malzemeler, etkinlik örnekleri, sınav örnek soru tipleri konusunda öğretmenlere ders materyali sunan öğretmen birlikleri, dernekler, kurum ve kuruluşlar henüz yeni iken bu konuda Hollanda’da çalışan yaklaşık yüz yıllık kuruluşlar bulunmaktadır. Örneğin Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu, 140 yıllık bir geçmişe sahiptir.

Hollanda’da öğretmenler seminerler, konferanslar, kurslar, sertifika programları gibi değişik platformlarda öğretim programlarının içerdiği konular ve beceriler konusunda fikir ve görüşlerini bildirmekte, bu görüşler bakanlık tarafından dikkate alınmaktadır.

Türkiye’de ise müfredat hazırlama sürecinde ancak komisyona katılan 4-5 öğretmen dışında diğer öğretmenlerin bir etkisi yoktur.

Hollanda’da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayıları arasında önemli farklar vardır. Örneğin Hollanda’da ilköğretim okullarında bir öğretmene 13 öğrenci düşerken Türkiye’de bu 20 öğrenciye denk gelmektedir. Ortaöğretimde ise Hollanda’da bir öğretmene 11 öğrenci düşerken, Türkiye’de 21 öğrenci düşmektedir. Bu rakamlar, Türkiye’de öğretmenler üzerindeki öğrenci yükünün iki kat daha fazla olduğunu göstermektedir.

6.1.8. Eğitimin Finansmanı ve Özel Sektör Payı

Türkiye ile Hollanda’nın farklılaştığı alanlardan biri de eğitimin finansmanıdır. Türkiye’de merkezi sistem ile tüm eğitim kurum ve kuruluşlarının finansmanı ve yetkileri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır. Bakanlık özel okullar hariç, öğretmen maaşı, okul yapımı, okulların harcamaları, ders araç ve gereçleri gibi bütün giderleri karşılamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK’ün 2013 yılı bütçe harcamaları 62 milyar TL olarak tespit edilmiştir. Bu, MEB bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranının %15,5 ve GSMH’ye Oranının da %3,99 olduğunu göstermektedir. Bu rakamlar Cumhuriyet tarihinin en yüksek oranlarıdır. Buna göre Türkiye’de öğrenci başına devletin harcaması 2478,63 TL (823 Avro)’ya denk gelmektedir.

Hollanda’da ise eğitim finansmanı, Türkiye’den farklı olarak eyaletlere ve yerel yönetimlere, üniversitelerin finansmanı ise krallık, federal hükümet ve özel sektör desteğine bırakılmıştır. Hollanda’da 2012 yılının eğitime ayrılan payı 40 milyar Avro ve öğrenci başına harcama 2430 Avro olarak tespit edilmiştir. Bu oran, Türkiye’nin tam üç katına denk geldiğini göstermektedir. Bu rakamlar, Hollanda’da eğitime ayrılan payın yıllık ülke bütçesinin %19’una denk geldiğini göstermektedir. Federal yönetim tarafından eğitime ayrılan bütçe, yerel yönetimlere dağıtılır. Eğitim kurumları, sütunlar ve okul kurulları yerel yönetimlerden bütçe talep ederler. Aldıkları bütçeyi, bir yıl boyunca ekonomik olarak kullanırlar ve yıl sonunda açık vermemeye özen gösterirler. Yıl sonunda açık veren okul büyük yaptırımlara maruz kalır. Ayrıca her yıl bütçe yönünden de okullar denetime tabi tutulur.

İki ülke arasındaki eğitim finansmanı bakımından büyük fark eğitimin çıktılarında da kendisini göstermektedir. Eğitim kalitesinde oluşan farkın önemli sebeplerinden biri de bu finansman farkıdır. Türkiye’deki eğitim sisteminin Hollanda ve diğer gelişmiş ülkeler ile arasındaki farkı kapatabilmesi için MEB bütçesinin arttırılmasına ve ödeneklerin doğru kullanılmasına ihtiyaç vardır.

Türkiye’de özel sektör, tamamen şahıs veya özel şirketlerin kendi öz sermayeleri ile oluşturdukları girişimleri ifade etmektedir. Özel eğitim kurumları normal bir şirket gibi yönetilir ve her türlü mali denetime açıktır. Mali yönden sıkıntıya düşerse iflas ve kapatılma tehlikesi ile her an karşı karşıyadır.

Hollanda’nın toplumsal yapısını Katolikler, Protestanlar (Reformcu Protestanlar-Kalvinistler, Liberal-Protestanlar) ve Hümanist veya Sosyalistler olmak üzere üç temel sütun oluşturmaktadır. Bu gruplar sadece örgütsel olarak faaliyet göstermeyip kendilerine ait okullar da kurmuşlardır. Hollanda’da 2012 yılı itibariyle öğrencilerin %70 kadarı özel okullara devam etmektedir. İlköğretim seviyesinde okulların %68’i, ortaöğretim seviyesindeki okulların %76’sı, meslek yüksek okullarının %95’i ve üniversitelerin %21’i özel kurumlardır. Hollanda’da 2012 yılı itibariyle devlet okullarının oranı %31, Özel (dini ve dünya görüşü) okulların oranı %69’dur (%34 Katolik, %28 Protestan, ve %7 diğer gruplar). Bu okullar özel veya tüzel kişilik olabileceği gibi vakıflar da olabilmektedir. Okulların %60’ı tamamen dini temelli okulardır.

6.1.9. Eğitimde Problemler

Türkiye eğitim sisteminde yaşanan problemler ile Hollanda eğitim sisteminde yaşanan problemler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Türkiye’de eğitim sisteminde yaşanan problemlere baktığımızda; okulların fiziki ve sosyal altyapı, araç-gereç ve eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği, öğretmen eğitiminin çağdaş normlarda yapılamaması, okullarda kalabalık sınıfların olması, öğretim programların yetersiz oluşu, taşınalı eğitim ve toplumda eğitim hakkındaki önemsiz bakış açısı gibi sorunlar başta gelmektedir.

Hollanda’da Türkiye’den farklı olarak; eğitimin geliştirilmesi, kalitesinin arttırılması, ülke çapında çok farklı okul türleri değişik okul uygulamaları, göçmenlerin oluşturduğu

çok kültürlü toplumda kültürel çatışmalar, göçmen çocukları arasında okulu bırakma, uyuşturucu kullanımı, ahlaki çöküntüden kaynaklanan erken yaşta gebelik, farklı kültürel yapıdan gelen öğrenciler için uygun bir eğitim ortamlarının oluşturamaması gibi sorunlar ile karşılaşilmektedir.

Avrupa Birliği'nin 2000 yılında ortak para birimi Avro'ya geçmesi, Hollanda'nın da bu sistemden para birimi Gulden'in yerine Avro kullanmaya başlaması ve özellikle 2008 yılından sonra meydana gelen ekonomik kriz, Hollanda'da eğitim alanında bazı kesintilere sebep olduğundan eskiye oranla daha çok finansal sorunlar yaşanmaya başlanmıştır.

6.1.10. Eğitimde Uluslar arası Başarı

İki ülkenin eğitim sistemlerini, uluslar arası standartlar açısından değerlendirirken elimizdeki en önemli kriter, OECD tarafından belli aralıklarla düzenlenen Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA) sonuçlarıdır.

OECD ülkeleri için 3 yılda bir uygulanan bu programın temel amacı, ülkelerin eğitim seviyeleri arasındaki farkların ortaya çıkarmaktır. Ülkemiz, PISA uygulamasına 2003 yılından itibaren düzenli olarak katılmaktadır. 34'ü OECD ülkesi olmak üzere yaklaşık 70 ülkenin yer aldığı çalışma; 15 yaş grubu öğrencilerin örgün eğitimde matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında kazanmış oldukları bilgileri günlük yaşantılarında ne ölçüde kullandıklarını ölçtüğü gibi, onların eğitim hakkındaki kişisel görüşleri ile kendileri ve aileleri hakkındaki bilgileri de değerlendirmektedir.

En son 2012 yılında yapılan 65 ülkeden yaklaşık 550 bin öğrencinin katıldığı bu araştırmaya, Türkiye'den 15 yaşında 4858 öğrenci katılmıştır.

Tablo 6-4 Türkiye ve Hollanda'nın PISA 2003, 2006, 2009 ve 2012 Uygulamalarında "Okuduğunu Anlama" Başarıları Puan Ortalamaları ve Sıralamaları

Uygulama Yılları	OECD Üyesi Katılan Ülke Sayısı	Hollanda		Türkiye	
		Sırası	Puanı	Sırası	Puanı
PISA 2003	29	7	513	28	441
PISA 2006	30	9	507	29	447
PISA 2009	33	7	508	31	464
PISA 2012	34	15	511	34	475

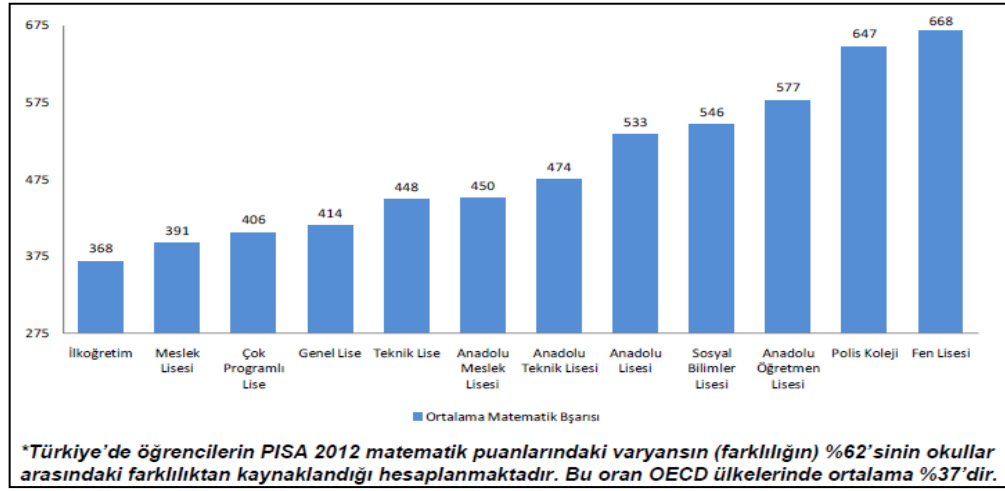
Kaynak: (Yıldırım, 2012) ve (MEB, 2013b)

Fen Bilimleri, Matematik, Okuma-yazma yetenekleri gibi farklı alanlarda uygulanan testlerin sonuçları Türkiye için oldukça kötüdür. Türkiye, Matematik sınavında 448 puan ile, Okuma sınavında 473 puan ile ve Fen sınavında 463 puan ile OECD ülkeleri içinde 34. sırada kendine yer bulmuştur. Türkiye'nin başarı durumunda (iyi yönde) son on yılda bir değişme maalesef olmamıştır. Hollanda, Matematik sınavında 523 puan ile 10'uncu, Okuma sınavında 511 puan ile 15'inci ve Fen sınavında 522 puan ile (OECD ülkeleri içinde) 15ci olmayı başarmıştır. Bu rakamlar Hollanda'nın OECD ortalamasının üzerinde olduğunu gösterirken, aynı zamanda başarının Hollanda'da 2003'ten bu yana giderek düştüğünü de göstermektedir (Tablo 6-4).

Türkiye'de genellikle, fen alanındaki öğrenci sayısı ve meslekler, diğer alanlar ve mesleklerle karşılaştırıldığında oldukça yüksek tercih oranına sahiptir (Telli, 2006). Ancak Türkiye'nin fen alanındaki başarısızlığı, uluslararası yapılan sınavlarla son on yılda ortaya çıkmıştır. Gerek TIMSS, gerekse PISA sınavlarının sonuçları incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin başarılarının uluslar arası ortalama başarı puanının çok altında olduğu gözlenmektedir (Ergun & Avcı, 2012).

Bu durum, Türkiye eğitim sisteminin yaparak yaşayarak öğrenmeden uzak, problem çözme, analiz yapma becerisinden uzak ve ezberciliğe dayanan bir yapıda olması sonucunu doğurmuştur. Hollanda okullarında ise başarının yüksekliği, eğitim sistemindeki kalitenin yüksekliğinden kaynaklanmaktadır.

PISA sonuçlarını okullarımız bazında değerlendirdiğimizde, okullar arasında kalite farkından kaynaklanan büyük fark bir görülmüştür. Fen Lisesi, Polis Koleji, Anadolu Öğretmen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liselerinde başarı yüksek iken meslek liseleri ve genel liselerin başarısı çok düşük seviyededir (Şekil 6-2).



Kaynak: (MEB, 2013b, s. 17)

Şekil 6-2 Türkiye’de PISA Sonuçlarını Okul Bazında Dağılımı

Ülkemiz, öğrenci başarısını belirlemek/değerlendirmek için PISA’nın yanı sıra, örneğin TIMSS gibi, farklı uluslar arası çalışmalara da katılmaktadır.

6.2. Türkiye ve Hollanda Coğrafya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Türkiye ile Hollanda’nın coğrafya eğitim sistemleri karşılaştırıldığında iki ülke arasında önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında iki ülke eğitim sistemlerinin genel yapısı, hedefleri, okul sistemleri, okulların fiziki altyapısı eğitim araçları, öğretim programları, yöntemleri, eğitim finansmanları, öğretmenlik ve öğretmenlik eğitimi gibi hususlar rol oynamaktadır. Hollanda ve Türkiye bu yönleri ile farklı oldukları için coğrafya eğitimi de farklılık göstermektedir. Önceki bölümlerde Türkiye ve Hollanda’nın coğrafya eğitim sistemi yapısı ayrıntılı olarak incelendiğinden, burada her iki ülkenin karşılaştırılması yapılacaktır.

6.2.1. Coğrafya Eğitiminin Tarihi Süreci

Hollanda’da Coğrafya, 19.yüzyıla kadar uzak memleketlere yolculuk, keşif ve sömürgecilik üzerine kurulmuş idi. Hollanda’nın coğrafya anlayışı 15.yüzyıldan itibaren Güneydoğu Asya’da, Afrika’da, Amerika’da sömürgeler kurması, bu sömürgeleri korumak ve yeni yerler keşfetmek amacıyla; denizcilik, denizde yön bulma, güneşin doğuşu ve batışı, haritacılık, kolonilerde tarım ve madencilik gibi konulardan oluşmakta idi.

Hollanda toplumu, Latin ve Fransız okullarının etkisinde kaldığı için Hollanda okullarında coğrafya dersi ilk defa 1857'de zorunlu bir ders haline getirildi. İlk coğrafya bölümü ise Amsterdam Üniversitesinde 1877'de kurulmuştur.

Osmanlı Devleti'nde Coğrafya, Hollanda'da olduğu gibi yön bulma, haritacılık, keşifler ve dini vecibeler için kullanılmakta idi. Osmanlı Devleti'nde ilk coğrafi çalışmalar 15. yüzyılda başlamıştır. 16. yüzyılın başlarında Piri Reis'in dünya haritası ve Kitâb'ül-Bahriyye'si, Seyit Ali Reis'in El-Muhit adlı eseri coğrafya alanında ilk eserlere örnek oluşturmaktadır.

Hollanda'da Coğrafya 19.yüzyıl boyunca önemli bir bilim olarak kabul edilmiş, okullarda okutulmuş, hatta Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumunun 1873'te kurulmasının ardından Hollanda elitlerinin bir araya geldiği bir kurum haline gelmiştir. II. Dünya savaşına kadar sömürgeler sayesinde önemini koruyan coğrafya, 1940'larda sömürgelerin bir bir bağımsızlığını kazanması ve (uzak memleketlere keşiflerin azalması sebebiyle) coğrafya da önemini yitirmiştir. 1960'lara kadar ezberci bir yaklaşımda iken, bu tarihten sonra hızlı bir değişime uğramıştır.

1960'lardan itibaren Hollanda'da coğrafya ye bölge, ürün, maden ismi ezberlemekten uzaklaşıp sorgulayıcı, problem çözmeye yönelik, günlük hayatın her alanında kullanılan, öğrencilerin yeteneklerini geliştirici bir özellik kazanmıştır. Bunun oluşmasında 1950-1960 yıllarında beş üniversitede modern coğrafya bölümlerinin açılmasının etkisi büyüktür. Hollanda'da coğrafya; 1970'lerde ve 1980'lerde ders araç gereçlerinin gelişmesi, 1990'larda coğrafyacıların her alanda iş bulabilmeleri, 2000'li yıllarda teknolojinin de coğrafya da kullanılması (CBS gibi) ve coğrafyanın etki alanının gelişmesi ile başarılı bir duruma gelmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti'nde coğrafyanın gelişimine baktığımızda; Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda köklü değişimler yaşanmıştır. Eğitim sistemi baştan sona değişmiş, en önemlisi harfler değişmiş, kurumlar birleştirilmiş ve yeni kurumlar açılmıştır. Ancak bu yıllarda en önemli sorun, yetişmiş insan gücünün eksikliğidir. Bu sebeple Türkiye'den öğrenciler, Avrupa'ya (özellikle Fransa ve Almanya'ya) gönderilmiş çağdaş eğitimi Türkiye'ye getirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bazı Avrupalı bilim insanlarının Türkiye'ye getirilerek bazı bölümlerin kurulmasına katkıda bulunmaları sağlanmıştır.

Bu çalışmalar neticesinde ülkemizde günümüz modern coğrafyasının temelleri kurulmuştur. Ancak 1960-1990 yılları arasında dünya coğrafyasında meydana gelen değişimler takip edilmediği için coğrafya bir ezber bilimi olarak kalmaya devam etmiştir. Türkiye’de Avrupa ve Amerika ülkelerin gibi gelişmiş modern coğrafya programının hazırlanması ancak 2005 yılında hayata geçirilebilmiştir.

6.2.2. Coğrafyanın Önemi

Türkiye’de bir bilim olarak Coğrafya, hak ettiği yere kavuşamamıştır. Özellikle ortaöğretimde yer, ülke, bölge, ürün, maden adı ezberleme şeklinde algılanan coğrafya toplumda da öğretmenlik ve akademisyenlik dışında pek iş alanı bulamamıştır. Çünkü geniş bir kapsama alanı olan coğrafya biliminin meslek veya iş alanları diğer bilimler tarafından sahiplenilmiştir. Ayrıca ezber yöntemi ile öğrenilen ve benimsenmemiş coğrafya bilgileri, öğrenciler ve toplumda bulmaca çözerken işine yarayabilecek olan genel kültür bilgisinden öteye gitmemektedir. Bu bakış açısı, üniversiteden ilköğretime, toplumun her kademesinde coğrafyaya algının maalesef olumsuz yönde gelişmesine sebep olmuştur.

Coğrafya biliminin önemli ve popüler bir alanı olan CBS Türkiye’de coğrafyacıların ilgisizliği ve gereken teknolojik altyapının kurulmaması sebebi ile mühendislik fakültelerinin eline geçmiş bulunmaktadır. Çünkü üniversitelerde coğrafya bölümleri yerine mühendislik fakülteleri bu bölümleri kurarak, bu teknolojiyi kendi alanları lehinde geliştirmişlerdir. Yine coğrafyanın alanı içindeki mekânsal planlama, şehir planlaması, sürdürülebilir kalkınma, küresel vatandaşlık kavramları ve konuları sahiplenilmediğinden inşaat bilimi, sosyoloji bilimi gibi başka disiplinlerde gelişme göstermiştir. Coğrafya laboratuvarlarının olmayışı da birçok fiziksel deneyin yapılamamasına ve coğrafyanın yüzeysel kalmasına yol açmıştır.

Bu sebeplerden ötürü Türkiye’de bugün coğrafya, okullarda yüzeysel olarak okutulan, bugünün yerel ve küresel sorunlarına çözümler üretmeyen, mesleki olarak öğretmenlik dışında varlık gösteremeyen, üniversiteler tarafından da ihmal edilen, güncelleştirilmeyen ve sosyal yanı ağır basan bir bilim olarak düşünülmektedir.

Hollanda’da Coğrafyanın önemine ve algılanmasına baktığımızda Türkiye’den büyük farklar gösterdiği görülmektedir. Coğrafya, eski çağlardan beri Hollanda’da büyük

rağbet görmektedir. Bunu Dünya'yı keşfe çıkan Hollandalı denizcilerin kurdukları Kraliyet Coğrafya Kurumunun (KNAG) "Ticaret bilimi takip eder." sözünden anlamaktayız. Ayrıca Hollanda'nın yer şekillerinin düz bir ova görünümünde olması hatta bir kısmının deniz seviyesinin altında olması sebebiyle her zaman deniz ve sel tehdidi ile karşı karşıya kalmıştır. Bu yüzden mekânsal bilimler önem kazanmıştır. İlköğretimin %70'inde coğrafya dersi bağımsız bir ders olarak okutulurken, ortaöğretimin ilk üç yılında coğrafya zorunlu bir derstir. Birçok üniversitede ise; coğrafya bölümü (16 adet), coğrafya dersi olan bölüm (10 adet), birinci kademe coğrafya öğretmenliği bölümü (10 adet) ve ikinci-üst kademe coğrafya öğretmenliği bölümü (7 adet) adı altında birçok bölüm yer almaktadır. Bu üniversitelerin kontenjanları her yıl dolmakta ve mezun vermektedir.

Hollanda'da üniversitelerin coğrafya bölümü mezunları, birçok sektörde çalışabilmektedir. Coğrafya mezunlarının çalıştığı mesleklere baktığımızda; öğretmen, öğretim görevlisi, kitap yazarı, natüralist veya çevre görevlisi, turizm ofis veya tur rehberliği çalışanı, müze çalışanı, doğa odaklı hizmetler çalışanı, belediye CBS hizmetleri çalışanı, toprak analiz elemanı, banka personeli, emlakçı, mekânsal planlama ve şehir planlama elemanı olarak çalışabilme haklarına sahiptirler.

CBS alanında coğrafyacıların yürüttüğü büyük projeler devam etmektedir (Schee, 2007).

Coğrafya, Hollanda'da hem fen bilimi hem de sosyal bilim olarak görüldüğünden üniversitelerde tek bir coğrafya bölümü yoktur. Bölümün adı ya Fiziki Coğrafyadır ya da Beşeri Coğrafya ve Mekânsal Planlamadır. Bu bakış açısından dolayı coğrafya, diğer bilimler arasında kendisine önemli bir yer sağlamıştır.

Hollanda'da coğrafi bakış açısı ile konulara bakıldığında coğrafi farkındalık için dört temel coğrafi becerinin olması gerekir. Bunlar; "Coğrafi farkındalık, Coğrafi dünya görüşü, Bilgi ve çevresel konularda anlayış, Coğrafi yaklaşım" şeklinde sıralanır.

6.2.3. Öğretim Programları

Türkiye’de ve Hollanda’da coğrafya öğretim programları günümüze kadar birçok kez değişerek bugünkü halini almıştır.

Türkiye’de coğrafya öğretim programı, ilk defa 1941 yılında toplanan I. Türk Coğrafya Kongresi tarafından belirlenmiştir. Günümüze kadar birçok defa değişen program en son 2005-2006 öğretim yılında büyük bir değişime uğramıştır. Ortaöğretimin de dört yıla çıkarıldığı bu dönemde yeni coğrafya programı, birçok açıdan uluslar arası standartları yakalamıştır.

Yeni programa göre, konular 5 öğrenim alanı içinde, etkinlikler yoluyla öğretilmektedir. Bu öğrenim alanları;

- Doğal Sistemler
- Beşeri Sistemler,
- Mekânsal Bir Sentez: Türkiye
- Küresel Ortam: Ülkeler ve Bölgeler
- Çevre ve Toplum.

Ortaöğretimde toplam dört yılda, bu konu başlıkları ile coğrafya dersi verilmektedir.

Hollanda’da SLO tarafından hazırlanan ulusal program doğrultusunda coğrafya dersi, tamamı altı yılda ancak büyük çoğunluğu ilk dört yılda verilmektedir. Türkiye’de olduğu gibi Hollanda’da da öğretim programları günümüze kadar birçok kez değişikliğe uğramıştır. Temelleri 1960’ta atılan modern coğrafya eğitimi programı 1970, 1983, 1998 ve 2003 yıllarında küçük bazı değişikliklere uğramış, son olarak 2007’de bugünkü son halini almıştır. Ortaöğretimin ilk üç yılı olan birinci kademedede zorunlu olan coğrafya, ikinci kademedede seçmeli bir ders konumundadır.

Hollanda’da bugün coğrafya, tematik bir yaklaşım ile ele alınmaktadır. Bu tematik yaklaşımda programın hedefleri:

- Genel Düşünce Becerileri
- Çevrenin Önemi
- Kırsal ve Kentsel Bölgeler

- Turizm ve Tatil Bölgeleri
- Çok kültürlü Toplum
- Doğa ve Çevre
- Uluslar arası Gelişmeler

şeklinde sıralanmaktadır.

6.2.4. İlk ve Ortaöğretimde Okul Coğrafyası

Hollanda’da ilköğretim müfredatında coğrafya, Sosyal ve Çevresel Çalışmalar ders grubu altında verilen bir derstir. Bazı okullarda bu grupta verilen dersler tek bir ders olarak verildiği gibi bazı okullarda da bütün dersler ayrı ayrı verilmektedir. İlk dört sınıfta tek ders olarak verilen Sosyal ve Çevresel Çalışmalar dersi, 5. Sınıftan itibaren ayrılmaktadır. Hollanda’da ilköğretim müfredatında coğrafya %70 oranında ayrı ders olarak 5.,6.,7.,8. sınıflarda verilmektedir. Bu dersin içeriğine baktığımızda, ilköğretim 3.ve 4.sınıflar için hazırlanan kitaplarda yer şekilleri, yol tarifleri, Hollanda ve Avrupa tanıtımı gibi konular yer alırken coğrafi temalar, bir bütün olarak incelenmektedir. İlköğretim 5.6.7.ve 8.sınıflar için konular 5 temel ünite ve 4’er alt bölüm halinde. Bunlar; Su, Çalışma ve Enerji, Dünyanın Hareketleri, İklim Bölgeleri ve İnsanlar gibi ünitelerden oluşmaktadır.

Türkiye’de ise ilköğretimde coğrafya konuları 1, 2 ve 3. Sınıflarda Hayat Bilgisi, 4, 5, 6 ve 7. Sınıflarda Sosyal Bilgiler ve 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda Fen Bilimleri derslerinde yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersinde coğrafya konuları Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün, Bugün, Yarın gibi üç temadan oluşmaktadır. 4, 5, 6 ve 7. Sınıfta okutulan Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya dışında tarih, vatandaşlık, antropoloji, ekonomi, sosyoloji ve hukuk gibi konular da öğretilmektedir. 4. Ve 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde konular İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı içinde verilirken, 6. Sınıfta daha çok fiziki coğrafya konuları ve 7. Sınıfta ise Ülkemizde Nüfus ve Ekonomik ve Sosyal Hayat gibi konular bulunmaktadır. Bazı fiziki coğrafya dersleri, Fen bilimleri dersinde bazı üniteler içinde yer almaktadır.

Ortaöğretimde coğrafya dersine baktığımızda, Türkiye ile Hollanda arasında büyük farkların olduğu görülür. Türkiye’de ortaöğretim coğrafyası 4 yılda verilirken,

Hollanda’da bazı okullarda 4 yılda bazı okullarda 5 yılda ve bazılarında da 6 yılda verilmektedir. Bu farklılığın temel sebebi, iki ülke arasındaki ortaöğretim okul sisteminin farklılığıdır.

Hollanda’da ortaöğretim iki seviyeden oluştuğu için her seviyenin ders dağılımı farklıdır. Ortaöğretim birinci seviye genellikle temel seviye olduğu için bu seviyedeki 1,2, ve 3.sınıflarda coğrafya dersi zorunludur. Bu açıdan coğrafya dersinde yedi temel tema ve bunun alt bölümleri öğretilmektedir. Bu temalar; Beceriler, Hava ve İklim, Enerji Kaynakları, Su, Zengin ve Yoksul, Nüfus ve Yerleşme, Sınırlar ve Kimlik olarak sıralanmaktadır. Ortaöğretim ikinci (üst) seviyede ise akademik eğitime veya mesleki eğitime hazırlık olduğu için okullarda alanlar vardır ve bu alanlarda coğrafya dersi seçmelidir. İkinci seviyedeki alanların birinde coğrafyayı seçen bir öğrenci, beş temel temayı ve bunun alt bölümlerini öğrenir. Bu temalar; Beceriler, Dünya, Yeryüzü ve Toprak, Gelişmekte Olan Ülkeler ve Çevre olarak sıralanmaktadır. Ayrıca ortaöğretimin ikici kademesinde Vmbo okulları 4 yıl, Havo okulları 5 yıl ve Vwo okulları 6 yıl olduğu için coğrafya dersi de okul süresine göre işlenmektedir. Yine Havo ve Vwo okullarında öğrencilerin devam ettiği dört alandan Bilim ve Sağlık Alanında coğrafya dersi seçmeli olarak dahi bulunmamaktadır.

Türkiye’de ortaöğretim coğrafya eğitimi 4 yıla yayılmış bir durum göstermektedir. 9. Ve 10.sınıflarda zorunlu ve ikişer saat olan coğrafya dersi, 11. Ve 12. sınıflarda 2 veya 4 saatlik seçmeli ders konumundadır. Ülkemizde 2005 yılından bu yana birçok kez değişen ortaöğretim coğrafya eğitimi, en son halini Şubat 2014’te almıştır.

Hollanda ile Türkiye’nin ortaöğretim coğrafya eğitimleri karşılaştırıldığında; araç-gereç öğretim metotları, ayrılan zaman gibi faktörler sebebi ile Hollanda’da coğrafya dersinin daha çok okutulduğu görülmektedir. Ayrıca Hollanda’da sadece Eğitim Bakanlığı değil; coğrafyanın toplumda ve öğrenciler nazarında hak ettiği yeri alabilmesi için ülke genelinde üniversiteler, Kraliyet Coğrafya Kurumu coğrafyacılar, coğrafya öğretmenleri, öğretim üyeleri, coğrafya birlikleri ve diğer paydaşlar elbirliği ile çalışmakta ve destek vermektedir.

Üniversitelerde coğrafya eğitimine baktığımızda; Türkiye’de 15 üniversitenin eğitim fakültesinde ve 40 üniversitenin fen-edebiyat fakültesinde olmak üzere toplam 55 üniversitede coğrafya bölümü bulunmakta ve coğrafya eğitimi yapılmaktadır.

Türkiye’den kat kat küçük olmasına rağmen Hollanda üniversitelerinde ise; 16 adet coğrafya bölümü, 10 adet coğrafya dersi olan bölüm, 10 adet birinci kademe coğrafya öğretmenliği bölümü ve 7 adet ikinci-üst kademe coğrafya öğretmenliği bölümü olmak üzere toplam 43 tane coğrafya bölümü bulunmaktadır. Ayrıca her yıl kontenjanları dolan bu bölümlerin öğrencileri, Fontys Üniversitesinin yaptığı araştırmaya göre (Fontys.nl, 2013), bölümlerinde okumaktan dolayı memnun bulunmuşlardır. Ayrıca TopUniversty.com uluslararası internet sitesinin yaptığı sıralamada coğrafya alanında ilk 200 üniversite içinde, Hollanda üniversitelerinden Amsterdam Üniversitesi Coğrafya bölümü 18. ve Utrecht Üniversitesi Coğrafya bölümü 21.sırada kendilerine yer bulmuştur. Türkiye’den ise hiçbir üniversitenin coğrafya bölümü, ilk 200 sıralamasına maalesef girememiştir. Bu, iki ülke arasındaki üniversite coğrafya eğitimi alanında en önemli göstergelerden biridir.

Hollanda’da coğrafya eğitiminin gelişmesi için en önemli lokomotif katkısı, KNAG sunmaktadır. Mazisi 140 yıl öncesine giden kurum, coğrafyacıların bir araya geldiği yardımlaştığı, bilgilerini paylaştığı, kendini geliştirdiği bir platformdur. Başarılı çalışmaları ödüllendiren, yıllık çalışma günleri, haftalar, yarışmalar, kongreler, seminerler düzenleyen, bilimsel yayınlar üreten bu kurum, Hollanda coğrafya eğitiminin bel kemiğini oluşturmaktadır.

Türkiye’de coğrafya eğitimi konusunda, Milli Eğitim Bakanlığı programların hazırlanması, yayınlanması ve uygulanması konusunda yetkilidir. Bunun dışında Türk Coğrafya Kurumu gelmektedir. Ancak bazı kongre ve sempozyumlar düzenlemekte, bu da yeterli gelmemektedir. 2012 yılında kurulan Türkiye Coğrafyacılar Derneği modern anlamda coğrafya eğitimini destekleyici faaliyetleri sürdürmektedir. Kuruluşu henüz yeni olmasına rağmen Türkiye çapında önemli sayıda katılımcının olduğu iki büyük organizasyon gerçekleştirerek, coğrafyacıları bir araya toplamıştır. Bu faaliyetler, Türkiye’de coğrafya eğitiminin geleceği için umut vericidir.

6.2.5. Coğrafya Öğretmenliği

Türkiye’de ve Hollanda’da coğrafya öğretmeni olma şartları, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri, maddi gelirleri, öğretmen eğitiminde geçen süre, eğitim şekli, öğretmenlerin çalışma alanları ve sorunları bu bölümde ele alınacaktır.

Hollanda’da coğrafya öğretmeni olmanın bir çok seçeneği vardır. Bu seçenekler içinde en temel şart, üniversite mezunu olmaktır. Ancak iki tür coğrafya öğretmenliği olduğu için ikisinin birbirinden farklı yönleri bulunmaktadır. Ortaöğretim birinci-alt kademe coğrafya öğretmenliği için Profesyonel Yüksek Mesleki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde dört yıllık bir eğitim almak yeterlidir. Ortaöğretim ikinci-üst kademe coğrafya öğretmenliği için Araştırma Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde beş yıllık bir eğitim almak gereklidir. Ayrıca coğrafya mezunu olmayıp yakın branşlardan (Jeoloji, mekânsal planlama, biyoloji vb.) mezun olanlar, coğrafya öğretmenliği yüksek lisans programlarını tamamlayarak öğretmen olabilmektedir. Hollanda’da coğrafya öğretmenliği, 168 kredi ile yani 240 ECTS ile tamamlanır. Okul bitirme sınavı ile “Bachelor of Education (B.Ed.)” ile sonlanır.

Türkiye’de coğrafya öğretmeni olabilmek için 4 yıllık coğrafya öğretmenliği bölümü mezunu olmak veya 4 yıllık fen, edebiyat fakültesi coğrafya bölümü mezunu olup pedagojik formasyon belgesi almış olmak yeterlidir. Bu açıdan Türkiye coğrafya öğretmenlik eğitimi, Hollanda ile kıyaslandığında, Türkiye coğrafya eğitiminin Hollanda birinci-alt kademe coğrafya öğretmenliğinden daha iyi, ikinci-üst kademe coğrafya öğretmenliğinden daha zayıf bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bir diğer fark ise Hollanda’da coğrafya öğretmenleri doğal olarak yan dal eğitimi almış olmaktadır.

Türkiye ile Hollanda coğrafya öğretmenliği bölümlerinde mezun olma şartlarına baktığımızda benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir (Tablo 6-5).

Tablo 6-5 Türkiye ve Hollanda’da Coğrafya Öğretmenliği Bölümlerini Bitirme Şartları

Bitirme Şartları	Türkiye	Hollanda
Bitirme Projesi	*	■
Bitirme Tezi	*	■
Genel Bitirme Sınavı		■
240 ve üzeri ECTS kredisi	■	■
En az 4 Yıllık Süre	■	■
*Her üniversitede bulunmamakta farklılık göstermemektedir.		

Tablo 6-5’de görüldüğü üzere her iki ülkede coğrafya öğretmenleri, dört yıllık bir lisans eğitimi ve yaklaşık aynı kredi ile mezun olmaktadır. Fakat Hollanda’da genel bitirme sınavı, öğretmenlik araştırma projesi veya bitirme tezi de mezuniyet şartları arasındadır.

Öğretmen adayının diploma alabilmesi için bu şartları yerine getirmesi gerekmektedir. Hollanda’da Coğrafya öğretmenliği programlarından mezun olmak, Türkiye’deki programlardan daha zor olduğu görülmektedir. Hollanda’da bu zor bitirme şartları, Coğrafya öğretmenliği bölümü olan üniversitelerin, nicelikten çok niteliğe önem verdiğini açıkça göstermektedir.

Hollanda’da merkezi ve yerel yönetimler, öğretmenlerin ve idarecilerin mesleki gelişimlerini sağlamak için finansal destekler sağlamaktadırlar. Bu amaçla her yıl öğretmenlere 1000 avro civarında bir ödenek sunmaktadırlar. Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimi, MEB’in düzenlediği Hizmetiçi Eğitim faaliyetleri ile sağlanmaya çalışılırken, pek bir başarı sağlanmamakta, öğretmenlerin kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri için bir bütçe ayrılmamaktadır.

Türkiye ile Hollanda coğrafya öğretmenleri, maddi imkânlar açısından da eşit değildir. Türkiye’de MEB tarafından belirlenen ve bütün ülke çapında öğretmenler arasında bir performans farkı gözetmeksizin ücretin aynı olmasına karşılık, Hollanda’da yerel yönetimlere ve okul kurullarına bu iş bırakılmıştır. Öğretmenin eğitim, kariyer deneyimine ve performansına göre maaşlar artmaktadır. Maaşları karşılaştırdığımızda, Türkiye’de deneyimli bir coğrafya öğretmeni aylık 2.680TL (925 Avro) alırken, Hollanda’da bu öğretmen 3.965€ Avro maaş almaktadır. Bu Türkiye ile kıyaslandığında Türkiye’deki öğretmenlerin tam dört katına denk gelmektedir.

Hollanda’da öğretmenlerin okullardaki çalışma ortamları da oldukça iyidir. Hemen bütün okullarda öğretmenlerin kendilerine ait bir coğrafya sınıfı ve coğrafya öğretmenleri ofisi bulunmaktadır. Türkiye’de ise coğrafya öğretmenleri, mesleklerini icra edebilmek için sınıf, araç-gereçler, donanım eksikliği gibi birçok problem ile mücadele etmek zorundadır.

6.2.6. Fiziki Ortam, Derslerde Kullanılan Araç-Gereçler

Türkiye, coğrafya eğitiminde derslerin işlendiği fiziki ortam ve araç-gereçler açısından homojen bir yapıya sahip değildir. Bazı okullar ve bölgeler her türlü imkâna sahip iken, bazı okullar sadece bir harita ve tahta ile dersleri işleme durumunda kalmaktadır. İmkânı olan okullar bütün Türkiye ile kıyaslandığında çok küçük bir oran oluşturmaktadır.

Hollanda okullarında, coğrafya eğitiminde kullanılan araçlar açısından bir noksanlık bulunmamaktadır. Coğrafya dersi için dizayn edilmiş sınıflar, bu sınıflarda coğrafya ders kitapları, yardımcı kaynak kitaplar, haritalar, atlaslar, küreler, posterler, sunum panoları, bilgisayarlar, internet, projeksiyon, akıllı tahta, uydu görüntüleri, belgesel DVD'leri, taş, toprak, kum kesitleri ve koleksiyonları gibi araç-gereçler bulunmaktadır. Ayrıca bazı okullarda CBS için laboratuvarlar yer almaktadır.

Türkiye ile Hollanda arasındaki ders araç-gereçleri ve fiziki ortam bakımından benzerlikler ve farklılıklar, Hollanda'da yapılan araştırma ziyareti sırasında gözlemlenmiş ve Tablo 6-6'da açık bir şekilde özetlenmiştir.

Tablo 6-6 Türkiye ve Hollanda'da Coğrafya Eğitiminde Kullanılan Araç-Gereçler ve Fiziki Ortamın Karşılaştırılması

Araç-Gereçler ve Fiziki Ortam	Türkiye	Hollanda
Ders Kitabı	■	■
Yardımcı ders kitabı (Çalışma kitabı)		■
Harita	■	■
Atlas	■	■
Forograflar		■
Posterler		■
Küre	■	■
Yerşekilleri maketleri		■
Bilgisayar	■	■
Projeksiyon veya Akıllı Tahta	■	■
İnternet		■
CBS uygulama materyalleri		■
CBS kullanımı		■
Ölçüm araçları (temometre, barometre vb.)		■
Konum belirleme araçları (GPS)		■
Toprak, Hava, Su Analiz Setleri		■
Toprak, Kayaç, Fosil, Tohum koleksiyonları		■
Baş Dersliği (Coğrafya sınıfı)		■
Sınıfların büyüklüğü	küçük	büyük
Sınıfların ferahlığı	zayıf	iyi
Sınıflardaki öğrenci sayıları	30-40	20-25
Sıraların eğitime uygunluğu ve ergonomisi	zayıf	iyi

Tablo 6-6'da görüldüğü üzere, Türkiye'de coğrafya eğitiminde daha çok kitap, harita, atlas, ve küre gibi geleneksel araçlar kullanılırken, Hollanda'da modern ders araç ve gereçleri kullanılmaktadır. Hollanda'da sınıflar daha büyük, ferah ve öğrenci sayısı daha az iken Türkiye'de sınıflar daha küçük, daha kalabalık ve boğucu bir iklime sahiptir. Hollanda'da CBS gibi modern yöntemler ülke geneline yaygınlaşmışken,

ülkemizde ancak birkaç okulda ve bazı üniversitelerde bu sisteme rastlanmaktadır. Türkiye’de coğrafya eğitiminde derse yardımcı araç ve gereçlerin yeterli derecede bulunmaması coğrafya eğitiminin en önemli açmazlarından biridir.

6.2.7. Coğrafya Ders Kitapları

Türkiye’de coğrafya eğitiminde kullanılan ders kitapları diğer derslerdeki kitaplar gibi içeriği ve fiziki yapısı tamamen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen, bakanlık tarafından alınıp öğrencilere dağıtılan, ekonomik olması için kâğıt, baskı ve ciltleme kalitesinden ödün verilen kitaplardır. Doyurucu ve cezbedici bir içerik ve yapıya sahip olmadığı için öğrenciler tarafından beğenilmeyen, sıkıcı bulunan kitaplar, bilgi yönünden de birçok hataya ve eksikliğe sahiptir. Öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve internet ortamında interaktif etkinlik desteği olmadığı için günümüz eğitim şartlarının gerisinde kalmaktadır.

Hollanda’da coğrafya ders kitapları, sadece baskı ve kâğıt kalitesi olarak değil, içerik olarak da ülkemiz coğrafya ders kitaplarından daha iyi durumdadır. Hollanda ders kitaplarını incelediğimizde kitaplar;

- Karton kapaklı ve dayanıklıdır.
- Kaliteli kuşe kağıda iyi bir renkli baskı ile basılmıştır.
- Zengin bir görsel içeriğe sahiptir.
- Öğrencilerin derse ilgisini arttıracak, öğrenmeyi kolaylaştıracak bir yöntemle hazırlanmıştır.
- Ders kitabındaki konuları açıklayıcı ve pekiştirici alıştırma ve bulundugu çalışma kitabına sahiptir.
- Derste öğretmenlerin kazanımları, becerileri ve etkinlikleri daha iyi açıklayabilmeleri, öğrencilere daha çok yardımcı olabilmeleri için müfredat doğrultusunda hazırlanmış öğretmen kılavuz kitaplarına sahiptir.
- Konular yakın çevreden uzak çevreye doğru işlenmektedir. (Hollanda, Avrupa, Dünya gibi)
- Konularda yeri geldikçe CBS uygulamalarına yer vermektedir.

- Konular ön yargılardan uzak, öğrencinin yeteneklerini geliştirici, teknoloji kullanımına uygun ve öğrenci seviyesine göre yazılmıştır.

Türkiye’de son on yıl içinde müfredatta ve kitaplarda birçok değişiklik yapılmışsa da henüz gelişmiş ülkelerdeki kitap kalitesi yakalanamamıştır. Ayrıca ülkemizde coğrafya dersinde kullanılabilecek yardımcı çalışma kitapları henüz üretilmemiş ve öğrencilerin kullanımına sunulmamıştır. Bu bakımdan yukarıda özellikleri sayılan Hollanda tipi coğrafya ders kitaplarının hazırlanması, ülkemizde coğrafya bilimine ve eğitime büyük bir katkı sağlayacaktır.

6.2.8. Öğretim Yöntemleri

Coğrafya öğrenim yöntemleri iki ülke bakımından benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Hollanda’da öğrencilerin hayatı tanıma, çevreyi ve dünyayı daha iyi algılama, özellikle su baskını tehlikesi gibi tabiat ile ilişkide karşılaşılan sorunlara çözümler üretme, sorumlu bir dünya vatandaşı olma hedefleri doğrultusunda coğrafya eğitimi verilmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için problem çözme temelli bir yaklaşım izlenmektedir. Bundan dolayı Hollanda’da coğrafya ilköğretimden ortaöğretim son sınıfına kadar belirli bir sistem ile işlenmektedir. Coğrafya dersinde öğrenci merkezli bir öğretim uygulanmakta ve öğrenci sorgulayan, problemlere pratik çözümler üreten, grup ve bireysel çalışmalara katılan, arazi çalışmalarında aktif rol alan, bilgiye ipuçları ile ulaşan aktif bir konuma getirilmeye çalışılmaktadır. Okullardaki bu durum öğretimde de konuların bütün öğretim metotları kullanılarak öğrenciye aktarılmaya çalışıldığını göstermektedir.

Türkiye’de coğrafya dersinde fiziki altyapı, araç-gereç eksikliği ve sınıf kalabalıklığı sebepleri ile ancak birkaç öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemler de düz anlatım, soru-cevap, sunum ve öğrenciye anlattırma şeklinde sıralanır. 2005’ten bu yana değişen öğretim programında öğrencinin aktif bir konumda olması hedeflenmekte ise de öğretmenlerin tutumu, öğretmenlerin yöntemleri bilmemeleri, yöntemler ile ilgili bilgi-tecrübe paylaşım platformlarının az olması ve yukarıda sayılan imkânsızlıklar sebebi ile henüz tam manası ile faydalı modern yöntemler kullanılmamaktadır.

Hollanda coğrafya öğretiminde kullanılan yöntemleri; karşılaştırma, örnekleme, beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, soru sorma (sorgulama), CBS uygulamaları, araştırma

projeleri, kavram ağları, materyal kullanımı ve analizi, arazi gezileri, seviyeli bilgi aktarımı, ders analizi ve nisbi odak yöntemleri şeklinde özetleyebiliriz.

Hollanda’da uygulanmakta olan bir çok metot Türkiye’de uygulamasının maalesef kâğıt üzerinde kaldığı görülmektedir. Bu sebeple Türkiye ve Hollanda’daki coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin benzerlikler ve farklılıklar Tablo 6-7’de verilmiştir.

Tablo 6-7 Türkiye ve Hollanda Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Yöntem Karşılaştırılması

Öğretim Yöntemleri	Türkiye	Hollanda
Anlatım	■	■
Soru-Cevap	■	■
Karşılaştırma	*	■
Örnekleme	■	■
Grup Çalışması	■	■
Beyin fırtınası ve Tartışma	■	■
Harita, Atlas Küre kullanma Becerisi	■	■
CBS uygulamaları	*	■
Arazi Gezileri	*	■
Problem Çözme	*	■
Araştırma Performans ve Projeleri	■	■
Kavram ağları oluşturma	*	■
Materyal kullanımı ve analizi	*	■
Seviyeli bilgi aktarımı		■
Ders analizi ve nisbi odak yöntemi		■
*Az seviyede		

Tablo 6-7’de görüldüğü gibi, Türkiye’de coğrafya eğitiminde daha çok geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra grup çalışmaları, arazi gezileri, performans ödevleri, beyin fırtınası ve tartışma gibi modern yöntemler az da olsa kullanılmaktadır. Hollanda’da ise anlatım yöntemi haricinde diğer modern yöntemlerin konularda yeri geldikçe kullanıldığı görülmektedir.

Hollanda’da kullanılan yöntemlerin öğrenciye daha çok öğrenme sorumluluğu yükleyen, öğrenciyi etkin kılmaya çalışan yöntemler olduğu görülür. Türkiye’de ise mesuliyetin ve etkinliğin çoğunun öğretmende olduğu yöntemler kullanılmaktadır.

6.2.9. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Türkiye ve Hollanda’da öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerde benzerlikler ve farklılıklar Tablo 6-8’de görülmektedir.

Tablo 6-8’de görüldüğü gibi, Türkiye ve Hollanda’da coğrafya dersinde öğrenci başarısını değerlendirme yöntemlerinden yazılı sınavlar, performans ve proje ödevleri benzerlik göstermektedir. Her iki ülke de de yazılılar ve ödevler düzenli olarak uygulanmaktadır. Ancak sunum hazırlama, poster hazırlama, ürün dosyası hazırlama ve CBS uygulaması yapma Türkiye’de çok az uygulanırken Hollanda’da devamlı müracaat edilen yöntemlerdir. Bu açıdan Türkiye’de de bu yöntemleri uygulamak için bir an önce öğretmenlerin hizmetiçi eğitimler ile bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Tablo 6-8 Türkiye ve Hollanda Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Karşılaştırılması

Öğreti Yöntemleri	Türkiye	Hollanda
Yazılı Sınavlar	■	■
Performans Ödevleri	■	■
Proje Çalışmaları	■	■
Sunum hazırlama	*	■
Poster hazırlama		■
Ürün Dosyası	*	■
CBS uygulaması		■
*Az seviyede		

BÖLÜM VII: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türkiye ile Hollanda’da coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi ana konusundaki bu çalışmada her iki ülkenin coğrafya öğretim programları, coğrafya öğretim yöntemleri ve kullanılan araç-gereçleri yanında, genel eğitim sistemleri de incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu amaçla her iki ülkenin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki coğrafya eğitimi detaylı olarak incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde Türkiye ve Hollanda’da temel eğitim sistemlerinin ve coğrafya eğitiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından benzerlikleri, farklılıkları ortaya konarak birbirlerine göre avantajlı ve dezavantajlı yanları açıklanmıştır.

Türkiye ile Hollanda karşılaştırıldığı bu çalışmada iki ülkenin gelişmişlik seviyeleri, kişi başına düşen gelir, enerji tüketimi, doğum ve ölüm oranları, her iki ülkenin uluslar arası alandaki etkinliği, insanların eğitim seviyeleri, tarihi ve kültürel altyapıları ve insana bakış açıları eğitimin kalitelerinin kıyaslanmasında göz önünde bulundurulması gereken hususlardır.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuç ve yargı belirtilerek Türkiye’deki genel eğitim sistemi ve coğrafya öğretiminin geliştirilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

İki ülkenin karşılaştırması şeklinde gerçekleştirilen bu araştırmada Türkiye’deki ve Hollanda’daki genel eğitim sistemi ve coğrafya eğitimi ve öğretiminin benzerlikleri belirlenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye ve Hollanda’daki eğitim kurumları ve programlarıdır. Tarama niteliğinde bir model kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada, veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde sürekli karşılaştırılmalı yöntem uygulanmıştır.

Türkiye ve dünyayı iyi tanıtan, yeraltı ve yerüstü kaynaklarını öğreten ve onlara sahip çıkan, sürdürülebilir bir kalkınmayı hedefleyen ve küreselleşen 21.yüzyıl eğitiminde,

öğrencilerin bir dünya vatandaşı olarak yetişmesini sağlamaya çalışan coğrafya eğitiminin, gelişimine bir katkı sağlamak ve geleceğe ışık tutmak amacıyla hazırlanan bu çalışma neticesinde, Türkiye’de coğrafyanın birçok problemle karşı karşıya olduğu görülmüştür.

Bu sorunların giderilmesi, Türkiye’de coğrafya eğitimini daha iyi bir seviyeye getirilmesi amacıyla Türkiye ile Hollanda coğrafya eğitim ve öğretiminin incelenmiş neticede ulaşılan veriler ışığında önce Türkiye genel eğitim sistemi sonrasında Türkiye coğrafya eğitim ve öğretimi ile ilgili öneriler sunulmuştur.

7.1. Genel Eğitim Sistemi İle İlgili Sonuç ve Öneriler;

Ülkelerin sosyoekonomik kalkınmışlık seviyeleri, eğitim sistemlerinin kalitesini de etkilemektedir. Bu sebeple eğitimdeki geri kalmışlığın temel sebebi, demokratik olmayan karar alma süreci ve ekonomik yetersizliklerdir. İnsanların iktisadi durumları düzeldiğinde, büyük şehirlere göç azaldığında, ülke topyekûn kalkındığında ve demokratik katılım her alanda iyileştiğinde eğitimin kalitesi de düzelecektir. En başta yeterli sayıda okulun yapılması ile ikili eğitim son bulacak, sınıf öğrenci sayıları azalacak, coğrafya eğitiminde ihtiyaç duyulan araç gereçler temin edilebilecektir. Eğitim ile ilgili kararlar alınırken karar vericilerin bilimsel bilgiler ışığında eğitim sorunlarını çözmeye yönelik kararlılık ortaya koymaları önemlidir. Alınan kararlar ve yapılan düzenlemeler şeffaf, çoğulcu ve demokratik olduğu, düzenlemelerde okul, veli, öğrenci ve öğretmen gibi tüm paydaşlar aktif rol aldığı takdirde, eğitim kalitesinde büyük bir artış sağlanacaktır.

Her iki ülkenin eğitim sistemleri arasında karşılaşılan en önemli farklardan biri de eğitimin yönetimidir. Türkiye’de bütün yetkilerin Ankara’da toplandığı, problemlerin çözümünün bakanlıktan beklendiği hantal ve tamamen merkezi bir yapı vardır. Hollanda’da ise organize edici birkaç faaliyet dışında, eğitim ile ilgili bütün iş ve işlemler tamamen yerel yöneticilere ve okul kurullarına bırakılmıştır. Yerel yöneticiler okulların bazı büyük yatırımlarını (spor salonu, yüzme havuzu, tiyatro salonu vb.) ve denetimini gerçekleştirirken okul kurulları, okul programının oluşturulması, ders programlarının oluşturulması, öğretmenlerin işe alınması ve maaşlarının ödenmesi, okul araç-gereçlerinin temin edilmesi, ders kitaplarının alınması ve öğrencilere dağıtılması

gibi birçok faaliyeti yürütmektedir. Merkezi yönetim sadece öğretmenlerin özlük hakları ve yıllık brüt maaşlarının en asgari tutarı ve yıllık maaş artış oranı belirleyerek ülke çapında bütünlük sağlar. Yerel yönetimler ve okul kurulları bu belirlenen rakamın altında maaş veremezler ancak üstünde vermekte serbesttir. Eğitim ile ilgili diğer işler yerel yönetimlerce takip edilir. Böylece hizmetlerin merkezden beklenerek zaman ve para kaybedilmesinin önüne geçilmiş olmaktadır. Aslında yerel yönetimler de finansmanı verme ve denetim yapma dışında bir işe karışmaz iken asıl iş vakıflar, sütunlar ve okul kurulları tarafından gerçekleştirilmektedir. Böylece öğretmen alımları, maaşlar, tatiller, öğretim programları, ders araç ve gereçleri gibi konularda eğitim; yerinden yönetilmekte, problemler en aza indirilmekte ve kısa zamanda çözülmektedir.

Türkiye’de ülke yönetiminde olduğu gibi eğitim sisteminin de merkezi bir yapıya sahip olması beraberinde birçok sorun oluşturmaktadır. Hızlı ve yerinde çözümlerin eğitimde başarıyı getirdiği günümüz modern eğitim anlayışında Türkiye’de de bu yönde adımların atılması gerekmektedir. Türkiye’de de yerel yönetimlerin güçlendirilerek, gelişmiş batı toplumlarında ve özellikle Hollanda’da olduğu gibi eğitime yerinde müdahale edilmesi, eğitim ihtiyaçlarının yerinde giderilmesi ve problemlerin kısa sürede ve yerinde çözülmesi gerekmektedir.

Hollanda’da yerel imkânlar ile belirlenen ve ulusal standardın altında kalmayan öğretmen maaşları gibi Türkiye’de eğitimcilerin günün şartlarına uygun, makul ekonomik şartlara kavuşturulması, eğitim kalitesinin arttırılmasında yapılması gereken öncelikli yeniliklerden olmalıdır.

Türkiye şartlarında Belediyeler, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine yetki verilmesi, bütün okullarda müteveli heyetleri kurularak özel okul mantığı ile çalışması yerinden yönetimi gerçekleştirebilir. Böylece merkezi yönetimden kaynaklanan; kaynak israfı, zaman israfı, işgücü kaybı, boş geçen dersler ve eğitimde başarısızlık gibi sorunlar yerinde çözülmüş olur.

Yine yerinde yönetim ile bölgelerin fiziki yapısı, iklim özellikleri, ulaşım özellikleri, sosyal ve ekonomik yapısı, iş piyasasında hangi sektörde daha çok elemana ihtiyaç duyulduğu gibi farklılıklar öğretim programları hazırlanırken hesaba katılmalı, bölgelere göre farklı program türleri, dersler, ders kitapları ve okul kıyafetleri belirlenmeli ve farklı maaş yapıları oluşturulmalıdır.

Milli standartlar doğrultusunda yerel özellikler de dikkate alınarak müfredatların özgürlükçü, esnek ve çoğulcu bir yapıda yeniden oluşturulması, bu müfredatların uygulanabilmesi için bütün öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim paydaşlarından biri olan Milli Eğitim'deki öğretmen yeterlilikleri, üniversitelerdeki öğretim üyelerinin yeterliliğinin iyileştirilmesi için hem üniversitelerde hem de Milli Eğitim'de hizmetiçi eğitim faaliyetleri modern dünyanın gerekleri doğrultusunda yeniden tanzim edilmeli ve öğretmenlerin başarısı için motive edici kararların alınması gerekmektedir. Örneğin öğretim yılı başında ve sonunda yapılan seniner dönemlerinin çok verimli ğlanlı programlı kullanılarak öğretmenlerin müfredatlar, ders araçları ve branşlarındaki uluslar arası gelişmlerden haberdar edilmesi önemli bir başlangıç olabilir.

Türkiye'de bölgelere göre öğretmen açığı farklı seviyelerdedir. Bunun giderilmesi için birinci çözüm önerisi; öğretmen açığının yüksek seviyelerde olduğu bölgelerde ve şehirlerde öğretmenlerin hayat şartlarını kolaylaştırmak ve bu bölgelerde kalmalarını sağlamak için öğretmen maaşlarının daha yüksek tutmak gerekir. Bir diğer çözüm önerisi ise; o bölgenin insanını veya o bölgede eğitim görmüş öğretmen adaylarının yine kendi bölgelerinde istihdam edilmesidir. Bunun sonucunda ülke çapında büyük fırsat eşitsizliklerine ve eğitimde geri kalmışlıklara sebep olan öğretmen açığı problemi yerel olarak çözümlenmiş olacaktır.

Eğitim çıktıları iki ülke eğitim sistemi ve coğrafya eğitim farklılıklarının sonuçlarından bir diğeridir. Örneğin uluslararası arenada ortaöğretim öğrencilerinin ve üniversitelerin başarılarına baktığımızda Türkiye ile Hollanda arasında bir uçurumun olduğu görülür. PISA sınavlarında Hollanda ilk on sırada yer alırken Türkiye son sıralarda kalmayı alışkanlık haline getirmiştir. Hollanda üniversite eğitimi ve yükseköğretim coğrafya eğitiminde dünyada ilk yüz üniversite arasına kurumlarını yerleştirebilmişken, Türkiye üniversiteleri maalesef bu başarıyı henüz yakalayamamıştır. Bu başarısızlığın sebeplerinden biri de öğrencilerin bilime bakış açılarının olumsuz olmasıdır. Yükseköğretim ve ortaöğretimde öğrenciler okulu sadece gelecekte iyi bir iş bulabilmenin yolu olarak görmeleri sebebi ile bilimsel derinlik ve bilimsel gelecek göz ardı edilmektedir. Bu bakış açısının değişmesi gençlerin ülke geleceği için bilime önem vermenin gerekliliğini anlatan bilgi aktarımının yapılması gerekmektedir.

Hollanda’da Türkiye merkezi yapısına benzeyen bazı uygulamalar bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretim kademeleri arasında geçişte merkezi sınavların (Cito ve CE gibi) yapılmasıdır. İlköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş bu sınavlar yardımı ile olmaktadır. Türkiye’deki uygulamalarından çok farklı olan Hollanda’daki merkezi uygulamaların, bir an evvel Türkiye şartlarına aktarılması, öğrencilerin sınav maratonundan uzaklaştırılması önemli öneriler arasında olacaktır. Hayatın sınavlardan ibaret olmadığı, hem sınavlar için, hem de hayatta başarılı ve mutlu olmak için bilginin öğrenilmesi gerekliliği fikrinin bütün derslerde öğrencilere anlatılması ve bilim şuurunun kazandırılması, Türkiye Milli Eğitiminin özel hedeflerinden biri olmalıdır.

Hollanda’da ilköğretimden ortaöğretime geçiş, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş ve mesleki eğitime geçiş kademeli, yerel ve aşırı sınav baskısı olmadan gerçekleşirken, Türkiye’de bu geçişler tamamen merkezi sınav sonuçlarına bağlanmıştır. Öğrenci istek ve kabiliyetleri, ülke ihtiyaçları göz önüne alınmadan yapılan bu geçişler neticesinde, mutsuz öğrenciler ve maddi kayıplar yaşanmaktadır. Özellikle ilköğretimden ortaöğretime geçişte ve ortaöğretimde alan seçiminde yönlendirme ve meslek eğitimi, ülkenin ihtiyaçlarına ve dünya gerçeklerine uygun olarak yapılmalıdır. Bu seçimler ile ilgili sınavlar ve şartların düzenli yapılması, yıldan yıla farklılıkların ve değişimlerin olmaması ve kararlılık içinde gerçekleştirilmesi bir mecburiyet olmalıdır.

Eğitimin başlangıcı ve temeli olan okul öncesi eğitim Hollanda’da dört yaşında ve zorunlu olarak başlamaktadır. Ülkemizde ise okul öncesi eğitim beş yaşında ve isteğe bağlıdır. Hollanda’da olduğu gibi Türkiye’de de okul öncesi eğitim zorunlu hâle getirilmeli ve ilköğretim ile birleştirilmelidir.

Ortaöğretimde Hollanda’da olduğu gibi kademeli mezuniyet ve erken mezuniyet imkânlarının getirilmesi ve erken mezun olanların işe yerleştirme zorunluluğunun getirilmesi sağlanmalıdır. Böylece diplomasız ve işsiz gençlerin önüne geçilebilir. Ayrıca lise mezunu olup, kalifiye eleman olmadığı için işe giremeyen gençlerin üniversite kapılarında yığılmaları önlenmiş olacaktır.

Okul içinde okul yönetimi ve öğretmenlerin, okul dışında ise ailelerin, erken yaşta öğrencilerin okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmesi için etkinliklerin geliştirilmesi gerekir. Bu amaçla kütüphanelerin kuruluş amacına uygun olarak

öğrenciler tarafından kullanılması, öğrencilerin ilgisini çeken, güdüsünü artıran etkinlikler oluşturularak, gelecek nesillerin okuma becerisinde ve eğitim kalitesinde büyük gelişmeler sağlanabilir.

Sınıf mevcudunun kalabalık olması öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkileyen, hatta engelleyen bir diğer etkidir. Bu sebeple bir sınıftaki öğrenci sayısı, ortalama 20-25 arasında olmalıdır. Öğrenci sayısındaki fazlalık, öğrencinin yasal hakkı olan eğitim ve öğretimin engellenmesine neden olduğu gibi, eğitimde fırsat eşitliğinin de önünde bir engel olmaktadır. Bu bakımdan Milli Eğitim Bakanlığının ve okul yönetimlerinin öğrenci sayısını ideal seviyeye çekecek şekilde gereken tedbirleri alması gerekmektedir. İdeal sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflarda, öğretmenler öğrenciler ile daha çok alakadar olabilmekte, sınıf içi disiplini daha kolay temin edebilmektedir.

Okullardaki öğrenci sayısına oranla yeterli sayıda öğretmen bulunmalıdır. Öğrenci sayısının fazlalığına karşılık öğretmen sayısındaki yetersizlik, okulun ortalama başarısını düşürmektedir. Böyle bir durumda, öğretmenlerin iş yükü kaldıracabileceğinden daha fazla olabilir ve onların öğrencilerine ve derslerine yeterli zaman ayırmasını zorlaştırabilir. Bu sebeple, okullarda öğrenci sayısına karşılık yeterli sayıda öğretmen bulundurulması eğitimde kalite artışını sağlayacaktır.

Türkiye’de son yıllarda geliştirilen projeler ile genel eğitimin dolayısı ile coğrafya eğitiminin kalitesinin arttırılması düşünülmektedir. Ücretsiz ders kitapları dağıtımı, şartlı nakil transferi, öğrenci destek bursları, TÜBİTAK bursları, okulların ve sınıfların internet altyapısına kavuşturulması ve Fatih Projesi gibi projeler bir nebze olsun eğitimi canlandırırken, gelişmiş batı ülkelerine yetişmek için yeterli değildir. Bundan dolayı proje sayısının arttırılması yerinde olacaktır.

7.2. Coğrafya Eğitimi İle İlgili Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de ve Hollanda’da coğrafya eğitiminin müfredatlar, metotlar ve araç-gereçler açısından incelendiği çalışmanın bu bölümünde, elde edilen sonuç ve öneriler ara başlıklar halinde değerlendirilecektir.

7.2.1. Coğrafyaya Bakış Açısı İle İlgili Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de coğrafya konusunda Hollanda’dan farklı olarak tespit edilen sonuçlardan biri coğrafya bilimine verilen önem ve bakış açısıdır. Bu önem ve bakış açısının zayıf ve ezberci anlayıştan öteye geçmeyen bir konu olduğunu çok defa Erinç, Koçman, Doğanay, Kayan, Şahin, Özey ve Karabağ gibi Türk coğrafyacılar eserlerinde ifade etmişlerdir. Bu olumsuz düşüncenin giderilmesi ancak coğrafyacıların birlikte çalışması ve coğrafya eğitimindeki eksiklerin (ders araçları, müfredatlar, öğretmen eğitimi fiziki ortamlar vb.) giderilmesi ile mümkün olacaktır. Coğrafyacıların Türkiye’de coğrafyanın yalnızca yer ve şehir adı ezberleme dersi değil, bilgi aktarmanın yanında, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri, gördükleri, uyguladıkları çalışmalarını derste sunarak, raporlayarak belgeledikleri bir ders olduğunu göstermelidir. Yine coğrafyacılar çağımız insanının ihtiyaç duyduğu etkili vatandaşlık, bilimsel ve üst düzey düşünebilme becerisi, coğrafi bir bakış açısı geliştirme, bilgi ve teknoloji çağının gereklilikleri yerine getirebilme hedeflerine yönelmelidir.

Türkiye ile Hollanda arasında coğrafya eğitimi açısından bir diğer önemli fark, coğrafya meselelerine yaklaşım tarzıdır. Hollanda’da ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim bir bütün olarak düşünüldüğü için sorunlar temelden tavana düşünülerek zamanında çözümlenir. Türkiye’de ise ilköğretim ayrı, ortaöğretim ayrı, üniversite öğretmen eğitimi ayrı düşünüldüğünden kararlar birbirinden bağımsız alınır. Bir seviyede kararların diğer seviyeler düşünülmeden alınması durumunda da çözülmesi zor sorunlar doğurmaktadır. Örneğin yükseköğretimde öğretmen adayı sayısının fazla olduğunun düşünülerek 2012 yılında Fen-Edebiyat fakültelerinin göz ardı edilmesi, sonra bundan vazgeçilerek 2013 yılında Eğitim fakültelerine öğrenci alınmaması, bu durumdan da vaz geçerek 2014 yılında tekrar eski sisteme dönülmesi plansız çalışmanın ve eğitimi bir bütün olarak görmemenin en basit örneğidir. Bu sorunlar kararlı bir tutum,

kurumsallaşmış bir altyapı ve coğrafyacıların coğrafya bilimine özverili sahiplenmesi ile mümkün olacaktır.

Türkiye ile Hollanda coğrafya eğitim ve öğretiminde bir diğer fark da coğrafyacıların bu bilimi sahiplenmesi ve geliştirme çabasıdır. Hollanda’da coğrafyacıların coğrafya bilimine sahip çıktıklarını gösteren somut deliller vardır. Örneğin 16 milyonluk küçük bir ülke olmasına rağmen Kraliyet Coğrafya Kurumunun 3000 üyesi bulunmaktadır. Kesintisiz her yıl düzenlediği coğrafya öğretmenleri toplantılarına 800 civarında coğrafya öğretmeni katılmaktadır. Aylık olarak yayınladığı Coğrafya dergisinin 1900 abonesi bulunmaktadır. Uluslararası alanda Hollandalı coğrafyacılar her yıl onlarca kıymetli yayın yapmaktadırlar. Bu rakamlar Hollanda’da coğrafyacıların bu bilime sahip çıktıklarını, desteklediklerini ve geliştirmek için çaba harcadıklarını göstermektedir.

Türkiye’de ise coğrafyacılar coğrafyanın önemini en başta kendi öğrencilerine ve topluma iyi açıklayamamaktadırlar. Ulusal ve uluslararası alanda yeteri sayıda yayınlar yapılamamaktadır. Uluslararası projelerde yeterince yer alamamaktadır. Bu olumsuzlukların oluşmasının başında, Türkiye’de coğrafyacıların bir araya gelememesi ve coğrafyanın geleceği hakkında önemli kararlar alamaması yatmaktadır. Örneğin, ilki 1941 yılında toplanan Coğrafya Kurultayının, ikincisi ancak 61 yıl sonra toplanabilmiştir. Ancak bu kadar olumsuzluk içinde Türkiye’de coğrafya adına olumlu bazı gelişmeler de yaşanmaktadır. 2012 yılında kurulan Türkiye Coğrafyacılar Derneği coğrafya adına ülkemizde bulunan birçok açığı kapatacak çalışmalar yürütmektedir.

7.2.2. Coğrafya Öğretim Programları İle İlgili Sonuç ve Öneriler

Türkiye ve Hollanda’nın coğrafya öğretim programlarına baktığımızda, yine bazı farklılıkların olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye’de ilköğretimde 2003 yılından itibaren, ortaöğretimde 2005 yılında itibaren ve yükseköğretimde 2000 yılında itibaren yeni programlar uygulanmaya başlanmıştır. Örneğin öğrencinin merkezde olduğu, konuların kazanım ve etkinlikler ile işlendiği, performans ödevi, proje, sunum ve portfolyo dosyalarının hazırlandığı ortaöğretim coğrafya ders programı aradan 9 yıllık zaman geçmesine rağmen ülkenin eğitim sistemindeki aksaklıklar ve tamamlanamayan eksiklikler sebebi ile tam manası ile uygulanmamaktadır. En başta sınıf başına ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması, tam gün eğitim sistemine

geçilmesi, öğretmenlerin programın özü hakkında yeteri şekilde bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi, bu amaçla hizmetiçi eğitim programlarının arttırılması bu programın tam manası ile uygulanmasını sağlayacaktır.

Hollanda’da coğrafya programları ilk ve ortaöğretimde Program Geliştirme Merkezi (SLO) tarafından hazırlanırken, yükseköğretimde üniversite öğretim üyeleri ve coğrafya birlikleri (Knag) gibi üniversitelerarası kurulun katkısı ile oluşturulan komisyonlar tarafından hazırlanmaktadır. Hazırlanan programlar Hollanda’nın hali hazırdaki şartları düşünülerek, günün ihtiyaçlarına göre, toplumun beklentilerini karşılayacak tarzda hazırlandığı için programlarla ilgili bir sorun yaşanmamaktadır. Türkiye’de ise okullarda verilen eğitim ile iş hayatındaki beklentiler birbirini tutmadığından bazı sorunlar yaşanmaktadır. Coğrafya müfredat programı, dünyada meydana gelen değişim ve gelişmelerin ışığında demokratik anlayış ve etkili vatandaşlıkla ilgili beceri ve nitelikleri kazandıracak, bilgiyi düzenlemeye, kullanmaya ve üretmeye dönük becerileri geliştirecek şekilde zenginleştirilmeli, bunların ülkemiz şartlarında nasıl tanzim edileceği konusundaki bilimsel çalışmalar teşvik edilerek desteklenmelidir.

Günümüzde ortaöğretim programlarında coğrafya dersi 9.ve 10.sınıflarda zorunlu derslerdendir ve iki saattir. 11.ve 12.sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Dört yılda verilen coğrafya ders saati yeterlidir, ancak sınıflar arası konu dağılımında bazı değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Özellikle 9.sınıflarda genel coğrafya konularının tamamının verilmesinden dolayı haftalık iki saatlik ders saati yetmemekte bu sebeple de yılsonunda konular tamamlanamamaktadır. Bunun önüne geçilmesi için 9.sınıf müfredatının hafifletilerek çevre konularının 10.sınıfa aktarılması, coğrafya öğretmenlerinin sene başında hazırladıkları yıllık ders planlarını çok dikkatli ve titiz bir şekilde yaparak harfîyen uymaları bu husustaki olumsuzlukları giderecektir.

Yüzölçümünün büyüklüğü, fiziki coğrafya yapısının çeşitliliği, sosyo-kültürel yapısının farklılığı sebebi ile Türkiye’nin her yerinde aynı programın kullanılması problemler oluşturmaktadır. Ülke genelinde farklı bölgelere göre farklı programların oluşturulması, program hazırlama biriminin esnek bir yapıya sahip olması da hazırlanan programın uygulama şansını arttıracaktır.

CBS programlarının ortaöğretim coğrafya derslerinde uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu konuda bilgili olması ve kendini geliştirmiş olması gerekmektedir.

Ayrıca okulların fiziki imkânlarının bu teknolojiyi kullanacak seviyede olması zaruridir. Bu amaçla okullar CBS firmaları ile anlaşip programlar alabilir, öğrencilere CBS ile yapılabilecek faaliyetler aktararak bu konuda projeler özellikle TUBİTAK projeleri geliştirilebilir.

7.2.3. Fiziki Ortamlar ve Araç-Gereçler İle İlgili Sonuç ve Öneriler

Türkiye ve Hollanda’da çalışmanın veri toplama aşaması için yapılan ziyaretlerde, iki ülke arasında kullanılan araç-gereçler açısından büyük farkların olduğu gözlenmiştir. Türkiye coğrafya öğretim programlarında, derste kullanılacak birçok araç-gereç ismi zikredilmesine rağmen bunlar maddi imkânsızlıklar, fiziki yer sıkıntısı ve önem vermeme gibi sebeplerden dolayı okullarda bulunmamakta ve kullanılmamaktadır. Ders araç-gereçlerinin bulunduğu okullarda ise öğretmen, veli ve idarecilerin şahsi gayretleri söz konusudur. Ders araç gereçlerinin olmadığı coğrafya dersleri de sıkıcı ve monoton geçmektedir. Hollanda’da ise coğrafya derslerinde kullanılacak hemen bütün araçlar, özel coğrafya branş sınıfında yer almaktadır. Bu imkânlar öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yapmakta, derse ilgiyi arttırmaktadır. Hatta bir çok okulda CBS laboratuvarları, programları bulunmakta ve aktif olarak kullanılmaktadır.

Türkiye’de bütün öğretim kademelerinde coğrafya derslerinde kullanılan araç-gereçler ve fiziki ortam Hollanda’ya kıyasla geri konumdadır. Türkiye’de araç-gereçler ve fiziki ortam denilince akla sınıf, yazı tahtası, harita, küre ve ders kitabı gelmektedir. Sınıflar kalabalık (30-40 kişi), aydınlatması yetersiz ve araç gereç olarak sıra masa, tahta, harita ve küreden ibarettir. Gerisi öğretmenin maharetine kalmıştır. Hollanda’da ise öğrenciler Türkiye’deki akranlarından avantajlı durumdadır. Sınıf mevcutları az (20-25 kişi), sınıflar geniş ve ferah, her branşın kendine özgü branş dersliği mevcut, sıralar ergonomik ve sınıfta ders için gerekli her türlü araç gereç mevcut durumdadır. Hem maddi imkânsızlıklar hem de coğrafyanın yanlış algılanmasından dolayı ortaya çıkan bu durum toplumda coğrafyanın gücünü azaltmaktadır. Bu bakımdan coğrafyada kullanılan ders araç ve gereçleri temin etmeden önce bunların konacağı bir coğrafya sınıfı ile işe başlanmalıdır. Çünkü araçlar olsa dahi ders bittikten sonra bu araç ve gereçleri bir başka sınıfa taşımak oradan başka bir sınıfa taşımak işi güçleştirmekte ve zamanla öğretmeni yormaktadır. Geniş ferah ve aydınlık bir coğrafya sınıfı temin edildikten sonra, sınıf

ders araç ve gereçleri ile donatılmalıdır. İdeal bir coğrafya sınıfında bulunması gerekenler (İnce, 2013) şu şekilde sıralanabilir;

- Akıllı tahta
- Bilgisayar ve internet bağlantısı
- Yazıcı, tarayıcı ve 5+1 ses sistemi
- Projeksiyon ve projeksiyon perdesi(Akıllı tahta olmayan sınıflarda)
- Pencerelerde perde (sınıfta gösterim yaparken güneş ışığını kesmek için)
- Doğal öge ve unsurlar(kayaç çeşitleri, toprak çeşitleri, fosil koleksiyonları)
- Mekanik araçlar (Termometre, barometre, altimetre, pusula vs.)
- Analiz setleri (Su, toprak kitleri gibi)
- Duvar haritaları, Atlaslar ve Küreler
- CD ve DVD kütüphanesi (dijital kütüphane)
- Coğrafi kitap ve dergi kütüphanesi, dergi aboneliği
- Bilgisayara yüklü Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) programları (ArcView gibi)
- Posterler-afişler-panolar
- Daha önce yapılmış etkinlik örnekleri
- Arazi maketleri ve modeller
- Öğretmen dolabı
- Fotoğraf makinesi ve fotoğraflar
- Konuları pekiştirecek testler, şeklinde sıralanabilir.

Coğrafyacıların üzerinde ittifak ettiği ideal bir coğrafya sınıfının standardı yoktur. Bu münasebetle coğrafyacılar tarafından ideal coğrafya sınıfı sıtandardı oluşturulmalı, MEB’e sunulmalı, MEB’den onay alındıktan sonra tıpkı okullarda kurulan fizik, kimya, biyoloji laboratuvarları gibi paket sistemleri hazırlanmalı ve oluşturulacak her yeni

coğrafya sınıfları bu standarda göre tanzim edilmelidir. Böylece ülke genelinde coğrafya araç geçleri açısından belirli bir standart yakalanmış olacaktır. Coğrafya araç gereçlerinin olduğu bu coğrafya sınıfı paketleri devlet tarafından karşılanacağı gibi okul araçları üreten firmalar tarafından yerli olarak üretilmeli ve pazarlanmalıdır.

Türkiye’de ders araç gereçleri içinde en önemli yeri ders kitapları almaktadır. Ancak ders kitaplarının da bazı önerilere ihtiyacı vardır. Öncelikle Türkiye’de coğrafya ders kitapları fiziki yapı bakımında gelişmiş batı ülkelerine göre geri seviyededir. Bunun için ders kitaplarının daha kalın, daha çok bilgiye sahip, kapaklarının daha sağlam, kâğıt ve baskı kalitesinin daha yüksek olması gerekir. Böylece sene başında verilen kitap sene sonuna kadar sağlam bir şekilde kalabilir. Türkiye’de bütün öğrencilere her yıl yeni kitap dağıtıldığı için büyük kâğıt israfına ve maddi kayıplara sebep olunmaktadır. Bundan vaz geçilerek sağlam ve kaliteli üretilen kitapların öğrencilere zimmetlenerek en az iki-üç yıl kullanılması sağlanmalıdır.

Türkiye coğrafya ders kitapları Hollanda coğrafya ders kitapları karşısında içerik açısından zayıf; fotoğraf, grafik, harita gibi öğeler açısından eksik; birçok yazım hatasına ve düşük baskı kalitesine sahiptir. Bu yüzden coğrafya kitaplarının öğrenciye gereken bilgiyi verebilmesi için tek kişi tarafından değil bir yazım ekibi tarafından hazırlanması, zengin fotoğraf, grafik, harita öğelerinden oluşması, baskı kalitesi yüksek olması, teknolojinin kullanılması gereken yerlerde belirteçler bulundurması, elektronik versiyonunun olması ve ayrıca derste görülen konular hakkında öğrencinin bolca alıştırmaya yapmasını sağlayacak bir çalışma kitabına sahip olması gerekmektedir. Ayrıca ders kitaplarının öğrencilerin dikkatini çekecek bir yapıda (çift sütunlu, baloncuklu, ipucu kutuları vb.) dizayn edilmesi önemli yeniliklerden olacaktır. Hollanda coğrafya ders kitapları bu yönde örnek alınabilir.

Hollanda’da okullar sene başında yaptıkları toplantılarda aldıkları kararlar ile ders kitaplarını kendileri seçebilmektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı listeye göre ülke çapında bir programa göre hazırlanmış tek bir ders kitabının okutulması ve bu kitabın seçilmesinde okulların ve öğretmenlerin bir yetkisinin olmaması önemli aksaklıklardandır. Yüzölçümü ve nüfus olarak büyük, farklı iklim bölgelerine sahip Türkiye’de, bölgelere göre bazı farklı konuların yer aldığı ders kitaplarının olması ve okulların ders kitaplarını seçmede özgür olması gerekmektedir.

Türkiye’de özel okullarda, devlet okullarında bahsedilen imkânsızlıklar yaşanmamaktadır. Sınıflar araç gereçler ile donatılmış ve sınıftaki öğrenci sayısı azdır. Bu açıdan devletin kendi üstündeki yükünü hafifletmesi için özel sektörü eğitim konusunda teşvik etmeli ve sayısını arttırmalıdır.

Coğrafya’da teknoloji kullanımı günümüz eğitim sisteminin en önemli ihtiyacıdır. Bu açıdan akıllı tahtalar tabletler, akıllı telefonlar, internet, bilgisayar ve projeksiyon en son modern teknolojik ders araçlarıdır. Teknolojinin hızla ilerlemesi ve eğitimde kullanılması sebebi ile MEB ilköğretimde Medya Okuryazarlığı dersini uygulamaya koymuş, ortaöğretimde ise FATİH ve EBA projelerini geliştirmiştir. Fatih projesi ile bütün sınıfların internet altyapısı ve akıllı tahtalar ile donatılması hedeflenmektedir. Ayrıca lise birinci sınıftan ve Anadolu Liselerinden başlayarak bütün öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılması planlanmıştır. Türkiye genelinde bütün okullarda projenin 2016 yılında tamamlanması hedeflenmektedir. Coğrafya dersi teknoloji altyapısı için ideal olan bu projenin de bazı eksiklikleri ve aksaklıkları oluşmuştur. Bunun giderilmesi için bazı önerilerin yapılması gerekmektedir:

Akıllı tahtaların tam manası ile kullanılabilmesi için öğretmenlerin iyi bir hizmetiçi eğitimden geçmesi, öğrencilerin tabletlerden azami derecede faydalanması için öğrencilere de tablet kullanımı eğitimi verilmesi, öğrencilere verilen tabletlerin okulda çalınma riskine karşılık sınıfta saklayabilecekleri dolapların olması, tabletlerin elektrik şarjı için sistemlerin oluşturulması, illerde kırılan bozulan tabletlere teknik servislerin oluşturulması, derslere yardımcı pdf formatında ve video formatında zengin bir dosya arşivinin oluşturulması, ödevlerin ve projelerin elektronik ortamda hazırlanarak öğretmene gönderilebilmesinin sağlanması bu projenin başarıya ulaşması için önemli gerekliliklerdir. Bu teknolojinin coğrafya derslerinde öğretmenlere büyük kolaylık sağlayacağı muhakkaktır. Çünkü öğrenci dünyanın dönüşünü, levhaların hareketini, fiziki ve kimyasal parçalanmayı, önemli deniz yollarını, farklı kültürlerle ait özellikleri, değişik konulardaki tematik haritaları, animasyonlar, videolar veya dünyanın değişik yerlerindeki fotoğraflar ile görerek, duyarak okuyarak öğrenebilecektir.

7.2.4. Coğrafi Öğretim Yöntemleri İle İlgili Sonuç ve Öneriler

Türkiye ile Hollanda arasında görülen farklardan biri de coğrafya eğitim ve öğretiminde kullanılan öğretim metotlarıdır. Hollanda’da coğrafya dersinde farklı öğretim metotları

kullanmanın bir ihtiyaç olarak düşünülmesi, coğrafya öğretmenlerinin bu yöntemlerin eğitimini alması sebebi ile uygulamasını bilmesinden dolayı coğrafya öğretiminde öğrencilerin seviyelerine göre çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Türkiye’de ise geleneksel öğretim metotları olarak bilinen anlatma, gösteri, ezberleme, soru sorma ve ödev yöntemleri kullanılmaktadır. Türkiye coğrafya öğretim programları içerdiği çeşitli etkinlik örnekleri, arazi çalışmaları ve görevler ile problem çözme ve sorgulama gibi birçok yöntemi ihtiva etse de imkânsızlıklar bu yöntemleri uygulamayı zorlaştırmaktadır. Hem öğretim programlarının bu konuda revize edilmesi hem de ihtiyaç duyulan araç-gereçlerin temin edilmesi program başarısını arttıracaktır.

Coğrafya öğretiminde bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de matematiksel coğrafya konularının anlatımında zorluklar yaşanmaktadır. Bunda en büyük pay coğrafyanın sosyal bir alan olarak görülmesi ve coğrafyacıların matematik bilgilerinin zayıf olmasıdır. Bu sebeple coğrafya öğretmenleri ölçek, alan, eğim gibi matematiksel işlem gerektiren konuları anlatırken sıkıntı çekmektedirler. Bu durum Hollanda’da da görüldüğü için, bu sorunu çözmek amacıyla Coğrafya ile Hesaplama adında bir proje başlatılmış ve aktif bir internet sitesi kurulmuş, bunun sonucunda coğrafya öğrencileri ve öğretmenlerinin coğrafya dersindeki matematiksel bilgi ve becerilerinin artırılması hedeflenmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin matematik sorununun çözümü için üç öneri sunabiliriz. Türkiye’de de Hollanda’daki gibi bir proje ve internet sitesi geliştirilip aktif bir şekilde işletilmesi, üniversitelerin coğrafya bölümlerine öğrenci alınırken Sosyal puan türünde değil de Türkçe-Matematik puan türünde öğrenci alınması ve Coğrafya bölümlerinde temel matematik derslerinin müfredata konulması bu sorunun çözümüne bir katkı sağlayacak önerilerdendir.

Eğitim sisteminin genelinde olduğu gibi coğrafya eğitiminde de ölçme ve değerlendirme yalnızca bireylerin elenmesi üzerine değil sistemin geliştirilmesine yönelik olmalıdır. Bu hedefle uygulanacak her tür yenilik, her yönüyle düşünülmeli ve sistem bütünlüğünde çözümlenmelidir.

7.2.5. Öğretmen Eğitimi ve Yükseköğretim Coğrafya Eğitimi İle İlgili Sonuç ve Öneriler

Coğrafya eğitimi müfredatlar, metotlar ve kullanılan araç gereçler konusunda, Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretimde sadece MEB Talim Terbiye Kurulu rol

oyarken, yükseköğretimde sadece Yükseköğretim Kurulu etkin olarak rol oynamaktadır. Oysa Hollanda'da Mesleki Yükseköğretim Kurumlar Birliği, Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, Eğitim fakültesi yönetimleri, Coğrafya Öğretmenliği Bölümü öğretim elemanları, okul kurulları, coğrafya öğretmenleri, veliler ve sivil toplum kuruluşları olmak üzere birçok paydaş sorumluluk almakta ve katkı sunmaktadır. Müfredatların içeriğinin belirlenmesinde Hollanda'da adı geçen kurumlar özerk bir yapıya sahip iken, Türkiye'de özerk değildir. Türkiye'de coğrafya eğitimi konusunda sorumluluğun paydaşlara dağıtılması ve bu yapıların özerk olması ülkemizde modern coğrafya eğitimi konusunda atılmış önemli bir adım olacaktır.

Türkiye'de ve Hollanda'da yükseköğretim coğrafya eğitimi; öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, genel öğretim bilgisi dersleri ve alan öğretimine yönelik derslerden oluşmaktadır. Türkiye'deki coğrafya öğretmenliği programları içerisindeki ders sayıları, Hollanda'dakinden daha çok görünmesine rağmen bu dersler, kapsam bakımından birbirlerine benzer niteliktedir. Ayrıca Türkiye'deki programlarının içeriğinde yer alan derslerden farklı olarak, Hollanda'da Avrupa yurttaşlığı kültürünü kazandırmaya yönelik dersler, yakın ve uzak ülkeleri bizzat tanımaya yönelik araştırma gezilerinin düzenlendiği dersler bulunmaktadır. Bu münasebetle yükseköğretimde Hollanda sisteminde olduğu gibi ders kategorilerinin ve içeriklerinin yeniden düzenlemesi, alan bilgisi ağırlığından çok öğretmenlik meslek bilgisine ağırlık verilmesi ve araştırma gezilerinin zorunlu bir ders haline getirilmesi önemli yeniliklerden olacaktır.

Hollanda'da coğrafya öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde kaliteden taviz verilmediği için mezun olan gençlerin yetiştirdiği öğrenciler de okullarda iyi bir eğitim vermektedirler. Ayrıca öğretmen eğitiminin %35'nin okullarda bizzat uygulamaya dayanması, öğretmen adaylarını mezuniyette çok rahat mesleklerini icra etme fırsatını vermektedir. Türkiye'de ise teorik bilgi eğitimi üzerine kurulan eğitim fakültelerinde birçok eğitim araç gerecinin eksik olması, uygulamalı eğitimin Hollanda'ya göre çok zayıf kalması sebepleri ile coğrafya öğretmen adayları mezuniyetten sonra mesleki hayatta başarısızlıklar ile karşılaşmaktadırlar.

Türkiye'de coğrafya öğretmenliğinde okul uygulama çalışmaları için bilinçli olarak uygulama okulunun seçilmesi, öğretmen adayının çalışmalarının verimli geçmesi için gerekli zamanın, deneyimli personelin ve uygun ortamın sağlanması şarttır. Aday

öğretmene rehberlik edecek rehber öğretmenlerin deneyimli, bilgi teknolojilerini iyi kullanan, tüm yönleri ile adaya model öğretmen olma özelliklerini taşıması ve rehber öğretmenin uygulama öğretmenliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama programında belirtilen etkinlikleri planlamalı, görev ve sorumluluklarını tam manası ile yerine getirmeli, uygulama okulunun kurallarına uymalı, öğrencilere karşı model öğretmen davranışı göstermeli, yaptığı çalışmaları ürün dosyası biçiminde düzenleyerek saklamalı, veli ve öğretmen toplantılarına katılarak en azından yazman olarak görev alıp tecrübe kazanmalıdırlar.

Öğretmen adayları gerek okul uygulama çalışmalarında gerekse öteki derslerde dijital olarak ürün dosyası hazırlayabilir ve başarı değerlendirmesinde bunlar üzerinden yapılabilir. Bunun neticesinde üniversite hocaları dijital ürün dosyalarını inceleyerek öğretmen adaylarının çalışmalarını uzaktan izleme ve değerlendirme fırsatı bulabilirler.

Türkiye’de yükseköğretim coğrafya programlarında öğrencilerin dünya vatandaşlığı, uluslararasılaşma ve kültür etkileşimi konusunda zorunlu ve seçmeli genel kültür derslerine (Kültürel Öğeler, Uluslararası Boyutlar, Tematik Bölgeler ve Uluslararasılaşma vb.) yer verilebilir.

Hollanda Fontys Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği eğitmeni Uwe Krause ve Türkiye’nin de içinde bulunduğu beş ülkeden meslektaşlarının hazırladığı Avrupalıların Değerleri Projesine (Teaching About the Religious Values of Europeans –EVE-project) göre coğrafya derslerinde haritalar üzerinde birçok ülke görülmekte ve öğretilmektedir. Ancak bu ülkelerin insanların farklı dini değerlere sahip oldukları göz ardı edilmektedir (Beemt, Çinkaya, Erdem, & Janssen, 2012). Bu farklılıkları bilmek bunlara saygı duymak hoşgörülü olmak Avrupa değerler eğitiminin bir parçasıdır ve coğrafya müfredatı buna uygun ders olduğu için müfredatta bu konuya yer verilmelidir.

Coğrafya bölümlerinin özellikle uluslararası alanda başarılı olabilmesi için imkânı olan üniversitelerde yabancı dilin (İngilizce) ek olarak verilmesi gerekmektedir. Ayrıca Erasmus, Lingua ve dil asistanlığı gibi Avrupa Birliğinin çeşitli eğitim projeleri ile karşılıklı olarak öğrenci ve öğretim üyesi değişimi sağlanmalı, Türkiye coğrafya eğitiminin uluslararası başarısı artırılmalıdır. Avrupa Birliğindeki ve Hollanda’daki coğrafya programları ile Türkiye’deki coğrafya programlarının ortaklaşa yaptığı

projeler geliştirilerek Türkiye'deki coğrafya bölümü öğrencilerine uluslararası boyutta çalışma iş alışkanlığı tattırılmalıdır.

Türkiye'de üniversitelerde bilindiği gibi 1998'de eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmaya gidilmiştir. Bu değişikliğe rağmen ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen yetiştirme anlayışının özünde gerekli değişiklikler ve program geliştirme yaklaşımları uygulanamamıştır. 1998 yılında 5 yıla çıkarılan ortaöğretim coğrafya öğretmenliği programı 15 yıl aradan sonra 18.04.2014 tarihinde tekrar 4 yıla indirilmiştir. En azından bundan sonraki dönemde coğrafya öğretmenliği için asgarî ölçütlerde özel öğretim derslikleri, araç, gereçler, ders materyalleri, laboratuvar (CBS gibi) imkânları sağlanmalı ve arazi gezileri sıklaştırılmalıdır. Coğrafya öğretmenliği anabilim dallarında ortaöğretime yönelik özel kütüphane, bilgisayar ve diğer öğretim teknolojilerinin bulunduğu donanımlı derslikler oluşturulmalıdır.

Yükseköğretim coğrafya eğitiminde ders araç gereçlerinin temini ve arazi çalışmalarının azlığı en önemli eksikliklerden olduğu için bu konuda eğitim fakültelerinin bir araya gelerek bu hususta her branş için standart bazı paketler ortaya koymaları ve üniversite bütçesinden arazi çalışmalarına pay ayırmaları en önemli çözüm olacaktır.

Coğrafya öğretmenliği anabilim dallarında bu alanında iyi yetişmiş öğretim elemanları alınarak akademik kadroları geliştirilmeli, akademik personel başına düşen öğrenci sayısı azaltılarak eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi ve rahatlatılması hedeflenmelidir.

Yükseköğretimde ise coğrafyacıların bir araya gelmesi, yardımlaşması, uluslararası düzeyde yayınların yapılması, özellikle gelişmiş batı ülkeleri ile ortak projeler geliştirilmesi gerekmektedir.

Coğrafyacıların alanları ile ilgili iyi bir eğitim almaları, iyi derecede bir yabancı dil bilmeleri, batıda sosyal bilimlerde kullanılan teori, akım ve terminolojilere hakim bir bilgiye sahip olmaları gerekir.

Uluslararası raporlar, bildirgeler, beyannameler, önemli kitap ve makaleler dilimize kazandırılmalı, Türkiye coğrafya eğitimi camiasında okunmalı ve tartışılmalıdır. Böylece ülkemiz coğrafya eğitiminin uluslararası gelişmelerden haberdar olması sağlanacak ve daha nitelikli bir yapıya kavuşmasının yolu açılacaktır.

Hollanda’da yaşayan Türk kökenli coğrafya bilim insanlarından ve Hollandalı coğrafyacılar­dan öğretim görevlisi değişim programları vasıtası ile faydalanılması, karşılıklı bilimsel paylaşımın artmasını sağlayacaktır.

7.2.6. Coğrafya Kurumları İle İlgili Sonuç ve Öneriler

Coğrafya eğitiminin gelişmesi için Hollanda’da Kraliyet Coğrafya Kurumunun oynadığı öncü rolü Türkiye’de Türk Coğrafya Kurumunun üstlenmesi, coğrafyacıları bir araya getirmesi, gelişim için faaliyetler düzenlemesi ve coğrafyanın yaşadığı dağınık kopuk halin düzeltilmesi için çok çaba harcaması gerekmektedir. Bunun için de kendisini coğrafyaya adanmış idealist coğrafyacı­lara ihtiyaç vardır.

2013 ve 2014 yıllarında Türk Coğrafya Kurumunun vazifesi olan kongre seminer ve sempozyumlar ile coğrafyacıları bir araya toplama çalışması, genç bir oluşum olan Türkiye Coğrafyacılar Derneği tarafından gerçekleştirilmekte, Türkiye’deki coğrafyacıları bir araya getirmektedir. Ancak bu kurumun da bütün coğrafyacılar tarafından desteklenmesi, faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve bütün coğrafyacıların katılımı için teşviklere ihtiyacı vardır.

Türkiye’de coğrafya öğretmenleri mesleki anlamda kendilerini geliştirecek yeterli imkânı bulamamaktadırlar. Mesleki gelişim için MEB ve üniversitelerin ortak çalışarak özellikle eğitim fakültelerinde sık sık seminer ve konferansların düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu programlara katılması için teşvik edilmesi gerekmektedir. Teşvik konusunda Hollanda modeli örnek alınarak konferans ve seminerlere katılan, kendini bilgi ve beceri yönünde geliştiren öğretmenler maaş, kıdem ve iyi okullara tayin olma hakkı gibi ödüller ile ödüllendirilmelidir. Ayrıca hizmetiçi eğitim hizmetinin verilmesi zor olan konularda, zaman finasman ve mekân konusunda sıkıntı çekilen konularda internet ortamında çevrimiçi eğitimler de verilebilir. Bu internet ortamındaki eğitimlere yine MEB, üniversiteler ve birlikler destek vermelidir.

Bu çalışmadaki; Hollanda ilk, orta ve yüksek eğitim sistemi ve coğrafya eğitimi hakkında yapılan kapsamlı envanter ve veri toplama çalışması gelecekte başka çalışmalara da katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Adriaens, R. (2012). Eindronde Nationale Aardrijkskunde Olympiade 2012. Den Bosch, Nederland: SAON, Stichting Aardrijkskunde Olympiade Nederland .
- Adriaens, R., & Schee, J. v. (2013). *Geografisch Bekeken*. Utrecht, Nederland: KNAG.
- Akker, J. v., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. London: Routledge.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2013*. Ankara: Pegen A Akademi 24.Baskı.
- Alkış, S. (2009). *Sürdürülebilir bir Dünya İçin Coğrafya Eğitimi*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Ankoné, H., & Vaart, R. v. (2007). Handreiking Schoolexamen Aardrijkskunde havo/vwo. Enschede, Nederland: Stichting leerplanontwikkeling (SLO), OCW.
- Arslan, G. (2009). *Hollanda: Çok Kültürlü Bir Toplum?..* İstanbul: Hollanda Kraliyeti İstanbul Başkonsolosluğu.
- Beneker, T., Stalborch, M. v., & Vaart, R. v. (2009). *Windows on The World, Canon for Global Citizenship Committee*. Utrecht, The Netherlands: NCDO.
- Berg, G. v. (2009). *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde*. Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.
- BIO. (2006). *Bekwaamheidseisen Onderwijspersoneel volgens de wet-bio*. Utrecht: Kluwer.nl.
- Blankman, M. (2012). Op zoek naar een betere kwaliteit van het aardrijkskundeonderwijs op de pabo. J. v. Schee, & T. Beneker içinde, *Aardrijkskundeonderwijs Onderzocht*. Printpartners Ipskamp, Enschede, Nederland.
- Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Achtergronden Van Opleiden In De School Voor Po En Vo Leren Door Werken In De School*. Den Haag, Hederland: Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) van de Vereniging van Universiteiten (VSNU).
- Boxtel, C. v. (2009). *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken: Theorie en praktijk*. Nederlands: Printpartners Ipskamp, Enschede.
- Britannica. (1998). *Anabritannica Genel Kültür Ansiklopedisi Cilt11 (The University of Chicago Encyclopedia Britannica)*. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Broekhof, K., & Geomans, M. (1995). *Secondary Education in the Netherlands*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Buckland, S. (2011). *Netherlands, The Essential Guide to Custom & Culture*. London: Kuperard.
- Canatan, K. (2004). *Hollanda Güncesi*. Amsterdam: Türkiye.

- CBS. (2013). *Statistical Yearbook 2013*. The Hague: Centraal Bureau voor de Statistiek (cbs.nl), Nederland.
- Clifford, N., French, S., & Valentine, G. (2010). *Key Methods in Geography*. Sage Publication.
- CLU. (2006). *Leermiddelen in het basisonderwijs een onderzoek naar de kosten*. Utrecht: CLU, Utrecht Universiteit.
- CvE. (2010). *Aardrijkskunde HAVO. Syllabus centraal examen 2012*. Utrecht, Netherlands: College voor Examens.
- CvE. (2011, 6). *Syllabus Aardrijkskunde VMBO-BB,KB, en GT Centraal Examen 2013. Centraal Examen 2013*. Utrecht, Netherlands: College voor Examens.
- CvE. (2012). *Syllabus Aardrijkskunde VWO Centraal Examen 2014*. Utrecht, Netherlands: College voor Examens.
- Çakmak, H. (2012). *Avrupa Birliğinin Etnik Yapısı*. Ankara: Kripto.
- Demirci, A. (2008). *Öğretmenler İçin CBS*. İstanbul: Fatih Üniversitesi. Yayın No:41.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. Z. K. (Ed.) Özcan Demirel içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-11). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diephuis, R., Oorschot, F., & Sluijsmans, L. (2004). *Handreiking aardrijkskunde: Toelichting bij de bijzondere nadere vooropleidingseisen voor de pabo*. Nederland: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO), Enschede.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Aktif Yayınevi 5.Baskı.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da Metodoloji Genel Metodlar ve Özel Öğretim Metodları*. İstanbul: MEB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi, No:187.
- Erinç, S. (1973). *Cumhuriyetin 50.yılında Türkiye'de Coğrafya*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Exter, J. d. (2008). *Ana Hatlarıyla Hollanda Tarihi (De Canon) (Çev:Mustafa Güleç)*. Ankara: Kabikeç Yayınları (2.Baskı).
- Favier, T. T. (2011). *Geographic Information Systems in Inquiry-based Secondary Geography Education: Teory and Practice*. Amsterdam: Netherlands: Ipskam.
- Favier, T., & Schee, J. v. (2012). *Op zoek naar een kennisbasis voor lesgeven met GIS*. J. v. Schee, & T. Beneker içinde, *Aardrijkskundeonderwijs Onderzocht*. Printpartners Ipskamp, Enschede, Nederland.
- Gerber, R. (2003). *International Handbook on Geographical Education*. Dordrecht, The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Gözenç, S. (1998). *Avrupa Ülkeler Coğrafyası*. İstanbul: Çantay Kitabevi (2.Baskı).
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelenboekje Basisonderwijs*. Den Haag: Publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap : DeltaHage.

- Güngördü, E. (2001). *Liselerde Coğrafya Dersi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- H.U. (2014, juli). Studiegids Masteropleiding Leraar Aardrijkskunde 2014-2015. Utrecht, Nederland: Hogeschool Utrecht: HU.
- Haas, H. D., Wieringen, J., & Rusbach, H. (1966). *Hollanda'da Okul Çocuğu*. (Y. Tunca, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- HAS. (2013). HAS Hogeschool studiejaar 2014-2015 presentatie catalogus. Den Bosch, Netherlands: HAS Hogeschool.
- Haubrich, H. (1994). *International Charter on Geographical Education*. Nürnberg: Commission on Geographical Education of the International Geographical Union: HGD.
- HBO-raad. (2012). *Een goede basis Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: Rijksoverheid.nl, HBO-raad.
- Hesapçioğlu, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hezik, M. V., & Verheijen, L. (1978). *Hollanda'ya Kısa Bir Bakış*. LaHey: Hollanda Dışişleri Bakanlığı, 's-Gravenhage.
- Hıdır, Ö. (2012). *Hollanda'daki Türkler*. Rotterdam-Hollanda: IUR Press.
- İzbırak, R. (1987). Coğrafya ve Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi Sayı:71* , 13-16.
- Karaçay, İ. (2012). *Türkiye-Hollanda Arasında 400 Yıllık Resmi İlişkiler ve Hollanda'ya Türk Göçünün 50'nci Yılı*. Almere-Holland: Stichting Dünya.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 25.Basım.
- KNAG. (2003). *Gebieden in Perspectief*. Bergdrukkerij - Amersfoort: Utrecht: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap.
- KNAG. (2013). *Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap, Jaarverslag 2013*. Utrecht, Nederland: Knag.
- Kocaçınar, M. (1966). *Genel Öğretim Metodu*. İstanbul: Arkın Kitabevi.
- Maes, M. (2004). *Vocational education and training in the Netherlands Short description*. Belgium: Cedefop (The European Centre for the Development of Vocational Training) Panorama series; 96 Revised edition.
- MEB. (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2011b). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2013b). *PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2012 Ulusal Ön Raporu* . Ankara: MEB.
- Noordink, H., & Vries, H. d. (2011). Vakdossier aardrijkskunde Stand van zaken in de tweede fase. Nederland: SLO: Secretariaat Tweede Fase, Enschede.

- Notte, H., Schoot, F. v., & Hemker, B. (2010). *Balans van het aardrijkskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 4, Uitkomsten van de vierde peiling in 2008*. Arnhem: Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- OCW. (2012a). *Key Figures 2007-2011 Education, Culture and Science*. Den Haag: Ministry of Education, Culture and Science the Netherlands.
- OCW. (2013). *Key Figures 2008-2012 Education, Culture and Science*. Den Haag: Dutch Ministry of Education, Culture and Science the Netherlands.
- OCW. (2013b, September). *Voortgezet Onderwijs 2013-2014 Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen*. Den HAag, Netherlands: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW. (2011b). *Working in Education 2012*. Den Haag, The Netherlands: DeltaHage.
- Oost, K. (2008). *Kijk op een veranderende wereld*. Utrecht: KNAG: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öngör, S. (1961). *Coğrafya Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özey, R. (1999). *Dünya ve Türkiye Ölçeğinde Siyasi Coğrafya*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özey, R. (2005). *Dünya ve Ülkeler Coğrafyası*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özey, R. (2008). *Günümüz Dünya Sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınları.
- Özey, R. (1998). *Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Özgüç, N. (1994). *Beşeri Coğrafya'da Veri Toplama ve Değerlendirme Yöntemleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları No:3849.
- Özgüç, N., & Tümertekin, E. (2012). *Coğrafya Geçmiş Kavramlar Coğrafyacılar*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Özgüler, V. C. (2013). *Avrupa Birliği ve Türkiye İşgücü Piyasalarının Karşılaştırmalı Analizi*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Pelt, J. V. (2008). Europeanization, Challenge For Geography Curriculum: The Case Of The Netherlands. *Europeanization Challenge For Geography* . Utrecht, The Netherlands: European Geography Association (EGEA).
- Rijks, H. (2008). *De Atlas van Het Onderwijs*. Groningen/Netherlands: Noordhoff Uitgevers.
- Schee, J. v. (2007). *Gisse leerlingen: Geografische Informatie Systemen, geografisch besef en aardrijkskundeonderwijs*. Nederland: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Schee, J. v., & Beneker, T. (2012). Een tussenstand van onderwijsgeografisch onderzoek. J. v. Schee, & T. Beneker içinde, *Aardrijkskundeonderwijs Onderzocht* (s. 1-2). Enschede, Nederland: Printpartners Ipskamp.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Sevinç, İ. (2003b). *Hollandadaki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Steenstra, C., & Schee, J. v. (2008). *Waar vandaan en waar naar toe? Leerlijnen in het aardrijkskundeonderwijs van basisschool tot eindexamen*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- straksvoordeklas.nl. (2013). *Straksvoordeklas, Alles voor starters in het onderwijs*. 01 05, 2014 tarihinde <http://www.straksvoordeklas.nl/artikel/41/een-baan-als-leraar-in-het-vo> adresinden alındı
- Striker, A. (2011). Müfredat Uyum ve Tutarlılık. *Bina Müfredat Temelli Kelime Hazneleri ve Öğrenme Yörüngeleri*. Den Haag, the Netherlands: SLO-Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü.
- SVOL. (2013). Examenreglement Havo Schooljaar 2013-2014. Nederland: Stichting Voortgezet Onderwijs Lelystad, ISG, ARCUS, Nederland.
- Şahin, C. (2001). *Türkiye'de Coğrafya Öğretimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taş, H. İ. (2007). *Coğrafya Eğitimi*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Tuna, F. (2013). Türkiye'de Yükseköğretim Coğrafya Eğitimi. R. Özey, F. Tuna, & N. Bilgen içinde, *21.Yüzyılda Değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretimde Coğrafya* (s. 1-21). Ankara: Pegem A Akademi.
- Westrhenen, J. v. (1979). *Aardrijkskundige Onderwijsdoelen*. Amsterdam: Krips Repro.
- WVC, (. V. (1994). *Cultural Policy in the Netherlands National Report*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Yavan, N. (2012). Postgraduate Geographg Education in Turkey. N. Yavan, & İ. Kaya içinde, *International Perspectives on Postgraduate Education and Training in Geoprghy* (s. 111-159). Balıkesir: Turkish Association of Geographers.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık Dokuzuncu Baskı.
- Zwier, G. J. (2003). *ANWB Landschappenboek Nederland*. Den Haag: ANWB.

Diğer Kaynaklar

- Akker, J. v., Bannan, B., Kelly, A. E., Nieveen, N., & Plomp, T. (2013). *Educational Design Research Part A: An Introduction*. 22.01.2014 tarihinde Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO), Enschede, the Netherlands: <http://international.slo.nl/ariadne/loader.php/projects/slo/slo2/site/downloads/2013/educational-design-research-part-a.pdf>/ adresinden alındı

- Akker, J. v., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A Curriculum Perspective on Plurilingual Education, Guide For The Development And Implementation Of Curricula For Plurilingual And Intercultural Education*. 21.11.2013 tarihinde Council of Europe: www.coe.int/lang adresinden alındı
- Alagöz, N. S. (2006). Türkiye’de ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının Karşılaştırılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alkan, M. (1992). Ortaöğretimin Kültürlerarası Sorunlar. *Ortaöğretimde Yenileşme, Türk Eğitim Derneği, 16. Eğitim Toplantısı, 3-4 Aralık* (s. 61-86). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Alleexamens.nl. (2014). *Bronnenboekje en Correctievoorschrift VWO 2014 Tijdvak-2 Aardrijkskunde*. 28.04.2014 tarihinde Universiteit Leiden, Alleexamens.nl: <http://www.alleexamens.nl/alleexamens/vwo/?Vak=Aardrijkskunde> adresinden alındı
- Aydın, M. Z. (2004). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Öğretimi Ve Türkiye İle Karşılaştırılması*. 23.03.2014 tarihinde Mehmet Zeki Aydın: http://www.mehmetzekiaydin.com/alimalarim/bddlddmsel_makaleler.html adresinden alındı
- Aydınoğlu, A. Ç. (2009). Hollanda Nen3610 Standardı Örneğiyle Coğrafi Veri Yönetiminde Ortak/Temel Model Yaklaşımı. 12. *Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı 11-15 Mayıs 2009* (s. 1-6). Ankara: TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası.
- Beemt, M. v., Çinkaya, M., Erdem, D. T., & Janssen, R. (2012). Conclusion for Future Teaching . A. Uhlenwinkel içinde, *Teaching About the Religious Values of Europeans (Critical reflections from the second student Exchange of the EVE-project)* (s. 99-104). Potsdam: Potsdamer Geographische Praix-1.
- Berglee, R. (2012). *Regional Geography of the World: Globalization, People, and Placess*. 03 09, 2014 tarihinde Saylor Academi, Saylor.org: Royal Berglee Regional Geography of the World: Globalization, People, and Places Sayfa 94 <http://2012books.lardbucket.org/books/regional-geography-of-the-world-globalization-people-and-places/> Yayın: Aralık 2012 Erişim: 09.03.2014 adresinden alındı
- Berkhout, E., Berkhout, P., & Webbink, D. (2011). The Effects of a Dutch High School Curriculum Reform on Performance in and After Higher Education. *De Economist No:159* , 41-61 .
- Biricik, A. S. (1999). Coğrafya'nın Özü ve Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi Sayı:2* , s.5-6.
- Biricik, A. s., Balcı, A., Elmastaş, N., & Polat, S. (2003). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan Coğrafya Ders Kitapları Üzerine Bazı düşünceler. S. Karabağ içinde, *Türk Coğrafya Kurumu 2002 Coğrafya Kurultay Bildiriler Kitabı* (s. 18-29). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Blankman, M. (2012b). Learning to teach Geography in Primary Education. *IGU-CSE Symposium* (s. 1-12). Freiburg August 2012: IGU.

- Bosatlas.nl. (2014). *De Bosatlas Nederland van Boven*. 05 05, 2014 tarihinde De Bosatlas: <http://www.bosatlas.nl> adresinden alındı
- Bosschaart, A. (2009). De eigen omgeving en veldwerk. G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 233-268). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V .
- Brinke, W. t., Jong, C. D., & Padmos, J. (2011). *The Geo Coursebook 1 Havo/VWO*. Amsterdam: ThiemeMeulenhoff.
- Brinke, W. t., Jong, C. D., & Padmos, J. (2011). *The Geo Coursebook 2 Havo/VWO*. Amsterdam: ThiemeMeulenhoff.
- Brinke, W. t., Jong, C. D., & Padmos, J. (2011). *The Geo Coursebook 3 Havo/VWO*. Amsterdam: ThiemeMeulenhoff.
- Bruggen, J. C. (2003). *The Netherlands Inspectorate of Education Framework for Inspection of Secondary schools*. 06.05.2013 tarihinde Staff-inspector for International Cooperation Netherlands Inspectorate of Education Central Office: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/reconstructing_ml_org/pdf/netherlands_reconstructing_ml_org.pdf adresinden alındı
- Butt, G. (2011). Globalisation, geography education and the curriculum: what are the challenges for curriculum makers in geography? *The Curriculum Journal Volume:22, Issue:3, Special Issue: Geography Education* , 423-438.
- Cantell, H. (2007). Recent Changes in Geography Education in Finland. *London Conference University of London Institute of Education, Changing Geographies: Innovative Curricula APRIL 10th to 12th* (s. 1-16). London: tarihinde <http://www.herodot.net/conferences/london2007/ppt/52-Hannele-Cantell.pdf> adresinden alındı.
- CBS. (2012). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2012*. 01 02, 2014 tarihinde Centraal Bureau voor de Statistiek: <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/3036B4E1-A671-4C9E-95BF-90C0493B4CD9/0/2012f162pub.pdf> adresinden alındı
- CBS. (2012a). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2012*. 01 02, 2014 tarihinde Centraal Bureau voor de Statistiek: <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/3036B4E1-A671-4C9E-95BF-90C0493B4CD9/0/2012f162pub.pdf> adresinden alındı
- CBS. (2014). *Population Pyramid in the Netherlands 2013*. 14.02.2014 tarihinde Centraal Bureau for Statistic: <http://www.cbs.nl/en-GB/menu/themas/bevolking/cijfers/extra/piramide-fx.htm> adresinden alındı
- CBS. (2012b). *School Size by Type of Education and Ideological Basis*. 04 04, 2014 tarihinde Centraal Bureau voor de Statistiek: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM> adresinden alındı
- CBS. (2013). *Statistical Yearbook 2013*. 02 03, 2014 tarihinde Centraal Bureau for Statistic: <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/324BCD58-32B9-465B-8A03-284A55C90402/0/2013a3pub.pdf> adresinden alındı
- CEG. (2014). *Centrum voor Educatieve Geografie*. 05 22, 2014 tarihinde Vakdidactiek Aardrijkskunde: http://www.vakdidactiekaardrijkskunde.nl/wie_en_wat/index.php adresinden alındı

- Clark, N. (2004). *Legislative Framework of The Netherlands*. 04 03, 2014 tarihinde World Education News and Reviews: <http://www.wes.org/ewenr/04march/Netherlands.htm> adresinden alındı
- COE. (2004). *Global Education in the Netherlands*. 24.12.2012 tarihinde Council of Europe North-South Centre: http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_PRP_TheNetherlands_report.pdf adresinden alındı
- Curic, Z., Vuk, R., & Jakovic, M. (2007). Geography Curricula For Compulsory Education In 11 European Countries – Comparative Analysis. *Metodika No:15*, s.467-493.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de Tarih Öğretiminin Genel Amaçlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 133-146.
- Demirkaya, H., & Tomal, N. (2003). Lise Coğrafya Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri. S. Karabağ içinde, *Türk Coğrafya Kurumu 2002 Coğrafya Kurultay Bildiriler Kitabı* (s. 121-134). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Den Haag.nl. (2013). *Secondary education in the Netherlands*. 07.06.2013 tarihinde The Hague.com: <http://en.denhaag.nl/en/residents/education-and-childcare.htm> adresinden alındı
- DIB. (2014). *Türkiye Hollanda İlişkileri*. 01 16, 214 tarihinde T.C.Dışişleri Bakanlığı: <http://www.mfa.gov.tr/hollanda-kunyesi.tr.mfa> adresinden alındı
- Donert, K. (2009). Geo-cube: an International Toolkit Promoting Geography for All. *The International Geographic Union with the Geographic Education Society of Japan* 15.08.2009 (s. 69-75). Tsukuba: International Geographic Union (IGU).
- Donert, K. (2007). *Geo-cube: an international toolkit promoting Geography for all Thematic Pillar 2: HERODOT Network*. Liverpool: Liverpool Hope University 05.02.2014 tarihinde <http://slideplayer.us/slide/692449/>. Adresinden alındı
- Donkers, H. (2003). De opleidingen sociale geografie en planologie. Een rondgang. *Geografie cilt:12 sayı: 3* , 11-15.
- Dölek, İ., & Akengin, H. (2013). Coğrafya Biliminin Tanımını, İlkeleri, Konusu, Bazı Temel Kavramlar ve Öğretimi. İ. Dölek, & H. Akengin içinde, *Genel Fiziki Coğrafya* (s. 1-34). Ankara: Pegem Akademi.
- duBois-Reymond, M. (2009). *The Integration of Formal and Non-formal Education: The Dutch: brede school*. 07.06.2013 tarihinde (SW&S) Social Work and Society International Online Journal Vol:7 No:2 University of Leiden, Netherlands: <http://www.socwork.net/sws/article/view/72/331> adresinden alındı
- DUO. (2014). *Oopen_onderwijs data*. 16.03.2014 tarihinde Dienst Uitvoering Onderwijs: http://www.duo.nl/organisatie/open_onderwijsdata/databestanden/ho/default.asp adresinden alındı

- EACEA. (2012). *2012 Yılı Avrupa Yükseköğretim Alanı: Bologna Süreci Uygulama Raporu*. 20.09.2013 tarihinde EACEA: Avrupa Komisyonu Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138TR.pdf adresinden alındı
- EACEA. (2012). *Avrupa'da Eğitime İlişkin Önemli Veriler 2012*. 14.05.2013 tarihinde EACEA: Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı. Eurydice: <http://www.eurydice.org> adresinden alındı
- EACEA. (2013). *The structure of the European education systems 2013/14: Schematic Diagrams*. 11.01.2014 tarihinde EACEA: Avrupa Komisyonu Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf adresinden alındı
- Efe, R. (1997). Coğrafyada Yeni Yaklaşımlar, Coğrafya Eğitiminde Çağdaş Metod ve Teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi* (1), 135-149.
- Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). Fatih Projesi üzerine bir Değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi Sayı:27* , 317-339.
- Ergun, M., & Avcı, S. (2012). Hollanda ve Türkiye'deki Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programları Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 6, Sayı 1* , 151-170.
- Ergun, M., & Ersoy, Ö. (2012). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması: Hollanda, Romanya ve Türkiye Örneği. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi 24-26 Mayıs 2012*. Rize: Nobel.
- Ertürk, M., & Girgin, M. (2005). Standartları Bakımından Coğrafya Müfredat Programlarının Karşılaştırması. *Doğu Coğrafya Dergisi* , 219-232.
- EU. (2012). *Global Europe 2050. Directorate General For Research and Innovation*, <http://europa.eu> . Luxembourg: EU: Eurorean Commission.
- Eurofysica. (2014). *Eurofysica*. 01 18, 2014 tarihinde beroepsonderwijs/aardrijkskunde: <http://www.eurofysica.nl/voortgezet--en-beroepsonderwijs/aardrijkskunde.aspx> adresinden alındı
- EuropeanAgency. (2013). *The Dutch Educational System*. 13.05.2013 tarihinde European Agency: <https://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/legal-system> adresinden alındı
- EURYDICE. (2005). *Avrupadaki Eğitim Sistemleri Üzerine Özet Hollanda*. 03.10.2013 tarihinde EURYDICE, Avrupa Eğitim Bilgi Ağı: http://maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler/hollanda.html adresinden alındı
- EURYDICE. (2005). *Key Data on Education in Europe 2005. Office for Official Publications of the European Communities* <http://europa.eu.int> . Luxembourg: European Commission.
- Favier, T. T., & Schee, J. A. (2012). Exploring The Characteristics Of An Optimal Design For Inquiry-Based Eography Education With Geographic Information Systems. *Computers & Education No:58* , 666-677.

- Fontys. (2013). *Studiegids Aardrijkskunde Masteropleiding Studiejaar 2013-2014*. 02 03, 2014 tarihinde Fontys.nl: <http://fontys.nl/Werk-studie/Opleidingen-en-cursussen/Leraar-Aardrijkskunde-Master/Inhoud.htm> adresinden alındı
- Fontys.nl. (2013). *Fontys University of Applied Sciences*. 10.12.2013 tarihinde Fontys.edu: <http://fontys.nl/Studeren/Opleidingen/Leraar-Aardrijkskunde-voltijd/Inhoud-opleiding.htm> adresinden alındı
- G, C. (1949). Türk Coğrafya Kurumunun 5. Coğrafya Haftası Münasebeti ile. *Türk Coğrafya Dergisi Sayı:11-12* , 153-156.
- Genç, M. F. (2012). Hollanda Okullarında Müslüman Çocukların Din Eğitimi ve İslam Okulları. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Sayı:38* , 361-377.
- Gerber, R. (2001). *Geographical Education*. 12.04.2014 tarihinde Unesco-Eolss: <http://www.eolss.net/sample-chapters/c01/E6-14-01-03.pdf> adresinden alındı
- Government.nl. (2014). *Relations the Netherlands-Turkey*. 04 04, 2014 tarihinde Government of the Netherlands: <http://www.government.nl/issues/international-relations/turkey> adresinden alındı
- Greven, J. (2005). Aardrijkskunde. J. Greven içinde, *Vakspecifieke competenties voor studenten aan de lerarenopleiding primair onderwijs* (s. p: 55-63). Enschede : SLO.
- Gülersoy, A. E. (2007). Eski Ve Yeni 9-10. Sınıf Coğrafya Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 22* , 163-173.
- Gümüşçü, O. (1996). Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi Coğraf Bölümü Tarihçesi. *Coğrafya Araştırmaları Dergisi Sayı:12 Ankara* , 164-168.
- Haubrich, H. (1992). International Charter on Geographical Education. *General Assembly of the International Geographical Union at the 27th International Geographical Congress*. Washington D.C.: Geography Union: Commission on Geographical Education.
- Healey, M., Robinson, G., & Castleford, J. (1996). Innovation in Geography Teaching in Higher Education: Developing The Potential Of Computer-Assisted Learning. *28th Congress of the International Geographical Union, 4-10 August 1996* (s. 199-203). The Hague: IGU: Commission on Geographical Education.
- Heus, K. d., Vinne, S. v., Kersemaker, E., Eekeren, J. v., Hassing, W., Palings, H., et al. (2009). Kennisbasis Docent Aardrijkskunde Bachelor 2009/2012. Utrecht, Nederland: HBO-raad, vereniging van hogescholen .
- Hogeling, L. (2012). Global Citizenship In Primary And Secondary Education In The Netherlands. *The Dutch Expertise And Advisory Centre For Citizenship And International Cooperation (Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en Duurzame Ontwikkeling) Research Series 6 – Teachers And Global Citizenship, Amsterdam* , s. 1-50.

- İbret, U., Bayraktar, M., & Kocaman, H. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. April:27-29 . Antalya: Journal Of Educational And Instructional Studies In The World, Volume: 1 16.05.2013 tarihinde Issue: 1 Contents. http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/wjeis_2011.1.complete.pdf. adresinden alındı.
- ICL. (2006). Competentieprofiel Van Leraren Die Aan Een Ulo Zijn Opgeleid, Landelijk En Internationaal Perspectief. Universitaire Lerarenopleidingen (Ulo's).
- ICL. (2014). *Opleidingenoverzicht Nederlandse ULO's*. 05.03.2014 tarihinde Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen: <http://www.universitairelerarenopleidingen.nl/opleidingenoverzicht.html> adresinden alındı
- IGU. (2004). *Sürdürülebilir Kalkınma için Coğrafi Eğitim ile ilgili Luzern (İsviçre) Deklarasyonu*. 07 27, 2013 tarihinde International Geographical Union: <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/turkish.pdf> adresinden alındı
- İnce, Z. (2013). Coğrafya Branş Dersliği uygulaması ve Otocenter Lisesi Örneği. *Türkiye Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 838-848). İstanbul: Türkiye Coğrafyacılar Derneği.
- İncekara, S. (2006). Türkiye'de ve Kanada'da Ortaöğretim Coğrafya Eğitimi ve Öğretiminin Müfredatlar, Metotlar ve Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- İTKİB. (2009). *İhracattaki Sektörler Açısından Hollanda: Temel Ekonomik Göstergeler Genel ve Sektörel Bilgiler*. 18.12.2013 tarihinde İTKİB-İstanbul Tekstil ve Konfeksiyon İhracatçıları Birliği: http://www.itkib.org.tr/ihracat/disticaretbilgileri/raporlar/dosyalar/HOLLANDA_raporu_son.pdf adresinden alındı
- Jongh, P. d. (2013, 11 04). Mülakat. (Z. İnce, Röportajı Yapan)
- Kaal, M. (2012). The Amsterdam region – the heartland of culture, tourism and economy in the Netherlands. P. Charzyński, K. Donert, & Z. Podgórski içinde, *Bilingual teaching – globalization, regional Geography and English integration*. Association of Polish Adult Educators in Toruń. Poland.
- Kaya, H. (2013). Yükseköğretimde Coğrafya Öğretiminde Çağdaş Öğretim Yöntemleri. R. Özey, F. Tuna, & N. Bilgen içinde, *21.Yüzyılda Değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretimde Coğrafya* (s. 23-48). Ankara: Pegem A Akademi.
- Kaya, N. (2012). Türkiye’de Coğrafya Eğitimi: Öğretim Programı, Öğretmen Eğitimi ve Ders Kitapları Boyutu. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi.
- Kılıç, Ö. (2009). *Hollanda Ülke Raporu*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası, Avrupa Birliği ve Uluslararası İşbirliği Şubesi.

- Kılınç, Y. (2013). Yükseköğretimde ve Coğrafyada Öğretmen Yetiştirme. R. Özey, F. Tuna, & N. Bilgen içinde, *21.Yüzyılda Değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretimde Coğrafya* (s. 283-309). Ankara: Pegem A Akademi.
- KNAG. (2014b). *Geografische werkwijzen*. 26.03.2014 tarihinde Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap: <http://www.knag.nl/52.0.html> adresinden alındı
- KNAG. (2004). *Jaarverslag 2004*. 12.01.2014 tarihinde Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap: http://www.knag.nl/fileadmin/img/knag/jaarverslagen/KNAG_jaarverslag_2004.pdf adresinden alındı
- KNAG. (2013b, 11 01). Toerisme, Geografische baggage voor in de klas. *Onderwijsdag brochure*. 's-Hertogenbosch, Nederland: Knag.
- KNAG. (2014). *Welkom bij het KNAG*. 02 02, 2014 tarihinde Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap : <http://www.knag.nl/> adresinden alındı
- Kocabaş, A. (2005). *Hollanda Eğitim Sistemi ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Aktif Bir Model*. 05 05, 2013 tarihinde Eğitim Dergisi Sayı:167(özel sayı): http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-kocabas.htm adresinden alındı
- Koçman, A. (1999). Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretimi ve Sorunları. *Ege Coğrafya Dergisi*, 1-14.
- Kolkman, R. (2009). Het leerproces evalueren. G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 269-304). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.
- Koning, P. d. (1992). Hollanda'da Ortaöğretimde Yenileşme: Genel Amaclar, Programlar, Kaynaklar ve Yapılanma. *Ortaöğretimde Yenileşme, Türk Eğitim Derneği, 16. Eğitim Toplantısı, 3-4 Aralık* (s. 39-60). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- KPN. (2014). *Alle 403 gemeenten in 2014*. 26.01.2014 tarihinde Koninklijke PTT Nederland NV-KPN: <http://home.kpn.nl/pagklein/gemprov.html> adresinden alındı
- Krause, U. (2012). The Dutch School System. A. Uhlenwinkel içinde, *Teaching About the Religious Values of Europeans (Critical reflections from the second student Exchange of the EVE-project)* (s. 67-68). Potsdam: Potsdamer Geographische Praxis-1.
- Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). Curriculum Regulation and Freedom in the Netherlands - A Puzzling Paradox. W. Kuiper, & J. Berkvens içinde, *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe, CIDREE Yearbook 2013* (s. 139-162). Enschede, the Netherlands: SLO.
- KültürveTurizmBakanlığı. (2012). *Avrupa İç-Dış Turizm Raporuna*. 05.02.2014 tarihinde Kültür ve Turizm Bakanlığı: www.ktyatirimisletmeler.gov.tr/Eklenti/807,avrupadoc.doc adresinden alındı
- Larousse. (1999). *Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi 10. Cilt Sf.5355-70 (Grand Dictionaire Encyclopedique Larousse-1986)*. İstanbul: İnter Pres Basın ve Yayıncılık.

- Leenaers, H. (2003). Fysische Geografie en Aardwetenschappen studeren in Nederland. *Geografie Cilt: 12 Sayı:5* , 14-19.
- Leene, W., & CvE. (2014). COLLEGE VOOR EXAMENS - JAARVERSLAG 2013. Utrecht, Nederland: College voor Examens, www.cve.nl.
- Leeuwen, B. v., Thijs, A., & Zandbergen, M. (2009). *Inclusive Education in the Netherlands*. 05 02, 2013 tarihinde SLO_ Supervisor Leraren Ondevijs (National Institute for Curriculum Development): <http://www.slo.nl> adresinden alındı
- Letschert, J., & Hooghoff, H. (2009). *Core Affairs The Netherlands: Case Studies Basic Education in Europe*. SLO& AXIS Media-ontwerpers, Enschede, The Netherlands.
- Malmberg. (2012). *Aardrijkskunde Voor De Basisschool: Een Wereld Van Verschil Samenvattingen Groep 5 Kopieerblad Bloks*. Malmberg, 's-Hertogenbosch, Nederland.
- Malmberg. (2012b). *Aardrijkskunde Voor De Basisschool: Een Wereld Van Verschil Samenvattingen Groep 6 Kopieerblad Bloks*. Malmberg, 's-Hertogenbosch, Nederland.
- Malmberg. (2014). *Meander Aardrijkskunde Informatiebrochure: Aardrijkskunde Groep 3 Tot En Met 8*. 12.05.2014 tarihinde MALMBERG: <http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Aardrijkskunde/Meander/Brochure.htm> adresinden alındı
- MEB. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları* . Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2012c). *2013 Yılı Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Sunumu TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014e). *2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında Okutulacak İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitapları Çizelgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ocak 2014 tarih ve 2676 sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB. (2004). *Anadolu Lisesi, Fen Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri. Tebliğler Dergisi Sayı:2560* . Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014g). *Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sistemleri*. 24.03.2013 tarihinde Mesleki Açık Öğretim Lisesi: http://maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler/hollanda.html adresinden alındı
- MEB. (1991). *Ders Seçme ve Kredili sisteme Göre Lise Coğrafya Programı*. Ankara: MEB Tebliğler Dergisi Sayı:2390.
- MEB. (2014b). *Fatih Projesi*. 01 02, 2014 tarihinde Fahih Projesi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php> adresinden alındı
- MEB. (2013c). *İlkokullar ve Ortaokullar Haftalık Ders Çizelgesi. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Sayı:2669* , s. 260.

- MEB. (2009e). İlköğretim 1., 2. Ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> 25.02.2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2009d). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4.5.6.7.ve 8. Sınıflar Öğretim Programları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014d). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programının 3. Sınıfa Ait Bölümünde Değişiklik Yapılması. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 27/01/2014 tarih ve 7 no.lu kararı .
- MEB. (2009b). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2005b). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıflar Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2009c). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2012c). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair 6287 no.lu Kanun. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Resmi Gazete Tarih: 11.04.2012 Sayı:28261.
- MEB. (2014). *Mevzuat: Milli Eğitim Bakanlığı*. 02.02.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat> adresinden alındı
- MEB. (2012b). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları yönetmeliği R.G.12.09.2012 tarih ve 28409 sayı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Tebliğler Dergisi Sayı:2635.
- MEB. (2014c). Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Tebliğler Dergisi Sayı:2676.
- MEB. (2012a). Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Ankara.
- MEB. (2013b). Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Ankara.
- MEB. (2013a). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu 14.06.1973 tarihli. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (1995). Ortaöğretim Kurumları sınıf Geçme Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Sayı:2438.
- MEB. (2014). Öğretmenlik Alan, Atama ve Ders Okutma Esasları. *Mart 2014 Tarih Ve 2678 Sayılı Tebliğler Dergisi Öğretmenlik Alan, Atama Ve Ders Okutma Esasları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Mart 2014 Tarih Ve 2678 Sayılı Tebliğler Dergisinde Yayınlanan Talim Terbiye Kurulu 20.02.2014 Tarih No:9 sayılı Kararı.

- MEB. (2011). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı,
http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf 28.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- meesterbaan.nl. (2014). *Meesterbaan*. 15.02.2014 tarihinde de Vacaturebaak vor het Onderwijs: <http://www.meesterbaan.nl/> adresinden alındı
- nationaleberoepengids.nl. (2014). *Nationale Beroepengids*. 04 04, 2014 tarihinde <http://www.nationaleberoepengids.nl/> adresinden alındı
- NIHA. (2014). *Education system*. 11.02.2014 tarihinde Hollanda Yüksek Öğretim Enstitüsü Ankara (NIHA): <http://www.nihankara.org/study-in-holland/education-system/?lang=tr> adresinden alındı
- Nissen, C., Scerri, A., Gousgounis, N., Mitev, P.-E., & Ghenea, C. (1998). *Youth Policy In The Netherlands*. 21.11.2013 tarihinde Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/IG_Coop/YP_Netherlands_en.pdf adresinden alındı
- Nişancı, A. (2003). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasında Coğrafya Öğretmenliği Programları Bakımından Sorunlar. S. Karabağ içinde, *Türk Coğrafya Kurumu 2002 Coğrafya Kurultay Bildiriler Kitabı* (s. 29-42). Ankara: Gazi Kitabevi.
- NOG. (2014). *Universiteiten in Nederland* . 05 05, 2014 tarihinde Nationale Onderwijsgids: <http://www.nationaleonderwijsgids.nl/universiteit/paginas/universiteiten-in-nederland.html> adresinden alındı
- Nuffic. (2012). *Degrees and qualifications in the Netherlands*. 25.05.2013 tarihinde www.Nuffic.com: International Recognition Department Nuffic, The Hague, Version:3 <http://www.nuffic.nl/en/library/country-module-netherlands.pdf> adresinden alındı
- Nuffic. (2013b). *Grading systems in the Netherlands, the United States and the United Kingdom*. 02 03, 2014 tarihinde www.nuffic.nl: International Recognition Department Nuffic, The Hague, <http://www.nuffic.nl/en/library/grading-systems-in-the-netherlands-the-united-states-and-the-united-kingdom.pdf> adresinden alındı
- Nuffic. (2013). *Higher Education System In The Netherlands*. 01.11.2013 tarihinde Nuffic: <http://www.nuffic.nl/en> adresinden alındı
- OCenW. (1998). *Kerndoelen Basisnorming 1998-2003*. Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen / Den Haag : Sdu Servicecentrum.
- OCW. (2014d). *Arbeidsvoorwaarden*. 04 04, 2014 tarihinde http://www.werkeninhetonderwijs.nl/vervolg.php?h_id=1&s_id=67&v_id=3&d_id=17&titel=Arbeidsvoorwaarden adresinden alındı
- OCW. (2014c). *Funciemix Leerkracht*. 10.05.2014 tarihinde Rijksoverheid voor Nederland: <http://funciemix.minocw.nl/Introductie.aspx> adresinden alındı
- OCW. (2014). *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. 16.01.2014 tarihinde Rijksoverheid: <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw> adresinden alındı

- OCW. (2014b). *Secondary Education*. 18.01.2014 tarihinde Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: <http://www.government.nl/issues/education/secondary-education> adresinden alındı
- OCW. (2012c). *The science system in the Netherlands: an Organisational Overview*. 05 11, 2013 tarihinde Ministry of Education, Culture and Science: <http://www.government.nl/documents-and-publications/leaflets/2012/04/17/the-science-system-in-the-netherlands.html> adresinden alındı
- OCW. (2011). *The State of Education in the Netherlands, Education Report 2009/2010*. 05 06, 2013 tarihinde Ministry of Education Culture and Science: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2011/The+state+of+Education+in+the+Netherlands+2009-2010.pdf> adresinden alındı
- OCW. (2012b). *The State of Education in the Netherlands, Highlights of the 2010/2011 Education Report*. 30.05.2013 tarihinde Ministry of Education Culture and Science: <http://www.government.nl/government/documents-and-publications/reports/2012/10/02/the-state-of-education-in-the-netherlands.html> adresinden alındı
- OCW. (2010). *Towards More Transparency in Higher Education, The Dutch National Qualifications Framework*. 27.05.2013 tarihinde Ministry of Education, Culture and Science the Netherlands: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Documents+algemeen/2012/netherlands-higher-education-dutch-national-qualifications-framework.pdf> adresinden alındı
- odulphus.nl. (2013). *Odulphus Lisesi*. 20.11.2013 tarihinde Het Odulphus Liceum: <http://www.odulphus.nl/> adresinden alındı
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013*. 18.01.2014 tarihinde OECD Indicators, OECD Publishing.: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf) adresinden alındı
- Oktay, A., & Esmer, E. (2009). Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Temelleri ve Dayandığı Temel Görüşler. A. Oktay içinde, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (s. 21-38). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Onderwijsinspectie.nl. (2011). *2012 Supervision Framework For Vocational And Adult Education (BVE)*. 28.05.2013 tarihinde The Dutch Inspectorate of Education_Utrecht: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Documents+algemeen/2012/netherlands_supervision-framework-vocational-and-adult-education_sep-2011.pdf adresinden alındı
- Onderwijsinspectie.nl. (2011). *2012 Supervision Framework For Vocational And Adult Education (BVE)1* 26.05.2013 The Dutch Inspectorate of Education. 26.05.2013 tarihinde The Dutch Inspectorate of Education_Utrecht . adresinden alındı

- Onderwijsinspectie.nl. (2010). *Risk-Based Inspection as of 2009 Primary and secondary education*. 26.05.2013 tarihinde The Dutch Inspectorate of Education, Onderwijsinspectie.nl, Utrecht: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Risk-based+Inspection+as+of+2009.pdf adresinden alındı
- Onderwijsinspectie.nl. (2012). *The Inspectorate of Education in The Netherlands*. 26.05.2013 tarihinde The Dutch Inspectorate of Education_Utrecht: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Documents+algemeen/2012/update-blue-book-2010-11_netherlands-inspectorate-1march2012.pdf adresinden alındı
- Onderwijsinspectie.nl. (2013). *The State of Education in the Netherlands: Highlights of the 2011/2012 Education Report*. 27.01.2014 tarihinde The Dutch Inspectorate of Education, Onderwijsinspectie.nl: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2013/the-state-of-education-in-the-netherlands-2011-2012.pdf adresinden alındı
- Oost, K., & Kanneworff, A. (2000). Position and Image of Geography in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 9, No. 2. , Sayfa: 176-180.
- Oost, K., Vries, B. d., & Schee, J. v. (2012). Onderzoek naar veldwerk bij aardrijkskunde in het vmbo. J. v. Schee, & T. Beneker içinde, *Aardrijkskundeonderwijs Onderzocht*. Printpartners Ipskamp, Enschede, Nederland.
- Oost, K., Vries, B. D., & Schee, J. A. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy school practices in secondary geography education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education* Vol. 20, No. 4 Routledge , 309–325.
- Opperd, D. (2014). *Examenreglement De Opperd, Programma Van Toetsing En Afsluiting, 2013-2014, Havo-5*. Rotterdam.
- ÖSYM. (2013). *2013 ÖSYS Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları*. 15.09.2013 tarihinde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi: <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19181/2013-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-ki-.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2013). *Araştırma, Yayın ve İstatistikler: T.C.Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi*. 01 02, 2014 tarihinde T.C.Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi: <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19213/2012-2013-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html> adresinden alındı
- Özçağlar, A. (2003). Araştırmacı Coğrafyacı Kimliği, Mesleki Ünvan Kullanımı ve İstihdam Sorunları. S. Karabağ içinde, *Türk Coğrafya Kurumu 2002 Coğrafya Kurultay Bildiriler Kitabı* (s. 379-385). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özey, R. (2013). 21. Yüzyılda değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretim Coğrafya Eğitimi Önsöz. R. Özey, F. Tuna, & N. Bilgen içinde, *21. Yüzyılda değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretim Coğrafya Eğitimi* (s. 3-5). İstanbul: Pegem Akademi.

- Özey, R. (1996a). Osmanlı Döneminden Bugüne Coğrafya. *21. Yüzyıla Doğru Türkiye*. Ankara: III.Coğrafya Sempozyumu 15-19 Nisan 1996.
- Özgüç, N. (1985). Coğrafya ve Harita Kitaplıkları Üzerine. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Dergisi Sayı:1*, 95-110.
- Öztürk, M. (2010). Coğrafya Derslerinde Planlama. R. Özey, & A. Demirci içinde, *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (s. 39-71). İstanbul: Aktif Yayınevi 2.Baskı.
- Palings, H. (2012). Het beeld van landen en regio's in aardrijkskundeboeken. J. v. Schee, & T. Beneker içinde, *Aardrijkskundeonderwijs Onderzocht* (s. 53-68). Printpartners Ipskamp, Enschede, Nederland.
- Pauw, I. (2009). De vormende kant van aardrijkskunde. G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 81-98). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.
- Pauw, I., & Beneker, T. (2013). De toekomst in aardrijkskundeschoolboeken. J. v. Schee, & T. Beneker içinde, *Aardrijkskundeonderwijs Onderzocht* (s. 13-24). Enschede, Nederland: Printpartners Ipskamp.
- Ramazan, O. (2009). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi. A. Oktay içinde, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (s. 43-87). İstanbul: Kriyeter Yayınları.
- Sayhan, H. (1995). Bilgisayar Teknolojisi ve Coğrafya. *Türk Coğrafya Dergisi Sayı:30*, 143-150.
- Sayıştay. (2013). *MEB 2012 Yılı Denetim Raporu*. Ankara: T.C. Sayıştay Başkanlığı.
- Schee, J. v. (2009). Aardrijkskunde, wat is dat voor vak? . G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 7-30). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.
- Schee, J. v. (2009). Kaarten geven te denken. G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 197-230). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V .
- Schee, J. v. (2013, 08 14-15). Mülakat. (Z. İnce, Röportajı Yapan)
- Schee, J. v. (2010). *Wat zijn de kernen van een schoolvak of leergebied? Een uitwerking voor aardrijkskunde*. 03 04, 2014 tarihinde Velon.nl, Kennisbasis Leraropleiders: http://www.velon.nl/uploads/kennisbasis/vakdidactiek/watzijndekernenvaneenschoolvakofleergebied_000.pdf adresinden alındı
- Schee, J. v., & Vaart, R. v. (2005). Geography teaching in The Netherlands: Changes and Challenges. *International Research in Geographical and Environmental Education Vol.: 14 No:1*, 81-84.
- Schee, J. v., Vankan, L., & Pauw, I. (2009). Meer dan een goede les. G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 305-351). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.

- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P., & Leeuw, R. d. (2012). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Country Background Report For The Netherlands*. 26.05.2013 tarihinde Organisation for Economic Cooperation and Development: http://www.oecd.org/edu/school/NLD_CBR_Evaluation_and_Assessment.pdf adresinden alındı
- schoolkeuzerotterdam. (2014). *Extra Zorg En Begeleiding*. 15.02.2014 tarihinde School Keuze Rotterdam: <http://www.schoolkeuzerotterdam.nl/vo/> adresinden alındı
- Sevinç, İ. (2003). Hollandadaki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları ve Yoğunlaşma Okulları. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- SLO. (2014). *A Short Introduction about SLO*. 14.01.2014 tarihinde SLO_ Supervisor Leraren Ondevijs (National Institute for Curriculum Development): <http://international.slo.nl/publications/> adresinden alındı
- Snoek, M., & Wielenga, D. (2011). *Teacher Education in The Netherlands: Change of Gear*. 16.07.2013 tarihinde South East European Educational Cooperation Network (SEEEN): http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/COUNTRIES_NEDERLANDS.pdf adresinden alındı
- Snow, L. (2005). *Using English Textbooks To Teach Dutch Geography : An Exploration Of The Challenges And Practices Created By The Use Of English Textbooks In Bilingual Geography Education In The Netherlands*. Utrecht, Netherlands: Utrecht University, Faculty of Geosciences, Master Thesis.
- Sönmez, V. (2013). Eğitim ile ilgili Temel Kavramlar. V. Sönmez içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-24). Ankara: Anı Yayınları 10. Baskı.
- Şahin, C. (2003). Ortaöğretim Coğrafya Müfredat Programında Temel Sorunlar. S. Karabağ içinde, *Türk Coğrafya Kurumu 2002 Coğrafya Kurultay Bildiriler Kitabı* (s. 59-67). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, K. (2003). Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Eğitiminde Müfredat Programları. S. Karabağ içinde, *Türk Coğrafya Kurumu 2002 Coğrafya Kurultay Bildiriler Kitabı* (s. 74-91). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, S. (2009). Coğrafya Dersi Öğretim Programının Getirdikleri Coğrafya Müfredatında Amaçlar ve İçerik. *I. Coğrafya Yeni Müfredat Semineri/10-12 Nisan 2009*. Yozgat.
- Şahin, S. (2003). Coğrafya Eğitimi ve İnternet. S. Karabağ içinde, *Türk Coğrafya Kurumu 2002 Coğrafya Kurultay Bildiriler Kitabı* (s. 287-308). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, S. (2007). Coğrafya Eğitiminin Önündeki Engeller ve Geleceği. S. Karabağ, & S. Şahin içinde, *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi* (s. 290-326). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Şen, F. (2007). *Hollanda ve AB'deki Türk Nüfus Hane Verileri ve Girişimcilerin Ekonomik Gücü*. 05.12.2013 tarihinde Türkiye Araştırmalar Merkezi Vakfı: http://www.dtik.org.tr/DC/Editor/Image/Faydali_Bilgiler/Makaleler/HollandaveAvrupaBirligindekiTurkNufusHaneVerileriveGirisimcilerinEkonomikGucu.pdf adresinden alındı
- Şengül, T., & Akça, N. (2009). Tarih öğretimi için yaratıcı ortamlar. *Şengül T. Alça N. (2009) tarih öğreti. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi Mayıs2008* . Çanakkale: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/184.pdf> 04.02.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Taş, H. İ., & Kızılçaoğlu, A. (2007). Coğrafya Dersi Öğretim Programı-2005'e Eleştirel Bir Bakış . *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi Cilt: 8 Sayı:2* , 141-146.
- Telli, S. (2006). Fen Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranışlarının iki Ülkede Öğrenciler Tarafından Algılanması: Türkiye ve Hollanda. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Thijs, A., & Akker, J. v. (2009). *Curriculum in Development*. 02 02, 2014 tarihinde SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development-Enschede, the Netherlands: <http://international.slo.nl/publications/> adresinden alındı
- Tomal, N. (2004). Lise Coğrafya Öğretmenlerimizin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. *Milli Eğitim Dergisi* , 1-14.
- TUİK. (2014). *Temel İstatistikler ve İstatistiki Göstergeler*. 04 04, 2014 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu: <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden alındı
- Tunçdilek, N. (1987). *Geoekolojinin İlkeleri Doğal Bölgeler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enstitüsü Yayın No:5 (2.Baskı).
- Turhan, A. (2011). Hollanda Sularında Unutulmaz Bir Seyir. *Denizcinin Yelken Dünyası Sayı:329 İstanbul* , 66-71.
- TweedeFaseAdviespunt. (2007). *Zakboek Tweede Fase, Tweede Fase Oude Regeling en Vernieuwde Tweede Fase*. Den Haag: Uitgave van het Tweede Fase Adviespunt.
- UNdata. (2013). *Country Profile-Netherlands*. 20.12.2013 tarihinde UNdata a world of Information: <http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=Netherlands> adresinden alındı
- UNESCO-IBE. (2012). *World Data on Education 7th Edition: Netherlands 2010-2011*. 24.12.2013 tarihinde UNESCO-IBE-International Bureau of Education: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Netherlands.pdf adresinden alındı
- Üçışık, S., & Sekin, S. (2001). Lise Coğrafya Dersi Öğretim Programının İncelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi İstanbul* , 113-124.

- Ünlü, M. (2013). Coğrafya Eğitiminde Öğrenme Alanlarına Göre Ölçme ve Değerlendirme. R. Özey, F. Tuna, & N. Bilgen içinde, *21.Yüzyılda Değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretimde Coğrafya* (s. 153-192). Ankara: Pegem A Akademi.
- Ünsal, N. (2010). Hollanda Eğitim Sistemi. *G.Eğitim Bülteni eDergi* , Sayı:31 Sayfa:14-22 <http://www.egitimbulteni.com/sayi-31/sayi-31/assets/basic-html/page15.html> 27.03.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Vaart, R. v. (2001). Kiezen en delen. Beschouwingen Over de Inhoud van het Cchoolvak Aardrijkskunde. *Utrecht University* , 24-32.
- Vaart, R. v., Pater, B. d., & Oost, K. (2004). Geography in The Netherlands. N. C. Belgium içinde, *30th International Geographical Congress* (s. 135-144). Belgium: Belgeo.
- Vankan, L. (2009). Hoe geef je aardrijkskundeles? G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 31-80). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.
- VSNU. (2014). *Açık Üniversite*. 02 06, 2014 tarihinde VSNU: <http://www.vsnu.nl/open-universiteit.html> adresinden alındı
- VSNU. (2014). *Üniversiteler*. 02 04, 2014 tarihinde Hollanda Üniversiteler Birliği : <http://www.vsnu.nl/Universiteiten.html> adresinden alındı
- werkeninhetonderwijs.nl. (2014). *Opleidingsinformatie*. 05.03.2014 tarihinde Werken in het onderwijs: http://www.werkeninhetonderwijs.nl/vervolg.php?h_id=2&s_id=53&titel=Opleidingsinformatie adresinden alındı
- Werner, J. (2014). *De kaarten- en atlascollectie van het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap in de Universiteitsbibliotheek Amsterdam*. 03 10, 2014 tarihinde Universiteit van Amsterdam bibliotheek: <http://cf.uba.uva.nl/nl/collecties/kaarten/publikaties/knagartikel.html> adresinden alındı
- willem2.nl. (2013). *Kral II.Willem Koleji-Schoolgids 2013-2014*. 20.11.2013 tarihinde Koningen Willem II College: <http://www.willem2.nl/> adresinden alındı
- Wolf, M. d. (2013, 11 05). Mülakat. (Z. İnce, Röportajı Yapan)
- Wooning, C., & Ree, R. v. (2004). The Education System in The Netherlands 2003. The Hague, The Netherlands: Netherlands Ministry Education, Culture and Science, Dutch Eurydice Unit <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw#ref-minocw>.
- Yıldırım, Ö. (2012). Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi (Pisa 2009 Hollanda, Kore Ve Türkiye Karşılaştırması). Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- YÖK. (1996). *Lisansüstü Eğitim Ve Öğretim Yönetmeliği*. Yükseköğretim Kurulu Mevzuat 25.12.2013 tarihinde: <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Asp.Mevzuat=LisansüstüEğitimveÖğretimYönetmeliği> adresinden alınmıştır

- YÖK. (2014). *Tarihçe: Yükseköğretim Kurulu*. 01 02, 2014 tarihinde Yüksek Öğretim Kurulu: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/tarihce> adresinden alındı
- YÖK. (2013). *Üniversitelerimiz*. Yüksek Öğretim Kurulu 10.10.2013 tarihinde: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> adresinden alınmıştır
- YÖK. (2013). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Fakülteleri Genelgesi. Ankara.

EKLER

EK1: Mülakat Soruları

HOLLANDA'DA COĞRAFYA EĞİTİMİ ARAŞTIRMASI MÜLAKAT SORULARI

Cinsiyet :

Yaş :

Meslekte Kıdem:

Okul Türü :

- 1- Coğrafya Ders Programından memnun musunuz?
- 2- Coğrafya Ders Programında sizin tespit ettiğiniz bir sorun var mı?
- 3- Coğrafya Ders programında köklü değişimlerin yaşandığı önemli dönemler(tarihler) var mı? Eğer varsa yazabilir misiniz?
- 4- A- Hangi kitapları kullanıyorsunuz?

B- Kitap içerikleri yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
-
C- Kitaplardan memnun musunuz?
-
D- Eğer memnun değilseniz nasıl olmasını isterdiniz?
-
- 5- Kullandığınız ders kitaplarının seçiminde kim karar veriyor? Kitap seçiminde sizin bir katkınız var mı?
- 6- Hangi sınıflara ders veriyorsunuz?
- 7- Sınıflardaki öğrencilerin seviyelerinden memnun musunuz?
- 8- Okulunuzda kaç öğrenci var ve bunların kaç tanesi coğrafya dersini seçiyor?
- 9- Coğrafya dersini seçmedeki sebepleri nelerdir? Yorum yapabilir misiniz?
- 10- Öğrencilerin derse ilgilerinden memnun musunuz? Bir öğretmen olarak öğrencilerinizden coğrafya dersinde beklentileriniz nelerdir?
- 11- A- Velilerin öğrencilerinin dersine ilgileri nasıl?
B- Veli Toplantıları hakkında bilgi verebilir misiniz.
- 12- Sınıf içi hangi ders anlatım yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? (soru-cevap, sunum, ödev, anlattırma, grup çalışması, drama vs.)

- 13- A- Sık sık çevre gezileri yapıyor musunuz?
 B- Özellikle hangi konularda gezi yapıyorsunuz?
 C- Bu geziler için ayrılan ayrı bir zaman var mı?
 D- Bu gezilerde neler yapıyorsunuz?
 E- Okul yönetiminin bu gezilere katkısı nasıldır?
 F- Bu geziler sırasında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
- 14- Sınavları nasıl yapıyorsunuz? (Yılda kaç sınav, yazılı-sözlü, not sistemi, sınav süresi, sınav kağıdı sayfa adedi, soru adedi, soru biçimi, değerlendirme vs.)
- 15- Ödevler/Projeler nasıldır? (Yılda kaç ödev, ödev süresi, ödev kağıdı sayfa adedi, ödev biçimi (dosya kağıdı-uygulama-poster- sunum-pdf-e mail), değerlendirme vs.)
- 16- A- Okulunuzun fiziki durumu nasıldır?
 - B- Sizin coğrafya dersini işlediğiniz özel coğrafya sınıfınız var mı?
 - C-.Sınıfınızda hangi ders araç ve gereçleri bulunmaktadır?
 - D-. Bütün branş derslerinin kendi özel sınıflar var mı?
- 17- Derslerinizde hangi teknoloji araçlarını ve programlarını kullanıyorsunuz? (Araçlar: Akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar, akıllı telefon, tablet bilgisayar, yazıcı, video kamera, altimetre vs. Programlar: Microsoft Office programları, Internet Explorer, Google, CBS programı, elektronik posta, sosyal medya vs.)
- 18- Haftalık kaç saat ders yükünüz var? Kaç saat derse giriyorsunuz? Ders yükü Yeterli mi, Çok mu, az mı? Lütfen açıklayınız.
- 19- A-. Maaşlarınızdan memnun musunuz?
 - B-. Sizce nasıl olmalı?
 - Diğer meslekler ile kıyaslayabilir misiniz?
- 20- Bir Coğrafya öğretmeni olarak Türkiye denilince sizin ilk aklınıza gelen nedir? Bilgilerinizi bizimle paylaşır mısınız.

EK2: Tezle İngilizce Bildirinin Kongrede Kabulü

Sayın Ziya İNCE,

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 4-6 Eylül 2014 tarihinde Kocaeli’nde düzenlenecek olan **23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**’na göndermiş olduğunuz aşağıda başlığı ve yazar bilgileri belirtilen çalışmanız Bilim Kurulumuzca gerçekleştirilen hakem değerlendirmesi sonucuna göre **SÖZLÜ BİLDİRİ** olarak kurultayda sunulmak üzere **KABUL** edilmiştir.

Bildiri No: 123

Başlık: TÜRKİYE HOLLANDA COĞRAFYA EĞİTİMİNDE ORTAÖĞRETİM COĞRAFYA DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yazarlar: Ziya İNCE, Ramazan Özey

Prof. Dr. Cevat CELEP
23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Başkanı

Ek3: Felemenkçe-Türkçe Terimler ve Önemli Kısaltmalar

Aardrijkskunde	Coğrafya
Aardrijkskunde Opent Je Wereld	Coğrafya Dünyaya Açar
Aantal	Sayı, Numara
Aantal Slu	Ders Saati Sayısı
Agrarisch Opleidingscentrum-AOC	Tarımsal Eğitim Merkezi
Algemeen Voortgezet Onderwijs-AVO	Genel Ortaöğretim
Basisonderwijs-BAO	İlköğretim
Beoordelen	Değerlendirme
Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie - BVE	Mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi
Beroepspraktijkvorming -BPV	Uygulamalı Mesleki Eğitim
Beroepsbegeleidende leerweg-BBL	Çıraklık Eğitimi
Beroepsopleidende leerweg -BOL	Mesleki Eğitim-Devamlı
Bijlage	Ek
Bekwaamheidseisen Onderwijspersoneel volgens de wet-BIO	Öğretmenlerin yetiştirilmesi yeterlilikleri yasası
Bodem	Toprak
Bovenbouw	Ortaöğretimde alt kademe
Burgerschapsvorming-	Vatandaşlık Eğitimi
Centraal Examen-CE	Merkezi Sınav
Commissie Evaluatie Basisonderwijs-CEB	İlköğretim Değerlendirme Komisyonu
Confronteren Van Dimensies	Mekânsal Boyutları Karşılaştırma
Central Committee for Educational Consultation- CCOO	Eğitim Danışma Merkez Komitesi
Centrale Financiering Instellingen-CFI	Merkezi Finans Kurumu
Centrum voor innovatie van opleidingen - CINOP	Eğitim Öğretim ve Yenilik Merkezi
Centraal ontwikkelde examens-mbo-COE	Geliştirilmiş Sınavlar Merkezi
Centraal register beroepsopleidingen-CREBO	Merkezi Eğitim Kursları Kayıt Merkezi
Centrum voor Werk en Inkomen-CWI	İş ve Gelir Merkezi
Centre for The Innovation of Vocational Education and Training-CIBB	Mesleki Eğitim ve Öğretimde Yenilik Merkezi
European Platform for Dutch Education-CEVNO	Hollanda Eğitimi için Avrupa Platformu
Council of Europe -COE	Avrupa Konseyi
Continuing vocational education and training - CVET	Sürekli Eğitim Merkezi
Collectieve arbeidsovereenkomst-CAO	Toplu İş Sözleşmesi
Centrum voor Consultatie en Expertise-CCE	Danışma ve Uzmanlık Merkezi
Cohort Onderzoek Onderwijsloopbanen-COOL	Okul Kariyerinde Akran Araştırması

Comite voor de evaluatie van het programma - CPE	Program Dğerlendirme Komisyonu
Commissie Evaluatie Basisonderwijs-CEB	İlköğretim Değerlendirme Komisyonu
Comite Onderwijsinnovatie-CEI	Eğitimde Yenilik Komisyonu
Didactische	Eğitim Bilim
Diploma Supplement -DS	Diploma Eki
Domein	Ünite
Dienst Uitvoering Onderwijs -DUO	Eğitim Uygulama Ofisi
Education at a Glance -EAG	Bir Bakışta Eğitim
Erasmus Student Network -ESN	Erasmus Öğrenci Ağı -Avrupa Birliği'ne üye ülkelerdeki öğrencilerin öğretimidir
Eerste fase	Birinci faz (Seviye)
European Social Fund -ESF	Avrupa Sosyal Fonu
European Statistical System-ESS	Avrupa İstatistik Sistemi
Europe Union-EU	Avrupa Birliği
Expertisecentrum voor leermiddelenontwikkeling -CLU	Hollanda Eğitim Geliştirme Uzmanlık Merkezi
Europese Economische Gemeenschap-EEG	Avrupa Ekonomik Topluluğu
Educative Faculteit Amsterdam-EFA	Amsterdam Eğitim Fakültesi
Europese Gemeenschap voor Kölen en Staal - EGKS	Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu
Expertisecentrum voor Internationaal Onderzoek en Innovatie -EIOI	Hollanda Uluslar arası Araştırma ve Yenilik Uzmanlık Merkezi
Erkenning van verworven competenties-EVC	Önceki Eğitimin Tanınması-Akreditasyon
Gemeentelijke Basisadministratie-GBA	Belediye Yönetimi
Geografisch Besef	Coğrafi Görüş
Geografisch Onderzoek	Coğrafi Araştırma
Geografisch Wereldbeel	Coğrafi Dünya
Geografische Werkwijzen	Coğrafi Yöntemleri
Geografische Benaderin	Coğrafi Yaklaşım
Geografische Informatie	Coğrafi Bilgi
Geografische Vragen	Coğrafi Sorular
Geografische Werkwijzen	Coğrafi Yöntemler
Geography Information System-GIS	Coğrafi Bilgi Sistemleri-CBS
Gebied	Bölge
Herkansing	Sınav Tekrar Hakkı
Hoger Onderwijs en Onderzoeksplan-HOOP	Yükseköğretim Araştırma ve Planlama
Humanistisch Vormingsonderwijs -HVO	Hümanist Eğitim Merkezi
Informatie Beheer Groep- IBG	Bilgi Yönetim Grubu
Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen-ICL	Eğitim Fakültesi Disiplinler Arası Komisyonu

Intercultureel Onderwijs -ICO	Kültürlerarası Eğitim
Informatie- en communicatie technologie-ICT	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
Stichting Interkerkelijk Overleg in Schoolzaken -IKOS	Kiliseler Arası Eğitim İşleri Üst Kuruluşu
Islamitische Onderwijsgroep Nederland-INO	Holland İslami Eğitim Vakfı
Islamitische Scholen Besturen Organisatie-ISBO	İslam Okulları Kurumu
Islamitische Stichting Nederland voor Onderwijs en Opvoeding-ISNO	Hollanda'daki Okul ve Eğitim için İslam Vakfı
Informatie technologie-IT	Bilgi Teknolojileri
Individueel Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs- IVBO	Ortaöğretim Mesleki Eğitime Bireysel Hazırlık
Information and Communication Technology-ICT	Bilgi ve iletişim Teknolojisi
International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA	Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Birliği
International Indicators of Educational Systems -INES	Eğitim Sistemlerinin Uluslararası Göstergeleri
İnzoomen	Yakınlaştırma
Kaart	Harita
Kaartlezen	Harita okuma
Kerndoelen Bassisondewijs	İlköğretim Temel Hedefleri
Kerndoelen Basisworming	Ortaöğretim Temel Hedefleri
Klimaat	İklim
Kennis	Bilgi
Koninklijke Bibliotheek-KB	Hollanda Milli Kütüphanesi
Kwaliteitscentrum examinering-KCE	Sınav Kalite Merkezi
Kenniscentrum beroepsonderwijs bedrijfsleven	Mesleki Eğitim Uzmanlık Merkezi
Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde -KITLV	Güneydoğu Asya ve Karayip Çalışmaları Kraliyet Araştırma Enstitüsü
Koninklijk Nederlands Meteorologisch Instituut -KNMI	Hollanda Kraliyet Meteoroloji Enstitüsü
Kwalificatiestructuur beroepsonderwijs-KSB	Mesleki Eğitim Yeterlilik Yapısı
Kwalificatiestructuur educatie-KSE	Yetişkin Eğitimi Yeterlilik Yapısı
Landelijk expertisecentrum Mens en Maatschappijvakken- LEMM	Ulusal İnsani ve Toplum Bilimleri Uzmanlık Merkezi
Leerling Volg Systeem-LVS	Öğrenci Takip sistemi
Leerwegondersteunend onderwijs-LWOO	Öğrenim Desteği
Leerjaar	Öğretim Yılı
Lerarenopleiding	Öğretmen eğitimi
Ministerie van Economische Zaken-EZ	Ekonomik İşler Bakanlığı
Methodisch-Geografische Kennis	Coğrafi Metodik Coğrafi Bilgi
Mondiale	Küresel, Global

Multiculturele Samenleving	Çokkültürlü Toplum
Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs-MAVO	Genel Mesleki Ortaöğretim
Management informatie systeem-MIS	Yönetim Bilgi Sistemi
Midden- en Klein Bedrijf Nederland-MKBNederland	Küçük ve orta ölçekli iş sektörü Hollanda Şemsiye Örgütü
Middelbare meisjesschool-MMS	Kızlar Ortaöğretim Okulu
Meer uitgebreid lager onderwijs-MULO	Daha Kapsamlı İlköğretim
Neerslag	Yağış
Netherlands Accreditation Organisation-NAO	Hollanda Akreditasyon Kurumu
Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en Duurzame Ontwikkeling-NCDO	Uluslararası İşbirliği ve Sürdürülebilir Kalkınma Ulusal Komitesi
Nederlands Instituut Voor Vervanging in het Onderwijs-NIVVO	Hollanda Eğitim Değişim Enstitüsü
Nieuwe Lerarenopleiding-NLO	Yeni Ortaöğretim Öğretmen Eğitimi Enstitüsü
Nationale vacature bank-NVB	Ulusal Mesleki Bilgi Bankası
Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek -NWO	Hollanda Bilimsel Araştırma Kurumu
Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur-OETC	Anadili ve Kültürü Dersleri
Onderbouw	Ortaöğretimde üst kademe
Ondervijs	Eğitim
Onderwijsgeografie	Coğrafi Öğretim
Opleiding	Öğretim
Onderzoeksinstituut voor examens en certificering-RCEC	Sınav ve Sertifika Araştırma Merkezi
Onderzoeksinstituut voor onderwijs en de the arbeidsmarkt ROA	Eğitim ve İşgücü Piyasası için Araştırma Enstitüsü
Platform van Erkende Particuliere Onderwijsinstellingen in Nederland-Paepon	Hollanda'da akredite özel eğitim merkezleri Derneği
Persoonlijk Ontwikkelingsplan-POP	Öğrenci Kişisel Gelişim Planı
Periodiek Peilings Onderzoek-PPON	Periyodik Değerlendirme Projesi
Praktijkonderwijs-PRO	Başlangıç Mesleki eğitimi
Regionaal Opleidingen Centrum-ROC	Bölgesel Eğitim Merkezi
Regionale Verscheidenheid	Bölgesel Çeşitlilik
Regenwouden	Yağmur Ormanları
Rentmeesterschap	Sorumluluk
Ruimtelijke Vraagstukken	Mekânsal Sorunlar
Rijksplanologische Dienst-RPD	Hollanda Ulusal Mekânsal Planlama Ofisi
Stichting Aardrijkskunde Olympiade Nederland-SAON	Hollanda Coğrafya Olimpiyatları Vakfı
Speciaal basisonderwijs-SBAO	Özel İlköğretim
Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander	Öğretmenler ve Diğer Eğitim Personeli Kalite

onderwijspersoneel-SBL	Değerlendirme Kurumu
Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt-SBO	Eğitim sektöründe işgücü piyasasının sektörel kurulu
Sociaal Economische Status-SES	Sosyo Ekonomik Durumu
Stichting voor Islamitisch Onderwijs in Midden en Oost Nederland-SIMON	Doğu ve Orta Hollanda İslami Eğitim Vakfı
System Informatie over schoolverlaters-SIS	Okulu Bırakanlar Bilgi sistemi
Stichting Platform Islamitische Organisaties Rijnmond -SPIOR	Rijnmond Müslüman Kuruluşlar ve Platformlar Vakfı
Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs-SVO	Eğitim Araştırma Vakfı
Samenleving	Toplum
SBL	Öğretmen ve Diğer Eğitim Personelinin Profesyonel Kalite Kurumu
Systematische Geografie	Sistematik Coğrafya
Soort Toets	Sınav Türü
The Standing International Conference of Inspectorates-SICI	Müfettişlikler Daimi Uluslararası Konferansı
Toetsvorm	Sınav Biçimi (Yazılı, Sözlü, ödev)
Thematisering	Tema Kullanımı
Toegepaste Geografie	Uygulamalı Coğrafya
Topografie	Yerşekilleri
Tropische Regenwouden	Tropik Yağmur Ormanları
Tijdschrift voor economische en sociale geografie-TESG	Ekonomik ve Sosyal Coğrafya Dergisi
Tussendoelen en Leerlijnen-TULE	Eğitim Müfredatları ve Hedefleri
Twede fase	İkinci faz (seviye)
Universitaire Leraren Opleidingen -ULO	Hollanda Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Birliği
Vakdidactiek	Eğitim Bilim
Veldwerk	Saha Çalışması
Veranderen Van Ruimtelijke Schaal Ruimtelijke	Mekânsal Ölçek Değişikliği
Voor	İçin
Voortgezet algemeen volwassenenonderwijs - VAVO	Ortaöğretim Yetişkin eğitimi
Vorbereidend beroepsonderwijs-VBO	Meslek Öncesi Eğitim
Vorbereidend hoger en middelbaar onderwijs-VHMO	Yüksek ve Ortaöğretime Hazırlayıcı Eğitim
Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs-VMBO	Orta Dereceli Meslek Eğitimine Hazırlayıcı Eğitim
VMBO-b Basisberoepsgerichte leerweg	Temel Program -b
VMBO-g Gemengde leerweg	Birleşik Program g
VMBO-gt Gemengde en theoretische leerweg	Temel ve Teorik program bt

VMBO-k Kaderberoepsgerichte leerweg	İleri Program k
VMBO-t Theoretische leerweg	Teorik Program t
Voortgezet Onderwijs- VO	Ortaöğretim
Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen - VOCL	Ortaöğretim Devamlı Öğrencileri
Vereniging van Universiteiten Nederlandse-VSNU	Hollanda Üniversiteler Birliği
Wet op het Basisonderwijs-WBO	Temel Eğitim Kanunu
Wet educatie en beroepsonderwijs -WEB	Mesleki Eğitim Kanunu
Wet op de expertisecentra -WEC	Hukuk Uzmanlık Merkezi
De Wet op het hoger onderwijs en het wetenschappelijk onderzoek -WHW	Yükseköğretim ve Araştırma Yasası Kanunu
Werkgroep Landschapsecologisch Onderzoek-WLO	Ekolojik Peyzaj Araştırma ve Çalışma Grubu
WHBO	Meslek Yüksekokulları Birliği
Wet medezeggenschap op scholen-WMS	Okullarda Katılım Yasası
Wet op het onderwijstoezicht-WOT	Eğitim Denetimi Hakkında Kanun
Wet op het primair onderwijs-WPO	İlköğretim ve Eğitim Kanunu
Wetenschappelijke Raad voor Het Regeringsbeleid-WRR	Hükümet Politikası Danışma Konseyi
Weging	Dönem Notuna Etkisi Ağırlığı
Wereld	Dünya
Wereldecosysteem	Küresel Ekosistem
Werkloosheidswet-WW	İşsizlik kanunu
Wet op het voortgezet onderwijs-WVO	Ortaöğretim Kanunu