

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

“ORTAÖĞRETİM 10. SINIF COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ”

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
EROL SÖZEN

ANKARA-2011

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

“ORTAÖĞRETİM 10. SINIF COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ”

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
EROL SÖZEN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Servet KARABAĞ

ANKARA-2011

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Erol SÖZEN'in , "10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi." Başlıklı tezi, jürimiz tarafından, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı'nın Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Uğur DOĞAN

.....

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Servet KARABAĞ

.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Salih ŞAHİN

.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Ersin GÜNGÖRDÜ

.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Bülent AKSOY

.....

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Özet.....	v
Abstract.....	vii
Önsöz.....	ix
Şekiller Listesi.....	xi
Tablolar Listesi	xi
Grafikler Listesi.....	xiv
Kısaltmalar Listesi.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1.Problem durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi	6
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	13
1.5.Varsayımlar (Sayıtlılar).	14
1.6.Tanımlar	14
1.7. İlgili Araştırmalar	18

İKİNCİ BÖLÜM

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Program Geliştirmenin Gelişimi ve Eğitim programı.....	27
2.1.1. Batılılarda Program Geliştirmenin Tarihsel Temelleri.....	30
2.1.2. Türkiye’de Program Geliştirmenin Gelişimi.....	32
2.2. Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri.....	35
2.2.1. Program Geliştirmenin Tarihi Temelleri.....	35
2.2.2. Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri.....	36
2.2.3. Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri.....	36
2.2.4. Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri.....	36
2.3. Eğitimde Program Geliştirme	39
2.3.1. Program Geliştirme Süreci	40
2.3.1.1. Çalışma Gruplarının oluşturulması.....	40

2.3.1.2. Program Geliştirme Çalışma Planı.....	42
2.3.1.3. İhtiyaç Saptama.....	42
2.3.1.4. Hedef ve Sınıflandırılması.....	44
2.3.1.5.İçerik Analizi ve Düzenlemesi.....	46
2.3.1.6. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi.....	47
2.3.1.7. Sınama Durumları.....	47
2.3.2. Eğitim Programı Tasarımı	49
2.3.3. Program Tasarımı Yaklaşımları.....	49
2.3.3.1. Konu- Merkezli Program Tasarımları	50
2.3.3.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar	51
2.3.3.3. Sorun Merkezli Tasarımlar	51
2.4. Eğitim Programı Modelleri.....	52
2.4.1. Taba Modeli	52
2.4.2. Tyler Modeli.....	53
2.4.3. Taba - Tyler Modeli	54
2.4.4. MEB Modeli.....	55
2.4.5. Demirel Modeli.....	56
2.5. Programın Denenmesi.....	56
2.6. Programın Değerlendirilmesi... ..	57
2.6.1.Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli.....	58
2.7 Programa Süreklilik Kazandırılması.....	59
2.8. Coğrafya Öğretim Programları.....	59
2.8.1. 1924 Coğrafya Öğretim Programı.....	62
2.8.2. 1942 Yılı Coğrafya Öğretim Programı.....	63
2.8.3. 1957 Yılı Coğrafya Öğretim Programı.....	65
2.8.4. 1971 Yılı Coğrafya Öğretim Programı.....	66
2.8.5. 1973 Yılı Coğrafya Öğretim Programı.....	67
2.8.6. 1982 Yılı Coğrafya Öğretim Programı.....	69
2.8.7. 1983 Yılı Coğrafya Öğretim Programı.....	70
2.8.8. 1992 ve 1993 Yılı Coğrafya Öğretim Programı.....	73
2.8.9. 2005 Yılı Coğrafya Öğretim Programı.....	76

2.8.9.1. Coğrafya Öğretimde Yapılandırmacı Yaklaşım.....	87
2.8.9.2. Coğrafya Öğretiminde Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme.....	94
2.8.9.3.Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zekâ	100

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	103
3.2. Evren ve Örneklem.....	104
3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Öz. Ait Bulgular.....	105
3.4. Ölçme Aracını Geliştirilmesi.....	109
3.7. Verilerin Toplanması ve analizi.....	113

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR ve YORUM

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	114
4.1.1.Öğretmenlerin Programın Genel Amaçlarına Yönelik Görüşleri.....	120
4.1.2.Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşleri.....	124
4.1.3.Öğretmenlerin Programın Yöntem Ve Tekniklerin Uygulanabilmesine (Öğretme Öğrenme Süreçleri) Yönelik Görüşleri.....	126
4.1.4.Öğretmenlerin Programın Ölçme Ve Değerlendirme Sürecine (10. Sınıflar Açısından)Yönelik Görüşleri.....	128
4.1.5.Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Programının İçeriğine Yönelik; (10. Sınıflar Açısından)Yönelik Görüşleri.....	130
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	135
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	137
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	140
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	143
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	146
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	150
4.8. Araştırmanın Nitel Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	154

BEŞİNCİ BÖLÜM
5.SONUÇ ve ÖNERİLER

51. Sonuçlar.....	168
5.2. Öneriler	173
KAYNAKÇA.....	175
EKLER.....	186

DOKTORA TEZİ
ORTAÖĞRETİM 10. SINIF COĞRAFYA PROGRAMININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Doktora Tezi

Sayfa 185+XV

Erol SÖZEN

Danışman: Doç. Dr. Servet KARABAĞ

ANKARA-2011

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2005 yılından beri yürürlükte olan 10. Sınıf Coğrafya Öğretim Programı'nın coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırma betimsel tarama (survey) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, 10. Sınıf Coğrafya Öğretim Programı'nı öğretmen görüşlerine göre değerlendirebilmek için uzman görüşlerine de başvurulmuş, veri toplama aracı olarak 87 soru içeren anket formu oluşturulmuştur. Anket maddeleri 113 kişilik bir coğrafya öğretmeni grubuna uygulanarak güvenirlik ve geçerlik hesaplamaları yapılmıştır. Anket beş ayrı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların ortalaması, yapılan Cronbach Alpha hesaplamasına göre ,79 çıkmıştır. Bu anket maddelerinin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Geliştirilen veri toplama aracı, internet üzerinde e-posta vasıtasıyla, sadece coğrafya öğretmenlerinin üye olabildiği internet ileti grupları aracılığıyla uygulanmıştır (Nisan 2010'da). 46 ilden ve toplam 507 coğrafya öğretmeninden gelen yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri kullanılmış; t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (one way anova) testi yapılmıştır. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin 10. sınıf coğrafya ders programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, öğrenim durumu, kıdem, sınıf mevcudu ve haftalık ders saati değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Yapılan araştırmada, coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf Coğrafya Öğretim Programı'na yönelik görüşleri genel amaçlar, kazanımlar, öğretme süreçleri, ölçme değerlendirme ve içerik boyutlarında “çok katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Özellikle CDÖP'na yönelik daha fazla ve etkili hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Coğrafya öğretmenlerinin bir kısmının programı anladıkça ve programa alışıkça düşüncelerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Coğrafya

öğretmenlerinin alışmış oldukları geleneksel öğretim yöntemleriyle, yeni bir coğrafya programına geçişin zorluklarını yaşadığı söylenebilir.

10. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; amaç ve kazanım ölçme değerlendirme, içerik boyutuna ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yöntem boyutuna ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermiştir.

10. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; amaç ve içerik boyutuna ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kazanım ve ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermiştir.

10. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; amaç, kazanım, ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yöntem ve içerik boyutuna ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

10. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; amaç, yöntem, ölçme, içerik boyutuna ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kazanım boyutuna ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

10. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; amaç, kazanım, yöntem, ölçme-değerlendirme, içerik boyutlarına ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermiştir.

10. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşlerinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; amaç, kazanım, ölçme-değerlendirme, içerik boyutuna ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yöntem boyutuna ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF SCIENCES EDUCATION
GEOGRAPHY SCIENCE
**ASSESSMENT OF GEOGRAPHY 10th GRADE GEOGRAPHY CURRICULUM
TEACHING PROGRAM BASED ON TEACHERS' VIEWS**

Ph. D. THESIS

Erol SÖZEN

P: 185+XV

Advisor: Doç. Dr. Servet KARABAĞ
ANKARA-2011

ABSTRACT

The aim of this study is the evaluation of the new 10th grade geography curriculum in effect since 2005 according to the views of geography teachers. This is a descriptive study. Therefore, a data collection tool which includes 87 questions was developed in order to evaluate the geography curriculum according to the teachers and by applying the expert views. The data collection tool was applied after reliability and validity measurements. In this study, the pilot study data was applied to a geography teachers group which consists of 113 teachers for the measurements of its reliability and validity. According to the Cronbach Alpha measure conducted for five different dimensions, the average of the dimensions is 79. This shows us that the reliability of the questionnaire items is high. The data collection developed are applied to the teachers in the way of applying e-questionnaire to the teachers via the internet messages groups which work in the way of e-mail and only geography teachers can become member (in April, 2010). The responses taken from 507 geography teachers from 47 cities are evaluated.

In the analysing of the sub problems of the research, the values of frequency, percentage and mean have been used; t-test and one-way analysis of variance(one way anova) have been done. It is searched whether the options of the teachers who participate in the research about the 10th grade geography curriculum differs according to the gender, school type, educational background, seniority, classroom size and weekly course hours.

In the research conducted, the teachers'views for the 10th grade geography curriculum have been realized on the level of "strongly agree" in terms of general aims, acquisition, teaching process, assessment-evaluation and content. The views of the

geography teachers for the 10th grade geography curriculum differs according to some of the variables such as the gender, school type, educational background, seniority, classroom size and weekly course hours; in some situations, the fact that the views don't differ is seen. More effective and more in-service training activities, especially for the geography curriculum, should be arranged. It is seen that some of the geography teachers' views are more positive as they are used to the curriculum and understand it. It can be uttered that the geography teachers have difficulty in transition to the new geography curriculum with the accustomed traditional teaching techniques.

When it is analysed whether the views of the teachers for the 10th grade curriculum, the views for aim and acquisition, assessment-evaluation and content has showed a meaningful difference. The views for method has showed a meaningful difference.

When it is analysed whether the teachers' views differs according to the variable of school type, the views for the aim and content has showed a meaningful difference. The views for the acquisition and the assessment-evaluation has showed a meaningful difference.

When it is analysed whether teachers' views differs according to the variable of educational background; the views for aim, acquisition, assessment-evaluation has showed a meaningful difference. The views for the method and content has showed a meaningful difference.

When it is analysed whether the views differs according to the variable of seniority; the views for aim, method, assessment, content has showed a meaningful difference. The views for the dimension of acquisition has showed a meaningful difference.

When it is analysed whether the views for the 10th grade curriculum differs according to the variable of classroom size; the views for the aim, acquisition, method, assessment-evaluation, content has showed a meaningful difference.

When it is analysed whether the views for the 10th grade curriculum differs according to the variable of weekly course hours; the views for aim, acquisition, assessment-evaluation, content has showed a meaningful difference. The views for the method has showed a meaningful difference.

ÖNSÖZ

Coğrafya’da program geliştirme çalışmaları hep gündemde olan; ancak uzun yıllardır uygulanmakta olan kısaltılmış öğretim programları, yetersiz ya da doğru olmayan müdahale ve güncellemeler nedeniyle, Türkiye’deki coğrafya eğitiminin önemli sorunlarından birisidir. Mevcut sorunların yanında, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, coğrafya eğitiminde teknolojinin giderek artan önemi, coğrafi bilgi sistemlerinin artık eğitim alanında etkisini yoğun olarak hissettirmesi, eğitim bilimlerinde ortaya çıkan yeni eğilimler ve öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımları gibi gelişmeler, ortaöğretim coğrafya programlarında da köklü değişiklikler yapılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı bu gelişmeleri de göz önüne alarak devam ettirmekte olduğu program geliştirme çalışmalarını sonuçlandırmış ve 2005 yılında yeni coğrafya öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Bu konuda atılan önemli ve bir o kadar da olumlu adımın yanında, ülkemizdeki öğretmen profili ile ekonomik ve sosyal faktörler, programın uygulanabilirliğini etkileyen diğer unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir öğretim programının başarıya ulaşması ve amaçlarını gerçekleştirmesi, ne derece uygulandığına bağlıdır.

Uygulayıcıların öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, programı hazırlamanın dışında en önemli unsurun öğretmenler açısından uygulanabilirliği olduğu açıktır. Çünkü bir öğretim programı, o programın amaçlarını gerçekleştirecek düzeyde uygulanmıyorsa, o öğretim programı beklenen sonucu vermekten uzak olacaktır.

Yeni coğrafya programının, uygulamada ne derece başarılı olduğunun tespit edilmesi önem taşımaktadır. Çünkü teorik olarak hazırlanan bir öğretim programının başarısı, pratik olarak ne düzeyde uygulanabildiği ile doğru orantılıdır. Bu nedenle, 2006 yılında uygulamaya giren 10. Sınıf Coğrafya Öğretim Programı’nın, öğretmenlerin görüşlerine göre sorgulanması gerekmektedir. Böylece bu araştırmanın, programın teorik amaçlarının uygulamada daha kolay başarıya ulaşabilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın her aşamasında ve lisans döneminden bu yana kendisinden her yardım istediğimde rehberlik eden, yanlışlarımı düzelten, ayrıca resmi bir danışmandan çok, söyledikleri ve yaptıklarıyla motivasyonumu artırarak bana güven ve çalışma azmi kazandıran danışman hocam Doç. Dr. Servet KARABAĞ’a gönülden teşekkürü borç bilirim. Bana, kendi yolumu inşa etmemde elinden gelen maddi ve manevi her türlü desteği sağlayarak sonsuz bir sabır göstermiştir. Sürekli tecrübeleriyle doğru

yönlendirmelerde bulunan tez izleme komitesindeki hocalarım sayın Doç. Dr. Uğur DOĞAN'a, lisans döneminden bu yana rehberliği olan Yard. Doç. Dr. Salih ŞAHİN'e teşekkür ederim. Şüphesiz ki onların yardımı ve desteği olmasa bu çalışma mümkün olmazdı. Mesleklerine ve branşlarına verdikleri önemi ve saygıyı anketlere yanıt vererek, ayrıca yanıtların toplanmasına yardımcı olarak ortaya koyan coğrafya öğretmeni meslektaşlarımla hepsine tek tek minnet borçluyum. SPSS programına veri girişlerinde yardımını aldığım, artıca tezin her aşamasında sürekli yanımda olan, hem maddi hem manevi olarak bana her türlü desteği koşulsuz veren hocam, değerli dostum; Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY'a, coğrafya öğretimimin her aşamasında emeği olan Yard. Doç. Dr. Ersin Güngördü hocama içtenlikle teşekkür ederim.

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1.	Eğitim Programının Temel Öğeleri.....	39
Şekil 2.2.	Program Tasarımı Yaklaşımları.....	50
Şekil 2.3.	Tayler Modeli.....	54
Şekil 2.4.	Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli.....	55
Şekil 2.5.	Coğrafi bakış.....	79
Şekil 2.6.	Coğrafya Dersi Öğretim Programın çatısı.....	81

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.6.1:	Öğrenmenin Çoklu Zekada Yolları.....	18
Tablo 2.1.	Hedeflerin aşamalı sınıflaması.....	45
Tablo 2.2	1941 Coğrafya Müfredat Programına Göre Derslerin Dağılışı	64
Tablo 2.3.	1973–1983 Arasında Uygulanan Programlarda Coğrafya	69
Tablo 2.4.	Öğrenme Alanları Ve Kazanım Sayılarının Sınıflara Göre Dağılımı.....	81
Tablo 3.3.1.	Araştırmaya katılan öğrt. cinsiyetlerine yönelik dağılım.....	105
Tablo 3.3.2.	Araştırmaya katılan öğrt. görevli oldukları illerin dağılımı.....	105
Tablo 3.3.3.	Araştırmaya katılan öğrt. görevli oldukları okul türü.....	106
Tablo 3.3.4.	Araştırmaya katılan öğrt. öğrenim durumunun dağılışı.....	107
Tablo 3.3.5.	Araştırmaya katılan öğrt. kıdemlerine göre dağılışı	107
Tablo 3.3.6.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları okullarındaki sınıfların ortalama mevcudu.....	108
Tablo 3.3.7.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları haftada kaç saat 10. sınıf coğrafya dersine girdiklerinin dağılışı.....	108
Tablo 3.5.1.	Öğretmen Anket Formunun Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları.....	112
Tablo 3.7.1.	Likert ölçekli anket maddelerin puanlama aralığı.....	113
Tablo 4.1.1.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları okullarında eğitim amaçlı olarak internetten ne ölçüde yararlanabildiklerinin dağılışı.....	114
Tablo 4.1.2.	Öğrencilerinin okulda internetten ne ölçüde yararlanabildiklerine yönelik öğretmen görüşleri.....	114
Tablo 4.1.3.	Okullarda coğrafya sınıfı ya da bu işlevi gören bir yer olup olmadığına yönelik öğretmen görüşleri.....	115

Tablo 4.1.4.Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları okulların programı uygulanması açısından okulların donanımının (projeksiyon aleti, tepegöz, bilgisayar, TV, küre vb.) yeterli olup olmadığının dağılışı.....	115
Tablo 4.1.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin programla ilgili bilgilenme ihtiyacınızı nasıl giderdiğinin dağılışı.....	116
Tablo 4.1.6.Araştırmaya katılan öğretmenlerin programla ilgili bilgilenmelerine yönelik görüşleri.....	116
Tablo 4.1.7.Araştırmaya katılan öğretmenlerin program 10. sınıflarda ne kadar süredir uyguladığının dağılışı.....	117
Tablo 4.1.8.Araştırmaya katılan öğrt. dersler işlenirken kazanımların sıralamasında değişiklik yapıp yapmadıklarına yönelik görüşleri.....	117
Tablo 4.1.9.Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10. sınıf programında yer alan kazanımların sıralamasının doğruluğuna yönelik görüşleri.....	118
Tablo 4.1.10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10. sınıf coğrafya dersi işlenirken hangi yolu kullandıklarına yönelik görüşleri.....	118
Tablo 4.1.11. Arş. katılan öğrt. 10. sınıf CDÖP'nın, programın sarmal niteliğine uygun olarak 9. sınıfın üstüne uyup uymadığına yönelik görüşleri.....	119
Tablo 4.1.12.Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının, programın sarmal niteliğine uygun olarak 11. sınıfa temel oluşturup oluşturmadığına yönelik görüşleri	119
Tablo 4.1.1. Öğretmenlerin Programın Genel Amaçlarına Yönelik Görüşleri.....	120
Tablo 4.1.2.Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşleri.....	124
Tablo 4.1.3. Öğretmenlerin Programın Yöntem Ve Tekniklerin Uygulanabilmesine (Öğretme Öğrenme Süreçleri) Yönelik Görüşleri.....	126
Tablo 4.1.4. Öğretmenlerin Programın Ölçme Ve Değerlendirme Sürecine (10. Sınıflar Açısından)Yönelik Görüşleri.....	128
Tablo 4.1.5. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Programının İçeriğine Yönelik; (10. Sınıflar Açısından)Yönelik Görüşleri.....	130
Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı için t-Testi Sonuçları....	135
Tablo 4.3.1. Okul Türü Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler.....	137
Tablo 4.3.2. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	138

Tablo 4.4.1. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler.....	140
Tablo 4.4.2. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	141
Tablo 4.5.1. Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler.....	143
Tablo 4.5.2. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	144
Tablo 4.6.1. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler.....	147
Tablo 4.6.2. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	148
Tablo 4.7.1. Haftalık Ders Saati Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler.....	151
Tablo 4.7.2. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	152
Tablo 4.8.1. 10. sınıf CDÖP'nın, öğrencilere kazandırdığı becerilere yönelik öğretmen görüşleri.....	163
Tablo 4.8.2. 2005'te uygulanmaya başlanan coğrafya dersi öğretim programı aşağıdaki değişimleri yaşamama neden oldu.....	164
Tablo 4.8.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10. sınıf CDÖP'nı coğrafyanın öğretim amaçlarını gerçekleştirmede başarılı bulmalarına yönelik görüşleri.....	164
Tablo 4.8.4. 10. sınıf coğrafya öğretiminde kullandığınız öğretim metotlarını kullanım sıklığı.....	165
Tablo 4.8.5. 10. sınıf coğrafya dersinde kullandığınız araç gereçleri kullanım Sıklığı.....	165
Tablo 4.8.6. 10 sınıf programındaki kazanımların MEB tarafından dağıtılan 10. sınıf coğrafya kitaplarına ne derece yansıtıldığına yönelik görüşler.....	166
Tablo 4.8.7. 10. sınıf coğrafya dersinde kullanılan ölçme değerlendirme türleri..	166
Tablo 4.8.8. 10. sınıf coğrafya dersinde ölçme değerlendirme sıklığı.....	167
Tablo 4.8.9..Araştırmaya katılan öğretmenlerin programla ilgili bilgilenmelerine yönelik görüşleri.....	167

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa</u>
Grafik 3.3.1.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine dağılımı.....	105
Grafik 3.3.2.	Okullarda coğrafya sınıfı ya da bu işlevi gören bir yer olup olmadığına yönelik öğretmen görüşleri dağılımı.....	115

Kısaltmalar Listesi

CBS: Coğrafi Bilgi Sistemleri

GIS: Geographic Information Sysitem

TTKB: Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

CDÖP: Coğrafya Dersi Öğretim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EARGED: Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (Statistical Package for Social Sciencies)

f: Frekans

% : Yüzde

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

KO: Kareler Ortalaması

KT: Kareler Toplamı

N: Denek sayısı

P: Anlamlılık düzeyi

S: Standart sapma

S²: Varyans

sd: Serbestlik derecesi

F: F değeri

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde, ilgili literatür özetlenerek çalışma konusu olarak ele alınan problemin ne olduğu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem durumu

Coğrafya dersi öğretimi 1924'ten itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Ancak 1941'de toplanan Türk Coğrafya Kongresi'nin çalışmalarıyla önemli adımlar atılmaya ve program düzenlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar her ne kadar iyi niyetli olsa da yeterliliği hep tartışılmıştır. Her yeni çalışma programa yeni bir müdahale olmuştur. Örneğin 1974–1975 öğretim yılında yürürlüğe giren müfredat programları hazırlanırken, ortaöğretim coğrafya programları, bu modern programların uygulanacağı gerekçesiyle haftalık ders saatleri azaltılmak suretiyle daha da verimsiz duruma getirilmiştir (Doğanay, 2002: 329). Hatta bazı akademisyenler Avrupa ve Amerika'da hızla gelişen coğrafyanın maalesef ülkemizde 1950'lerden daha az popüler olduğu, yıllar boyunca coğrafya programlarına uzman olmayan kişilerce müdahale edildiği konusuna dikkati çekmektedirler (Alım, 2003: 2). Hâlbuki aynı yıllardan itibaren gelişmiş ülkelerde coğrafyanın ihmal edilmesinin neden olduğu sonuçlar sorgulanmakta, bu dersin öğretiminin getireceği olumlu gelişmeden yararlanmak için bir devrimden söz edilmektedir. Nitekim 1994 yılında ABD'nde coğrafya dört temel dersten biri durumuna gelmiştir. ABD'nde “coğrafya” , NASA Eğitim Bölümü tarafından ülkenin en önemli ve stratejik dersleri içinde matematik, fen bilimleri ve teknoloji ile birlikte dört temel dersten biri olarak listeye alınmıştır (Bednarz ve diğ., 2005: 40).

Günümüz Türkiye eğitim sisteminde ihmal edilmiş ve sadece sosyal bilimler alanına hapsedilerek kısır karaktere bürünmüş bir disiplin görüntüsü sergileyen coğrafya bu haliyle bilim çevrelerinin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır(Alım, 2003: 2). Aslında günümüz eğitim sisteminde coğrafya gibi birçok branşta benzer serzenişlere rastlamak mümkündür. Her eğitim alanı kendisini önemli göstermeye ve günlük hayattaki gerekliliğini vurgulamaya çalışmaktadır. Zaten her eğitim alanı

kendini çağın gereklerine uygun hale getirmek için yenileşmeye çalışmakta ve bu da program geliştirmenin önemini artırmaktadır.

70'li yıllardan itibaren gelişmiş ülkelerde coğrafyanın ihmal edilmesinin neden olduğu sonuçlar sorgulanmış, bu dersin öğretiminin getireceği olumlu gelişmeden yararlanmak için bir değişim başlamıştır. Ülkemizde ise son yıllara kadar durum hiç de öyle değildir. Ancak son yıllarda coğrafyanın hem üniversite giriş sınavlarındaki ağırlığının artması hem de ortaöğretim ders saatlerinin değişmesi coğrafya dersinin önemini artırmaya başlamıştır. Bu durum hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin coğrafya dersine olan bakış açılarını da değiştirmeye başlamıştır.

2005 yılında uygulamaya giren Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) Milli Eğitim Bakanlığının kararıyla 9. sınıflardan başlamak suretiyle tüm ortaöğretim kurumlarını bağlamıştır. Bir yıl sonra da 10. sınıflarda uygulanmıştır. Bu dönemde 11 ve 12. sınıfları da kapsamıştır. Programın geçmişine bakıldığında birkaç yıllık bir uygulanma süreci söz konusudur. Her hangi bir pilot uygulama yapılmadığından bu çalışma programın çeşitli açılardan değerlendirilmesi programda var olabilecek aksaklıkların, eksikliklerin giderilebilmesi açısından önemli bir dönüt olacaktır. Programın bütününün değerlendirilmesi çok geniş bir kapsam oluşturacağından, bu çalışma, 10. sınıf programına yoğunlaşacaktır. Zaten yapılan benzer çalışmalarda daha ziyade sınıf bazında yürütülmüştür. Coğrafya dersinde ilk yapılanmaya başlanılan 1941 Türk Coğrafya Kongresi'nden günümüze çok yol alınmıştır. Yapılan yenileşmeler zamanın şartlarıyla değerlendirildiğinde saygıya değerdir. Ancak günümüze kadar yürütülen çalışmalar coğrafyayı tam olarak bulunduğu durumdan kurtaramamıştır. Bazen, yapılan çalışmalar aksi yönde olmuş ve coğrafyayı daha da önemsiz hale getirmiştir. O yüzden ki 2002 yılında yeni bir program sürecine girilmiş ve program 2005 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Birçok branşta bu dönemde öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımla değişim süreci başlamıştır. Coğrafya dersi bu değişimin ilk başlayanlarından ve öncülerindendir. Aslında önde yer almanın hem avantajları hem de dezavantajları hissedilmektedir. Diğer programlar bir bakıma daha avantajlı ve kolay bir işe girişmişlerdir. Çünkü coğrafya programının aldığı yol diğer branşlara muhakkak ılık tutmuştur. Coğrafya programı ise her alandaki yenilikte olabileceği gibi ön tepkilere maruz kalmıştır. Artık öğretmenlerin hazırlıksız oluşunun verdiği ön yargılar aşılmış ve ilk tepkiler durulmuş haldedir. Coğrafya öğretmenleri programı tanıdıkça daha sağduyulu ve olumlu yaklaşmaya başlamışlardır. Ön yargıların azaldığı bu dönemde programa yönelik dönütlerin alınması ve gerekli değerlendirmelerin yapılması

programın daha uygulanabilir olması açısından önemlidir. Yeniliğe ne tamamen kapalı olunmalı ne de eksiksizmiş gibi kabullenilmelidir. Yeniliğe açık olunduğu kadar yeniliğin de yeniliğe açık olacağı unutulmamalıdır.

Ancak yapılan bir değişiklik veya yenilik koşulsuz kabul edilemez. Program, başarılı olacağı, toplumun ve ortaöğretimin ihtiyaçlarını karşılayabileceği öngörülerine göre hazırlanmıştır. Ancak programın uygulayıcıları coğrafya öğretmenlerinin programı uygulamaları ve tanımlarından sonra uygulamadaki programın bir rötuş isteyip istemeyeceği ölçülmelidir. Yeni olan programın hedef kitlesi lise gençliğinin de fikirleri önemlidir ancak bu araştırma öğretmen görüşleriyle sınırlı kalacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı, uzun yıllardır beklenen ilk adımı atarak 2002 yılında bu konuda yeni bir coğrafya öğretim programı hazırlamaya başlamış ve aynı yıl uygulamaya koymuştur. Bu yeni programların yaklaşımı, etki-tepki, sebep-sonuç açıklamalarına dayalı davranışçı öğrenme yaklaşımı yerine, büyük oranda sebep ve çoklu sonuçlara dayalı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına kaydırılmıştır (M.E.B. 2005).

Bu programları uygulayan öğretmenlerin programları tanıma ve uygulamadaki kararlılığı, programlara yönelik duyuşsal özellikleri ve meslektaşları arasındaki işbirliğinin düzeyi programların uygulamadaki başarısını etkilemektedir. Coğrafya öğretmenlerine programın yaklaşımı, felsefesi, amaçları ve uygun öğretim teknikleriyle uygulanması başarılı bir şekilde izah edilmelidir.

Hazırlanan programların uygulamaya geçirildikten sonra, gruptaki bireyler ya da grubun bütünü tarafından ne ölçüde özümsemişliğinin, kavranıldığına değerlendirilmesi, dolayısıyla da geliştirilmesi, en az programın kendisi kadar önemli bir konudur. (Bulut, 2006:7) Şimdiye kadar söz konusu edilen düşünceler ve görüşlerden hareketle, bir programın sadece teorik olarak niteliği ya da getirdiği yaklaşım ile değerlendirilemeyeceği; uygulama ile bütünleştirilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir.

Her alanda değişimin son derece hızlı olduğu son yüzyılda eğitim alanındaki değişim de kaçınılmaz haldedir. Gelişmiş ülkelerde daha hızlı olan değişim ekonomik parametreleri de hızlı bir şekilde etkilemektedir. Her alanda olan değişim eğitim alanına da yansımaktadır. Eğitim alanındaki değişim de program geliştirme olarak değerlendirilebilir. Her ne şekilde olursa olsun zamana ayak uydurmak ve çağı kaçırmamak için her alanda değişim ve gelişim şarttır. Bu alan özellikle de insan

yetiştirme işi olan eğitimde ise riskleri de beraberinde getirir. İnsan yetiştirme işi hataya en az yer olan işlerden biridir.

Coğrafya eğitimi de I. Türk Coğrafya Kongresi'yle önemli bir değişim adımı atmıştır. Coğrafya öğretim programları da I. Türk Coğ. Kongresinde alınan kararlardan hakkına düşeni almış ve kendini bir hayli yenilemiştir. Zaman zaman ufak balans ayarlarıyla bugüne gelinmiştir. Ancak yarım asırdan daha fazla zamandır yaşanan coğrafya eğitimi de gençleşme hareketine ihtiyaç duymuştur. Coğrafya alanında söz sahibi ülkeler bu alanı sürekli hareketli kılmaya çalışmakta ve çağın gereklerine göre coğrafya öğretim programlarını yenilemektedirler. Ülkemizde coğrafya eğitimi açısından da değişim kaçınılmazdır ve her zaman da gerekecektir. Dünyada her alanın bu denli hızla değişim yaşadığı bu yüzyılda gerek eğitim ve gerekse de coğrafya eğitiminde de çağı kaçırmamak adına yenilikler son derece önemlidir. Sadece verileri, yani istatistikî bilgileri güncellemek programın yenileşmesi ve çağı yakalaması için asla yeterli olamaz. Ancak program geliştirmede programın değişmesi, yenilenmesi işin tamamlanması anlamına gelmez. O programın hem uygulanabilirlik hem de başarısının değerlendirilmesi gerekir. Yani yenilenen programın başarısının ölçülmesi, dönüt alınması şarttır. Bu sayede programın eksiklikleri giderilebilir ve gedikleri kapatılabilir.

Program uygulandıkça anlaşılabilir. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle, programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenebilir. Bu nedenle asıl önemli olanın, eldeki programın yaklaşımı ve niteliğinin yanında, durumu nitelikli ürün olarak şekillendirecek olan öğretmenler tarafından programın nasıl algılandığı, ne şekilde uygulamaya sokulduğu ve ne düzeyde uygulanabildiğidir. Ancak yapılacak yeni programların da uygulama esnasında zaman zaman değerlendirilip ölçülmesi ve gerekli dönütlerin alınması, yapıcı ve saygılı eleştirilere göre gözden geçirilmesi başarıyı daha da arttıracaktır. Yapılacak bu araştırma tamamen bilimsel ölçümlerle, önyargısız ve objektif olacaktır. Bu araştırmayla yapılmış olan programa yeni bir şeyler katılmaya çalışılacaktır. İşte yukarıdakilerin ışığında aşağıdaki problem cümlesi oluşturulmuştur:

“Ortaöğretim 10. sınıf coğrafya programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.” (Ancak 2005 yılında 9. sınıflarla başlayan yeni programın uygulanmasına 10. sınıflarda bir yıl sonra başlanmıştır.)

Bu programın uygulayıcıları olan coğrafya öğretmenlerinin yaklaşık 5 yıl boyunca 10. sınıf programına ait önemli sonuçlara varmış ve yeterince çözümsemiş

olmaları öngörülmektedir. Bu öngörü çerçevesinde programın gözden geçirilmesi açısından coğrafya öğretmenlerinin görüşleri son derece önem kazanmıştır. Bu doğrultuda yukarıdaki problem ışığında aşağıdaki alt problemlere cevap alınmaya çalışılacaktır.

1. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin kişisel bilgileri ve görüşleri nedir?
2. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine farklılaşmakta mıdır?
3. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşleri okul türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşleri sınıf mevcudu değişkenine farklılaşmakta mıdır?
7. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşleri haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Coğrafya öğretiminin doğru bir şekilde yapılması, çağın gerektirdiği şekilde verilmesinde öğretmenlerin önemli rolleri vardır. Öğretim programını uygulayan öğretmen sınıfta programın etkililiğini ve verimliliğini kontrol eden kişi konumundadır. Bu araştırmada yapılan çalışmalarda 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konulan Coğrafya Dersi Öğretim Programının (2005) coğrafya öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiğinin ortaya çıkarılması ve program geliştirme çalışmalarının en önemli öğelerinden biri olan öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın bir diğer amacı da; 2005 yılından itibaren liselerde uygulanmakta olan Coğrafya Dersi Programının 10. Sınıf ayağının uygulamadaki etkililik düzeyini

belirlemektir. Bu amaçla liselerdeki coğrafya eğitiminin sorunlarına çözüm getirecek yeni programın yaklaşımına ve bu yeni yaklaşımın coğrafya öğretimindeki rolüne vurgu yapılarak, ortaya çıkan görüşler ışığında programın daha etkili uygulanabilmesi konusunda çözüm önerileri sunulmaya çalışılacaktır.

Kısaca bu araştırmayla 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Birçok araştırma geleneksel öğretim yöntemlerinin dersi sıkıcı hale getirdiği ve öğrencilerin ilgisini belirli bir dakikadan sonra toparlayamadığını ortaya koymuştur. Bu yüzden derslerde, geleneksel öğretim yöntemlerindense öğrenci merkezli öğretim yöntemleri dersi daha akıcı hale getirmektedir. Yani öğrencinin dinleyici konumundan kurtarılıp harekete geçirilerek derse katılımının sağlanması son derece önemlidir. Burada öğrenci ve öğretmen kadar programın niteliği ve fiziki yeterlilikler de son derece önemlidir. Yani program aktif öğrenmeye uygun olmalı, öğretmen bu konuda donanımlı olmalı ve ayrıca dersi zenginleştirecek görsel öğelerle okulun fiziki donanımı da yeterli olmalıdır. Büyükkaragöz ve Çivi'nin (1999:49) (Texas Üniversitesi'nde Philips tarafından yapılan) aktardıkları araştırmaya göre, zaman sabit tutulmak üzere öğrenciler:

Okuduklarının	% 10'unu
İşittiklerinin	% 20'sini
Gördüklerinin	% 30'unu
Hem görüp hem işittiklerinin	% 50'sini
Söylediklerinin	% 70'ini
Yapıp söylediklerinin	% 90'ını hatırlamaktadırlar.

Bu da öğrenciyi merkeze alan, aktif hale getiren bir öğrenmenin daha etkili olduğunu açıkça göstermektedir. Zaten son dönemde hazırlanan programların en önemli amaçlarında biri öğrencinin aktif olmasını sağlamaktır.

Ayrıca teknolojiyle ve bilgi gelişimiyle iyice küçülen ve küreselleşen bir dünya olgusunu yaşarken coğrafyayı tüm bu gelişim ve değişimlerden habersiz bırakmak büyük bir hata olur. Ulu Önder bu konuya aslında nerdeyse 80 yıl önce dikkati çekmiştir.

Coğrafya eğitimi ulusal anlamda ne kadar temel bir bilim ve her ülkenin kendini bulmasında yol gösterici bir boyuta sahipse evrensel yaklaşımlar açısından da bir o kadar önem taşımaktadır. Nitekim bu konuda ulu önder Mustafa Kemal ATATÜRK'ün 1932'deki bir değerlendirmesi oldukça önem taşımaktadır.

"Dünyanın filan yerinde rahatsızlık varsa, bana ne?" dememeliyiz. Böyle bir rahatsızlık varsa tıpkı kendi aramızda olmuş gibi onunla ilgilenmeliyiz. Olay ne denli uzak olursa olsun bu ilkedden şaşmamak gerekir. İşte bu düşünüş insanları, ulusları, hükümetleri bencillikten kurtarır. Bencillik kişisel olsun, ulusal olsun, her zaman kötü olarak değerlendirilmelidir. Dünya uluslarının mutluluğuna çalışmak, başka bir yoldan kendi huzur ve mutluluğunu sağlamaya çalışmak demektir. Dünyada ve dünya ulusları arasında barış, açıklık ve iyi geçim olmazsa, bir ulus kendi kendisi için ne yaparsa yapsın, huzurdan yoksundur. Bunun için insanlığın hepsini bir vücut ve her ulusu bunun bir uzvu saymak gerekir. Bu vücudun parmağının ucundaki acıdan öteki bütün uzuvlar etkilenir." (Mustafa Kemal ATATÜRK, 1932)

Buradan yola çıkarak bugün dünyaya baktığımızda hem sorunların hem de olumlu gelişmelerin küresel etkilerini görmemek en büyük yanlışlardan olur. Dünyanın herhangi bir yerindeki ekonomik olumsuzluk dalga dalga büyüyerek küresel bir kriz haline gelebiliyor. Kuş gribi, sars virüsü, deli dana, kanamalı kongo (kene), domuz gribi gibi hastalıklar küresel bir yayılım yakalayabiliyor. Dünyanın herhangi bir yerindeki bilimsel çalışma (İsviçre Bern'deki fizik (Big Bang deneyi) tüm dünyaca takip edilebilir. Herhangi bir yerdeki çatışma, doğal felaket anında tüm dünyaca takip edilebilir. İşte Dünya bu denli küreselleşirken eğitim ve öğretim programlarını bu küreselleşmeden ayrı tutmak öğrencilere haksızlıktır.

Hem AB' ye girme yolunda olan hem de uzak doğudan Afrika'ya ekonomik ve kültürel işbirliği peşinde olan ülkemizde coğrafya eğitimi de bu ölçekleri yakalayabilmelidir. CDÖP bu küçülen ve küreselleşen dünya düzeninde; tüm bu gelişmeleri yakalayabilecek gençler yetiştirebilmeyi hedefleyerek 2005 yılından itibaren tamamen değişime uğramıştır.

Coğrafya öğretimi öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanımlarını ve gelecekte bu kazanımlarını etkin bir şekilde kullanmalarını karşılaşılan sorunlara hızlı ve etkili çözümler üretmesini amaçlar. Coğrafya öğretiminin amaçlarına ulaşmasını sağlayan ve öğrencilere coğrafya dersi

öğretiminde kılavuzluk yapan coğrafya öğretmenlerinin öğretim programını nasıl değerlendirdikleri son derece önemlidir.

1993'te Doğanay tarafından (Doğanay,1993: 207) program sorunu ele alınırken coğrafya öğretim programları ile ilgili olarak, çözümlenmesi gereken başlıca sorunlar arasında, Türkiye Coğrafyası'nın yanında, çevre sorunları, turizm coğrafyası ve ekonomik coğrafya gibi gelecekte daha önemli duruma gelecek bazı konuların ağırlık kazanması gerektiği belirtilmiştir.

Bu programları uygulayan öğretmenlerin programları tanıma ve uygulamadaki kararlılığı, programlara yönelik duyuşsal özellikleri ve meslektaşları arasındaki işbirliğinin düzeyi programların uygulamadaki başarısını etkilemektedir. Hazırlanan programlar uygulanırken, programın hedef kitle tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının, ne ölçüde kavranıldığının değerlendirilmesi, bu sayede programın geliştirilmesi, programın kendisi kadar önemli bir konudur (Bulut, 2006:7). Şimdiye kadar söz konusu edilen düşünceler ve görüşlerden hareketle, bir programın sadece teorik olarak niteliği ya da getirdiği yaklaşım ile değerlendirilemeyeceği; uygulama ile bütünleştirilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir.

Öğretmenler Coğrafya Dersi Öğretim Programının amaçlarına, kazanımlarına, içeriğine, yöntemine, ölçme değerlendirme ve geliştirme boyutlarına yönelik görüşlerini bu araştırma ortaya çıkaracaktır.

Öğretmenler programın öğrencilere bilgi, beceri, değerler ve tutumları ne kadar kazandırılabilirdiği hakkında görüşlerini belirtebilecektir.

Öğretmenlerin konulara bütünsel açıdan yaklaşıp yaklaşmadığını tespit edilmesini sağlayacak coğrafi uygulama ve becerilerin uygulanabilirliğini, kazanımların gerçekleştirilmesinde okul içi ve okul dışındaki olaylardan programın amaçları doğrultusunda faydalanmanın önemini ortaya çıkarmış olacaktır. Ayrıca kullanılan yöntemler, öğretmenlere göre programın avantaj ve dezavantajlarına vurgu yapılacaktır. Programın sarmal özelliği coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Coğrafya öğretiminde programın işleyişinin değerlendirilmesi ve ilgili taraflardan biri olan öğretmenlerin, öğretim programını daha verimli kullanabilmeleri için bu tür araştırmaların yapılması her zaman önem arz etmektedir.

Araştırma 2005 yılında uygulamaya giren öğretim programının liselerin 10. sınıflarında 2009-2010 eğitim öğretim yılında yapılarak tüm öğretmenlerin programın uygulaması içerisinde yer almasını sağlaması açısından da önem arz etmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçların Türkiye’deki coğrafya öğretimine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar Milli Eğitim Bakanlığı ve program geliştirme süreci içerisinde çalışan yetkililere bakış açısı sağlayacaktır. Coğrafya öğretmenleri bu araştırmayla program hakkında görüşlerinin alınmasından olumlu bir şekilde etkilenecektir.

Bu araştırmanın bir amacı 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının öğretim sürecindeki mevcut durumu ve karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşlerine göre ortaya koyabilmek ve çözüm önerileri sunabilmektir. Ayrıca her yerde bahsi geçen ezberci kalıbından bu ders kurtulabilmiş mi? Onu görebilmektir. Yani coğrafya öğretmenlerimizin programın neresinde olduğunu ortaya koyabilmektir.

Bu araştırmanın bir amacı da 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının milli değerlerimizi, milli eğitimin temel hedeflerini, coğrafya dersinin genel amaçlarını öğrenciye kazandırmayı hedeflediği becerileri ve bakış açısını ne derece sağlayabildiğini öğretmenlerin bakış açısına göre ortaya koyabilmektir.

Erden’e (1998:2) göre, uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle, programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir. Bu nedenle asıl önemli olanın, eldeki programın yaklaşımı ve niteliğinin yanında, çıktıyı nitelikli ürün olarak şekillendirecek olan öğretmenler tarafından programın nasıl algılandığı, ne şekilde uygulamaya sokulduğu ve ne düzeyde uygulanabildiğidir.

Eğitim programı tasarısı, uygulamaya esas olan bir kitap ya da kılavuz kaynaktır. Program tasarısı ilkelerine uygun olarak hazırlanan programlar uygulamada işlerlik kazanırlar. Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktası tasarlama olmakla birlikte, uygulama göz önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir (Erden, 1998:9). Bu nedenle, oldukça önemli olan yeni programların uygulamada ne ölçüde başarılı olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır.

2002 Earth Charter toplantısının açılış cümlesi, “Yeryüzü tarihinde, insanlığın kendi geleceğine karar vermek zorunda olduğu kritik bir noktadayız. Dünyadaki her şeyin giderek birbirine daha çok bağlı ve kırılgan hale gelmesi nedeniyle “gelecek”, büyük tehlikeleri ve büyük umutları içinde barındırmaktadır” (Earth Charter, 2002). Buradan ülkemizin de toplumsal refah, ekonomik performans ve çevre koruma gibi küresel konularda önemli adımlar atması gerektiği açıkça anlaşılabılır. Küreselleşen

dünyada yaşanan bu gelişmeler yukarda bahsi geçen bu durumun ülkemiz açısından önemini oldukça artırmıştır.

AB'yi hedefleyen ülkemizin, hemen yanı başındaki bu bölgesel güç bloğunun modernizesi içinde yer almaya hazır olduğunu göstermesi gerekmektedir. Ancak AB'nin alternatifsiz bir kapı olduğu görüntüsü de ülkemizi bazen doğru fırsatlardan alıkoymaktadır. Bu ise, Türkiye'nin yönetim anlayışı, siyaset, ticaret, ekonomi ve sosyal alanda yapacağı çeşitli değişiklikleri gerektirmektedir.

Çünkü günümüz gençliği, ister dünya ticaret merkezinin yıkılmasıyla başlayan olaylar, isterse Amazondaki yağmur ormanlarının tahrip edilmesi, genetik mühendislik çalışmalarındaki yenilikler ya da küresel anlamda tüm dünyayı kasıp kavuran basit bir Çin gribi ya da sars virüsü veya kuş gribi şeklinde olsun, kendi iradeleri ve etkilerinin çok ötesinde cereyan eden olaylar ve kararlarla yüzleşmek zorunda olan bir toplumla karşı karşıyadırlar (Bliss, 2003). Bu öğrenciler sürekli olarak, hızla değişen kültürel, sosyal, politik, ekonomik, teknolojik ve çevre sorunlarındaki küresel meselelerde kitle iletişim araçları tarafından adeta bombardımana tutulmaktadırlar. Ülkemizde ve dünya genelinde yeni nesil artık, Çin'den gelen ayakkabıları giymekte, yine Çin'de ya da Endonezya'da imal edilmiş elbiseleri kullanmakta veya Kore'de üretilmiş arabalara, Çin'de imal edilmiş bisikletlere binmektedirler. Yetişen gençliğin böylesi bir dünyada küresel sorunlardan bihaber kalması hem geleceğe hem de gençliğe haksızlık olacaktır. Yani dünyayı da tam anlamıyla tanıyamayacaklardır. Dünyayı tanımayan devlet adamları, başka ülkelere karşı ülkelerini ne kadar temsil edebilirler? Dünyadaki etkileşimleri; ekonomik ilişkileri, üretimi, ticareti anlayamadan yetişen bir gençlik gelecekte ekonomik anlamda da ülkelere katkı sağlayamaz. Dolayısıyla orta öğretimde coğrafya eğitiminin en köklü amaçlarından biri de bugünden yarının devlet ve ülke yöneticilerini hazırlamaya katkı yapmaktır (Doğanay, 2002: 22). 2002 yılında Avustralya'da yayınlanan ulusal eğitim müfredatı; “öğrencileri, gittikçe küreselleşen böylesi bir dünyada yaşayabilmeleri ve daha aktif olabilmeleri, topluma katılmaları ve daha iyi bir gelecek şekillendirmek için katkıda bulunmaları için hazırlamayı” amaç olarak belirlemiştir (Curriculum Corporation, 2002: 5). Aslında buradan kısaca anlaşılacağı üzere asıl amaç gelecekte zamanın gerisinde kalmayacak, eğitilmiş ve kendisini geliştirerek sürekli hazır ve de nitelikli bireyleri yetiştirmektir Bugün bu eksiklik uluslararası ve ulusal ölçekten yerel yönetimlere ve eğitimden bankacılık ve sağlığa; hizmet sektörüne kadar hissedilmektedir. Bu eksikliğin bugünkü varlığı gelecekte de olacağı anlamını doğurmamalıdır. Ülkemizde son 20–30 yıllık süreçte

ekonomik alanda da gelişim adımları atılmaya çalışılmıştır. Ama bu adımların eğitim ayağının sağlamlığı hep tartışılmaktadır.

Bir ülkenin eğitim sistemi yeni gelişmelere, ekonomiye ve hatta demokratik değişim ve çabalara duyarlı değilse o zaman o ülkede kalkınmanın ortaya çıkması imkânsız bir hal alabilmektedir (Selçuk, 2004:7). Ülkemiz AB'yi hedefliyorsa gelişim adımlarını hep dengeli ve dikkatli denenmelidir. Bu açıdan yeni bir eğitim süreci ve projesinde coğrafya, en ideal derslerden biridir. Coğrafya, fiziki ortam ve insan toplulukları arasındaki ilişkileri araştırır ve inceler. Bu nedenle coğrafyacıların en genel anlamda ilgi alanı, insanlar ve yeryüzü arasındaki ilişkileri incelemektir. Çünkü coğrafya sadece yeryüzü ile değil insanlarla da ilgilidir. İnsanları ve mekânları geçmişi, bugünü ve geleceğiyle birlikte ele alır. Bu yönüyle coğrafya, insanların çalıştıkları ve yaşadıkları yerlerde yaptıkları hemen her şeyi inceleyen bir bilim olma özelliği taşır. Coğrafya bir yarısıyla fen bilimi, diğer yarısıyla da sosyal bilimdir. Hem bu nedenle, hem olaylara geniş bir açıdan bakışı, hem de araştırdığı konular yönünden, çok fazla komşu bilime sahip olan bir bilim alanıdır. Bu durumun, coğrafyaya ve coğrafyacılar kazandırdığı önemli avantajlar vardır.

Okullarımızda coğrafya eğitimi konusunda karşılaşılan en önemli sorunlardan bir tanesi hiç şüphesiz öğretimin öğretmen merkezli yöntem, teknik ve stratejilerle sürdürülmesidir. Bu da coğrafyayı sevimsiz, sıkıcı, anlaşılması güç, bir yığın istatistiki bilgiden oluşan bir ders hüviyetine sokmaktadır. Tamamen öğretmen merkezli olan bu yöntemler, öğrencileri ezberciliğe ve tembelliğe ittiği, onların düşüncelerini, tartışmalarını, muhakeme yapmalarını, yaratıcılıklarını ve becerilerini geliştirmelerini engellediği için zararlı sonuçlar doğurmaktadır. O yüzden ki ülkemizde coğrafya eğitimi çağın kenarında kalamaz.

Bu değişikliklerin kapsamında olan öğretmen sorunu, kitap sorunu, araç-gereç ve materyal sorunu, öğretim metot ve teknikleriyle öğretim etkinlikleri üzerinde de özenle durulmalıdır (Alım, 2003: 27). Coğrafya öğretim programlarının içeriğinin de, dersin öğretiminde kullanılan metotlarla birlikte olmak koşuluyla zorunlu değişim geçirmesi gerekmektedir. Bu değişime ayak uydurmak ve ivme kazandırmak amacıyla ilk adım, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005–2006 eğitim-öğretim yılında tüm Türkiye'de uygulamaya koyduğu Coğrafya Öğretim Programı ile atılmıştır.

Program geliştirme çalışmaları dinamik bir süreçtir (Güleryüz, 2001:4). Geliştirilen programların çağın gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olması, ön uygulamalarının yapılarak, hatalardan arındırılması, güvenilir ve geçerli hale getirilmesi

oldukça önemlidir. Çünkü mesele yalnızca öğretim programlarıyla da sınırlı değildir. Elbette yalnızca öğretim programlarını değiştirmek yaşanan sorunları çözmede yeterli olmayacaktır.

Öğretmen yetiştirme, ders kitapları, öğretim materyalleri, e-portal ihtiyacı, öğretimsel yazılım desteği, okulların fiziksel şartları ve benzeri daha birçok değişken ezberci ve niteliksiz eğitimi tetiklemektedir (Selçuk, 2004)). Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaya koyduğu yeni coğrafya programı öğrenci merkezli yaklaşımları temel almaktadır. Bu yaklaşımın öğretmenler tarafından nasıl anlaşıldığı ve uygulandığının araştırılması gerekmektedir. Ayrıca yeni programların ne kadar mükemmel hazırlandığının sorgulanması kadar, okullarda ne derece uygulanabilir ve etkili oldukları da büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, yeni programların uygulamada ne derece etkili olduğunun sorgulanmasında yarar vardır. Sonuç olarak araştırmanın, uygulamayla alakalı sorunların ortaya çıkarılması ve coğrafya eğitiminin daha iyi olabilmesi için program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hızla değişen ve gelişen, her geçen gün daha da küçülerek küreselleşen modern dünyada; çağın istek ve beklentilerine cevap verebilen, kendini gerçekleştirmiş, küreselleşme içerisinde kendi milli ve yerel değerlerini korumayı başarabilmiş, Atatürk'ün ifadesiyle “Aklı hür, vicdanı hür” nesiller yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Eğitim, artık sadece, anayasal bir hak ve sosyal hukuk devletinin görevi olarak görülmemekte, aynı zamanda eğitilmiş insan gücü, ekonomik açıdan en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır. Dünyada bilginin önemi hızla artarken, “bilgi kavramı ve bilim anlayışı da” hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji hızla ilerlemekte, tüm bunlara paralel olarak, küreselleşme ile birlikte sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin sıkıntıları yaşanmaktadır.

Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından bir tanesi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine yönelik yapacakları en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır. Nitelikli iş gücünün oluşturulmasındaki temel şart, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında hayat boyu öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımla, uluslar arası rekabet

piyasasındaki koşullara uyum sağlayabilecek, eğitimin her kademesinde zekâ işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plana çıkaran bir eğitimin verilmesiyle mümkün olacaktır. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında; “Beden, zihin, ahlak, 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 yetiştirmek” maddesi yer alır. Kuşkusuz, Coğrafya dersi de, bu amaçlar ışığında birey yetiştiren disiplinlerden biri olma özelliği taşımaktadır. Bu anlamda; “Coğrafya Öğretim Programı”nın da, bu amaca yönelik olarak hazırlanması önem arz etmektedir. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında uygulanan “Coğrafya Öğretim Programları”, 1941- 1998 yılları arasında, ders adları ve konuları üzerinde yapılan değişikliklerin dışında, ciddi bir program geliştirme çalışmasına uğramamıştır. 2005 yılında, Milli Eğitim Bakanlığının ortaöğretimi 4 yıla çıkarmasıyla birlikte, coğrafya öğretim programı da değiştirilerek; Talim ve Terbiye Kurulunun 14.07.2005 tarih ve 198 sayılı kararı ile kabul edilen ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan “Coğrafya Dersi Öğretim Programı” uygulanmaya başlanmıştır (MEB T.D.2005). Bu yeni coğrafya programı, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır.

Tanım olarak; “insanların kendi deneyimleri ve düşünceleri sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturmaları” olan yapılandırmacı yaklaşımı en iyi ifade edebilecek cümleler şunlardır: “ bir öğretmen, derse kendisinin bildiğiyle değil, öğrencilerin ne bildiğiyle başlamalıdır” veya “bir insana iyilik etmek istersen, ona balık verme, balık tutmasını öğret” ifadeleridir. (Açıkgöz,2006:5) Hiç şüphe yoktur ki bu ifadeler değişen coğrafya dersi programında öğrenci ve öğretmen rollerinin de değiştiğini anlatmaktadır.

Artık düşünen ve sorgulayan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sistemimizde, en önemli hedef düşünen ve sorgulayan bireyleri yetiştirecek okullarda, söz konusu özelliklerin oluşumuna katkı sağlayacak, çağdaş öğretim metotlarını benimseyen öğretim programlarının ehliyetli kişilerce doğru şekilde uygulanılmasıdır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2005 yılında uygulanmaya başlanan ve sonraki yıldan itibaren de 10. sınıflarda uygulanan CDÖP'nin “geneli ve genel amaçları, kazanımları,

öğretme-öğrenme süreci, içeriği ile ölçme ve değerlendirme” boyutlarının öğretmen görüşleri açısından araştırılmasıyla ve değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

2. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılına kadar 10. sınıflarda derse giren ve ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma 2009–2010 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.
4. Alt problemlerde belirtilen konularla ve ankette yer alan sorularla sınırlıdır.

1.5.Varsayımlar (Sayıtlılar)

1. Araştırma için seçilen örneklemin, evreni temsil edeceği düşünülmektedir.
2. Araştırmaya katılacak coğrafya öğretmenlerinin, doğru ve samimi cevaplar vereceği düşünülmektedir. Ayrıca ankete katılacak öğretmenlerle birebir irtibata geçilerek samimi cevaplar vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır.
3. Bu araştırmada kullanılacak anket soruları hazırlanırken ve uygulanırken uzman görüşü alınacağı için, araştırmaya uygun veri sağlanacağı düşünülmektedir.
4. Bu araştırmaya anket hazırlanırken, 10. sınıf coğrafya öğretim programından, 10. sınıf ders kitaplarından, coğrafya öğretiminin genel amaçlarından ve uzman görüşlerinden yararlanıldığı için güvenilirliğinin yüksek olacağı düşünülmektedir.
5. Önceden yapılan güvenilirlik, geçerlilik çalışmalarıyla ölçme düzeyi düşük maddeler elenmiştir.
6. Anket sonucu ulaşılabilecek veriler istatistiksel analizlerden ayrıntılı olarak geçirilerek sonuçların daha sağlıklı olması sağlanmaya çalışılmıştır.

1.6.Tanımlar

Eğitim programı; Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel,2003:5). Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye içine girer.

Öğretim programı; Okulda ya da okul dışında, bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2003: 6). Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim genellikle, belli bir kategoriden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, 1996: 14). Bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Daha açık bir ifadeyle, eğitim programı, öğretim- öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin programların tümüdür (Küçükahmet, 2003: 9). Öğretim programı eğitimin içerisinde belli bir öğretim basamağında yer alan derslerin amaçlarını, içeriğini, ayrılacak süreyi, yaşantıları ve değerlendirmeyi içine alan planlanmış çalışmalardır. Öğretim programı eğitim programına göre daha özel alanları kapsamı içine alarak eğitim programının bir aşamasını teşkil eder.

Program Geliştirme: Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2003: 6). Program geliştirme, gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirmesine yönelik koordine çabaların tümüdür (Varış, 1996: 17). Program geliştirme eğitim ve öğretimin amaçlarını çağın gerektirdiği nitelikte yerine getirmek üzere yapılan, koordineli çalışmaları içerisine alan sistemli bir süreçtir. Bu süreç her zaman eğitim öğretimi daha iyi nasıl yaparız sorusuna cevap niteliğindedir.

Program değerlendirme: Program değerlendirme gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla eğitim programlarının etkinliği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkinliğinin işaretleri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkinliği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998: 9). Program değerlendirme eğitim ve öğretim programlarının belirlenen amaçlara ulaşp ulaşmadığını tespit etmek için verilerin toplanması, elde edilen verilerin uygun ölçütlerle karşılaştırılması ve değerlendirmesi faaliyetlerini içine alan süreçtir. Program değerlendirme program geliştirme faaliyetlerinin temelini teşkil etmektedir.

Yöntem: Yöntem (metod) kelimesinin anlamı; izlenmesi gereken yol, yordam, tarz ve usûl'den Latince'de Methodos veya Meta-odos kelimelerinin birleşiminden meydana gelmiştir (Güngördü,1999:11). Yöntem hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur. Öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amacıyla yapılan gözlem, deney, planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma etkinliklerinin tümünü kapsar (Fidan, 1996:22).

Aktif Öğrenme: Öğrencilerin öğrenme sürecinde, hayattaki olayları benzer durumlarla karşılaştırarak; sorumluluk aldıkları, karar verdikleri ve zihin yeteneklerini geliştirdikleri bir öğrenme türüdür (MEB, 2005:174). Öğretmen hangi öğretimsel işin yapılacağı ya da hangi kaynağa bakılacağı konusunda fikri olmayan öğrenciye çeşitli işler ya da kaynaklar önerebilir. Öğrencinin gelişmesinde sorunlarla karşılaşıldığında önlem almak da öğretmenin sorumluluğundadır. Burada söz konusu olan öğretmenin öğrenciye kendi kararlarını empoze etmemesi, onun öğrenmesi ile ilgili kararları onun yerine almamasıdır (Açıkgöz, 2006:34).

Ortaöğretim: Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739).

Etkin öğrenme: Bireyin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama yaklaşımıdır. Bu katılımı sağlayabilmek için öğrenenlere okuma, yazma, konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerekir. Bu yaklaşımla öğrenciler pasif alıcı olmaktan kurtulur ve kendileri öğrenerek yaşamlarını şekillendirmeye çalışırlar. Bu yolla öğrenciler, etkin öğrenme sürecinde karar verme, sorumluluklar alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme olanağına kavuşurlar (Demirel, 2003:213).

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlardır. Öğrencilerin gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleridir (MEB, 2005:175).

Öğrenci Merkezli Eğitim: Harden ve Crosby öğrenci merkezli eğitimi, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde odaklanma faaliyeti olarak tanımlamaktadır (O'Neill ve McMahon, 2005, Aktaran BULUT, 2006:13). Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğine inanan, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır (EARGED, 2006).

Öğrenme Alanı: Öğrencilere kazandırılacak birbiriyle ilişkili tema, kavram, beceri, anlayış, tutum ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği bilgi ve becerileri organize eden yapıdır (MEB, 2005:176).

Yapılandırımcılık: Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eden bir bilgi ve öğrenme kuramıdır. Buna göre her öğrenci öğrenirken, anlamı bireysel ve sosyal olarak kendisi yapılandırır (Özden, 2003:55). Bu yaklaşıma göre; öğrenme bireyin kendi çabası sonucu oluşmaktadır. Bu yaklaşımda öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımın en önemli özelliği; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya ve geliştirmesine olanak tanımasıdır.

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci;

- Bilgiyi araştırır, bulur, yorumlar ve analiz eder,
- Düşünme sürecini geliştirir,
- Eski bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirir ve yeniden yapılandırır (MEB,2005:178).

Coğrafi Bilgi Sistemleri: Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS, Geographic Information System: GIS), karmaşık planlama ve yönetim sorunlarının çözülebilmesi için tasarlanan; coğrafi konumu belirlenmiş verilerin toplanması, yönetimi, işlenmesi, analiz edilmesi, modellenmesi ve görsel olarak sunulması işlemlerini kapsayan donanım, yazılım, personel ve yöntemler sistemidir. CBS, bir seri alt sistemlerden oluşmuş büyük bir sistem olarak düşünülebilir. Günümüzde Coğrafi Bilgi Sistemleri, son yüzyılın önde gelen önemli bir bilgi teknolojisi olarak kabul edilip özel ve kamu sektöründe kullanımı artık kaçınılmaz olmuştur.

Çoklu Zekâ Kuramı: Çoklu Zekâ Kuramı, Gardner ve meslektaşlarının; dahiler, öğrenme güçlüğü çekenler ve beyin hasarı geçirmiş kişiler üzerinde çalışmaları ve zekâ konusunda bilinenleri incelemeleri sonucunda geliştirilmiştir (Açıkgöz, 2006:

283). Gardner, zekâyı sadece sözel / sayısal zekâ olarak sınıflamak yerine, zekâyı etkisi eskiden beri sınırlı tutulan özel yetenekleri de “zekâ alanları” olarak kabul etmiştir. Çoklu zekâ anlayışının kabul edilmesinin eğitime en önemli katkısı, insanları sadece sözel ve sayısal yeteneklerine göre sınıflamak ve sıralamaktan vazgeçilip, herkesin sahip olduğu yeteneklerin keşfedilmeye başlanmasıdır. Gardner önce yedi temel zekâ alanından bahsetmiş, daha sonra bunlara sekizincisini eklemiştir.

Özden, bu zekâ türlerini ve öğrenme yollarını şöyle özetlemiştir (Özden, 2003:123):

Tablo 1.6.1: Öğrenmenin Çoklu Zekada Yolları

Öğrenmenin Sekiz Yolu	
Sözel	Söyleyerek, duyarak veya dinleyerek öğrenir.
Mantıksal	Gruplayarak, sıralayarak ve soyutlayarak öğrenir.
Görsel	Görselleştirme ve hayal kurma yoluyla öğrenir.
Müziksel	Ritim, melodi ve müzikle öğrenir.
Bedensel	Dokunarak, yaparak öğrenir.
Sosyal	Paylaşarak, işbirliği yaparak, karşılaştırarak öğrenir.
İçsel	Kendi başına, bireysel projelerle, kendi hızında öğrenir.
Doğacı	Araştırarak, inceleyerek, gözlem yaparak öğrenir.

Değişken: Nicel ya da nitel anlamda bir özelliğin belirgin olarak bir durumdan diğerine farklılık göstermesidir (Büyüköztürk, 2002). Araştırmada yer verilen değişken kavramından, araştırmaya katılan öğretmenlerin; “görev yaptıkları il, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve ders verdikleri sınıfların ortalama mevcutları vb.” kastedilmektedir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Akkuş (2008) “Coğrafya Dersi Öğretim Programının (2005) Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” Adlı Yüksek Lisans Çalışması(Tezi) coğrafya öğretmenlerinin gözünden CDÖP’ni ortaya koymuştur. Amaçlar, içerik, ölçme değerlendirme gibi boyutlara yönelik öğretmen görüşleri alınmış ve programın uygulanışına yönelik önerilerde bulunmuştur.

Aksoy (2004), “Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı” konulu araştırmasında, öğrencilerin gerçek yaşam olaylarıyla öğrenmesini sağlayan ve

yeni bilgi öğrenimi için problemlerin çıkış noktası olarak kullanma prensibine dayalı olan “probleme dayalı öğrenme” yaklaşımının, coğrafya öğretiminde öğrencilerin başarıları, yaratıcılıkları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Aksoy ve Koç (2010), “2005 CDÖP’na İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmalarında programı içerik ve programın coğrafya öğretmenlerinin istihdamına etkileri açısından incelemişlerdir. Öğretmen görüşlerine yönelik yapılan çalışmayla, programın öğretmenlerce anlaşılamayan ve aksak yönlerine çözüm üretilmeye çalışılmıştır. Ayrıca 2005 yılında itibaren uygulanan programla coğrafya öğretmeni istihdamının arttığı belirlenmiştir.

Akyol (2000); “Coğrafya Eğitiminde Gelişmeler ve Temel Sorunlar” isimli çalışmasında, liselerimizdeki coğrafya öğretim programları üzerinde durmuştur. Araştırmacı coğrafya dersleri için; bu dersin genel ve özel amaçlarını, öğretim ilke ve metotlarını, araç-gereçlerini kapsayan programların bugüne kadar yapılmamış olmasını bir sorun olarak görmektedir. Programda yapılan değişikliklerin çoğu kez yapıcı olmadığını hatta bir öncekini aratacak zaafırlara sahip olduğunu belirtmiştir. Program ile ilgili olumsuzlukların ortaya çıkmasında; coğrafya bölümünü bitirmiş program geliştirme uzmanlarının bulunmamasının etkili olduğunu belirtmiştir.

Alım (2003), “Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi “ isimli çalışmasında 9. sınıf eski coğrafya programında yaşanan sıkıntılar, programın amaçları, içeriği, öğrenme süreçleri ve değerlendirme gibi konulardaki eksiklikleri ile bunların giderilme yolları hakkında ipuçları önermektedir.

Arı (2003), “Amerika Birleşik Devletleri’nde Coğrafya Eğitimi Reformu: Türkiye İçin Dersler” adlı çalışmasında coğrafya programları ve öğretimine yaşanan sorunların çözümü için, ABD’ndeki coğrafya reformundan yola çıkarak Türkiye’nin özel koşulları da göz önünde bulundurularak bazı hareket noktaları bağlamında coğrafyanın yeniden yapılandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: 1.Bölgesel ve Dünya liderliği için coğrafya önemlidir, 2.Öğretmenler ve öğretim üyeleri beraber çalışmalıdır, 3. Coğrafya (Eğitimi) reformu için siyasal destek şarttır, 4. Kurumların önderliği önemlidir, 5.Konuların değil, kavramların üzerinde durmak gerekir, 6.Coğrafyanın Türkiye’de yeterince önem kazanmamış kavramları (konuları) vardır. Bir bakıma 2005 Programının habercisi gibidir.

Avcı (2008) “Orta Öğretim 9.Sınıf Coğrafya Programının Uygulanabilirliğinin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi 2005 yılı programı üzerine yapılmış dikkate değer bir araştırmadır. Program hem öğretmenlerce hem de öğrencilerce değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Boehm-Petersen (1997), yaptıkları “The first Assessment-1, Research in Geographic Education” isimli çalışmalarında, ABD’nde coğrafya eğitimi ile ilgili yapılmış olan araştırma, proje ve çalışmaları “uzamsal ve gelişimsel öğrenme” , “haritalar ve öğrenme”, “coğrafya programlarındaki araştırmalar” “özel durumu olan nüfus kitlelerinin coğrafya öğrenmelerindeki ihtiyaç” ve “coğrafyada değerlendirme araştırmaları” başlıklarında toplamış ve coğrafya eğitimi araştırmalarına toplu bir bakış açısı getirerek araştırmacılar için temel bir kaynak sunmuşlardır.

Boas (1989), “Implementing A School-based Staff Development Project Designed to Promote Active Learning and Increase Student Interest in Elementary Social Studies: A Case Study” adlı araştırmasında, aktif öğrenme ortamında ilköğretim öğrencileri arasında iyi bir iletişim olduğunu ve daha mutlu olduklarını ortaya koymuştur. Derse katılımı birlikte başarabilme, bir şeyler üretebilme, o öğrencilere özgüven konusunda da önemli katkılarda bulunmuştur.

Çınar’ın (2002) ‘Türkiye Fiziki Coğrafyası Ders Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri’ adlı araştırmasında fiziki coğrafya konularının öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ortaya çıkarılmış ve öğretim programında önemli değişiklikler yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirel (2002) “Eğitimde Program Geliştirme” adlı çalışmasında bu alanı en ince ayrıntısına kadar ele almış ve önemli bulgulara ulaşmıştır. Eğitim programının kelime kökeninden başlayıp, konuyu güzel bir dille ve örneklerle değerlendirmiştir. Programın hazırlanma safhasından değerlendirme safhalarına kadar açıklamıştır. Program için temel olacak felsefelerden, program geliştirmenin tarihine, programa ihtiyaç duyulacak şartlardan programı hazırlayacak kurullara kadar, program geliştirme üzerine çok önemli noktalara değinmiştir.

Doğanay (1989), “Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları” adlı çalışmasında, coğrafyanın önemi üzerinde durduktan sonra, coğrafya öğretim programlarını ayrıntılı olarak incelemiş ve sorunların çözümü için alınması gereken tedbirleri ortaya koymuştur.

Dolinsky (2001), “An Active Approach to Teaching Statistics” adlı araştırmasında, üniversitede istatistik öğretimi için işbirliğine dayalı bir ortam

oluşturarak, aktif öğretim modelini uygulamış; aktif öğrenme ile üniversite öğrencilerinin öğrenme sürecine katılmaları açısından iyi sonuçlar alındığı ve öğrencilerin bu çalışmalardan memnun oldukları sonucuna varmıştır.

Efe (1997) “Coğrafya da Yeni Yaklaşımlar, Coğrafya Eğitiminde Çağdaş Metot ve Teknikler” isimli çalışmada, coğrafya öğretiminde kullanılan çağdaş metot ve teknikleri, coğrafyadaki bazı uygulama konularını, aktif öğretim ve öğrenci merkezli yöntemlerle coğrafya öğretmenin rolünü ortaya koyması açısından ele almıştır.

Engin-Akbaş ve Gençtürk(2003), “I.Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Coğrafya Müfredat Programlarındaki Değişmeler” isimli çalışmalarında; günümüzde coğrafya öğretimi alanında yapılan program geliştirme çalışmalarının köklü ve yenilikçi olmadığı vurgulanmıştır. Geliştirilen programların büyük ölçüde birbirine benzediği üzerinde durulmuştur. Çalışmada, genel ve özel amaçların belirtildiği, öğretim yöntem ve tekniklerine, ders araç ve gereçlerine yer veren, öğretmen ve öğrenci kılavuz kitaplarının hazırlandığı ayrıntılı coğrafya öğretim programlarının yapılmasının gerekli olduğu ileri sürülmüştür.

Ertürk-Girgin (2005); “Standartları Bakımından Coğrafya Müfredat Programlarının Karşılaştırılması” konulu çalışmalarında hayat boyu öğrenme modellemesinin coğrafya’da anahtar olduğundan hareketle, mevcut okul programlarını bu açıdan karşılaştırmışlardır. İlk ve ortaöğretim öğrenme kategorileri çerçevesinde standartların belirlenmesi üzerine odakladıkları bu çalışmada eski müfredatın bunu sağlamaktan uzak olduğu görüşünü dile getirmektedirler. Bu çalışmada, farklı kıtalardan üç ülke -ABD, İngiltere ve Avustralya- ile Türkiye’deki coğrafya programlarının standartlar açısından karşılaştırılması yapılmıştır.

Geçit (2008) Cumhuriyet Dönemi Lise Coğrafya Öğretim Programları Üzerine yaptığı çalışmasında 1924’ten 2005’e kadar olan tüm programları en önemli detaylarına kadar incelemiştir. Yaptığı çalışmayla 2005’e kadar olan programların içerik, amaç, konu sıralaması gibi birçok sorun barındırdığını vurgulamıştır. Yapılan programların neredeyse göstermelikten öteye gitmediğine değinmiştir.

Graves (1996); “Coğrafyada Program Geliştirme: Devam Eden Süreç” isimli çalışmasında, İngiltere’de 1990’lı yıllarda ulusal eğitim politikasındaki değişikliklerin okullardaki coğrafya öğretimine etkileri üzerinde durmuştur. Bu çalışmada temel olarak 1980’li yıllardan itibaren İngiltere’deki coğrafya programlarında meydana gelen değişiklikler üzerinde durulmuş ve gelecekte coğrafya programının niteliğinin nasıl olması gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Güngördü (2002) “Coğrafyada Öğretim Yöntemleri İlkeler ve Uygulamalar” adlı çalışmasında coğrafyanın önemi, coğrafya öğretiminin amaçları, konuların öğretiminde yapılması gereken aktiviteler, kullanılan yöntemler ve coğrafya öğretiminin sorunlarına ilişkin önerilerde bulunmuştur.

Güngördü (2003) “Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafya'da Öğretim Yöntemleri” konulu çalışmasında coğrafya öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde önemli bir alan olan öğretim yöntemlerine değinmiştir. Bu sayede coğrafya öğretmen adaylarının yanında aktif olarak çalışan coğrafya öğretmenlerinin de çağdaş öğretim yaklaşımları hakkında aradıkları açıklamalara ulaşabilmeleri sağlanmıştır.

Harton-Richardson-Barreras-Rocloff-Latane (2002), “Focused Interactive Learning: A Tool for Active Class Discussion” adlı araştırmalarında, aktif öğrenme ortamındaki etkinliklerle, üniversite öğrencilerinin ders katılımlarında ve sınıf içi etkileşim düzeylerinde belirgin bir artış görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır.

İncekara (2006); “Türkiye’de ve Kanada’da Ortaöğretim Coğrafya Eğitim ve Öğretiminin Müfredat, Metot ve Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi” konulu çalışması dikkate değerdir. Her iki ülkedeki coğrafya eğitimi ilköğretimden üniversite sonrasına kadar olan süreçte öğretim programları, kullanılan yöntemler ile araç ve gereçler açısından karşılaştırarak, Kanada’daki daha iyi olan uygulamalar konusunda Türkiye’deki coğrafya eğitimi için önerilerde bulunmaktadır.

Kalem-Fer (2003), “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi” adlı araştırmalarında, öğretme, öğrenme ve iletişim süreci boyutları yönünden, aktif öğretim modelinin öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, doğal ortamda, nitel ve nicel araştırma yöntemi birlikte kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, değişik üniversitelerin çeşitli eğitim bölümlerinden lisans ve yüksek lisans öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmanın bulguları, aktif öğrenme modeli ile oluşturulan öğrenme ortamının, öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları yönünden öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir.

Karabağ (2010) “Tarihsel Süreçte Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının Gelişimi” adlı çalışmasında Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının yapısı ve yaklaşımları ile amaçlar ve içeriklerine önemli açıklamalar getirilmiştir. 1942-1993 Dönemi Coğrafya Dersi Öğretim Programlarındaki problem alanları ortaya konulmuştur. 2005 Yılı CDÖP’inin coğrafya öğretimindeki temel öğeleri açıklanmıştır. CDÖP’de öğrenme alanları ve kazanım sayılarının sınıflara göre dağılımı

tablolaştırılmıştır. CDÖP'nin temel eksenleri ve öğrenme alanlarına göre içerik kapsamı belirtilmiştir.

Karabağ, Şahin'in(2007) editör olduğu "Kuram ve Uygulamada Coğrafya Öğretimi" başlıklı çalışma 2005 yılında uygulamaya giren CDÖP hakkında ihtiyaç duyulabilecek her şeye ışık tutmuştur. Coğrafyanın gelişim ve içeriğine, 2005 yılı CDÖP'na, öğretme ve öğrenme süreçlerine, kullanılabilecek öğretim materyallerine, ölçme ve değerlendirme süreçlerine, alanla alakalı bilgi ve iletişim teknolojilerine, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarına, coğrafya dersi ve eğitiminin önündeki engellere ayrı ayrı bölümlerle açıklamalar getirilmiştir.

Kerski (2000); tarafından yapılan "Coğrafi Bilgi Sistemleri Teknolojisi Ve Yönteminin Liselerde Uygulanması ve Etkililiği" konulu araştırmaya göre, CBS'nin sadece bir teknoloji değil, aynı zamanda öğrenci merkezli, görsel ve iyi bir aktif öğrenme yöntemi olduğu belirtilmektedir. Kerski, CBS'nin öğrenciye coğrafi bir olayın sadece sonuçlarını okuma ya da görme fırsatı değil; aynı zamanda coğrafyayı uygulama ve bilimsel analiz yapma imkânı verdiğini vurgulamaktadır. Hem haritalarla hem de CBS kullanarak öğrenmeyi sağladıktan sonra yapılan testlerde, CBS ile çalışan öğrencilerin çok daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Kirchberg (2000); "Gençlerde Değişim: Ya Coğrafya'da? Coğrafya Öğretiminde İhmal Edilen Bir Probleme Bakış Açısı" adlı çalışmasında gençlerin ilgi alanları ve öğrenme stillerinin artık çok değiştiğinden hareketle, gençleri daha iyi adapte etmek için coğrafya öğretim yöntemlerinde, gençlerin ilgisini çekecek yeni yollar, yeni içerik, metot ve ders işleme süreçleri üretmek gerektiğine vurgu yaparak buna ilişkin önerilerde bulunmaktadır.

Küçükahmet (2007); "Program Geliştirme ve Öğretim" adlı çalışmasında öğretim ve öğrenmeye ilişkin ilkeleri sıralamış ve öğretim yöntemleri ve yaklaşımlarını açıklamıştır. Öğretim etkinlikleri ve uygulamalarının planlanması ve uygulanmasına yönelik açıklamalara yer vermiştir. Görsel ve işitsel araçların doğru seçimine yardımcı olacak bilgilerle bunları doğru seçmenin önemine değinmiştir. Sınıf yönetimi ve disiplinin nasıl olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Lunenberg-Volman (1999), "Active Learning: Views and Actions of Student and Teacher in Basic Education" adlı araştırmalarında, öğretmenlerin aktif öğrenme ortamında pasif ve çekingen yetişkin öğrencileri aktif olmaya istemeyerek de olsa zorlamalarının, olumsuz sonuç verdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Buradan aktif öğrenme

konusunda öğrencilerin daha erken yaşlarda harekete geçirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

MEB (2005); Yeni coğrafya programı kılavuzunda, uygulamaya konulan yeni coğrafya programı hakkında açıklamalar, coğrafyanın amaçları, programın uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmiştir. Ayrıca, öğrence merkezli yaklaşımların coğrafyada başarıyı artırmak için mutlaka kullanılmasını önererek, buna uygun ölçme değerlendirme yöntemlerinin neler olduğu üzerinde durulmuştur. Beş öğrenme alanı (Doğal Sistemler, Beşeri sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam; Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum) oluşturulmuş ve açıklanmıştır. Buna ilaveten altıncı alan ise “Coğrafi Beceriler ve uygulamalar” alanıdır. Bu kısım ile ilgili de lise coğrafya derslerinde öğrencilere kazandırılması gereken sekiz coğrafi beceri ve bu becerilerin hangi kazanımlarda verilmesi gerektiğini belirten bir listeye yer verilmiştir.

Özçelik (1992). Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi) adlı çalışmada, Milli Eğitimin hedeflerini okullara ve davranış alanlarına göre açıklamıştır. Öğretim programı ve hedeflerle kazandırılacak davranışlara açıklık getirmeye çalışmıştır. Öğrenme koşullarından öğrenme ortamına ve ölçme değerlendirmeye kadar çok önemli ipuçları vermeye çalışmıştır.

Öztürk (2004). “Orta Öğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterlilikleri” konulu araştırmasında öğretmenlerin klasik ders işleme yöntemlerini kullandığı ve coğrafya dersinin vazgeçilmeyecek yöntemi gezi gözlem yöntemini hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Gezi gözlemin kullanılamamasının nedenleri üzerinde de durmuştur.

Şengün ve Turan (2004). ‘Coğrafya Eğitiminde Bilgisayar Destekli Ders Sunumunun Öğrenmedeki Rolü’ konulu araştırmasında genel olarak coğrafya öğretiminde bilgisayar destekli ders sunumunun öğrenmeye etkisi, dersin daha çekici, anlaşılır ve kalıcı olma hali öğrenciler tarafından daha fazla olumlu olarak görülmüştür.

Tanoba’nın (2001) ‘Orta Öğretim 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programının Değerlendirmesi’ konulu araştırması coğrafya dersi öğretim programının coğrafya öğretiminde yetersiz kaldığı ve öğretmenlerin dersin işleniş sırasında yöntem zenginliğine gitmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak bu araştırma önceki program üzerinden yapılmış olmasına rağmen şu an mevcut programın yöntemler için hedeflerine uygun sonuçlara varmıştır. Yani öğrenci merkezli olan; sadece anlatıma bağlı kalmadan yapılan ders uygulamalarında başarının arttığına değinmiştir.

Taş, (2002); “ABD ve Türkiye’nin Öğretim Kurumlarındaki Coğrafya Öğretiminin Karşılaştırılması” isimli çalışmada, Türkiye’de, coğrafya’dan beklentileri ortaya koyacak ABD’nde yapılan “Milli Standartlar” ayarında bir çalışma olmadan, coğrafya eğitiminde istenilen seviyeye ulaşmanın zor olduğu dile getirilmektedir. Ülkemizle ABD karşılaştırılmış ve durum değerlendirmesi yapılmıştır. Ülkemizde durumun daha iyiye götürülebilmesi için yapılabilecekler değinilmiştir.

Taşlı (1997); “Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi” adlı çalışmada, öğrenci merkezli yöntemlerle coğrafya öğretiminin nasıl yapılacağına cevaplar aramaya çalışmıştır. Öğrenci merkezli yöntemlerle coğrafya öğretimini ilke ele alan çalışmalardan biri olan bu araştırmada, coğrafyanın ancak bu yöntemler kullanılarak sıkıcı ve ezber bir ders olmaktan kurtarılabilceği üzerinde de durulmuştur.

Tomal (2004), “Türkiye İle Almanya’nın Lise Coğrafya Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” konulu çalışmada Almanya’daki “gymnasium” (genel lise) türü okulların II. kademesinde uygulanan coğrafya öğretim programı ile ülkemizdeki “genel liselerin” coğrafya öğretim programlarını karşılaştırmıştır. Karşılaştırma, Almanya için Nordrhein-Westfalen eyaletinin coğrafya öğretim programı esas alınarak yapılmıştır. Tomal; “Eyalet ile ülkemiz coğrafya öğretim programları arasında amaçlar, içerik, öğretim süreçleri ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi açısından önemli farklılıklar bulunmakta olduğunu belirterek önemli olanın bu farklılıklardan ve öğretmenlerimiz ile yapılan görüşmelerden faydalanarak liselerimiz için ideal programlar hazırlamak olduğunu vurgulamaktadır.

Turan (2002); “Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi ile İlgili Sorunlar” adıyla yaptığı çalışmada; coğrafya bilminde, terim ve kavramları ele almış, kavram ve terimlerin coğrafya öğretiminde önemli bir yer tuttuğundan hareketle çalışmada, lise coğrafya derslerinde kavram ve terimlerin öğretimindeki yöntemler ve sorunları incelemiştir.

Üçışık ve diğ. (2001); “Lise Coğrafya Dersi Öğretim Programının Amaçlarına Yönelik Eleştirel Bir Yaklaşım” isimli çalışmalarında; programlarda, coğrafi olaylar ile insan ilişkisini ön planda tutan çevre eğitimi konularının ağırlıklı olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca program için genel amaçların, coğrafyanın temel ilkeleri belirlendikten sonra ortaya koyulabileceği görüşünü belirtmişlerdir.

Varış (1996) “Eğitimde Program Geliştirme” adlı çalışmasıyla program geliştirmenin eğitim ayağındaki boşluklara ışık tutmaya çalışmıştır. Ankara ve İstanbul’daki Deneme okullarında yürütülen program geliştirme çalışmalarının ne

şekilde yürütüldüğüne vurgu yapmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Şura Toplantılarının ülkemizde eğitim programlarını yenilemeye yönelik kararlarına ve bu kararların sonuçlarına dikkati çekmiştir.

Varol (2007). ‘Orta Öğretim Coğrafya Derslerinde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Yeri ve Kullanımı’ konulu araştırmasında coğrafya dersi öğretim programının Türkiye’de coğrafi bilgi sistemlerinin uygulamalarına olanak sağlayan ilk program olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Program Geliştirmenin Gelişimi ve Eğitim programı

Eğitim programları ve öğretim programları yarının teminatı gençlerin yetişmeleri açısından önemlidir. Bu önem ülkelerin geleceğine etki eden bir ciddiyettir. O halde Eğitim Programı gelecekle ilgili yaşanılması istenenlere ulaşmak için, elde bulunan imkanları düzenlemektir. Devletler de eğitim alanında kendi milli hedeflerine uygun planlamaları yapmak, adımları atmak durumundadır. Bu yüzdendir ki eğitim, bireysel, toplumsal ve kültürel yaşamın her alanında "bilinçli, düzenli, planlı ve yöntemli" insan yetiştirme çabalarının ve etkinliklerinin ana ögesi durumuna gelir. Ülkeler açısından son derece önemli olan insan yetiştirmeye yönelik bu tür çabalar ve etkinlikler kuşkusuz, "eğitim" alanında yoğunlaşmalıdır.

“Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” (Ertürk, 1984:12) (Aktaran, Hesapçıoğlu, 1998:33).

Küçükahmet (1997:1) bireyin bireyin eğitim sürecinin doğduğu andan ölümüne kadar sürdüğünü belirterek, bireyin yaşamı boyunca süren eğitimin bir kısmının okulda ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir biçimde yürütülmesine "öğretim" dendiğini belirtiyor.

Binbaşoğlu (1994:15) öğretimin karmaşık bir süreç olduğunu belirterek öğretimi oluşturan temel öğelerin öğrenci, öğretmen, öğretim konusu, çevre ve yöntem olduğunu ifade etmektedir.

Günümüz anlayışı çerçevesinde olmasa da eğitim, insanlığın yaradılışından beri süregelen bir etkinlik alanıdır. Çünkü her insan doğumundan itibaren sosyal ve fiziksel bir çevre içinde yaşamakta ve bu çevreye uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. “Küçük ya da büyük, her türlü toplulukta yaşayan bir insan, uyum sağlamak amacıyla çevresiyle etkileşime girmekte ve bu etkileşim esnasında çeşitli beceriler kazanmaktadır.” (Selçuk, 1994: 1)

İnsan bir şekilde hep bir şeyler öğrenir ve sürekli davranışlarına yenilerini eklediği bir süreç içindedir. "Eğitim sürecine giren kişinin, bazı yönlerinin amaçların gösterdiği doğrultuda değişmesi ve gelişmesi gerekir" (Fidan, 1996:9). O halde eğitimin insanların davranışlarında değişiklik meydana getirmesi için, belli bir süreç gereklidir. Bu

süreç içerisinde insanlar birçok yeni davranışlar kazanırlar. Fakat insanlar olumlu davranışların yanında, olumsuz davranışlar da kazanabilirler. Bireyler tarafından kazanılan bu olumsuz davranışları ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için, eğitimin planlı olması gerekir. Burada ise eğitim programının önemi artar. "Eğitim programı, gerek okul içinde ve gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve teknikleriyle gerçekleştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür." (Varış,1998:17) Eğitim programı kavramının başlangıcına değinmek ve konuyu biraz da genişletmek gerekirse;

Eğitim programı kavramının kullanılmasının M.Ö. I. yy'la kadar uzandığı bilinmektedir. Julius Ceaser ve askerleri Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimindeki koşu pistini, Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programın veya eğitim programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçmiştir. Bu süreçte "curriculum" izlenen yol anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır. (Oliva, 1988:4). Bugün birçok eğitim bilimci bu kavramı eğitim, eğitim programı gibi anlamlara karşılık kullanmaktadır. Ayrıca kelimenin kökeninden hareketle bazı eğitim bilimeiler "izlence" veya "yetişek" sözcüklerini kullanmayı tercih etmektedirler. Bu kavram günümüze kadar değişik sözcüklerle ifade edildiği gibi eğitim programı kavramı da farklı şekillerde tanımlanmıştır. 20. yy'la kadar genel olarak konular listesi olarak tanımlansa da bunlardan bazı çarpıcı olanlar aşağıda sıralanmıştır (Oliva, 1988:6): Eğitim Programı;

- ✓ Konular listesidir.
- ✓ Ders içerikleridir.
- ✓ Çalışmaların programlanmasıdır.
- ✓ Öğretim materyalleri listesidir.
- ✓ Derslerin sıralanmasıdır.
- ✓ Hedef davranışlar grubudur.
- ✓ Okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.
- ✓ Okul personeli tarafında planlanan her şeydir.

Ancak, eğitim programları üzerinde uzmanlaşmış eğitim bilimcilerin tanımlarına baktığımızda daha kapsamlı ve betimleyici tanımlarla karşılaşmaktayız. Carter V. Good'un hazırladığı eğitim sözlüğünde eğitim programı, bir çalışma alanında sertifika

ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste anlamında kullanılmaktadır. (Good, 1973:157).

Demirel'in (2003:5) aktardığına göre (Caswell ve Campbell, 1935), eğitim programını konular listesi olarak değil, daha çok, öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü olarak görmektedir.

Saylor, Alexander ve Lewis (1981:8) ise programı, "eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı" olarak tanımlamaktadır. Taba da benze bir tanımla, eğitim programının öğrenme planı olduğunu belirterek, tanımı, program öğelerini sıralayarak yapmıştır. Taba'ya (1962:11) göre, bütün eğitim programları nasıl tanımlanırsa tanımlansın, belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir.

Ranod C. Doll (1986:8) ise, eğitim programını, okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlanmış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantı düzeni olarak görmüştür.

Taner ve Tanner'e (1977:8), göre eğitim programı ile öğretim programı eş anlamlı olduğu ve bir eğitim programının "çalışma programı, yaşantı programı, hizmet programı ve ders dışı etkinlikleri içine alan örtük program" olmak üzere dört öğeden oluştuğu savunulmuştur.

Robert M. Gagne (1967:21), konu alanını içerik, hedeflerin ifadesini de gözlenebilir davranış olarak belirtmiştir. Mauritz Johnson (1967:130), "öğrenme ürünlerinin yapılandırılması" anlamında eğitim programını tanımlamış ve Gagne ile aynı görüşte olduğunu göstermiştir.

"Eğitim programı, istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı olarak tanımlanır." Görüşünü daha çok Taba ve Tyler benimserken bugün de pek çok davranışçı ekole ve sistem yaklaşımına eğilim gösteren eğitimciler aynı görüşte birleşmektedir.

Ülkemizde program geliştirmenin öncülerinden olan Varış (1994:18), eğitim programını "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsar" şeklinde değerlendirmiştir. Ertürk de Dewey'in görüşüne yakın kalmıştır. Ertürk (1972:95), eğitim programını "yetişek" olarak ifade etmekte ve "geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" olarak tanımlamaktadır. Yetişek O'na göre öğrenci açısından bir

öğrenme yaşantıları düzeni ve eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir. Doğan (1975:36) eğitim programını; öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı olarak tanımlamıştır.

Kısaca eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir.

2.1.1.Batılılarda Program Geliştirmenin Tarihsel Temelleri

Program geliştirme alanının bir bilim olarak ortaya çıkışını incelemek için, dayandığı temellerin tarihsel gelişimini ortaya koymak gerekir. Program geliştirme kavramı ve sürecinin zaman içerisinde nerden nereye geldiğinin görülmesi, bu alanda çalışmaların ve düşüncelerin ortaya konulması önemlidir. Aynı zamanda program geliştirmenin her aşamasındaki değişim ve gelişmeler için de incelemeler yapılabilir. Geçmiş deneyim ve anlayışlar, yeni ve geleceğe dönük çalışmalar için önemli olabilir. Program geliştirmenin geçirdiği evreleri bilmek, gelecekteki çalışmalara ışık tutabilir.

Eğitim programı kavramı ve eğitimde program geliştirme çalışmaları özellikle 20. yy'da dikkatleri çeken bir alan olmuştur. Ancak insanlık tarihinin eğitimle ilgili geçmişi en az 2500 yıl geriye inmektedir. M.Ö. 5. yy'da Atina, tüm Yunan kent devletleri arasında kültürel bir öncü konumuna yükselmiştir. Çin, Mısır, Suriye ve Arabistan gibi bölgelerde askeri nitelikli eğitim etkisini azaltarak, moral, bedensel ve estetik eğitim arasında bir dengeye yönelmiştir. Sokrat döneminde üst sınıfların erkek çocukları özel okullarda okuma, yazma, şiir, lir çalma, matematik gibi alanlarda eğitim görmüşlerdir. Ayrıca bu dönemde eğitimin öğrencileri ahlaki disiplin, ruhsal mükemmellik, erdemlilik gibi konularda da geliştirmeye çalıştığı bilinmektedir.

M.Ö 4. yy'da ekonomik ve siyasal olarak oldukça güçlene elit sınıfların aristokratik eğitimi, Atinalı orta sınıflara hitap etmemiştir. Bu durum yeni tarz eğitimciler olan “sofistler”in doğmasına neden olmuştur. Sofistler ilk profesyonel eğitimciler olmuşlardır. Sofistler metafizik konularla pek ilgilenmemişler, eğitimin temel ilkeleriyle ilk eğitim teknologları olmuşlardır. Böylece eğitim felsefecilerin egemenliğinden teknisyenlerin egemenliğine geçmiştir.

M.Ö. 3. yy'da Romalılar, Yunan eğitim geleneklerini kendilerine uyarlamışlar, Homeros'un yapıtlarına, etkili konuşabilme için dilbilgisi ve sözbilime dayalı bir eğitim anlayışı geliştirmişlerdir. Eğitim bir bakıma yaşama hazırlık olarak düşünülmüştür.

Ortaçağ Avrupa'sında, kent devletlerinin birbirinden bağımsız eğitim kurumları oluşturmaları, Rönesans döneminde de devam etmiştir. Manastırların etkisi ve kurumların çeşitliliğine karşın, eğitim programları klasiklerin öğretimine dayanıyordu. Eğitim gramer ve Latince üzerinde yoğunlaşmış ve metinlerin içeriğinden çok biçime önem verilmiştir. İçerik ise dini metinlerden oluşturulmuştur.

Sanayi devrimi öncesinde Avrupa'da yaşamış olan (Çek) John Comenius'un Didactika adlı eserinde, ders kitaplarında resimlerin yer alması ve çevredeki somut nesnelerin öğretimde kullanılmasının gerekliliğinin vurgulanması dikkatleri üzerine çekmiştir.

18.yy'da Columbia, Princeton ve Harvard gibi üniversitelerin açılışı, klasik eğitim anlayışını zayıflatmış, eğitim programları gelişerek özgür araştırmalara yer verilmiştir. Aynı dönemde devlet okullarının sayıları artmış, işlevsel eğitim programlarına ihtiyaç kendini iyice hissettirmiştir. Zamanla toplumsal ihtiyaçlar, kitle eğitimi olanaklarının artmasını sağlamıştır.

19.yy'da Amerika'da klasik ve dini bilgiler veren derslerin etkisi azalırken, matematik, astronomi, kimya, botanik gibi yeni dersler önemini artırmaya başlamıştır. Bu yüzyılda eğitim programlarının içeriği ve öğretim yöntemleri konusunda yapılan çalışmalar eğitimde program geliştirme alanının doğuşunu hazırlamıştır. 1918'de Bobbit'in "Eğitim Programı" adlı çalışması, eğitimde program geliştirme çalışmalarını tüm aşamaları ile ele alan ilk kitap olmuştur. Bobbit ile beraber Charters, program geliştirmede davranışçı yaklaşımı benimsemiş ve eğitim programını, öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla kazanabilecekleri bir dizi hedefler olarak görmüştür. Charters hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir olduğunu kabul etmiştir.

1949'da Ralph Tyler, yayınladığı "Eğitim Programı Ve Öğretimin Temel İlkeleri" adlı kitap alanın başyapıtlarındandır. Tyler, eğitim yaşantılarının nasıl etkin olarak örgütlenebileceği ve hedeflere ulaşıp ulaşılamadığının nasıl belirlenebileceği sorularında yoğunlaşmıştır. Tyler'a göre;

- ✓ Hedefleri tanımlama, içeriği organize etme ve materyalleri edinme
- ✓ Öğrenme yaşantılarını seçme ve öğrencileri tanıma
- ✓ Öğrencileri yöneltme
- ✓ Öğretim ve değerlendirme teknikleri tasarlama

Eğitim programının temel öğeleridir.

Hilda Taba 1962’de “program Geliştirme: Kuram ve Uygulama” adlı kitabını yayınlamış, Tyler’ın kitabından sonra yayınladığı için de çoğu kişi Tyler’ın etkisinde kaldığını söylemiştir. Taba ve Tyler program geliştirmede akılcı, mantıklı, sistematik bir yaklaşım sunarlar.

Aynı dönemde Avrupa’da İsviçreli Pestallozi, modern ilkokulların temelini oluşturmuş ve ilkokullardaki programların gelişmesine yardımcı olmuştur. Alman eğitimci Froebel ise anaokulu konusunda çalışmalarıyla tanınmıştır. Froebel çocuğun eğitiminin 3-4 yaşından itibaren başlaması gerektiğini savunmuştur. Alman filozofu Johann Freiderich Herbert ise eğitimde en önemli iki konunun bilgi ve ahlak olduğunu savunmuştur.

İngiliz sosyal bilimci Herbert Spencer, geleneksel okulları yetersiz bulmuştur. Ona göre eğitimin temel amacı tüm yaşam için hazırlıktır. Eğitim programlarının buna göre düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur.

2.1.2.Türkiye’de Program Geliştirmenin Gelişimi

Türkiye’de Cumhuriyetin ilanıyla beraber 1924’te çıkan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerine kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimler oluşturmuştur.(Varış,1970:70) Bu dönemde 1950’li yıllara kadar dersler konular listesinden öteye gitmeyen “müfredat programları” anlayışından öteye gidememiştir. 1950’li yıllardan sonra yavaş yavaş bu anlayış yerini “eğitim programı” anlayışına bırakmaya başlamıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında (1924) ülkemize davet edilen John Dewey’in verdiği rapor doğrultusunda, ilköğretim programlarının düzenlenmesine yönelik çalışılmıştır. Ortaöğretim programlarının ise 1953-54 döneminden itibaren ciddi bir şekilde ele alınmaya başlandığı söylenebilir. 1950’li yıllara kadar, ülkemizde daha çok konular listesinden ibaret olan programlar, köy okullarının K.V. Wofford tarafından incelenmesinin ardından sistematik bir bakış açısı kazamaya başlamıştır.

1953 yılı Milli Eğitim Şurası ilköğretim programlarının ön planda olduğu ve 1948 yılı ilkokul programının geliştirilmesi gerekliliğinin vurgulandığı bir toplantı olmuştur. Burada alınan kararlar, Milli Eğitim Bakanlığında da dikkate alınmış ve

hazırlanan taslak 1953-54 sezonunda Bolu ve İstanbul'daki deneme okullarında uygulanmıştır.

Bu çalışmalarla beraber okul düzeyinde ilköğretimin amaçlarının belirlenmeye başlanması, araştırma ve değerlendirme kavramlarının program geliştirme ve uygulamalarında yer alması dikkate değer bir gelişmedir.

1954-55 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesi'nde deneme okulu program komisyonu tarafından hazırlanan deneme okulu programı da ortaöğretim program geliştirme çalışmalarının öncüsü olarak değerlendirilebilir.

1960'lı yıllarda tekrar ilkokul programları üzerindeki çalışmalar ülkemizde öne çıkmıştır. 1961'de kabul edilen 222 sayılı ilköğretim kanununun hükümleri, programların tekrar ele alınması gerekliliğini öne çıkarmıştır. Bu doğrultuda 1962 yılı Milli Eğitim Şurası'nda;

- ✓ Programlar günün gerçekleri ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmalı,
- ✓ Programların geliştirilmesine göre ders ve kaynak kitapların hazırlanması,
- ✓ Öğretmenlerin yeni geliştirilen programlara göre yetiştirilmesi,
- ✓ Uygulanacak yeni programların çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi,
- ✓ Deneme programlarının da geliştirilerek tüm yurt çapında uygulanması kararlaştırılmıştır.

Hazırlanan taslak programlar uygulama planına göre 14 ilden başlayarak ve deneme sahası genişletilerek beş yıl bütün illerin deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmalar illerde kurulan komiteler tarafından desteklenmiş ve yürütülmüştür. Program geliştirme çalışmaları; aksiyon araştırmaları, alan araştırmaları, inceleme-seminer ve kurslar, teftişler yoluyla yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonunda ortaya çıkan program taslağı değerlendirilmek üzere bakanlıktaki Merkez Değerlendirme Komitesine iletilmiştir. Burada da 120 il temsilcisi tarafından, taslak bir hafta süreyle incelenmiş ve gerekli görülen yeniliklerle Talim Terbiye Kurulu'na iletilmiştir. Bu program taslağı da Milli Eğitim Şura'sında görüşülerek 1968-69 sezonunda uygulanmaya başlanmıştır. Ancak bu uygulama da takibe alınmış ve görülen aksaklıklar için de gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır.

1970'li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim programları üzerinde deneme ve geliştirme çalışmalarına hız verilmiştir. 1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. Varış'ın (1976:83) da belirttiği gibi program

geliştirme çalışmalarında devamlılık olsaydı Cumhuriyetle başlayan ortaöğretim programları 17 yıl sonra sekizinci şurada, benzer esaslara dönmezdi; ilk program geliştirme çalışmaları zenginleşen bir yaklaşımla devamlı gelişirdi. Bu eksikliğin giderilmesi için MEB 1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve sonraki programların da buna göre hazırlanmasını sağlayabilmek için toplantılar düzenlemiştir. Üniversitelerle de işbirliği sağlanarak yeni bir program modeli kabul edilmiştir ve 2142 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Bu model Genel Kurmay'a, Bakanlıklara, Öğretim Daire Başkanlıkları'na ve okullara gönderilerek ders programlarının bu esaslara göre hazırlanması istenmiştir. 14.04.1984 gün ve 16 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararınca programların hazırlanmasında uyulacak hususlar yeniden belirlenmiştir. Bu model, amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmiştir. Ancak MEB Tebliğler Dergilerinde yayımlanan programlar incelendiğinde, bu modele çok fazla uyulmadığı görülmektedir. Bu modele uygun olarak hazırlanan matematik programı 1984-85'te denenmiş ve 1985-86'da tüm ilkokullarda uygulamaya başlanmıştır.

1990'lı yıllarda Milli Eğitim Sistemi yeniden çalışmaya başlanmış ve bu çalışmalarda program geliştirme-ölçme değerlendirmeye de önem verilmiştir. MEB tarafında 28.02.1990 da toplanan Ölçme Değerlendirme ve program Geliştirme İhtisas Komisyonları toplantısında toplam dokuz branşta ihtisas komisyonları kurulmuş ve çalışmalara başlanmıştır. Bu komisyonlara daha sonra üç yabancı dil branşı da girerek oniki komisyon çalışmalara devam etmiştir. Ancak çalışmalarda tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Böylece Türk Milli Eğitim Sistemi'nde uygulanabilir program anlayışı arayışları devam etmiştir. Ertürk'ün (1984:16) de vurguladığı gibi diğer ülkelerden de örnek ararsak özellikle A.B.D'de yetişek (eğitim programı) ile ilgili sorunlar hala sürüp gitmektedir. Ancak en azından güvenilir bir tanıma eriştikleri söylenebilir. Oysa ülkemizde henüz yetişek kavramı, bir açıklık ve belirliliğe varamadığı için beklentilerimizdeki düzeye gelemeden önce, nice çetin ve sancılı çalışmalar bizi beklemektedir.

Program geliştirme çalışmaları bazı Avrupa ülkelerinde eğitim sürecinin normal bir aşaması olarak ele alınırken, A.B.D dahil pek çok ülkede eğitim reformu sloganı altında yürütülmüştür. İskandinav ülkeleri (Danimarka, İsveç ve Norveç) program geliştirmeyle ilgili araştırmalara 1940'lı yıllarda başlamış ve bugün deneysel aşamalardan geçerek, programlarını nispeten oturtmuşlardır. Bu ülkelerin

üniversitelerinde 1970'lerde yapılan araştırmaların çoğunluğunun programlarla ilgili olduğu görülmektedir. (Demirel, 2003:20)

Ülkemizde eğitim alanındaki program geliştirme çalışmaları A.B.D ve Avrupa Ülkeleri gibi çeşitli denemelerden bugünkü durumuna gelebilmiştir. Ancak MEB ve üniversiteler arası yeteri kadar işbirliği olmaması, komisyonlara yeteri kadar bilim adamlarının katılım göstermemesi hazırlanan programların önerilen modele uygun olmamasına neden olmuştur. Ayrıca bazı üniversitelerle MEB'in 1982 program modeline göre olan yaklaşımının farklı olması, sorunun odak noktası olmuştur. Bu uyumsuzluk Milli Eğitim kadar Genel Kurmay'da da benzer sorun ve uyumsuzlukları yaşamıştır. Kamu kurum ve kuruluşları ise daha çok konu başlıklarına göre yıllık faaliyet programlarını oluşturmuşlar; kurs ve seminerlerde uygulamışlardır.

Son dönemde eğitim programları ve öğretim alanında, üniversitelerimizdeki master ve doktora çalışmaları artmış ancak boşluğu doldurabilme düzeyine tam ulaşamamıştır.

2.2.Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri

Program geliştirmenin kuramsal temelleri sırasıyla tarihi temeller, toplumsal temeller, psikolojik temeller ve felsefi temeller olarak ele alınıp incelenebilir.

2.2.1.Program Geliştirmenin Tarihi Temelleri:

Program geliştirme kavramı ve sürecinin zaman akışı içerisinde nereden nereye geldiğini görmek, program geliştirme alanında hizmet verenleri ve düşüncelerini ortaya koymak açısından tarihi temeller büyük önem taşır. Geçmişte yapılmış olan çalışmalar, deneyimler gelişmeler ve anlayışlar yeni ve geleceğe dönük çalışmalar için önemli olduğu gibi, tarihsel gelişim süreci içinde program geliştirmenin geçirdiği evreler tanınabilir. Bunun dışında geçmişte yapılmış olan hataların ve yanlış uygulamaların incelenme olanağı olur; böylece gelecekte yapılacak olan çalışmalarda bu durumlar göz önünde tutularak özgün çalışmalar gerçekleştirilebilir. Amerikalı yazar Bobbit tarafından İlk "Eğitim Programı" kitabının 1918 yılında yayınlanmasından bu yana bu alanda çok büyük çalışmalar yapılmış ve her geçen gün eğitim alanında birçok yenilik yaşanmıştır.

2.2.2.Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri

Program geliştirme çalışmalarında toplumun temellerini bilmek gerekir. Eğitim programları bireyin sosyal gelişimini ve toplumun uyumunu sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır. Eğer eğitim öğretimin amacı kültürün devamlılığını sağlamaksa toplumun temeli ve kültürü de çok iyi bilinmek zorundadır. Toplumsal değişimler analiz edilip değerlendirilmeli ve değişme yönelimleri programlara belli oranda yansıtılmalıdır. Bir eğitim programı o toplumu yansıtacak şekilde hazırlanmalıdır. Bu nedenle bir program, toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalmamalıdır. Toplum tarafından ilgi görmeyen ya da toplumun herhangi bir ihtiyacı olmayan öğrenmeler bir işe yaramaz. Eğitim programları, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek zorundadır.

2.2.3.Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri:

Öncelikle oluşturulan programların, öğrencilerin bedensel ve zihinsel gelişiminde uygunluğunu sağlama açısından psikolojiden önemli katkılar sağlanmaktadır. Eğitim durumlarını düzenlemede öğrenciyi derse hazırlamadan, hedef davranışı sunmaya, öğrencilerin transfer etme becerilerini geliştirmeden, öğretim hizmetinin niteliğini artırıcı çalışmalara kadar hemen hemen program geliştirmenin her aşamasında psikolojiden yararlanılmalıdır. Özellikle hedeflerin belirlenmesi aşamasında, hedeflerin oluşturulabilirlik ve ulaşılabilirliklerin sağlama açısından psikolojinin bulgularından yararlanılması gerekir. Ayrıca öğrenme psikolojisi de temelde öğrenme nasıl olur, insan nasıl öğrenir sorularını yanıtlamaya çalışarak eğitime yardımcı olur. Eğitim programları üzerinde en çok davranışçılık ve bilişsel alan kurumları etkili olmuşlardır.

2.2.4.Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri:

Her eğitim programının dayandığı bir felsefe olmalıdır. Program geliştirmede de felsefeden çeşitli aşamalarda yararlanılabilir. Program geliştirme çalışmalarında felsefeden program tasarımı hazırlamada ve özellikle de hedeflerin belirlenmesi aşamalarında yararlanılmalıdır. Program geliştirme çalışmalarında temelde alınan eğitim felsefeleri daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır.

Daimicilik En eski program geliştirme felsefesidir. Eğitimin değişmeyeceğini ve evrensel bir eğitimi savunur Düşünen akıl yürüten (entelektüel) insanı savunur Okulu hayata hazırlık olarak görür. Okul hayatın kendisi değildir bu yüzden okullarda meslek öğretilmesine karşıdır. Okul hayatın maddi ve manevi değerlerini öğretir. İyi bir insan olabilmek için okullarda klasik eserler okutulmalıdır. Lider, düşünebilen insanlar yetiştirmeyi amaçlanmıştır.

Esasicilik Yetenekli nisanlar yetiştirmeye önem verir. Tarihe önem verir ve geçmişte olanların geleceğe aktarılmasını ister Öğretmen merkezli eğitimi savunur Geleneksel yöntemler ve ezber kullanılmalıdır. Konular ihtiyaca cevap vermiyorsa değiştirilmelidir.

İlerlemecilik Öğrenci merkezlidir Problem çözme yollarının öğretilmesini savunur Okul hayatın ta kendisidir. Öğretmen öğrenciye rehberlik etmelidir Demokratik bir eğitim İşbirlikçi öğrenme

Yeniden Kurmacılık Okul daha fazla sorumluluk almalıdır. Gerekirse her şey yıkılıp yeniden düzenlenmelidir

Felsefe bir okul için düşünce tarzını, görüşleri, inançları yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediğinden program geliştirmede önemli bir yer tutar. Felsefe, kişisel inanç ve değerlerimizle ilgilenmemize, kim olduğumuzu, var olama nedenimizi ve bir ölçüde nereye gideceğimizi anlamamıza yardımcı olur. Başlıca felsefi alanlar:

1. Ontoloji (varlık bilgisi): Varlığın kökenini araştırır.
2. Epistemoloji (Bilgi sorunu): bilginin kaynağını arar. Bilginin ne olduğunu bulmaya çalışır. Gerçekler bilinebilir mi? Mutlak bilgi var mıdır? Gibi sorulara cevap arar.
3. Aksiyoloji (Değer bilimi) sanat ve estetik. İyi-kötü, güzel-çirkin.

Eğitimin Felsefi temelleri oluşturulurken etkilenilen akımlar Felsefe, bir okul için düşünce tarzım, görüşleri, inançları yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediğinden program geliştirmede önemli bir yer tutar.

Felsefe, kişisel inanç ve değerlerimizle ilgilenmemize, kim olduğumuzu, vq,r olma nedenimizi ve bir ölçüde nereye gideceğimizi anlamamıza yardımcı olur. Gerek bireyi, gerekse toplumu ve konu-alanını ele alırken neye önem verileceğinin temelinde felsefi görüş ve tutumlar vardır. Felsefe, gerçeğin temellendirilmesine dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen ürünlerin dirik bir bütünüdür. Eğitimi temel olarak dört felsefenin etkilediğinden söz edilebilir. Bunlar:

İdealizm (İdealistlik) Gerçeğe giden yol sadece bilimsel yöntem değil aynı zamanda sezgisel düşüncedir Değerler mutlak ve değişmez bir yapıya sahiptir; gerçek bilgi ise aklın ürünü olan bilgidir. Gerçek akıldır ve madde bir bakıma onun ürünüdür İdealist görüşte tutarlılık kavramı önemli bir yer tutar. Bu görüşe göre okul kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmelidir, (esasicilik)

Realizm (Gerçekçilik) Bu görüşe göre var olan her şey gerçektir. Bu görüş modern bilimin temelini oluşturan nesnelliğin yansıtılmasına olanak vermiştir. Gerçekçiler, idealistlerin öngördükleri gibi zihnin kendi dünyasını yaratması yerine, insan zihnînin yaşadığı çevre ile bilgi alışverişinde bulunduğunu varsayarlar. Gerçekçi görüş temelde idealist görüşe karşıt olarak oluşturulmuş bir görüştür. (Daimicilik, Esasicilik)

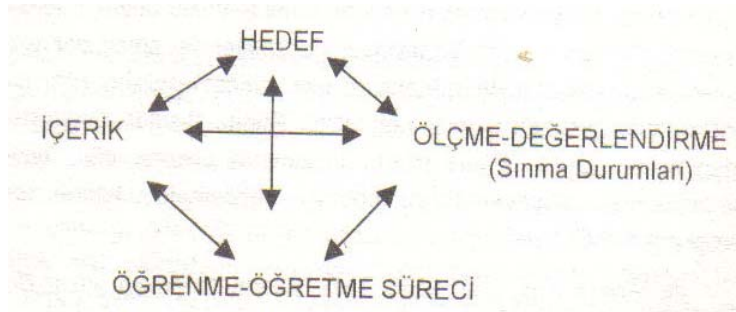
Pragmatizm (Yararcılık) Bu görüşte önyargıların yeri yoktur. Bir fikrin, bir inancın ve bir hipotezin sonuçlarını değerlendirerek gerçeğe varma yoludur. Yararcılık, insan deneyimine dayandığından eğitim amaç ve yöntemlerinde esnekliğe, sürekli deneme ve düzeltmelere olanak tanır. Buna bağlı olarak eğitimde çıkış noktası konu değil çocuktur. Çocuğun tüm yaşamı bir bütün olduğundan eğitim; yaşama hazırlıktan öte yaşamın kendisidir. Bu görüşü benimseyen eğitim anlayışında bireysel özellikler ve çocuğun etkin katılımı önemlidir.(ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık)

Existentialism (Varoluşçuluk) Varoluşçu görüşe göre eğitimin amacı özgürlüklerin artmasıdır. Her bir öğrencinin, kendi değerler sisteminin özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmasızın geliştirilmesine izin verilmeli ve yardımcı

olunmalıdır. Öğretmen; yardıma gereksinim duyan öğrencinin yardımına koşan ve kişiliğin geliştirilmesine yardım etme zorunluluğunda olan bir kişidir.(Yeniden kurmacılık) Rasyonalist: akıl yürüten.

2.3. Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme, bir eğitim programında yer alan dört temel öge arasındaki ilişkiler bütünüdür. Bir eğitim programının dört temel ögesi ve aralarındaki ilişkiler aşağıdaki şekilde şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Eğitim Programının Temel Öğeleri (Varış,1998:22)

Bir eğitim programının hazırlanmasında temel öğeleri inceleyecek olursak;

- Hedef
- İçerik
- Eğitim durumları (Öğrenme-öğretme durumları)
- Sınama durumları (Değerlendirme)

Gibi ana safhaları içerdiğini görebiliriz.

Bunlar; bir eğitim programını oluşturan temel öğelerdir. Bir eğitim programını oluşturan temel öğelerde bulunması gereken özellikler şunlardır; önce öğrenciye kazandırılacak hedefler belirlenir sonra bu hedefler davranışa dönüştürülür. Hedef davranışları kazandırmaya yardımcı olacak içerik belirlenir. Hedef davranışlara uygun yöntem ve teknikler belirlenir. Eğitim durumları, etkinlikleri belirlenir. Bütün bu etkinlikler sonucunda hedef davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koyacak sınama durumları planlanır.

Eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir.

Program geliştirme uzmanı, program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce program tasarımını ortaya koyması gerekir. Eğitim programı tasarımı ile büyük oranda bir programın ana çerçevesi oluşturulmaya çalışılmaktadır. Program tasarımı, öğretimin düzenlenmesinde bir bütünlük sağlanması amacıyla gerçekleştirilmelidir. Program tasarımı yapılırken program geliştirme grubu ve görevli uzmanların felsefi görüşleri ile toplumun sahip olduğu başat felsefi görüşleri hedeflerin seçiminde etkili olmaktadır. Program tasarımlamada konu, öğrenen ve sorunlu merkezli olmak üzere üç temel yaklaşım vardır. Program geliştirmede en yaygın olan modeller Tabata, Tyler, Hunkins, Goodlad ve Olivia modelleridir.

2.3.1. Program Geliştirme Süreci

Program geliştirme işlemi bir süreçtir. Bu süreç sırasıyla yapılması gereken bazı işlemleri içerir. Öncelikle yapılacak programın planlanması gerekir. İyi bir planlama işin ileriki safhalarında da olumlu gidişat sağlayacaktır. Planlama kendi içinde yedi alt basamaklardan oluşmaktadır.

1. Çalışma gruplarının oluşturulması
2. Program geliştirme çalışma planı
3. İhtiyaç saptama
4. Hedeflerin Sınıflandırma
5. İçerik Analizi ve Düzenlemesi
6. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi
7. Sınama durumları (Varış,1996)

2.3.1.1. Çalışma Gruplarının oluşturulması

Program geliştirme birçok kişinin işbirliği içinde çalışmasını gerektiren bir işlemdir. Bu belirlemeler ışığı altında çalışma gruplarını üç grupta toplayabiliriz. Bunlar;

- I. I. GRUP: Program karar ve koordinasyon grubu

II. II. GRUP: Program çalışma grubu

III. III. GRUP: Program danışma üyeleri grubu (Demirel,2003:74)

I. Program Karar ve Koordinasyon Grubu: Ülkemizdeki tüm eğitim çalışmaları, her düzeyde eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi MEB sorumluluğu altında yürütülmektedir. Bu nedenle program hazırlamada en yetkili organ MEB ve buna bağlı olan Talim Terbiye Kurulu'dur. Hangi alanlarda program geliştirme çalışmalarının yapılacağına karar verilir. Ülkede başta olan eğitim felsefesinin bu programlara yansıtılması sağlanır. Hazırlanan programları kabul ya da değiştirmede karar organı olarak görev yapar. Tüm program geliştirme çalışmalarında koordinasyonu sağlar. (Selçuk,2004:55)

- a) MEB temsilcisi
- b) Program geliştirme uzmanı
- c) Öğretmen örgütleri temsilcisi
- d) Konu alanı uzmanı
- e) Veli temsilcileri
- f) Öğrenci temsilcileri

II. Program çalışma grubu: Program Çalışma Grubu Programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında sürekli görev yapan bir gruptur. Grupta bulunan üyeler; (Varış,1996:52)

- a) Program geliştirme uzmanı
- b) Ölçme değerlendirme uzmanı
- c) Konu alanı uzmanı(Üniversitelerden)
- d) Konu alanı uzmanı(Pilot okullardan)

III. Program danışma Grubu: Program çalışma grubuna danışma yapacak uzmanlardan oluşur. Gerekğinde katılması gerekenlerdir. Bunlar;

- a) Eğitim Psikologu

- b) Eğitim Sosyologu
- c) Eğitim Felsefecisi
- d) Eğitim Ekonomisti
- e) Eğitim Denetçisi
- f) Eğitim Teknoloğu
- g) İletişim Uzmanı(Demirel,2003:76)

2.3.1.2.Program Geliştirme Çalışma Planı

Program geliştirme sürecinde hangi işlemlerin, ne zaman ve ne kadar sürede gerçekleştirileceğini belirleyerek bir zaman takvimi hazırlanır.

Bilim, teknoloji, iletişim gibi alanlarda gerçekleşen gelişme ve ilerlemeler program geliştirme çalışmalarının sürekli olmasını, bu alanda araştırma ve geliştirme çalışmalarının kesintisiz yapılmasını gerektirmektedir. Bu tür bir çalışma için de program geliştirme çalışmalarından önce program geliştirmenin planlamasının yapılması gerekir. Bu aşamada program geliştirme çalışmalarının bir komisyon aracılığıyla yürütülmesi yerinde olur. Bu kapsam içerisinde de karar, çalışma ve uzman/danışma gruplarının bulunması yararlı olur. Program geliştirme çalışmalarında planlama yapıldığı ve bu gruplardan yararlanıldığı takdirde program geliştirme sürecinde yaşanabilecek olan sorunlara anında müdahale edilip bu sorunlar giderilebileceği gibi ne zaman, hangi işlemler yapılacak nereye ulaşılması gerekiyor gibi sorular da yanıtlanabilir. Böylece büyük ölçüde gereksiz ve zaman kaybı da engellenmiş olur. Program çalışma grubunda daimi üye olarak görev alması beklenenler, program geliştirme uzmanı, konu alanı uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı ile konu-alanı öğretmenleridir.

2.3.1.3.İhtiyaç Saptama

Aşağıdaki belirtilen sorular yanıtlandıktan sonra program geliştirme çalışmalarına başlanmalıdır:

- Eğitim programının hedefleri neler olmalıdır?
- Eğitim programları hangi açılardan hedefine ulaşamamaktadır?

- Eğitim programlarının hangi yönleri incelenmelidir?
- Eğitim programları nasıl geliştirilebilir? Nasıl daha etkili ve verimli bir düzeye getirilebilir?
- Mevcut programı uygulamak ve geliştirmek uygun mudur? Yoksa yeni bir program mı hazırlanmalıdır?
- Eğitim programları ne derece etkilidir?
- Eğitim programları uygulamasından nasıl bir sonuç alınmıştır, neler kazanılmıştır?

İhtiyaç belirleme teknikleri, Delphi (Anket geliştirme), Dacum (Program Geliştirme), Gözlem, Meslek Analizi, Ölçme Araçları ve Görüşmedir. Ayrıca, kaynak tarama yoluyla ilgili literatür incelenir mevcut programa ilişkin verilen raporlar değerlendirilir ve mevcut program incelenir.

Programın hazırlanması için bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için de gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptaması lazımdır, ihtiyacın analiz edilmesi ile ilgili farklı yaklaşımlar vardır.

- Farklar Yaklaşımı
- Demokratik Yaklaşım
- Betimsel Yaklaşım
- Analitik Yaklaşım

Belirli olgu ya da eğitim yaşantılarından ortaya çıkan durumla ilgilenilir. Bir nesnenin yokluğu, eksikliği ile ortaya çıkan zararlar o nesnenin varlığının ortaya koyacağı, sağlayacağı yarardan hareketle ihtiyaç belirlenir.

Programın hazırlanması için bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanması gerekir, ihtiyacın saptanması, yapılacak eğitimin etkinliklerinin programlanması için de gerekli bilgileri elde etmede yardımcı olmaktadır, ihtiyaç saptama çalışmaları, program hedeflerinin yerindeliğini ortaya koymada da yardımcı olur. Hazırlanan eğitim programlarının bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için programın hedefleri ile konu alanı arasında tutarlı ilişkiler kurulmalıdır. Bu nedenle

belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için ne tür konu alanlarının seçimine ihtiyaç duyduğu belirlenmelidir.

İhtiyaç saptama aşamasında şu sorulara yanıt aranmalıdır:

- ✓ Toplumun beklenti ve ihtiyaçları nelerdir?
- ✓ Bireyin ihtiyaçları nelerdir?
- ✓ Konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar nelerdir?

İhtiyaç Değerlendirme Teknikleri

- ✓ Delphi tekniği-Anket geliştirme: Faklı uzmanların görüşüne başvurmaktır
- ✓ Progel-Dacum Tekniği: Bir mesleğin beceri profili ve oluşma şartlarını incelemektir
- ✓ Gözlem: somut olarak sorunu anlamak için yapılır
- ✓ Meslek Analiz: Mesleğin özellikleri ve neden ihtiyaç duyulduğu saptanır.
- ✓ Ölçme araçları-Testler sorularla ihtiyaç belirlenmeye çalışılır.
- ✓ Görüşme-Grup toplantıları: İhtiyacı değerlendirmek için yapılır.
- ✓ Kaynak tarama
 - Literatür tarama
 - Raporları değerlendirme
 - Mevcut programı inceleme

2.3.1.4.Hedef ve Sınıflandırılması

Hedef, yetiştirilecek bireyde bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir. Hedef kavramı daha ayrıntılı olarak ifade edilirse planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun bir özelliktir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan sorunların çözümü için bir ülkede izlenen Milli Eğitim Politikasına uygun ve okuldaki öğrencilerin hedefleri, davranışlara dönüştürülmesini sağlayan programların geliştirilmesi gerekir. Hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yaparken "bireyleri neden eğitiyoruz" sorusuna cevap aramakla başlanmalıdır. Eğitimle kazandırabilecek

olan özellikler arasında en önemli sayılanlar belirlenip, öğrencilere kazandırılmasına çalışılmalıdır. Yetiştirilecek olan bireyde bulunması gerekli özellikler belirlenip, ilk adımda onların nasıl bir toplum içinde ne gibi işler yaparak, ne gibi ilişkilerde bulunarak yaşayacaklarını bilmek gerekmektedir. Hedeflerin belirlenmesinin yanı sıra aşamalı olarak sınıflandırılmasının da önemi vardır. Hedeflerin, kolaydan sora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sıralanması öğrenme etkinliklerini olumlu yönde etkileyecektir.

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirlenmelidir:

- ✓ Uzak Hedefler: Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen hedeflerdir.
- ✓ Genel Hedefler: Uzak hedefin yorumu olan aynı zamanda okulun iş görüşünü yansıtan hedeflerdir.
- ✓ Özel Hedefler: bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanmış olan hedeflerdir.

Toplumsal gerçek, konu alanı, birey ve doğayı göz önüne alıp, bunlardan birine ters düşmeden, onlarla dirik bir dene kurarak saptanan hedeflere aday hedefler denir. Aday hedefler bu dört belirleyiciden geçmek zorundadır. Bunlardan birine takılan hedef, elenebilir. Aday hedefler eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçirilmelidir.

Bu işlemlerin sonunda kesinleşmiş hedefler diyebileceğimiz hedefler takımı ortaya çıkar. Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasında yaygın olarak kabul görülen görüş, Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan sınıflamadır.

Tablo 2.1. Hedeflerin aşamalı sınıflaması üç alanda yapılmaktadır.

BİLİŞSEL	DUYUŞSAL	DEVİNİŞSEL
BİLGİ	ALMA	ALGILAMA
KAVRAMA	TEPKİDE	KURULMA
UYGULAMA	BULUNMA	KLAVUZLAMA YAPMA
ANALİZ	DEĞER VERME	MEKANİKLEŞME
SENTEZ	ÖRGÜTLEME	BECERİ HALİNE GETİRME
DEĞERLENDİRME	KİŞİLİK HALİNE GETİRME	UYUM VE YARATMADIR

Hedeflerin sınıflandırılmasından sonra davranışa dönüştürülmesi önemli diğer bir aşamadır. Hedeflerin sadece özellikler şeklinde belirtilmesi yeterli değildir. Eğitim durumlarının düzenlenmesinde ve sınama durumlarında ölçüt olarak kabul ettiğimiz hedeflerin bir birey tarafından kazanılıp kazanılmadığına karar vermek ve bunları bireyde gözlemek gerekir. Bu nedenle hedeflerin daha işlevsel olması ve amaca hizmet etmesi için davranışlara dönüştürülmesi gerekmektedir.

Eğitim programlarında eğitim ve sınamama durumlarını gerçekleştirmek için davranışların belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca belirlenmiş olan davranışların kazanılıp kazanılmadığı ve kazanılma sürecini belirleme davranışlarla somut hale gelir. Bu nedenle davranışlar gözlenebilir, ölçülebilir ve istendik olmalıdır. İstendik davranışların belirleyicileri şunlar olmalıdır:

- ✓ Toplumsal gerçek
- ✓ Konu alanı
- ✓ Birey
- ✓ Doğa

2.3.1.5.İçerik Analizi ve Düzenlemesi

Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlarına ulaşmak için "ne öğretilim" sorusuna yanıt aranmalıdır. Programın içerik boyutu ile öğretilecek olan konuların düzenlenmesi söz konusudur. İçerikte dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, içeriğin program hedefleriyle tutarlı olması ve öğrenciler için bir anlam ifade etmesidir, içerik düzenlemesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye doğru yapılan bir sılama olmalıdır. Bu ilkeler her ders için geçerli olabilir. İçeriğin toplumsal ve bireysel fayda sağlamasına dikkat edilmelidir. Ayrıca içerik çağdaş ve bilimsel bilgi ve ters düşmemeli bu bilgilerle tutarlı olmalıdır.

İçerik düzenlemede farklı yaklaşımlar ele alınabilir. Bu yaklaşımların detayına burada girilmeyecektir. Sadece başlıkları şunlardır:

1. Doğrusal Programlama Yaklaşımı
2. Sarmal Programlama Yaklaşımı

3. Modüler Programlama Yaklaşımı
4. Pramitsel ve Çekirdek Programlama Yaklaşımı
5. Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı
6. Sorgulama Merkezli Program Yaklaşımı

İçerikle ilgili belirtke tablosu ve ünite analiz tablosunun oluşturulması ile hem öğrenme yaşantılarının seçimi hem de ölçme aracı için uygun test maddelerinin geliştirilmesi sağlanmış olur.

2.3.1.6. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada yer almaktadır. Bu yaşantıların düzenlenmesine belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun belirlenmesi gereklidir. Bu nedenle eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak ele alınması gerekir, yani eğitim durumlarını öğretmen ve öğrenciye dönük olmak üzere iki aşamada ele almak gerekir. Eğitim durumlarında hedeflerle tutarlı öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir. Tüm bu etkinlikler planlanırken dikkate alınacak ilk özellik, öğrencilere kazandırılacak davranışlar olmalıdır.

2.3.1.7.Sinama Durumları

Sinama durumları, öğrencide gözlenmeye karar verilen istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Yetiştirilen öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sinama durumları düzenlenmelidir. Öğrencilerin programın hedef davranışlarını kazanıp kazanmadıklarını, kazanmış iseler ne derecede kazandıklarını, hangi davranışların kazanılmasında eksiklik, yetersizlik ve yanlışlıkların olduğunu belirlemek için sinama durumlarının düzenlenmesi gerekir. Sinama durumları düzenlenmediği takdirde oluşturulan programın bütünü e program

içerisinde yer alan öğrenme etkinliklerinin uygunluğu ve yeterliliği hakkında herhangi bir dönüt alınamayacaktır.

Sınama durumlarını düzenlerken şunlara dikkat etmek gerekir:

1. Belirtke tablosu düzenlenmelidir.
2. Sınama durumunun hangi amaçla düzenleneceğine karar verilmelidir.
3. Sınama durumu bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanların niteliklerine ve davranışın düzeyine göre belirlenmelidir.
4. Sınama durumları hedef davranışların yoklanmasında işe koşulacak uygun soru tiplerine göre hazırlanmalıdır.
5. Sınama durumu yoklanacak davranışla ilgili olmalı, bilenle bilmeyeni ayırmalıdır.
6. Sınama durumu açık ve anlaşılır olmalıdır. Hedef davranışın niteliği gerektirmiyorsa yazık, anlatım hatası bulunmamalı, öğrencinin yaşına, sınıf düzeyine, sözcük dağarcığına uygun olmalı, gereksiz söz ve anlatımlardan kaçınılmalıdır.
7. Soru, olumsuz söz ya da söz öbekleri ile bitiyorsa, bunların altı ya çizilmeli ya da italik yazılmalıdır.
8. Soru çoktan seçmeli ise, soru kökü ve seçeneklerde anlatım birliği bulunmalıdır. Soru kökü ve seçenekler çok uzun olmamalı, yinelemelere, tek olumlu ya da olumsuz seçeneğe yer verilmemelidir. Seçenekler arasında tek doğru yanıt bulunmalı, çeldiriciler bilenleri yanıltmamalı, bilmeyenlere çekici gelmelidir.
9. Bilgiler tam ve doğru olarak verilmeli, bilimsel ve mantıksal hatalar yapılmamalıdır.
10. Her soru bağımsız olmalı, bir soru diğerinin ipucu olmamalıdır.
11. Soru sayısı, soruların güçlüğü ve yeterlik düzeyine göre yeterli zaman tanınmalı, kolay sorular başa, ortaya ve sona dağıtılmalıdır.
12. Sınama durumunda dönüt, düzeltme ve ipucu kullanılmamalıdır.
13. Benzer nitelikteki sorular gruplandırılmalıdır.
14. Sınav ortamı davranışın gerektirdiği koşullara göre düzenlenmeli, gerekli araç-gereç, öğrencinin kolayca alıp kullanacağı bir yerde olmalıdır.

15. Sınav ortamında davranışın niteliği gerektirmiyorsa öğrencinin motivasyonunu bozucu istenmedik örüntülerden kaçınılmalı, kopya çekmeye olanak tanınmamalıdır.

2.3.2.Eğitim Programı Tasarımı

Eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Bir programın temel öğeleri, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Eğitim programı tasarımı çalışmasıyla büyük oranda bir programın ana çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmakta ve şu sorulara yanıt aranmaktadır.

- Ne yapılmalıdır?
- Konu alanı neleri içermelidir?
- Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikleri kullanılmalıdır?
- Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçlar kullanılmalıdır?

Bu dört öğe sürekli birbiriyle ilişki içindedir. Bir öğe hakkındaki karar diğer öğeleri de etkiler.

Program geliştirme çalışmalarında, öğrencilerin düşünsel ve davranışsal durumlarının, zihinsel (düşünce), duyuşsal (tutum) ve fiziksel (beceri) gelişimine yönelik bir ön hazırlık alt yapıyı güçlendirecektir. Bunun için de her sınıf düzeyinde, yeterli düzeyde bilgi, beceri ve tutumlar belirlenmelidir. Öğretmenlerin de öğrencilerin gerekli öğretim ve öğrenim düzeylerini anlaması ve bu davranışları sınıf düzeyine göre tam olarak uygulayabilmesi son derece önemlidir. Bir programın, öğrencinin bilgi, beceri ya da tutum ve gelişim düzeyine uygun olması önemli bir konudur.

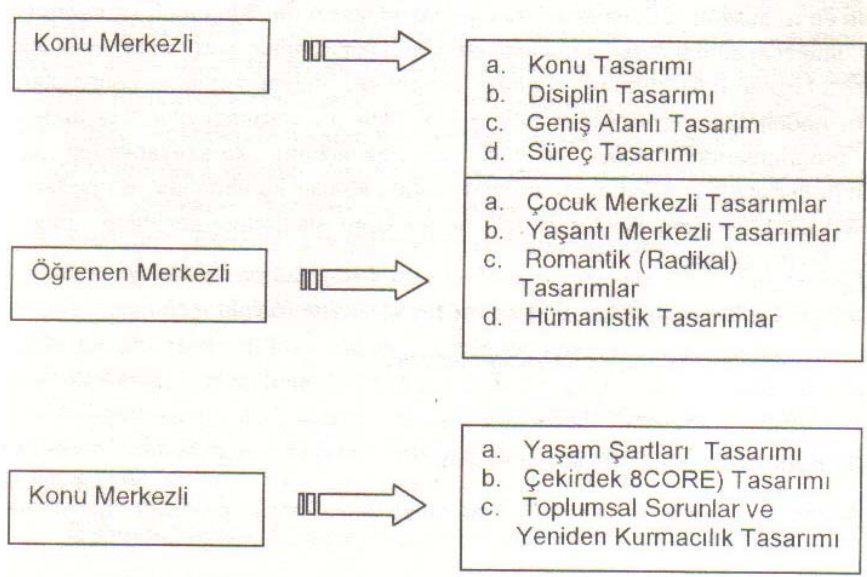
2.3.3. Program Tasarımı Yaklaşımları

Eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Program tasarımı, endüstriyel tasarım kavramında da olduğu gibi

öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütünlük içinde ele almayı amaçlar. Eğitim programları tasarımların geliştirmede genelde üç temel yaklaşım izlenmektedir. Bunlar;

1. Konu Merkezli Program Tasarımları
2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları
3. Sorun Merkezli Program Tasarımları (Demirel,2003:53)

Şekil 2.2. Program Tasarımı Yaklaşımları (Demirel,1999:57)



Bütün yaklaşımlarda programın öğeleri aynıdır. Fark, bu öğelerin düzenlenişi, öğeler arası ilişkiler ve temele alınan değerdedir. Aşağıda program tasarımı yaklaşımları kısa kısa açıklanmıştır.

2.3.3.1. Konu- Merkezli Program Tasarımları (daimicilik-esasicilik)

Konular merkeze alınır ve bu konular değişmez. Konu alanını merkeze alan tasarımların felsefi temellerinin idealizm ve klasik realizm olduğu ve dayandığı eğitim felsefesinin ise daimicilik ve esasicilik olduğu söylenebilir. Eğitim programı, her bir konu alanının kendine özgü yapısı ile ele alınarak düzenlemelidir. Konu alanı deseninde öğrencinin sadece bilgiyi kazanmış olması, öğrenmesi için yeterli görülmektedir. Bunlar;

- **Konu Tasarımı:** dersler konulara bölünür ve bütün konular es geçilmeden işlenir.
- **Disiplin Tasarımı:** Konular akademik disiplinler şeklinde öğrenciye verilir. Yani biyoloji dersi bir biyologa anlatılıyormuş gibi anlatılır.
- **Geniş Alanlı Tasarım:** Konuları mantığa uygun bir şekilde bir araya getirmektir. Bu şekilde farklı dersler olan coğrafya, ekonomi, politika, antropoloji, sosyoloji ve tarih bir araya getirilerek sosyal bilgiler dersi oluşturulur. Parçalanmışlığı önlemek ister.Ülkemizde de son ilköğretim (1-8) programlarında Tarih ve Coğrafya, Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir.
- **Süreç Tasarımı:** Her konu için ayrı ayrı öğrenme yollarını düzenleme yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolunu ön plana çıkaran bir tasarım yaklaşımıdır. "Eleştirci düşünce" bu yaklaşımın en önemli ürünlerinden biridir. Burada amaç, öğrencinin en iyi şekilde nasıl öğreneceğidir.

2.3.3.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar (ilerlemecilik)

Öğrencinin programın merkezi olduğu ve her konunun ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşüdür. Programın öğelerinin organize edilmesinde hareket noktası öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarıdır. Bunlar (Demirel,2003:54);

- Çocuk Merkezli Tasarımlar
- Yaşantı Merkezli Tasarımlar
- Romantik (Radikal)Tasarımlar
- Hümanistik Tasarımlar

2.3.3.3. Sorun Merkezli Tasarımlar (yeniden kurmacılık)

Sorun merkezli tasarımlar öğrencilerin toplumsal sorunları, ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri üzerinde durur. Bu tasarımcılar hayatın gerçek problemlerini ön planda tuttıkları için kişinin durumunu da göz önünde bulundururlar.

- **Yaşam Şartları Tasarımı:** Bu tasarımla, eğitimciler öğrencilerin kavrayışlarını geliştirmekte ve "gerçek" dünya ile ilgili sorunları konusunda genelleme becerisi

kazanmalarında yardımcı olmaktadır. Bu tasanın, üç ana varsayım üzerine kurulmuştur. Toplumun değişen yaşam ortamına uyum sağlaması ve bu amaca ulaşabilmek için eğitimde yapılması gerekenlerin ortaya konması. Konular, toplumun yaşamına göre düzenlenecekse öğrencinin içinde bulunduğu çevresi ile programdaki konuların birbirleriyle bağdaştırılması,

- **Çekirdek (CORE) Tasarımı:** Bu tasarımı da konu merkezlidir ve genel eğitim üzerinde odaklaşmıştır, öğrenen merkezli program tasarımına pek yakınlığı yoktur. Tasarımlar, öğrenci sisteme girmeden önce yapılır.
- **Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı:** Bu tasarımcılar toplumun sosyal, politik, ekonomik gelişmelerinin program tasarımı ile bağlantısı konusu üzerinde ilgilenirler. Program tasarımı ile eğitimcilerin, toplumun iyileştirilmesine katkıda bulunabileceklerine inanırlar.

2.4. Eğitim Programı Modelleri

Yapılacak iş ve işlemlerin sırası program geliştirme modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Programda bulunması gereken temel öğeleri ortaya koymak için yapılan işlemler farklılaşmaktadır. En yaygın olan program modelleri;

1. Taba modeli
2. Tyler modeli
3. Taba, Tyler modeli
4. Süreç yaklaşımı modeli
5. Sistem yaklaşımı modeli
6. Yenilikçi durumsal model
7. MEB modeli
8. Demirel modeli

2.4.1.Taba Modeli

Taba modelinde tümevarım yaklaşımı benimsenmektedir ve bu model sekiz aşamada program geliştirme çalışmalarının yapılması önermektedir.

- İhtiyaçların belirlenmesi
- Amaçların belirlenmesi

- İeriğın seçimi
- İeriğın düzenlenmesi
- ğrenme yaşantılarının seçimi
- ğrenme Etkinliklerinin Düzenlenmesi
- Neyin nasıl değerlendirileceğinin saptanması
- Program ğelerinin Sırası ve İlişkilerin Kontrolü (Olivia,1988:165)

2.4.2.Tyler Modeli

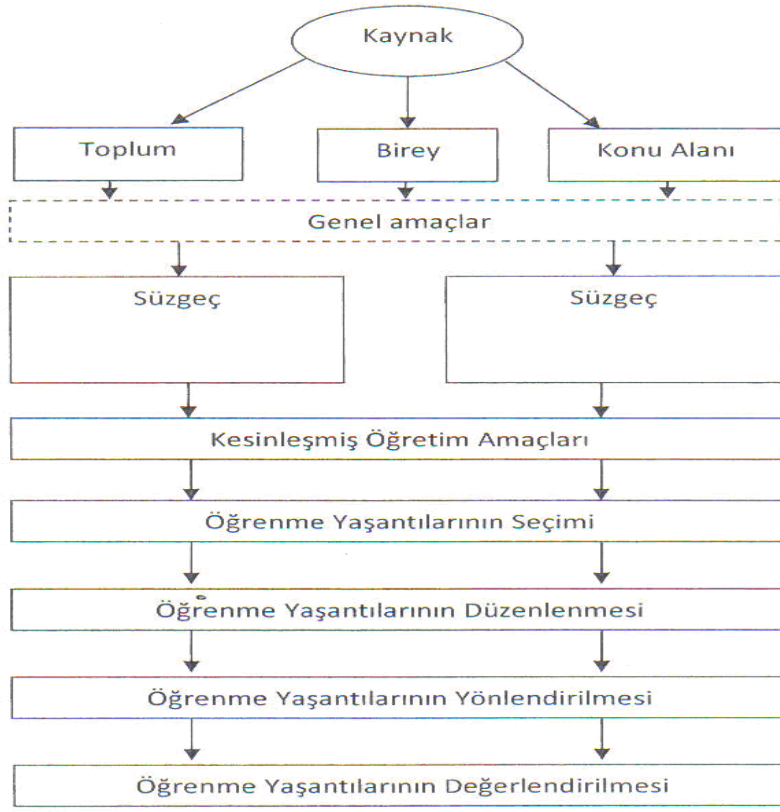
Tyler modeli aşağıdaki ilkelere dayanır.

1. Srekliлик İlkesi; ğrenme yaşantılarını düzenlerken aşamalı tekrara yer verilmelidir.
2. Sıralama ilkesi; eğitim programlarında öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi sıralı bir gelişim içermektedir.
3. Bütünleştirme İlkesi; eğitim programlarında yer alan öğrenme yaşantıları diğer öğelerle ilişkili olmalıdır. Tyler Modeli;
 - Okul merkezlidir.
 - İlerlemecilik temel felsefesini benimser.
 - Tümevarım yönteminden faydalanır.

Bu modelin aşamaları özetle aşağıdaki gibidir.

- Genel amaçların belirlenmesi; Tyler Modeli'nde olası genel amaçların kaynağı; birey, toplum ve konu alanıdır. Belirlenen genel amaçlar eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgecinden geçirilerek ğretim amaçlarına ulaşılır.
- Kesinleşmiş amaçlar,
- ğrenme yaşantılarının seçimi,
- ğrenme yaşantılarının düzenlenmesi,
- ğrenme yaşantılarının yönlendirilmesi,
- Değerlendirme, aşamalarını içerir.

Şekil 2.3. Tayler Modeli (Olivia,1988:171)



2.4.3. Taba - Tyler Program Modeli

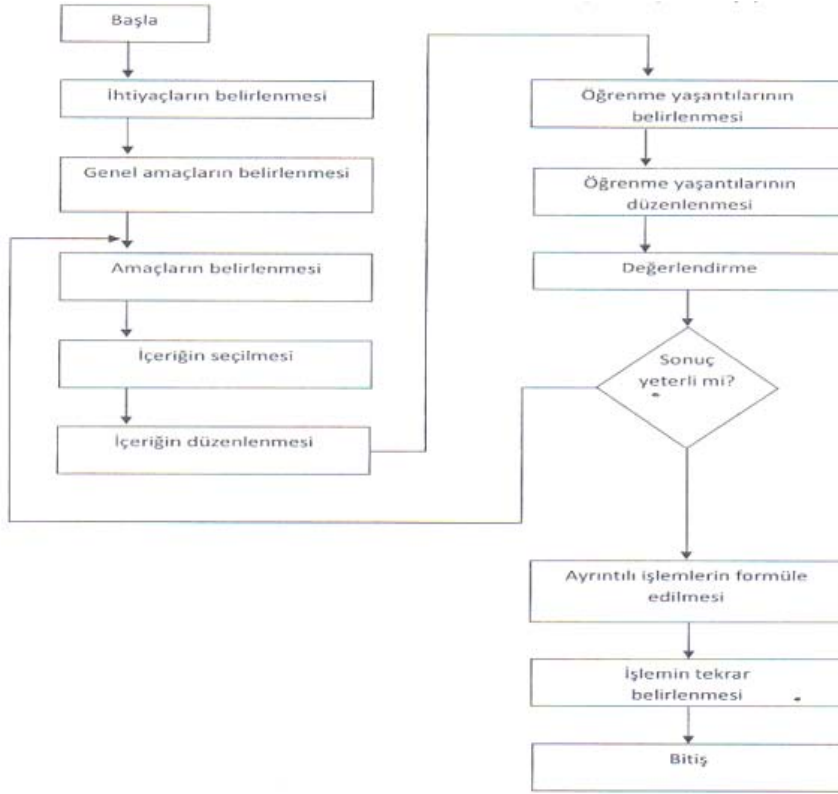
Bu model Taba - Tyler modellerinin ortak yönlerini ele alarak oluşturulmuştur. Bu modelde önce ihtiyaçlar belirlenir sonra amaçlar belirlenir, içerik seçilir ve düzenlenir. Daha sonra öğrenme yaşantıları belirlenir, öğrenme yaşantıları düzenlenir değerlendirme yapıldıktan sonra; sonucun yeterli olup olmadığı sorusuna cevap bulunur. Cevap olumlu ise sonuca ulaşılır fakat cevap olumsuz ise yeniden amaç saptanır ve aynı işlemler yeniden yapılır.

Rasyonel Planlama modeli olarak da bilinir.

- İhtiyaçlar belirlenir,
- Genel amaçlar belirlenir,
- Amaçlar saptanır,
- İçerik seçilir ve düzenlenir,
- Öğrenme yaşantıları belirlenir,

- Değerlendirme(değerlendirme sonucunda program başarısız olursa amaçlar basamağına geri dönülür).

Şekil 2.4. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli (White,1988:26 Aktaran Demirel, 2003:61)



2.4.4. MEB Program Modeli:

Türk eğitim sisteminle en çok başvurulanan program modeli Taba - Tyler modelidir ve Türkiye'deki eğitimcilere göre sürecin merkezinde öğrenci olmalıdır. Değerlendirme ise girişte, süreçte ve çıkışta yapılmalıdır ki hatırlayacak olursak Tyler modelinde en az iki değerlendirme olması gerektiğinden bahsedilmişti.

MEB tarafından yürütülen bu programa baktığımızda geçmişte Taba -Tyler Modelinin program geliştirmede kullanılmaya çalışıldığı anlaşıyor. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan program geliştirme modelidir. Aşağıda verilen aşamaları izlemektedir;

- Çerçeve-amaç-süreç, komisyonların oluşturulması, ihtiyaçların belirlenmesi
- İhtiyaçların belirlenmesi
- Hedefler

- Ana konu başlıkları
- Öğretim stratejileri, ünite planları, ders kitapları, öğretim materyalleri
- Alan testi, hizmet içi eğitim ve sonra düzeltme
- Programın genelde uygulanması ve yine hizmet içi eğitim
- Genel değerlendirme
- Genel değerlendirmeden sonra tekrar

2.4.5. Demirel Modeli

Bu modelin aşamaları sırasıyla aşağıdaki gibidir.

- İhtiyaç saptama,
- İhtiyaç analizi-değerlendirilmesi
- Hedeflerin belirlenmesi, uzak, genel, özel, taksonomik sınıflama
- İçerik seçimi, düzenlenmesi
- Öğrenme ortamının düzenlenmesi, çoklu ortamların seçilmesi
- Programın denenmesi, sonucun değerlendirilmesi, alan testinin uygulanması
- Bir yıl uygulamadan sonra tekrar veya genel uygulama

Bu belli başlı program tasarımı modellerinden başka Sistem Yaklaşımı Modeli ve Yenilikçi Durumsal Model diğer önemli program tasarımı modelleridir.

2.5. Programın Denenmesi

Programın uygulanması, değişimi uygulamaya koyma sürecidir. Program değişikliği bir gereklilik olarak ortaya çıkmalı ve yeni hazırlanan program denenmek üzere uygulama sürecinde programda gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlanmalıdır.

Programı denemenin esas amacı geliştirilen yeni ders programının ülke çapında uygulamaya konmadan önce, belirlenen çeşitli ölçütler çerçevesinde seçilmiş olan belirli sayıdaki okullarda bu programın hedefler, davranışlar, işleyiş yöntem, materyaller düzeye göre eksik ya da iyi yönleriyle tespiti, programın bir önceki programa göre daha eksik ya da iyi yönlerini tespit ederek en iyi programa

ulaşmaktır. Alan testi sonrasında programdaki eksiklikler giderilerek ülke çapında uygulamaya konulur. Programın denenmesinde aşağıda sıra izlenmelidir.

1. Uygulamanın planlanması
2. Denem yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi
3. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi
4. Okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programın dağıtılması
5. Hazırlanan program ve öğretim materyallerinin işe koşulması
6. Denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi

2.6. Programın Değerlendirilmesi

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Eğitim programının etkililiği hakkında öncelikle veriler toplanmalı, bu veriler belli bir ölçütle karşılaştırıldıktan sonra bir karar varılmalıdır. Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verileceği bilgileri içermelidir. Değerlendirme sonuçları, program geliştirme uzmanlarına programa devam, gezden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermek olanaksızdır. Değerlendirme ile hedeflere belirlenen değişimlerin olup olmadığı, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanıp yarılanması mümkün olmaktadır. Değerlendirme, norma dayalı ve hedeflere dayalı olmak üzere iki aşamada ele alınmaktadır.

Programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ya da ters işleyen öğeler olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim programını değerlendirirken programın tüm öğelerine tek tek bakmak gerekir.

Program değerlendirme konusunda ortaya atılan yeni yaklaşımlar, hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli, Stake'nin Uygunluk-Olasılık Modeli ve Stafflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli vardır.

2.6.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli:

Bu modelde Ralph Tyler tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin temelini eğitim hedefleri oluşturmaktadır. Bu modelde önce hangi hedeflere ulaşmak istendiği belirlenir ve daha sonra ulaşılamayan hedeflere neden ulaşılamadığını belirleyebilmek için hedef ve öğrenme yaşantılarına bakılır. Hedeflerin değerlendirilmesinde, ulaşılamayan hedefler nelerdir? Bu hedefler programın hizmet ettiği gruba uygun mu? Gibi sorulara yanıt aranır. Ulaşılamayacağına karar verilen hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedefe dayalı değerlendirme modelinin aşamaları;

1. Program hedefleri belirlenir.
2. Hedefler kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflandırılır.
3. Hedefler davranış cinsinden ifade edilir.
4. Hedefe ulaşıp ulaşılamayacağına dair durumun saptanması.
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme.
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleriyle ilgili veriyi toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma.

Tyler, değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek gerektiğini savunmuştur. Ayrıca kalıcılığı kontrol etmek için de programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izleme çalışması ile değerlendirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Birçok eğitimci Tyler'ın görüşlerine katılmamıştır. Örneğin Klibard, bireyle tanışmadan, özelliklerini bilmeden, ihtiyaçlarını dikkate almadan eğitim hedeflerinin belirlenemeyeceğini savunmuştur. Bu yüzden eğitim hedefleri, öğrenme yaşantıları eğitim sürecinin başında değil, eğitim sürecinin içinde belirlenmelidir.

Tyler Modelinde öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların gözlenememesi Tyler Modelinin bir diğer eksiğidir. Tyler Modelindeki eksiklikler göz önünde bulundurularak Tyler Modeli birçok eğitim bilimci tarafından yeniden ele alınmıştır ve Tyler Modelinde birçok değişiklik yapılmıştır fakat özünde bir değişikliğe uğratılmamıştır.

2.7. Programa Süreklilik Kazandırılması

Program değerlendirme sonuçlarına göre programa süreklilik kazandırılması açısından atılması gereken ilk adım, araştırma geliştirme çalışmalarına başlamaktır, yani programın düzeltilmesi ve geliştirilmesidir. Programın değerlendirilmesinden sonra elde edilen sonuçlara göre programda gerekli düzeltmelerin, değişikliklerin, geliştirme çalışmalarının yapılması gerekir. Bu programın belirlenmiş olan ve istenilen hedefleri gerçekleştirmesi amacıyla gerekli görülmektedir. Eğer programın uygulanması sonucunda karşılaşılan sorunlar varsa, bu sorun ya da sorunlar programın düzeltilmesi ve geliştirilmesi için bir adım oluşturmalıdır. Bu nedenle eğitim programının her sürecinde araştırma ve geliştirme çalışmalarına süreklilik kazandırılmalı, program geliştirme çalışmalarında bulunan bireylere sürekli olarak araştırma ve geliştirme çalışmaları ile ilgili eğitim verilmelidir.

Programın başarıyla uygulanabilmesi öğreticinin, çocukların zihinsel gelişimlerinin alt düzeyden üst düzeye, alt düzey yeteneklerden üst düzey yetenek gelişimine ve aynı tarzda alt düzeyden üst düzeye kadar duygusal gelişim düzeyinde olup olmadıklarını anlayabilmesi şarttır. Bu da öğretmenin bu işteki rolünün ne denli olduğunun açık bir göstergesidir. Öğretmenin yıl boyunca yapmaya çalıştığı şey öğrencilerin başarı düzeylerini saptayıp onları alt düzey başarıdan üst düzey başarıya ulaştırmaktır. Ancak, temel öğretim sınıflarında başarı demek, bilgi edinmede, olgunlaşmada ve yetenek gelişiminde arzu edilen başarıdır.

Eğitim insanı temel alır ve onun Öğrenmesiyle başlar, öğrenme yeteneği olmadan eğitim olmaz. Eğitimin başlangıcı, insanın insan olarak çevresiyle etkileştiği güne kadar uzanır. Birey davranışlarının hemen tamamını başkalarıyla etkileşerek, onları gözleyip taklit ederek öğrenir. Bu anlamda birey, doğduğu andan başlayarak çevresinin etkisindedir. Başkalarının etkisi altında yeni davranışlar kazanması onun eğitilmesi demektir.

2.8.Coğrafya Öğretim Programları

Bir programın geliştirilmesinde, ülke gerçekleriyle uyumlu, çağdaş esaslara dayanan felsefi görüş ışığında, hedef, yöntem ve teknikleri, ders kitapları, öğretmen ve öğrenci kılavuzları, ders materyalleri ile değerlendirme araçlarının bir bütünlük içinde

plânlanması ve yürütülmesi gerekmektedir (Engin ve diğ., 2003). Bilgi, beceri, tutumlar ile yeni gelişmeler, teknolojik imkânlar ve düzenlemeler, öğretim programlarına yansıtıldıkları oranda anlam ve değer kazanırlar. Programlar ulaşılacak hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntem ve teknikleri, destekleyici araç-gereçleri, hedeflere ne derecede ulaşıldığını gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır. Türkiye’de program geliştirme çabalarına bakıldığında, çalışmaların Cumhuriyetin ilânıyla başladığı görülmektedir. Program geliştirme etkinliklerinin 1950’li yıllardan itibaren sistemli bir biçimde yürütülmesi yolunda çabalar artmıştır (Gözütok, 2003).

Coğrafya öğretim programları ile bu dersin öğretiminde yaşanan sorunların çözümü için, ABD’deki coğrafya reformundan yola çıkılarak Türkiye’nin özel koşulları da göz önünde bulundurulmuş ve bazı hareket noktaları bağlamında coğrafyanın yeniden yapılandırılmasının önemi belirtilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Bölgesel ve Dünya liderliği için coğrafya önemlidir,
- Öğretmenler ve öğretim üyeleri beraber çalışmalıdır,
- Coğrafya (Eğitimi) reformu için siyasal destek şarttır,
- Kurumların önderliği önemlidir,
- Konuların değil, kavramların üzerinde durmak gerekir,
- Coğrafyanın Türkiye’de yeterince önem kazanmamış kavramları (konuları) vardır (Arı, 2003: 140–147).

Coğrafya öğretim programlarında geçmişten günümüze yapılan düzenlemeler köklü bir değişim ve yenilik getirmemekle birlikte harita becerileri, değişen bölgesel koşullar ve değişen sınırlarla ilgili yeni bilgilerin eklenmesine rağmen içerik açısından bir yenilik getirmemiş olup birbirinin benzeridir. (Girgin-Ertürk, 2006:4). İçinde bulunulan çağın özellikleri, değişen şartlar, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, bilim ve teknolojiye gelişmeler programlara yansıtılamamıştır. Bu olumsuz gelişmeler coğrafyanın yer adları ezberletmekten başka bir işleve sahip olmayan, sıkıcı bir ders olarak algılanmasına sebep olmaktadır. (Engin ve diğ., 2003; 75).

Özellikle 21 yüzyıl için “sürdürülebilir öğrenme” kavramının önem kazandığı ve coğrafyada da önemle ele alınması, programlarda ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Coğrafya eğitiminde bunu başarmak için;

- ✓ “Ne tür bir gelecek umuyoruz?”,
- ✓ “Gelecek için hangi gelişimsel paradigmaları dikkate almalıyız?”,
- ✓ “Eğitimde hangi yaklaşımlar sürdürülebilir bir öğrenmeyi en iyi sağlayabilir?”
- ✓ “Coğrafya eğitiminde insanlar sürdürülebilir bir geleceği desteklemeleri için nasıl eğitilebilirler?” sorularına yanıtlar aranması gerekmektedir (Haubrich, 2000: 279).

Coğrafya öğretmenlerinin, yüksek nitelikte öğrenme ve öğretme süreci oluşturabilmeleri için bir coğrafya programında şunları bilmeye ihtiyaçları vardır (Rawling, 2003: 8) :

- Programda ayırt edici temel amaç olarak neyin düşünüldüğü,
- Ana fikirlerin ve temel bakış açısının, yaklaşımının ne olduğu,
- Temelde minimum ulusal gereksinimlerin programda yer alıp almadığı ve öğretmenlere bu konuda ne kadar öncelik tanındığı,
- Öğrenme yaklaşımlarının ne olduğu ve bunların beceri ve bilgi gelişiminde sürece nasıl entegre edileceği,
- Hangi çıktıların öğrenciler tarafından elde edileceğinin bilinmesidir.

Türk Milli Eğitim sisteminin en temel özelliklerinden biri çok sık değişikliklere maruz kalmasıdır. Teknolojik gelişmeler ışığında çağdaş eğitim modellerini yakalamak toplum ve ülke geleceği açısından bir zorunluluktur. Ülkemiz eğitim sisteminin cumhuriyetten günümüze teknolojik ve bilimsel gelişmeler paralelinde önemli mesafeler kat ettiği bir gerçektir. Ancak genel anlamda eğitim sistemimizde özelde de coğrafya eğitiminde zaman zaman gelişme hızının yavaşlaması hatta bir önceki dönemi aratacak uygulamaların varlığının nedenlerinden biri, siyasi iradelerin kendi düşünce modellerini uygulamaya çalışmalarıdır.(Geçit, 2008:150)

Öğretim programları bilim alanında ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, değişen sosyal yapı, insanların ihtiyaçları doğrultusunda sürekli geliştirilmektedir. Bu amaçla Türkiye’de; Cumhuriyet döneminden günümüze Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı coğrafya dersi öğretim programında çeşitli reformlar yapmıştır.

Program geliştirme; sosyal ve ekonomik yapıdaki değişmelerin takibi ve çağdaş toplumların seviyesinin gerisinde kalmamak için sürekli yapılması gereken faaliyetlerin başında gelmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri bir toplumun gelişmesini, bilimsel

ve kültürel mirasının yeni nesillere aktarılmasını ve yeni nesillerin aldığı mirası daha fazla geliştirmesini amaçlar. Bu amaçla eğitim ve öğretim programlarının eğitimin hedefleri doğrultusunda sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar, uzun aralıklarla yapıldığı için program geliştirme çalışmalarının yeterli olduğu söylenemez. Çünkü programın gelişimi ve değişimi belli aralıklarla değil, ihtiyaç ve eksiklikler hissedildikçe düzenlenmeli; bir canlı gibi sürekli kendini yenilemelidir. Cumhuriyetten günümüze eksiklikler ve ihmaller olsa da son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında geliştirme faaliyetlerine hız vermiştir. Bu çalışmalar sadece coğrafya öğretim programında değil; diğer branşlarda da başlatılmıştır. Bu çalışmalar eleştirileri ve destekleri de beraberinde getirmiştir. Coğrafya öğretim programlarının değişimine ve gelişimine bakılacak olursa 1941 Türk Coğrafya Kongresiyle başlayan iyi niyetli ve zamana göre bakıldığında büyük bir adım sayılabilecek düzenleme takdire şayandır. Ancak daha sonra sadece ufak değişikliklerle 2005'e gelinmiştir. 2005'te ise ikinci büyük değişim süreci sayılabilecek bir başlangıç yapılmıştır. 1941'den 2005'e kadar olan sürece bakılacak olursa;

2.8.1. 1924 Coğrafya Öğretim Programı

1924 tarihli lise müfredat programı, üzerinde küçük bazı değişiklikler yapılarak 1934 yılında son şeklini almıştır. Her iki program arasında çok da önemli farklardan bahsetmek doğru olmaz. Bu programlarda amaçlar ve açıklamalar bölümünün yokluğu önemli bir eksikliktir. Bu program ülkemizin ilk programı olması açısından oldukça önem taşımaktadır. Lise 1.sınıflarda programın hazırlandığı yıl haftada 1ders saati, daha sonra (1927) 2 ders saati olarak okutulan “Umumi Coğrafya” dersi (T.C. Maarif Vekâleti, 1934: 46.47.48): toplam 20 ana başlık halinde hazırlanmıştır. Bu programın 13 ana başlığı fiziki coğrafya ile ilgili, 2 ana başlığı beşeri, kalan 5 ana başlığı ise ekonomik coğrafya ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında programın ağırlığı fiziki coğrafyadadır. Ekonomik coğrafya ile beşeri konulardan ibaret olan kısmın yetersiz olduğu söylenebilir.

Lise-2. sınıfta programın hazırlandığı yıl haftada 1 ders saati daha sonra (1927) haftada 2 ders saati olarak okutulan “Büyük ve Komşu Memleketler Coğrafyası” içeriğine bakıldığında, öncelikle diğer iki ders programında görülmeyen bir özellik göze çarpmaktadır. Bu da dersin nasıl işleneceği, ülke özelliklerinin hangi sistem dâhilinde

ve öğrencilere hangi bilgilerin verileceğinin ayrıca belirtilmiş olmasıdır (T.C. Maarif Vekâleti, 1934: 48,49).

Toplam 17 ülkenin yer aldığı programda Avrupa devletlerinin daha çok önemsendiği, Asya ve Amerika kıtalarından 3'er ülkeye yer verildiği görülmektedir. Fransa ve İngiltere'nin mandalarının ve sömürgelerinin de yer aldığı bu programda hiç bir Afrika ülkesinin irdelemeyişi dikkat çekicidir. Çok geniş bir coğrafyada yaşayan Türklere ayrıca programda yer verilmeyişi de önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. (Geçit, 2008:152)

Lise-3. sınıf "Türkiye Coğrafyası" dersinde 1937 yılında çok önemli bir değişiklik gözlenmektedir. Bu yılda fen alanında haftalık ders saati 3'e çıkartılmış, edebiyat alanındaki 1 saatlik süre korunmuştur. 10 yıl sonra tekrar bir değişiklikle ders saati fen alanında 3'ten 1'e düşürülmüş edebiyat alanında 2'ye çıkartılmıştır. Bu süreçte meydana gelen bu dikkat çekici hususlar o dönemlerde coğrafya dersinin esasında fen alanına mı yoksa edebiyat-sözel alanına mı dâhil edilmesi gerektiği yönündeki tereddütlerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'nin coğrafi durumu, doğal şartları, doğal alanları ve her doğal alanın çeşitli özellikleri, doğal serveti, ekonomik şartları, hükümet şekli, idari taksimat, askeri teşkilat, ulaşım, haberleşme ve ticari özellikleri gibi konular Lise-3. sınıf "Türkiye Coğrafyası" dersinin ana başlıklarını teşkil etmektedir (T.C. Maarif Vekâleti, 1934: 49).

Dersin içeriğine bakıldığı zaman oldukça dar kapsamlı olduğu söylenebilir. Çünkü o dönemde öğrencilerin tüm lise boyunca Türkiye ile ilgili bilgi edindikleri tek ders olması açısından oldukça önem arz etmekteydi. Hâlbuki savaşlardan yeni çıkmış ve milli hassasiyetlerin oldukça etkin olduğu bir dönemde bu program daha fazla önemsenmeliydi. (Geçit, 2008:153)

2.8.2. 1942 Yılı Coğrafya Öğretim Programı

1941'de toplanan Türk Coğrafya Kongresi Program Komitesinin liseler için hazırladığı coğrafya müfredat programı bazı değişiklikler yapılmakla birlikte 1973 yılında yürürlüğe konan yeni programların uygulanışına kadar varlığını korumuştur. 1942 yılı coğrafya öğretim programı o dönemin coğrafya öğretimindeki amaçlarını yansıtmış ve konu dağılımları da bu amacı yansıtabilecek şekilde düzenlenmiştir. Program coğrafya öğretimine hangi konularla başlanacağını ve sıralamanın nasıl olacağını

belirtmekten ibarettir. Ancak o döneme göre değerlendirilirse önemli bir başlangıç veya ilk adımdır denilebilir.

1941 yılındaki ilk Türk Coğrafya Kongresi'nde alınan kararla coğrafya dersleri tüm sınıflara yayılmıştı (Doğanay,1993). 27.11.1942 tarih ve 31 sayılı TTK Kararı ile 1942-43 ders yılı başından itibaren lise birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında uygulanmaya başlanacak olan coğrafya müfredat programı kabul edilmiştir.

Derslerin sınıflara göre dağılışı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.8.2 1941 Coğrafya Müfredat Programına Göre Derslerin Dağılışı

LİSELER	DERS ADI	SINIF	HAFTALIK DERS SAATİ
GENEL LİSELER	Umumî Coğrafya	I	2
	Devletler Coğrafyası	II	2
	Türkiye Coğrafyası	III	2
TİCARET LİSELERİ	Memleketler Coğrafyası		2
	Umumî İktisadî Coğrafyası	I	2
	Türkiye Coğrafyası	II	
		III	2
SANAT OKULLARI	Umumî ve Devletler Coğrafyası	I	2
	Türkiye Coğrafyası	II	2
ÖĞRETMEN OKULLARI	Umumî Coğrafya	I	2
	Devletler Coğrafyası	II	2
	Türkiye Coğrafyası	III	2

Bu programda, coğrafya öğretimi ile öğrencilerin çevrelerini ve çevrede meydana gelen olayları algılaması amaçlanmıştır. Ancak programda öğrencilerde program sonucunda amaçlanan davranış değişikliklerinin ne olduğu belirtilmemiştir. Ezberci ve tamamen öğretmen merkezli bir yapıdadır. Avrupa' da aynı dönemlerde öğrenci merkeze alınmaya çalışılırken ülkemizde öğretmen merkezli bir tarzdaki öğretim programının varlığı yüzünden coğrafya öğretimi uzun yıllar bilgi yığını olarak algılanmıştır. ABD'de ise 1900'lü yılların neredeyse başında öğrenciyi merkeze alarak coğrafya eğitimi yapma yönünde önemli adımlar atılmaya başlanmıştır. Tarr ve Engern 1911 yılında yazdığı "Physical Geography In High and Secondary Schools and in Colleges" adlı eserinde öğrenci merkezli eğitime yönelik önemli etkinlik formları

sunmuştur. Burada coğrafya eğitimi yaklaşımı ve felsefesiyle bile günümüze ışık tutabilecek düzeydedir. Ülkemizde ise bu gibi çalışmalar hala tartışılmaktadır.

Öte yandan 1942 yılı coğrafya dersi öğretim programı II. Dünya savaşı sırasında hazırlanmıştır. O zamanın şartlarında bu aksaklıklar normal karşılanabilir. II. Dünya Savaşı'na rağmen Avrupa'daki gibi eğitim öğretim alanındaki gelişmeler yakından takip edilseydi çalışmalar daha olumlu düzeyde olabilirdi. Toplumumuzun sürekli gelişmesini sağlamak milli eğitimimizin en temel amaçlarından birisidir. Savaşın arkasına sığınmak çok doğru bir yaklaşım olmayabilir. Bu savaştan sonra hem uluslar arası alanda hem de ülkemizde önemli siyasi, toplumsal, ekonomik ve bilimsel gelişmeler meydana gelmiştir. Bu gelişmelerin yaşanmasına karşılık coğrafya öğretim programında uzun süren bir dönemde herhangi bir ilerleme kaydedilememiştir. Bu nedenle öğretim programlarının geliştirilmesi her zaman büyük önem arz etmektedir.

2.8.3. 1957 Yılı Coğrafya Öğretim Programı

II. dünya savaşından sonra hem gelişmiş ülkelerde hem de ülkemizde coğrafya biliminde ve eğitim bilimlerinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1957 yılında birçok dersin programı çeşitli şekillerde değişikliğe uğramıştır. Bu değişikliklerden dolayı coğrafya dersi öğretim programı da ele alınıp yeniden düzenlenmiştir. Bu dönemde yapılan değişikliklerin çok da iyi planlandığı ve çok da kapsamlı olduğu söylenemez. Yani 1957 yılı coğrafya öğretim programı 1942 yılı öğretim programının çok az değiştirilerek tekrar düzenlemesi olarak nitelendirilebilir.

Bu dönemde ülkemizdeki yüzeysel ve göstermelik program değişikliği çalışmalarına karşın özellikle Avrupa'da ve ABD'de birçok eğitim alanında olduğu gibi coğrafya eğitimi alanında da program geliştirme çabalarına büyük önem verilmiştir. Programlar sürekli geliştirilerek öğretimin verimliliği artırılması amaçlanmıştır. Ancak yukarıda bahsedildiği gibi; ülkemizde yüzeysel ve göstermelik bir iki düzenlemeden öteye gidilmemiştir.

Öte yandan 1942 yılındaki programdan farklı olarak plan ve harita konusu ile yeryüzünde toprak konusu öğretim programının içerisine dahil edilmiştir. Yine programda “Yer Şekillerine Etkileri Bakımından Kayalar” başlığı altında “İç Etmenler ve Dış Etmenler” konusu verilmiştir. Dış etmenler kısmında ise “akarsular”, “yeraltı suları ve kaynaklar” ile “göller” gibi farklı başlık altında öğretilmesi gereken konularda bu kısımda işlenmiştir. Tüm bu eklemelere rağmen programın bütünselliği

sağlanamamıştır. Amaçlanan öğrenci davranışları ifade edilmemiştir. Bu programda coğrafya eğitiminin bireye sağlayacağı faydalardan çok coğrafi bilgilerin bireylere ezberletilmesi amaçlanmıştır.

Coğrafya eğitimi başlıca bir alandır ve eğitim yönüyle düşünüldüğünde coğrafya biliminden farklı yönleri vardır. Coğrafya öğretiminde uzun yıllar sürecek olan öğretmen merkezli ve ezberci öğretim yöntemi devam etmiştir. Sonuç olarak, 1957 yılı programının coğrafya öğretimine çağdaş bir yaklaşım getirmekten uzak olduğu açıkça görülmektedir. Bu program da sadece konuların sıralanması ve öğrencilere ezberletilmesinden başka bir şey değildir. Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bir öneri veya çalışma hazırlanmamıştır. Herhangi bir davranış kazandırma da amaçlanmamıştır.

2.8.4. 1971 Yılı Coğrafya Öğretim Programı

1971 yılında coğrafya öğretim programı içinde yer alan lise 1. sınıf programı değiştirilmiş ve bir taslak program ortaya konmuştur. 22. 03. 1971/ 110 kurul kararı ile lise 1. sınıf coğrafya öğretim programı ele alınmış ve değiştirilmiştir (T.C MEB, Tebliğler Dergisi, 1971).

1971 yılı coğrafya dersi öğretim programı önceki iki programa göre daha ayrıntılı ve açıklayıcı olarak hazırlanmıştır. Bu yaklaşımla doğal ortamla insan arasındaki etkileşimin ön plana çıkarılması konusunda önemli bir gelişme sağlanmıştır. Ancak programda yazılan amaçlar birer sonuç niteliğinde görülmektedir. Bu nedenle hedeflerin tam olarak ifade edilemediğinin bir göstergesidir. 1971 yılı coğrafya dersi öğretim programında ayrıca “insanın türeyişi” konusu yer almıştır. Bu konu daha sonraki yıllarda biyoloji ve tarih derslerinin konularına dahil edilmiştir. Programın en önemli eksikliklerinden birisi ise “kartoğrafya” konusuna yer verilmemiş olmasıdır.

1971 yılı programı içeriği oldukça ayrıntılıdır. Ancak konuların 1957 yılı programına göre daha bütünsel olduğu söylenebilir. Ancak içeriğin çok ayrıntılı olması ve öğrencilere uygulama imkanı vermemesi ilk programdan beri süregelen önemli bir eksikliktir. Program daha önceki programlardan, amaçların açık bir şekilde ifade edilmesi, öğretime yönelik açıklamalar ve tavsiyeler ile ders işlenirken kullanılması gereken araç ve gereçlerin listesi gibi yönlerden ayrılmaktadır.

1971 öğretim programının amaçları aşağıdaki gibidir.

1. İnsanlığın yaşama alanı olarak yeryüzünün koşullarını ve olanaklarını tanır, bu olanakların sınırsız olmadığını bilir, bu nedenle onların israfından kaçınmak gerektiğini kavrar ve bunu alışkanlık haline getirir, tabiatı sever ve onu korur.
2. Bir yandan doğal çevrenin insan hayatını ve kültürünü biçimlendirdiğini, öte yandan dünyanın varlıklarından yararlanabilmek için insanın doğal çevreyi nasıl etkileyip değiştirebildiğini kavrar, söz konusu yararlanmanın kültür düzeyi ile ölçülü bulunduğu görüşünü kazanır.
3. Hayati önemde olan yurt ve dünya sorunlarını tanır bu sorunların çözümlenmesinde ortak bir görüşe çabaya ihtiyaç bulunduğunu kavrar. Kültürel ve ekonomik kalkınmada bütün milletlerin ve bir milletin bütün bireylerinin ve bu arada kendisinin ağır sorumluluklar yüklediğinin ve yükleneceğinin bilincine varır.
4. Dünyanın zamanımızdaki politik, sosyal ve ekonomik sorunları, olayları ve gelişmeleri bu arada milletlerarası gruplaşmaları hakkında doğru bir görüş ve kavrayış kazanır.
5. Milletler arası yardım ve anlayışının kendi varlığımızın korunması ve refahımız için zorunlu ve gerekli bulunduğunu her işte çıkar yolun barış ve anlayış yolu olduğunu kavrar.
6. Başka milletlerin ülke koşullarını yaşayışlarını çeşitli sorunlarını ve bu sorunları çözümleme yolundaki çabaları ile sonuçlarını görerek yüksek kültürün ve bilimsel çalışmanın her türlü koşullar içinde başarılı bir hayata hazırlandığını kavrar, böylece bu doğrultuda devamlı ilerleme alışkanlığını kazanır. (Karabağ,201;7)

Coğrafya öğretimine ilk defa bu programda çağdaş bir yaklaşım sergilendiği görülmektedir. Ancak Avrupa ve ABD bu çağdaş atılımları II. Dünya Savaşından hemen sonra yapmaya ve uygulamaya başlamıştır. Yani ülkemiz çağdaş bir bakış açısı yakalamaya yine oldukça geriden başlamıştır.

2.8.5. 1973 Yılı Coğrafya Öğretim Programı

Milli Eğitim Bakanlığı TTK'nın 29. 12. 1973 tarih 541 sayılı kararı ile coğrafya dersi öğretim programını yeniden ele alınmıştır. 1973 yılında asıl olarak 1971 yılı programının eksik kısımlarının tamamlanması amaçlanılmış ve işlenecek konular

içerisine harita bilgisi dahil edilmiştir. Bu programda yine amaç öğrenciye genel coğrafya bilgisi kazandırmak olmuştur. Açıklamalar ve tavsiyeler kısmında yer alan bilgilere göre öğrenci merkezli bir ders programı gibi görünse de program ezberci yaklaşımdan uzaklaşamamıştır. Program isim, şehir, başkent, dağ-dere ismi ezberinden tam anlamıyla kurtarılamamıştır. Tabi ki bunda o dönemin ekonomik, sosyal ve teknik imkanlarının istenilen ölçüde geliştirilememesi önemli bir rol oynamıştır. Sadece coğrafya değil nereyse eğitimin hiçbir alanında önemli sayılabilecek adımlar atılamamıştır. Yapılan araştırmalar da yetersiz kalmıştır. Bu programın coğrafya öğretimine getirmiş olduğu en önemli yaklaşım programın ilerleyen yıl içerisinde gerekli görülen geliştirmelerin yapılmış olmasıdır. Bu programda amaçlara da yer verilmiştir; Bu öğretim programının amaçları aşağıda maddelenmiştir.

1. Yakın çevrelerinden başlayarak yurdumuzu ve dünyayı tanımak; onlarda vatan, millet ve insanlık sevgisini daha bilinçli daha köklü kılmak
2. İnsanla tabiat arasındaki karşılıklı etkileri, coğrafya olaylarının nedenlerini aralarındaki bağlılık ve ilişkileri inceleyerek yurdumuzun ve dünyasının ekonomik, sosyal sorunları hakkında bilgi kazandırmak ve onlarda, bu sorunları inceleme isteğinin uyanmasına ve gelişmesine çalışmak.
3. Milletlerin refah ve mutluluklarını coğrafi çevreden yararlanma derecesine ne kadar bağlı olduğunu, yurdumuzun ve dünyanın henüz işlenmemiş olan doğal kaynaklarını öğretmek.
4. Hayati önemde olan yurt ve dünya sorunlarının çözümlenmesinde ortak bir görüşe ve çabaya ihtiyaç bulunduğunu kavratmak
5. Dünya milletleri arasındaki ekonomik bağları inceleyerek bu alanda memleketimizin durumunu kavratmak
6. Çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlamayı, bunlardan yararlanmayı öğretmek ve onlarda plan kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini geliştirmek.

1973'ten 1983'e kadar uygulanan coğrafya programında genel olarak coğrafya öğretiminin amaçları belirtildikten sonra ayrı ayrı Genel Coğrafya, Türkiye Coğrafyası ve Ülkeler Coğrafyası derslerinin öğretiminin genel amaçları belirtilmiştir. Fakat bu amaçlara yönelik kazandırılmak istenen hedef davranışlara bu programda değinilmemiştir. Bu döneme ait coğrafya derslerinin dağılımı tabloda gösterilmiştir (Engin ve diğ., 2003).

Tablo 2.3. 1973–1983 Arasında Uygulanan Programlarda Coğrafya

Liseler	Sınıf	Haftalık Ders Saati
Genel Liseler	I	5
Kız Meslek Liseleri	I	5
Endüstri Meslek Liseleri	I	5
Ticaret Liseleri	I, II, III	2, 2, 2
İmam Hatip Liseleri	I,II	2, 2

Coğrafya derslerinde öğrencinin kendi yurdunu ve dünyadaki diğer toplumları tanıması, karşılaşılan problemlere çözüm yolları aranmasına ilişkin tavsiyeler yer almakta, dersin nasıl işlenmesi gerektiği, hangi yöntemlerin, araç-gereçlerin ve değerlendirme biçiminin kullanılmasına ilişkin fikirler vermektedir. Lise I sınıflarında okutulacak olan Genel Coğrafya, lise II sınıflarındaki Ülkeler Coğrafyası ve lise III sınıflarındaki Türkiye Coğrafyası dersinin konuları ve alt başlıkları ayrıntılı olarak belirtilmiş bunlara yönelik ders kitaplarının hazırlanmasına karar verilmiş, fakat içeriğin niteliği ve konuların hangi seviyede hazırlanacağı ile ilgili açıklık getirilmemiştir (Engin ve diğ., 2003). Yani yine coğrafya programı sadece ezberlenecek konular sıralamasından öteye gitmemiştir. Bu durum büyük eksiklikler zincirlerinin devam etmesine sebep olmuştur.

Ortaöğretim coğrafya programları, bu dönemde modern programların uygulanacağı gerekçesiyle, coğrafya derslerinin bütünü 9. sınıfa toplanmış ve bu kadar hacimli bir programa haftada 4 saatlik bir öğretim süresi tanınmıştır. Bu şekilde coğrafya programları daha da verimsiz programlar durumuna getirilmişlerdir (Doğanay, 1993: 201). O güne değin atılan tüm adımlar bir anda geri gitme tehlikesiyle karşı karşıya bırakılmıştır.

2.8.6. 1982 Yılı Coğrafya Öğretim Programı

1982 yılı coğrafya dersi öğretim programı 1973 yılı coğrafya öğretim programının geliştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Amaçlar maddeler halinde sunulmuş ve maddelerin içeriği kısaltılarak tüm coğrafya konularını kapsayacak şekilde ifade edilmiştir. Bu maddeler;

1. Türkiye'nin başlıca tarım ve endüstri ürünleri ile ticari ilişkileri hakkında bilgi kazandırırken dünya milletleri arasındaki ekonomik bağları inceleyerek, ülkemizin dünya ekonomisindeki yerini ve önemini kavratmak
2. Onlara memleketimizin ve bütün dünyanın ulaştırma ve haberleşme yollarını inceletmek
3. Öğrencilerin sık sık karşılaştıklarını coğrafi olayların sebeplerini araştırmaya ve bu olaylar arasındaki bağıllık ve ilişkileri bulup çıkarmaya çalıştırmak
4. Öğrencilerde başka milletlerin bugün ki milletlerin bugün ki hayatını, kültürünü, çalışmalarını, ekonomik ve siyasi durumlarını inceleme isteği uyanmasına çalışmak.
5. Onlarda coğrafya alanında insanın refah ve mutluluğuna büyük hizmetler vermiş olanlara karşı takdir ve hayranlık duygusunu uyandırmak (Karabağ, 2010: 8)

Programda dikkati çeken en önemli nokta konuların dağılımına bakıldığında fiziki coğrafya konularının beşeri coğrafya konularına göre çok geniş yer kaplamasıdır. İçerikte ayrıca genel coğrafya konularının içerisine Türkiye coğrafyası konuları da eklenmiştir. Program içeriğinin bu şekilde düzenlenmesi coğrafya öğretimini karmaşıklştırmıştır. Fiziki Coğrafya konuları da bilgi yığını olmaktan öteye gitmemiş ve karşılıklı etkileşimden uzak kalmıştır. Genel Coğrafya konuları ve Türkiye Coğrafyası konuları arasında denge sağlanamamıştır. Program bu yönüyle bazı sınıflarda aynı konuların tekrar verilmesi gibi gereksiz durumlara neden olmuştur. Yine bu dönemde, program geliştirme çalışmaları bazı konu ekleme ve çıkarmalarıyla, göstermelikten öteye gitmemiştir.

2.8.7. 1983 Yılı Coğrafya Öğretim Programı

1983 yılı coğrafya öğretim programına bakıldığında; coğrafya dersinin çevreyi tanımayı onun değerini kavratmayı ve üzerinde yaşanılan çevre olan ülkemizin sevilmesini amaçladığı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu programda özellikle genel coğrafya konuları içerisinde Türkiye Coğrafyası konularına da yer verilmiştir.

Yeni programda Türkiye Coğrafyası ve Ülkeler Coğrafyası konuları işlenirken işlenen bölgenin milli mücadele yıllarındaki öneminin vurgulanması cumhuriyet devrimleri ve Atatürkçülük konularında bilgilendirici açıklamaların yapılması istenilmiştir.

1982 yılı programından ayrı olarak ‘Atmosfer’ konusu ve ‘Yeryüzünde Bitki ve Hayvanların Dağılışı’ ünitesindeki ‘Bitki Örtüsü’ konuları yeni programda ‘İklim’ konusu içerisine alınarak birleştirilmiştir. ‘Yer Altı Suları ve Kaynakları, Buzullar, Rüzgarlar, Dalgalar ve Akıntılar’ üniteleri ‘Yeryüzünün Biçimlenmesi’ ünitesi ile ‘Türkiye’de Yer Şekillerinin Oluşumu’, ‘İç Kuvvetler’ ünitesi ise ‘Yeryuvarlığının Yapısı ve Yer Şekillerinin Oluşumu’ ünitesi ile birleştirilmiştir. ‘Türkiye’nin Yeraltı Zenginlikleri’ konusu ise çıkarılarak 3. sınıf programına dahil edilmiştir. Programda bazı ünitelerin birleştirilmesi coğrafya öğretimine katkı sağlamıştır ama öğrencilerin bazı konuları anlaması konu karmaşası nedeniyle zorlaşmıştır.

Bu programda amaçlar genel olarak aşağıdaki gibi oluşturulmuştur;

1. Yakın çevrelerinden başlayarak yurdumuzu ve dünyayı tanımak; onlarda vatan, millet ve insanlık sevgisini daha bilinçli daha köklü kılmak
2. Türkiye’nin dünya üzerindeki yerini ve önemini belirterek ve onlarda ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygusunu geliştirmek
3. Çeşitli coğrafya olaylarının (tabii, beşeri, ekonomik yeryüzünde dağılışlarını, bunların sebep ve sonuç ilişkilerini ve yeryüzü, canlılar, özellikle insan hayatı üzerindeki etkilerini inceleyerek, olayların farklı dağılışı sonunda yeryüzünde meydana gelmiş olan değişik karakterdeki alanların özelliklerini kavratmak.
4. İnsanların birbirleri ile ve coğrafi çevreleri ile karşılıklı ilişkilerin, insan topluluklarının yaşam yerlerini ve geçinme yollarını inceleyerek onların, yurdumuzun ekonomik kalkınmasında faydalı birer eleman olarak yetişmelerini sağlamak.
5. İnsanın yaşama alanı olarak yeryüzünün şartlarını, imkan ve kaynaklarını tanıtmak; bu imkan ve kaynakların sınırsız olmadığını, bu sebeple onların israfından kaçınmak gerektiğini kavratmak; tabiatı sevdirmek ve onu koruma alışkanlığını kazanmak
6. Milletlerin refah ve mutluluklarını coğrafi çevreden yararlanma derecesine ne kadar bağlı olduğunu, yeryüzünün henüz işlenmemiş olan tabii kaynaklarının ne kadar geniş çalışma alanı teşkil ettiğini örnekleri ile belirtmek
7. Komşu ve uzak ülkeleri ülkemizi ilgilendiren yönleri ile tanıtmak, ülkeleri birbirleri ile karşılaştırarak onlar hakkında bilgi kazandırmak
8. Milletlerin birbirlerine muhtaç olduklarını ve birbirleri ile işbirliği yapma zorunluluğunda bulunduklarını; ortak sorunlarının karşılıklı iyi niyet ve çabalarla çözümlenebileceğini kavratmak
9. Türkiye’nin başlıca tarım ve endüstri ürünleri ile ticari ilişkileri hakkında bilgi kazandırırken dünya milletleri arasındaki ekonomik bağları inceleyerek, ülkemizin dünya ekonomisindeki yerini ve önemini kavratmak

10. Bulundukları tabii çevrenin, bölgenin, diğer bölgelerin ve bütünü ile Türkiye'nin ekonomik ve sosyal kalkınmasına yarayan yerüstü ve yer altı kaynakları ile turistik zenginliklerini tanıtmak.
11. Çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlamayı, bunlardan yararlanmayı öğretmek ve onlarda plan kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini geliştirmek.
12. Öğrencilerin, milli servet kaynaklarımızı koruma ve değerlendirme gereğine inanmış ve bu yolda alışkanlıklar kazanmış vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlamak
13. Öğrencileri yurdumuzun ve milletimizin sorunları üzerine eğilen bunları inceleyip öğrenen ve bu sorunların yurt ve millet yararına çözümlenmesine içtenlikle katılan aydın yurttaşlar olarak yetiştirmek. (Karabağ, 2008: 9)

Bu dönemde gelişmiş ülkelerde öğretim programlarında ve eğitim araç gereçlerinde önemli gelişmeler sağlanmış ve öğrenci merkezli öğretim programları hazırlanarak öğretimin daha verimli olması amaçlanmıştır. 1982 yılı öğretim programı geçmişten gelen ezberci yaklaşımı devam ettirmiştir.

Bu şekilde uygulanmaya başlanan coğrafya öğretim programları 1983–1984 öğretim yılına kadar uygulamada kalmıştır. Bu yıla gelindiğinde programlara yeniden müdahale edilmiş ve ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programı, Milli Tarih ve Milli Coğrafya olarak düzenlenmişlerdir. Bu program 1983'te hazırlanıp 1987 de bazı değişikliklere uğramışsa da 1992'ye kadar uygulanmıştır. Coğrafya müfredat programları arasında önemli bir yere sahip olan bu programda bir önceki programa göre önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu dönemde meslek liseleri ve lise son sınıf fen şubelerinden Türkiye Coğrafyası dersi kaldırılmıştır. Milli kültürümüzü besleyen ve yurdumuzu tanıyıp, koruma ve ülke kalkınmasında severek sorumluluk alma duygusunu geliştiren bu dersin kaldırılması olumsuz bir değişiklik olarak görülmektedir (Engin ve diğ, 2003).

1987–1988 yılında Orta öğretim müfredat programlarında yapılan değişiklik, kesinlikle ülkemiz yararına olmamıştır. Eğitimli bir kişinin en belirgin özelliklerinden biri de ülkesini ve dünyasını yeteri kadar tanınmasıdır. Hâlbuki 1987–1988 döneminde yapılan değişiklikle liselerin II. ve III. Sınıf fen şubelerinde coğrafya dersi “seçmeli ders” durumuna getirilmiş, Ticaret ve Endüstri Meslek Liseleri'nden coğrafya dersleri tamamen kaldırılmıştır. Aslında bu yapılanla coğrafya dersi budanmaya maruz kalmıştır.

Coğrafya derslerinin okutulmadığı lise ve meslek liselerinden mezun olan gençlerimiz, aydın insanın en belirgin vasıflarını kazanmadan hayata atılacaklardır. Bu programdaki değişiklikler, orta öğretim gençliğini coğrafya gibi çok önemli bir millî kültür ve dünya görüşü kazandıran bilgilerden mahrum bırakmıştır (Doğanay, 1989: 18).

2.8.8. 1992 ve 1993 Yılı Coğrafya Öğretim Programı

1992 yılından itibaren uygulamaya konan “Ders Geçme ve Kredi” sistemi nedeniyle ortaöğretimdeki coğrafya derslerinde tekrar değişiklikler olmuştur. Ders geçme ve kredi düzenine ilişkin olarak getirilen yeni modelin temel özellikleri ise şöyledir: Model, orta öğretimdeki öğrencilere tüm yaşamları boyunca gerekli olacak genel kültürün verilmesi sağlanacak; onları ilgi, yetenek ve tercihleri doğrultusunda bir mesleğe ya da yüksek öğretime hazırlayacak, yaşama ve iş alanlarına başarılı bir biçimde uyumları sağlanacaktır. Model ayrıca okullarda daha demokratik bir ortam hazırlayarak, yalnızca boyun eğen, dinleyen, verilen bilgileri kuru kuruya tüketen bireyler değil; ilgi istek ve kapasiteleri doğrultusunda tercihler yapan, kendisiyle ilgili alınan kararlara katılan, üreten bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. Ne var ki deneme uygulamalarına yeterince yer verilmediği ve uygulama sonuçları bilimsel araştırma bulgularına dayanmadığı için, ortaya çıkan aksaklıklar ve sorunlar kısa sürede büyük boyutlara ulaştı. Gerekli düzeltici çaba göstermek yerine, 1995 yılında ansızın alınan bir kararla, birçok iyi ve olumlu yanlarının bulunmasına karşın bu modelin uygulanmasından vazgeçildi (Engin ve diğ., 2003).

Bu dönemde uygulanan yeni programlarda, genel liselerdeki coğrafya müfredat programları 1974–1975 yılı öncesinde olduğu gibi bütün sınıflara dağıtılmıştır. Ancak dersler, zorunlu olanlar (Coğrafya 1 ve Coğrafya 2) ve seçmeli olanlar şeklinde gruplandırılmıştır (Doğanay, 2002: 331–332). Coğrafya 1 ve Coğrafya 2 dersleri bütün okul türlerinde (meslek liseleri dahil) 9. sınıflarda zorunlu dersler olarak okutulmaya başlanmış, sözel ve eşit ağırlık bölümleri için de seçmeli coğrafya dersleri konulmuştur (Türkiye Coğrafyası, Türkiye’nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası ile Ülkeler Coğrafyası). Doğanay’a göre, eskiye nazaran, coğrafya programlarındaki bu gelişme ve değişimler elbette göz ardı edilemez. Böyle olmakla birlikte sözü edilen programların en önemli eksiği Türkiye Coğrafyası ilmi ve kültürünü, sosyal bilimlere okuyacak öğrenciler için gerekli, fen bilimleri okuyacaklar için gereksiz kabul etmiş olmalarıdır.

1992'den itibaren Milli Eğitim Bakanlığı Orta öğretim kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğini uygulamaya koymasından dolayı coğrafya dersi öğretim programına zorunlu olarak değişikliğe gidilmiştir. Bu amaçla hazırlanan coğrafya dersi alınması zorunlu dersler kapsamında yer almış ve 2+2 saat olarak toplam 4 kredi olarak verilmesi uygun görülmüştür. Bu doğrultuda coğrafya dersinin içeriği Coğrafya I ve Coğrafya II olarak yeniden düzenlenmiştir. Amaçlar kısmında çok küçük değişiklikler yapılmış ve 1983 yılı programı geliştirilmeden Ders Geçme ve Kredi sistemine uyumlu hale getirilmiştir.

Bu programda bazı konular içerikten çıkarılmıştır. Bunlar 'Türkiye'de Başlıca İklim Tipleri ve Tabii Bitki Örtüsü', 'Yeryüzünde Göllerin Oluşumu', 'Buzulların Oluşumu', 'Türkiye Denizlerindeki Akıntılar' ve 'Türkiye'de Nüfus ve Yerleşme' konularıdır. Coğrafya II konusu olarak da lise ikinci sınıf dersinin amaçları ve içeriği 'Türkiye'nin Dünya Üzerindeki Yeri ve Önemi' konusu eklenerek yeniden düzenlenmiştir. Yani konu ekleme çıkarma şeklinde olan, eğitim programı felsefe ve yaklaşımlarından uzak kalınmaya devam edilmiştir.

1993 yılı öğretim programı da çağdaş bir öğretim programı niteliği kazanamamıştır. Öğretim programı 10 yıl öncesinin içeriğinde yapılan bazı değişikliklerden ibaret kalmıştır. Öğretim yöntemlerinde ve ders amaçlarında önemli gelişmeler sağlanamamıştır. Öğretmen ve kitap merkezli bir program görünümünün yanında öğrencilerin bir dönemde iki ders saatine sığmayan konuları öğrenmesi zor olmuştur. Ülkemizin ekonomik ve sosyal açıdan gelişmiş toplumlar seviyesini her alanda yakalayamamış olması çağdaş bir yaklaşımla öğretim yapılmasının önüne geçmiştir. Bu programda yeni sistemin altyapısının oluşturulamaması ve oluşan aksaklıklar nedeniyle 1997 yılında yeni ders geçme sistemine uyumlu hale getirilmiştir.

1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına başlanmış, ortaokul kısmında verilen coğrafya dersleri tekrar ilköğretimin 6. ve 7. sınıflarında okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersleri içerisine yerleştirilmiştir. Aynı birer bilim olan tarih ve coğrafyanın bu şekilde birleştirilmesinin de doğruluğu eleştirilere hedef olmaktan kurtulamamıştır. Bu dönemde de liselerin 9. sınıflarındaki coğrafya dersi bütün okul türlerinde zorunlu ders olarak kabul edilmiştir. Liselerin sözel bölümlerinde 10. sınıfta Türkiye Coğrafyası ve 11. sınıfta Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası zorunlu dersler arasında yer alırken, fen bölümlerinde yine yer almamıştır (MEB, 1998). Coğrafya I ve Coğrafya II Öğretim Programlarında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 27. 04.1998 tarih ve 64 sayılı kararı ile 2455 ve 2470

sayılı Tebliğler Dergisinde verilen amaçlar doğrultusunda sınıflar esas alınarak yeniden düzenlenmiş ve 2005 yılına kadar uygulanmıştır.

Sonuç olarak denilebilir ki, eğitim sistemimizde sadece sözel ve sayısal olarak temellendirilmiş bakış açısından Çoklu Zekâ Teorisi'ne geçişle birlikte, coğrafya bilimi ve ortaöğretim coğrafya derslerinin yeni sistemdeki en popüler, en zevkli, en üretken ve öğrenmesi en eğlenceli derslerden birisi konumuna gelmesi beklenmelidir. Ancak bunu başarabilmek için vakit kaybetmeden, coğrafya öğretmenlerinin, gerek Çoklu Zekâ Teorisi ve aktif öğrenme ve gerekse diğer öğrenci merkezli yaklaşımlarla ilgili olarak kendilerini yenilemeleri; kılavuz kitaplar ve seminerlerin bu yaklaşıma uygun olarak yeniden düzenlenmesi zorunluluğu vardır.

Belki de yıllar boyunca Türk Eğitim Sistemi'nde coğrafya biliminin bu şekilde kısır bir karakterde kalmasının nedenlerinden birinin de, yapması gereken çalışmaların eski sistemde yapılabilir olmayışından, bireylerin de buna uygun olarak eğitilmemesinden kaynaklandığını belirtmek gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca yeni programlarla birlikte benimsenen ve uygulamaya sokulan yeni eğitim anlayışı ve öğrenme yaklaşımları, coğrafyanın istenen ve beklenen yere gelmesinde iyi fırsatlardan biri olarak görülebilir. Bu amaçla işe, bazı önemli konularda Milli Eğitim Bakanlığı'na ve coğrafya öğretmenlerine rehberlik edecek bir "coğrafya öğretmeni eğitimi" rehberi ya da prensipleri anlamında çalışma yapılarak başlanabilir. Bu çalışmada coğrafya öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini nasıl sağlayacakları, derslerdeki performanslarını nasıl yükseltecekleri, coğrafya eğitimi ve coğrafya ile ilgili kaynaklara nasıl ulaşacakları ve bunları nasıl organize edecekleri konularına ışık tutulabilir. Böylece Milli Eğitim Bakanlığına da bu konuda yönlendirici yardımda bulunularak hizmet içi öğretmen eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunma imkânı doğacaktır. Nitekim ABD başta olmak üzere (Bednarz ve diğ., 2005: 105-112) bazı gelişmiş ülkelerde, "Coğrafya Eğitiminde Standartlar"ın ardından, "Coğrafya Öğretmen Eğitiminde Standartlar"la ilgili çalışmalar çoktan yapılmaya başlanmıştır.

Sonuç olarak 1940'lı yıllarda ülkemizde o dönemin imkân ve gelişmelerine uygun olarak hazırlanan ortaöğretim coğrafya programları, zaman içerisindeki değişim ve gelişmeleri yeterince takip edememiştir. Yapılan düzenlemeler konu ekleme ve çıkarmadan öteye gitmemiştir. Zaman zaman yapılan müdahaleler ile dersin içeriği ve haftalık saatleri başka derslerin lehine azaltılmış, çeşitli okullarda okutulmamış; yapılan değişiklikler ise, günceli yakalamak ve coğrafya dersini daha işlevsel hale getirerek sonuçlarından tüm ülke bireylerinin istifade etmesi niyetlerinden uzakta kalmıştır.

2.8.9. 2005 Yılı Coğrafya Öğretim Programı

Ülkemizde coğrafya öğretim programları konu ekleme ve çıkarmalarla 2005'e kadar gelirken gelişmiş toplumlar daha yapıcı adımlarla ilerlemeye devam etmişlerdir. Ülkemizde 2005'e kadar henüz coğrafya öğretiminin bir yaklaşımı bile tam yerleşmemişken, Türk Gençliğinin emsalleriyle uluslararası arenada kendilerini gösterebilmeleri zor olmuştur.

Bunlara karşılık son dönemlerde batıda coğrafya öğretimine bakış açısının daha da geliştiği ve yaklaşım olarak ilerlediği söylenebilir. Örneğin; 1984 yılında ABD'ndeki coğrafya eğitimcileri; "Guidelines For Geographic Education" (The National Council for Geographic Education, The Association of American Geographers ve National Geographic Society) adlı eserin basımıyla Coğrafya müfredatının geliştirilmesinde başlıca adımı atmışlardır. 9–18 yaş arasındaki öğrencilere Coğrafya eğitimi için 5 ana temanın gerekli olduğunu onaylamışlardır. Bu temaların her düzeydeki müfredat programlarına adapte edilmesinin gerekliliğini özellikle vurgulamışlardır. Bunlar, lokasyon /yer, insan-çevre karşılıklı etkileşimi, zaman ve yere göre değişim ve coğrafi dağılıştır.

Coğrafya oldukça güçlü bir araç ve temel bir bilim alanıdır. Eğitimin bütüncül sürecinde bilgi, beceri ve tutumlar birbirine bağlıdır ve birbirini tamamlar. Coğrafya eğitimcileri de temelde aşağıdaki becerileri geliştirmeye çalışırlar. Bu becerilerin birçoğu, coğrafi çalışma ve uygulamalarda sınırlandırma olmaksızın kullanılabilir. Bunların birçoğu gelecekteki iş hayatındaki birçok meslekte aşağıdaki görevleri yüklenmesi gerekecek olan öğrenciyi toplumun değerli bir üyesi yapan ve hayatın ileri safhalarına taşıyabilen becerilerdir.

- Bilgiyi toplama ve biçimlendirme (veri süreci),
- Bilgiyi yorumlama / anlamlandırma,
- Bilgiyi değerlendirme,
- Genellemeleri geliştirme,
- Çıkarılan sonuçları uygulama,
- Yargıda bulunma,
- Karar verme,
- Bulgulara göre davranma ve hareket etme.

İyi bir coğrafya eğitiminde mekan, konum, etkileşim, dağılım ve yeryüzündeki fenomenlerin ayrımını açıklanabilmesi önemlidir. Bunlar, lokasyon /yer, insan-çevre karşılıklı etkileşimi, zaman ve yere göre değişim ve coğrafi dağılıştır. Bu standartların ABD okullarındaki öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere nasıl kazandırılacağına ilişkin olarak özellikle “National Geographic Society” tarafından öğretmen kılavuz kitapları ve rehberi yayınlanmıştır (NGS, 2001). Ülkemizde de 2005 yılında uygulanmaya başlanılan CDÖP burada değinilen beş temel alanla benzer doğrultuda hazırlanmıştır. CDÖP’nın bu özelliklerine ileri bölümlerde daha detaylı değinilecektir. Sonuçta gelecekteki muhtemel gelişmelere işaret eden eğilimler tanımlanabilir ve ortaya konulabilir. Mevcut durumların izahında geçmiş de dikkate alınır. Sonuçta coğrafya eğitiminde amaç aşağıdaki sonuçlara ulaşmak da olmalıdır:

- Konum (Lokasyon)
- Mekân (Yer)
- İnsan-çevre ilişkisi
- Karşılıklı etkileşim
- Bölge

Zaten coğrafyanın temeline bakıldığında, “fiziki ortam ve insan toplulukları arasındaki ilişkileri araştırır ve inceler” denilebilir. Bu nedenle coğrafya eğitiminin en genel anlamda ilgi alanı, insanlar ve yeryüzü arasındaki ilişkileri incelemektir. Coğrafya eğitiminde öğrencilere geniş doğal yapılara, ilişkilere, etkileşimlere, süreçlere ve sistemlere göz attıkları zaman yukarıdaki sonuçlara varabilmeleri için aşağıdaki şu sorulara cevap verebilmeleri sağlanmalıdır:

(Olay/kişi veya nesne):

- Nerededir?
- Nasıldır?
- Neden oradadır?
- Ne zaman oluştu / meydana geldi?
- Ne tür etkileri vardır?
- Doğal çevre ve insanlığın karşılıklı faydası için nasıl kullanılmalı? (IGU-CGE, 1992)

Coğrafi bilginin topluma en iyi şekilde sunulması için üzerinde durulması gereken üç temel sorunun “Coğrafya’da ne öğretilmeli?”, “Ne zaman öğretilmeli?” ve “Nasıl öğretilmeli?” sorularına yanıt verecek çalışmalar olduğuna vurgu yapılmaktadır

(Klein,1997: 181). Bu açıdan bakıldığında öğrenci yaş ve seviyesine uygun hazırlanan eğitim programının daha verimli olabileceğinin önemi görülebilir. Ayrıca “nasıl öğretilmeli?” sorusu da ders içi ve dışı etkinliklerin, konulara göre uygulanacak yöntemlerin doğru seçiminin önemini göstermektedir.

Türkiye’de, coğrafya’dan beklentileri ortaya koyacak ABD’nde yapılan “Milli Standartlar” ayarında bir çalışma olmadan, coğrafya eğitiminde istenilen seviyeye ulaşmanın zor olduğu dile getirilmektedir (Taş, 2002: 68). Birçok coğrafyacının ortak kanaati, geniş katılımlı olan coğrafya ve eğitimi üzerine tartışmalar ve çalışmaların yapılmasıdır.

Türkiye’de coğrafya programlarının standartları belli, daha esnek ve modüler olarak hazırlanması ve öğretmene seçme yetkisi tanınması daha yararlı olacaktır. Bu da başta internet olmak üzere farklı eğitim teknolojilerinin kullanılmasıyla mümkündür (Ertürk-Girgin,2005: 230). Çünkü merkezden hazırlanan programlarda esneklik olmadığından okul, çevre ve kültür farklılıkları göz ardı edilmiş olur. Eğer öğretmene bir takım esneklik şansı ve hakkı verilirse yerel özelliklere göre yapılabilecek bazı eklentiler ve uygulamalar bilgilerin daha somut ve anlaşılır olmasına olanak verebilir. Burada kastedilen kazanımların esas olarak devam etmesi; ders içi ve dışı etkinliklerde esnekliklerin olabilmesidir. Bunla ilgili 2005 CDÖP’na yönelik daha geniş değerlendirmeler ilerleyen bölümlerde yapılacaktır. Aslında okulların ve gençlerin de bilginin transferi ve çoğalması kadar hızlı değiştiği, dolayısıyla onların ilgisini çekecek, coğrafi perspektif kazandıracak yeni yaklaşımların coğrafya programlarında ele alınması önerilmektedir (Kirchberg, 2000: 13–16).

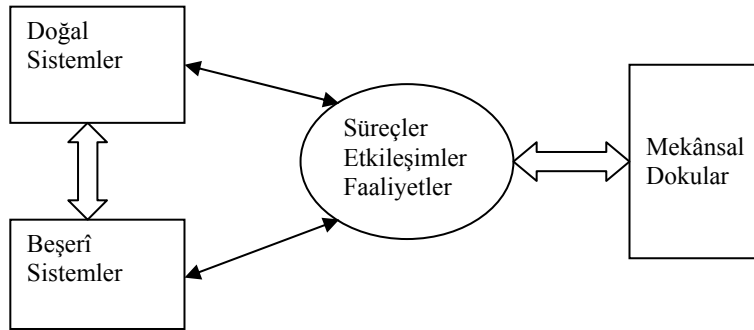
Öte yandan; bazı ülkelerde coğrafya doğal ortama hapsedilmekten kurtarılmış ve insan yaşamıyla olan sıkı etkileşimi gündelik yaşama yansımaya başlatılmıştır. Bugünün gelişmiş ülkelerinde “coğrafi beceriler”, iyi bilgilenmiş ve fonksiyonel toplumlar için giderek daha çok zaruri, güncel ve daha yararlı bilgiler sağlayan önemli bir bilim olarak görülmektedir (Kerski, 2001:2). Özellikle “coğrafi bilgi teknolojileri”nin (geotechnologies) 21. yüzyıldaki karar verme süreçlerinde en çok talep edilen üç alandan biri olacağı vurgulanmaktadır(Kerski, 2005:1).

Tüm bu bahsedilenlerin ışığında, ülkemizde de programın yenilenmesinin önemliliği ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında program geliştirmenin de ne denli önemli olduğu kaçınılmazdır.

Uygulanan daha eski coğrafya programları, birçok lisede coğrafya derslerinin kaldırıldığı, gereksiz konu tekrarları olan, sadece konu sıralaması şeklinde olup

bütünlük ve sistematik bakımından sıkıntılı, içerik ve süresi uyumsuz, sınıflara göre ders dağılımı sıkıntılı, günlük hayattan kopuk ve öğrenci ilgisinden uzak, öğrencilerin üniversite giriş sınavlarında ezberleyerek geçmesine faydalı halde kalmıştır. Buna karşın 2005'te, coğrafya derslerinin ortaöğretim kurumlarının tüm sınıflarında alan farkı gözetilmeksizin okutulması ve ders saatlerinin artırılması sağlanmıştır. Öğrencilerin bu derste kazanacağı bilgiyle, toplumsal hayatı daha etkili tanıyıp yeni sorunları tartışarak, bunlara ilişkin seçenekleri sorgulayıp olağanüstü durumlara hazırlanmaları hedeflenir. Ülkemizde hazırlanan önceki coğrafya programları, ele alınan ünitelerin çokluğu ve zaman darlığı gibi nedenlerle hedeflerinden uzakta kalmıştır. 2005 yılına kadar okutulan programların toplam 13 amacının sekiz tanesinin geçen yüzyıldan kaldığı ve 21. yüzyıla yönelik bir gençliğin yetiştirilmesi için bu amaçların zaten yetersiz olduğu (Üçışık; Sekin,2001: 57) belirtilmektedir.

Coğrafya, doğa ve insana ait konum, dağılışı, sistemler, süreçler, dokular ve etkileşimleri açıklayan bilimdir. Konular bütünsel olarak etkileşimi ve oluşan dokuları açıklar nitelikte ele alınır. Bu anlamda dünyanın karmaşık yapısını açıklamak için sistematik şekilde konu veya bölge değerlendirmeleri coğrafyada önem taşır. Konu veya bölge analizleri yerel, ulusal veya küresel ölçekte yapılır.



Şekil 2.5. Coğrafi bakış

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve dünyayla ilgili **coğrafi bilinç** kazanmaları doğrultusunda;

- Doğa ve insana ait unsurları anlayarak mekânı doğru ve etkin kullanan,
- İnsan ve doğa arasındaki karşılıklı etkileşimi fark eden,
- Çevre kalitesine önem vererek geleceği düşünen,
- Millî değerlere bağlı, vatanını koruyan,
- Dünyanın ve insanlığın korunmasına yönelik sorumluluk duygusuna sahip,

- Coğrafi bilgi ve becerileri kullanarak doğa ve insana ait değerleri geleceğe taşıma stratejileri geliştiren ve uygulayan,
- İnsan ve doğa süreçleriyle oluşan ekolojik, ekonomik, sosyal ve politik ilişkileri; dünya genelindeki insanlar, yerler ve çevrelerin birbirleriyle olan etkileşimini anlayan,
- Coğrafi sorgulama, harita okur-yazarlığı, bilgi teknolojilerini kullanma, arazi çalışmaları, gözlem ve etkili iletişim kurabilmeyi de içeren yöntem ve teknikleri kullanan entelektüel ve sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirmektir. (MEB 2005:13)

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda şu ilkeler benimsenmiştir:

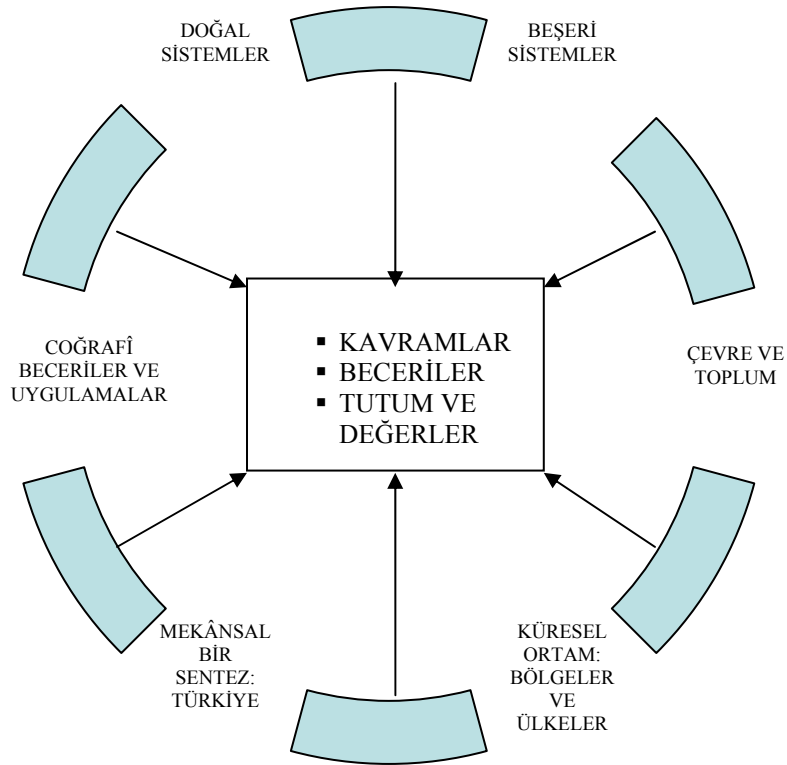
- Program öğrenci merkezli yaklaşımları temel alır.
- Öğrenci bilgiyi ezber yoluyla edilgen bir şekilde değil, öğrenme-öğretme sürecine aktif katılarak öğrenir. Bilgiyi anlamlandırarak yapılandırır ve yorumlar.
- Programın kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, tutum ve değerler, öğrencilerin günlük ve meslek yaşantıları yoluyla hayata taşınabilir niteliktedir.
- Program öğrencileri soru sormaya, araştırma ve planlama yapmaya özendirir.
- Program doğa ve insan etkileşimine duyarlı, doğaya uyumlu gelişmeyi hedef alan ve tasarruf yapmaya özendiren bir içeriğe sahiptir.
- Program olay ve olguların yaşanılan alan, bölge, ülke ve dünya ölçeğinde algılanmasına yönelik ve küresel etkileşimi yansıtabilen bir içeriği öngörür.
- Program Türkiye'nin konumsal önemine, vatan bütünlüğüne ve millî değerlere duyarlıdır. (MEB 2005:14)

CDÖP'ında beş önemli alan belirlenmiştir. Bu alanlarda da sınıf seviyelerine göre kazanımlar düzenlenmiştir. Araştırma alanının 10. sınıf programı olduğu düşünülürse, bu seviyede 38 kazanım mevcuttur. Ancak 2010-2011 eğitim sezonuna bazı değişikliklerle girilmiştir. Ancak bu değişiklikler yine 10 sınıf programında seçmeli ve mecburi karmaşası yaratmıştır. CDÖP'nın öğrenme alanlarına göre dağılımı da incelendiğinde Beşeri sistemler ve Mekansal Bir Sentez: Türkiye alanının kazanım sayısı olarak ağırlığının fazla olduğu görülmektedir. 10. sınıf programına ait kazanımlar ekte olduğu için tek tek detayına girilmeye lüzum görülmemiştir.

Öğrenme Alanları / Sınıflar	9	10	11	12	Toplam
A. DOĞAL SİSTEMLER	15	6	3	3	27
B. BEŞERİ SİSTEMLER	3	9	7	4	23
C. MEKANSAL BİR SENTEZ: TÜRKİYE	2	17	12	15	46
D. KÜRESEL ORTAM: BÖLGELER VE ÜLKELER	3	3	7	6	19
E. ÇEVRE VE TOPLUM	3	3	15	9	30
Toplam	26	38	44	37	145
Haftalık Ders Saati	2	2-4	2-4	2-4	8-14

Tablo 2.4. CDÖP’de öğrenme alanları ve kazanım sayılarının sınıflara göre dağılımı (Karabağ, 2010: 15)

Şekil 2.6.’da görüldüğü gibi Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın çatısını coğrafi kavramlar, beceriler, tutum ve değerler ile bunlara ait kazanımları sağlayacak şekilde organize edilen Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar, Doğal Sistemler, Beşerî Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum öğrenme alanları oluşturur.



Şekil 2.6. Coğrafya Dersi Öğretim Programın çatısı (MEB 2005:27)

Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koyma sonucunda farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır. Eğitim programı tasarımları bu öğeler farklı ağırlıklar verilerek oluşturulur. Genelde bu öğeler arasında en çok “içerik” boyutuna ağırlık verildiği görülmektedir. Bazıları da “öğrenme yaşantılarına” (öğrenme-öğretme sürecine) ya da değerlendirme boyutuna ağırlık vermektedir. Örneğin “süreç değerlendirme” ağırlıklı bir program tasarımında, “öğrenme yaşantılarını düzenleme (öğrenme-öğretme süreci)” daha çok önem kazanmakta; ürün değerlendirme ağırlıklı program tasarımında ise ölçme teknikleri daha çok ön plana çıkmaktadır (Demirel, 2003: 49). Eğitim programının öğeleri konusunda değişik görüşler olmakla birlikte, genel olarak eğitimciler bir eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört ana öğeden oluştuğunu belirtmektedirler (Erden,1993; Erginer, 2000; Demirel, 2003).

Yukarıdaki öğelerden amaç boyutunda “niçin öğretelim veya niçin öğrenelim?”; içerik boyutunda “ne öğretelim ya da ne öğrenelim?”; eğitim durumu (öğretme-öğrenme süreci) boyutunda “nasıl öğretelim veya nasıl öğrenelim?”; değerlendirme boyutunda ise “ne kadar öğrettik ve ya ne kadar öğrendik?” sorularına yanıtlar aranır (Ayas, 2005: 2). Yukarıdaki değerlendirme öğelerine göre 2005 10. sınıf CDÖP’nin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın genel amaçları on üç madde altında toplanmıştır (MEB, 2005: 13). Buna göre; CDÖP ile öğrenci;

1. Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafi bilginin oluşum sürecinde başvuru araştırma ve sunum tekniklerini kullanır.
2. İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazanır.
3. Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
4. Doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavrar.
5. Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.
6. Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
7. Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.
8. Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabilirliğini irdeler.
9. Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.

10. Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.

11. Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafi açıdan uluslar arası ilişkilerdeki rolünü kavrar.

12. Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye'nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafi bir birikim ve sentez ülkesi olduğunun bilincine varır.

13. Coğrafi değerlerin "vatan bilincinin" kazanılmasındaki önemini özümser.

Burada dikkat çekici olan önemli noktalardan biri Milli Eğitim'in temelinde var olan amaçlarla, hemen tüm coğrafya programındaki amaçların ortak noktasıdır. Bu ortak nokta aslında öğrencilerin coğrafi bilinç kazanmalarına yönelik sıralanan yukarıdaki maddelerdir. Özellikle milli değerlere, ülkeyi sevdirmeye, insani paylaşım ve duygulara yönelik maddeler son derece önemlidir. Burada bir değer eğitiminde bahsedilebilir. Gerek Milli Eğitimin ve gerekse coğrafya dersinin önemli amaçları arasında bunlar yer almaktadır. Üniversite giriş sınavları ne kadar önemli olsa da yukarıdaki bu değerlerin önemi unutulmamalıdır. Okullarımızın ve coğrafya derslerimizin önceliği üniversite giriş sınavları değil; dersin ve Milli Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesidir. Ancak ne yazık ki okullarımız, öğretmenlerimiz, aileler ve öğrencilerimiz bu değerlerden uzak kalmakta ve bunların sonuçlarını zaman zaman yaşamaktayız. Değer eğitimi diyebileceğimiz bu hususların üzerinde önemle durulmalı; Cumhuriyetin Kurucusu Ulu Önder Atatürk ve coğrafya arasındaki ilgi ve önem ihmal edilmemelidir. Aslında bu konular yıllık planlarda birçok kez yer almasına rağmen üniversite sınavları "değer eğitimi"ni ikinci plana itmekte ve eğitim yerine öğretim ağırlıklı bir sistem işlemektedir.

CDÖP'nda bu genel amaçlara ulaşabilmek, doğal olarak coğrafya derslerinde çeşitli becerilerin öğretme-öğrenme süreci boyunca öğrencilere kazandırılmış olmasına bağlıdır. Bu beceriler program kılavuz kitabında aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Eleştirel düşünme becerisi,
- Yaratıcı düşünme becerisi,
- İletişim ve empati becerisi,
- Problem çözme becerisi, karar verme becerisi,
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi,
- Girişimcilik becerisi gibi genel becerilerin yanı sıra,

Coğrafya dersine ait beceriler de aşağıdadır:

- Harita becerileri,
- Gözlem becerisi,
- Arazi çalışma becerisi,
- Coğrafi sorgulama becerisi,
- Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi,
- Zamanı algılama becerisi,
- Değişim ve sürekliliği algılama becerisi
- Kanıt kullanma becerisi yer almaktadır.

Öğretmen dersi planlarken hazırladığı öğretimsel işlerin tümünde yukarıda belirtilen becerilerin bir veya uygun olan birkaç tanesinin kullanılabileceği ortamlar oluşturmalıdır.” şeklinde açıklama yapılmaktadır. Ancak, süreç temelli bir öğretim programında, önemli bir unsurun öğretme-öğrenme sürecini düzenlemek olduğu düşünüldüğünde, başlarda coğrafya öğretmenlerinin bu tür öğrenme ortamları oluşturmada oldukça zorlandığı söylenebilir. Öğretmen faktörü, daha çok öğretim programlarının uygulanmasında önem kazanmaktadır. Mevcut öğretmenlerin nitelik ve niceliğinin programın etkinliğini sağlayabilecek durumda olması, gerekli eğitimden geçmeleri, programların hazırlanmasındaki ve uygulanmasındaki önemli rollerinden haberdar olup olmadıkları gözden uzak tutulmaması gerek faktörlerdir (Kısakürek, 1983: 221). Programın coğrafya öğretmenlerince daha anlaşılır ve uygulanabilir olması için daha etkin seminerlerin önemi, tartışmaya yer bırakmamaktadır. Dolayısıyla programın uygulanabilirliğinin kısa vadede olumsuz etkilemesinin önündeki önemli bir engeli aşmak böylece mümkün görülmektedir. Çünkü coğrafya öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, öğretmen merkezli, anlatım ve soru-cevap yöntemlerini sıklıkla kullanan, hatta bunu gelenek haline getirmiş bir eğitim anlayışına sahiptirler. Yıllarca geleneksel eğitim yapan öğretmenlerin, bu alışkanlıkları bırakmaları aşılması gereken önemli bir sorundur. Ancak bu sorunun program anlaşıldıkça ve tanındıkça aşılmaya başladığı ve yakın gelecekte de büyük oranda aşılabileceği aşıkardır.

2005 CDÖP yöntem çeşitliliği çok olduğu bir özelliktedir. Ancak yapılan araştırmalara göre (Sözen:2003) eskiden beri coğrafya öğretmenlerinin ders işlemede kullandıkları yöntem, araştırmacılar tarafından en etkisiz yöntem olarak kabul edilen anlatım yöntemidir. Yapılan araştırmalarda geleneksel yöntemlerin verimsizliği hep vurgulanmıştır. Coğrafya öğretmenleri tarafından soru-cevap metodu anlatım metodu sadece renklendiren bir yöntem olarak görülmektedir. Bu iki yöntemin yaygın olarak

kullanılmasında; Çağdaş yöntemler konusunda öğretmenlerimizin bilgilerinin yetersiz olması ve öğretim yöntemleri ile ilgili hizmet içi eğitim görmemiş olmaları, üniversitelerde bu klasik yöntemlere yönelik öğrenim görmüş olmaları, görsel materyal ve çalışma araçlarının okullarda yetersiz olması, coğrafya öğretmenlerimizin bir kısmının gelişmelerden uzak olması gibi nedenler sıralanabilir.

Coğrafya derslerine ilişkin olarak öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan bu sorunlara karşın, programın öğrenci merkezli yöntem ve felsefeye dayalı olarak hazırlandığı, ölçme ve değerlendirmenin bu doğrultuda yönlendirildiği söylenebilir. Yeni programın felsefesini oluşturan “öğrenci merkezli yöntemler” hakkında coğrafya öğretmenlerinin kendilerini daha fazla güncellemelerine ihtiyaçları olduğu da söylenebilir. Yapılan araştırmalarda, coğrafya öğretimi yapılırken, çağdaş öğretim yöntemlerinin neler olabileceği, bunların derslerde nasıl kullanılabileceği ve faydaları hakkında ayrıntılı çalışmaların her geçen gün arttığı söylenebilir.

Buradan hareketle, aktif ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının hazırlanmasında, öğrencinin derste etkin kılınmasında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının önemli katkı sağlayacağı ve ortaöğretim coğrafya eğitimine de yeni bir bakış açısı getirerek coğrafya öğretmenlerinin bu dersi öğrencilere sevdirmesinde, “ezber dersi” olmaktan çıkarmasında önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü özellikle günümüz coğrafya eğitiminde, farklı öğretme ve öğrenme yöntemlerinin kullanılması, küreselleşen bir ortam toplum içinde Türkiye’nin daha etkin rol oynaması için kritik bir öneme sahiptir (Brownson ve diğ; 2001: 75). Çünkü yapılandırmacılık, eğitimin amaçları, yüksek düşünme becerileri, olayların ya da fikirlerin nedenlerini ve etkilerini ortaya çıkarmak olduğunda en iyi yaklaşımdır (Zahorik, 1995). Coğrafya programında öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklere aktif bir şekilde katılması beklenmektedir. Öğrencilerin etkinliklere etkin bir şekilde katılmalarının aktif öğrenme modeli ile sağlanabileceği belirtilmektedir. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselliğe dayanır. Gerek yapılandırmacılık gerekse de bilişselcilik öğretim süreciyle değil, öğrenme süreciyle ilgili açıklamalar ve önermelerde bulunmaktadır. Örneğin, bu kuramlar öğrenme sürecinde bilginin yapılandırılmasının hangi anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu açıklar. Ancak, öğrenene bilgiyi yapılandırılmasına hangi fırsatların verilmesi gerektiğine değinmezler (Bulut, 2006: 85).

Coğrafya programında öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılımlarının sağlanması, başarılı öğretimin anahtarı olarak görülmektedir. Coğrafya eğitiminde

başarının kusursuz olmasının garanti edilmediği, bunun için belli kurallar olmadığı ortadadır. Ancak iyi bir öğretim için öğretmenlerin kendi öğretim tekniklerini geliştirerek kullanmaları önerilmektedir. Burada coğrafya öğretiminde kullanılabilecek bazı yöntem ve stratejiler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Yüksek düzeyde düşünme beceri ve stratejilerinin öğretimi vurgulanmalıdır.
2. Çeşitli öğretim ve değerlendirme stratejileri kullanılmalıdır.
3. Okul içinde ya da dışında bir coğrafya l boratu r  kurulmalıdır.
4. Coğrafya konusunda bilgi veren televizyon programı, gazete ve dergiler kullanılmalı ve öğrencilerin bunları takip etmeleri sağlanmalıdır.
5. Yeryüzündeki geniş alanlara yönelik bölgesel ve küresel ölçekli çalışmalar üzerine odaklanmalıdır. Bu tür çalışmalarda, fizik  ve be er  ortamlar arasındaki ilişkilerin ele alınması önemlidir (Aksoy, 2004: 9).

Orta  ğretim coğrafya dersi  ğretim programının amacı;

- Her ölçekteki coğrafi çevreyi mevcut durum, zamana bağlı değişim özelliklerini algılayabilme, değişimin sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, geleceğe yönelik modelleme yapabilme, ilişkili konu ve bilim dalları ile bütünsellik kurabilmeyi oluşturan bir mantıkla öğrenciye verebilmek üzere, kendi yaşam çevresi,  l e ve dünya ölçeğinde, öğrencinin, coğrafi bilinç kazanması,
- Bu kazanımını gelecekteki yaşantısında etkin bir şekilde kullanabileceği yeterliliğe d n  t rebilmesinin yeterliliği,

Coğrafya dersini öğrenciler için sorgulayıcı olmayan, ezbere dayalı bir ders olmaktan çıkarıp, insan yaşamı ile bütünleşik, yaşamında kullanabilir, ili kilendirebilir kapsama ulaştırmak, ya da buna ulaşmak olmalıdır. Yukarıdaki yaklaşım ile yeni coğrafya dersi programında insan yaşamını temsil eden bütünsellik doğal ve beşeri sistemler ile oluşturulmuştur.

Orta  ğretim coğrafya dersi yeni programının ilkeleri ise  u şekilde özetlenmiştir (MEB, 2005):

- Program,  ğrenci merkezli yaklaşımları temel almaktadır.
- Öğrenci bilgiyi ezber yoluyla edilgen bir şekilde değil, öğrenme-öğretme sürecine aktif katılarak öğrenmeye yönlendirilmektedir. Bilgiyi anlamlandırma, yapılandırma ve yorumlama becerilerini kazanması  nemsenmi tir.

- Programın kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, tutum ve değerler; öğrencilerin günlük ve meslek yaşantıları yoluyla hayata taşınabilir niteliktedir.
- Program, öğrencileri soru sormaya, araştırma ve planlama yapmaya özendirilmektedir.
- Program, doğa ve insan etkileşimine duyarlı, doğaya uyumlu yaşamı hedef alan ve doğal, kültürel ve ekonomik kaynakları sürdürülebilir kullanmayı özendiren bir içeriğe sahiptir.
- Program, olay ve olguların yaşanılan alan, bölge, ülke ve dünya ölçeğinde algılanmasına yönelik ve küresel etkileşimi yansıtabilen bir içeriği amaçlamıştır.

Coğrafya programının başka bir özelliği de bireysel eğitime vurgu yapmasıdır. Farklı biyolojik yapılara sahip olan ve farklı çevrelerden gelen bireylerin olaylara bakış açısı ve onları yorumlayışı birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar bireylerin geçmişteki yaşantıları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme biçimleri vb. birçok özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bu durum sınıf ortamına da yansımaktadır. Öğrencilerin girişteki özellikleri farklı olduğu için, öğretme öğrenme süreçlerindeki konumları ve bu süreçlerin sonundaki başarı durumları da farklılık göstermektedir (Açıkgöz, 2003:33). Dolayısıyla yeni öğretim programının başarılı olabilmesi için coğrafya öğretmenlerinden, ders planlaması yaparken, bireysel farklılıkları ön plana alan ve farklı öğrenme duyularına hitap eden öğrenme süreçleri düzenlemeleri beklenmektedir. Ancak 2005 yılı programını daha iyi anlayabilmek için yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenme ve çoklu zeka gibi alanları da anlayabilmek gereklidir.

2.8.9.1.Coğrafya Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım

Talim ve Terbiye Kurulu, 14 Temmuz 2005 tarih ve 198 sayılı kararı ile ortaöğretimde 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar için, CDÖP'ı yeniden düzenlemiştir. Bu yeni düzenlemede, geleneksel öğrenme yönteminden, yapılandırmacı öğretim sistemine geçiş yapılması gibi köklü bir değişiklik gerçekleştirilmiştir. Böylece, geleneksel öğrenme sisteminden, öğrenci merkezli öğrenme modeline geçiş yapılmıştır. Coğrafya eğitimi yapılandırmacı öğrenme modeli ile daha başarılı olacağı düşünülmüştür. Ancak, bu geçişte coğrafya programının uygulanmasında bazı problemlerle karşılaşmıştır. Gerek eğitim çevresinin ve gerekse öğrenci çevresinin yapılandırmacı öğrenme modeline geçişi, yeni coğrafya programının başarısı için çok önemlidir.

Yapılandırmacı öğrenmenin başarısı, hem coğrafya öğretmenlerinin mesleki yeterliliği, hem de bu sistemi uygulama birikimi ve yeteneği ile ilişkilidir. Orta öğretimdeki coğrafya dersi öğrenme sistemi değişikliğinin uygulamaya koyulması, coğrafya öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme konusundaki altyapı eksikliklerinin giderildikçe, şüphesiz programın başarısının çok daha üst seviyelere çıkacaktır.

Birçok gelişmiş ülkede, coğrafya eğitiminde çoktan beri kullanılmakta olan yapılandırmacı öğrenme modeline geçişte de birçok alanda olduğu gibi ülkemizde geç bile kalınmıştır. Artık önemli olan öğretmen, öğrenci ve velilerimizin bir an önce tam manasıyla bu duruma uyumlarının sağlanmasıdır. (Turoğlu,2006:148)

Bir eğitim programında “muhtevayı nasıl öğretelim?” sorusuna cevap veren boyut öğretim süreçleridir. Bu süreç; belli zaman diliminde muhtevanın öğretilmesi için yapılabilecek her türlü etkinliği kapsar (Küçükahmet, 2003: 21). Dolayısıyla bu sürecin bir dersin amaçlarıyla ilgili tüm sürecin sonuçlarının alınmasındaki en etkin bölüm olduğu söylenebilir. Bu süreç içinde ders öğretmenin kullandığı yöntemler, yaklaşımlar ve etkinlikler dersin başarıya ulaşmasındaki temel unsur durumundadır. Bu süreçte öğretmenin başarıya ulaşmasının yolu da, öğrencilerinin daha iyi nasıl öğrenebileceklerine eğilmesi ile kolaylaşır.

Öğretmen, sadece öğrencinin tercih ettiği öğrenme biçiminde öğretirse, öğrenciler okulda ve meslek yaşamlarında başarı için kendi potansiyellerine ulaşmada ihtiyaç duyulan zihinsel yeteneklerini geliştiremeyecektir. Eğitimin bir amacı, öğrencilere kendi tercih ettikleri ve daha az tercih ettikleri öğrenme modellerinde onların becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektir. Amaç, her gruptaki öğrencinin ihtiyacı olan öğrenme gereksinimini belirlemek ve en az bir süre öğrenciyi bu öğrenme biçimiyle karşılaştırmaktır.

Dolayısıyla öğretmenlerin “öğretme” becerilerini geliştirmeleri, öğrencilerinin “nasıl” öğrendiklerini bilmelerini konusunda bir anlayış ve yaklaşımı gerektirir. Öğretme işinin niteliği, öğretmenlerin seçtikleri öğrenme teorisindeki öğretme yöntemlerini ne kadar etkili ve kapsamlı kullandıklarına göre ölçülür. Bununla birlikte öğretmenler genellikle hangi yöntemin en etkili olduğunu bilmemekte ve öğretme işinin ölçülmesi çoğu kez öğrencilere ve onların kararına bırakılmaktadır (Fatt, 2000: 33).

Birbirine benzer kalıplaşmış beyinlerin ve bu türden beyinler üreten eğitim sistemlerinin artık ihtiyaçları karşılamadığını fark eden ve bu sistemleri sorgulamaya başlayan toplumlar, okul kavramını tüm öğeleri ile birlikte yeniden gözden geçirmekte, eğitime ve okula yeni anlamlar yüklenmektedir. Bunun sonucunda öğrenci merkezli

okul ile öğrenci merkezli eğitim kavramları gündeme gelmekte ve geleneksel eğitim ile şu farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Vural, 2004: 26):

Geleneksel Eğitim

- ✓ Bilgi kesindir.
- ✓ Eğitim öğrencilere ansiklopedik bilgiler kazandırmak için verilir.
- ✓ Bilgi gelecekte kullanılmak için edinilir.
- ✓ Bilgilendirme, formal bilimin öğrenciye aktarılması ile gerçekleşir.
- ✓ Eğitimin amacı sayısal ve sözel yetenekleri geliştirmektir.

Öğrenci Merkezli Eğitim

- ✓ Bilgi geçicidir.
- ✓ Eğitim, konuları derinliğine anlayabilmek için verilir.
- ✓ Bilgi yeni bilgi üretmek için edinilir.
- ✓ Bilgilendirme öğrenci ve formal bilim dallarının etkileşimi ile gerçekleşir.
- ✓ Eğitimin amacı zekânın tüm çeşitlerini geliştirmektir.

Son yıllardaki gelişmeler ışığında Türkiye’de de öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları gündeme gelmiştir. Buna göre, Öğrenci merkezli okulun özelliklerini ve öğrenmeyi sağlayan çevresel koşullar açısından öğrenciyi ve öğrenme sürecini tanımlayan öğrenci merkezli eğitimin oniki ilkesi şöyle ortaya konmuştur (Erbil, 2004):

- ✓ Öğrenmeyi öğrenmek esastır
- ✓ Her öğrenci öğrenebilir
- ✓ Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar
- ✓ Düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşünceyi geliştirir
- ✓ Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar
- ✓ Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır
- ✓ Merak, yaratıcılık ve kompleks düşünmeyi harekete geçiren ödevler öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler
- ✓ Her öğrenci farklı zamanda, farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir
- ✓ Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır
- ✓ Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır

- ✓ Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir
- ✓ Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlama yaratır

Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında her öğrencinin gelişiminde gösterdiği ilerleme dikkate alınır. Heffler, öğrenmenin aslında bir süreç olduğunu ve temelde 4 seviyede incelenmesi gerektiğini belirtir. Bunlar;

1. Yeni öğrenme hissini ortaya çıkaran geçmiş somut tecrübeler (hissetme),
2. Yansıtıcı gözlem (izleme),
3. Kavramsallaştırma (düşünme süreci)
4. Aktif olarak deneme (yapma süreci) (Heffler; 2001: 309).

Öğrenci merkezli yaklaşımları kullanarak coğrafya eğitiminde daha etkili, dersi sevdiren, tam öğrenmeyi sağlayan etkinlikler yapmak gerekmektedir. Oysa yapılan araştırmaların önemli bir kısmı göstermektedir ki; günümüze kadar yapılan lise coğrafya eğitiminde coğrafya öğretmenlerinin en sık anlatım yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Aksoy'a göre, coğrafya öğretiminde iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Birincisi; davranışçılık adı verilen öğrenme teorisi ile ilgili bir yöntem olan öğretmen merkezli öğretimdir. Bu teoriye göre öğretmen derste baş aktör konumundadır. Öğretmen, öğretimin içeriği, ne öğretileceği, hangi metinlerin okunacağı, hangi ödevlerin verileceği ve bu ödevlerin ne zaman tamamlanacağı konusunda karar vermeye yetkili tek kişidir. Öğrenciler, öğretmen ya da kitaptan bilgi alarak öğrenirler. Bu tip öğrenmeye, alış yoluyla öğrenme adı verilir. İkincisi; genel olarak bilişsel öğrenme psikolojisine dayandırılan öğrenci merkezli yaklaşımdır. Burada baş aktör rolünü öğrenciler üstlenmişlerdir. Öğretmenin rolü, öğrenciler öğrenme görevlerini yerine getirirlerken onları teşvik etmek, motive etmek ve onlara rehberlik yapmaktır (Aksoy, 2004: 8).

Öğrencileri, yaşama hazırlayacak, onların hayata bakış açısı, olaylara karşı doğru karar verme ve davranış gösterme, yaşamla ilişkili doğru değerleri verme, onları doğru davranışlara yöneltme çalışmaları kısaca eğitimidir. Aslında eğitimi sadece öğrencilerle sınırlandırmak da bu alanı eksik bırakmak olacaktır. Sonuç olarak bütün bunlar çocuğun yaşam mücadelesinde başarıya ulaşmasında ona yardım edecektir.

Geleneksel öğretim, çoğunlukla, sınıfta, öğretmenin öğrenciye bilgi aktarımı şeklinde geçer. Öğrenen pasif konumda olup, ezberleyen öğrenci başarılıdır. Genellikle bilginin tek kaynağı olan ders kitabı ve diğer yardımcı eğitim araç ve gereçleri eğitimin elemanlarıdır. Geleneksel öğrenmede kazanımlar yaşamla ilişkilendirilmez ve gerçek hayattaki problemlerin karmaşıklığını da yansıtmaktan uzaktır.

Ancak bilgi yapılandırılmadıkça öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Öğrenme, öğrenenin yeni fikir veya kavramları güncel ya da önceki bilgilerle ilişkilendirdiği, yapılandığı aktif bir işlemdir. Öğrenen, bilgiyi araştırır, bulur, ilişkilendirir ve yapılandırır. Yapılandırılan öğrenme, öğrenene, bilgisini yaşamında kullanma, karşılaştığı durumlar için karar verme ve yeni bilgiler için altlık oluşturma imkanı verir (Bruner, 2006, Huitt, 2003, Mahoney, 2006).

Yapılandırmacı öğrenme modelinde öğrenme, öğrenme alanlarına ait kazanımlara öğrencilerin kendi çalışmaları ile ulaşmaları sonucu gerçekleşmektedir. Unutulmamalıdır ki:

- İşitilen unutulur.
- Görülen belki hatırlanır.
- Yapılan genellikle kalıcı olur (Bruner, 1986).

Yapılandırmacı öğrenmede; bilgi, dış kaynaktan pasif bir konumda alınan bir şey olmayıp, öğrenen tarafından aktif olarak edinilir. Öğrenme ise güncel bilginin önceki yapılandırılmış yaşantılar ile karşılaştırma ve ilişkilendirme işidir. Öğrenmede sosyal etkileşim çok önemlidir ve bireysel bilginin yapılandırılmasında önemli katkı sağlar, yönlendirici rol oynar. Dolayısıyla öğrenmeyi; sosyo-kültürel yapı içinde gerçekleşen sosyal etkileşim olduğu kadar sosyal bir eylem olarak da kabul etmek mümkündür. Bu yaklaşımla hazırlanan müfredat programları aşağıdaki avantajları içermektedir.

- Yaşamla ilişkilendirilmeyen müfredat ve içeriği amaçsızdır. Buna karşın, yaşam ile ilişkilendirilen müfredat konuları öğrenci için daha ilgi çekici gelecektir. Araştırma ve problem çözme motivasyonu daha güçlü olacaktır.
- Müfredat konularının yaşam ile ilişkilendirilmesi eğitimin daima güncel kalmasını sağlayacaktır.
- Yaşam içinde zamana bağlı değişen ihtiyaçlar ve öne çıkan unsurlar öğrenci tarafından keşfedilecek, yaratıcılık ön plana çıkacak, üretkenlik artacaktır.

- Öğrenciler, araştırmacı yaklaşım ile çalışacakları için, kavram ve problemlerini daha iyi öğrenebilir, daha iyi çözüm yolları bulabilir, düşünce ve yeteneklerini geliştirebilirler.
- Tartışma ve sınanma ile sonlanan çalışmalar öğrencileri teşvik edecek, cesaretlendirecek, kendilerine olan güvenlerini arttıracaktır.

Yapılandırmacı öğrenmenin öğrenciye birçok katkısı olmaktadır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Teorik bilgi yığını olarak değil, neyi niçin öğrendiğini bilerek algılar,
- Araştırır, yorumlar, analiz eder ve yaşamla ilişkilendirir,
- Derse yönelik ilgi düzeylerini artırır,
- İnsiyatif kullanma fırsatı verir,
- Kendi öğrenme yöntem, kaynak ve teknolojilerini üretme, kullanma ve değerlendirme fırsatı verir,
- Çağdaş teknolojiyi kullanma, etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikçi öğrenmeyi gerçekleştirmesi sağlanır.
- Bilgiyi sorgular,
- Kazanılan her bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar.
- Bilginin algılaması, öğrencinin sosyal, kültürel ve diğer yaşamsal değerleri ile yakından ilgilidir.

Yapılandırmacı öğrenme modelinde öğretmen; yönlendirici, kontrol ve test edici rolündedir. Öğreten olduğu kadar, öğrenen ve mesleki birikimini yenileyen olmalıdır. Bu öğrenme modelinde öğretmenin rolünü şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Öğretmen, öğrencilerin bilgi alacağı kaynaklardan sadece birisi olduğunu ve temel unsurun öğrenci olduğunu düşünmelidir.
- Öğrenci insiyatifini ve özerkliğini kabul ve teşvik eden kişidir.
- Öğrencilere, kendi bilgilerini oluşturmaları için yardım ve rehberlik eder.
- Açık uçlu ve düşünmeye yöneltten sorular sorarak, soru sormayı cesaretlendirip, düşünce üretici tartışmaları teşvik eder.
- Kendini geliştirme gayreti içindedir.

Orta öğretim yeni coğrafya dersi müfredatında beş öğrenme alanı ve her öğrenme alanına ait çok sayıda kazanımlar oluşturulmuştur. Öğrenme alanı; öğrencilere

kazandırılacak birbiriyle ilişkili tema, kavram, beceri, anlayış tutum ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği bilgi ve becerileri organize eden yapıdır. Kazanım ise öğrenme süreci içerisinde, planlanmış, düzenlenmiş ve uygulanmış yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2005).

Kazanımların ardışık olarak ele alındığı, her kazanımın, öğrenme alanındaki konular ile ilgili kendinden önceki bilgiler ile yapılabılır nitelikte olmasına çalışılmıştır. Programda verilen kazanımların öngördüğü içerikler bu yaklaşımla sınırlandırılmış ve dört yıla yayılmıştır.

Bu mantık çerçevesinde, öğretmenler; kazanımları gerçekleştirmesi koşuluyla; öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerini, ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve algılama özelliklerini, beklentilerini, önceki bilgi-beceri birikimlerinin düzeylerini ve okul imkanlarını da dikkate alarak, ders uygulamasını gerçekleştirmesi beklenmelidir.

Etkinliklerdeki alternatifler öğretmenin yönlendirmedeki mesleki yaratıcılığı ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlara ait etkinlikleri “sınıf-okul içi” ve “okul dışı” olarak gruplamak mümkündür.

Yukarıda bu temel hususlar, 10. sınıf CDÖP için genellenebilir.

CDÖP’nın yapılandırmacı öğrenme modeli yaklaşımı ile uygulanması, bu amaç doğrultusunda planlamanın yapılması için önemli olan unsurları “Kazanımlar, Gruplama, İlişkilendirme, Sorgulama, Sunum-Sergileme ve Değerlendirme olmak üzere 6 grupta toplamak mümkündür (Gagnon, Collay, 2006). Planlama, bu unsurların öğretmen tarafından, öğrenci grubunun uygulamasına yönelik olmak üzere yapılır. Öğretmenin; coğrafya dersi müfredat programı içindeki öğrenme alanlarına ait kazanımları öğrencilere açıklaması, öğrenciler arasında görev ve sorumluluklara ait koordinasyonun oluşturulması, öğrencilerin bildikleri ile öğrenecekleri arasında ilişkilendirmenin kurulmasında rol alması, sorun ve sorulara ait öğrencileri desteklemesi ve öğrencileri cesaretlendirmesi bu planın önemli esaslarını oluşturmaktadır. Ancak planı uygulayan öğrenci olmalıdır.

Yeni orta öğretim coğrafya ders programı kapsamında öğrenme alanları ve kazanımlar her dört yıl için detaylı olarak verilmiştir (MEB,2005). Kazanımlar ile birlikte, her kazanıma yönelik olarak uygulanabilecek etkinlik örnekleri ve açıklamaları da verilmiştir. Bunlar, dersin yapılandırmacı öğrenme modeli ile uygulanabilmesi için çok önemli olan ipuçları, öğretmeni yönlendirici verilerdir. Ayrıca öğretmen de kendi imkanlarının yönlendiriciliğinde, ilgili kazanıma ait etkinlikler geliştirebilir ve kolaylıkla, kendi yapılandırmacı öğrenme planını oluşturulabilir. Orta öğretim Coğrafya

dersi programı için yapılandırmacı öğrenme planının uygulanması sınıf-okul içi ve okul dışı etkinlikler ile gerçekleştirilebilir. Önerilen etkinlikler ilk bakışta uygulanması zor gibi gelse de, aslında bunların birer öneri olduğu unutulmamalıdır. Bu konu, öğretmenin kendi imkanlarını nasıl kullanılacağı, öğrencinin öğretmen tarafından nasıl yönlendirileceği ve ayrıca yapılandırmacı öğrenme mantığının doğru ve yeterli düzeyde algılanmış olması ile çok ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen kendi imkan ve yeterlilikleri ile de kendi etkinliklerini planlayabilir.

Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme modeli coğrafya eğitimi için son derece uygun bir öğrenme modelidir. Öğrenci merkezli bu öğrenme modeline geçme uygulaması; coğrafya eğitimini ezberden kurtarıp, gerçekçi, güncel ve fiziksel çevre ve insan ilişkileri açısından yaşayan-yaşanan, sorun çözen, öğrencinin konulara ait sentez ve analiz yaptığı bir ders haline gelmesine imkan verecektir. Müfredat programı ise farklı bir konudur. Öğrenme alanları ve kazanımlar geliştirilebilir, hatalar ve eksiklikler giderilerek daha iyi duruma getirilebilir. (Turoğlu,2006;155)

Ülkemizde, ortaöğretim coğrafya derslerinde yapılandırmacı öğrenme planının uygulanmasında, başlangıçta öğretmenler ve öğrencilerin bazı sorunlar ile karşılaşması kaçınılmaz olmuştur. Bu sorunlar, coğrafya dersinin ve coğrafya ders programının yapılandırmacı öğrenme modeli ile uyumsuz olması olasılığından değil, yapılandırmacı öğrenme modelinin coğrafya ders programında uygulanmasında öğretmenlerimizin hazırlıksız olmasıdır. Çünkü çalışan coğrafya öğretmenlerinin büyük bir kısmı 2005 öncesi mesleğe başladıkları ve üniversite eğitimini daha eski öğretim modellerine göre almış olmalarıdır. Bu sorun da hizmet içi eğitim çalışmalarıyla aşılmaya çalışılmaktadır.

2.8.9.2. Coğrafya Öğretiminde Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme

Yapılandırmacılık, öğrencilerin aktif şekilde bilgiyi üretmesi/oluşturması, yorumlaması, ön bilgilerini kullanarak yeniden organize etmesi ile oluşan zihinsel dönüşümdür. Yapılandırmacılığın temel dayanağı, bilginin doğası ve öğrenmedir. Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır (Brooks and Brooks, 1993,)

Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Yani bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgidan nasıl bir anlam çıkardığı önemlidir (Yurdakul, 2005: 42) Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel dayanakları eğitim psikologlarının

araştırma ve düşüncelerine dayandırılmaktadır. Eğitim psikologlarından Piaget, yapılandırmacı (constructivist) kavram ve yaklaşımını ilk defa ortaya atan kişidir. Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayanılarak geliştirilen ve "öğretmeden çok öğrenme" üzerinde durulmasını öngören anlayış yapılandırmacı yaklaşıma temel oluşturmaktadır.

Yeni bir bilgi edinme sürecinin öğrenciyi aktif kılan bir süreç olduğu ve öğrencinin sahip olduğu bilgi birikiminin yeni bir bilgiye veya uyarılara cevap vermede çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gülseren, 2006). Bu tür yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılık olarak adlandırılmaktadır.

Piaget'e göre bilişsel gelişim, çevre ile etkileşim sonucunda sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar veya zihinsel yapılar aracılığıyla ilerlemektedir. Buna göre öğrenme, zihinsel bir yapıdır ve yaşantılar sonucu oluşmaktadır (Koç, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda, yapılandırma sürecinin işleyişi, bilginin üretilmesi gibi konularda farklı yaklaşımlar da sergilenmektedir. Bazı araştırmacılar çocukların nasıl geliştiği, bilginin nasıl üretildiği gibi konular üzerinde dururken bazıları da disiplinlerin nasıl oluştuğu, bilginin yapılandırılması sürecinde toplumsal süreçlerin etkilerini açıklamaya çalışmaktadırlar (Sağlam, 2006: 32).

Yapılandırmacı yaklaşım; çağdaş eğitim anlayışının, bilgi toplumu olmanın gelişen bilim ve teknolojinin yön verdiği bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleştirildiği bir öğretim sürecinde aşağıda sıralanan özelliklerin bulunması beklenmektedir:

- ✓ Problem çözme etkinlikleri,
- ✓ Çözülecek problem için geliştirilmiş görsel araçlar ve zihinsel modeller,
- ✓ Kaynak ve çeşitlilik yönünden zenginlik,
- ✓ Öğrencilerin birbiriyle yardımlaşması ve grup halinde çalışması,
- ✓ Öğrencinin keşfederek öğrenmesini özendirme,
- ✓ Öğrencilerin performansını ölçmeye yönelik geliştirilen yöntem ve araçlar.

Yukarıdaki özelliklerin bir öğretim sürecinde yer alması yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan bir öğretimin gerçekleştirildiği sonucunu verecek göstergelerdir (Gülseren, 2006). Yapılandırmacı felsefe, eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı

öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir. Yapılandırmacı felsefe ile aktif öğrenmenin yeni prensiplerine dayalı öğrenme ortamları düzenlenmekte ve birçok kurum buna göre yeni öğrenme ortamları geliştirmektedir. Yeni ortamlar, eğitim kültüründe öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime bir geçişi yansıtmaktadırlar. (Holzer, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu nedenle öğretmen, öğrenci özerkliği ve girişimciliğini kabullenmeli ve cesaretlendirmelidir. Öğrencilerin fikirlerine saygı duymalı, bağımsız düşünceleri için cesaretlendirmelidir. Öğrencilerin güdülenme, ilgi, beceri, düşünme becerileri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin işlenen konu ile ilgili ön bilgi ve inançlarını açığa çıkarmalı ve öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamalıdır. Öğrenciye derste neler öğreneceğini, öğrendiklerini nerelerde kullanabileceğinin bilgisini vermeli ve öğrencinin performansını değerlendirmelidir. Öğrencilerin ileri sürülen alternatif düşünceler üzerinde düşüncelerini, bu düşünceleri tartışmalarını ve değerlendirmelerini teşvik etmelidir. Tartışma ve etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek şekilde yönlendirmelidir (Bulut, 2006: 69). Coşkun (2003: 228–243), “Yapısalcı (Yapılandırmacı) Öğrenme Ve Coğrafya Öğretiminde Kullanılmasına Bir Örnek: Nem Konusu” adlı çalışmasında, coğrafya derslerinin yaşadığı birçok sorunun öğretmen merkezli ders işlemekten kaynaklandığını ve coğrafya derslerinin yapılandırmacı felsefeye göre işlenmesini önermektedir.

Aktif öğrenme son yıllarda dünya çapında yaygınlaşan etkin bir eğitim sistemi haline gelmiştir. Aktif öğrenme, öğrencilerin pasif olarak bulundukları eğitim sürecinden; var olan bilgileri açıklayan, analiz eden ve bunların üzerine kendi bilgilerini inşa eden bireylere dönüşmelerini gerektirmektedir (Silberman, 1996). Toplumun daha çok "yaşayarak öğrenme" olarak tanıdığı aktif öğrenme; öğrencinin objelerle direkt olarak çalıştığı, insanlar, fikirler ve olaylarla doğrudan ilişki içinde edindiği deneyimlerini yorumlayarak yeni anlayışlar geliştirdiği bir öğrenme şeklidir. Bu şekilde öğrenciler derse, edilgin değil, aktif ve etkin katılım sağlarlar.

Aktif öğrenme, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma fırsatlarının verildiği, öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya

zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Araştırmalarda, aktif öğrenmenin başarıyı artırdığı, bununla da kalmayıp geleneksel eğitimde ihmal edilen, hatta zaman zaman zedelenen motivasyon, öz saygı, okula ve öğrenmeye yönelik negatif tutumlar, arkadaşlık ilişkileri ve derse katılım gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğu binlerce bulgu ile kanıtlanmıştır (Vural, 2004: 162–163).

Aktif Öğrenme, öğrencilerin uygulamalı olarak, etkinlikler yoluyla ve kendi deneyimleri ile öğrendikleri bilgi ve becerileri bütünleştirdikleri bir öğrenme türü olarak tanımlanabilir. Aktif öğrenmenin öğrenciler için sağlayacağı yararlar bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal kategorilerde açıklanabilir. Dil becerisini geliştirme, beraber çalışma alışkanlıklarını kazandırma, problem çözme, analiz ve sentez becerileri, paylaşma, birbirine soru sorma ve birbirlerinden öğrenme gibi aktif öğrenmenin sayılabilecek pek çok katkısı olduğu söylenebilir (Çakmak, 2004) .

Geleneksel Öğretim Yöntemlerinde Roller

Öğretmen: Hazırlayan, planlayan, anlatan, yapan, kontrol eden, bilgi yükleyen, cezalandıran, kalıba sokan

Öğrenci: Pasif, dinleyen, izleyen, kontrol edilen, yüklenen ve geri istenildiğinde aktaran, cezalandırılan, kalıba sokulan

Sonuç: Sorgulamayan, edilgen, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişemeyen, kendini ifade edemeyen, kendine güvenemeyen öğrenci

Aktif Öğrenmede Roller

Öğretmen:

- Eğitim yaşantılarına rehberlik eder,
- Öğrenciyi aktif tutar,
- Katılımı sağlar,
- Düzenleyicidir,
- Yaratıcılığa önem verir,
- Yol göstericidir.

Öğrenci

- Aktiftir, katılımcıdır,
- Sürecin öznesidir,
- Kendini kontrol eder,
- Rahat davranır,

- Sorumludur,
- Üretkendir,
- Konuşur ve sorgular.

Sonuç

- Öğretmen ve öğrenciler uyumlu çalışırlar,
- Öğrenciler yeteneklerinin farkına vararak gelişirler,
- Öğrenciler bağımsız ve özgür davranırlar.

Yapısalcı ve bilişselci kavramların, düşüncelerin sentezlenmesi ve öğretimin tasarlanmasından uygulanmasına kadar çeşitli aşamalarda nasıl kullanılacağı ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir. Bazı eğitimciler ve araştırmacılar, kuramı uygulamaya çalışmaktadırlar. Aktif öğrenme bu çabaların ürünüdür (Açıkgöz, 2003: 59).

Coğrafya dersi genellikle öğretmen ve öğrenciler tarafından ülkelerin, şehirlerin, nehir ve dağ isimlerinin öğrenilmesi olarak algılanmaktadır. Bu yaklaşım öğrencilerin coğrafyadan zevk almalarını ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Engin ve diğ, 2003).

Yurdumuzda kullanılan coğrafya kitapları öğretmeni aktif öğrenciyi de pasif (hatta ikisini de pasif) duruma getirmektedir. Bunun için yapılması gerekenlerin başında, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde kullanılan coğrafya ders kitaplarının uygulamaya ve problem çözmeye yönelik hale getirilerek öğretmenin ve özellikle öğrencinin aktif olmasını sağlamak gelir (Efe, 1997:139).

Çağımız, problem çözme çağı olarak da karakterize edilmektedir. Gelecekte sürdürülebilir bir dünyada yaşamak için artık yeni nesillerden problem üretmeleri değil, problem çözmeleri beklenmektedir. İnsanın yaşamını etkili olarak sürdürebilmesi, karşılaştığı problemleri doğru olarak çözebilmesine bağlıdır. Okul, insanı yaşama hazırlama görevini üstlendiğine göre, geleceğin yurttaşlarını iyi problem çözümler, doğru karar vericiler olarak yetiştirmek zorundadır. Bu şekilde yetiştirmenin yolu da araştırma-inceleme yoluyla öğrenme-öğretme (Problem-çözme) yöntemiyle mümkündür. (Şahin, K, 2003: 86).

Hâlbuki coğrafya bilimi, uyguladığı düşünce sistemini ilkeleri ile şekillendirir ve coğrafi mantıkla yorumlayarak toplumun sosyal, ekonomik ve teknik sorunlarını çözümlmeyi kolaylaştıran öneriler getirir (Doğanay,1989). Dolayısıyla aktif öğrenmenin belki de en kolay ve en zevkli gerçekleşebileceği derslerin başında

coğrafyanın geldiğini söylemek mümkündür. Nitekim Sağlam (2006:156), tarafından yapılan araştırmaya göre, ilköğretimdeki sosyal bilgiler dersinde, yapılandırmacı öğretim uygulamalarının, davranışçı sosyal bilgiler uygulamalarından daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Hâlbuki coğrafya dersleri; öğrenciyi merkeze alan “öğrenci merkezli” aktif yöntemlerle işlendiği takdirde sorunun büyük bölümü halledilmiş olacaktır.

Coğrafyada akademik çalışmalarda sık kullanılan bir yöntem olan “Proje Metodu” ortaöğretimde kolaylıkla uygulanabilecek ve öğrenciyi aktif kılan yöntemlerden birisidir. Proje çalışmaları öğrencinin; yeteneklerini keşfetmesini, problem çözme becerisini, yaratıcılığını ortaya koymasına yardımcı olan bir uygulama şeklidir. Ayrıca bu tür çalışmalar bireyin yaptığı işlerde kendine güvenmesini ve üretmesini sağlar. Proje çalışmalarıyla öğrenci, bilimsel düşünme becerisinin temel prensiplerini ilköğretim ve orta öğretim kademelerinde öğrenmeyi başarabilir. Bu tür çalışmaların, bireyin ileri ki yaşamında hem sosyal hem de meslekî anlamda önemli deneyimler elde etmesine katkısı olur. Her şeyden önemlisi ise Coğrafya dersini orta öğretimde daha sevimli hale getirir. Bu yüzden orta öğretim Coğrafya derslerinde öğretmenler proje çalışmalarına da yer vermelidir. Proje yaklaşımının, coğrafya öğretiminde etkililiğine yönelik coğrafya eğitimcileri uygulamalı makale hazırlamalı ve yine bu konu ile ilgili yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin bilgilerini gözden geçirmesi ve yenilemesi için Millî Eğitim Bakanlığı’nın düzenlediği öğretim süreçleri konulu hizmet içi eğitim kurslarına coğrafya öğretmenleri katılmalıdır (Coşkun, 2004-a: 106).

Coğrafya derslerinde aktif öğrenmeyi mümkün kılacak bir başka öğrenci merkezli yöntem “Probleme Dayalı Öğrenme” yöntemidir. Çünkü bu yöntem tümevarımsal bir yaklaşımla bilimsel düşünmenin yolunu kullanmayı gerektirmektedir (YÖK/Dünya Bankası,1997). “Probleme Dayalı Öğrenme” yaklaşımı sayesinde konular, sorunlar ve bunların çözümleri bizzat öğrencinin kendisinin belirlediği daha etkili, cazip ve günlük yaşamla daha ilgili hâle getirilebilir (Aksoy; 2004: 17) .

Bu nedenle Aksoy, Yeryüzünün Biçimlenmesi (Dış Kuvvetler) ünitesinin öğretiminde, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştiren “Probleme Dayalı Öğrenme” (PDÖ) yaklaşımı ile “Öğretmen merkezli öğretim (düz anlatım, soru-cevap) yöntemleri” karşılaştırmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin coğrafya dersine ait başarılarına, problem çözme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisini araştırmış ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımının coğrafya derslerinde daha sık kullanılmasını önermiştir (Aksoy; 2004: 235).

2.8.9.3. Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zekâ

Zekâ, geçen yüzyılın başlarında tek etmen ile açıklanmıştır. Örneğin Tarman'a göre zekâ, bir "genel yetenek"tir. Bu genel yetenek "soyut düşünme" ile kendini gösterir. Soyut düşünme ile kastedilen ise sayılar ve sözcükler gibi birtakım sembollerle düşünme yeteneğidir. Daha sonra Spearman zekâyı çift etmen ile açıklamıştır. Ona göre zekâ, genel yetenek ve birtakım özel yeteneklerden oluşur. Spearman da genel yeteneği zekâ olarak kabul etmiş ve bunu "karmaşık durumlarda ilişkileri görebilmek" olarak nitelendirmiştir.

Türkiye'de eğitim sistemini yönlendiren daha çok Spearman'ın zekâ tanımı olmuştur. Buna göre zekâ sayısal ve sözel alanlar olarak iki grupta değerlendirebileceğimiz genel yetenektir. Ancak daha sonraları genel yetenek yanında özel yeteneklerin de kabul edilmesi zekânın tanımlanmasında dönüm noktası olmuştur. Böylelikle zekânın sadece genel yetenektir oluşmadığı kabul edilmiştir (Özden, 203:108–109).

Özellikle son yıllarda, (Gardner ve diğerleri; 1983), her bireyin kendi niteliklerini, zayıf ve güçlü yönlerini yansıtan sekiz öğrenme boyutu içeren zekâyı sahip olduklarını öngören Çoklu Zekâ Teorisi'ni ileri sürülmüştür. Zekânın tek bir boyutta olmadığı, aksine her bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekâlara sahip olduğu öne sürülmektedir. Böylece kişilerin yetenek, öğrenme biçimleri, ilgi eğilimlerinin açıklanarak eğitimcilere, bu teorisin temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanıp, her öğrencinin bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmeleri için fırsat doğmaktadır. Gardner ve diğerleri eğitimsel amaçlar açısından, öğrenci zekâsını değerlendirme, onların güçlü zeka türlerine hitap edecek öğretim programı sunma ya da zayıf zeka türlerini geliştirecek öğrenme stillerini işe koşma gibi açılardan bu teorisin birçok etkisinden bahsetmektedirler. Howard Gardner ortaya koyduğu bu teoriyle, o zamana kadar gelen, tek bir zekânın olduğu fikrinin çok da doğru olmadığı ortaya çıkmıştır. Çünkü Gardner, birden fazla zekâ olduğunu, her bir zekânın, kişinin yetiştirilme şekline bağlı olarak geliştirilebileceğini ortaya koydu. Nitekim bu teori, öğretme ve öğretmen eğitimi konusundaki etkisini hemen göstermiş ve birçok okul ve eğitim kurumu, öğretmen eğitimlerini, öğrenci eğitimlerini ve değerlendirme yöntemlerini bu teoriye göre yeniden şekillendirmişlerdir (Klein, 2003: 46). Çoklu zekâ teorisine göre zekâ türleri ve özellikleri şöyledir:

- Sözel zekâ
- Mantıksal/matematiksel zekâ
- Görsel zekâ
- Müziksel/ritmik zekâ
- Bedensel / knestetik zekâ
- Sosyal / Kişilerarası zeka
- Kişisel / içsel (özedönük) zekâ
- Doğacı / Varoluşçu Zekâ

Çoklu zekâ teorisi temelde şu prensiplere dayanmaktadır (Akman; 2006) :

- ✓ Zekâ tekil değildir.
- ✓ Her birey dinamik zekânın eşsiz bir karışımıdır.
- ✓ Zekânın gelişimi gerek bireysel gerekse bireyler arasında çok çeşitlilik gösterir.
- ✓ Tüm zekâlar dinamiktir.
- ✓ Çoklu zekâ özdeşleştirilebilir ve tanımlanabilir.
- ✓ Her birey çok yönlü zekâyı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder.
- ✓ Zekâlardan birinin kullanımı, diğerinin artırılması için kullanılabilir.
- ✓ Geçmişteki kişisel yaşantıların yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekâlarda bilgi inançlar ve beceri için kritiktir.
- ✓ Tüm zekâlar, yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin, insani niteliklerin artmasını, farklı kaynaklar ve potansiyel kapasiteler sağlar.
- ✓ Saf bir zekâ çok seyrek görülür.
- ✓ Gelişimsel Teori, Çok Yönlü Zekâ Teorisi'ni uygular.
- ✓ Çok yönlü zekâ hakkındaki bilgilerimiz arttıkça tüm zekâ listeleri değişmeye adaydır.

Teorinin eğitim-eğitim sistemine uyarlanması sırasında, şu prensiplere dikkat edilmesi önerilmektedir:

- ✓ Zekâ öğretilebilir.
- ✓ Her insanın güçlü zekâları vardır.
- ✓ Her insanın zayıf zekâları vardır.
- ✓ Zayıflıklar güçlendirilebilir.
- ✓ Kişinin zekâsı parmak izi kadar eşsizdir

Güngördü (2003) bu konuda; “öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanıldığında öğrenme hem daha çabuk ve hem de daha kalıcı olur. Bir öğretim etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme o kadar iyi gerçekleşir” diyerek aslında çoklu zekâ kuramının eğitim süreci boyunca coğrafya öğretiminde de nasıl bir ihtiyaca hitap ettiğini de vurgulamaktadır.

Görüldüğü gibi, lise coğrafya eğitiminde öğrencilerin yukarıda sayılan bütün zekâ özelliklerine coğrafya dersinde hitap etmek mümkündür. Bir edebiyat dersi ya da bir tarih dersinde yukarıdaki zekâ türlerinin sınırlı olanlarını kullanarak bu dersler öğrenilebilir. Ancak coğrafya dersi, aynı zamanda sosyal bilimler ve fen bilimleri arasında bulunan konumundan dolayı, bu zekâ türlerinin hepsinin etkin olarak kullanılmasını gerektiren bir derstir. Coğrafya, ne sadece sözel, ne de sadece sayısal zekâyâ dayandığı için, gerek ders işleme yöntemlerinin ve gerekse de öğrencilere hitap edecek ders kitaplarının bir tarih ya da bir edebiyat kitabı ve derslerinden çok farklı olması gerekmektedir.

Her öğrencinin en azından bir zekâ alanında üstün olduğu anlayışından hareket eden çoklu zekâ kuramı, coğrafya derslerinde öğretim yöntemi çeşitliliğini esas alır. Çoklu zekâ kuramını benimsemiş bir coğrafya öğretmeni, öğrencilerinin zekâ alanlarındaki potansiyellerini dikkate alarak farklı öğretim stillerine başvurur. Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan bir ders etkinliği birden fazla zekâ alanına hitap eder. Örneğin; örnek olay yöntemi tek bir zekâ alanına hitap etmez.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma için belirlenen evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve veri analizleriyle ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

“Ortaöğretim kurumlarında 2006 yılından itibaren uygulanmaya başlayan 10. sınıf coğrafya programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” konulu bu araştırma, tarama (survey) modeli niteliğinde yapılmıştır. Anketle yapılmış olan tarama (survey) modeli, var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi esas alır (Karasar, 1994: 77). Alan araştırma yöntemi sosyal bilimlerde tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Borg ve Gall, 1971: 187). Bunun için de nicel araştırma yapılmıştır; yani araştırmaya uygun bir anket hazırlanmış ve coğrafya öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu sayede istatistiksel sonuçlara gidilebilmiş ve daha güvenilir verilere ulaşılabilmektedir. Ancak anket uygulanmaya başlanmadan önce örnek bir gruba uygulanarak güvenilirlik ve geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu ön uygulama sonucu ayırt ediciliği yetersiz maddeler anketten çıkarılmış ve daha güvenilir bir ölçme sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma ile coğrafya öğretmenlerinin 10. sınıf yeni coğrafya programına bakış açılarının ne olduğunun, okul ve çevrenin fiziki açıdan programa uygunluğunun ve ne düzeyde uygulanabilir olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin, öğretmenlerin kıdem yılı, mezun oldukları fakülte, cinsiyet, okulların fiziki yeterlilikleri ve okul türleri gibi özelliklerine göre ne ölçüde farklar oluşturduğu da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bunun için veriler, 2006 yılından itibaren uygulanmaya başlanan 10. sınıf coğrafya öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşleri ve düşünceleri alınarak toplanmıştır. Bunun içindir ki istatistiki bilgilere ulaşabilmede bu araştırma için anket önemli bir araçtır.

3.2. Evren ve Örneklem

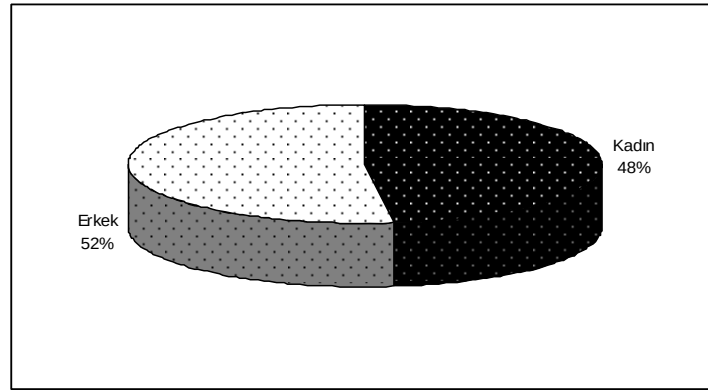
Araştırmanın evrenini Türkiye’de 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanılan yeni coğrafya öğretim programını uygulayan coğrafya öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere İnternet üzerinde e-posta yöntemiyle çalışan, coğrafya öğretmenlerinin üye olduğu gruplar üzerinden e-anket uygulaması şeklinde, ulaşılabilecek öğretmenlere posta yoluyla ve hatta görüşülebilecek durumdaki coğrafya öğretmenleriyle de yüz yüze yapılmıştır. Bu sayede bu sitelere üye 2000 üzeri coğrafya öğretmeni evreni oluşturmuştur. Ancak hazırlanan anketin uzun ve yoğun olması katılım önündeki en önemli engel olmuştur. Bu engele rağmen çok sayıda coğrafya öğretmenine ulaşılarak geniş bir katılım ve evren hedeflenmiştir. Ayrıca internet yani bilgisayar ortamında yapılacak anket kağıt israfını önleyecek, zamandan tasarruf sağlayacak, bürokrasiyi azaltacaktır. Özellikle ABD (örneğin <http://www.asd.com>) ve Avrupa ülkelerinde bu tür anketlerin uygulanmasını da sağlayan web siteleri kurulmuş olup bu tür araştırmalar yaygındır. Ayrıca bu yöntem öğretmene, hazırlanacak anketi istediği zaman diliminde daha rahat doldurması, düzeltme yapması vb. için de kolaylık sağlamaktadır. Yine bu tür ileti gruplarında gönüllülük esas olduğu için uygulanan anketlerden alınan sonuçlar daha gerçekçi olabilmektedir. (Kerski, 2000: 81, 86) Çünkü bu durumda; resmi yollarla anket eline ulaştırıldığı için bunu bir mecburiyet olarak hissedenlerin değil, branşı ile ilgili gelişmelere açık olan öğretmenlerin gönüllü olarak anketi inceleyip doldurdıkları söylenebilir. Anket uygulamasının yapıldığı söz konusu öğretmenler, yeni programları takip eden, onu incelemiş, uygulama ile ilgili sorunları grupta tartışan, bununla ilgili bilgi alışverişine muhatap olmuş öğretmenlerdir. Dolayısıyla anket toplama yönteminin daha doğru ve tutarlı olduğu söylenebilir.

3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular

Tablo 3.3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik dağılımı

	f	%
Kadın	244	48,1
Erkek	263	51,9
Toplam	507	100,0

Tablo 3.3.1. incelendiğinde, katılımcıların % 48,1'inin kadın, % 51,9'unun da erkek olduğu görülmektedir.



Grafik 3.3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik dağılım grafiği

Tablo 3.3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları illerin dağılımı

Sıra	İl	Öğretmen Sayısı
1.	İstanbul	63
2.	Ankara	57
3.	Samsun	25
4.	İzmir	23
5.	Bursa	22
6.	Sakarya	22
7.	Düzce	22
8.	Bolu	17
9.	Adana	17
10.	Mersin	16
11.	Gaziantep	16
12.	Şanlıurfa	15
13.	Antalya	14
14.	Kocaeli	14
15.	Amasya	14
16.	Rize	13
17.	Giresun	13
18.	Çanakkale	12
19.	Trabzon	11

20.	Ordu	11
21.	Konya	10
22.	Artvin	8
23.	Erzincan	6
24.	Batman	5
25.	Diyarbakır	5
26.	Zonguldak	5
27.	Edirne	4
28.	Kayseri	4
29.	Yalova	4
30.	Aydın	4
31.	Karabük	4
32.	Erzurum	4
33.	Niğde	4
34.	Sivas	3
35.	Tekirdağ	3
36.	Gümüşhane	3
37.	Yozgat	2
38.	Çankırı	2
39.	Ağrı	2
40.	Denizli	2
41.	Kırşehir	1
42.	Sinop	1
43.	Kastamonu	1
44.	Kırklareli	1
45.	Muğla	1
46.	Eskişehir	1
Toplam		507

Tablo 3.3.2. incelendiğinde araştırmaya 46 değişik ilden toplam 507 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Ağırlığın Ankara ve İstanbul gibi illerde daha çok olması bu illerdeki coğrafya öğretmeni satırlarıyla da yorumlanabilir.

Tablo 3.3.3.Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları okul türü

Okul Türü	f	%
Genel lise	207	40,8
Fen lisesi	4	,8
Sosyal bilimler lisesi	1	,2
Anadolu ve Anadolu öğretmen lisesi	165	32,5
Meslek lisesi	103	20,3
Çok programlı lise	15	3,0
Diğer	12	2,4
Toplam	507	100,0

Tablo 3.3.3.de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40,8'inin Genel Lise, % 0,8'inin Fen Lisesi, %0,2'sinin Sosyal Bilimler Lisesi % 32,5'inin Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi, 20,3'ünün Meslek Lisesi, %3'ünün Çok Programlı Lise, ve % 2,4'ünün de özel okullarda çalıştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumunun dağılışı

Öğrenim Durumu	f	%
Lisans tamamlama	12	2,4
Fen-edebiyat	113	22,3
Eğitim fakültesi	285	56,2
Yüksek lisans	92	18,1
Doktora	5	1,0
Toplam	507	100,0

Tablo 3.3.4.'e göre % 56,2 oranı ile Eğitim Fakültesi mezunu olanlar ilk sırada gelmektedir. Bunu, % 22,3'lük oran ile Fen-Edebiyat Fakültesi, % 18,1 ile Yüksek Lisans mezunları ve % 1 ile Doktora mezunları izlemektedir. Dolayısıyla çizelgeden, Eğitim Fakültesi mezunlarının en büyük grubu oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılışı

Kıdem	f	%
1-5 yıl	53	10,5
6-10 yıl	124	24,5
11-15 yıl	132	26,0
16-20 yıl	101	19,9
21 yıl ve üzeri	97	19,1
Toplam	507	100,0

Tablo 3.3.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 11–15 yıl kıdemde olanlar %26 oran ile ilk sırada ve en büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Daha sonra sırayla % 24,5'lik oran ile 6–10 yıl, % 19,9 ile 16–20 yıl kıdemi olanlar, % 19,1 ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar % 10,5 ile 1–5 yıl kıdemi olanlar ve en son da gelmektedir.

Tablo 3.3.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları okullarındaki sınıfların ortalama mevcudu

Sınıf Mevcudu	f	%
20ve daha az	42	8,3
21-25	153	30,2
26-30	204	40,2
31-35	76	15,0
36+	32	6,3
Toplam	507	100,0

Tablo 3.3.6.’daki verilere göre, ankete katılan öğretmenlerin bulunduğu okullarda en yaygın ortalama sınıf mevcutları % 40,2 ile 26–30 arasındadır. Bu oranı, % 30,2 ile 21–25, %15,0 ile 31–35, % 8,3 ile 20 ve daha az, 36 ve üzeri % 6,3 ile ortalama sınıf mevcutları takip etmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki en yaygın ortalama sınıf mevcutları olarak 26–30 ve 21–25 kişilik oranlar dikkati çekmektedir.

Tablo 3.3.7.Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları haftada kaç saat 10. sınıf coğrafya dersine girdiklerinin dağılışı

Haftalık Ders Saati	f	%
1-4 saat	49	9,7
5-8 saat	168	33,1
9-12 saat	174	34,3
13-16 saat	66	13,0
17 saat ve üzeri	50	9,9
Toplam	507	100,0

Tablo 3.3.7.’deki verilere göre ankete katılan öğretmenler % 34,3’lük bir oranla 9-12 saat 10. sınıflarda coğrafya derslerine girmektedir. Bunu % 33,1 ile haftada 5-8 saat derse girenler, 13,0 ile haftada 13-16 saat derse girenler, %9,9 ile haftada 17 saat ve üzeri, 9,7 ile de haftada 1-4 saat coğrafya dersine girenler oluşturmaktadır. Buna göre en büyük oranı haftada 9-12 ve 5-8 saat coğrafya dersine girenler oluşturmaktadır.

3.4.Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Sınıf Coğrafya Öğretim Programına programın uygulayıcıları olan lise coğrafya öğretmenlerinin programa olan bakış açılarını, coğrafya öğretmenlerinin 10. sınıf coğrafya derslerinde nelerin değiştiğini değerlendirmek üzere anket maddeleri oluşturulmuştur. Bu işlem hazırlanırken program değerlendirme modeli olarak, “Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli” (Erden, 1998) esas alınmıştır. Programın öğelerine dönük değerlendirmede;

- Genel ve özel hedeflerin değerlendirilmesi,
- Kapsamın değerlendirilmesi,
- Eğitim durumlarının değerlendirilmesi,
- Sınanma durumlarının değerlendirilmesi,
- Öğeler arası ilişkilerin değerlendirilmesi, gibi kademeler mevcuttur. (Erden, 1998)

Önce hazırlanacak anket ve programla ilgili ön çalışma yapılmıştır. İlgili literatür, uzman görüşleri (alan uzmanı, TTKB’ndan program geliştirme uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı ve dil uzmanı) ile öğretmen görüşlerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından açık uçlu soruları da içeren 87 maddelik “Öğretmen Anket Formu” ölçeği oluşturulmuştur. Anket oluşturulurken birçok önemli nokta göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmalarda veri kaynağı insandır. İnsanlara ait niteliklerin, araştırmalar için veri olarak kullanılmasında izlenen yöntemler üç grupta toplanır (Arseven,2001:121) :

- Anket (veya Test) yöntemi ile veri toplama
- Görüşme (mülakat) yöntemi ile veri toplama
- Gözlem yöntemi ile veri toplama

Anketle veri toplamanın önemli sayılabilecek avantajları vardır. Anketle daha geniş bir kitleye ulaşıldığı için örneklem daha büyük alınabilir. Örneklem büyüklüğü evrene yaklaştıkça, örneklem istatistikleri de evren parametresine yaklaşır. Bir başka

ifade ile bulguların güvenilirliği ve dış geçerliği artar. Anketle veri toplamanın başlıca avantajları (Erden,1998:69) :

- Veri toplama maliyeti diğer yöntemlere göre daha düşüktür.
- Örneklemin evreni temsil etme gücü artar. Sonuç olarak bulguların dış geçerliği yükselir.
- Anket, kendisinden bilgi alınacak kişi tarafından hiçbir kimsenin etkisi olmaksızın doldurulduğu için, verilerin objektifliği artar.
- Anketi cevaplayan kişi verdiği cevapların kontrolünü tekrar tekrar yapabilir. O nedenle cevapların güvenilirliği artar.
- Eğer anketteki sorular yapılandırılmış sorularsa, veri analiziyle anketin standartlaştırma çalışması yapılabilir. Bir başka ifade ile anket maddelerinin (soruların) analizi yapılarak madde güvenilirliği ve geçerliği saptanabilir. :

Anketle veri toplamanın dezavantajları da vardır. Anket, ancak ve ancak okuma yazma bilenler tarafından doldurulabildiği için, örneklem, okuma yazma bilmeyenleri temsil etmez. Öğrenim görmüş kişilerle öğrenim görmemiş kişilerin görüşleri farklı olabilir. Anketle veri toplamanın önemli sayılabilecek avantajları (Arseven,2001:123) :

- Anketleri cevaplayanların oranı daima çok düşüktür. Çoğu kez araştırmacıya dönen cevaplanmış anket sayısı, gönderilen anketin yüzde kırkını, pek fazla geçmez. Bu nedenle araştırma için öngörülen örneklem küçülmüş olur.
- Örneklem küçüldüğü için, cevaplanmış ankete dayalı verilerden elde edilen örneklem istatistiklerinin evren parametresini temsil etme gücü azalır.
- Anketi cevaplayanın soruları anlayamadığı durumlarda, anketi gönderene açıklama için soru sorma olanağı yoktur.
- Anket sorularındaki anlaşılmazlık, anketle veri toplamadaki en büyük dezavantajdır. Anketi hazırlayan kişi, anketi cevaplayanların hepsinin, anket sorularını kendisi gibi anlayabileceğini zanneder. Bu, yeni anket hazırlayanlar için bir eksikliktir.

Uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmanın çerçevesini oluşturan 10. sınıf CDÖP'na yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için coğrafya öğretmenlerine bir

anket geliştirilip uygulanmıştır. Anketin geçerli olması için aşağıdaki özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir. (Erden,1998:74) Anket soruları hazırlanırken aşağıdaki özellikler göz önünde tutulmuştur. (Erden,1998:68)

- Anketin amacının ne olacağı
- Araştırma sonuçlarının yararının ne olacağı
- Verilerin nasıl kullanılacağı

Bunlara dikkat edilmeden anket sorularının hazırlanmaya başlanması, elde edilen verilerin yersiz olması, verilerin analiz ve yorumunda güçlüklerle karşılaşılması sonuçlarını doğurabilir.

İkinci aşamada ise, hazırlanan anket taslağı, Gazi Üniversitesi'nde görev yapan uzmanların görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda anket üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak, ön çalışma için uygun hale getirilmiştir. Daha sonra bu ölçek güvenirlik ve geçerlik analizleri programı uygulayan toplam 113 coğrafya öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama coğrafya öğretmenleriyle yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada, ölçeklerin güvenirliğinin saptanmasında literatürdeki benzer çalışmalar da göz önünde bulundurularak en popüler güvenirlik ölçümü olarak kabul edilen Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerden toplanan ön çalışma verileri; bilgisayar paket programı SPSS (Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. Cronbach Alpha değerlerinin .70'den büyük olduğu durumlar, literatürde ve uzmanlarca ölçme aracının güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir (Alim, 2003: 43). Tablo 3.1.5.'teki bulgular incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .79 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin % 79 oranında isteneni gerçekleştirmede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Verilerin güvenirliği, veri toplama aracının da güvenirliğinin bir göstergesidir. Bu araştırma için ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan beş alt boyutun her birinin de güvenirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğe ait alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının .77 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, her bir alt boyutun da güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5.1. Öğretmen Anket Formunun Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha
Programın Genel Amaçları	35	,587	,887
	36	,686	
	37	,640	
	38	,643	
	39	,588	
	40	,649	
	41	,742	
	42	,608	
	43	,384	
	44	,474	
	45	,553	
	46	,577	
	47	,427	
10.Sınıf Kazanımları	48	,570	,772
	49	,522	
	50	,623	
	51	,493	
	52	,523	
Öğrenme-Öğretme Durumu	56	,546	,764
	57	,448	
	58	,523	
	59	,543	
	60	,568	
Ölçme-Değerlendirme	61	,486	,786
	64	,508	
	65	,616	
	66	,618	
	67	,535	
Programın İçeriği	68	,548	,781
	69	,448	
	70	,566	
	71	,575	
	72	,444	
	73	,547	
	74	,283	
	75	,520	
	76	,511	
	77	,454	
	78	,534	
	79	,544	
	80	,483	
	81	,433	
	82	,522	
	83	,532	
	84	,509	
	85	,599	
	86	,592	
	87	,541	

Öğretmen anket formunun “Kişisel Bilgiler” bölümünde 34 soru bulunmaktadır. Bu sorular, kişisel bilgileri içerenlerin yanında coğrafya öğretim programıyla ilgili açık uçlu soruları da içermektedir. Bunun dışında, anketin A Bölümü’nde 13 soru, B Bölümü’nde 5 soru, C Bölümü’nde 9 soru, D Bölümü’nde 7 soru ve E Bölümü’nde ise 19 sorudan oluşan toplam 87 soru bulunmaktadır.

3.7. Verilerin analizi

Veriler toplanırken, anket formunun 3.sorusundaki “Görevli Olduğunuz Okul Türü” sorusunun seçeneklerindeki “özel okul” ve “sosyal bilimle lisesi” seçenekleri, hem söz konusu seçeneklere ilişkin gelen yanıtların azlığı hem de evrenin boyutlarının büyümesi nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler bilgisayar paket programı SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait veriler ile anketteki sorulara verdikleri yanıtların hangi seçeneklerde (5’lü likert) daha yoğun olduğunu ortaya koyabilmek için soruların yanıtlarına ait frekanslar, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama gibi istatistiksel değerler kullanılmıştır. İki gruplu değişkenler (cinsiyet gibi) bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Üç veya daha fazla gruplu değişkenler (“okul türü, kıdem, eğitim düzeyi ve ortalama sınıf mevcutları”) bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise, tek yönlü varyans (Anova) analizi uygulanmıştır.

Farklılığın belirlendiği durumlarda da, anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Ölçekte bulunan cümlelerin karşısında yer alan seçenekler, puanları ve bu seçeneklere ilişkin puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.7.1. Likert ölçekli anket maddelerin puanlama aralığı

Puanlama Aralığı		
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80
Az Katılıyorum	2	1.81-2.60
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2.61-3.40
Çok Katılıyorum	4	3.41-4.20
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde coğrafya öğretmenlerinin anketlere verdikleri yanıtlar; programın geneli ve genel amaçları, kazanımlar, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci olarak dört ayrı boyutta incelenmiş, tablolaştırılmış, testler uygulanmış ve verilen yanıtlar yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları okullarında eğitim amaçlı olarak internetten ne ölçüde yararlanabildiklerinin dağılışı

İnternette eğitim amaçlı yararlanma	f	%
Çok	79	15,6
Oldukça	171	33,7
Az	189	37,3
Hiç	68	13,4
Toplam	507	100,0

Yukarıdaki tablo 4.1.1'e göre, katılımcı öğretmenlerin okullarında internetten eğitim amaçlı olarak yararlanma verilerinde % 37,3 oranıyla “az” seçeneği dikkati çekmektedir. Ancak, % 33,7 lik oranıyla oldukça ve 15,6'lük “çok” oranıyla birlikte, katılımcı öğretmenlerin % 49,3'ünün interneti fazlaca eğitim amaçlı olarak kullanabildikleri sonucuna varılabilir. Yine de, okullardaki internet bağlantılarının son yıllarda yaygınlaştırılmasına rağmen öğretmenlerin % 37,3'ünün “az” yararlanması, % 13,4'ünün ise internetten “hiç” yararlanmaması oldukça dikkati çekmektedir.

Tablo 4.1.2. Öğrencilerinin okulda internetten ne ölçüde yararlanabildiklerine yönelik öğretmen görüşleri

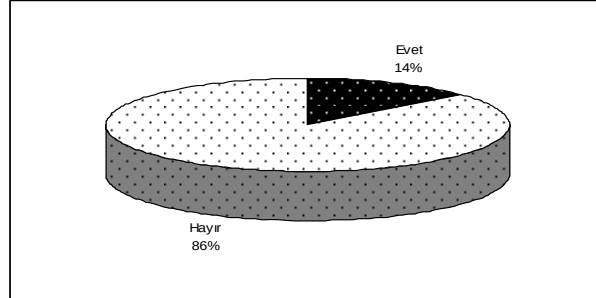
İnternette öğrencilerin yararlanması	f	%
Çok	18	3,6
Oldukça	106	20,9
Az	304	60,0
Hiç	79	15,6
Toplam	507	100,0

Tablo 4.1.2'ye göre, katılımcı öğretmenlerin okullarındaki öğrencilerin internetten yararlanma verileri, % 60,0 oranıyla “az” , %20,9 oranıyla “oldukça”, % 15,6 ile “hiç” ve % 3,6 ile “çok” şeklinde sıralanmaktadır. Bu oranlar, öğrencilerin okullarda bağlantısı yapılmış internetten yeterince yararlanamadıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Coğrafya eğitiminin görsel ve yeni coğrafya öğretim programının teknoloji kullanımını öngördüğü düşünüldüğünde bu oranların coğrafya programının uygulanması açısından yeterli olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 4.1.3. Okullarda coğrafya sınıfı ya da bu işlevi gören bir yer olup olmadığına yönelik öğretmen görüşleri

Coğrafya sınıfı var mı?	Frekans	Yüzde
Evet	69	13,6
Hayır	438	86,4
Toplam	507	100,0

Tablo 4.1.3'teki bu yanıtlara göre, okulların % 14'ünde coğrafya sınıfı ya da bu işlevi gören bir yer var iken, % 86'sında coğrafya sınıfı ya da bu işlevi görececek bir yer bulunmamaktadır. Yine bu oranlar da mevcut coğrafya programının uygulanabilmesi açısından yeterli değildir.



Grafik 4.1. Okullarda coğrafya sınıfı ya da bu işlevi gören bir yer olup olmadığına yönelik öğretmen görüşleri dağılımı

Tablo 4.1.4.Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları okulların programı uygulanması açısından okulların donanımının (projeksiyon aleti, tepegöz, bilgisayar, TV, küre vb.) yeterli olup olmadığının dağılışı

Okulların donanımı yeterli mi?	f	%
Evet	98	19,3
Kısmen	237	46,7
Hayır	172	33,9
Toplam	507	100,0

Tablo 4.1.4'teki verilere göre, donanımı yeterli olan okulların oranı, %19,3'tür. Okulların %46,7'sinin donanımı kısmen yeterli iken, % 33,9'unun donanımı yetersizdir. Buradan; okulların coğrafya dersleri ve programın uygulanabilmesi açısından çok da olumsuz olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak olması gereken düzeyden de uzak olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin programla ilgili bilgilenme ihtiyacını nasıl giderdiğinin dağılımı

	f	%
Milli Eğitim Bakanlığınca verilen kurs, seminer vb. ile	370	% 73
Dershane, özel okul vb. sivil kuruluşlar yoluyla	85	% 16,8
Gazete, tv. vb. görsel ve işitsel iletişim araçlarıyla	102	% 20,1
Üniversiteler tarafından düzenlenen kurs, toplantı, seminer vb ile	70	% 13,8
Web siteleri ve e-posta gibi internet aracılığıyla	320	% 63,1
Kitap, dergi, tez, makale gibi bilimsel yayınlarla	150	% 29,6
Diğer öğretmenler aracılığıyla	350	% 69
Diğer (Programı hazırlayanlarla görüşerek, sohbet ederek, programı hazırlayanları arayarak)	55	% 10

Tablo 4.1.5'ten görüldüğü gibi, araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %73'ü Milli Eğitim Bakanlığınca verilen kurs, seminer vb. ile bilgilendiğini, %63'ü web siteleri ve e-posta gibi internet aracılığıyla bilgilendiğini belirtmiş. En az yüzdeye sahip grup “diğer” seçeneğine görüş yazanlar olarak görülmektedir.

Tablo 4.1.6.Araştırmaya katılan öğretmenlerin programla ilgili bilgilenmelerinin yeterliliğine yönelik görüşleri

Programla ilgili bilgilenme yeterliliği	f	%
Evet	135	26,6
Kısmen	255	50,3
Hayır	117	23,1
Toplam	507	100,0

Tablo 4.1.6'ya göre ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin % 50,3'ü 2005 yılından beri uygulanan CDÖP ile ilgili bilgilenmesini “kısmen” yeterli görmektedir. % 26,6'si CDÖP ile ilgili bilgilenmesini “yeterli” görmektedir. % 23,1'i ise CDÖP ile ilgili bilgilenmesini yetersiz bulmaktadır. Programın coğrafya öğretmenlerince daha iyi anlaşılabilmesi için hizmet içi eğitim çalışmalarına ve bilgilendirme seminerlerine ağırlık vermek gerektiği görülmektedir.

Tablo 4.1.7.Araştırmaya katılan öğretmenlerin program 10. sınıflarda ne kadar süredir uyguladığının dağılışı

Öğr. programı uygulama süresi	f	%
4 yıldır	318	62,7
3 yıldır	82	16,2
2 yıldır	79	15,6
1 yıldır	28	5,5
Toplam	507	100,0

Tablo 4.1.7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62,7’ sinin 10. sınıf coğrafya dersi programını 4 yıldır uyguladığı, % 16,2’ sinin 3 yıldır, 15,6’sının iki yıldır ve %5,5’inin sadece bu yıl uygulamakta olduğunu görülmektedir. Bu verilerden coğrafya öğretmenlerinin 2005 yılından beri CDÖP ile ilgili oldukça tecrübeli hale geldikleri söylenebilir. Coğrafya öğretmenlerinin program hakkında iyi düzeyde bilgiye sahip oldukları ve düşüncelerinin araştırma açısından gerçekçi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.8.Araştırmaya katılan öğretmenlerin program dersler işlenirken kazanımların sıralamasında değişiklik yapıp yapmadıklarına yönelik görüşleri

Kazanım sıralamasını değiştiriyor musunuz?	f	%
Evet	28	5,5
Kısmen	267	52,7
Hayır	212	41,8
Toplam	507	100,0

Tablo 4.1.8’e göre, ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin, kazanımların sıralamasını değiştirip değiştirmemelerine yönelik soruda; %52,7’si kısmen ve %41,8’i ise hayır seçeneğini işaretlemiştir. Yalnızca %5,5’i ise evet demiştir. Kazanımların sıralamasının hem programın uygulanması açısından çok uygun bir davranış olmayacağı, hem de programın sarmal niteliği açısından doğru olmayacağı düşünüldüğünde %58,2’sinin bir şekilde kazanımların sıralamasında değişiklik yaptığını belirtmesi dikkat çekicidir.

Tablo 4.1.9.Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10. sınıf programında yer alan kazanımların sıralamasının doğruluğuna yönelik görüşleri

Kazanım sıralaması doğru mu?	f	%
Evet	119	23,5
Kısmen	327	64,5
Hayır	61	12,0
Toplam	507	100,0

Tabloya 4.1.9'a göre coğrafya öğretmenlerinin %64,5'i 10. sınıf coğrafya programında yer alan kazanımların sıralamasının kısmen doğru olduğunu, %23,5'lik kısmı 10. sınıf coğrafya programında yer alan kazanımların sıralamasının doğru olduğunu ve %12'lik kısmı da kazanımların sıralamasının doğru olmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.1.10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10. sınıf coğrafya dersi işlenirken hangi yolu kullandıklarına yönelik görüşleri

Ders işlenirken kullanılan yöntem	f	%
Ders planı ve sınıf içi uygulamaları ders kitabına bağlı gerçekleştiriyorum	156	30,8
Ders planı ve sınıf içi uygulamaları kaynak kitap kullanarak gerçekleştiriyorum	139	27,4
Ders planı ve sınıf içi uygulamaları kazanımları esas alarak gerçekleştiriyorum	129	25,4
Ders planı ve sınıf içi uygulamaları kendi ders notlarımla gerçekleştiriyorum	83	16,4
Toplam	507	100,0

Tablo 4.1.10'a göre ankete katılan öğretmenlerin %30,8'i coğrafya dersini işlerken ders kitabına bağlı kaldığını, %27,4'ü kaynak kitaba bağlı kaldığını, %25,4'ü kazanımları esas aldığını ve %16,4'ü de kendi hazırladığı ders notlarını kullandığını ifade etmektedir. Programı uygulamanın temelinde kazanımlara bağlı kalmak olduğu halde coğrafya öğretmenlerinin %83,6'sı buna tam uymadığını ifade etmiştir. Bu da programı uygulayanların amaca tam uymadıklarını göstermektedir.

Tablo 4.1.11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10. sınıf CDÖP'nin, programın sarmal niteliğine uygun olarak 9. sınıfın üstüne uyup uymadığına yönelik görüşleri

	f	%
Çok	20	3,9
Oldukça	254	50,1
Az	202	39,8
Hiç	31	6,1
Toplam	507	100,0

Tablo 4.1.11 incelendiğinde ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %50,1'inin programı "oldukça" sarmal niteliğe uygun olduğunu vurgulamıştır. %39,8'i az, %6,1'i hiç ve %3,9'u da çok olarak nitelemiştir 10. sınıf programının 9. sınıf programının üstüne sarmal bir şekilde uyduğunu vurgulamıştır. %54'ü 10. sınıf coğrafya programını 9. sınıf programının üzerine sarmal bir şekilde uyduğunu vurgulamıştır ki bu oran yarıdan fazladır.

Tablo 4.1.12.Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının, programın sarmal niteliğine uygun olarak 11. sınıfa temel oluşturup oluşturmadığına yönelik görüşleri

	f	%
Çok	35	6,9
Oldukça	269	53,1
Az	173	34,1
Hiç	30	5,9
Toplam	507	100,0

Tablo 4.1.12 incelendiğinde ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %53,1'i 10. sınıf programının sarmal bir şekilde 11. sınıf coğrafyasına temel teşkil ettiğini söyleyerek en büyük oranı oluşturmaktadırlar. Bunu %34,1 ile "az" diyenler, bunu %6,9 ile "çok" diyenler oluşturmaktadır. Bu konuda en düşük oranı 5,9 ile 10. sınıf coğrafya programının 11. sınıf coğrafya programına "hiç" temel oluşturmadığını söyleyenler oluşturmaktadır. Bu oranlara göre ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin, 10. sınıf CDÖP'nin 11. sınıfa temel oluşturduğu görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

“Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafi bilginin oluşum sürecinde başvurulacak araştırma ve sunum tekniklerini kullanmaya uygundur.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 59,4’ü **“Çok katılıyorum”** seçeneğini işaretlerken, % 21,1’i **“Tamamen katılıyorum”**, % 17,9’u **“orta düzeyde katılıyorum”** ve % 1,6’sı ise **“az katılıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 4.0$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafi bilginin oluşum sürecinde başvurulacak araştırma ve sunum tekniklerini kullanmaya uygun olduğu söylenebilir.

“İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazandırır.” Maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 54,0’ı **“Çok katılıyorum”** seçeneğini işaretlerken, % 28,0’ı **“Tamamen katılıyorum”**, % 13,2’si **“orta düzeyde katılıyorum”** ve % 4,7’si ise **“az katılıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 4.05$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. Sınıf CDÖP’nin insan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazandırdığı şeklinde yorumlanabilir.

“Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.” Maddesine ilişkin oranlar incelendiğinde, ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %35,5’i **“Çok katılıyorum”** seçeneğini işaretlerken, %28,4’ü **“orta düzeyde katılıyorum”** %25,6’sı **“tamamen katılıyorum”** %10,3’ü **“az katılıyorum”** ve % 0,2’si **“hiç katılmıyorum”** seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.76$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. Sınıf CDÖP’nin evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirdiği sonucuna varılabilir.

“Doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavratır.” Maddesine ilişkin oranlar incelendiğinde, ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %58,8’i **“Çok katılıyorum”** seçeneğini işaretlerken, %17,9’u **“tamamen katılıyorum”** %17,4’ü **“orta düzeyde katılıyorum”** ve %5,9’u **“az katılıyorum”** seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.89$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. Sınıf CDÖP’nin doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavrayabileceği sonucu çıkarılabilir.

“Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.” Maddesine ilişkin oranlar incelendiğinde, ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %50,9’u **“Çok**

katılıyorum” seçeneğini işaretlerken, %24,7’si **“orta düzeyde katılıyorum**” %17,8’i **“tamamen katılıyorum**” %5,7’si **“az katılıyorum**” ve %1’i **“hiç katılmıyorum**” seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.79$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. Sınıf CDÖP’nın öğrencilere yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere sahip çıkma bilinci geliştirme konusunda yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Ekosistemin işleyişine ve çevreye yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.” Maddesine ilişkin oranlar incelendiğinde, ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %43,2’si **“Çok katılıyorum**” seçeneğini işaretlerken, %25,2’si **“tamamen katılıyorum**” %22,9’u **“orta düzeyde katılıyorum**” %8,5’i **“az katılıyorum**” ve % 0,2’si **“hiç katılmıyorum**” seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.85$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. Sınıf CDÖP’nın öğrencilere, ekosistemin işleyişi ve çevreye yönelik sorumluluk bilinci geliştirme konusunda yararlı olacağı şeklinde yorumlanabilir.

“Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.” Maddesine ilişkin oranlar incelendiğinde, ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %44,8’i **“çok katılıyorum**” seçeneğini işaretlerken, %22,3’ü **“orta düzeyde katılıyorum**” %19,7’si **“tamamen katılıyorum**” %12’si **“az katılıyorum**” ve %1,2’si **“hiç katılmıyorum**” seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.70$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. Sınıf CDÖP’nın öğrencilere insan ve doğa kaynaklarının kullanımında “tasarruf bilinci” geliştireceği vurgulanabilir.

“Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabilirliğini irdeletir.” Maddesine ilişkin oranlar incelendiğinde, ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %55,2’si **“Katılıyorum**” seçeneğini işaretlerken, %29,2’si **“orta düzeyde katılıyorum**” %13,6’sı **“tamamen katılıyorum**” %1,8’i **“az katılıyorum**” ve %0,2’si **“hiç katılmıyorum**” seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.80$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. Sınıf CDÖP’nın öğrencilere mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabilirliğini sorgulattığı şeklinde yorumlanabilir.

“Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavratır.” Maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 46,9’u **“çok**

katılıyorum” seçeneğini işaretlerken, % 23,9’u **“orta düzeyde katılıyorum”** % 23,5’i **“Tamamen katılıyorum”**, % 5,5’i **“az katılıyorum”** ve %0,2’si ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.88$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. Sınıf CDÖP’nin öğrencilere kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu olmasının önemini kavratıldığı yorumu çıkarılabilir.

“Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 48,1’i **“çok katılıyorum”** seçeneğini işaretlerken, % 30,6’sı **“Tamamen katılıyorum”**, % 13,8’i **“orta düzeyde katılıyorum”** % 7,3’ü **“az katılıyorum”** ve %0,2’si ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 4.01$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. Sınıf CDÖP’nin öğrencileri doğal afetler ve çevre sorunlarına karşı bilinçlendirerek bu sorunlara karşı önlem alma yollarını öğretebileceği yargısına ulaşılabilir.

“Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafi açıdan uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavratır.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 51,3’ü **“çok katılıyorum”** seçeneğini işaretlerken, % 19,3’ü **“orta düzeyde katılıyorum”** % 16,8’i **“Tamamen katılıyorum”**, % 10,5’i **“az katılıyorum”** ve %2,2’si ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.70$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. Sınıf CDÖP’nin öğrencilere ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafi açıdan uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavratıldığı şeklinde yorumlanabilir.

“Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye’nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafi bir birikim ve sentez ülkesi olduğunu fark ettirir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 52,3’ü **“çok katılıyorum”** seçeneğini işaretlerken, % 26,6’sı **“Tamamen katılıyorum”**, % 14,4’ü **“orta düzeyde katılıyorum”** % 6,7’si **“az katılıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.99$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgudan, 10. Sınıf CDÖP’nin öğrencilere bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye’nin konum özelliklerini

kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafi bir birikim ve sentez ülkesi olduğunu fark ettirdiği yargısına ulaşılabilir.

“Coğrafyanın “vatan bilinci” kazanılmasındaki önemini özümsetir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 34,5’i **“orta düzeyde katılıyorum”** seçeneğini işaretlerken, % 29,8’i **“çok katılıyorum”** % 14,8’i **“az katılıyorum”** % 14,6’sı **“Tamamen katılıyorum”**, ve %6,3’ü ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddenin genel ortalaması $\bar{X} = 3.32$ (**orta düzeyde katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. Sınıf CDÖP’nın öğrencilere coğrafyanın “vatan bilinci” kazanılmasında biraz düşük kaldığı söylenebilir.

4.1.2.Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretim programının **“kazanımlarına”** ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X} = 3.61$) olup, **“Çok Katılıyorum”** düzeyinde gerçekleştiği Tablo 4.1.2. ‘den görülmektedir.

Tablo 4.1.2.Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

B. KAZANIMLAR BOYUTU		Cevap Seçenekleri										$\bar{X}$
		Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
48-	10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar coğrafya dersinin var oluş amaçlarına uygundur.	-	-	28	5,5	115	22,7	296	58,4	68	13,4	3,80
49-	10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar, programda öngörülen temel coğrafi kavramları kazandırabilecek niteliktedir.	1	0,2	45	8,9	125	24,7	278	54,8	58	11,4	3,68
50-	10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar, birbirleriyle ne tutarlıdır. (birbirini destekleme açısından)	4	0,8	77	15,2	138	27,2	233	46,0	55	10,8	3,51
51-	10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar programda öngörülen değerler ve tutumları (Dayanışma, hoşgörü, bilimsellik, sevgi, saygı, duyarlılık, vatanseverlik, barış, estetik, sorumluluk) kazandırabilecek niteliktedir.	7	1,4	74	14,6	151	29,8	202	39,8	73	14,4	3,51
52-	Sizce 10. Sınıf Coğrafya Dersi için kazanımlar yeterlidir.	14	2,8	48	9,5	156	30,8	216	42,6	73	14,4	3,56
Boyut Ortalaması												3.61

“10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar coğrafya dersinin var oluş amaçlarına uygundur.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 58,4’ü **“çok katılıyorum”** seçeneğini işaretlerken, % 22,7’si **“orta düzeyde katılıyorum”** % 13,4’ü **“Tamamen katılıyorum”**, % 5,5’i **“az katılıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.80$ (**çok**

katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımların coğrafya dersinin var oluş amaçlarına uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar, programda öngörülen temel coğrafi kavramları kazandırabilecek niteliktedir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 54,8’i **“çok katılıyorum”** % 24,7’si **“orta düzeyde katılıyorum”** seçeneğini işaretlerken, % 11,4’ü **“Tamamen katılıyorum”**, % 8,9’u **“az katılıyorum”** ve % 0,2’si ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.68$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımların programda öngörülen temel coğrafi kavramları kazandırabilecek nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“ 10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar, birbirleriyle ne tutarlıdır.” (birbirini destekleme açısından) Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 46,0’ı **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 27,2’si **“orta düzeyde katılıyorum”** seçeneğini, % 15,2’si **“az katılıyorum”**, % 10,8’i **“Tamamen katılıyorum”**, ve % 0,8’i ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.51$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımların birbirleriyle ne tutarlı olduğu yargısına varılabilir.

“10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar programda öngörülen değerler ve tutumları (Dayanışma, hoşgörü, bilimsellik, sevgi, saygı, duyarlılık, vatanseverlik, barış, estetik, sorumluluk) kazandırabilecek niteliktedir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 39,8’i **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 29,8’i **“orta düzeyde katılıyorum”** seçeneğini, % 14,6’sı **“az katılıyorum”**, % 14,4’ü **“Tamamen katılıyorum”**, ve % 1,4’ü ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.51$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımların programda öngörülen değerler ve tutumları kazandırabilecek nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Sizce 10. Sınıf Coğrafya Dersi için kazanımlar yeterli midir?” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 42,6’sı **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 30,8’i **“orta düzeyde katılıyorum”** seçeneğini, % 14,4’ü **“Tamamen katılıyorum”**, % 9,5’i **“az katılıyorum”**, ve % 2,8’i ise **“hiç**

katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X}$ =3.56 (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımların yeterli olduğu yargısına varılabilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Programın Yöntem Ve Tekniklerin Uygulanabilmesine (Öğretme Öğrenme Süreçleri) Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin Programın Yöntem Ve Tekniklerin Uygulanabilmesine (Öğretme Öğrenme Süreçleri) Yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}$ = 3.85) olup, **“Çok Katılıyorum”** düzeyinde gerçekleştiği Tablo 4.1.3. ‘den görülmektedir.

Tablo 4.1.3. Öğretmenlerin Programın Yöntem Ve Tekniklerin Uygulanabilmesine (Öğretme Öğrenme Süreçleri) Yönelik Görüşleri

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜREÇLERİ BOYUTU		Cevap Seçenekleri										$\bar{X}$
		Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
56-	10. sınıf CDÖP programdaki kazanımların işlenişine dair çeşitli öğretim yöntemleri ile ilgili uygulamalara imkan vermektedir.	-	-	12	2,4	102	20,1	332	65,5	61	12,0	3,87
57-	10. sınıf coğrafya dersine ayrılan süre yeterlidir.	3	0,6	29	5,7	82	16,2	219	43,2	174	34,3	4,05
58-	10. sınıf CDÖP önerilen ve kullanılmakta olan yöntemler amaçları gerçekleştirmeye yardımcı olacak niteliktedir.	-	-	16	3,2	136	26,8	304	60,0	51	10,1	3,77
59-	10. sınıf CDÖP mevcut olan araç-gereç ve materyalin kullanımına imkan vermektedir.	5	1,0	36	7,1	107	21,1	284	56,0	75	14,8	3,77
60-	10. sınıf CDÖP coğrafya etkinlik uygulamalarına imkan vermektedir.	1	0,2	19	3,7	102	20,1	299	59,0	86	17,0	3,89
61-	10. sınıf CDÖP coğrafya dersinde öğrenci aktif kılınabilecek şekilde organize edilmiştir.	4	0,8	38	7,5	117	23,1	266	52,5	82	16,2	3,77
Boyut Ortalaması												3.85

“10. sınıf CDÖP programdaki kazanımların işlenişine dair çeşitli öğretim yöntemleri ile ilgili uygulamalara imkan vermektedir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 65,5’i **“çok katılıyorum”**

seçeneğini, % 20,1'i "**orta düzeyde katılıyorum**" seçeneğini, % 12,0'ı "**Tamamen katılıyorum**" % 2,4'ü "**az katılıyorum**" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.87$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP'ndaki kazanımların işlenişine dair çeşitli öğretim yöntemleri ile ilgili uygulamalara imkan verdiği şeklinde yorumlanabilir.

"10. sınıf coğrafya dersine ayrılan süre yeterlidir." Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 43,2'si "**çok katılıyorum**" seçeneğini, % 34,3'ü "**Tamamen katılıyorum**", % 16,2'si "**orta düzeyde katılıyorum**" seçeneğini, % 5,7'si "**az katılıyorum**", ve % 0,6'sı ise "**hiç katılmıyorum**" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 4.05$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf coğrafya dersine ayrılan sürenin yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

"10. sınıf CDÖP önerilen ve kullanılmakta olan yöntemler amaçları gerçekleştirmeye yardımcı olacak niteliktedir." Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 60,0'ı "**çok katılıyorum**" seçeneğini, % 26,8'i "**orta düzeyde katılıyorum**" seçeneğini, % 10,1'i "**Tamamen katılıyorum**" % 3,2'si "**az katılıyorum**" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.77$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, önerilen yöntemlerle 10. sınıf CDÖP arasında uyum olduğu şeklinde yorumlanabilir.

"10. sınıf CDÖP mevcut olan araç-gereç ve materyalin kullanımına imkan vermektedir." Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 56,0'ı "**çok katılıyorum**" seçeneğini, % 21,1'i "**orta düzeyde katılıyorum**" % 14,8'i "**Tamamen katılıyorum**", seçeneğini, % 7,1'i "**az katılıyorum**", ve % 1,0'ı ise "**hiç katılmıyorum**" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3.77$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf coğrafya dersinin, mevcut araç-gereç ve materyalin kullanımına uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

"10. sınıf CDÖP coğrafya etkinlik uygulamalarına imkan vermektedir." Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 59,0'ı "**çok katılıyorum**" seçeneğini, % 20,1'i "**orta düzeyde katılıyorum**" % 17,0'ı "**Tamamen katılıyorum**", seçeneğini, % 3,7'si "**az katılıyorum**", ve % 0,2'si ise "**hiç katılmıyorum**" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X}$

=3.89 (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10.sınıf CDÖP'nin etkinlik uygulamalarına uygun ortam sunduğu şeklinde yorumlanabilir.

“10. sınıf CDÖP coğrafya dersinde öğrenci aktif kılınabilecek şekilde organize edilmiştir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 52,5'i “**çok katılıyorum**” seçeneğini, % 23,1'i “**orta düzeyde katılıyorum**” % 16,2'si “**Tamamen katılıyorum**”, seçeneğini, %7,5'i “**az katılıyorum**”, ve % 0,8'i ise “**hiç katılmıyorum**” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,77$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10.sınıf CDÖP'nin öğrenciyi aktif hale getirebildiği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4.Öğretmenlerin Programın Ölçme Ve Değerlendirme Sürecine (10. Sınıflar Açısından)Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin Programın Ölçme Ve Değerlendirme Sürecine (10. Sınıflar Açısından) Yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.77$) olup, “**Çok Katılıyorum**” düzeyinde gerçekleştiği Tablo 4.1.4. 'den görülmektedir.

Tablo 4.1.4. Öğretmenlerin Programın Ölçme Ve Değerlendirme Sürecine (10. Sınıflar Açısından)Yönelik Görüşleri

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BOYUTU		Cevap Seçenekleri										$\bar{X}$
		Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
64-	Öğretim programındaki değerlendirme teknikleri süreci ve sonucu değerlendirmeye imkan vermektedir.	-	-	37	7,3	77	15,2	326	64,3	67	13,2	3,83
65-	Öğrenci etkinlikleri öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerileri ne kadar geliştirdiğini iyi bir şekilde değerlendirmeyi sağlar.	1	0,2	23	4,5	186	36,7	242	47,7	55	10,8	3,65
66-	Program daha ziyade analiz ve senteze dayalı değerlendirmeye uygundur.	1	0,2	55	10,8	163	32,1	221	43,6	67	13,2	3,59
67-	Klasik ölçme değerlendirmenin yanında alternatif ölçme-değerlendirmelere imkan verir.	-	-	10	2,0	74	14,6	317	62,5	106	20,9	4,02
68-	Öğretim programı, öğrenim süreci içerisinde ve sonunda amaca ilişkin olarak geliştirilmesi planlanan kazanımları gerçekleştirmeyi sağlar.	-	-	21	4,1	114	22,5	339	66,9	33	6,5	3,76
Boyut Ortalaması												3,77

“Öğretim programındaki değerlendirme teknikleri süreci ve sonucu değerlendirmeye imkan vermektedir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 64,3'ü “**çok katılıyorum**” seçeneğini, %

15,2'si "*orta düzeyde katılıyorum*" % 13,2'si "*Tamamen katılıyorum*", seçeneğini, %7,3'ü "*az katılıyorum*", seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,83$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgudan, programın ölçme ve değerlendirme konusunda süreci ve sonucu değerlendirme hedefine uygun olduğu yorumu çıkarılabilir.

"Öğrenci etkinlikleri öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandığını ve üst zihinsel becerileri ne kadar geliştirdiğini iyi bir şekilde değerlendirmeyi sağlar." Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 47,7'si "*çok katılıyorum*" seçeneğini, % 36,7'si "*orta düzeyde katılıyorum*" % 10,8'i "*Tamamen katılıyorum*", %4,5'i "*az katılıyorum*", ve % 0,2'si ise "*hiç katılmıyorum*" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,65$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgudan, 10. sınıf CDÖP'nın öğrenci etkinlikleri ile bilgiyi yapılandırmasını ve zihinsel becerilerle geliştirmesini değerlendirmeye uygun olduğu anlaşılmaktadır.

"Program daha ziyade analiz ve senteze dayalı değerlendirmeye uygundur." Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 43,6'sı "*çok katılıyorum*" seçeneğini, % 32,1'si "*orta düzeyde katılıyorum*" % 13,2'si "*Tamamen katılıyorum*", %10,8'i "*az katılıyorum*", ve % 0,2'si ise "*hiç katılmıyorum*" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,59$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP'nın analiz ve senteze dayalı değerlendirmeye uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

"Klasik ölçme değerlendirmenin yanında alternatif ölçme-değerlendirmelere imkan verir." Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 62,5'i "*çok katılıyorum*" seçeneğini, % 20,9'u "*Tamamen katılıyorum*", % 14,6'sı "*orta düzeyde katılıyorum*" ve %2,0'ı "*az katılıyorum*" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 4,02$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP'nın alternatif ölçme-değerlendirmelere imkan verdiği şeklinde yorumlanabilir.

"Öğretim programı, öğrenim süreci içerisinde ve sonunda amaca ilişkin olarak geliştirilmesi planlanan kazanımları gerçekleştirmeyi sağlar." Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 66,9'u "*çok katılıyorum*" seçeneğini, % 22,5'i "*orta düzeyde katılıyorum*" % 6,5'i "*Tamamen katılıyorum*", ve

%4,1'i "**az katılıyorum**" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,76$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. sınıf CDÖP'nin planlanan kazanımları gerçekleştirmeyi sağladığı yargısına varılabilir.

4.1.5.Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Programının İçeriğine Yönelik; (10. Sınıflar Açısından)Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Programının İçeriğine (10. Sınıflar Açısından) Yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.60$) olup, "**Çok Katılıyorum**" düzeyinde gerçekleştiği Tablo 4.1.5. 'den görülmektedir.

Tablo 4.1.5. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Programının İçeriğine Yönelik; (10. Sınıflar Açısından)Yönelik Görüşleri

E. 10. SINIF COĞRAFYA PROGRAMININ İÇERİK BOYUTU		Cevap Seçenekleri										$\bar{X}$
		Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
69-	Alt ve üst sınıflarla ve diğer derslerle bütünsel bir yaklaşımı benimser.	-	-	43	8,5	102	20,1	304	60,0	58	11,4	3,74
70-	Bilgiler birbirinin ön koşuludur yani aşamalıdır.	-	-	37	7,3	123	24,3	269	53,1	78	15,4	3,77
71-	Kazanımlar öğrencinin günlük yaşamda kullanabilmesine ve ihtiyaçlarını karşılamasına uygundur.	3	0,6	60	11,8	130	25,6	241	47,5	73	14,4	3,63
72-	Konular yakından uzağa ilkesine uygundur.	39	7,7	122	24,1	145	28,6	159	31,4	42	8,3	3,08
73-	Coğrafya programın genel hedeflerine uygundur.	-	-	38	7,5	181	35,7	223	44,0	65	12,8	3,62
74-	Öğrenci ve sınıf seviyesine uygundur.	4	0,8	18	3,6	115	22,7	267	52,7	103	20,3	3,88
75-	Coğrafya konuları sebep sonuç ilişkisine göre ele alınmıştır.	9	1,8	33	6,5	128	25,2	244	48,1	93	18,3	3,75
76-	Olay ve olguların dağılışını anlayabilmeye elverişlidir.	5	1,0	28	5,5	142	28,0	263	51,9	69	13,6	3,72
77-	Öğrenciyi merkeze alarak aktif öğretim metotlarına kolaylık sağlar.	3	0,6	40	7,9	169	33,3	231	45,6	64	12,6	3,62
78-	Ülke kaynaklarını korumaya yönelir.	7	1,4	45	8,9	141	27,8	248	48,9	66	13,0	3,63
79-	Hava, su ve ses kirliliği gibi konulara dikkati çeker.	6	1,2	29	5,7	135	26,6	242	47,7	95	18,7	3,77
80-	Deprem ve deprem den korunma yolları	12	2,4	41	8,1	135	26,6	255	50,3	64	12,6	3,63

	açısından yeterlidir.											
81-	Ülke konumunun önemine ve jeopolitik konulara yer verir.	4	0,8	59	11,6	142	28,0	237	46,7	65	12,8	3,59
82-	Coğrafi Bilgi Sistemlerinin uygulanmasına yöneltir.	40	7,9	47	9,3	166	32,7	196	38,7	58	11,4	3,36
83-	Su kaynaklarının, deniz ve göllerin ekonomik önemine yer verir.	7	1,4	17	3,4	96	18,9	272	53,6	115	22,7	3,93
84-	Atatürk'ün coğrafyaya verdiği öneme dikkati çeker.	11	2,2	96	18,9	185	36,5	182	35,9	33	6,5	3,26
85-	Öğrencinin bireyselleşme ve toplumsallaşmasına uygundur.	4	0,8	35	6,9	216	42,6	187	36,9	65	12,8	3,54
86-	Program toplumun ihtiyaçlarına cevap verir.	20	3,9	51	10,1	221	43,6	172	33,9	43	8,5	3,33
87-	10. Sınıf Coğrafya Programı bu haliyle yeterlidir.	18	3,6	100	19,7	161	31,8	193	38,1	35	6,9	3,25
Boyut Ortalaması												3,60

“Alt ve üst sınıflarla ve diğer derslerle bütünsel bir yaklaşımı benimser.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 60,0’ı **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 20,1’i **“orta düzeyde katılıyorum”** % 11,4’ü **“Tamamen katılıyorum”**, ve %8,5’i **“az katılıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,74$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’nın alt ve üst sınıflarla ve diğer derslerle bütünsel bir yaklaşımı benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

“Bilgiler birbirinin ön koşuludur yani aşamalıdır.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 53,1’i **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 24,3’ü **“orta düzeyde katılıyorum”** % 15,4’ü **“Tamamen katılıyorum”**, ve %7,3’ü **“az katılıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,77$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’nda bilgilerin birbirinin ön koşulu ve aşamalı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Kazanımlar öğrencinin günlük yaşamda kullanabilmesine ve ihtiyaçlarını karşılamasına uygundur.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 47,5’i **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 25,6’sı **“orta düzeyde katılıyorum”** % 14,4’ü **“Tamamen katılıyorum”**, %11,8’i **“az katılıyorum”**, ve % 0,6’sı ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,63$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf

CDÖP’ında yer alan kazanımların öğrencinin günlük yaşamda kullanabilmesine ve ihtiyaçlarını karşılamasına uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Konular yakından uzağa ilkesine uygundur.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 31,4’ü “**çok katılıyorum**” seçeneğini, % 28,6’sı “**orta düzeyde katılıyorum**” % 24,1’i “**az katılıyorum**”, %8,3’ü “**Tamamen katılıyorum**”, ve % 7,7’si ise “**hiç katılmıyorum**” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,08$ (**orta düzeyde katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’nın coğrafya için önemli unsurlardan biri olan “yakından uzağa” ilkesine çok bağlı kalmadığı şeklinde yorumlanabilir ki zaten 2005 yılı CDÖP bu ilkeye önceki programlardaki kadar bağlı kalmayı hedeflememektedir.

“Coğrafya programın genel hedeflerine uygundur.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 44,0’ı “**çok katılıyorum**” seçeneğini, % 35,7’si “**orta düzeyde katılıyorum**” % 12,8’i “**Tamamen katılıyorum**”, ve %7,5’i “**az katılıyorum**” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,62$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’nın coğrafya programın genel hedeflerine uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrenci ve sınıf seviyesine uygundur.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 52,7’si “**çok katılıyorum**” seçeneğini, % 22,7’si “**orta düzeyde katılıyorum**” % 20,3’ü “**Tamamen katılıyorum**”, %3,6’sı “**az katılıyorum**”, ve % 0,8’i ise “**hiç katılmıyorum**” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,88$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’nın öğrenci ve sınıf seviyesine uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Coğrafya konuları sebep sonuç ilişkisine göre ele alınmıştır.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 48,1’i “**çok katılıyorum**” seçeneğini, % 25,2’si “**orta düzeyde katılıyorum**” % 18,3’ü “**Tamamen katılıyorum**”, %6,5’i “**az katılıyorum**”, ve % 1,8’i ise “**hiç katılmıyorum**” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,75$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’nda konuların sebep sonuç ilişkisi içinde ele alındığı şeklinde yorumlanabilir.

“Olay ve olguların dağılışını anlayabilmeye elverişlidir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 51,9’u “**çok katılıyorum**”

seçeneğini, % 28,0'ı *“orta düzeyde katılıyorum”* % 13,6'sı *“Tamamen katılıyorum”*, %5,5'i *“az katılıyorum”*, ve % 1,0'ı ise *“hiç katılmıyorum”* seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,72$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP'nin olay ve olguların dağılımını anlayabilmeye elverişli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrenciyi merkeze alarak aktif öğretim metotlarına kolaylık sağlar.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 45,6'sı *“çok katılıyorum”* seçeneğini, % 33,3'ü *“orta düzeyde katılıyorum”* % 12,6'sı *“Tamamen katılıyorum”*, %7,9'u *“az katılıyorum”*, ve % 0,6'sı ise *“hiç katılmıyorum”* seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,62$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP'nin öğrenciyi merkezli aktif öğretim metotlarına kolaylık sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

“Ülke kaynaklarını korumaya yöneltir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 48,9'u *“çok katılıyorum”* seçeneğini, % 27,8'i *“orta düzeyde katılıyorum”* % 13,0'ı *“Tamamen katılıyorum”*, %8,9'u *“az katılıyorum”*, ve % 1,4'ü ise *“hiç katılmıyorum”* seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,63$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP'nin öğrencileri ülke kaynaklarını korumaya yönelttiği şeklinde yorumlanabilir.

“Hava, su ve ses kirliliği gibi konulara dikkati çeker.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 47,7'si *“çok katılıyorum”* seçeneğini, % 26,6'sı *“orta düzeyde katılıyorum”* % 18,7'si *“Tamamen katılıyorum”*, % 5,7'si *“az katılıyorum”*, ve % 1,2'si ise *“hiç katılmıyorum”* seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,77$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP'nin hava, su ve ses kirliliği gibi çevre konularına dikkati çektiği şeklinde yorumlanabilir.

“Deprem ve depremten korunma yolları açısından yeterlidir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 50,3'ü *“çok katılıyorum”* seçeneğini, % 26,6'sı *“orta düzeyde katılıyorum”* % 12,6'sı *“Tamamen katılıyorum”*, % 8,1'i *“az katılıyorum”*, ve % 2,4'ü ise *“hiç katılmıyorum”* seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,63$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP'nin deprem ve depremten korunma yolları açısından yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Ülke konumunun önemine ve jeopolitik konulara yer verir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 46,7’si **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 28,0’ı **“orta düzeyde katılıyorum”** % 12,8’i **“Tamamen katılıyorum”**, % 11,6’sı **“az katılıyorum”**, ve % 0,8’i ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,59$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. sınıf CDÖP’nin ülke konumunun önemine ve jeopolitik konulara yer verdiği sonucu çıkarılabilir.

“Coğrafi Bilgi Sistemlerinin uygulanmasına yöneltir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 38,7’si **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 32,7’si **“orta düzeyde katılıyorum”** % 11,4’ü **“Tamamen katılıyorum”**, % 9,3’ü **“az katılıyorum”**, ve % 7,9’u ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,36$ (**orta düzeyde katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, 10. sınıf CDÖP’nin Coğrafi Bilgi Sistemlerinin uygulanmasına yöneltme açısından biraz eksik kaldığı söylenebilir.

“Su kaynaklarının, deniz ve göllerin ekonomik önemine yer verir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 53,6’sı **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 22,7’si **“Tamamen katılıyorum”**, % 18,9’u **“orta düzeyde katılıyorum”** % 3,4’ü **“az katılıyorum”**, ve % 1,4’ü ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,93$ (**çok katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’nin su kaynaklarının, deniz ve göllerin ekonomik önemine yer verdiği şeklinde yorumlanabilir.

“Atatürk’ün coğrafyaya verdiği öneme dikkati çeker.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 36,5’i **“orta düzeyde katılıyorum”** % 35,9’u **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 18,9’u **“az katılıyorum”**, % 6,5’i **“Tamamen katılıyorum”**, ve % 2,2’si ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,26$ (**orta düzeyde katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’nin Atatürk’ün coğrafyaya verdiği öneme yeterince dikkati çekmediği şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrencinin bireyselleşme ve toplumsallaşmasına uygundur.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 42,6’sı **“orta düzeyde katılıyorum”** % 36,9’u **“çok katılıyorum”** seçeneğini, % 12,8’i **“Tamamen katılıyorum”**, % 6,9’u **“az katılıyorum”**, ve % 0,8’i ise **“hiç katılmıyorum”** seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,54$ (**çok**

katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’nin öğrencinin bireyselleşme ve toplumsallaşmasına katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Program toplumun ihtiyaçlarına cevap verir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 43,6’sı “*orta düzeyde katılıyorum*” seçeneğini, % 33,9’u “*çok katılıyorum*”, % 10,1’i “*az katılıyorum*”, % 8,5’i “*Tamamen katılıyorum*”, ve % 3,9’u ise “*hiç katılmıyorum*” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,33$ (**orta düzeyde katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre 10. sınıf CDÖP’nin toplumun ihtiyaçlarına cevap vermede orta düzeyde kaldığı söylenebilir.

“10. Sınıf Coğrafya Programı bu haliyle yeterlidir.” Maddesine ilişkin dağılım tablodan incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin % 38,1’i “*çok katılıyorum*” seçeneğini, % 31,8’i “*orta düzeyde katılıyorum*”, % 19,7’si “*az katılıyorum*”, % 6,9’u “*Tamamen katılıyorum*”, ve % 3,6’sı ise “*hiç katılmıyorum*” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 3,25$ (**orta düzeyde katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, 10. sınıf CDÖP’nin bu haliyle çok yeterli görülmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde, araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.2.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı için t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	P
Amaç	Kadın	244	3,80	,52	-1,138	,256
	Erkek	263	3,85	,53		
Kazanımlar	Kadın	244	3,58	,63	-1,220	,223
	Erkek	263	3,65	,66		
Yöntem	Kadın	244	3,77	,52	-3,254	,001
	Erkek	263	3,92	,52		
Ölçme	Kadın	244	3,77	,53	-,166	,868
	Erkek	263	3,77	,52		
İçerik	Kadın	244	3,57	,48	-,731	,465
	Erkek	263	3,60	,57		

Tablo 4.2.1.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının amaç boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(505)} = -1,138$; $p > ,05$]. Bu bulgu araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi programının amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.2.1.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(505)} = -1,220$; $p > ,05$]. Bu bulgu araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi programının kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.2.1.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının yöntem boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(505)} = -3,254$; $p < ,05$]. Bu boyutta erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($x=3,92$) iken kadın öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($x=3,77$) olmuştur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan erkek coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi programının yöntem boyutuna ilişkin görüşlerinin kadın öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.2.1.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının ölçme boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(505)} = -,166$; $p > ,05$]. Bu bulgu araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi programının ölçme boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.2.1.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(505)} = -,731$; $p > ,05$]. Bu bulgu araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi programının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde, araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.3.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.1.Okul Türü Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Boyut	Sıra	Okul türü	N	$\bar{X}$	S
Amaç	1	Genel lise	207	3,78	,49
	2	Anadolu ve Anadolu öğretmen lisesi	165	3,79	,63
	3	Meslek lisesi	103	3,95	,40
	4	Diğer	32	3,88	,56
		Toplam	507	3,83	,53
Kazanımlar	1	Genel lise	207	3,69	,65
	2	Anadolu ve Anadolu öğretmen lisesi	165	3,51	,67
	3	Meslek lisesi	103	3,61	,55
	4	Diğer	32	3,72	,70
		Toplam	507	3,61	,65
Yöntem	1	Genel lise	207	3,93	,55
	2	Anadolu ve Anadolu öğretmen lisesi	165	3,81	,51
	3	Meslek lisesi	103	3,76	,49
	4	Diğer	32	3,83	,49
		Toplam	507	3,85	,53
Ölçme	1	Genel lise	207	3,88	,53
	2	Anadolu ve Anadolu öğretmen lisesi	165	3,65	,52
	3	Meslek lisesi	103	3,70	,55
	4	Diğer	32	3,90	,32
		Toplam	507	3,77	,53
İçerik	1	Genel lise	207	3,58	,54
	2	Anadolu ve Anadolu öğretmen lisesi	165	3,55	,53
	3	Meslek lisesi	103	3,64	,52
	4	Diğer	32	3,59	,47
		Toplam	507	3,58	,53

Tablo 4.3.2. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark Tukey
Amaç	Gruplar arası	2,091	3	,697	2,515	,058	
	Gruplar içi	139,448	503	,277			
	Toplam	141,539	506				
Kazanımlar	Gruplar arası	3,404	3	1,135	2,742	,043	1-2
	Gruplar içi	208,105	503	,414			
	Toplam	211,509	506				
Yöntem	Gruplar arası	2,565	3	,855	3,130	,025	1-3
	Gruplar içi	137,396	503	,273			
	Toplam	139,961	506				
Ölçme	Gruplar arası	5,658	3	1,886	6,993	,000	1-2 1-3
	Gruplar içi	135,674	503	,270			
	Toplam	141,332	506				
İçerik	Gruplar arası	,524	3	,175	,625	,599	
	Gruplar içi	140,433	503	,279			
	Toplam	140,957	506				

Tablo 4.3.2.’deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının amaç boyutuna ilişkin görüşleri görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-503)} = 2,515$; $p > ,05$]. Bu bulgu farklı okul türünde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.3.2.’deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf CDÖP’nın kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(3-503)} = 2,742$; $p < ,05$]. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Genel Lisede görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,69$) ile Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,51$) arasında Genel Lise’de görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu Genel Lise’de görev yapan coğrafya öğretmenlerinin 10. sınıf CDÖP’nın kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.3.2.'deki'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının yöntem boyutuna ilişkin görüşleri görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(3-503)}=3,130$; $p< ,05$]. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Genel Lisede görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,93$) ile Meslek Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,76$) arasında Genel Lise'de görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu Genel Lise'de görev yapan coğrafya öğretmenlerinin 10. sınıf CDÖP'in yöntem boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.3.2.'deki'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ilişkin görüşleri görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(3-503)}= 6,993$; $p< ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Genel Lisede görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}= 3,88$), Meslek Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,76$) ile Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}= 3,65$) arasında genel lisede görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu Genel lisede görev yapan öğretmenlerin 10. Sınıf CDÖP'nin ölçme boyutuna ilişkin görüşlerinin Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi'nde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.3.2.'deki'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşleri görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-503)}=,625$; $p> ,05$]. Bu bulgu farklı okul türünde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi içeriğine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde, araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Boyut	Sıra	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S
Amaç	1	Fen-edebiyat	113	3,99	,68
	2	Eğitim fakültesi	285	3,75	,48
	3	Lisansüstü	97	3,86	,45
		Toplam	495	3,83	,54
Kazanımlar	1	Fen-edebiyat	113	3,58	,76
	2	Eğitim fakültesi	285	3,54	,62
	3	Lisansüstü	97	3,91	,52
		Toplam	495	3,62	,65
Yöntem	1	Fen-edebiyat	113	3,88	,59
	2	Eğitim fakültesi	285	3,84	,54
	3	Lisansüstü	97	3,79	,41
		Toplam	495	3,84	,53
Ölçme	1	Fen-edebiyat	113	3,75	,71
	2	Eğitim fakültesi	285	3,73	,49
	3	Lisansüstü	97	3,89	,37
		Toplam	495	3,77	,53
İçerik	1	Fen-edebiyat	113	3,62	,62
	2	Eğitim fakültesi	285	3,54	,54
	3	Lisansüstü	97	3,67	,39
		Toplam	495	3,58	,53

Tablo 4.4.2. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark Scheffe
Amaç	Gruplar arası	4,536	2	2,268	8,151	,000	1-2
	Gruplar içi	136,895	492	,278			
	Toplam	141,431	494				
Kazanımlar	Gruplar arası	10,133	2	5,067	12,618	,000	1-3 2-3
	Gruplar içi	197,553	492	,402			
	Toplam	207,686	494				
Yöntem	Gruplar arası	,462	2	,231	,833	,435	
	Gruplar içi	136,591	492	,278			
	Toplam	137,054	494				
Ölçme	Gruplar arası	1,881	2	,940	3,329	,037	2-3
	Gruplar içi	138,960	492	,282			
	Toplam	140,841	494				
İçerik	Gruplar arası	1,479	2	,739	2,614	,074	
	Gruplar içi	139,137	492	,283			
	Toplam	140,616	494				

Tablo 4.4.2.'de analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının amaç boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2-492)}=8,151$; $p<,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,99$) ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,75$) arasında fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum eğitim fakültesi mezunlarının fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre formasyon bakımından daha donanımlı olmalarıyla açıklanabilir. Yani eğitim fakültesi mezunları duruma daha eleştirel bakmışlardır denilebilir.

Tablo 4.4.2.'de analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi kazanımlarına ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2-492)}=12,618$; $p<,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre,

lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,91$) ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenleri ($\bar{X} = 3,58$) ve eğitim fakültesi mezunu ($\bar{X} = 3,54$) öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Lisansüstü eğitim programları sayesinde bilgilerini güncelleme fırsatı bulan öğretmenlerin 2005 yılından itibaren uygulanan programa yönelik de daha donanımlı olma fırsatı bulmalarıyla açıklanabilir.

Tablo 4.4.2.'de analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının yöntem boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2-492)} = ,833$; $p > ,05$]. Bu bulgu farklı mezuniyet türü olan coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi yöntemlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.4.2.'de analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2-492)} = 3,329$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,89$) ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,73$) arasında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitimle yeni sayılabilecek ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik donanımlarının daha iyi olabileceği şeklinde açıklanabilir.

Tablo 4.4.2.'de analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi içeriğine ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2-492)} =$

2,614; $p > ,05$]. Bu bulgu farklı mezuniyet türü olan coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi yöntemlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde, araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.5.1. de verilmiştir.

Tablo 4.5.1. Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Boyut	Sıra	Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Amaç	1	1-5 yıl	53	3,99	,44
	2	6-10 yıl	124	3,65	,29
	3	11-15 yıl	132	3,87	,60
	4	16-20 yıl	101	3,70	,60
	5	21 yıl ve üzeri	97	4,03	,52
		Toplam	507	3,83	,53
Kazanımlar	1	1-5 yıl	53	3,80	,46
	2	6-10 yıl	124	3,53	,53
	3	11-15 yıl	132	3,64	,56
	4	16-20 yıl	101	3,50	,67
	5	21 yıl ve üzeri	97	3,70	,88
		Toplam	507	3,61	,65
Yöntem	1	1-5 yıl	53	3,57	,39
	2	6-10 yıl	124	4,01	,42
	3	11-15 yıl	132	3,81	,54
	4	16-20 yıl	101	3,80	,49
	5	21 yıl ve üzeri	97	3,92	,64
		Toplam	507	3,85	,53
Ölçme	1	1-5 yıl	53	3,88	,58
	2	6-10 yıl	124	3,79	,44
	3	11-15 yıl	132	3,72	,43
	4	16-20 yıl	101	3,66	,63
	5	21 yıl ve üzeri	97	3,87	,59
		Toplam	507	3,77	,53
İçerik	1	1-5 yıl	53	3,62	,41
	2	6-10 yıl	124	3,41	,44
	3	11-15 yıl	132	3,68	,53
	4	16-20 yıl	101	3,59	,53
	5	21 yıl ve üzeri	97	3,66	,63
		Toplam	507	3,58	,53

Tablo 4.5.2. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark Tukey
Amaç	Gruplar arası	10,907	4	2,727	10,479	,000	1-2 1-4
	Gruplar içi	130,632	502	,260			
	Toplam	141,539	506				
Kazanımlar	Gruplar arası	4,660	4	1,165	2,828	,024	
	Gruplar içi	206,848	502	,412			
	Toplam	211,509	506				
Yöntem	Gruplar arası	8,151	4	2,038	7,760	,000	1-2 1-5
	Gruplar içi	131,810	502	,263			
	Toplam	139,961	506				
Ölçme	Gruplar arası	3,104	4	,776	2,818	,025	4-5
	Gruplar içi	138,228	502	,275			
	Toplam	141,332	506				
İçerik	Gruplar arası	5,581	4	1,395	5,174	,000	2-3 2-5
	Gruplar içi	135,376	502	,270			
	Toplam	140,957	506				

Tablo 4.5.2.’deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının amaç boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)} = 10,479$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,99$) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3,65$) ve 16-20 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 3,70$) öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu 1-5 yıl kıdeme sahip yani göreve yeni başlayan öğretmenlerin 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin kendilerinden daha fazla kıdeme sahip (6-10 yıl ile 16-20 yıl) öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin önceki programla çalışmamış olmasıyla, lisans eğitimlerinin daha yeni olmasıyla ve sadece 2005 programını tanımlarıyla açıklanabilir. Bu sebeple 2005 programı onlara bir değişiklik olarak gelmemiştir.

Tablo 4.5.2.’deki analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi kazanımlarına ilişkin görüşleri kıdem

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(4-502)} = 2,828$; $p > ,05$]. Bu bulgu farklı kıdeme sahip olan coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi kazanımlarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.5.2.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi yöntemlerine ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)} = 7,760$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,57$) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 4,01$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip ($\bar{X} = 3,92$) öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 10. Sınıf coğrafya dersi yöntemler boyutuna ilişkin görüşlerinin kendilerinden daha fazla kıdeme sahip (6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri) öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kısaca 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre 10. sınıf coğrafya dersinde kullanılan yöntemler konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir. Bu durum, 1-5 yıl kıdeme sahip coğrafya öğretmenlerinin norm puanları dolayısıyla daha kenar, fiziki olarak daha yetersiz okullarda çalışmalarıyla ve tecrübeleriyle açıklanabilir.

Tablo 4.5.2.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf CDÖP'nin ölçme boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)} = 2,818$; $p > ,05$]. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,87$) ile 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,66$) arasında 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu 21 yıl ve üzeri görev yapan coğrafya öğretmenlerinin 10. sınıf CDÖP'in ölçme boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.5.2.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi içeriğine ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)} = 5,174$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,41$) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3,67$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip ($\bar{X} = 3,66$) öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 10. Sınıf coğrafya dersi yöntemler boyutuna ilişkin görüşlerinin kendilerinden daha fazla kıdeme sahip (11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri) öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kısaca 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre 10. sınıf coğrafya dersi içeriği konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir. Bu durum 6-10 yıl kıdeme sahip coğrafya öğretmenlerinin büyük bir kısmının ilk olarak sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanmasıyla açıklanabilir. Bu öğretmenler uzun yıllar sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmışlar ve daha sonra kendi branşlarına geçmişlerdir. Ayrıca aldıkları lisans eğitimi de önceki programa yönelik olan bu öğretmenler yeni programa geçildiğinde sosyal bilgiler öğretmeni olduklarından programa yönelik bilgilendirme seminerlerine de katılmamışlardır. Bu yüzden dersin içeriğiyle ilgili olumsuz görüşte olabilirler.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminin analizinde, araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.6.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.6.1. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Boyut	Sıra	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	S
Amaç	1	20ve daha az	42	3,98	,58
	2	21-25	153	3,89	,61
	3	26-30	204	3,83	,44
	4	31-35	76	3,74	,55
	5	36+	32	3,52	,29
		Toplam	507	3,83	,53
Kazanımlar	1	20ve daha az	42	3,98	,61
	2	21-25	153	3,63	,58
	3	26-30	204	3,60	,72
	4	31-35	76	3,53	,62
	5	36+	32	3,28	,29
		Toplam	507	3,61	,65
Yöntem	1	20ve daha az	42	4,05	,67
	2	21-25	153	3,86	,57
	3	26-30	204	3,88	,39
	4	31-35	76	3,55	,51
	5	36+	32	4,11	,57
		Toplam	507	3,85	,53
Ölçme	1	20ve daha az	42	3,97	,73
	2	21-25	153	3,74	,53
	3	26-30	204	3,80	,44
	4	31-35	76	3,52	,47
	5	36+	32	4,02	,62
		Toplam	507	3,77	,53
İçerik	1	20ve daha az	42	3,79	,56
	2	21-25	153	3,55	,60
	3	26-30	204	3,62	,51
	4	31-35	76	3,51	,46
	5	36+	32	3,43	,20
		Toplam	507	3,58	,53

Tablo 4.6.2. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark Tukey
Amaç	Gruplar arası	5,312	4	1,328	4,894	,001	1-5
	Gruplar içi	136,227	502	,271			2-5
	Toplam	141,539	506				3-5
Kazanımlar	Gruplar arası	9,614	4	2,404	5,976	,000	1-2
	Gruplar içi	201,894	502	,402			1-3
	Toplam	211,509	506				1-4, 1-5
Yöntem	Gruplar arası	10,855	4	2,714	10,552	,000	1-4
	Gruplar içi	129,106	502	,257			2-4
	Toplam	139,961	506				3-4
Ölçme	Gruplar arası	8,903	4	2,226	8,437	,000	1-4
	Gruplar içi	132,429	502	,264			3-4
	Toplam	141,332	506				4-5
İçerik	Gruplar arası	3,482	4	,870	3,179	,014	1-4
	Gruplar içi	137,475	502	,274			1-5
	Toplam	140,957	506				

Tablo 4.6.2.’deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının amaç boyutuna ilişkin görüşleri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)}=4,894$; $p<,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 36 ve daha fazla mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapanların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,52$) ile 20 ve daha az mevcutlu ($\bar{X}=3,98$) 21-25 mevcutlu ($\bar{X}=3,89$) ve 26-30 mevcutlu ($\bar{X}=3,84$) sınıflarda görev öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında 36 ve daha fazla mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapanların aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu kalabalık sınıflarda (36 ve üstü) görev yapan 10. Sınıf coğrafya öğretmenlerinin coğrafya dersi amaçlarına ilişkin görüşlerinin kendilerinden daha az mevcutlu sınıflarda görev yapan (20 ve daha az, 21-25 ve 26-30) öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kısaca sınıf mevcudu 20 ve daha az, 21-25 ve 26-30 arasında olan öğretmenlerin 36 ve daha kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre 10. sınıf coğrafya dersi amaçlarına ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir. Bu durum, sınıf mevcudu arttıkça öğrenci merkezli olan programın uygulanmasının daha zor olması şeklinde açıklanabilir.

Tablo 4.6.2.’deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi kazanımlarına ilişkin görüşleri sınıf mevcudu

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)} = 5,976$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 36 ve daha fazla mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapanların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,28$) ile 20 ve daha az mevcutlu ($\bar{X} = 3,98$) 21-25 mevcutlu ($\bar{X} = 3,63$) 26-30 mevcutlu ($\bar{X} = 3,60$) ve 31-35 mevcutlu ($\bar{X} = 3,53$) sınıflarda görev öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında 36 ve daha fazla mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapanların aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu kalabalık sınıflarda (36 ve üstü) görev yapan 10. Sınıf coğrafya öğretmenlerinin coğrafya dersi kazanımlarına ilişkin görüşlerinin kendilerinden daha az mevcutlu sınıflarda görev yapan (20 ve daha az, 21-25, 26-30 ve 31-35) öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kısaca sınıf mevcudu 20 ve daha az, 21-25, 26-30 ve 31-35 arasında olan öğretmenlerin 36 ve daha kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre 10. sınıf coğrafya dersi amaçlarına ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir. Bu durum, sınıf mevcudu arttıkça öğrenci merkezli olan programın kazanımlarının sınıf içi etkinliklerle uygulanmasının daha zor olduğu şeklinde açıklanabilir.

Tablo 4.6.2.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi yöntem boyutuna ilişkin görüşleri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)} = 8,437$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 36 ve üzeri mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapanların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,11$) 20 ve daha az mevcutlu ($\bar{X} = 4,05$) 26-30 mevcutlu ($\bar{X} = 3,88$) 21-25 mevcutlu ($\bar{X} = 3,86$) 31-35 mevcutlu ($\bar{X} = 3,55$) olmuştur. Coğrafya öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması arasında 31-35 mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapanların aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu 31-35 mevcuda sahip sınıflarda görev yapan 10. Sınıf coğrafya öğretmenlerinin coğrafya dersinde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerinin 20 ve daha az, 21-25, 26-30 ve 36 ve üstü mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.6.2.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(3-503)} = 8,437$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek

amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 31-35 mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapanların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,55$) ile 20 ve daha az mevcutlu ($\bar{X} = 4,05$) 21-25 mevcutlu ($\bar{X} = 3,86$) 26-30 mevcutlu ($\bar{X} = 3,88$) ve 36 ve daha fazla mevcutlu ($\bar{X} = 4,11$) sınıflarda görev öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında 31-35 mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapanların aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu 31-35 mevcuda sahip sınıflarda görev yapan 10. Sınıf coğrafya öğretmenlerinin coğrafya dersinde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerinin 20 ve daha az, 21-25, 26-30 ve 36 ve üstü mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu 31-35 mevcuda sahip sınıflarda görev yapan 10. Sınıf coğrafya öğretmenlerinin coğrafya dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin 20 ve daha az, 26-30 ve 36 ve üstü mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.6.2.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi programının içerik boyutuna ilişkin görüşleri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(3-503)} = 3,179$; $p < ,05$]. [$F_{(3-503)} = 3,130$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 20 ve daha az mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapanların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,79$) ile 31-35 mevcutlu sınıflarda öğretmenlik yapanların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,51$) ve 36 ve daha fazla mevcutlu sınıflarda görev öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,43$) arasında 20 ve daha az mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu 20 ve daha az mevcuda sahip sınıflarda görev yapan coğrafya öğretmenlerinin içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin 31-35 mevcutlu sınıflarda ve 36 ve daha fazla mevcutlu sınıflarda görev yapan coğrafya öğretmenlerinden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt probleminin analizinde, araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin

haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.7.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.7.1. Haftalık Ders Saati Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Boyut	Sıra	Haftalık Ders Saati	N	X	S
Amaç	1	1-4 saat	49	3,63	,45
	2	5-8 saat	168	3,88	,60
	3	9-12 saat	174	3,87	,50
	4	13-16 saat	66	3,80	,55
	5	17 saat ve üzeri	50	3,71	,33
		Toplam	507	3,83	,53
Kazanımlar	1	1-4 saat	49	3,44	,52
	2	5-8 saat	168	3,57	,72
	3	9-12 saat	174	3,63	,60
	4	13-16 saat	66	3,86	,64
	5	17 saat ve üzeri	50	3,52	,60
		Toplam	507	3,61	,65
Yöntem	1	1-4 saat	49	3,69	,57
	2	5-8 saat	168	3,89	,56
	3	9-12 saat	174	3,82	,48
	4	13-16 saat	66	3,95	,62
	5	17 saat ve üzeri	50	3,86	,35
		Toplam	507	3,85	,53
Ölçme	1	1-4 saat	49	3,66	,45
	2	5-8 saat	168	3,78	,61
	3	9-12 saat	174	3,77	,46
	4	13-16 saat	66	3,95	,67
	5	17 saat ve üzeri	50	3,63	,16
		Toplam	507	3,77	,53
İçerik	1	1-4 saat	49	3,40	,40
	2	5-8 saat	168	3,57	,63
	3	9-12 saat	174	3,62	,47
	4	13-16 saat	66	3,72	,56
	5	17 saat ve üzeri	50	3,53	,29
		Toplam	507	3,58	,53

Tablo 4.7.2. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark Tukey
Amaç	Gruplar arası	3,394	4	,849	3,083	,016	1-2 1-3
	Gruplar içi	138,145	502	,275			
	Toplam	141,539	506				
Kazanımlar	Gruplar arası	6,281	4	1,570	3,841	,004	1-4 2-4
	Gruplar içi	205,228	502	,409			
	Toplam	211,509	506				
Yöntem	Gruplar arası	2,235	4	,559	2,037	,088	
	Gruplar içi	137,726	502	,274			
	Toplam	139,961	506				
Ölçme	Gruplar arası	3,644	4	,911	3,322	,011	4-5
	Gruplar içi	137,688	502	,274			
	Toplam	141,332	506				
İçerik	Gruplar arası	3,248	4	,812	2,960	,020	1-4
	Gruplar içi	137,709	502	,274			
	Toplam	140,957	506				

Tablo 4.7.2.’deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının amaç boyutuna ilişkin görüşleri haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)}=3,083$; $p<,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, haftalık 5-8 saat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,88$) ile 9-12 saat derse giren öğretmenlerin ($\bar{X}=3,87$) ve 1-4 saat derse giren ($\bar{X}=3,63$) öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında haftalık 5-8 ve 9-12 saat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu haftalık 5-8 ve 9-12 saat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının amaç boyutuna ilişkin görüşlerinin haftalık 1-4 saat derse giren öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.7.2.’deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)}=3,841$; $p<,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, haftalık 13-16 saat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,86$) ile 1-4 saat derse giren öğretmenlerin ($\bar{X}=3,44$) ve 5-8 saat derse giren

($\bar{X} = 3,57$) öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında haftalık 13-16 saat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu haftalık 13-16 saat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinin kendilerinden daha az haftalık ders saatine sahip (1-4 saat ve 5-8 saat) öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.7.2.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının yöntemler boyutuna ilişkin görüşleri haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(4-502)} = 2,037$; $p > ,05$]. Bu bulgu haftalık farklı ders saatlerine giren coğrafya öğretmenlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının yöntemlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.7.2.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)} = 3,322$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, haftalık 13-16 sat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,95$) ile 17 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,44$) görüşlerinin ortalaması arasında haftalık 13-16 sat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu haftalık 13-16 sat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin haftalık 17 sat ve üzeri ders saatine sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.7.2.'deki analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşleri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-502)} = 2,960$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, haftalık 13-16 saat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,72$) ile haftalık 1-4 saat derse giren öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,40$) görüşlerinin ortalaması arasında haftalık 13-16 saat derse giren öğretmenlerin görüşlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu haftalık 13-16 saat derse giren öğretmenlerin

görüşlerinin 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin haftalık 1-4 saat ders saatine sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

7. alt problemin sonucu olarak; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin “10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Haftalık 13-16 saat ders saatine sahip coğrafya öğretmenlerinin kazanımlar, ölçme-değerlendirme ve içerik boyutlarında haftalık 1-4, 5-8 ve 17 saat ve üzeri derse giren öğretmenlere göre daha olumlu görüşte olduğu görülmektedir.

4.8. Araştırmanın Nitel Sonuçlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin CDÖP’ı için açık uçlu sorulara yönelik görüşleri ve yorumlar yer alacaktır.

Programla ilgili bilgilendirmenizi yeterli bulmuyorsanız sorusuna hayır diyen coğrafya öğretmenlerinin oranı %23,1 ve bu öğretmenlerin beklentileri aşağıdaki gibidir.

1. Seminerler yetersiz ve amaca uygun düzeyde ciddi değil.
2. Seminerler iyi planlanıp hazırlanmıyor; verimsiz sonuçlanıyor.
3. Ders kitabını programı bilen ve anlayanların yazması gerektiğini vurgulayanlar var.
4. Öğretmenlere kılavuz kitap gerekir.
5. Programa yönelik akademik ve zorunlu daha fazla seminerler yapılmalıdır.
6. Seminerler uygulamalı yapılmalıdır.
7. Kazanım ve ders içi uygulamalarla ilgili seminerler olmalı.
8. Kitapta daha net ve açıklayıcı bilgiler olmalı.
9. Programla ilgili tecrübe azlığından uygulamada zorlanıyoruz; uyguladıkça, zamanla daha iyiye gidiyoruz.
10. Programın (kitabın) içeriği daha kapsamlı olmalı.

Coğrafya öğretmenleri daha kapsamlı ve etkili seminerlerle programla ilgili eksikliklerinin giderilebileceğini vurgulamaktadırlar.

2005 yılı coğrafya dersi öğretim programına başlarda karşıydım ama zamanla fikirlerim değişti, diyen öğretmenlerin gerekçeleri aşağıdaki gibidir;

1. Ezberden uzak, kavramaya yönelik, işlevsel, çok yönlü, sınıflar arası uyumlu olduğunu gördükçe,
2. Tümdengelim; dünyadan ülkemize, uzaktan yakına, genelden özele olduğunu gördükçe,
3. Ezbere dayalı olan önceki program öğrenciyi pasivize ediyordu, sadece bilgi yükleniyordu,
4. Müfredatın hafiflemesi olumlu oldu,
5. Etkinlik ve performans çalışmalarıyla daha etkili öğrenme olduğunu gördüm,
6. Öğrenciyi ve öğretmeni araştırmaya, düşünmeye ve hatta eleştirel düşünmeye yönlendirdiğini gördükçe,
7. Kitapta daha fazla bilgi olmalı; böylece daha iyi olacaktır,
8. Düşüncede iyi ama bu maddiyatla, bu fiziki eksikliklerle uygulaması çok zor,
9. Zamanla ara disiplinler ve kazanımlarla iç içe olduğunu gördüm,
10. Proaktif ve gelişimci olduğunu gördükçe,
11. Görsel anlatıma uygun olduğunu gördükçe,
12. Kişinin kendini devamlı güncel tutmasını sağlıyor,
13. Genel kültürü artırdığını gördükçe,
14. Bilgisayar ve CBS'ye daha fazla yer vermesi fikirlerimi değiştirdi,
15. Bilgi öğrenciyi hazır verilmiyor, bilgiye öğrencinin ulaşması sağlanıyor,

Coğrafya öğretmenlerinin önemli bir kısmı programı uyguladıkça ve anladıkça fikirlerinin daha da olumlu olacak şekilde değiştiğini vurgulamaktadırlar.

2005 yılı coğrafya dersi öğretim programına başlarda karşıydım, hala aynı fikirdeyim, diyen öğretmenlerin gerekçeleri aşağıdaki gibidir;

1. Konuların bütünlüğü bozulmuş eksiklikler var, bazı konular birbirinden kopuk, devam niteliği yok.
2. Öğrencinin anlaması zor,
3. Bazı konuların birbirinin tekrarı niteliği öğrenciyi sıkıcı geliyor.

4. Kitapların ve konuların içi boş, bilgi yanlışları var, bilgilerin özü kitapta verilmeli.
5. Temel bilgileri sunmaktan çok görsel ama sunumu boş,
6. Araç-gereç ve internet eksikliği işi zorlaştırıyor,
7. Etkinliklerin bazıları yararlı ama bazıları gereksiz,
8. Kullanılan zaman ölçüsünde öğrencide bilgi ve beceri bakımından yeterince gelişim sağlayacak bir program değil,
9. Vatan sevgisi ve Atatürkçülüğe pek değinilmemiş,
10. Program çok kopuk ve karışık; daldan dala hopluyor, aynı konuları iki defa anlatıyoruz,
11. Kazanımları gerçekleştirebilmek için görsellik ön planda olmalı, etkinliklere aktif katılım sağlanmalı,
12. Bilgiler sosyal sınıflara göre değil, TM sınıflarına göre; orda bile boşluklar var; bazı konular çıkartılmış,
13. Öğrencilerin ilköğretim ve 9. Sınıftan oluşan hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınmamış,
14. Türkiye coğrafyasına fazla yer verilmemiş,
15. Üniversite sınavına uzak kalıyor.

Programa yönelik görüşleri henüz olumsuz olan coğrafya öğretmenlerinin en çok vurgu yaptıkları durum; konuların kopuk ve aralıklı tekrarlara sahipmiş gibi algılanmasıdır. Aslında programın sarmal yapısının tam anlaşılamadığı ve programın daha iyi anlaşılmasıyla bu düşüncelerin değişeceği söylenebilir. Ayrıca maddi olanaklar ve okulların fiziki yetersizlikleri de dikkate değerdir. Özellikle okulların fiziki yetersizlikleri coğrafya sınıflarıyla ve de zamanla aşılabilecek problemler olarak değerlendirilebilir. Vatan sevgisi ve Atatürkçülük konularında ise öğretmenlerin kitaptan daha ziyade kazanımları esas alarak programı uygulamaları halinde eksikmiş gibi görünen durum düzelebilir. Çünkü programın kazanımlara göre uygulanması öğretmene daha geniş ve özgür bir hareket alanı sağlayacaktır.

2005 yılı coğrafya dersi öğretim programını başta olumlu buldum, hala aynı fikirdeyim, diyen öğretmenlerin gerekçeleri aşağıdaki gibidir;

1. 10. Sınıf coğrafya programı diğer sınıflara göre daha olumlu,
2. Ezberi aza indiren, öğrenmeyi ön planda tutan, öğrenciyi ve hatta öğretmeni araştırmaya yönelten, görselliğe imkan veren çok iyi bir program,
3. Programın bir önceki müfredatlardan daha uygun hedefleri ve esnekliği var,

4. Öğrenciyi, öğretmeni güncel tutan, yeni tekniklere (CBS) vb. daha açık bir program,
5. Etkinlikler farklı bir soluk getirdi,
6. Fen sınıflarında da olması dersin itibarını ve önemini artırdı,
7. Genel bilgilerin yanı sıra kavram haritaları, Türkiye ve Dünya haritaları öğrenmeyi kalıcı yapıyor,
8. 10. Sınıf ders kitabı ve ders saati olarak diğer sınıflardan daha başarılı,
9. Tekrarlar kalıcılığı sağlıyor ve 11. Sınıfa iyi bir alt yapı oluşturuyor,
10. Önceki programlardan daha çok ülkeler ve bölgeler coğrafyası ağırlıklı ve yaklaşımı daha doğru,
11. Düz anlatımdan kurtuluşun önemli bir adımı,
12. Bu yıl ÖSYM'nin sosyali zorlaştırması derse verilen önemi artırdı; eskiden çantada keklik olan önemsiz bir ders sayılıyordu.
13. Öğrenci merkezli olması öğrenciyi aktif kılıyor.
14. En önemli problem kitapların durumu,
15. Zaten eskiden de öğrenciyi merkeze almaya, aktif hale getirmeye çalışıyordum.
16. Dersler hem öğrenci hem de öğretmen için daha zevkli geçiyor.
17. Coğrafya bilinci kazandırmaya uygun.
18. Pilot uygulamalarla eksik ve sorunlu durumlar giderilseydi, daha az sıkıntı yaşardık ama her şeye rağmen özünde iyi ve zamanla da daha iyi olacaktır.
19. Yeniliklere açık ve geleceğe yönelik bir program; en önemli eksiği konu tekrarlarının neden olduğu zaman kayıpları,
20. Öğrenci ve öğretmenlerin zamanla ufkunu açacağını düşünüyorum.
21. Bilgiler de güncellenmiş oldu.

Eski programı yetersiz gören coğrafya öğretmenleri yeni programla birlikte bir bakıma yapmak istediklerine ulaşmış gibi yorumlar yapmışlardır. Özellikle öğretmen merkezli ve geleneksel yöntemlerin yerine yeni programın öğrenci merkezli ve yeni yaklaşımlara yönelik olması öğretmenlerce olumlu bulunmaktadır.

10. sınıf programının size göre önemli 3 avantajını yazınız.

1. Konu sayısı az, hafif ve sade.
2. Diğer sınıflara göre etkinliklerin ve konuların daha anlaşılır olması
3. Öğretmene serbestlik ve özgür anlatım tanıyor.
4. Öğrencileri çalışmaya, araştırmaya ve öğrenmeye sevk ediyor.
5. Farklı öğretim teknikleri kullanmaya müsait.
6. Tablo ve grafikler yorum gücünü artırıyor, sorgulamaya yönlendiriyor.
7. Eğlenceli, görsel, ilgi çekici, uygulama olanakları fazla; yaparak öğrenmeyi destekliyor.
8. Duyarlılığı artırıcı
9. Konuların güncel ve popüleritesinin yüksek olması
10. Uygulamalı etkinliklerin bulunması
11. Alanlara bakmaksızın (Sayısal sınıflarda) tüm öğrencileri kapsaması,
12. Dünyanın ve ülkemizin doğal ve beşeri özelliklerini öne çıkarması,
13. Genelden özele bir bakış açısı sunması. Ve konuların Dünya ve Türkiye bazında incelenmesi
14. Öğrenciye farklı bakış açıları kazandırması (özellikle beşerî kazanımlarda) ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmesi
15. Etkinliklerin öğrenmeyi pekiştirici rol üslenmesi
16. Öğrencilerin ilgisini çekmede daha başarılı
17. Öğrencilerin seviyesine ve alt bilgilerine uygun
18. Kapsamlı işlenmeye olanak tanınması
19. Öğrenciyi aktif hale getirmesi, öğrencilere sorumluluk yüklemesi,
20. Konuların genelden yerele işlenmesi
21. Güncel, somut, hayatın içinden, öğrencinin ilgisini çeken, genel kültür bilgisi için de oldukça uygun
22. Coğrafyanın genel amaç ve ilkelerine uygundur
23. Harita bilgisini kavratmak için uygun konular var
24. 9.Sınıf konularını hatırlatan ve pekiştiren, 11.sınıf için iyi bir alt yapı, sarmal yapıyla pekiştirme sağlıyor.
25. Dünyanın ve ülkemizin doğal ve beşeri özelliklerini öne çıkarması,

10. sınıf programının size göre önemli 3 dezavantajını yazınız.

- 1- Fen şubeleri gibi 2 saatlik sınıflarda ders saati yetersiz, kazanımlar fazla,
- 2- Altyapı ve okulların fiziki durumu eksik, uygulama kitabı yok CBS de sıkıntılar yaşıyoruz,
- 3- Etkinlik, proje ve araştırma konusunda öğrenciye ekonomik yük getirmesi.
- 4- Tüm öğretmenlere yeterince tanıtılmadı,
- 5- Program için gelişmiş
- 6- Bilimsel değil,
- 7- Bağıntısız, kopuk ve eksik konular,
- 8- Kaynak sıkıntısı var ve etkinlik havuzunun olması gerekir,
- 9- Genelden özele bir yol izlenmiş,
- 10- İç-dış kuvvetler vurgulanmamış ve 9.sınıf bazı önemli konularının tekrarı yer almamış,
- 11- Kitap içeriği boş ve iki dönemde aynı konular tekrar ediliyor (göçler ve sular konusu acilen düzeltilmeli ve içeriği doldurulmalı), konular arasında kopukluk var (Türkiye için ayrı, dünya için ayrı ünite),
- 12- Etkinliklerin içerikten (konulardan) fazla, Türkiye gerçeğine uygun değil(maddi),
- 13- Uygulama kitabının olmaması,
- 14- Öğrencinin not almasını gerektirmesi,
- 15- Var olan sosyo-ekonomik koşulları yok sayması,
- 16- Öğrencilerimizden, konuların yazılı metinler şeklinde kitapta yer almasının istenmesi,
- 17- Öğrenciler açısından sıkıcı bulunması (tekrar gibi görmekteler),
- 18- Konular fiziki ve beşeri açıdan inceleniyor fakat birbiriyle ilişkilendirilmiyor,
- 19- Gereksiz ve LGS ve LYS’de sorulmayacak konuların varlığı. (şimdilik)
- 20- Harita üzerinde ezber gerektiren konular (toprak akarsu göl dağılımı gibi)
- 21- Etkinliklerin her öğrenciye uygun olmaması
- 22- Bilgilerin çok soyut kalması
- 23- Konu dağılımının dengeli olmaması
- 24- Öğrenci açısından kitaptaki anlatım eksik,
- 25- Konular tekrara kaçmış gibi. (sular, toprak, bitki)

- 26- Öğrencilerin görerek öğrenmesi için planlanan inceleme gezileri bürokratik engellere takılıyor.
- 27- Öğrencilerimiz henüz aktif olamıyor, araştırarak öğrenmede zorlanıyor.
- 28- Kazanımlar tekrar oluşturmayacak şekilde verilebilirdi.
- 29- Coğrafyanın ”Yakından Uzağa ilkesi” daha iyi kullanılabilirdi.
- 30- Ne kadar öğrenci merkezli olsa da öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hala öğretmen merkezli eğitim alışkanlığına sahip

Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin, kazanımların sıralamasını değiştirip değiştirmemelerine yönelik soruda; %52,7’si kısmen ve %5,5’i ise evet demiştir. Kazanımların sıralamasında değişiklik yapan öğretmenlerin gerekçeleri aşağıdaki alanlarda yoğunlaşmıştır.

Kazanımların sıralamasında değişiklik yapıyorsanız gerekçelerinizi yazınız.

1. Araya başka konu girmemesi için, bazı konuları birleştirip bütünlük sağlıyorum.
2. Üniversite sınavına göre hareket ediyorum.
3. Önem niteliğine bağlı olarak değişiklik yapıyorum.
4. Birbirini takip etmesi gereken konularda
5. Önemli kazanımları önce işliyorum.
6. Meslek lisesi olması nedeniyle seviyeye inmeye çalışıyorum.
7. Öğrencilerin konuyu daha rahat anlamaları için kazanım sıralamasında bazen değişiklik yapıyorum.
8. Bazı kazanımlar kopuk olduğu için peş peşe işlenmesini daha doğru buluyorum.
9. Fiziki çevre şartları ve farklılıklar nedeniyle değişiklik yapıyorum.
10. Öğrencilerin yeterlilik düzeyi ve seviye farklılıklarına göre kazanımlara müdahale ediyorum.
11. Kaynak kitaptan işlemeyi yaralı bulduğum için oradaki sıralamayı takip ediyorum.
12. Kendime ve öğrenciye uygun kazanımları işliyorum.
13. Gazete ve haberlerle derse başlıyorum, bu da bazen kazanım sıralamasını etkiliyor.

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %64,5'i 10. sınıf coğrafya programında yer alan kazanımların sıralamasının kısmen doğru olduğunu ve %12'lik kısmı da kazanımların sıralamasının doğru olmadığını belirtmiştir. Kazanımların sıralamasının doğru olmadığını belirten öğretmenlerin gerekçeleri aşağıdaki alanlarda yoğunlaşmıştır.

Sizce kazanımların sıralaması doğru değilse gerekçelerinizi yazınız.

1. Kazanımların sıralaması yakından uzağa ilkesine uymuyor.
2. Doğal sistemler ve Mekansal Bir Sentez Türkiye konuları dağınık
3. Birbiriyle bağlantılı veya birbirinin devamı niteliğindeki konular dağınık durumda. Aralarına başka kazanımlar girmiş. (Göller-Türkiye'nin Gölleri)
4. Konular parça parça: birkaç ünite sonra aynı konu tekrar karşımıza çıkıyor.
5. 2. Dönem konuları sanki 1. Dönemin tekrarı gibi karşımıza çıkıyor.
6. Dünya anlatılırken zaten Türkiye'den de örneklerle açıklıyorum; sonra benzer konu ve gereksiz tekrar oluyor; öğrenciler de sıkılıyor.
7. Bitki- toprak-su kazanımları öğrencilere ağır geliyor.
8. Kayaçlardan sonra levha tektoniği çok uygun değil.

Sınıf içi uygulamalarda zorlandığınız kazanımların kodunu yazınız.

- A.10. 1-2-3-4-5-6
- B.10. 3-4-6-8-9
- C.10. 1-2-3-5-6-7-8-9-10-11
- D.10. 1-2-3
- E.10. 2

Bunlardan özellikle A.10.5-6, B.10.4-6, C.10.3-4-5-7 D.10.3 belirgin şekilde vurgulanmış. Ayrıca CBS gerektiren kazanımlar, harita, grafik ve tablolarda yorumlama açısından seviye sorunları vurgulanmış. Levhalar, sular, kayaçlar, geçmişten günümüze ekonomik etkinlikler,

Coğrafya öğretmenlerimizin bir kısmı kod olarak bilmediğini vurgulamış ve kitabın sayfa numaralarını yazmış. Coğrafya öğretmenlerimizin büyük bir kısmı ise her hangi bir kazanımda belirgin bir zorlanma yaşamadıklarını vurgulamış. Coğrafya öğretmenlerimizin bazıları kitabın sayfa numaralarını yazmış.

Yukarıdaki bu durum, programın coğrafya öğretmenlerinin bir kısmı tarafından henüz yeterince tanınmadığını ve okulların fiziki şartlarının programın uygulanmasını zorlaştırdığını gösterir, denilebilir.

Coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre kazanımlarda zorlanmalarının nedenleri aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenci seviyesi ve öğrencilerin ilgisizliği, derse hazırlık yapmayı
2. Okul fiziki durumu ve materyal eksikliği, öğrencilerin kaynak ve verilere ulaşamayı ve sınıfların kalabalık oluşu,
3. Araştırma için kurumlara (meteoroloji, DSİ, İl-İlçe Tarım vs.) giden öğrenciler ciddiye alınmıyor.
4. Öğrencilerin harita, grafik ve tablo açısından temelleri yok ve harita, grafik ve tablo içeren bölümlere ön yargılı yaklaşıyorlar.
5. Okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin muhakeme gücü zayıf kalıyor.
6. Toprak oluşumu (iklim ana kaya ilişkisi) gibi gözlenebilirlik olmayan bazı konular soyut kalıyor, öğrenciler konuyu somutlaştırmakta zorlanıyor,
7. Araştırma ödevlerini yapmayanlara ciddi yaptırımların olmayışı,
8. Gerekli arazi uygulamalarının yapılamayı,
9. Öğrencilerin isteksizliği ve dikkat eksikliği,
10. Ezber kuvveti gerektirmesi
11. Yabancı isimlerin fazla oluşu
12. Dünya haritasını iyi bilmemeleri
13. Nüfusun artması ile nüfus artış hızının düşmesini algılayamamaları
14. Kırsal yerleşmeleri bilmemeleri (şehir merkezlerindeki öğrenciler),
15. Süre yetersizliği

Sınıf içi uygulamalarda zevkle ve başarıyla uygulayabildiğiniz kazanımların kodunu yazınız.

- A.10. 1,2,3
- B.10. 1,2,4
- C.10. 1,3,4,5,8,12,14,15
- D.10. 1,2,3
- E.10.1,2,3

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin büyük bir kısmı her kazanımda yeni bir şeyler keşfettiklerini ve daha da zevk aldıklarını vurgulamış, her hangi bir kazanımı ayırmamışlar. Kimileri de kitaptan sayfa numaraları veya konu başlıkları yazmışlar ki; bu durum programın yeterince tanınmadığını gösterir denilebilir.

10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının, öğrencilere hangi becerileri kazandırdığını düşünüyorsunuz? (Birden çok seçenek işaretlenebilir)

	%	Frekans
Harita becerisi.	%49	279
Gözlem becerisi.	%36	182
Arazi çalışma becerisi.	%20	102
Coğrafi sorgulama becerisi.	%39	197
Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi.	%45	228
Zamanı algılama becerisi.	%26	132
Kanıt kullanma becerisi.	%24	122
Değişim ve sürekliliği algılama becerisi.	%16	81

Tablo 4.8.1. 10. sınıf CDÖP'nin, öğrencilere kazandırdığı becerilere yönelik öğretmen görüşleri

Tablo 4.8.1.e göre araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerine göre 10. sınıf coğrafya dersi programı öğrencilere daha çok harita becerisi (%49), Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi (%45) ve Coğrafi sorgulama becerisi (%39) kazandırmaktadır.

10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının öğrencilere hangi hususlarda coğrafi bilinç kazandırdığını düşünüyorsunuz?

1. Doğal ortamın dengesinin korunmasının önemine yönelik,
2. Doğal kaynakların önemine yönelik,
3. Doğal afetlere yönelik,
4. Doğal ortamın ekonomik etkinliklere etkilerine yönelik,
5. Çevrenin korunmasına yönelik,
6. Enerji kaynaklarının önemine yönelik,
7. Su kaynaklarının önemine yönelik,
8. Toplumsal dayanışmanın önemine yönelik,
9. Bilişim teknolojilerinin kullanımına (CBS) yönelik,
10. Ülke politikalarına yönelik

Tablo 4.8.2. 2005'te uygulanmaya başlanan coğrafya dersi öğretim programı aşağıdaki değişimleri yaşamama neden oldu. (Birden çok seçenek işaretlenebilir)

Eğitim öğretim metodolojilerinde gelişmeme yaradı.	%50	253
Bilgi iletişim teknolojilerinde gelişmeme yaradı.	%36	183
CBS'yi öğrenmemi ve bu alanda gelişmemi sağladı.	%34	172
Arazi uygulamalarına yöneltti.	%30	152
Öğrencilere daha fazla zaman ayırmamı sağladı.	%60	304
Coğrafyadan daha fazla zevk almamı sağladı.	%55	279

Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre, yaşadıkları değişim incelendiğinde öğrencilere daha fazla zaman ayırmaya başladıkları (%60) söylenebilir. Ayrıca %55'i coğrafyadan daha fazla zevk almaya başladığını, %50'si de öğretim metodolojilerinde gelişme yaşadığını vurgulamıştır.

Tablo 4.8.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10. sınıf CDÖP'nı coğrafyanın öğretim amaçlarını gerçekleştirmede başarılı bulmalarına yönelik görüşleri

Yanıt	Frekans	Yüzde
Çok	39	7,7
Oldukça	315	62,1
Az	139	27,4
Hiç	14	2,8
Toplam	507	100,0

Tablo 4.8.3.'e bakıldığında ankete katılan coğrafya öğretmenleri “10. sınıf coğrafya dersi öğretim programını coğrafyanın öğretim amaçlarını gerçekleştirmede başarılı buluyorum.” Maddesine %62,1 oldukça, %27,4 az, % 7,7 çok ve %2,8 oranında da hiç cevabını vermişlerdir. Bu oranlara bakıldığında ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin, 10. sınıf CDÖP'nı coğrafyanın öğretim amaçlarını gerçekleştirmede başarılı bulduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 4.8.4. 10. sınıf coğrafya öğretiminde kullandığınız öğretim metotlarını kullanım sıklığına göre numaralayınız. (En çok kullanılanı en az kullanılanı doğru 1, 2, 3, şeklinde)

	%	Frekans
Soru-cevap	%41	207
Problem-Çözme	%33	166
Gösteri	%49	250
Grup tartışması	%37	187
Örnek olay	%25	125
Rol oynama	%12	63
Portfolyo	%39	200
Tartışma Yöntemi	%30	150
Drama	%9	45
Gözlem gezisi	%10	52

Tablo 4.8.4. den incelendiğinde ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre, en çok kullanılan yöntem %49 ile gösteri yöntemidir. Soru-cevap yönteminin %41 olması dikkat çekicidir. Portfolyo yönteminin %39 oluşu yeni yöntemler açısından olumlu bir gelişmedir. En az kullanılan yöntemler ise %12 ile rol oynama, %10 ile gözlem gezisi ve %9'la da drama yöntemleridir.

Tablo 4.8.5. 10. sınıf coğrafya dersinde kullandığınız araç gereçleri kullanım sıklığına göre numaralayınız.(En çok kullanılanı en az kullanılanı doğru 1, 2, 3, şeklinde)

	%	Frekans
Tepegöz Projeksiyon makinesi	%35	174
Slayt ve projeksiyon makinesi	%42	215
Film makinesi ve filmler	%37	196
Harita	%69	350
Yazı tahtası ve ders kitabı	%64	325
Laboratuvar araçları Teyp, Video, DVD	%28	144
Levha, Model ve Resimler	%36	185

Tablo 4.8.5'ten incelendiğinde ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre, “harita“ coğrafya öğretmenlerinin (%69) en önemli ders aracı durumundadır. Onu %64 ile ders kitabı ve yazı tahtası, %42 ile de slayt ve projeksiyon makinesi izlemektedir.

Tablo 4.8.6. 10 sınıf programındaki kazanımların MEB tarafından dağıtılan 10. sınıf coğrafya kitaplarına yeterince yansıtıldığını düşünüyor musunuz?

	%	Frekans
Çok	5,5	29
Oldukça	36,3	183
Az	48,9	246
Hiç	9,3	49
Total	100,0	507

“10 sınıf programındaki kazanımların MEB tarafından dağıtılan 10. sınıf coğrafya kitaplarına yeterince yansıtıldığını düşünüyor musunuz?” Maddesine ilişkin ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin görüşleri tablo Tablo 4.8.5.’ten incelendiğinde %48,9’u “**az**”, %36,3’ü “**oldukça**”, %9,3’ü “**hiç**” ve %5,5’i de “**çok**” seçeneklerini işaretlemiş olduğu görülmektedir. Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında ders kitaplarıyla program arasındaki uyumdan %41,8’inin menmun olduğu sonucuna varılabilir.

	%	Frekans
Öğrenci ürün dosyaları	%64	324
Sözlü sunumlar	%48	243
Yazılı sınavlar	%100	507
Objektif testler	%37	188
Soru cevap şeklindeki sözlü yoklamalar	%42	213
Öz yeterlilik	%35	177
Dereceli puanlama (rubric)	%31	157
Performans ödevi	%50	254
Projeler	%61	309

Tablo 4.8.7. 10. sınıf coğrafya dersinde kullanılan ölçme değerlendirme türleri

Tablodan da görüldüğü gibi Yazılı sınavlar (%100), Öğrenci ürün dosyaları (%64), Projeler (%61), Performans ödevi (%50) daha etkin kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleridir.

Tablo 4.8.8. 10. sınıf coğrafya dersinde ölçme değerlendirmeyi hangi sıklıkla yapıyorsunuz?

Her hafta	% 7,1
2 haftada bir	% 14,0
Ayda 1	% 25,2
Yönetmeliğe göre	% 52,9

“10. sınıf coğrafya dersinde ölçme değerlendirmeyi hangi sıklıkla yapıyorsunuz?”. Maddesine ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin yarısından daha fazlasının yönetmenliklere göre (haftalık 2 saate kadar dönemde 2, 3 ve üzeri ders saati olan sınıflarda bir dönemde 3 yazılı) ölçme ve değerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Yaklaşık $\frac{1}{4}$ 'ünün de ayda bir ölçme ve değerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Yaklaşık $\frac{1}{5}$ 'ten biraz fazlasının da daha sık ölçme ve değerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.8.9..Araştırmaya katılan öğretmenlerin programla ilgili bilgilenmelerine yönelik görüşleri

Yanıt	Frekans	Yüzde
Evet	135	26,6
Kısmen	255	50,3
Hayır	117	23,1
Toplam	507	100,0

Tablo 4.8.7. göre ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin % 50,3'ü 2005 yılından beri uygulanan CDÖP ile ilgili bilgilenmesini “kısmen” yeterli görmektedir. % 26,6'si CDÖP ile ilgili bilgilenmesini “yeterli” görmektedir. % 23,1'i ise CDÖP ile ilgili bilgilenmesini yetersiz bulmaktadır. Programın coğrafya öğretmenlerince daha iyi anlaşılabilmesi için hizmet içi eğitim çalışmalarına ve bilgilendirme seminerlerine ağırlık vermek gerektiği görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin, araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgularla bu bulguların yorumlanması sonucunda ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretim programının *“genel amaçlarına”* ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.52$) olup, *“Çok Katılıyorum”* düzeyinde gerçekleşmiştir. 10. sınıf CDÖP’nin coğrafya programının genel amaçlarına uyumlu olduğu söylenebilir. “Coğrafyanın “vatan bilinci” kazanılmasındaki önemini özümsetir.” Maddesinin genel ortalaması $\bar{X} = 3.3156$ (**orta düzeyde katılıyorum**) düzeyinde gerçekleşmiştir. Buradan okullarımızda değer eğitimi eksikliğinden söz edilebilir. Okullarımızın ağırlıklı olarak üzerinde durduğu konu üniversite giriş sınavlarıdır. Onun içindir ki Atatürkçülük, vatan bilinci, ülke sevgisi, sosyal dayanışma, çevre bilinci gibi birçok alanda değer eğitimi eksikliğinden bahsedilebilir. Öğretmenlerimiz her ne kadar yıllık planlarına bu alanlarla ilgili öngörülerini ekleseler de bu alanlar derslerde biraz daha üniversite giriş sınavlarının gölgesinde kalmaktadır. Oysa bu değerler coğrafya eğitiminin önemli alanlarıdır.
2. Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretim programının *“kazanımlarına”* ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.61$) olup, *“Çok Katılıyorum”* düzeyinde gerçekleşmiştir.
3. Öğretmenlerin Programın *“Yöntem Ve Tekniklerin Uygulanabilmesine”* (Öğretme Öğrenme Süreçleri) Yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.85$) olup, *“Çok Katılıyorum”* düzeyinde gerçekleşmiştir.

4. Öğretmenlerin Programın “*Ölçme Ve Değerlendirme Sürecine*” (10. Sınıflar Açısından) Yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.77$) olup, “*Çok Katılıyorum*” düzeyinde gerçekleşmiştir.
5. Öğretmenlerin 10. Sınıf Coğrafya “*Programının İçeriğine*” (10. Sınıflar Açısından)Yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.60$) olup, “*Çok Katılıyorum*” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Yapılan birçok çalışmada (Akkuş, 2008), (Karabağ, 2010), (Alım, 2003), (Avcı, 2008) programın genel amaçları, kazanımları, yöntemleri, ölçme değerlendirme ve içerik boyutlarına yönelik değerlendirmelerde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu da programa yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevli oldukları okullarındaki sınıfların ortalama mevcuduyla ilgili elde edilen sonuçlara göre, sınıfların %38,5’inin ortalama mevcudunun 25 ve altında olduğu, geri kalanının ise bunun daha üzerinde olduğu görülmektedir. Sınıfların yarıdan çoğunun kalabalık olduğu söylenebilir. Bu durum etkinlik ağırlıklı ve öğrenci merkezli olan programın uygulanabilmesi ve verimli olabilmesini zorlaştırabilir. Ayrıca okullarının fiziki durumunun; gerek internet ve coğrafya sınıfı ve gerekse donanım araç-gereçleri(harita, projeksiyon, bilgisayar vb.) açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin okullarındaki öğrencilerin internetten yararlanma verilerine göre, % 60,0 oranıyla “az” ve % 15,6 ile “hiç” düzeyindedir. Öğretmenlerin de okulda internetten faydalanma oranları da yarıdan azdır ki bu da CBS açısından programa engeldir. Ancak yürütülen çalışmalar bu tip alt yapıların ve fiziki sıkıntıların giderilmesine yöneliktir.

Artvinli’nin (2007) yapmış olduğu çalışmada da okulların fiziki durumları, programın uygulanması açısından önemli bir zorluk olarak gösterilmiştir.

7. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri CDÖP ile ilgili bilgilerinin kaynağı olarak en çok Milli Eğitim Bakanlığınca verilen kurs, seminer vb. (%73), ve web siteleri ve e-posta gibi İnterneti (%63) göstermişlerdir.

Aksoy ve Koç'un (2010, 24) yapmış oldukları araştırmalarda da hizmet içi eğitim seminerlerine katılım düzeyi çok yüksek çıkmamıştır.

8. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin % 50,3'ü 2005 yılından beri uygulanan CDÖP ile ilgili bilgilenmesini “kısmen” yeterli görmektedir. % 26,6'si CDÖP ile ilgili bilgilenmesini “yeterli” görmektedir. % 23,1'i ise CDÖP ile ilgili bilgilenmesini yetersiz bulmaktadır.

Meydan ve Bozyiğit (2008, 739), Aksoy ve Koç (2010, 24) yapmış oldukları araştırmalarda, araştırmalara katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu katıldıkları hizmet içi eğitim seminerlerini yeterli görmemektedirler.

9. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %64,5'i 10. sınıf coğrafya programında yer alan kazanımların sıralamasının kısmen doğru olduğunu, %23,5'lik kısmı 10. sınıf coğrafya programında yer alan kazanımların sıralamasının doğru olduğunu ve %12'lik kısmı da kazanımların sıralamasının doğru olmadığını belirtmiştir. Artvinli'nin (2007) yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlara değinilmiştir.

10. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %30,8'i coğrafya dersini işlerken ders kitabına bağlı kaldığını, %27,4'ü kaynak kitaba bağlı kaldığını, %25,4'ü kazanımları esas aldığını ve %16,4'ü de kendi hazırladığı ders notlarını kullandığını ifade etmektedir. Programı uygulamanın temelinde kazanımlara bağlı kalmak olduğu halde coğrafya öğretmenlerinin %83,6'sı buna tam uymadığını ifade etmiştir. Bu da programı uygulayanların amaca tam uymadıklarını göstermektedir. Mitchener ve Anderson'ın (1989), “Yeni bir öğretim programının başarıya ulaşmasındaki temel unsur öğretmenlerdir” tanımlamasında, programın ve öğretim etkinliklerinin iyileştirilmesi için, öğretmenlerin programa ilişkin fikir ve hazır bulunuşluklarının incelenmesi gerekliliğinin önemle vurgulandığı açık bir şekilde görülmektedir. Öğretmenlerin ders uygulamalarındaki yeterlilikler kadar programa hakim olabilmeleri de programların uygulanması açısından önemlidir.

11. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %54'ü 10. sınıf coğrafya programını 9. sınıf programının üzerine sarmal bir şekilde uyduğunu vurgulamıştır.
12. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %53,1'i 10. sınıf programının sarmal bir şekilde 11. sınıf coğrafyasına temel teşkil ettiğini söyleyerek en büyük oranı oluşturmaktadırlar.
13. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri CDÖP hakkında yapılan bilgilendirmeleri yetersiz bulmakta bunun en önemli nedeni olarak yapılan seminerleri amaca uygun düzeyde ciddi bulmadıklarını belirtmektedir. Artvinli'nin (2007) yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlara değinilmiştir.
14. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri yeni CDÖP başta karşı olsalar da ezberden uzak olduğunu, kavramaya yönelik olduğunu, çok yönlü olduğunu, sınıflar arası uyumlu olduğunu ve etkinliklerin fazla olduğunu gördükçe bu görüşlerinin değiştiğini belirtmişlerdir. Akkuş'un (2008) yapmış olduğu bir araştırmada da programın geneline yönelik benzer görüşler elde edilmiştir.
15. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri arasında yeni CDÖP karşı olanların bunun başlıca nedeni olarak konuların bütünlüğü bozulmuş olması ve öğrencinin anlaması zor olma nedenini göstermektedir.
16. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri 2005 yılı 10. sınıf CDÖP'nı olumlu bulmalarının başlıca nedeni olarak; Ezberi aza indiren, öğrenmeyi ön planda tutan, öğrenciyi ve hatta öğretmeni araştırmaya yönelten bir program olmasını, programın bir önceki müfredatlardan daha uygun hedefleri ve esnekliği olmasını, öğrenciyi ve öğretmeni güncel tutan bir program olmasını, etkinliklerin çeşitliliğini göstermektedir. Akkuş'un (2008) yapmış olduğu bir araştırmada da programın geneline yönelik benzer görüşler elde edilmiştir. Artvinli'nin (2007) yapmış olduğu araştırmada ise aksi sonuçlara ulaşılmıştır. Bunda yapılan araştırmanın sadece 9. sınıf programına yönelik olmasının etkisinden söz edilebilir.

- 17.** Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri yeni 10. sınıf CDÖP en önemli 3 avantajını olarak 9.Sınıf konularının hatırlatılması ve pekiştirilmesi, diğer sınıflara göre etkinliklerin ve konuların daha anlaşılır olmasını ve ezberdense günlük hayatın içinden olmasını ve aktif öğrenmeyi sağladığını vurguladıkları görülmektedir. Yeni bir öğrenme modeli olmasına karşın, aktif öğrenme yöntemlerinin etkililiğine ilişkin olarak, bu araştırmanın sonuçları ile aynı paralelde, oldukça çok kanıt bulunmaktadır. Aktif öğrenme tekniklerinden, özellikle işbirlikli öğrenme tekniklerinin; okul öncesi eğitimden yetişkin eğitimine kadar her düzeyde, başta yabancı dil, anadili, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, motor beceriler olmak üzere birçok konu alanında başarıyı artırdığı, çok sayıdaki araştırma bulgusu ile kanıtlanmıştır. (Açıkgöz, 1992). Aktif öğrenmenin akademik başarı, kişisel ve sosyal gelişim üzerindeki etkililiğini kanıtlayan araştırmalar arasında, Yılmaz, 1995; Özdemir, 1996; Sökmen, 2000; Dolinsky, 2001; Kurtuluş, 2001; Lena ve başk. 2001; McNeal, 2001; Harton, 2002; Kaptan ve Korkmaz, gerçekleştirdiği çalışmalar dikkat çekicidir.
- 18.** Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri 10. sınıf CDÖP’de kazanımların sıralamasında değişiklik yapma nedeni olarak bazı konuları birleştirip bütünlük sağlamak, üniversite sınavına göre hareket etmek ve önem niteliğine bağlı olmayı göstermişlerdir.
- 19.** Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri yeni 10. sınıf CDÖP’de ulaşmakta en zorlandıkları kazanımlar olarak aşağıdakileri belirtmişlerdir:
- A.10. 1-2-3-4-5-6
 - B.10. 3-4-6-8-9
 - C.10. 1-2-3-5-6-7-8-9-10-11
 - D.10. 1-2-3
 - E.10. 2’yi göstermişlerdir.
- 20.** Öğretmenler bu Kazanımlarda zorlanmalarının nedenleri olarak öğrenci seviyesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin eksikliği, öğrencilerin ilgisizliği, okul fiziki durumu ve materyal eksikliği ve öğrencilerin derse hazırlık

yapmayışını göstermişlerdir. Benzer durumlar birçok çalışmada, Akkuş, 2008; Alım, 2003; Avcı, 2008; Açıkgöz, 1992; Güngördü, 2003; Özdemir, 1996; ele alınmış, okulların fiziki durumları, öğretmen ve öğrencilerin derse olan motivasyonlarının öğrenmeye olan önemli etkileri vurgulanmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler yapılabilir;

1. Öğretmenlere yeni CDÖP hakkında yeterli hizmet içi seminerler düzenlenmelidir.
2. Okulların fiziki durumlarının programa uygun ve yeterli olabilmesi için başta merkezi yönetim olmak üzere, yerel yönetimlere, okul yönetimlerine ve okul-aile birliklerine büyük iş düşmektedir.
3. Öğretmenlerin zorlandıkları kazanımlar gözden geçirilmeli ve zorlanma nedenleri değerlendirilmelidir. Zorlanma program ve kazanımlardan kaynaklanıyorsa gerekli düzeltmeler yapılmalıdır. Farklı nedenleri varsa bunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
4. Öğretmenlerin kazanımların sıralamasında yaptıkları değişikliklerin gerekçeleri gözden geçirilmeli varsa eksikler giderilmelidir.
5. 10. sınıf ders kitabı kazanımları karşılayacak şekilde ve beklentilere uygun olarak gözden geçirilmelidir.
6. Programın uygulanışında problem oluşmaması açısından “Atatürkçülük” alanında ve “Vatan bilinci” geliştirmede yapılabilecekler hizmet içi eğitim seminerleriyle daha dikkatle ele alınmalıdır.
7. Hizmet içi eğitim seminerleriyle özellikle coğrafya öğretmenlerine, kazanımları uygulamada tamamen kendi inisiyatiflerinde çalışabilecekleri açıklanmalıdır.

8. Araştırma sonucu çıkan olumsuz düşüncelerin daha ziyade programın yeterince tanınmadığından olduğu düşünülmektedir. Program anlaşıldıkça olumsuz ve ön yargılı bakış açılarının değişebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ALIM, Mete; **Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, 2003, Erzurum.

AÇIKGÖZ, Ü. K. (2006), **Aktif Öğrenme**, İzmir: Biliş Yayınları,

AKSOY, B. (2004), **Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı**, Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

AKSOY B, ve KOÇ, H. (2010) **2005 CDÖP’na İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi** Giresun Ün. Sosyal Bilimler Enst. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 2 Sayfa:17-52

AKYOL, Ç. (2000), **Coğrafya Eğitiminde Gelişmeler ve Temel Sorunlar**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ARI, Y. (2003), **Amerika Birleşik Devletlerinde Coğrafya Eğitimi Reformu: Türkiye İçin Dersler**, Ankara: Türk Coğrafya Kurumu, Coğrafya Kurultayı Bildirileri.

ARSEVEN, A.D. (2001). **“Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler Teknikler Örnekler)”** Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık

BARTH, J. DEMİRTAŞ, A.; **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**, YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) ,1997, Ankara.

BEDNARZ, W. Sarah; DOWNS, M. Roger; VENDER, Joan C.; **Geography Education in America**, www.geog.tamu.edu/sarah/geogedgia.pdf (2005) (15.10.2009)

BEDNARZ, S. R. PETERSEN F. J. (1995), **Reform in Geographic Education: Inventory and Prospect**. Indiana, PA: National Council for Geographic Education, USA.

BEDNARZ, S. Bockenbauer M, H. Wlak, F, H. (2005), **Mentoring: A New Approach to Geography Teacher Preparation**, Journal of Geography, national Council for Geographic Education, , USA.

BORG, W.R., Gall,M.D. (1971) **“Educational, Research”** New York: David McKay Com.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1994) **Genel Öğretim Bilgisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası

BROOKS. G.,- M. G. BOOKS.; **The Case for Constructivist Classrooms**, Virginia, ASCD Alexandria, 1993, USA , <http://www.jhargis.com/theory.htm>

BRUNER, J. 1986, **Actual Minds**, Possible Worlds. Cambridge, MA. Harvard University Press.

BRUNER, J. 1990, **Acts of Meaning**. Cambridge, MA. Harvard University Press.

BRUNER, J. 1996, **The Culture of Education**, Cambridge, MA. Harvard University Press.

BRUNER, J. 2006, **“Constructivist Theory”**, <http://tip.psychology.org/bruner.html>

BULUT, İ. **Yeni İlköğretim Birinci kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, 2006, Diyarbakır.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. S. ve ÇİVİ, C. (1999). **Genel Öğretim Metotları**. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002),**Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 2. Baskı**, Ankara: Pegema Yayıncılık,

COŞKUN, Mücahit; (2003), **Yapısalcı Öğrenme Yönteminin Coğrafya Öğretiminde Kullanılması**, Ankara: Türk Coğrafya Kurumu, Coğrafya Kurultayı Bildirileri.

CURRICULUM CORPORATION; (2005), **Global Perspectives A Statement On Global Education For Australian Schools**, Australia.

DEMİREL, Ö. (2003), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 5. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık,

DOĞAN, H. **Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:7 Sayı 14,1975. s.36

DOĞANAY, H. (1989), **Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları**, Ankara: Coğrafya Araştırmaları, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Kurumu, Coğrafya Bilim ve Uygulama Kolu, Cilt IX, Sayı 1, s. 7–24.

DOĞANAY, H. (1993), **Coğrafya’da Metodoloji**, Ankara: M.E.B. Yayınları,

DOĞANAY, H. (2002), **Coğrafya Öğretim Yöntemleri**, 5. Baskı, Erzurum: Aktif Yayınevi.

DOĞANAY, H. (2001), ZAMAN, Serhat; ÂLİM, Mete; **Ortaöğretim Coğrafya Öğretiminde Klasik Ders Materyali Ve Coğrafya Öğretmenlerinin Bunlardan Yararlanma Sıklığı**, Konya. Doğu Coğrafya Dergisi, Sayı: 6.

DOLL, R.C. (1986) **Curriculum Improvement: Decision Making and Process**, 6th ed. Boston: Allyn and Bacon.

EARGED; **Öğrenci Merkezli Eğitim**, <http://earged.meb.gov.tr/mlo/ome.htm>, 2006, Ankara. (20.08.2009)

EARTH CHARTER; <http://www.earthcharter.org/files/charter/charter.pdf>, 2002.
(07.08.2009)

ERBİL, Oğuz; **Öğrenci merkezli Eğitim–1**, MEB-EARGED: Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, 2004. <http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s83/yazarlar.htm>

ERTÜRK, S. (1984). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Hacettepe Ün. Basımevi

EFE, R.(1997), **Coğrafyada Yeni Yaklaşımlar, Coğrafya Eğitiminde Çağdaş Metot Ve Teknikler**. İstanbul, Marmara Üniversitesi, Marmara Coğrafya Dergisi, sayı 1, Sayfa 135–150.

ENGİN, İ. AKBAŞ, Y. GENÇTÜRK, E. (2003) **I. Türk Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Müfredat Programlarındaki Değişimler**, Ankara: Milli Eğitim dergisi, Sayı,157. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/ergin.htm> (12.12.2005)

ERDEN, M. (1998), **Eğitimde Program Değerlendirme**, 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık,

ERTÜRK, M. GİRGİN, M. (2005), **Standartları Bakımından Coğrafya Müfredat Programlarının Karşılaştırılması**, Konya: Doğu Coğrafya dergisi, Sayı:13

FATT P. T., James ; **Understanding the Learning Styles of Students: Implications for Educators** , International Journal of Sociology and Social Policy, Volume 20 Number 11/12 2000, ENGLAND.

FİDAN, N. (1996).**Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Kitabevi

GAGNE, R,M. (1967), **The Conditions of Learning**. 3rd ed.New York: Holt,Rinehart and Winston

GAGNON, G. W.-COLLAY, M. (2006), “**Constructivist Learning Design**”, <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html>

GEÇİT, Y. (2008), “**Cumhuriyet Dönemi Lise Coğrafya Öğretim Programları Üzerinde Bir Çalışma**” İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 18, Temmuz, S:149 - 178

GOOD, C. (1973) **Dictionary of Education**. 3rd ed. New York: Mc Graw-Hill, p.157

GÜLERYÜZ, H. (2001), **İlköğretim Okulu Programı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

GÜLSEREN, H. Ömer; (2006), **Yeni Öğretim Programı Ve Yapılandırmacı (Constructivist) Yaklaşım**, <http://egitimbulteni.com/sayi-7/Yapilandirmaci.htm>

GÜLTEPE A, ve Diğerleri. (2008) **Ortaöğretim Coğrafya 10 3**. Baskı, Ankara: MEB Devlet Kitapları, Barok

GÜNGÖRDÜ, E. (2002), **Coğrafyada Öğretim Yöntemleri, İlkeler ve Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yay.

GÜNGÖRDÜ, E. (1997), **Coğrafya'da Veri Toplama ve Değerlendirme Metodu**. Ankara, 1997, 4. Basım, İdeal Copy Matbaası.

GÜNGÖRDÜ, E. (2006), **Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafya'da Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları**. Ankara 2002, 5. Basım, Yayın No: 326. Nobel Yayın Dağıtım.

HEFFLER, B.O.; **Individual Learning Style and the Learning Style Inventory**, Educational Studies, Published By: Routledge , Vol. 27, No. 3, 2001, ENGLAND.

HESAPÇIOĞLU, M. (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

HOLZER, M. Siegfried. (2006) **From Constructivism to Active Learning**,
http://www.succeed.ufl.edu/innovators/innovator_2/innovator002.html

HUITT, W., 2003, “**Constructivism**”,<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/construct.html> Gagnon, G. W.-Collay, M. And Jr, 2006, “**Constructivist Learning Design**”, <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html>

İNCEKARA, S. (2006), **Türkiye’de ve Kanada’da Ortaöğretim Coğrafya Eğitim Ve Öğretiminin Müfredat, Metot ve Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi,

JAWORSKI, B. (1996), “**Constructivism and Teaching - The Socio-cultural Context**”, University of Oxford, Department of Educational Studies, 15 Norham Gardens, Oxford OX2 6PY, <http://www.grout.demon.co.uk/Barbara/chreods.html>

KAPTAN, S. (1989) “**Bilimsel Araştırma ve Gözlem Teknikleri**” Ankara: Tekışık A.Ş. Web Ofset.

KARABAĞ, S. (1998), **Coğrafya Öğretiminde Anahtar Sorular ve Kavramlar**. Ankara: G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 18 .2 s.25-41.

KARABAĞ, S, ŞAHİN, S. (Editörler) (2007) **Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi** (5. Bölüm) Ankara: Gazi Kitabevi.

KARASAR, N. (1994), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 6. Baskı, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

KERSKI, J.J. (2000) **The implementation and effectiveness of Geographic Information Systems Technology and Methods in Secondary Education**, Colorado: University of Colorado, Department of Geography.

KIRCHBERG, G. (2000), **Changes In Youth: No Changes In Teachjing Geography? Aspects Of A Neglected Problem In The Didactic Of Geography**, England: International Research İn Geographical And Environmental Education, Vol: 9, No:1,

KOÇ, Gürcü; **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi.** (2002),Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.

KÜÇÜKAHMET, L. (2003), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.** Ankara: Nobel Yayınları,

KÜÇÜKAHMET, L (2007); **Program Geliştirme ve Öğretim** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1997). **Eğitim Programları Öğretimi..** Ankara: Gazi Kitabevi.

MAHONEY, M. J. (2006), **“What’s Constructivism and Why’s it Growing”**, http://www.constructivism123.com/What_Is/What_is_constructivism.html

MEB, 2003, EARGED, **Coğrafya Müfredat Değişiklik Raporları**, Ankara.

MEB, 2004, **İllerden Gelen Komisyon Raporları**, Ankara.

MEB, 2004, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı**, (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB, 2004, **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı**, (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

M.E.B(a). (2005),**Coğrafya Dersi Öğretim Programı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara

MEB, 2005, Coğrafya Dersi Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı, Ttkb. Ankara.

MEB, 2006, **Coğrafya 10**. Devlet Kitapları 3. Baskı. Ankara.

MEB, (Maarif Vekâleti), 1960, **Lise Müfredat Programı**. Ankara.

MEB, (**Maarif Vekâleti**), 1934, İstanbul.

MEB, 1987, **Lise Müfredat Programı**. T.C. Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı, Milli Eğitim Basımevi. Ankara.

MEB **Tebliğler Dergisi**, 1942, Cilt: 4, Sayı: 168.

OLİVİA, P.F. (1988), **Schools and Curriculum Change**. Boston: Scott, Foresman and Co.

ÖZÇELİK D, A.(1992), **Eğitim Programları ve Öğretim** (Genel Öğretim Yöntemi), Üçüncü Baskı, Ankara, 1992 3.Baskı, ÖSYM Yayınları.

ÖZDEN, Y. (2003), **Öğrenme ve Öğretme**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

ÖZGÜÇ, N. (1984). **Beşeri Coğrafya’da Veri Toplama ve Değerlendirme Yöntemleri**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 2511.

ROYAL GEOGRAPHICAL SOCIETY-IBG; Institute of British Geographers,
<http://www.rgs.org/category.php?Page=maingeography>, 2002a, England.
(09.08.2006)

SAĞLAM, H. İbrahim; (2006), **Türkiye’deki Davranışçı Ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

SAYLOR, J.G. Alexander, W.M. (1981) **Curriculum Planning for Beter Teaching and Learning**. 4th Addition. New York: Mac Millan

SELÇUK, Z. (2004), **Yeni Öğretim Programları ve Ders Kitapları**, Ankara: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim yıl: 5, sayı: 54–55.

SELÇUK, Z.(1994). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Pegema Yayıncılık

SILBERMAN, Melvin L. (1996), **Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject**, Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon, USA.

SÖNMEZ, V. (2004). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara. Anı Yayıncılık.

SÖNMEZ, V. (1998). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Ertem Basım Yayın Dağıtım.

SÖZEN, E. (2003) **Dış Kuvvetler Ünitesinin Farklı Yöntemlerle Öğretilmesi** Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ŞAHİN, K. (2003), **Orta Öğretim Coğrafya Eğitiminde Müfredat Programları**, Ankara: Türk Coğrafya Kurumu, Coğrafya Kurultayı Bildirileri.

TABA, H. (1962) **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace and World.

TANNER,D. TANNER, L,N.(1980)**Curriculum Development: Theory İnto Practice**. New York: Mac Millian

TAŞ, H. İbrahim; (2002), **ABD ve Türkiye'nin Öğretim Kurumlarındaki Coğrafya Öğretiminin Karşılaştırılması**, İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:6.

TAŞ, H. İbrahim; (2003), **Status Of Gıs Education At 4-Year Colleges And Universities In The United States**, the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, May, USA.

TAŞLI, İ. (1997), **Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi**, İzmir: Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü,

TOMAL, N. (2004) **Lise Coğrafya Öğretmenlerimizin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Milli Eğitim Dergisi, Sayı:162, Bahar.

TURAN, İ. (2002), **Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi ile İlgili Sorunlar**, Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 2 67–84,

TUROĞLU, H. (2006) “**Orta Öğretim Coğrafya Müfredatında Yapılandırmacı Öğrenme**” İstanbul: Türk Coğrafya Dergisi, Sayı:47, S.115–130,

TYLER, R. (1949) **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: Universty of Chicago Pres.

ÜÇİŞİK, S. SEKİN, S. (2001), **Lise Coğrafya Dersi Öğretim Programının Amaçlarına Yönelik Eleştirel Bir Yaklaşım**, İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:4.

VARIŞ, F. (1996), **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık,

VARIŞ, F. (1998), **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Ank. Ün. Eğt. Bilimleri Fak. Yay. No:157

VURAL, B. (2004), **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, İstanbul: Hayat Yayınları,.

YURDAKUL, B. (2005), **Yapılandırımcılık**, Eğitimde Yeni Yönelimler, (Editör: Özcan Demirel), Ankara: Pegema Yayınları.

ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda, “10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu bir araştırmada kullanılmak üzere görüşleriniz sorulmaktadır. Soruları özenle cevaplamanız araştırmaya, olumlu ve eleştirel bir katkı sağlayacaktır. Yanıtlarınız başka bir amaçla kullanılmayacaktır. 10 dakikanızı ayırabilmeniz, programın uygulayıcıları olan bizlerin görüşlerinin görülebilmesi açısından oldukça önemlidir. Adınızı ve okulunuzun adını yazmanıza gerek yoktur. Lütfen her soruda size en uygun olan seçenekteki parantez içine (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız. Yardımlarınız, önerileriniz ve özeniniz için teşekkürler.

Erol SÖZEN
Coğrafya Öğretmeni
erol-sozen@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER VE DÜŞÜNCELER

1- Cinsiyetiniz:

Kadın	Erkek
()	()

2- Görev Yaptığınız İlin Adı: (.....)

3- Görevli Olduğunuz Okul Türü:

Genel Lise	Fen Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	Anadolu Lisesi (Öğretmen Lisesi Dahil)	Meslek Lisesi (Anadolu Türü Dahil)	Çok Programlı Lise	Diğer (Özel Okul vb)
()	()	()	()	()	()	()

4- Öğrenim Durumunuz:

Eğitim Enstitüsü	Lisans Tamamlama	Fen-Ed. Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Doktora
()	()	()	()	()	()

5- Öğretmenlikteki Kıdeminiz:

1 – 5 Yıl	6 – 10 Yıl	11 – 15 Yıl	16 – 20 Yıl	20 Yıldan Fazla
()	()	()	()	()

6- Okulunuzdaki Sınıfların Ortalama Mevcudu:

20 Ve Daha Az	21 – 25 Arası	26 – 30 Arası	31 – 35 Arası	36 Ve Üzeri
()	()	()	()	()

7- Haftada kaç saat 10. sınıf coğrafya dersine giriyorsunuz?

- () 1–4
() 5–8
() 9–12
() 13–16
() 17ve üzeri

8- Okulunuzda eğitim amaçlı olarak internetten ne ölçüde yararlanabiliyorsunuz?

Çok	Oldukça	Az	Hiç
()	()	()	()

9- Öğrencileriniz okulda internetten ne ölçüde yararlanabiliyor?

Çok	Oldukça	Az	Hiç
()	()	()	()

10- Okulunuzda coğrafya sınıfı ya da bu işlevi gören bir yer var mı?

Evet	()	Hayır	()
-------------	-----	--------------	-----

11- Programı uygulamanız açısından okulunuzun donanımı (projeksiyon aleti, tepegöz, bilgisayar, TV, küre vb.) yeterli mi?

Evet	()	Kısmen	()	Hayır	()
-------------	-----	---------------	-----	--------------	-----

12- Yeni programla ilgili bilgilendirme ihtiyacınızı nasıl giderdiniz? (Birden çok seçenek işaretlenebilir)

()	Milli Eğitim Bakanlığınca verilen kurs, seminer vb. ile
()	Dershane, özel okul vb. sivil kuruluşlar yoluyla
()	Gazete, tv. vb. görsel ve işitsel iletişim araçlarıyla
()	Üniversiteler tarafından düzenlenen kurs, toplantı, seminer vb ile
()	Web siteleri ve e-posta gibi internet aracılığıyla
()	Kitap, dergi, tez, makale gibi bilimsel yayınlarla
()	Diğer öğretmenler aracılığıyla

13- Programla ilgili bilgilendirme yeterli buluyor musunuz?

Evet	()	Kısmen	()	Hayır	()
-------------	-----	---------------	-----	--------------	-----

14- 13. soruya cevabınız hayır ise beklentilerinizi yazınız.

- 1.
- 2.
- 3.

15- 2005 yılı coğrafya dersi öğretim programına başlarda karşıydım ama zamanla fikirlerim değişti, çünkü....

16- 2005 yılı coğrafya dersi öğretim programına başlarda karşıydım, hala aynı fikirdeyim, çünkü....

17- 2005 yılı coğrafya dersi öğretim programını başta olumlu buldum, hala aynı fikirdeyim, çünkü....

18- 10. sınıf programının size göre önemli 3 avantajını yazınız.

- 1-
- 2-
- 3-

19- 10. sınıf programının size göre önemli 3 dezavantajını yazınız.

- 1-
- 2
- 3-

20- 2005 Yılı Coğrafya Programını 10. sınıflarda;

Dört yıldır uyguluyorum	()
Üç yıldır uyguluyorum	()
İki yıldır uyguluyorum	()
Bu yıl uyguluyorum	()

21- Dersler işlenirken kazanımların sıralamasında değişiklik yapıyor musunuz?

Evet	Kısmen	Hayır
()	()	()

22- 21. soruya cevabınız evet ise gerekçelerinizi yazınız.

- 1.
- 2.
- 3.

23- 10. sınıf programında yer alan kazanımların programdaki sıralaması sizce doğru mudur?

Evet	Kısmen	Hayır
()	()	()

24- 23. soruya cevabınız hayır ise gerekçelerinizi yazınız.

- 1.
- 2.
- 3.

25- Sınıf içi uygulamalarda (10. sınıflarda) gerçekleştirmede zorlandığınız kazanımların kodunu yazınız.

26- Sınıf içi uygulamalarda yukarıdaki kazanımlarda zorlanmamın nedenleri şunlardır....

- 1.
- 2.
- 3.

27- Sınıf içi uygulamalarda zevkle ve başarıyla uygulayabildiğiniz kazanımların kodunu yazınız.

28- 10. sınıf coğrafya dersi işlenirken hangi yolu kullanıyorsunuz?

()	Ders planı ve sınıf içi uygulamaları ders kitabına bağlı gerçekleştiriyorum
()	Ders planı ve sınıf içi uygulamaları kaynak kitap kullanarak gerçekleştiriyorum
()	Ders planı ve sınıf içi uygulamaları kazanımları esas alarak gerçekleştiriyorum
()	Ders planı ve sınıf içi uygulamaları kendi ders notlarımla gerçekleştiriyorum

29- 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının, programın sarmal niteliğine uygun olarak 9. sınıfın üstüne uyduğunu düşünüyor musunuz?

Çok	Oldukça	Az	Hiç
()	()	()	()

30- 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının, programın sarmal niteliğine uygun olarak 11. sınıfa temel oluşturduğunu düşünüyor musunuz?

Çok	Oldukça	Az	Hiç
()	()	()	()

31- 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının, öğrencilere hangi becerileri kazandırdığını düşünüyorsunuz? (Birden çok seçenek işaretlenebilir)

()	Harita becerisi.
()	Gözlem becerisi.
()	Arazi çalışma becerisi.
()	Coğrafi sorgulama becerisi.
()	Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi.
()	Zamanı algılama becerisi.
()	Kanıt kullanma becerisi.
()	Değişim ve sürekliliği algılama becerisi.

32- 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının öğrencilere şu hususlarda coğrafi bilinç kazandırdığını düşünüyorum?

- 1.
- 2.
- 3.

33- 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programını coğrafyanın öğretim amaçlarını gerçekleştirmede başarılı buluyorum.

Çok	Oldukça	Az	Hiç
()	()	()	()

34- 2005'te uygulanmaya başlanan coğrafya dersi öğretim programı aşağıdaki değişimleri yaşamama neden oldu. (Birden çok seçenek işaretlenebilir)

()	Eğitim öğretim metodolojilerinde gelişmeme yaradı.
()	Bilgi iletişim teknolojilerinde gelişmeme yaradı.
()	CBS'yi öğrenmemi ve bu alanda gelişmemi sağladı.
()	Arazi uygulamalarına yöneltti.
()	Öğrencilere daha fazla zaman ayırmamı sağladı.
()	Coğrafyadan zevk almamı sağladı.

A. COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN GENEL AMAÇLARI BOYUTU	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
35- Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafi bilginin oluşum sürecinde başvurulmuş araştırma ve sunum tekniklerini kullanmaya uygundur.					
36- İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazandırır.					
37- Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.					
38- Doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavratır.					
39- Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.					
40- Ekosistemin işleyişine ve çevreye yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.					
41- Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.					
42- Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabilirliğini irdeletir.					
43- Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavratır.					
44- Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.					
45- Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafi açıdan uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavratır.					
46- Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye'nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafi bir birikim ve sentez ülkesi olduğunu fark ettirir.					
47- Coğrafyanın “vatan bilinci” kazanılmasındaki önemini özümsetir.					

B. KAZANIMLAR BOYUTU	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
48- 10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar coğrafya dersinin var oluş amaçlarına uygundur.					
49- 10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar, programda öngörülen temel coğrafi kavramları kazandırabilecek niteliktedir.					
50- 10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar, birbirleriyle ne tutarlıdır. (birbirini destekleme açısından)					
51- 10. sınıf CDÖP’ndaki kazanımlar programda öngörülen değerler ve tutumları (Dayanışma, hoşgörü, bilimsellik, sevgi, saygı, duyarlılık, vatanseverlik, barış, estetik, sorumluluk) kazandırabilecek niteliktedir.					
52- Sizce 10. Sınıf Coğrafya Dersi için kazanımlar yeterli midir?					

C.10. SINIF COĞRAFYADA ÖĞRETME ÖĞRENME SÜREÇLERİ

53- 10. sınıf coğrafya öğretiminde kullandığınız öğretim metotlarını kullanım sıklığına göre numaralayınız. (En çok kullanılanı en az kullanılanı doğru 1, 2, 3, şeklinde)

- | | | |
|--|--|---|
| ☐ Soru-cevap | ☐ Örnek olay | ☐ Tartışma Yöntemi |
| ☐ Problem-Çözme | ☐ Gözlem gezisi | ☐ Drama |
| ☐ Grup tartışması | ☐ Rol oynama | |
| ☐ Gösterim | ☐ Portfolyo | |

54- 10. sınıf coğrafya dersinde kullandığınız araç gereçleri kullanım sıklığına göre numaralayınız.(En çok kullanılanı en az kullanılanı doğru 1, 2, 3, şeklinde)

- | | |
|---|--|
| ☐ Tepegöz Projeksiyon makinesi | ☐ Yazı tahtası ve ders kitabı |
| ☐ Slayt projeksiyon makinesi | ☐ Laboratuvar araçları Teyp, Video, DVD |
| ☐ Film makinesi ve filmler | ☐ Levha, Model ve Resimler |
| ☐ Harita | |

55- 10 sınıf programındaki kazanımların MEB tarafından dağıtılan 10. sınıf coğrafya kitaplarına yeterince yansıtıldığını düşünüyor musunuz?

Çok	Oldukça	Az	Hiç
()	()	()	()

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜREÇLERİ BOYUTU	Tamamen katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Hiç katılmıyor
56- 10. sınıf CDÖP programdaki kazanımların işlenişine dair çeşitli öğretim yöntemleri ile ilgili uygulamalara imkan vermektedir.					
57- 10. sınıf coğrafya dersine ayrılan süre yeterlidir.					
58- 10. sınıf CDÖP önerilen ve kullanılmakta olan yöntemler amaçları gerçekleştirmeye yardımcı olacak niteliktedir.					
59- 10. sınıf CDÖP mevcut olan araç-gereç ve materyalin kullanımına imkan vermektedir.					
60- 10. sınıf CDÖP coğrafya etkinlik uygulamalarına imkan vermektedir.					
61- 10. sınıf CDÖP coğrafya dersinde öğrenci aktif kılınabilecek şekilde organize edilmiştir.					

D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

62- 10. sınıf coğrafya dersinde ölçme değerlendirme hangilerini kullanıyorsunuz?

(1,2,3 şeklinde sıralayınız)

- | | |
|---|---|
| ☐ Öğrenci ürün dosyaları | ☐ Öz yeterlilik |
| ☐ Sözlü sunumlar | ☐ Dereceli puanlama (rubric) |
| ☐ Yazılı sınavlar | ☐ Performans ödevi |
| ☐ Objektif testler | ☐ Projeler |
| ☐ Soru cevap şeklindeki sözlü yoklamalar | |

63- 10. sınıf coğrafya dersinde ölçme değerlendirmeyi hangi sıklıkla yapıyorsunuz?

- () Her hafta () 2 haftada bir () Ayda bir () Yönetmeliğe göre (2 saate 2, fazla ise 3)

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BOYUTU	Tamamen katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Hiç katılmıyor
64- Öğretim programındaki değerlendirme teknikleri süreci ve sonucu değerlendirmeye imkan vermektedir.					
65- Öğrenci etkinlikleri öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerileri ne kadar geliştirdiğini iyi bir şekilde değerlendirmeyi sağlar.					
66- Program daha ziyade analiz ve senteze dayalı değerlendirmeye uygundur.					
67- Klasik ölçme değerlendirmenin yanında alternatif ölçme-değerlendirmelere imkan verir.					
68- Öğretim programı, öğrenim süreci içerisinde ve sonunda amaca ilişkin olarak geliştirilmesi planlanan kazanımları gerçekleştirmeyi sağlar.					

E. 10. SINIF COĞRAFYA PROGRAMININ İÇERİK BOYUTU	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
69- Alt ve üst sınıflarla ve diğer derslerle bütünsel bir yaklaşımı benimser.					
70- Bilgiler birbirinin ön koşuludur yani aşamalıdır.					
71- Kazanımlar öğrencinin günlük yaşamda kullanabilmesine ve ihtiyaçlarını karşılamasına uygundur.					
72- Konular yakından uzağa ilkesine uygundur.					
73- Coğrafya programın genel hedeflerine uygundur.					
74- Öğrenci ve sınıf seviyesine uygundur.					
75- Coğrafya konuları sebep sonuç ilişkisine göre ele alınmıştır.					
76- Olay ve olguların dağılışını anlayabilmeye elverişlidir.					
77- Öğrenciyi merkeze alarak aktif öğretim metotlarına kolaylık sağlar.					
78- Ülke kaynaklarını korumaya yöneltir.					
79- Hava, su ve ses kirliliği gibi konulara dikkati çeker.					
80- Deprem ve depremden korunma yolları açısından yeterlidir.					
81- Ülke konumunun önemine ve jeopolitik konulara yer verir.					
82- Coğrafi Bilgi Sistemlerinin uygulanmasına yöneltir.					
83- Su kaynaklarının, deniz ve göllerin ekonomik önemine yer verir.					
84- Atatürk'ün coğrafyaya verdiği öneme dikkati çeker.					
85- Öğrencinin bireyselleşme ve toplumsallaşmasına uygundur.					
86- Program toplumun ihtiyaçlarına cevap verir.					
87- 10. Sınıf Coğrafya Programı bu haliyle yeterlidir.					