

T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**TAŞIMALI II. KADEME
ÖĞRENCİLERİYLE DİĞER ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇE DERSİNE KARŞI TUTUMLARININ
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Mehmet SÖYLEMEZ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin BULUT**

Erzincan 2014

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalının Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

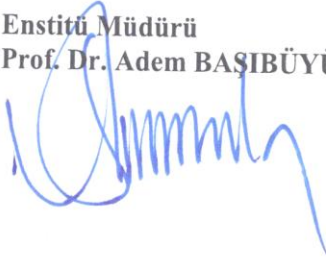
Danışman/Jüri : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin BULUT 

Jüri : Yrd. Doç. Dr. Ali ÇİÇEK 

Jüri : Yrd. Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI 

Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. 12/02/2014

Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK



**TAŞIMALI II. KADEME
ÖĞRENCİLERİYLE DİĞER ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇE DERSİNE KARŞI TUTUMLARININ
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

Mehmet SÖYLEMEZ
Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2014

Tez Danışmanı: Yrd. Doç.Dr. Hüseyin BULUT

ÖZET

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı topluma ve çevreye uyum sağlaması ve yaşamını sürdürebilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Ülkemizde kırsal kesimde yaşayan öğrencilerimizin bu ihtiyacı açıktır. Öyle ki, nüfusu 250'nin üzerinde pek çok köyümüze okul açılmamış ve öğretmen gönderilememiştir. Doğu illerimizde ilköğretimde okullaşma ve kadınlar arasındaki okuryazarlık oranı ülke ortalamasının altında kalmaktadır. 1993 yılı verilerine göre; her köy okuluna ortalama iki derslik ve iki öğretmen düşmektedir. Kentlerdeki öğretmenlerin %17'sinin, köydeki öğretmenlerin ise %9'unun hiç müstakil sınıf okutmadığı görülmektedir.

Bu amaçla Taşımali İlköğretim Uygulaması yürürlüğe konulmuştur. İlköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulamaya Taşımali İlköğretim Uygulaması denilmektedir. Taşımali eğitim uygulaması ile 1998-1999'da ülke genelinde 810 ilçede 27.081 okuldan 235.762'si kız ve de 285.456'sı erkek olmak üzere toplam 521.218 öğrenci 5697 merkez okula taşınmıştır.

Bu yöntemle okula gelip giden öğrencilerin Türkçe dersi bağlamında akademik başarılarının taşımali sistemli okul ortamında olup olmamasının önemi, kısaca taşımali ilköğretim uygulamasına tabi öğrencilerle normal öğrencilerinin Türkçe dersi karşısındaki tutumlarının akademik başarılarına etkisi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Bakanlığı, Taşımali Eğitim, Eğitim, Türkçe eğitimi, Taşımali İlköğretim Yönetmeliği.

Should MOVE II. Stage
OTHER STUDENTS STUDENTS with
ATTITUDES TOWARD TURKISH COURSE
IMPACT OF ACADEMIC ACHIEVEMENT
Mehmet SÖYLEMEZ
Erzincan University, Institute of Social Sciences, Department of Education
M.A. Thesis, February 2014
Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Hüseyin BULUT

ABSTRACT

Education has a significant role over individuals' continuation of life, adaptation to the environment and the society that they live in. The need in question is obvious for those students who live in countryside of Turkey. To illustrate this, not any schools were opened and no teachers have been sent to a great number of villages whose populations are above 250. Schooling rate as well as the literacy rate amongst women in our eastern cities are below the average of the country. According to the data in the year 1993, every school has an average of two classes and two teachers per village. It can be seen that merely 17 % of teachers in cities and 9% of teachers in villages have never had separate classes. Transported Primary Education Applications were brought into force with this purpose. Transported Primary Education is a model of the daily transportation of children in compulsory education age from less-populated places to central schools. The application was made to provide students who have no or -with some reasons- closed primary schools in the neighbourhood or students who is educated through a multigrade class teaching method with a good education via daily transportation to the central schools in downtowns is called Transported Primary Education Application. Thanks to this application, 235.762 girls and 285.456 boys of 521.218 students in total were transported from 27.081 schools in 810 counties to 5.697 central schools in downtowns across the country throught the academic year 1998-1999. The aim of this study is to determine whether achievement exists in school environment where students are transported within the context of Turkish lessons; briefly the effects of attitudes towards Turkish lesson to the academic success of normative students and students with Transported Education Application.

Keywords: the Ministry of National Education, Transported Education, education, Turkish education, Regulation of Transported Primary Education

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL TUTANAĞI.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	III
TABLolar	VII
EKLER.....	IX
KISALTMALAR CETVELİ	X
ÖNSÖZ	XI
GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Problem Durumu	3
1. Alt Problemler.....	3
B. Araştırmanın Amacı.....	3
C. Araştırmanın Önemi	4
D. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
E. Araştırmanın Sayıtları.....	7
F. Tanımlar/Terimler.....	7
I.BÖLÜM.....	8
A. Genel Olarak Eğitim Kavramı	8
1. Türkiye’de Eğitimin Genel Yapısı.....	13
a) Örgün Eğitim	14
b) Yaygın Eğitim.....	16
B. İlköğretimin Önemi, Tarihçesi, Genel Amaç ve İlkeleri	17
1. İlköğretimin Amaçları.....	19
2. İlköğretimin Genel İlkeleri	21
C. Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitime Geçiş	23
D. Taşınmalı Eğitim Uygulaması	25

1. Taşımali Eğitim Yasal Dayanağı	28
2. Taşımali Eğitim Nasıl Yapılmaktadır?	30
a) Merkez İlköğretim Okullarının Seçimindeki Özellikler	30
b) Taşımali İlköğretim Kapsama Alınacak Okul veya Yerleşim Biriminin Seçimindeki Özellikler	30
c) İl ve İlçede Kurulan Komisyon.....	31
d) Komisyonun Görevleri	32
e) Değerlendirme	32
3. Taşımali Eğitim Uygulamasının Gerekçesi	35
4. Taşımali İlköğretim Uygulamasına Geçilmesinin Nedenleri	36
(1) Eğitimde Fırsat ve imkân Eşitliğinin Sağlanması ve Eğitimde Kalitenin Yükseltilmesi	36
(2) İç Göçler	37
(3) Yerleşim Birimlerinin Dağınık Olması.....	38
5. Taşımali Eğitim Uygulamasından Beklenen Faydalar	40
Eğitim-Öğretim Açısından Beklenen Faydalar:	40
Ekonomik Alanda Beklenen Faydalar:	41
6. Taşımali Eğitim Uygulamasının Sağladığı Faydalar	41
Eğitim-Öğretim Açısından Sağladığı Faydalar:	41
Ekonomik Açısından Sağladığı Faydalar:	42
Sosyal ve Kültürel Yönden Sağladığı Faydalar:	43
7. Taşımali Eğitim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar.....	44
8. Taşımali Eğitim Uygulamasının Sonuçları:.....	47
9. Taşımali İlköğretim Uygulamasının Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri: ..	49
II.BÖLÜM	52
İLKÖĞRETİMDE TÜRKÇE EĞİTİMİ	52
A. Türkçe Kavramı	52
B. Türkiye’de Türkçe Eğitimi ve Önemi.....	52
C. Türkçe Programının Genel Amaçları.....	53
D. Tutum.....	54
1. Tutum Kavramı.....	54
2. Tutumlar Hakkında Veri Toplama.....	57
3. Tutum Ölçeği	57

III.BÖLÜM	60
YÖNTEM	60
A. Verilerin İstatistiksel Analizi	60
BULGULAR VE YORUMLAR	60
A. Likert.....	63
B. Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyi Ortalamaları	85
C. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları	85
D. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Eğitimle İlgili Özelliklerine Göre Ortalamaları	96
E. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	98
SONUÇ	99
KAYNAKÇA.....	103
EKLER	108

TABLOLAR

Tablo	1	Ana Tablo	Sayfa	53
Tablo	2	Öğrencilerin “Türkçe dersi en sevdiğim üç dersten biridir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	56
Tablo	3	Öğrencilerin “Türkçe derslerine çalışmak beni dinlendirir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	57
Tablo	4	Öğrencilerin “Türkçe dersindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	57
Tablo	5	Öğrencilerin “Türkçe derslerine çalışırken canım sıkılır.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	57
Tablo	6	Öğrencilerin “Türkçe dersleriyle uğraşmak beni eğlendirir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	58
Tablo	7	Öğrencilerin “Türkçe derslerinden korkarım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	58
Tablo	8	Öğrencilerin “ileride Türkçe ile yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	59
Tablo	9	Öğrencilerin “Türkçe derslerinden hiç hoşlanmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	59
Tablo	10	Öğrencilerin “okuldaki Türkçe dersleri azaltılsa sevinirim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	59
Tablo	11	Öğrencilerin “ileride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	60
Tablo	12	Öğrencilerin “Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	60
Tablo	13	Öğrencilerin “dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	61
Tablo	14	Öğrencilerin “Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	61
Tablo	15	Öğrencilerin “Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	61
Tablo	16	Öğrencilerin “Türkçe derslerine mecbur olduğum için çalışıyorum; mecbur olmasam çalışmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	62
Tablo	17	Öğrencilerin “Türkçe derslerinde kendimi rahat hissedirim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	62
Tablo	18	Öğrencilerin “bence Türkçe dersleri, en çekici derslerdir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	63
Tablo	19	Öğrencilerin “yetki verseler Türkçe derslerinin konularını en aza indiririm.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	63
Tablo	20	Öğrencilerin “Türkçe derslerinden çekinirim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	63
Tablo	21	Öğrencilerin “Türkçe derslerine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	64
Tablo	22	Öğrencilerin “diğer derslere göre Türkçe dersine daha büyük bir zevkle çalışırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	64
Tablo	23	Öğrencilerin “ileride Türkçe öğretmeni olarak çalışmak isterim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	65
Tablo	24	Öğrencilerin “Türkçe derslerini sevmem.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	65
Tablo	25	Öğrencilerin “Türkçe derslerine sıkılmadan, zevkle çalışırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	65
Tablo	26	Öğrencilerin “Türkçe dersi ile ilgili bir soruyu cevaplamak bana zevk verir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	66
Tablo	27	Öğrencilerin “Türkçe dersindeki konuların hayatta önemli olduğuna inanmıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	66
Tablo	28	Öğrencilerin “Türkçe dersi, derslerin en güzelidir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	67

Tablo	29	Öğrencilerin “Türkçe, önemli gördüğüm derslerin en sonunda yer alır.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	67
Tablo	30	Öğrencilerin “Türkçe ile ilgili her şeye ilgi duyarım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	67
Tablo	31	Öğrencilerin “yetki verseler, okullardan bütün Türkçe derslerini kaldırırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	68
Tablo	32	Öğrencilerin “Türkçe derslerine isteyerek çalışırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	68
Tablo	33	Öğrencilerin “Türkçe dersinin, önemli bir ders olduğunu düşünmüyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	69
Tablo	34	Öğrencilerin “Türkçe yerine başka bir ders işlenmesini tercih ederim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	69
Tablo	35	Öğrencilerin “Türkçe dersleri benim için eğlencelidir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	69
Tablo	36	Öğrencilerin “Türkçeyi daha iyi öğrenmek bana zevk verir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	70
Tablo	37	Öğrencilerin “Türkçe derslerinde öğrendiklerim, diğer derslerde daha başarılı olmamı sağlıyor.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	70
Tablo	38	Öğrencilerin “dersler zaten Türkçe; ayrıca bir Türkçe dersine gerek olduğunu düşünmüyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	71
Tablo	39	Öğrencilerin “Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	71
Tablo	40	Öğrencilerin “Türkçe ders kitaplarını okurken çok sıkılırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	71
Tablo	41	Öğrencilerin “kitap okumak en çok yorulduğum işlerdendir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	72
Tablo	42	Öğrencilerin “gözlerimi bozar diye kitap okumaktan çekinirim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	72
Tablo	43	Öğrencilerin “daha güzel konuşmak için kitap okurum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	73
Tablo	44	Öğrencilerin “ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	73
Tablo	45	Öğrencilerin “tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	73
Tablo	46	Öğrencilerin “iyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı	Sayfa	74
Tablo	47	Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyi Ortalamaları	Sayfa	74
Tablo	48	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları	Sayfa	75
Tablo	49	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Ailedeki Kişi Sayısına Göre Ortalamaları	Sayfa	75
Tablo	50	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	Sayfa	76
Tablo	51	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	Sayfa	78
Tablo	52	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Ekonomik Duruma Göre Ortalamaları	Sayfa	80
Tablo	53	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Kardeş Sayısına Göre Ortalamaları	Sayfa	81
Tablo	54	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Aile İçinde Başka Birilerin Olma Durumuna Göre Ortalamaları	Sayfa	82
Tablo	55	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Anne Çalışma Durumuna Göre Ortalamaları	Sayfa	82
Tablo	56	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Baba Çalışma Durumuna Göre Ortalamaları	Sayfa	82

Tablo	57	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Doğum Yerine Göre Ortalamaları	Sayfa	83
Tablo	58	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Evin Mülkiyetine Göre Ortalamaları	Sayfa	83
Tablo	59	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin İlkokul 1 Kademedeki Derslerine Giren Öğretmen Sayısına Göre Ortalamaları	Sayfa	84
Tablo	60	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Sınıfa Göre Ortalamaları	Sayfa	84
Tablo	61	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Taşınmalı Olma Durumuna göre Ortalamaları	Sayfa	85
Tablo	62	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Eğitim Türüne Göre Ortalamaları	Sayfa	85
Tablo	63	Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Ortalamaları	Sayfa	85
Tablo	64	Taşınmalı Gruptaki Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	Sayfa	86
Tablo	65	aşınmaz Gruptaki Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi Tutum ve Akademik Başarı İlişkisi	Sayfa	86

EKLER

Ek-1	Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği
Ek-2	Kişisel Bilgiler Formu
Ek-3	Valilik İzin Belgesi

KISALTMALAR CETVELİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

İ.O. : İlköğretim Okulu

f : Frekans

% : Yüzde

X : Aritmetik ortalama

N : Veri sayısı

P : Anlamlılık düzeyi

SS : Standart sapma

Sd : Serbestlik derecesi

t : tdegeri (t testi için)

F : Fdegeri (Anova için)

KO : Kareler Ortalaması

KT : Kareler Toplamı

Çev : Çeviren

Akt. : Aktaran

ÖNSÖZ

Eğitim, psiko-sosyal bir varlık olan insanın yaşamı boyunca ihtiyaç duyduğu bir olgudur. Eğitimin içeriğini üç başlık altında toplamak mümkündür. Birincisi, bireyin davranışlarının istenilen yönde kasıtlı olarak değiştirilmesi gerekmektedir. İkincisi, eğitim planlı ve programlı bir süreçtir. Üçüncüsü, eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek şeklinde belirtilmektedir.

Türk milli eğitimi, kalkınma planları, yasalar, yönetmelikler ve şûra kararları ile uygulamaya konulmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 18. maddesine göre Türk milli eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak iki ana bölümden oluşmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 42. maddesinde kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı, ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla bu eğitim-öğretim imkânlarından yoksun olan, okulu bulunmayan nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan ilköğretim çağındaki çocuklar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullarda bulunan öğrencilerin daha kaliteli eğitim-öğretim imkânlarına kavuşturulması; eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması bunun yanında sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının yaygınlaştırılması için yeni birtakım çözüm yollarının geliştirilmesi zorunluluk olarak algılanmaktadır. İlköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim

görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulamaya Taşınalı İlköğretim Uygulaması denilmektedir. Taşınalı Eğitimde amaç nüfusu az veya dağınık yerleşim birimlerinde bulunan öğrenim çağındaki öğrenciler ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullarda bulunan öğrencilere daha nitelikli eğitim öğretim imkânı sağlamaktır. Taşınalı Eğitim 1989-1990 öğretim yılında başlatılmıştır.

Ülkemizde MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 22/09/1981 gün ve 172 sayılı kararı ile kabul edilen “ Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı” kullanılmaktadır. Anadil öğretimi ilköğretimde başlayıp, ortaöğretim ve yükseköğretime kadar devam etmektedir.

Çalışmamız, üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; Türk Eğitim Sistemi ve Taşınalı Eğitimin tarihçesi, önemi, yarar ve sıkıntıları; ikinci bölüm ülkemizde Türkçe eğitimi ve önemi konularında bilgiler aktarmakta, üçüncü bölüm ise yapmış olduğum anket çalışmasının analiz ve sentezini içermektedir.

Yüksek Lisans eğitimimin ilk gününden son gününe kadar, ders aşamasında ve tez aşamasında, her zaman tevazu ve sabırla ilgi ve desteklerini sunan, araştırma konusunun belirlenmesine ve tezin gelişimine kıymetli görüş ve önerileriyle yol gösteren, bu çalışmayı paylaşabilme şansı bulduğum için onur duyduğum Danışmanım Yrd.Doç.Dr. Sayın Hüseyin BULUT hocama teşekkür eder ve minnet duygularımı ifade etmek isterim. Yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım ve tez çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek olan Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı'nın değerli hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama esnasında anketleri uygulamama destek olan okul müdürlerine, anketlerin uygulanmasına yardımcı olan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Mehmet SÖYLEMEZ

Erzincan 2014

GİRİŞ

İnsanın yaşamı boyunca süren öğrenme süreci, belli bir toplumsal gelişmeden sonra kurumsallaşmış ve bireylerin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri yerler olarak okullar oluşturulmuştur.¹Okullar, bireylerin ihtiyacı olan temel bilgileri öğretmek, vatandaşlık bilinci vermek, meslek edindirmek, toplumun değer yargılarını tanıtmak gibi amaçları üstlenmişlerdir².

Eğitim, bireye kendi kişisel gelişimini ve mensubu bulunduğu toplumun idamesini sağlayacak yeterlilikleri kazanacağı sosyal bir süreci sağlar.

"İnsanlık tarihinde, eğitim kadar eski, ikinci bir faaliyet biçimi gösterilemez. O, insanla ilgili temel bir dokudur. Onun içerisinde tabii unsurlarla beraber zihni ürünlerde yer alır. Eğitim, toplumun genel eğilimini, vicdanın çağdaş değerlerle gözden geçirilmesini ve şekillenmesini temin etmeye yarayan bütün düşünce ve çabaların bir organizasyon halidir."³

"Doğal olarak eğitim, bir yandan evrensel insani değerleri genç kuşaklara ve çocuklara aşılarken, diğer yandan da toplumsal bilinci oluşturan ulusal değer ve ülküleri de onlara kazandırmak zorundadır."⁴

İlköğretimin 8 yıla çıkartılması ile birlikte kırsal kesimdeki vatandaşların eğitim hakkından faydalanmaları için yeni düzenlemeler gelmiştir. Öğrencilerin kırsaldan taşınıp istenen eğitim imkânına kavuşturulması 1981 yılındaki 10. Milli Eğitim şurasında kararlaştırılmış fakat ekonomik nedenler başta olmak üzere bazı nedenlerden dolayı uygulanamamıştır. 1989-1990 yıllarında 6 ilde ilk defa uygulanmaya başlanan taşınmalı eğitim 1998-1999 öğretim yılında 75 ilde uygulanmaya başlanmıştır. Günümüzde 80 İlde Taşınmalı İlköğretim Uygulaması karayoluyla birlikte deniz taşımacılığı şeklinde de yapılan bir uygulama haline gelmiştir.

¹ S Akça, *Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002. s.9

² S Kefeli, *İlköğretim Uygulamalarını Değerlendirilmesi Normal, Yatılı ve Taşınmalı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması (Mudurnu İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2005. s. 15

³ Hüseyin Akyüz, *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 2001. s. 13

⁴Hüseyin Akyüz *Kurumlar Sosyolojisi*, Siyasal Kitabevi, Ankara 2008.

Taşımali İlköğretim uygulaması 2000 yılında yayımlanan Taşımali İlköğretim Yönetmeliği doğrultusunda uygulanmaya devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı; 2005, 2007 ve 2010 yıllarındaki genelgeler ile taşımali ilköğretim uygulamasına yönelik düzenlemeler yapmıştır.

A. Araştırmanın Problem Durumu

Taşınmalı eğitim sisteminin, taşınmalı öğrencilerin üzerindeki akademik başarılarına etkisi nedir?

1. Alt Problemler

1) Taşınmalı eğitim-öğretim yapan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyete göre değişmekte midir?

2) Taşınmalı eğitim-öğretim yapan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları sosyo-ekonomik durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3) Taşınmalı eğitim-öğretim yapan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin yaşadıkları evin taşınan birime olan uzaklığına göre farklılaşmakta mıdır?

4) Taşınmalı eğitim-öğretim yapan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, Türkçe dersi başarılarını nasıl etkilemektedir?

5) Taşınmalı eğitim-öğretim yapan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, okullarına göre farklılaşmakta mıdır?

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; taşınmalı öğrencilerin derse daha ilgili olmasına rağmen yerleşik öğrencilere göre akademik başarılarının daha düşük olduğu, dolayısıyla öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarının akademik başarılarıyla doğru orantılı olup olmadığını tespit etmektir.

Aynı zamanda, taşınmalı ilköğretim uygulamasının Türkçe dersine olumlu ve olumsuz sonuçlarını araştırmaktır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduğu kanısı, zorunlu eğitimin sekiz yıl olması gibi nedenlerle ülkemizde yoğunlaşan taşınmalı eğitim, öğrencilerin derslere karşı tutumlarını etkilediği düşünülmektedir. Bu uygulamanın öğrencilerin aynı zamanda, çok kaygılandığı derslerden biri olan Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisinin belirlenmesi, Türkçe eğitiminin gelişmesi açısından çok önemlidir.

Güleryüz ve meslektaşları (2002) tarafından yapılan çalışmada taşınmalı öğrencilerin başarı ortalamalarıyla, merkez öğrencilerin başarı ortalamaları arasında beş puanlık bir fark bulunmuştur. Genelde ortak sınav sonuçları ve öğretmen değerlendirmelerine göre merkez öğrencilerle taşınmalı öğrenciler arasında merkez

öğrenciler lehine bir başarı farkı görünmektedir. Bu başarı düşüklüğünün nedenleri araştırılarak, sistemde köklü değişiklikler yapmak bir zorunluluk olarak görülmektedir.⁵

C. Araştırmanın Önemi

Taşınmalı eğitim öğrencilerinin akademik durumlarına derse karşı olan ilgi ve tutumlarının yansımadığını, derse karşı duyulan ilgi ve tutumun akademik başarının yegane göstergesi olmadığını tespit etmenin, kırsal kesimdeki öğrencilere nitelikli eğitim götürme hususundaki ileride uygulamaya konulacak çözümlere ışık tutma isteği bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Sekiz yıllık temel ilköğretime geçiş yapıldıktan sonra taşınmalı eğitim zorunluluk olarak karşımıza çıkmıştır. Taşınmalı İlköğretim uygulamasının akademik başarı üzerine etkisinin araştırılması gerekmektedir.

Taşınmalı ilköğretim uygulaması herkese "eğitimde fırsat eşitliği" tanınması ilkesine uygundur. Zaten uygulamanın amacı; okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle okulu kapanan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak daha kaliteli bir eğitim öğretimin sağlanmasıdır. Köylerimizde derslik yetersizliğinden ve öğrenci azlığından dolayı birleştirilmiş sınıflarda eğitim verilmekte, bu da eğitimin kalitesini düşürmektedir.

Temel ilköğretim sekiz yıla çıkarıldığından dolayı, köylerde beşinci sınıfı bitiren öğrencilerin daha donanımlı, branş öğretmeni bulunan okullara gönderilmesi zorunluluk halini almıştır. Çünkü zaten beş sınıfın bir arada okutulması başlı başına sorunlu iken altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfların da onlarla tek derslikte eğitim görmesi kesinlikle düşünülemez. Öğrencilerin yaşları ve psikolojik durumları da göz önüne alındığında bunun imkânsız olduğu bir kez daha görülecektir.

Başaran'a göre; "hemen her ülkede ilköğretim, eğitim sisteminin temelidir. Bu yüzden ilköğretime düzenlemek ve ilköğretim olanaklarını insanlara açmak, tüm nüfusa ilköğretime zorunlu kılmak, devletlerin görevleri arasında sayılmıştır. Türkiye'de de zorunlu eğitim denildiğinde ilköğretim akla gelir."⁶

⁵ Hasan Güleriyüz; "Taşınmalı İlköğretim Uygulaması", Öğretmen Dünyası, Aralık 2002, s. 31-36.

⁶İbrahim Ethem Başaran; *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara 1994.s. 74

Türkiye'de taşınmalı eğitim uygulaması ile ilköğretimin tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Böylece çeşitli nedenlerle okulu kapanan, öğretmeni bulunmayan, yeterli derslik, eğitim alanı, ders araç-gereci bulunmayan yerleşim alanlarına eğitim hizmetinin kolaylıkla sunulması amaçlanmıştır. Eğitim alanında, öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin bir nebze olsa azaltılması hedeflenmiştir.

Taşınmalı eğitimin gerekçelerini aşağıda görüldüğü gibi sıralayabilmek mümkündür.

1- Eğitim yaygınlaştırılması: Her düzeydeki öğretimde okullaşma oranının artırılması, özellikle sekiz yıllık ilköğretimin tüm topluma sunulabilmesi için taşınmalı eğitim uygulaması gereklidir. Çünkü dünyada okulun yerine hiçbir yetiştirme süreci konulmamıştır.

2- Yerleşim birimlerinin dağınık olması: 1990 genel nüfus sayımına göre 37120 yerleşim biriminin 36226'sı köy, 894'ü kenttir. Köy nüfusunun % 49'u nüfusu 750 'den az köylerde oturmaktadır. (DİE , 1990 genel nüfus sayımı) İnsanlar kom, mezra, yayla gibi yerleşim yerlerinde oturmaktadır. Bu nedenle nüfusu eğitim için yeterli olmayan bu yerleşim yerlerinde taşınmalı ilköğretim uygulaması kaçınılmazdır

3- İç göçler: 1990 genel nüfus sayımına göre göç alan iller İstanbul, Kocael, İçel, Bursa ve İzmir'dir. Aynı dönemde göç veren iller ise Kars, Ağrı, Muş gibi kalkınmada geri kalmış illerdir. Göç veren illerde nüfusun azalması, okullarda yeterince öğrenci olmaması, öğretmenlerin verimli çalışmaması gibi nedenlerle bu yörelerde taşınmalı ilköğretim uygulaması gereklidir.

4- Eğitim niteliğinin yükseltilmesi: Kapasitelerinin altında çalışan okullar ile tek öğretmenli okullarda eğitimden istenilen verimin alınabilmesi için bu okulların uygun merkezi okula taşınması birleştirilmiş sınıf uygulamasını ortadan kaldıracığı gibi istenilen veriminde alınmasını sağlayacaktır.

5- Fırsat eşitliğinin sağlanması: Eğitim hizmetinden yararlanmak isteyen ancak okul olanağı olmayan yurttaşlara, taşınmalı eğitim uygulaması eğitim olanağı sağlayabilir.

Taşınmalı sistemdeki çocuk normal öğrenim gören çocuğa göre hem fiziksel hem de zihni açılarından daha çok yorulmakta, ders çalışmaya zaman ayırmakta güçlük çekmişlerdir. Taşınan öğrencilerin gidip-gelene kadar zaten işi bitmektedir. Bu çocukların günde iki üç saati boşa gitmektedir, özetle, taşınmalı sistemde en çok zaman kaybı, eğitim kaybı ve beslenme kaybı olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, taşınmalı eğitimin riskli olduğu söylenebilir. Taşınmalı eğitimin yapılmasının eğitim sistemimizi zayıflattığı söylenebilir. Bu olumsuzluklar öğrencilerin derslerine yansımakta ve Türkçe dersi dahil hemen hemen tüm derslerinde başarısız olmasına neden olmaktadır. Taşınmalı eğitimi bölge okulları durumuna getirirler, yani köy-kent projesi gibi yapsalar daha verimli olabilir.⁷

Bu araştırma, ülkemizde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasıyla ortaya çıkan taşınmalı eğitim sisteminin öğrencilerin temel derslerden biri olan Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisini belirlemek açısından önemlidir. Ülkemizde taşınmalı eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olup, bu tür bir çalışma Türkçe dersi için daha önce hiç yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ayrı bir önem arz etmekte olup, ulaşılan sonuçlardan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarılarını arttırıcı yönde öneriler geliştirilmiştir. Öneriler doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının sınıflar ilerledikçe azalmadan devam edeceği umulmaktadır.

D. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada sözü edilen tutumlar, **2012-2013** eğitim-öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçesindeki Taşınmalı İlköğretim uygulaması yapan okulların II. Kademesindeki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine ait tutumlardır.

Ayrıca, uygulama yapılan okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerle sohbet edilmiş, taşınmalı sistem hakkında görüş alışverişinde bulunulmuştur.

⁷ Çağdaş Koçkan; "Normal Ve Taşınmalı Eğitim Yapan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Kırşehir İli Örneği)",Yayımlanmamış (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004. s. 25-26

E. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrenciler anket sorularına samimi cevap vermişlerdir. Samimi olarak cevap vermeleri için Öğrenci Tutum Düzeyi Bilgi Formunu uygulayacak olan öğretmenlere, öğrencilerin soruları ne şekilde cevaplandırmaları gerektiği açıkça anlatılmıştır.

2. Geliştirilen anket sorularının; taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okullarındaki ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutum düzeylerini ortaya koyacak şekilde hazırlandığı varsayılmaktadır.

F. Tanımlar/Terimler

Bu çalışmada kullanılan bazı temel kavramların tanımlarına ve kısaltmaların aşağıda yer verilmektedir:

İlköğretim: Ülkemizdeki çocukların büyük bir çoğunluğunun okulla tanıştığı, hayata hazırlanmak için belirli temel bilgi ve becerilerin öğretildiği toplam sekiz yılı kapsayan öğrenim dönemine ilköğretim denir.

Taşınmalı İlköğretim: Öğrenci sayısının okul açılması için yetersiz olduğu bölgelerde bulunan öğrencilerin en yakın taşıma merkezine nakledilmeleri.

Türkçe: Batı Avrupa'dan Doğu Asya'ya kadar uzanan geniş bölgede, kimi yerde yoğun, kimi yerde dağınık olarak yaşayan Türk asıllı halkların konuştuğu dile genel olarak **Türkçe** denir. Türkiye'de, Balkanlarda, Avrupa'da, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, Irak ve Suriye'nin bazı bölgelerinde kullanılan Türk dili Türkiye Türkçesi'dir.

Akademik Başarı: Genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı” kastedilmektedir.

Tutum: Bir bireyin belirli bir objeye veya bir kimseye karşı zihinsel açıdan hazır oluş durumu veya belirli bir biçimde vaziyet alışıdır.

Tutum Ölçeği: Bireyin tutumlarını bir psikolojik özellik olarak ölçmeye yönelik geliştirilmiş ölçme aracı.

I. BÖLÜM

A. Genel Olarak Eğitim Kavramı

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı topluma ve çevreye uyum sağlaması ve yaşamını sürdürebilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Eğitim, bireye kendi kişisel gelişimini ve mensubu bulunduğu toplumun idamesini sağlayacak yeterlilikleri kazanacağı sosyal bir süreci sağlar. Eğitim, psiko-sosyal bir varlık olan insanın yaşamı boyunca ihtiyaç duyduğu bir olgudur.⁸ Devletler, “savunma” gibi temel görevlerine “eğitim”i de ekleyerek, vatandaşlarına eğitim yoluyla bir “ortak yaşantı alanı” kazandırmayı amaçlamışlardır. Bu nedenle “temel eğitimi/ilköğretimi yasa ve -hatta- anayasalarına alarak, zorunlu hale getirmişlerdir⁹.

Eğitimin amacı, bireye istenen davranışları edindirmektir. Eğitimin her aşaması bireyi bu amaca yakınlaştırmalıdır. Taşımali ilköğretim uygulaması da eğitimin bir parçasıdır ve bu amaca hizmet etmelidir. Bu uygulamadan yararlanan öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yönden olduğu kadar, sosyal ve duygusal yönden de ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Öğrencileri sadece okula kavuşturmakla yetinmemeli onlara gerek servis aracında, gerekse okulda rahat edebileceği ortam sağlanmalıdır. Öğrencilerin kaygıdan uzak, sosyal aktivitelerini yapabilecekleri çevre hazırlanmalıdır.¹⁰

Eğitimle ilgili farklı kaynaklara göre pek çok tanım yapılmıştır. Bazı eğitimciler, eğitimi; “bireyin bedensel, ruhsal, zihinsel, toplumsal, ahlaki yönleri ile oluşturmak ve geliştirmek için onun varlığındaki değer kaynaklarının ortaya

⁸ Saffet Bilhan, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Yayınlan no: 174, Ankara, 1995.s 18

⁹ Hayri Kaplan, “Neden Taşımali Eğitim”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: II, Sayı: 2(Temmuz- Aralık), 2002. s 156.

¹⁰ Çağdaş Koçkan, “Normal ve Taşımali Eğitim Öğretim Yapan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Kırşehir İl Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2004.s.25-26

çıkarmaya yönelik yöntem ve tekniklerin eyleme dönüştürülmesi”¹¹; bazıları ise; “insanları yetiştiren ve onları toplumdaki görevlerine hazırlayan süreçler bütünü”¹² olarak tanımlamaktadır.

Eğitim, “insanın kişiliğini besleme süreci” ve "insan sermayesine yapılan yatırım" olarak da kabul edilebilir. En genel anlamda "istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci" olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartların, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim "bireyi, istendik nitelikte kültürlüme süreci” olarak tanımlanabilir.¹³

Tezcan’a göre eğitim, bireyin kişiliğinin gelişmesine yardım eden ve bireyi esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreçtir.¹⁴

Ertürk, tarih boyunca yapılan eğitim tanımlamalarını inceleyip, onların ortak yönlerini bularak bir eğitim tanımı yapmıştır. Ona göre eğitim, “bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde (eğitimin amaçlarına uygun) değişme meydana getirme sürecidir”¹⁵.

Yapılan bu tanımlar incelendiğinde, eğitimin içeriğini üç başlık altında toplamak mümkündür. Birincisi, bireyin davranışlarının istenilen yönde kasıtlı olarak değiştirilmesi gerekmektedir. İkincisi, eğitim planlı ve programlı bir süreçtir. Üçüncüsü, eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır.¹⁶

Eğitimle, bireyin sürekli olarak gelişmesi, yetersiz durumdan daha yeterli duruma gelmesi sağlanmaktadır.

¹¹ Bilhan, s. 18

¹² Mahmut Adem, “Eğitimin Yasal Temelleri”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.2, 1989, 317-345. s. 68

¹³ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara 2004. s. 23

¹⁴ Mahmut Tezcan, “*Eğitim Sosyolojisi*”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları No: 150, Ankara, 1985. s. 4.

¹⁵ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1972. s. 8

¹⁶ Savaş Büyükkaragöz., *Genel Öğretim Metotları*, Atlas Yayınları, Konya, 1994. s. 31-35.

Bireyde oluşan değişiklikler, birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğretim ve öğrenmeler sonucunda gerçekleşmektedir. Bu nedenlerle eğitim, zaman ve mekân yönünden kapsamlı, sürekli ve çok boyutludur.¹⁷

İnsanın yetişmesinde kasıtlı olarak yapılan eğitim faaliyetlerinin yanı sıra yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerin de önemli rolü vardır. Bu nedenle eğitim, formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılır¹⁸:

Ailede, sinemada, sokakta, okulda ders aralarında, her an her yerde plansız, kasıtsız, kontrolsüz, gelişigüzel şekilde gerçekleşen eğitimin bu türüne informal eğitim denir. Ancak, insanın yaşam süresi, bireyin tüm istedik davranışları tesadüfen, gelişigüzel bir başka anlatımla informal eğitim yoluyla kazanmasını sağlayacak kadar yeterli değildir. Bu durumda, bazı istedik davranışların planlı olarak bireye kazandırılması gerekmektedir. Bu şekilde planlı olarak yapılan eğitim şekli, formal eğitim olarak adlandırılmaktadır. Formal eğitim, plan ya da kasıtlılık özelliği ile informal eğitimden ayrılmaktadır. O halde formal eğitim, istedik öğrenmeleri kasıtlı olarak meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.¹⁹

İnsanın yaşamı boyunca süren öğrenme süreci, belli bir toplumsal gelişmeden sonra kurumsallaşmış ve bireylerin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri yerler olarak okullar oluşturulmuştur.²⁰ Okullar, bireylerin ihtiyacı olan temel bilgileri öğretmek, vatandaşlık bilinci vermek, meslek edindirmek, toplumun değer yargılarını tanıtmak gibi amaçları üstlenmişlerdir.²¹

¹⁷ Yahya Kemal Yalçın, “*Yerleşik ve Taşınabilir Eğitim Yapan İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Toplumsallaşmasında Beden Eğitimi Ve Sporun Önemi (Kütahya İli Örneği)*”, (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, 2006. s. 4.

¹⁸ Birsen Taşkırın, “*Taşınabilir Eğitim Merkezlerinde Öğrenci Başarısının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*”, Yüksek Lisans Tezi, Antalya 2010. s.

¹⁹ Senemoğlu, s. 1

²⁰ S Akça, *Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002. s.9

²¹ S Kefeli, *İlköğretim Uygulamalarını Değerlendirilmesi Normal, Yatılı ve Taşınabilir İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması (Mudurnu İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2005. s. 15

Okuldaki öğretim etkinlikleri önceden belirlenmiş eğitim amaçlarının gerçekleştirecek şekilde düzenlenmektedir. Okulda öğretmen, öğretimi gerçekleştirmek için mevcut eşya ve durumlardan yararlanarak öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikte bir çevre yaratır. Öğrenciler de yaratılan bu çevrede, öğretmenin rehberliğinde denemelerde bulunarak bilgi, beceri, tavır ve idealler kazanırlar. İşte bunların öğrencilere kazandınlmasıyla ilgili faaliyetler öğretim; bu faaliyetlerin sonucu düşünüş, değerlendiriliş ve davranışlarda meydana gelen değişimler ise eğitim şeklinde ifade edilir. Bu bakımdan öğretim, eğitimin kapsamında yer almakta ve eğitimin bir aracı olmaktadır²².

“Öğretim” kavramı için de, “eğitim” kavramında olduğu gibi, değişik tanımlar yapılmıştır. Varış öğretim kavramını, “Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenilen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür.”²³ şeklinde tanımlarken; Alıcıgöz ’e göre öğretim “Öğretmenin uyarıcı ve öğrenme durumları (çevre, ortam) yaratarak, öğrencilerin amaçlar yönünde davranış geliştirmesine yardım etmesidir. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenmelerini en iyi biçimde gerçekleştirmek için öğretmenin öğrencilere yaptığı düzenli etkilerdir.”²⁴

Bireylerde olduğu gibi toplumların ya da ülkelerin yaşanılan ekonomik güçlerine bağlıdır. Ancak ekonomik gelişme ve toplumsal kalkınmayı sağlamak nitelikli insan gücü yetiştirilebildiği ölçüde mümkündür. Her alanda yeterli nicelik ve nitelikte eleman yetiştirilmesi ise ancak eğitim ile sağlanabilir.²⁵ Dolayısıyla bir ülkenin kalkınması büyük ölçüde o ülkedeki bireylere sunulan eğitimin süresine ve niteliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim, çağımızda toplumların hızla gelişmesinde en önemli unsurdur.²⁶

²² Yalçın, s.12-13

²³ Fatma Varış, Eğitimde Program Geliştirme, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınlan No: 121, Ankara, 1978. s. 16

²⁴ Alıcıgöz, İ., İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim, İnkılap ve Aka Basımevi, İstanbul, 1979. s. 13-14

²⁵ Tanju Gürkan, *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*, Sevinç Matbaası, Ankara, 1993. s. 1

²⁶ Sinan Yüce, *Taşımali Eğitim Öğretim Yapan İlköğretim Okullarındaki İkinci Kademe*

Toplumlar açısından bu denli önemli olan eğitim sürecinin amaçları arasında; bireyi içinde bulunduğu toplumun etkin bir üyesi haline getirme ve kültürünü kazandırma (toplumsal); mevcut siyasi düzeni koruyacak bireyler yetiştirme (siyasal); toplumu kalkındıracak bireyler yetiştirme (ekonomik) ile bedensel, zihinsel, duygusal vb. yönlerden gelişmiş bireyler yetiştirme (bireyi geliştirme), bulunmaktadır.²⁷

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek şeklinde belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Türk Milleti'nin bütün fertlerini, 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 olarak yetiştirmek Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları arasında yer almaktadır.²⁸

*Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi
(Sincan Örneği) (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Enstitüsü, Ankara, 2008. s. 3

²⁷ Yahya Kemal Yalçın, s. 7

²⁸ MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973,s.7

1. Türkiye’de Eğitimin Genel Yapısı

Türk eğitim sistemi 2010-2011 eğitim-öğretim yılında yaklaşık onaltı milyon öğrencisi, altıyüzbin öğretmeni olan çok büyük bir eğitim sistemidir. Bu sistemin geliştirilmesi, eksikliklerin giderilmesi, yanlışların düzeltilmesi için birçok düzenleme yapılsa da eğitim sisteminin bazı sorunları hâlâ devam etmektedir. Bu sorunlar daha önce yapılan birçok çalışmada belirlenmiştir. Bu sorunlar arasında özellikle sistemin aşırı merkezîyetçi yapısı, eğitim yöneticiliğinin meslekleşmemesi, öğretmen yetiştirme sistemi, eğitime erişimde yaşanan eşitsizlikler, mesleki teknik eğitim gibi sorunlarda herhangi bir iyileşme görülmemektedir. Sistemin merkezîyetçi yapısı devam etmektedir çünkü her karar merkez örgüt tarafından alınmaktadır. Eğitim yöneticiliği meslekleşmemiştir. Çünkü hala eğitim yöneticisi olmak için herhangi bir eğitime ihtiyaç duyulmamaktadır. Meslekte asıl olan öğretmenliktir ilkesi geçerliliğini korumaktadır. Öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları devam etmektedir çünkü Türkiye’de öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerine bırakılamamıştır. Fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmen yapılmaya çalışılması, “bilen öğretir” düşüncesinin hâlâ değişmediğini göstermektedir. Bu sorun temelde çok önemli bir insan gücü planlaması sorunudur. Türkiye’deki bütün üniversitelere fen edebiyat fakültesi açılmış ve belli bir süre sonra bu fakültelerin mezunları çok önemli istihdam sorunları yaşamaya başlamıştır. Fen edebiyat fakültesi mezunlarının istihdam sorunu yaşamaması fakültenin işlevini sorgulanır hale getirmiştir. Bu anlamda sorun devam etmektedir. Eğitime erişimde sorunlar vardır çünkü Türkiye’de doğu-batı, kırsal-kent, kız-erkek gibi konularda erişim sorunları devam etmektedir. Sonuç olarak Türkiye’de de birçok toplumsal sorunun temelinde eğitimin yer aldığı ve ne yazık ki bu sorunların gün geçtikçe daha karmaşık hale geldiği bilinmektedir.²⁹

²⁹ Kürşad Yılmaz, Yahya Altınkurt, “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri”, *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 8, Sayı I, 2011.

Türk milli eğitimi, kalkınma planları, yasalar, yönetmelikler ve şûra kararları ile uygulamaya konulmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 18. maddesine göre Türk milli eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak iki ana bölüme ayrılmaktadır.³⁰

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. Maddesinde kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılmayacağı, ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla bu eğitim-öğretim imkânlarından yoksun olan, okulu bulunmayan nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan ilköğretim çağındaki çocuklar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullarda bulunan öğrencilerin daha kaliteli eğitim-öğretim imkânlarına kavuşturulması; eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması bunun yanında sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının yaygınlaştırılması için yeni birtakım çözüm yollarının geliştirilmesi zorunluluk olarak algılanmaktadır.³¹

a) Örgün Eğitim

Örgün eğitim; okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsamaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumları 1739 sayılı kanununun 20. maddesinde belirtildiği gibi, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukları ilköğretime hazırlamak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak amacı ile kurulmuştur. İlgili yasanın 21. maddesi okulöncesi eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi önceliklerle açılacağını Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanacak bir yönetmelikle düzenleneceğini belirtmektedir.

³⁰ MEB. Milli Eğitim Temel Kanunu,1973

³¹ Adnan Küçükoglu, Kadriye Küçükoglu, “Taşınabilir İlköğretim Uygulaması Üzerine Bir Araştırma”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 13, 2006.s.1118

İkinci basamak olan temel eğitim, 2842 Sayılı Kanun'un 7. maddesi ile ilköğretim olarak değiştirilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 22. maddesine göre ilköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. Aynı kanununun 24. maddesinde, ilköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluştuğu, bu okullarda kesintisiz eğitim yapıldığı ve bitirenlere ilköğretim diploması verildiğinden bahsedilmektedir. İlköğretimin amaç ve görevleri; her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ve ayrıca onu, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak olduğu Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 23. maddesine belirtilmektedir.

Üçüncü basamak, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsayan ortaöğretimdir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 27. maddesinde belirtildiği gibi, ilköğretim tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir. İlgili kanununun 28. maddesinde ortaöğretimin amaç ve görevleri; bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıma ve çözüm yolları arama bilincini kazandırmak şeklinde belirtilmektedir. Bunlara ek olarak, öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime, hayata ve iş alanlarına hazırlamak da ortaöğretimin genel amaçları arasında yer almaktadır.

Son basamak ise yükseköğretimdir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 34. maddesine göre, yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amaç ve görevlerinden bazıları, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 35. maddesinde şu şekilde belirtilmektedir: Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek; çeşitli kademelerde

bilimsel öğretim yapmak; araştırma ve incelemelerinin sonuçlarının gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınlan yapmak; Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.

b) Yaygın Eğitim

Türk milli eğitim sisteminde, yaygın eğitim kurumlarının kapsamına giren belirli bir çağ nüfusu bulunmamaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 40. maddesine göre, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, örgün eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenimini sürdüren, örgün eğitim sisteminden öğrenimini tamamlamadan ayrılmış veya mezun olmuş vatandaşlar yaygın eğitim kurumlarından yararlanabilirler. Yaygın eğitim kurumları; okuma - yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için bireylere sürekli eğitim olanakları hazırlamak, çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla kurulmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 41. maddesine göre, örgün ve yaygın eğitim kurumları, birbirinden bağımsız olmakla birlikte, uygulandıktan eğitim programları ile birbirini tamamlayacak ve imkânlardan ortak olarak yararlanacak bir bütünlük içinde düzenlenirler. İlgili kanunun 42. maddesinde, uygulanan eğitim programlarını, bütünlük sağlayacak şekilde yönlendiren ve denetleyen kurumun Milli Eğitim Bakanlığı olduğu belirtilmektedir.³²

³² Taşkiran, s.11

B. İlköğretimin Önemi, Tarihçesi, Genel Amaç ve İlkeleri

Bireyin doğduğu andan başlayarak, ölünceye kadar devam eden eğitim sürecinin ilki ve belki de en önemli basamağı ilköğretimdir. İlköğretim; 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceriler kazandırarak, onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan sekiz yıllık eğitim sürecine denir. Bu evrede çocuklara; okuma-yazma, okuduğunu anlama, anadilini doğru kullanma, temel matematiksel işlemler, toplumsal ve doğal olaylar hakkında temel bilgi ve beceriler kazandırılır. Bu bilgiler, gelecekteki öğrenmelerin temelini oluşturur.³³

İlköğretim çağma gelen bir birey ilk kez planlı, programlı, amaçlı, destekli ve zorunlu bir öğretim süreci içine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bu yönüyle ilköğretim, bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok kritik bir dönemi oluşturmaktadır.³⁴

İlköğretim, örgün eğitim sisteminin ilk basamağı olduğu gibi, son basamağı da olabilir.³⁵Bu nedenle, eğitim imkânlarının sınırlı ve ilköğretimden sonra örgün eğitimi terk etme oranının yüksek olduğu az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanmış hale getirilmesi bakımından ilköğretim, eğitim sistemi içinde ayrı bir öneme sahiptir.³⁶ İlköğretim, insanların yurttaşlık haklarını kullanabilmesi, görev ve sorumluluklarını bilmesi ile ülke kalkınmasına yönelik davranışlar geliştirmesinde önemli görevler üstlenmenin yanında, insan kişiliğinin oluşması ve zihnin biçimlendirilmesi ile toplumun taban kültürünün beslenmesinde de büyük rol oynamaktadır.³⁷Ayrıca, ilköğretim, sahip olduğumuz kültürün geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasında; çağın şartlarına uygun olarak yaşam kalitesinin yükseltilmesinde; demokratik bir toplum oluşturulmasında temel teşkil eden bir eğitim basamağıdır.³⁸

³³ Münire Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul 1998. s. 174

³⁴ Tanju Gürkan ve Erten Gökçe, *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*, Siyasal Yayınevi, Ankara, 1999.

³⁵ Halil Işık ve İlknur Şentürk, “Taşınmalı İlköğretim Uygulaması ve Bu Uygulamaya Son Verilmesiyle İlgili Veli Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c.1 1, s.2, 2003, 286

³⁶ Erden, s. 175

³⁷ Büyükkaragöz, s 2

³⁸ Arı, Asım, *İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Normal, Taşınmalı Ve Yatılı ilköğretim Okullarının Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi)*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, 2000 s.2

İlköğretimin yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmaların ülkemizde uzun bir geçmişi vardır. Avrupa’da endüstri döneminde (ondokuzuncu yüzyıl) başlayan ilköğretimi toplumsal düzeyde yaygınlaştırma girişimleri, Osmanlı’da, 1824 yılında, II. Mahmut döneminde yayımlanan bir fermanla başlar. Bu ferman, ilköğretim zorunluluğunu belirten ve geniş olarak ilköğretimden bahseden ilk resmi belgedir. Fermanın amacı, o zamana kadar devletin ilgisi olmadan, sadece vakıf yoluyla gelişen ilköğretimi yaygınlaştırmak ve zorunlu hale getirmek olması bakımından önemli bir yeniliktir.³⁹

Cumhuriyet döneminde de en çok ilköğretime önem verilmiştir. İlköğretim, Cumhuriyet devrimlerinin ve laikliğin benimsenmesini sağlayacak ve geniş kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görülmüştür (TBMM, 1997). Bu nedenle, Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu zaman, ilk önce ele alınan konu eğitim olmuştur.

Cumhuriyet döneminde eğitim ile ilgili yapılan ilk önemli çalışma 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu’nun çıkarılmasıdır. Bu kanunla geleneksel eğitim kurumları kapatılarak yeni bir eğitim sistemine geçilmiştir. Türkiye’yi, çağdaş toplumların okulları gibi eğitim kurumlarına kavuşturan bu kanun cumhuriyet döneminde eğitim alanında gerçekleştirilen ilk yasal düzenlemedir.⁴⁰

Cumhuriyetin ilk yıllarında, Atatürk’ün önderliğinde Tevhid-i Tedrisat Kanununun yürürlüğe girmesiyle başlayan eğitim ile ilgili çalışmalar; harf devrimi, okuma-yazma seferberliği ile devam etmiş, eğitim şûralarında, beş yıllık kalkınma planlarında ve hükümet programlarında daima yerini almıştır.⁴¹ Cumhuriyetin başlangıcından bu yana, anayasal düzenlemelerde uluslararası anlayışa uygun hareket edilmiş, ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması temel ilke olarak kabul edilmiştir.⁴²

³⁹ Ali Rıza Erdem, “İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta”, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 2, Haziran, 2005 s: 3

⁴⁰ Âdem, s.334

⁴¹ Kefeli, s.2

⁴² Kavak, Yüksel, *Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1997.s.63

Bunun sonucunda; 1924 Anayasasının 87. maddesinde “ilköğretimin 7-14 yaş çocukları için parasız ve zorunlu” olduğu hükmüne yer verilmiştir. Aynı ilke, 1961 ve 1982 Anayasalarında da yer almıştır. 1982 Anayasasında bu ilke, “ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” şeklinde değiştirilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 7. maddesinde “Temel eğitim (ilköğretim) görmek her Türk vatandaşının hakkıdır” ibaresine yer verilirken, 8. maddesinde “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır” denilmektedir.

1. İlköğretimin Amaçları

Madde 5 - Türk Milli eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda;

a) Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak.

b) Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılablarını benimsetme, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak.

c) Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımasını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak.

d) Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek.

e) Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel etkinliklerle millî kültürümüzü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak.

f) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak.

g) Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak.

h) Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak.

i) Öğrencilerin kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, çağdaş teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilen, plânlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duygulan ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek.

j) Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek,

k) Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmak.

l) Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek.

m) Doğayı tanıma, sevme ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak.

n) Öğrencilere, bilgi yüklemek yerine onlarda zekayı ve yaratıcı düşünceyi ortaya çıkarmak, onlara bilgiye ulaşmanın yöntem ve tekniklerini öğretmek.

o) Öğrencileri bilimsel düşünme, çalışma ve araştırma alışkanlığına yönleltmek.

p) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak.

q) Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynaklanan ve zamanlarını verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak.

2. İlköğretimin Genel İlkeleri

Madde 6 – İlköğretimde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur;

a) İlköğretim okullarında sekiz yıllık kesintisiz eğitim, her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur.

b) İlköğretim okullarının bütün sınıflarında her derste ve her durumda Türk Dilinin doğru öğretilmesi, Türkçe'nin güzel yazılıp konuşulması temel hedeftir.

c) İlköğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişi ile her türlü eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında Atatürk ilke ve inkılâplarına uyulur. Evrensel değerler içinde millî kültürün öğrenilmesine ve geliştirilmesine önem verilir.

d) İlköğretim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, felsefî inanç ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, zümre veya sınıfa ayrıcalık tanınmaz.

e) Eğitim-Öğretim etkinlikleri; öğretim İlkeleri, Öğrenci düzeyi, çevre özellikleri ve programda belirtilen esaslar dikkate alınarak 5 inci maddedeki amaçlarını geliştirecek şekilde düzenlenir ve uygulanır.

f) İlköğretim kurumlarında herkese imkân ve fırsat eşitliği sağlanır. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla parasız yatılılık ve bursluluk imkânları sağlanır, özel eğitim gerektiren ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır.

g) İlköğretim okullarında eğitim-öğretim hizmetleri, Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleriyle toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenir.

h) İlköğretim kurumlarında demokrasi bilincinin geliştirilmesi, hür ve demokratik bir eğitim-öğretim sürecinin yasatılması sağlanır. Bu amaçla öğrenci, öğretmen, personel, yönetici ve veliler; kurumda işbirliği, iş bölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi ve saygıya dayalı uyumlu bir çalışma ortamı oluştururlar.

i) İlköğretim kurumlarında karma eğitim-öğretim yapılır.

j) İlköğretim kurumlarında uygulanan programlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan eğitim teknolojisi; bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak yenilenerek, okul, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir.

k) İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön plânda tutulur. Eğitim öğretim ve yöntem etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır,

l) İlköğretim kurumlarında kaynaklar etkili ve verimli olarak kullanılır, eğitim - öğretimde kalite artırılır, kurumun rekabet gücü geliştirilir.

m) Yönetici ve öğretmenler, eğitim-öğretim ve yönetimde mevzuat ve programların Öngördüğü plânları hazırlar ve uygular. İlköğretim kurumlarında öğrencilerin eğitimlerini her yerde ve her zaman sürdürmeleri için gerekli önlemler alınır.

n) Eğitim -öğretimde kalite etkili bir okul, aile ve çevre işbirliği ile sağlanır. Öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, öğrencilerin davranış, ilgi ve yeteneklerini belirlemek, programlar doğrultusunda başarılarını not ile değerlendirmek, meslek alanlarını tanıtmak ve yönlendirmek için gerekli önlemler alınır, konulan yer almaktadır.⁴³

⁴³ RG. 27.08.2003/25212

C. Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitime Geçiş

Çağımızda bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler, bireylerin hayata uyumlarını güçleştirmekte, bunun sonucu olarak da ülkeler zorunlu eğitim sürelerini uzatma gereksinimi duymaktadır. Türkiye’de 1997’deki yasa değişikliğine kadar uygulanan beş yıllık zorunlu eğitim; çocukların istenen düzeyde yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmeleri; ilgi ve yeteneklerini geliştirerek hayata ve bir mesleğe hazırlanmaları bakımından yeterli görülmemektedir.⁴⁴ Bu nedenle; gerek dünyadaki zorunlu eğitim süreleri de göz önüne alınarak, gerekirse eğitimde duyulan gereksinim üzerine, Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması eğitimde öncelikli konu olmuştur.

Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin artırılması ile ilgili ilk çalışmalar 1946 yılında yapılan Üçüncü Milli Eğitim Şûrası’nda görüşülerek, şehir okullarının sekiz yıla çıkarılması Şûra tarafından önerilmiştir.⁴⁵ . Zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması 1971 yılında tekrar gündeme gelmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı bir komisyon kurarak sekiz yıllık zorunlu eğitim ile ilgili çalışmalara başlamıştır. 1973’de çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretimin süresi 7-14 yaşları arasındaki çocuklar için sekiz yıl olarak düzenlenmiştir.

Sekiz yıllık temel eğitim konusunda 1981 yılında, 10. Milli Eğitim Şûrası’nda da kararlar alınarak, sekiz yıllık zorunlu temel eğitim kabul edilmiş ve Bakanlar Kurulu’nda uygulama kararı alınmıştır. Ancak altyapının yeterli olmadığı tespit edildiği için uygun bölgelerde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.⁴⁶

Nihayet, 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesini sağlayan "4306 Sayılı Kanun" 18,08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete ‘de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. İlk yıl esnek tutulan yasa, ikinci yıl tam olarak uygulanmıştır.

⁴⁴ MEB, 1996 Yılı Bütçe Raporu, Ders Aletleri Yapım Merkezi, Ankara 1996.

⁴⁵R.G. 18.08.1997/23084

⁴⁶Recepoğlu, E., “*Taşınabilir İlköğretim Uygulamasında Taşıma Merkezi Olan İlköğretim Okullarının Sorunları: Çankırı, Karabük ve Kastamonu İli Örneği (Yüksek Lisans Tezi)*”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006. s. 34

Bu kanuna göre ilköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretimin son ders yılının ikinci yansında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir.⁴⁷

⁴⁷ MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973

D. Taşımali Eğitim Uygulaması

İlköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulamaya Taşımali İlköğretim Uygulaması denilmektedir.⁴⁸Taşımali Eğitimde amaç nüfusu az veya dağınık yerleşim birimlerinde bulunan öğrenim çağındaki öğrenciler ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullarda bulunan öğrencilere daha nitelikli eğitim öğretim imkanı sağlamaktır.⁴⁹1989-1990 öğretim yılında başlatılmıştır.⁵⁰

Türkiye’de sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle birlikte, küçük yerleşim birimlerinde yaşayan öğrencilerin bu uygulamadan nasıl yararlanacağı konusu gündeme gelmiştir. Ancak, küçük yerleşim birimlerine eğitim ve öğretim hizmetlerinin götürülmesi, ekonomik açıdan pahalı olmakta, maliyeti azaltma çabaları da eğitim hizmetinin niteliğini düşürmektedir.⁵¹ Bu nedenle nüfusu az ve dağınık olan yerleşim birimlerinde ilköğretime giden öğrenci sayısının az olması nedeniyle çocukların ilköğretim gereksinimini karşılamak amacıyla çeşitli yollara başvurulmaktadır. Bunlar; birleştirilmiş sınıflarda öğretim, taşımali eğitim ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) ya da Pansiyonlu İlköğretim Okulu (PİO) uygulamalarıdır.

Ülkemizde ise İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından eğitimde kalitenin artırılması, fırsat eşitliği ilkesinin sağlanabilmesi, birleştirilmiş sınıflar programı uygulayan ilkokullardaki öğrencileri bağımsız sınıflı okullara alınması amacıyla 1989-1990 öğretim yılının İkinci yarısından itibaren Kırıkkale ilinde 3 ve Kocaeli ilinde 2 merkezde olmak üzere “Taşımali İlköğretim Uygulaması” başlatılmasına karar verilmiştir.⁵²

⁴⁸ M.E.B., Taşımali İlköğretim Yönetmeliği, 2000

⁴⁹ Memduhoğlu, Hasan Basri; Yılmaz Kürşad, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Pegem Yay. 2011 s. 21

⁵⁰ Eurydice Türkiye Birimi, *Türk Eğitim Sistemi 2007*, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara 2007, s. 113.

⁵¹ Asım Arı, “Taşımali İlköğretim Uygulaması (Uşak Örneği)”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.23, s.1, 2003.s.101-115.

⁵² MEB Taşımali İlköğretim Yönergesi 24.6.1994. tarih, 5959 sayı. s. 12

Bu uygulamanın başarılı ve verimli görülmesi üzerine uygulamanın 1990-1991 öğretim yılından itibaren Antalya, Çankırı, Gaziantep, Konya, Van, Balıkesir illerinde de başlatılması için bakanlık onayı alınmıştır. Alınan sonuçlara dayanılarak Taşımali İlköğretim Uygulaması 1998-1999 öğretim yılında 75 ilde hayata geçirilmiştir. 1998-1999 eğitim-öğretim yılında 80 ilden Tunceli, Siirt, Bingöl, Ağrı, Muş illeri hariç 75 ilde taşımali ilköğretim uygulanmış Şırnak ili dışındaki 74 ilde uygulamanın finansmanı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmıştır. Şırnak ilindeki taşımali eğitimin finansmanı ise GAP İdaresi tarafından karşılanmaktadır.

Taşımali eğitim uygulaması ile 1998-1999'da ülke genelinde 810 ilçede 27.081 okuldan 235.762'si kız ve de 285.456'sı erkek olmak üzere toplam 521.218 öğrenci 5697 merkez okula taşınmıştır. Uygulama ile birlikte 1 1.234 okul tamamen kapatılmıştır. 20032004 öğretim yılında 28.493 yerleşim biriminden 647.921 öğrenci, 5.559 merkez okula 32.927 araçla taşınmıştır. Taşımali ilköğretim uygulamasının giderlerinde kullanılmak üzere, 79 ilde 204.094.061.254.000 TL ödenek tahsis edilmiş olup bir öğrencinin dönemlik maliyeti 126 milyon TL'ye varmaktadır. Uygulamanın günlük maliyet ise 1,712.000 TL olmuştur. Yine aynı dönemde 79 il genelinde 567.353 öğrenciye öğle yemeği bedeli olarak 80.926.799.013.000 TL illere gönderilmiştir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ise 80 ilde 29.245 yerleşim biriminden 669.487 öğrenci 5.651 merkez okula günü birlik taşınarak eğitim-öğretim yapılmaktadır Coğrafi bölgeler dikkate alındığında Karadeniz Bölgesi 190 ilçe ile taşımali ilköğretimin en çok uygulandığı bölge iken; Güney Doğu Anadolu Bölgesi 44 ilçe ile taşımali ilköğretimin en az uygulandığı bölge durumundadır.⁵³

Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan mecburi öğrenim çağındaki öğrencilerin merkezi yerlerdeki ilköğretim kurumlarına gününbirlik taşınarak, eğitim öğretim verilmesini sağlamak amacıyla; M.E.B. İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne 1989-1990 öğretim yılının ikinci yarısından itibaren Kırıkkale ilinde 3, Kocaeli ilinde 2 merkezde olmak üzere,

⁵³ Küçüköğlü, Adnan, s. 12

deneme mahiyetinde pilot uygulama olarak “Taşımali ilköğretim Uygulaması” başlatıldı. Bu öğretim yılında, 2 ilin 12 okul ve yerleşim biriminden 305 öğrenci 5 merkez okula taşındı. M.E. B. arzuladığı verimi elde etmesi üzerine de 1990-1991 öğretim yılından itibaren fiilen “Taşımali İlköğretim Uygulamasına geçti. 1990-1991 öğretim yılında 9 ilin 35 ilçesine bağılı 258 okul ve yerleşim biriminden 3289 öğrenci 78 merkez okula, 1991-1992 öğretim yılında 29 ilin 160 ilçesine bağılı 1094 okul ve yerleşim biriminden 18256 öğrenci 408 merkez okula taşındı. Bu uygulama ülke geneline yaygınlaştırılarak devam etti.⁵⁴

“Taşımali İlköğretim Uygulaması” Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü’nce; sekiz yıllık ilköğretimin yaygınlaştırılması, okulu bulunmayan, nüfusu az ve dağılık yerleşim birimlerindeki ilköğretim çağıma gelmiş çocuklar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullarda bulunan öğrencilerin, daha kaliteli eğitim-öğretim imkânına kavuşturulması, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması ve eğitimden herkesin eşit şekilde yararlanması amacıyla başlatılmış bir uygulamadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Genel Müdürlüğü’nce 1989-1990 öğretim yılının ikinci yarısından itibaren Kırıkkale ilinde üç, Kocaeli ilinde iki merkezde olmak üzere, deneme mahiyetinde pilot uygulama olarak "Taşımali İlköğretim Uygulaması" başlatılmıştır. Bu öğretim yılında, iki ilde yer alan 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 305 öğrenci beş merkez okula taşınmıştır.

Zorunlu eğitimi kesintisiz 8 yıla çıkartan 4306 sayılı Kanun'un 16.8.1997 tarihinde kabul edilmesinden sonra Türkiye, dünyada zorunlu eğitimi 5 yıl olarak uygulayan, 10 ülkeden biri olmaktan çıkmıştır.⁵⁵Bu tarihten sonra Türkiye’de taşımali eğitimin önemi daha da artmış ve taşımali eğitim yapan kurumları sayısında artışlar meydana gelmiştir.

⁵⁴ Koçkan, s.15

⁵⁵ Erdal Yılmaz, “*Taşımali İlköğretim Uygulaması Kırşehir İli Örneği*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi SBE,1998.

1. Taşımali Eğitimin Yasal Dayanağı

Ülkemizde 1989-1990 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan sonra taşımali eğitime geçilmiş, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla da taşımali eğitim uygulaması yaygınlaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Taşımali İlköğretim Yönetmeliği'nde amaç, "İlköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim öğretime kapalı, birleştirilmiş eğitim uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim öğretim görmelerini sağlamaktır." şeklinde ifade edilmektedir. Bakanlığın, taşımali eğitimin tek cümle ile ifade edilmiş amaçlarını, şu şekilde sıralayabiliriz:

1. İlköğretim okulu bulunmayan yerlere ilköğretim düzeyinde eğitim götürmek,
2. Kapalı okulların öğrencilerine taşımali eğitimle hizmet verilmesini sağlamak,
3. Birleştirilmiş sınıf öğretimine son vermek,
4. Taşınan öğrencilerin nitelikli eğitim öğretim görmelerini sağlamaktır.

Bu taşımali uygulama ile ilköğretimin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Eğitimin yaygınlaştırılması, fırsat eşitliğinin sağlanması, yerleşim birimlerinin dağınık olması, iç göçler, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ve maliyetlerin azaltılması açısından baktığımızda, taşımali ilköğretim uygulamasının daha ucuza mal olduğunu söyleyebiliriz.

Avrupa'da Endüstri Döneminde (XIX. Yüzyıl) başlayan eğitimi/ilköğretimi yaygınlaştırma çabaları (7) bizde, 1826 yılında, II. Mahmut döneminde yayınlanan bir fermanla başlar ve halka duyurulur. 1913 yılında çıkarılan "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatinin (İlköğretim İçin Geçici Kanun) birinci maddesi "İlköğretimin zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz sunulmasını öngörmekteydi. Cumhuriyetin ilanından sonra da, ilkokulların parasız ve zorunlu olması konusu yeniden gündeme getirilir ve ilköğretimin 7-14 yaş çocukları için "parasız ve zorunlu" olduğu ifadesi 1924 Anayasasının 87. maddesinde yer alır. Bu ilkeye 1961 ve 1982 Anayasalarında da yer verilir. 1982 Anayasasında eğitim, "eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi" (Md. 42) olarak yer alır ve "İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır" denilir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da “Temel Eğitim (ilköğretim) görmek her Türk vatandaşının hakkıdır” denilerek, temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşların ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanabilecekleri (Md.7) belirtilir.

Yine aynı yasada “İlköğretimin 6-14 yaşlarını kapsadığı ve kız-erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu” (Md. 22) belirtilir ve “Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde köyler gruplaştırılarak, merkezi olan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaşmanın mümkün olmadığı yerlerde yatılı ilköğretim bölge okulları kurulur” (Md.25/b) denilmektedir.

Zorunlu eğitim ya da zorunlu ilköğretim konusu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda da yer alarak;

- İlköğretimin, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasız olduğu (Md. 2),

- İlkokulların; gündüzlü, pansiyonlu, yatılı ve gezici okullardan oluştuğu ve mecburi olduğu (Md. 6).

- Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde, köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan veya durumu uygun bulunan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmanın mümkün olmadığı yerlerde ise yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) veya gezici okullar açılabilceği; gezici okullarda gezici öğretmenler görevlendirileceği (Md. 35),

- Bir köy halkı, iş ve üretim hayatının gereği olarak veya olağanüstü sebeplerle yayla, otlak ve bağ gibi yerlere taşındığında köy okulunun da, köy halkıyla birlikte göçecek şekilde düzenlenmiş olması ve gidilen yerde hemen günlük çalışmasını ve görevini devam ettirmesi gerektiği (Md. 10),

- Öğrenci velilerinin, mülki amirlerin, İlköğretim Müfettişlerinin ve zabıta teşkilatının, ilköğretim çağındaki çocukların mecburi ilköğretim kurumlarına devamlarını sağlamakla yükümlü oldukları (Md. 52) belirtilmektedir.

Günümüzde uygulanan zorunlu eğitim, 1997’de beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış ve İlköğretim, “sekiz yıllık kesintisiz eğitim” olarak, yeniden düzenlenmiştir. Bu nedenle, devletin beş yıllık zorunlu eğitim için yapacağı çabalar

sekiz yıllık eğitim için yapacağı çabalara dönüşmüştür. Buraya kadar sözü edilen yasalar özetlendiğinde; herkesin ilköğretimi/temel eğitimi almakla yükümlü bulunduğu, devletin de “sosyal devlet” yönünden dolayı bu eğitimi vermekle ve düzenlemekle görevli olduğu, anlaşılmaktadır.⁵⁶

Taşınmalı ilköğretim uygulamasına başlamadan önce hedeflerin çok iyi tespit edilmesi gerekir. Bunun için taşınmalı eğitim sistemindeki yasal dayanaklara uyulması zorunludur.

2. Taşınmalı Eğitim Nasıl Yapılmaktadır?

a) Merkez İlköğretim Okullarının Seçimindeki Özellikler

- Öğrencisi taşınacak okulun yerleşim birimlerine mesafesine göre daha merkezi konumda olması.
- Bünyesinde en az sekiz dersliğin bulunması veya fizikî kapasitenin sekiz yıllık zorunlu ilköğretime yeterli olması.
- Merkez ilköğretim okulunun bulunduğu yerleşim biriminin, çevre köylerle ulaşım olanaklarına sahip, gelişmeye uygun ve nüfusunun artıyor olması.
- Öğretmen ve ders araç-gerecinin yeterli olması.
- Sosyal ve kültürel etkinliklere uygun ortamların bulunması.

b) Taşınmalı İlköğretim Kapsama Alınacak Okul veya Yerleşim Biriminin Seçimindeki Özellikler

- Öncelikle, yatılı ilköğretim bölge okulu ile pansiyonlu ilköğretim okuluna yerleştirilecek öğrenciler belirlenerek, taşınması ekonomik olmayan ve ulaşım koşulları elverişsiz olan yerleşim birimlerindeki öğrencilerin de bu okullara yerleştirilmesi ve yatılı kapasitesi doldurulduktan sonra, taşıma ilköğretim kapsama alınacak öğrencilerin planlamasının yapılması.
- Köy ve köy altı yerleşim biriminde okul bulunmaması.
- Doğal afet ve başka nedenlerle okul binasının kullanılamayacak derecede hasarlı olması.

⁵⁶ Koçak, Şemseddin, “Neden Taşınmalı Eğitim?”, *Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:2

(Temmuz- Aralık), Sayı 2, 2002. s. 158

- 1-3. sınıflarda, toplam öğrenci sayısının 15'ten az olması.
- Köy ve köy altı yerleşim birimindeki ilköğretim okulunda, 4-8. sınıflar için yeterli sayıda derslik bulunmaması ve bu sınıflardaki toplam öğrenci sayısının 60'tan az olması.
- Öğrencisi taşınacak okul ve yerleşim biriminin, taşıma merkezi ilköğretim okuluna uzaklığının en az 2,5 km olması.
- Taşman öğrencilerin, belediye sınırları dışında oturuyor olması veya belediye sınırları içinde olmakla birlikte taşıma merkezi ilköğretim okuluna olan uzaklıklarının 2,5 km'den fazla olması.

4306 sayılı Yasa gereğince, 6-8. sınıf öğrencileri için taşınmalı ilköğretimin yaygınlaştırılması ve çağ nüfusunun zorunlu ilköğretimden geçirilmesi kararlaştırılmıştır. Zorunlu öğrenim çağındaki çocukların okullaşması yönünden hızlı bir gelişme sağlamak için yurt genelinde taşıma merkezli okulların sayısı artırılarak, yaygınlaştırılmasına önem verilmektedir.

Taşınmalı ilköğretim uygulaması, çağ nüfusunun zorunlu ilköğretimden geçirilmesi amacına ulaşmada çok önemli katkı sağlamıştır. Taşınmalı İlköğretim Uygulamasının işleyişini 5 Aralık 1994 tarih ve 2420 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Taşınmalı İlköğretim Yönergesi sağlamaktadır. Bu yönergenin bazı maddeleri şöyledir:

c) İl ve İlçede Kurulan Komisyon

Madde 5-Komisyon il ve ilçe milli eğitim müdürünün veya görevlendireceği müdür yardımcısı ya da şube müdürünün başkanlığında;

- a) Merkez okullar arasından seçilen bir okul müdürü,
- b) Merkez okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilecek bir öğretmen,
- c) Merkez okullardaki okul aile birliği veya koruma derneği başkanları arasından seçilen bir temsilci,
- d) Öğrencisi taşman köylerin muhtarları arasından seçilen bir temsilci,
- e) Taşman öğrenci velileri arasından seçilen bir temsilci,
- f) Bölgesi ilköğretim müfettişlerinden görevlendirilen bir üyeden oluşur.

Komisyon üyeleri Milli Eğitim Müdürlüğünce seçilir. Gerekli görüldüğünde komisyona yeni üyeler atanabilir. Komisyonunun görev süresi bir yıl devam eder. Komisyon çalışmalarını yürütürken ilgili yerleşim birimlerinin belediye başkanları, köy ve mahalle muhtarları, okul koruma derneği, okul aile birliği başkanlarıyla ihtiyaç duyduğu takdirde kamu kurum ve kuruluşlarının yetkililerin görüşleri alınır.

d) Komisyonun Görevleri

Madde 6-Komisyon, aşağıda belirten görevlerini hazırlayacağı bir plan çerçevesinde yürütür. Her görev ve çalışma sonunda bir rapor düzenleyerek Milli Eğitim Müdürlüğüne sunar.

Madde 7 - İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğünce kendi bölgesi içinde her yıl Taşımali İlköğretim Uygulaması kapsamına alınacak veya çıkarılacak ilköğretim kurumları ve yerleşim birimleri ile ilgili komisyonca yapılacak çalışmalar, ayrıca bölgesi ilköğretim müfettişlerince incelenip rapora bağlandıktan sonra planlanır.

Bu planlama yapılırken aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

- a) Yerleşim birimlerinde okul bulunmamak,
- b) Öğrenci mevcudu 30'dan az olmak,
- c) Geçici binada eğitim ve öğretim yapmak,
- d) Birden fazla yerleşim biriminde bulunan öğrencileri aynı güzergah üzerinde tek araçla taşımak,
- e) Merkez olarak seçilen okulun en az beş dershanesi bulunmak,
- f) Merkez okula öğrencisi taşınacak yerleşim birimleri en az 2 km, en çok 30 km uzakta bulunmak.

e) Değerlendirme

Madde 8- Taşımali İlköğretim Uygulaması kapsamına alınacak veya çıkarılacak okul ve yerleşim birimlerinin planlamaya uygun olup olmadığı komisyonca karara bağlanır.

Madde 9- Komisyon, planlama gereğince taşımayı yol, iklim, çevre şartları ve ekonomik olması bakımından değerlendirir.

Madde 10- Taşımali güç ve ekonomik olmayan yerleşim birimlerinde bulunan öğrenciler, varsa Milli Eğitim Müdürlüğünce yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarına yerleştirilir. Yoksa bu öğrencilerin eğitim-

öğretimlerinin sağlanması için gerekli tedbirler alınır.

Madde 19- Taşımali İlköğretim Uygulaması kapsamına alınan yerleşim birimlerinde boş bulunan okul bina ve tesisler ile öğretmen lojmanları Bakanlığın muvafakatini almak;

a) Okul binalarının öncelikle halk eğitim hizmetlerinde ve diğer milli eğitim hizmetlerinde kullanılması, soma sağlık, nüfus planlaması, köy kütüphanesi, PTT gibi hizmetlere geçici olarak tahsisinin yapılması,

b) Öğretmen lojmanlarının öncelikle öğretmenlere ve milli eğitim personeline, bunun dışında diğer kamu görevlilerine geçici olarak tahsisinin yapılması,

c) Okul bina ve tesisleri ile öğretmen lojmanlarının geçici olarak tahsisinden 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 76. maddesi gereğince elde edilecek gelirlerin ilköğretim hizmetlerinde kullanılması,

d) Okul bina ve tesisleri ile öğretmen lojmanlarının, geçici olarak tahsisi yapılan kamu kurum ve kuruluşları tarafından bakım ve onarımlarının yapılması şartıyla tahsis edilir.

Madde 20- Boş kalan okul binası, tesisleri ile araç-gereç ve öğretmen lojmanları, köy muhtarına bakmak ve korunması yapılmak üzere teslim edilir.

Madde 21- Taşımali İlköğretim Uygulamasına alınan okulların araç ve gereçleri mülki amirlerin izniyle ihtiyaç duyulan okullara ayniyatla verilir.⁵⁷

Taşımali ilköğretim uygulaması ile 1990-1991 öğretim yılında dokuz ilin 35 ilçesine bağlı 258 okul ve yerleşim biriminden 3289 öğrenci 78 merkez okula, 1991-1992 öğretim yılında 29 ilin 160 ilçesine bağlı 1094 okul ve yerleşim biriminden 18256 öğrenci 408 merkez okula taşınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca özellikle kırsal kesimde ilköğretimin yaygınlaştırılması, eğitimde kalitenin artırılması ve nüfusu hızla artan büyük yerleşim birimlerinin eğitim yükünün azaltılabilmesi amacıyla başlattığı taşımali ilköğretim uygulaması ülke geneline yaygınlaştırılarak devam etmektedir. 2004-2005 öğretim yılında 81 ilde taşımali ilköğretim uygulaması devam etmektedir.⁵⁸

⁵⁷ Koçkan, s. 27

⁵⁸ MEB, Taşımali İlköğretim Yönetmeliği, 2005

Taşınmalı ilköğretim 1994 yılına kadar çıkarılan emir ve genelgelerle yürütülmüş, 1994 yılında Taşınmalı İlköğretim Yönergesi yürürlüğe konulmuştur.

Uygulamanın daha etkin ve verimli yürütülmesi, ülke genelinde birlik ve beraberliğin sağlanması amacıyla hazırlanan “Taşınmalı ilköğretim Yönetmeliği”, 15 Nisan 2000 tarih ve 24021 sayılı Resmi Gazete’ de, değişikliği ise 17 Ağustos 2000 tarih ve 24143 sayılı Resmi Gazete ’de yayımlanmış ve taşınmalı ilköğretim iş ve işlemleri, yönetmelik esaslarına göre yürütülmeye başlanmıştır.

Yönetmelik hükümlerine göre; öğrencisi taşınacak yerleşim birimleri ile taşıma merkezi ilköğretim okulları, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde kurulan “Planlama Komisyonu” tarafından, istatistik verilerine dayalı olarak belirlenmektedir. Buna göre, taşıma merkezi ilköğretim okuluna, hangi okul veya köylerdeki öğrencilerin taşınacağı planlanır ve taşıma yapacak aracın özellikleri belirlenir.⁵⁹

İlçelerde yapılan planlama, İl Milli Eğitim Müdürlüğünde kurulan “Değerlendirme Komisyonu” tarafından incelenir ve ilçeler arasında gerekli koordinasyon da sağlanarak son şekli verilir. Yapılan planlama, Valilik onayından sonra yürürlüğe konulur.⁶⁰

Öğrencilerin taşınması işi, 2886 sayılı Devlet ihale Kanunu hükümlerine göre hizmetin satın alınmasıyla yapılır. İhale sonucunda, taşıyıcılarla yapılan sözleşmelerine göre ilin o yıla ait taşıma giderleri de belirlenmiş olur.⁶¹

Ayrıca, planlamaya ilişkin bilgi formları ile ihale sözleşmelerinin birer sureti Milli Eğitim Bakanlığına gönderilir.

⁵⁹ M.E.B., Taşınmalı İlköğretim Yönetmeliği,2000, Md. 6-7.

⁶⁰ M.E.B., Yönetmelik,2000, Md. 11-12.

⁶¹ M.E.B., Yönetmelik,2000, Md. 15-16

Taşıma giderleri aşağıdaki gelirlerden kaynaklanmaktadır:

- a. Genel bütçe ödenekleri veya 4306 sayılı Kanun kapsamında sağlanan gelirler,
 - b. Özel idare bütçelerinden ayrılan ödenekler,
 - c. Mahalli olanaklarla toplanan bağış ve yardımlardan sağlanan gelirlerden
- Ancak, taşıma giderlerinin tamamı 4306 sayılı Kanun kapsamında sağlanan gelirlerden karşılanmaktadır. Diğer kaynaklardan sağlanan katkı yok denecek kadar azdır.

Taşınan öğrencilerin kitap ve kırtasiye ihtiyaçları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz karşılanmaktadır. Ayrıca, bu öğrencilere, Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu Başkanlığı'nca gönderilen ödeneklerle öğle yemeği verilmektedir.⁶²

3. Taşınalı Eğitim Uygulamasının Gerekçesi

Taşınalı ilköğretim uygulamalarına başlanmasının önemli nedenleri, aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:⁶³

Taşınalı Eğitimin gerekçeleri MEB 1991/23 sayılı Genelge 'de ;

- Güç şartlar içinde birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan okulların sayısını azaltmak,
- Küçük yerleşim birimlerindeki okullarda okuyan çocuklarımızı daha iyi imkânlarda yetiştirmek,
- İlköğretim hizmetlerini yurt çapında dengeli bir şekilde yaygınlaştırmak,
- Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak,
- Niteliği yükseltmek, olarak belirtilmektedir.⁶⁴

⁶² Koçkan, s.22

⁶³ MEB, Taşınalı İlköğretim Uygulamaları, 2005

⁶⁴ Koçak, s.164

Taşınalı eğitim gereçlerini aşığıda görüldüğü gibi sıralamak da mümkündür:

- 1- Eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve kalitenin yükseltilmesi,
- 2- İç göçler,
- 3- Yerleşim birimlerinin dağınık olması,
- 4- Eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ve
- 5- Maliyetlerin azaltılması.⁶⁵

Tüm bunların ışığında şu değerlendirmeyi yapmak mümkündür:

Ülkemizde, hem dağınık bir yerleşimin mevcut olması, hem de bir çok yerleşim yerinin nüfusunun az olması, buralara ilköğretim okullarının açılmasını güçleştirmektedir. Nüfusu az, bu dağınık yerleşim birimlerindeki öğrencileri birleştirilmiş sınıf uygulamasından kurtararak, onlara müstakil sınıflarda daha iyi bir eğitim-öğretim imkanı vermek amacıyla “Taşınalı İlköğretim Uygulaması” gerçekleştirilmektedir. İlköğretimin kesintisiz sekiz yıl zorunlu olmasıyla taşımının önemi daha da artmıştır. Taşınalı uygulamada her ne kadar eksiklikler ve aksaklıklar yaşanıyor olsa da “Taşınalı İlköğretim Uygulaması” Türkiye şartlarının bir gerçeği ve zorunluluğu olup, eğitim-öğretimimize çok büyük katkı sağlamaktadır.⁶⁶

4. Taşınalı İlköğretim Uygulamasına Geçilmesinin Nedenleri

Taşınalı ilköğretim uygulamasına geçilmesinin nedenlerini aşığıda yer alan başlıklar altında toplamak mümkündür:

(1) Eğitimde Fırsat ve imkân Eşitliğinin Sağlanması ve Eğitimde Kalitenin Yükseltilmesi

Anayasamızda zorunlu olmasına rağmen, ilkokul çağı çocuklarının okullaşmasında hedeflere%100 ulaşılmadığı görülmektedir. Nüfusu 250'nin üzerinde pek çok köyümüze okul açılmamış ve öğretmen gönderilememiştir. Doğu illerimizde ilköğretimde okullaşma ve kadınlar arasındaki okuryazarlık oranı ülke ortalamasının altında kalmaktadır. 1993 yılı verilerine göre; her köy okuluna ortalama iki derslik ve iki öğretmen düşmektedir.

⁶⁵ Koçkan, s. 16

⁶⁶ Arı, Asım, 2003, s. 101-102

Kentlerdeki öğretmenlerin %17'sinin, köydeki öğretmenlerin ise %9'unun hiç müstakil sınıf okutmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bölgelere ve yerleşme birimlerine göre dağılımlarında denge sağlanmadığı, 6000 kadar ilkokul binasının geçici olduğu ve birçoğunun da çeşitli yönlerden yetersiz kaldığı, dersliklerin bir kısmının harap ve eğitim ilkelerine uygun olmadığı da bilinmektedir.⁶⁷

Yeterli nüfus ve öğrenci mevcudunun olmaması sonucu bazı yerleşim birimlerindeki okullar “İlköğretim Kuramlarının Amaçları ve Kapatılması Hakkındaki Yönerge” gereğince kapatılarak eğitim öğretim hizmeti götürülememektedir. Böylece eğitimde fırsat ve imkân eşitliği de sağlanamamaktadır. Özellikle kırsal kesimde, vatandaşların isteklerine uyularak az sayıda öğrenci için; yeterli bina, tesis ve öğretmenden mahrum olunmasına rağmen, ilkokul ve ortaokul açılabilir. Bu okullarda, kalkınma için gerekli nitelikli insan gücünün istenilen seviyede yetiştirilmesinde güçlükler çekildiği görülmektedir. Nüfusu az ve dağınık olan yerleşim birimlerine eğitim hizmetlerinin yeterli bir şekilde götürülmesi eğitim ekonomisi açısından pahalıya mal olmakta ve maliyeti azaltma çabasının ise hizmetin niteliğinin düşmesine sebep olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması ve eğitimde kalitenin yükseltilmesi, taşınmalı ilköğretimi gerektiren nedenlerden biri olmuştur.⁶⁸

(2) İç Göçler

Küçük yerleşim birimlerinde kişi başına düşen işlenebilir toprakların ve gelir kaynaklarının nüfus artışıyla ters orantılı olarak küçülmesinin yol açtığı geçim sıkıntısından kaynaklanan yeni iş ve daha rahat bir ortamda yaşama arayışları, kentsel yerleşim alanlarına, az gelişmiş şehir ve kasabalardan daha iyi imkânlara sahip büyük merkezlere olan göçü hızlandırmıştır. Bununla birlikte eğitim isteği ve ihtiyacı artmaktadır⁶⁹. Gelişmekte olan ülkemizde 1980 yılından itibaren kırsal yörelerden merkez illere büyük oranda göç başlamıştır.⁷⁰

⁶⁷ Yahya Kemal Kaya, *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*. Ankara: Bilim Yayınları 1993, s. 66

⁶⁸ Mustafa Yeşilyurt, Salim Orak, Necmettin Tozlu, Ayşe Uçak, Dilek Sezer, “İlköğretimde Taşınmalı Eğitim Araştırması Van İl Merkezi Örneği”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c.6, s. 199

⁶⁹ Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Sezer, s. 199

⁷⁰ Taşkiran, s. 16

Göçlerin yoğun olduğu illerin başında İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Adana, İçel, Kocaeli, Antalya ve son yıllarda Diyarbakır ile Batman gelmektedir. Göç veren illerin başında ise Erzurum, Sivas, Tunceli, Kars, Rize, Çankırı, Artvin gelmektedir. Göç veren iller öğrenci sayısının azalmasına yol açmakta ve okulların kapasitelerinin altında hizmet görmelerine neden olmaktadır.⁷¹

(3) Yerleşim Birimlerinin Dağınık Olması

Türkiye'nin kırsal alanındaki yerleşimi sosyal, kültürel ve coğrafi nedenlere bağlı olarak dağınık bir yapı oluşturmaktadır. Türkiye genelinde 35.000 köy ve bunlara bağlı 44.319 köy altı yerleşim birimi bulunmaktadır. Bu dağınık yerleşim birimlerinin büyük çoğunluğu küçük ve nüfusu az yerleşim yerlerdir.⁷² Köy nüfusunun %40'ı (Türkiye nüfusunun %16'sı) toplam nüfusu 750'den daha az olan köylerde oturmaktadır. Kom, mezra, oba, mahalle, yayla gibi yerlerde de insanlar yaşadığından, nüfusun yerleşim biçimi oldukça dağınıktır. Buna göre nüfusu bir ilkokul kurmak için yeterli olmayan yerleşim birimlerindeki eğitim ihtiyacının karşılanması için taşınmalı eğitim uygulaması kaçınılmazdır.⁷³ Toplam 79.319 yerleşim birimine eğitim hizmetlerini götürmek, hem daha çok personel gerektirmekte hem de maliyeti çok yükseltmektedir. Bu nedenle, küçük ve dağınık yerleşim birimlerindeki öğrencileri taşınmalı kapsamına almakla, insan gücü yanında maliyet yönünden de büyük ölçüde tasarruf sağlanmıştır.

Ayrıca, küçük yerleşim birimlerinin çok ve dağınık oluşu, eğitim ve öğretim hizmetlerinin yaygınlaştırmasını güçleştirmektedir. Uzaklık nedeniyle eğitimde bazı sorunlar yaşanabilmektedir. Örneğin; eğitimde gerekli olan araç gereçler ya da yardımcı eğitimciler ana merkezden geç gelebilir ya da hiç gelmeyebilir. Uzaklık ayrıca bilgi, kara ve kaynak akışını da geciktirebilir veya engelleyebilir.⁷⁴ Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerine eğitim hizmetlerinin (okul, bina ve tesisleri, öğretmen araç gereç gibi) yeterli seviyede götürülmesi eğitim ekonomisi bakımından pahalı olmakta, maliyeti azaltma çabaları ise hizmetin niteliğinin düşmesine sebep olmaktadır. Bazen de, yeterli nüfusu ve öğrenci mevcudununun

⁷¹ Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Sezer, s. 199

⁷² Taşkiran, s. 16

⁷³ Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Sezer, s. 199

⁷⁴ Nevin Deniz, *Global Eğitim*, Türkmen Kitabevi, İstanbul, 1999, s. 117.

olmaması sonucu bu yerleşim birimlerindeki okullar, "İlköğretim Kurumlarının Açılması ve Kapatılması Hakkındaki Yönerge" hükümleri gereğince kapatılarak eğitim- öğretim hizmeti götürülmemektedir. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması öncesinde özellikle kırsal kesimde, vatandaşların isteklerine uyularak çok az öğrencili, yeterli bina, tesis ve öğretmenden mahrum ilköğretim okulları açılmış, bu durum eğitimde kalitenin düşmesine ve maliyetin yükselmesine sebep olmuştur.

Tüm bunların olumlu bir sonucu olarak, taşınmalı ilköğretim için tespit edilen, merkez köylere götürülecek alt yapı hizmetleri zaman içerisinde bu köylerin gelişerek merkez köylerin oluşumuna ve dağınık yerleşim birimlerinin ortadan kalmasına veya azalmasına yardımcı olacaktır.⁷⁵

Taşınmalı ilköğretimin sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim bakımından önemi şöyle değerlendirilebilir: 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu gereğince 6-14 yaşındaki çocukların eğitim-öğretimini kapsayan ilköğretim; kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. Ancak her iki kanunda da yer alan geçici maddelere göre zorunlu eğitim beş yıl olarak uygulanmaktaydı. İlköğretimin ikinci kademesi (ortaokullar) planlı bir şekilde ve yeterli düzeyde yurt sathına yaygınlaştırılıncaya kadar zorunluluk dışında bırakılmıştı. Çocuklarımızın ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirilerek hayata ve üst öğrenime hazırlanması, beş yıllık zorunlu ilköğretimle mümkün olmamaktaydı. Avrupa Birliği ülkelerinde asgari süre olan dokuz yıllık zorunlu eğitimin, bu aşamada ülkemizin tüm bölgelerinde, "Öğretim Birliği Yasası" çerçevesinde sekiz yıllık zorunlu ilköğretim olarak uygulamaya geçilmesi "Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı" ile de öngörülmüştür. Toplumumuz, ülkemizin gerçekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişen ve değişen dünya şartlarına uygun çağdaş ve demokratik bir eğitim ortamında çocuklarımızın yetiştirilmesini beklemektedir. Bu beklentinin beş yıllık zorunlu eğitimle gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu nedenle, 16 Ağustos 1997 tarihinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim kanunlaşarak yürürlüğe konulmuştur.

⁷⁵ Taşkiran, s. 17

Hatta "8. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda temel eğitimin 12 yıla çıkarılması öngörülmüş ve bu konuda çalışmalar başlatılmıştır.

Ancak, küçük ve dağınık yerleşim birimlerinin sayısının çok fazla olduğu ülkemizde bütün yerleşim birimlerine sekiz yıllık zorunlu eğitimi götürmek olanaksızdır. Çünkü 79.319 yerleşim birimine sekiz yıllık zorunlu eğitimi götürmek, eğitim maliyetinin altından kalkılamayacak derecede yükselmesine ve eğitimde kalitenin düşmesine neden olmaktadır.

Bu durumda küçük yerleşim birimlerinde bulunan çocuklarımızın daha iyi olanaklarla yetişmeleri, ilköğretim hizmetlerinin yurt çapında dengeli bir şekilde yaygınlaştırılması, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, kalitenin yükseltilmesi için taşınmalı ilköğretim uygulamasının mutlaka yapılması gerekmektedir. Aynı zamanda bu uygulama ile eğitim ekonomisinde büyük ölçüde tasarruf sağlanmış olmaktadır.

Taşınmalı ilköğretim uygulamasının yapılamadığı yerlerde ise yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okulları diğer bir çözüm yolu olarak devreye girmektedir.

5. Taşınmalı Eğitim Uygulamasından Beklenen Faydalar

Milli Eğitim Bakanlığı, taşınmalı eğitime neden ihtiyaç duyulduğunu gerekçeleri ile ortaya koyduktan sonra, bu gerekçeler doğrultusunda birtakım faydalar elde etmeyi amaçladığını belirtmiştir. Bakanlık, beklentilerini eğitim-öğretim açısından ve ekonomik açıdan olmak üzere iki başlık altında toplamıştır.⁷⁶

Eğitim-Öğretim Açısından Beklenen Faydalar:

- a. Bu uygulama ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilir.
- b. Öğrencilerin, özellikle kızların ortaokullara devamı artacaktır.
- c. Normal öğretim yapan ilköğretim okullarının sayıları artacaktır.
- d. Bu uygulama ile birleştirilmiş sınıflar programlarından vazgeçilecektir.
- e. Uygulamaların yapıldığı yörelerde öğretmen ihtiyacı ortadan kalkacaktır.

⁷⁶ MEB, 1991 Yılı Bütçe Raporu, Ders Aletleri Yapım Merkezi, Ankara 1991.s. 48

f. Küçük yerleşim birimlerindeki öğrencilerin merkezlere getirilmesi ile bu merkezlerdeki sosyal ve kültürel tesislerden faydalanma imkânları sağlanacaktır.

g. Öğrencilerin aylık sağlık taramalarından geçirilerek, sağlık tesislerinden faydalanma imkânları sağlanacaktır.

h. Öğrencilerin sosyal ve kültürel yönden daha gelişmiş bir çevreye girmesi ile medeni cesaretleri artacaktır.

i. Öğrenciler temizlik ve görgü kurallarında daha iyi uyma alışkanlıkları kazanacaklardır.

j. Öğrenciler Türkiye'yi daha iyi tanıyabileceklerdir.

Ekonomik Alanda Beklenen Faydalar:

a. Taşınmalı okula tahsis edilen araç-gereç ve donatım malzemesinin merkez okullara gönderilmesi ile bu malzemedен daha çok öğrencinin faydalanacağı ve büyük ölçüde tasarruf sağlanacağı beklenmektedir.

b. Taşınan okulun elektrik, su onarım ve personel giderlerinden tasarruf sağlayacağı beklenmektedir.

c. İlköğretim müfettişlerinin geçici görev yolluklarından tasarruf sağlanacaktır.

d. Taşınmalı ilköğretim uygulamasına alınan ve okulu bulunmayan köy, mahalle, kaza ve mezralara okul yapımına gerek kalmayacaktır.

e. Köyünde ortaokul bulunmayan öğrenci velilerinin, çocuklarını ortaokula göndermek için yapacakları masraflardan dolayı tasarruf sağlanacaktır.

6. Taşınmalı Eğitim Uygulamasının Sağladığı Faydalar

Eğitim-Öğretim Açısından Sağladığı Faydalar:

1. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim gören ve büyük çoğunluğunun okuma yazmada dahi geri kaldıkları tespit edilen öğrencilerin, taşınmalı ilköğretim kapsamına alınarak ayrı sınıflarda ve daha iyi bir ortamda eğitim öğretim görmeleri neticesinde kısa sürede okuma-yazmayı öğrendikleri, bilgi, beceri ve davranışlarında büyük bir gelişme olduğu gözlenmiştir.

2. Taşınmalı ilköğretim uygulaması kapsamına alınan öğrencilerin, sınıf geçme oranlarında büyük bir artış olduğu ve başarı oranının %90 ile % 100 arasında olduğu tespit edilmiştir.

3. Öğrencilerin ders araç ve gereçlerini kullanma, tespit ve düzen gibi davranışlarında olumlu gelişmeler gözlenmiştir.

4. Değişik yerleşim yerlerinden gelen öğrencilerin konuşma şekli ve şivelerindeki farklılıkların, zamanla ortadan kalktığı ve Türkçeyi daha iyi kullandıkları belirlenmiştir.

5. Küçük yerleşim biriminde görev yapan öğretmen, bulunduğu ortama uyum sağlayamamakta ve ders bitiminde en yakın büyük yerleşim birimine gitmenin çarelerini aramaktadır. Ayrıca Birleştirilmiş Sınıf Programı uygulanan bu yerleşim birimlerine, genellikle stajyer öğretmen verildiği için öğretmenler sorunlar karşısında çaresiz kalmakta, çabalarının karşılığını alamadıkları için mutsuz ve huzursuz olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, bu yerleşim birimlerine atanan öğretmenler çeşitli yöntemlerle buralardan uzaklaşmanın yollarını aramaktadırlar.

Öte yandan; il ve ilçelerde veya taşıma merkezli okullarda görev yapan öğretmenler, sosyal ihtiyaçlarını daha rahat karşılayabilmekte, donanımlı ve bağımsız sınıflarda ders vermekte ve mesleki yönden kendilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Sonuç olarak, taşıma merkezindeki öğretmenler daha olumlu davranışlar içinde olduğundan öğrenciler için de örnek olmaktadır.⁷⁷

Ekonomik Açıdan Sağladığı Faydalar:

1. Öğrencileri taşıma kapsamına alınan her köye en az bir sınıf öğretmeni verilmesi zorunluluğu dikkate alınır, 2002-2003 öğretim yılında 28 044 yerleşim birimi taşıma kapsamına alındığına göre en az bu kadar sınıf öğretmeni tasarrufu sağlanmıştır.

2. Taşınan bir öğrencinin taşıma gideri ile kırsal kesimde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan bir ilköğretim okulunda okuyan öğrencinin maliyeti hemen hemen aynıdır. Yine taşınan bir öğrencinin maliyeti, yatılı ve pansiyonlu okulda okuyan bir öğrenciden yaklaşık %62 daha ucuza gelmektedir.

3. Öğrencisi taşınan okula tahsis edilen araç-gereç ve donatım malzemesinin, merkez okula gönderilmesi ile bu malzemelerden daha çok öğrencinin yararlanması ve bu alanda yapılan harcamalarda da büyük ölçüde tasarruf sağlanmaktadır.

⁷⁷ M.E.B., Taşınalı İlköğretim Yönetmeliği, 2000.

4. Öğrencisi taşınan okulun elektrik, su, ısınma, personel giderleri, bakım-onarım giderlerinde büyük tasarruf sağlamıştır.

5. İlköğretim müfettişlerinin geçici görev yollukları için yapılan harcamalar azalmakta ayrıca merkez okullardaki rehberlik, teftiş işlerine daha çok zaman ayırmaları sağlanmaktadır.

6. Boş kalan okul, bina ve tesisleri ile öğretmen lojmanlarının, halk eğitim, PTT, sağlık ocağı, köy konağı gibi kamu kurumlarının hizmetine tahsisi yapıldığından yeni yatırımlara gerek kalmamaktadır.

7. Taşınmalı ilköğretim kapsamına alınan ve okulu bulunmayan köy, mahalle ve mezralara okul yapımına gerek kalmamaktadır.⁷⁸

Sosyal ve Kültürel Yönden Sağladığı Faydalar:

1. Taşınmalı ilköğretim kapsamına alınan öğrencilerin davranışlarında ilk zamanlarda uyumsuzluk ve çekingenlik gözlenmiş ancak, kısa zamanda okul ve çevreye uyum sağladıkları, kendilerine güvenlerinin arttığı, grup çalışmalarına daha çok katıldıkları gözlenmiştir.

2. Öğrencilerin eğitim faaliyetlerine daha çok katıldıkları, sosyal etkinlikler ile kutlama ve anma günlerine ilişkin faaliyetlerin taşınmalı köylere götürüldüğü, bunun sonucunda birlik ve beraberliğin arttığı, kültürel etkileşimin olduğu gözlenmiştir.

3. Öğrencilerin temizlik, giyim ve görgü kurallarına uyma alışkanlığı kazandıkları, okul kurallarına uymada daha dikkatli davrandıkları, toplumda nasıl yaşanması gerektiğini daha kolay öğrendikleri tespit edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 1990-1991 öğretim yılından itibaren, eğitimde kalitenin artırılması, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanabilmesi ve kırsal kesimde sekiz yıllık ilköğretime geçiş için nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde birleştirilmiş sınıflar programı uygulanan öğrencilerin müstakil sınıflı ilköğretim kuramlarına kavuşturulması amacıyla “Taşınmalı İlköğretim Uygulaması” başlatmıştır.

⁷⁸ M.E. B. , Yönetmelik, 2000.

Uygulama temel olarak az sayıda öğrencisi bulunan yerleşim birimlerinden merkezi okullara gününbirlik öğrenci taşınması suretiyle yapılmaktadır.⁷⁹

Sonuç olarak, Taşınmalı ilköğretim uygulaması özellikle taşrada okulu olmayan köy yerleşim yerleri için kaçırılmaması gereken bir fırsattır. Uygulamaya bakıldığında, okulu olan köylerin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları, okulu olmayan veya okulu çeşitli nedenlerle kapalı yerleşim yerlerinin ise birinci sınıftan sekizinci sınıfına kadar tüm öğrencileri taşınmaktadır. Bu noktada taşıma merkezi seçilecek okulların önemi artmaktadır. Belli merkezlere tam donanımlı, yeteri kadar dersliği bulunan merkez okulların yapılması ve yeteri kadar branş ve sınıf öğretmenlerinin atanması gerekmektedir. Taşıma merkezi yapılan okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın yakın takibi altında olmalı, ihtiyaçları ivedilikle karşılanmalıdır. Olaya bu açıdan bakıldığında Taşınmalı İlköğretim oldukça faydalı ve gereklidir.⁸⁰

7. Taşınmalı Eğitim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar

Nüfusu az, dağınık yerleşim birimlerindeki öğrencileri birleştirilmiş sınıf uygulamasından kurtararak, onlara müstakil sınıflarda daha iyi bir eğitim-öğretim imkânı vermek amacıyla “Taşınmalı İlköğretim Uygulaması” gerçekleştirilmektedir. Taşınmalı ilköğretim uygulaması, ortaya konuş biçimi olarak ülkemiz için her ne kadar bir gereklilik olarak görülse de, uygulamada bazı sorunlarla da karşı karşıya gelmektedir. Taşınmalı ilköğretim uygulaması üzerine yapılan araştırmalarda, bu sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Başlıca sorunları şöyle özetlemek mümkündür:

- Taşıma merkezi olan okulların fiziksel olanakları ve araç-gereç donanımı yetersizdir.⁸¹
- Taşınmalı ilköğretim uygulamasından yararlanan öğrencilerin büyük

⁷⁹ Koçkan, s. 20.

⁸⁰ Koçkan, s. 23.

⁸¹ Özgün, A., İstanbul'da Taşınmalı Eğitimin Okul-Veli-Öğrenci Açısından Olumlu ve Olumsuz Etkileri (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007. s. 111

oranda beslenme ve özellikle de öğle yemeğiyle ilgili sorunları vardır. Genellikle, öğrencilere dağıtılan yemek yetersiz olup, öğrencilerin yemek yiyebileceği uygun bir yer yoktur.⁸²

- Velilerin, okuldaki veli toplantılarına katılım ve öğretmenlerin istediklerinde velilere ulaşma oranları düşüktür. Veliler, çocuklarının öğrenimleri ile yeterince ilgilenmemektedir.⁸³

- Yöre halkının servis araçlarına binmeleri, çocukların ayakta gidip gelmesine neden olmakta, yolların bozuk olması ve iklim şartları taşıma işini aksatmaktadır.⁸⁴

- Taşımalı öğrencilerde, psikolojik veya fiziki bazı rahatsızlıklar -en fazla da baş ağrısı- hissedildiği görülmektedir.⁸⁵

- Taşımalı ilköğretim okullarında taşımalı gelen öğrenciler, okula uyum sağlayamamakta ve bu konuda öğrencilere yardımcı olabilecek bir rehber öğretmen görevlendirilmemektedir.⁸⁶

- Öğretmenler, sabah ilk derste öğrencileri derse güdülemekte zorluk çekmektedirler.⁸⁷

- Taşıma merkezlerine İl Milli Eğitim Müdürlüğü sağlık ekiplerince sağlık hizmetlerinin verilmesi yeterli değildir.⁸⁸

- Öğretmenler, öğretim sırasında en çok karşılaştıkları problem olarak “derse hazırlıksız gelme” olduğunu belirtmektedirler.⁸⁹

- Araç şoförleri yeterli eğitime sahip değildir.⁹⁰

⁸² Özgün, s. 111.

⁸³ Arı, 2003, s.114

⁸⁴ Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak ve Sezer, s.210.

⁸⁵ Arı, 2003, s.114

⁸⁶ Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak ve Sezer, s.210.

⁸⁷ Arı, 2003, s.114

⁸⁸ Altunsaray, A., “*Taşımalı ilköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir,1996
.s. 126

⁸⁹ Arı, 2003, s.114

⁹⁰ Recepoğlu,E.,”*Taşımalı İlköğretim Uygulamasında Taşıma Merkezi Olan İlköğretim*

- Veliler; çocuklarının öğretmenleriyle yüz yüze görüşemediklerini; bu nedenle öğretmenlerle sağlıklı iletişim kuramadıklarını ve çocukların eğitimlerindeki başarı düzeylerini onların fiziksel, zihinsel ve duygusal anlamdaki davranışlarına ilişkin sağlıklı bilgi edinemediklerini ifade etmişlerdir.⁹¹

Sonuç olarak, taşınmalı eğitim yararlarının yanında birtakım olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Taşınmalı eğitimin giderlerinin çok olduğu gerçektir. Taşıma ve yemek giderleri için trilyonlarca lira harcanmaktadır. Taşımaya geçilerek kapatılan köy okulları atıl duruma düşmekte, bu binalardan yeterince yararlanılamamaktadır. Bu okullar kapatılma yerine iyi bir planlama ile Halk Eğitimi Merkezleri haline dönüştürülebileceği gibi, okul öncesi eğitim ve birinci, ikinci ve üçüncü sınıf eğitimlerinde de kullanılabilir. Böylece taşınmalı eğitimden yapılacak tasarruflarla, merkezi konumdaki birimlere temel eğitim okulları yapımı sağlanabilir. Böylelikle, devlet kurumları en küçük yerleşim birimlerine kadar uzanarak aile ve çevre eğitimine katkı sağlamış olur.⁹²

Taşınmalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan -yukarıda bazıları açıklanan- bu gibi güçlüklerden dolayı öğretmenler ve öğrencilerce taşınmalı ilköğretim okulları tercih edilmemekte, normal ilköğretim okulları tercih edilmektedir. Bu durum, şartları içinde değerlendirilirse gayet doğaldır. Fakat, Türkiye coğrafyasında ve Türkiye gerçeklerinde Taşınmalı İlköğretim Uygulaması bir ihtiyaç, bir zorunluluk olduğu göz ardı edilmemelidir. Mevcut şartlara bakıldığında, taşınmalı uygulamanın eğitim-öğretimimiz için sağladığı yararlar, özellikle fırsat ve imkan eşitliğine katkısı çok önemlidir.

Okullarının Sorunları: Çankırı, Karabük ve Kastamonu İli Örneği (Yüksek

Lisans Tezi)”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006. s. 142

⁹¹ Işık ve Şentürk, s. 292.

⁹² Koçkan, s. 23

8. Taşımali Eğitim Uygulamasının Sonuçları:

Milli Eğitim Bakanlığı, gerçekleştirdiği pilot uygulamanın ilk sonuçlarını, aşağıdaki şekilde belirtmektedir.⁹³

a. Eğitim-Öğretim: Bu uygulama ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış, birleştirilmiş sınıf uygulaması sona ermiş, öğrenciler normal öğretim yapan ve olanakları daha iyi olan ilköğretim okullarına kavuşmuş, öğretmen sıkıntısı azalmış, öğretmenler arasında bilgi alışverişi başlamıştır. Ayrıca, ortaokulu bulunmayan yerleşim birimlerindeki öğrenciler bu imkâna kavuşmuş, kız öğrencilerin ortaokula gitme oranı artmış, öğretmen, yatırım, araç- gereç gibi kaynaklar belli yörelere yöneltilecek nitelikli eğitim ortamı hazırlanmıştır.

b. Öğrenci Başarı Durumu: Öğrencilerin başarısı artmıştır.

c. Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri: Yönetici, öğretmen, öğrenciler taşımali ilköğretim uygulamasından memnundurlar. Bu uygulamanın yapıldığı yörelerdeki velilerin kimileri, köylerindeki okulun kapatılmasından yakınmaktadırlar; kimileri de kendi köylerinin de uygulama kapsamına alınmasını istemişlerdir.

d. Çevrenin Etkisi: Öğrenciler daha kalabalık, toplumsal ve kültürel yönden daha gelişmiş çevreye girdikleri için davranış, giyim, temizlik ve sağlık yönünden olumlu gelişmeler olmuştur. Ayrıca merkezdeki spor, kültür, sağlık tesislerinden yararlanma olanağına kavuşmuşlardır.

e. Ekonomik Yarar: Uygulamaya alınan 256 ilkokuldaki öğretmenler ihtiyaç olan diğer okullarda görevlendirilmiş, küçük yerleşim birimlerinde okul ve lojman yapımı durdurulmuş, kapatılan okulların giderleri için ödenek ayrılmamış, bu okullar öğretmen lojmanı ve Halk Eğitim Merkezi olarak kullanılabilmiştir. Bunlara ek olarak, veliler çocuklarını ortaokulda okutmak için il ya da ilçe merkezine gönderme masrafından kurtulmuşlardır.

MEB, 1989-1990 öğretim yılının ikinci yarısından gerçekleştirdiği "Taşımali İlköğretim Uygulamasının başarılı ve verimli görülmesi üzerine, 1990-1991 öğretim yılından itibaren bu uygulamayı ülke geneline yaymaya başlamıştır.⁹⁴

⁹³ MEB, Taşımali İlköğretim Uygulamaları, 2005

⁹⁴ Arı,2003,s. 104

- a. Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenler, taşınmalı eğitim uygulaması kapsamında eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları, ek ders ve etüt çalışmaları, sosyal faaliyetleri ve beslenmeleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen sonuçlar şöyle sıralanabilir:
- Öğrencilerin birleştirilmiş sınıf yerine müstakil sınıflarda okuması öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.
 - Öğrencilerin, farklı sosyal yapı içerisinde değişik kişilerle tanışarak deneyimlerini arttırdıkları, böylece birikimlerinin fazlaştığı, bunun da akademik başarıya olumlu yansıdığını belirtmektedir.
 - Taşınmalı eğitim, öğrencilerin daha çok yorulmasına neden olduğu için öğrencilerin derslere karşı dikkat ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.
 - Okullarda ek ders ve etüt gibi faaliyetler genelde yapılamamaktadır.
 - Taşınmalı eğitimde ders dışı sosyal faaliyetler çok az ve zor şartlar altında yapılmaktadır. Bazı sosyal faaliyetler ders aralarında veya öğle aralarında yapılmaya çalışılmaktadır. Bu şekilde yapılan uygulamalar ise tam olarak amacına ulaşmamaktadır.
 - Taşınmalı eğitimde öğrencilerin beslenmesiyle ilgili olarak sabah kahvaltılarında problemler yaşanmaktadır. Servislerin erken kalkması öğrencilerin kahvaltı yapmadan okula gelmesine sebep olmaktadır.
 - Öğle yemekleri düzenli olarak okulda verildiği için öğrencilerin beslenmelerine olumlu katkısı olmaktadır. Ancak yemek kalitesi bazen sıkıntı oluşturmaktadır.
- b. Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenler, taşınmalı eğitim uygulaması kapsamında kullanılan servisler ve görev yapan servis şoförleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen sonuçlar:
- Şoförler eğitim ve kültürel açıdan yeterli değildir.
 - Taşımada kullanılan araçların birçoğu model, donanım, güvenlik ve temizlik bakımından yetersizdir.

- Taşıt şoförlerinin sigara içmeleri, kaba ve küfürlü konuşmaları öğrenci davranışları üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır.
 - Taşıt şoförleri şoförlük yetenekleri bakımından yeterlidir.
- c. Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenler, taşımali eğitim uygulaması kapsamındaki okul-veli-öğretmen ilişkileri hakkındaki görüşlerinden elde edilen sonuçlar:
- Taşıma merkezi okullarda velilerle görüşme çok seyrek olmaktadır.
 - Taşımali eğitim okul-veli ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir.
 - Veliler istenildiği zaman okula gelememektedir. Toplantılara katılım çok düşük olmaktadır.
 - Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenler veli ziyaretlerini çok az yapmakta veya hiç yapmamaktadır.
- d. Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin taşımali eğitim uygulaması kapsamındaki okulların fiziksel durumları hakkındaki görüşlerinden elde edilen sonuçlar:
- Okulların fiziksel durumu genel olarak yeterlidir.
 - Bazı okullarda derslik sayısı ve bahçe düzenlemesi yönünden sıkıntılar yaşanmaktadır.
 - Bazı okullarda yemekhane bulunmamaktadır.

9. Taşımali İlköğretim Uygulamasının Sorunlarına İlişkin Çözüm

Önerileri:

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrencilerde görülen baş ağrısı gibi rahatsızlıkların giderilmesi ve özellikle ilk derste derse motivasyonun daha iyi gerçekleşmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır.
2. Öğrencilerin okula uyumlarının ve birbirlerine kaynaşmalarının iyi derecede gerçekleşmesi için, öğrencilere rehberlik hizmetlerinin verilmesine önem verilmelidir.

3. Okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi için çaba sarf edilmeli, çocuklarının öğretileri ile daha fazla ilgilenmeleri için veliler bilinçlendirilme ve öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri için gerekli tedbirler alınmalıdır.
4. Taşımali ilköğretim okullarının öğretmenler ve öğrenciler için cazip hale getirilmesi için, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmalı, taşıma merkezi okulların kütüphane, laboratuvar, revir, yemekhane, spor salonu gibi fiziki imkânları ve diğer mevcut şartları iyileştirilmelidir.⁹⁵
5. Taşımali ilköğretimin uygulanacağı merkez okulda yemekhane olmalıdır.
6. Taşımali kapsamına alınan yerleşim birimlerinin yolları onarılmalıdır.
7. Taşımali öğrencilerin okullara uyumlarını sağlamak amacıyla okulda rehberlik servisi açılmalıdır.
8. Taşıma merkezi olan okulların derslik, donanım, öğretmen vb. ihtiyaçları karşılanmalıdır.
9. Taşımali ilköğretim uygulamaları ile ilgili olarak okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.
10. Taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişilerin alınması engellenmeli ve her gün bir refakatçi öğretmen öğrencilerle birlikte gidip gelmelidir.
11. Taşıma araçları yeterli büyüklükte olmalıdır.
12. 1.2.3. sınıflar kendi köylerinde okunmalı 5.6.7. ve 8. sınıflar taşımali ilköğretim kapsamına alınmalıdır.
13. Taşımali öğrenciler öğle tatilinde yemek yerken başlarında bir öğretmen görevlendirilmeli ve bu öğrenciler başıboş bırakılmamalıdır.
14. Taşımali ilköğretime daha fazla ödenek ayrılarak, velilere ek masraf getirilmesi engellenmelidir.
15. Taşıma kapsamına alınan yerleşim birimlerindeki okulların araç gereçlerin merkez okulla devredilmelidir.

⁹⁵ Arı, 2003, s.113

16. Milli bayramların taşınan köy okullarında kutlanamaması nedeniyle, öğrenci velilerinin merkez okuldaki milli bayram törenlerine katılımlarının sağlanması yönünde gerekli tedbirler alınmalıdır. Taşıma kapsamına alınan yerleşim birimi ile taşıma merkezi olan okul arasındaki uzaklık 30 km. den çok daha az olmalıdır.
17. Taşınmalı ilköğretim uygulaması devam etmelidir.⁹⁶

⁹⁶ Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak ve Sezer, s.211.

II. BÖLÜM

İLKÖĞRETİMDE TÜRKÇE EĞİTİMİ

Bu bölümde Türkçe kavramı, Türkiye’de Türkçe eğitimi ve önemi ve Türkçe programının genel amaçları hakkında açıklamalar yapılmıştır.

A. Türkçe Kavramı

Türkçe, Türk toplumunun Cumhuriyet şemsiyesi altında toplanmasına kadar göçebe halk (Türkmenler ya da köylüler gibi) arasında kullanılan bir dil olmuştur. Bu döneme kadar Türkçe, Eski Türkçe (Orhon ve Uygur Türkçeleri), Karahanlı Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi dönemlerinde oldukça arı ve yalın bir dil olarak konuşulmuştur. 15. yy dan sonra Türkçe, Arapça ve Farsça'nın etkisinde kalmış ve Osmanlıca adı altında bir dil görünümüne bürünmüştür. Cumhuriyet Dönemi ile birlikte eğitim ve bilim dili olarak konuştuğumuz anadilimiz Türkçe, gerçekleştirilen Türk Dil Devrimi ile kabul edilmiştir. 1928 yılında Türkçe harflerinin kabulü ile temeli atılan Türkçe Öğretim programları giderek geliştirilmiştir.⁹⁷

B. Türkiye’de Türkçe Eğitimi ve Önemi

Anadil insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koştur olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizisidir. Dilsel göstergelerin toplumsal hayatı düzenleyici, kimlik oluşturucu, değer taşıyıcı, iletişim sağlayıcı gibi birçok işlevi vardır. Dil, konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtır. Kendi ruhunun farkında olmayan, bir başkasının ruhunu, düşüncesini, yaşam biçimini, vs. kavrayamaz.⁹⁸ Gere sivil yaşamda, gerekse okul yaşamında dili iyi kullanmak, inceliklerini bilmek ve düşüncelerini düzgün bir şekilde ifade etmek hem okul başarısını hem de yaşamdaki başarıyı beraberinde getirmektedir.⁹⁹

Ülkemizde MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 22/09/1981 gün ve 172 sayılı kararı ile kabul edilen “ Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı”¹⁰⁰ kullanılmaktadır. Anadil öğretimi ilköğretimde başlayıp, ortaöğretim ve yükseköğretime kadar devam etmektedir.

⁹⁷ Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:587, Ünite 1

⁹⁸ Mustafa Durmuş Çelebi, “Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi”, *Erciyes Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:21 Yıl: 2006/2. s. 303.

⁹⁹ Çelebi, s.300.

¹⁰⁰ Tebliğler Dergisi, 26.10.1981/2098

C. Türkçe Programının Genel Amaçları

İlköğretim Okulu Ders Programları kitapçığına göre Türkçe Eğitimin amaçları aşağıda verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,

2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,

3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.¹⁰¹

¹⁰¹ MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2006.

D. Tutum

Bu bölümde tutum kavramı, tutumların işlevleri, tutumu etkileyen faktörler, tutumlar hakkında veri toplama teknikleri ve tutum ölçekleri hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

1. Tutum Kavramı

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir.¹⁰²

Tutumlar, bireyin kişilik yapısı içinde önemli işlevlere sahiptir. Bu işlevlerden bahsedecek olursak:

a. Tutumların yararçı işlevleri: Tutumlar, birey için bir araç görevi görürler; bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları toplumsal koşullar ile bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler.

b. Tutumların benliği koruma işlevi: Tutum, bir savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür. Bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Birey, doğal olarak, benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğilimi içindedir.

c. Tutumların benlik açıklayıcı işlevi: Tutumlar, psikolojik kimliğe ilişkin değerleri açıklayıcı özelliklere de sahiptir. Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar da geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar, bireyin benlik kimliğini tamamlar ve güçlendirirler.

d. Tutumların bilgi kazandırma işlevi: Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinmesi işlevine de sahiptirler. Birey, karmaşık bir nitelik taşıyan evreni, insan ilişkilerini ve dışındaki dünyayı, ancak zihninde düzenli bir biçime sokarak anlayabilir. Kimse doğuştan herhangi bir tutuma sahip şekilde doğmaz.

¹⁰² Metin İnceoğlu; *Tutum Algı İletişim*, Verso Yayıncılık, Ankara 1993 s. 15

Tutumlar, insanların hayat boyunca yaşadıkları deneyim, pekiştirmeler, taklit ve sosyal öğrenmeler sonucu oluşur. Birçok tutumun kökeni çocukluğa dayanırken, genelde tutumlar insanların kendi deneyimleriyle oluşur, bazıları da başka kaynaklardan elde edilmektedir.¹⁰³

Tutum kavramı, bireyin herhangi bir davranış ya da tepkisini yansıtmakta, birçok davranış ve tepkilerinden çıkarılmaktadır. Tutumun varlığı, onun yansıttığı varsayılan bir takım gözlenebilir davranışlardan anlaşılabilir. Herhangi bir tutum nesnesine ilişkin bir davranış söz konusu olmadığında, bireyde tutum gizlide olsa, çevresindeki bireylerce gözlenemeyeceğinden varsayılamaz.¹⁰⁴

Tutum değişikliğine karşı gösterilen ilgi, hemen tümüyle tutumların davranışları gerçekten etkilediği varsayımından kaynaklanmıştır. Bugüne kadar yapılan tutum araştırmalarında, tutumların davranışla ilişkisi olduğu ve tutarlı olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır. Ancak, tutum-davranış tutarsızlığını ortaya çıkaran araştırmalardan sonra, çok sayıda sosyal psikolog, tutumların neden her zaman davranışları belirleyemediği üzerine araştırma yapmıştır. Ve hangi koşullar altında tutumların davranışları belirleyebileceğine bakmışlardır¹⁰⁵

Her tutumun bir gücü vardır. Bir tutumun gücü, her üç ögesinin (bilişsel, duygusal, davranışsal) gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Bir tutum, daha davranış ölçülmeden ya da gözlenmeden önce değişmeyecek kadar güçlü ve açık olmasının yanında, söz konusu davranışla özgül olarak ve doğrudan ilgili de olmalıdır. Tutarsızlıklar, güçsüz ya da iki yönlü duygulardan kaynaklanır.¹⁰⁶

Keller ve Mirer (1974), tutumla ilişkili tutarsızlıkların, çatışan ya da güçsüz tutumsal tercihleri olan insanlardan kaynaklandığını ortaya koymuşlardır, ya da bu durumun duygusal ve bilişsel öğelerin çeliştiği durumlarda davranışla tutarlılığın düşük olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Tavşancıl, 2005:91).

¹⁰³ Çiğdem Kağıtçıbaşı; *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayıncılık, İstanbul 2005.s.119

¹⁰⁴ Ayşe Can Baysal; *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul 1981. s.37-38

¹⁰⁵ Kağıtçıbaşı, s. 109.

¹⁰⁶ Ezel Tavşancıl; *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayınları, Ankara 2005.s.91

Elde edilen sonuçlar, bir tutum nesnesi hakkında bilgi sahibi olmanın o nesneyle ilgili tutumların güçlenmesine neden olduğunu göstermektedir.¹⁰⁷

Tutumun gücünü etkileyen bir başka faktör, kişinin tutum nesnesiyle olan ilişkisidir. Tutum nesnesi ile doğrudan ilgili olmak, o nesneyle ilgili tutumun (olumlu veya olumsuz) güçlenmesine neden olur.¹⁰⁸

Tutumlarla ilgili bir diğer önemli nokta da tutumların ölçüldüğü zaman ile davranışın gözlemlendiği zamandır. Bu ikisi, yani tutum ölçümü ile davranış gözlemi arasında geçen sürede tutum değişmiş olabilir. Tutumlarla davranış arasındaki tutarlılık, yaklaşık aynı zamanda ölçülmeleri durumunda en yüksek düzeyde olabilir.¹⁰⁹

Buradan da anlaşılacağı üzere tutumun ölçülmesi ile davranışın gözlemlendiği zaman arasında uzun bir süre geçerse, dış etkenlerden ötürü tutum ile davranış arasında bir tutarsızlık meydana gelebilir. Tutum-davranış ilişkisini etkileyen bir başka faktör de farkındalıktır. Farkındalık, kişilerin kendi tutum ve davranışlarının ne ölçüde farkında olduklarını belirlemek için kullanılır. Farkındalığın yüksek olması, insanın harekete geçmeden önce düşünüp taşınmasını ve sonuçta doğru olduğuna inandığı biçimde davranmasını sağlar. Bir davranışta bulunmadan önce içinden geçilen bu tür bilişsel süreç, davranışların çevresel faktörlerden çok, tutumlardan etkilenmesine yol açar. Dolayısıyla tutum-davranış ilişkisini güçlendirir.¹¹⁰

Davranışı etkileyen bir başka etken “alışkanlık” ve “sonuç hakkındaki beklentilerdir”. İnsanların ortam ile ilgili alışkanlıkları davranışlarını etkilemekte ve bunun yanında ortama ilişkin bir sonuç beklentisi de kişinin davranışı üzerinde etkili olmaktadır.¹¹¹

¹⁰⁷ Kağıtçıbaşı, s. 111-112

¹⁰⁸ Bahar Güdek; *"Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi"*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi EBE, 2007.s. 32

¹⁰⁹ Tavşancıl, s.93

¹¹⁰ Güdek, s. 33

¹¹¹ Tavşancıl, s.96.

2. Tutumlar Hakkında Veri Toplama

Tutumlar hakkında bilgi toplamak için farklı yöntemler kullanılabilir. Davranış gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi (soru listeleri, envanterler vb.) görüşme ve projektif teknikler. Bir tutuma ilişkin bireyin davranışını belirlemede en geçerli yol, bireyin davranışlarının doğrudan gözlenmesidir.¹¹²

Davranışı doğrudan gözlemek, bir tutum öznesine karşı gösterilen davranış örneklemini elde etmek için oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir. Ayrıca bazı durumlarda gözlem yapmak da olanaksızdır.¹¹³ Bu yüzden soru listeleri, anket vb. teknikler tutumların ölçülmesinde daha çok kullanılmaktadır.

3. Tutum Ölçeği

Tutum ölçeği, genel bir deyişle tutumları ölçmeye yarayan bir ölçme aracıdır. Tutumlar, doğrudan gözlenemeyen değişkenler ya da faktörlerdir; bireyin tutumları, ilke olarak davranışlarında yansır ve özellikle de dil vasıtasıyla ifade edilirler. Bu nedenle sosyal psikologlar geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirmeye çalışmışlardır. Bu ölçekler yapı ve şekil bakımından birbirinden farklı olmakla birlikte genel olarak, aynı bir davranış eğilimiyle ilişkili kanaatler belirten ve aralarında mantıksal bir bağ bulunan ifadeler ya da önermeler şeklinde görünürler.

Tutum ölçekleri, teknik açıdan az sayıda birkaç türe ayrılırlar:

Thurstone Ölçekleri,

Likert ölçeği,

Bogardus Ölçeği,

Anlam Ölçekleri gibi.

Ancak türleri ne olursa olsun genel olarak tutumun objesine veya yazarına göre adlandırılırlar: Faşizm Ölçeği, Dinsel Tutumlar Ölçeği, Feminizm Ölçeği, vb.

Tutum ölçeklerinin kullanılma amaçları ise kısaca şöyle özetlenebilir:¹¹⁴

¹¹² Güdek, s. 33

¹¹³ Ata Tezbaşaran; *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara 1997.s . 2.

¹¹⁴ İ.Ethem Özgüven; *Bireyi Tanıma Teknikleri*, PDREM Yayınları, Ankara 1998.s. 91.

1. Tutum ölçekleri bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesinde kullanılır.

2. Bireylerin gözlenen tutum ve değer yargılarını etkileyen aile ve genel çevre faktörlerinin incelenmesi amacıyla kullanılır.

3. Kişilik ölçekleri ile birlikte, davranışı etkileyen önemli bir faktör olarak bireyin uyum problemlerinin teşhisinde kullanılır.

Tutum Ölçekleri:

1. Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği

2. Thurstone (Eşit Görünen Aralıklar Ölçeği)

3. Guttman Ölçekleri (Birikimli-Yığılımlı Ölçekleme Tekniği)

4. Osgood (Duygusal Anlam Ölçeği)

5. Likert Tutum Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin sorularını daha rahat cevaplayabilmeleri için Likert tipi sosyal bilgiler tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Likert ölçeğinde cevaplayıcı merkezli bir yaklaşım izlenir; yani denekler ön plandadır. Bu model ölçek oluşturmadaki işlemler bakımından diğer modellerden daha ekonomiktir ve sezgilere daha çok dayanır.¹¹⁵

Likert ölçeğinde, tutumları ölçülecek bireylerin tepkide bulunacakları çeşitli ifadeler yer almaktadır. Tutumu ölçülen birey, benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirtmektedir.¹¹⁶

Likert tipi ölçekler, kolay ve kullanılabilirliğinin yüksek olması nedeniyle diğer ölçeklere nazaran daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Ölçeği oluşturmak için gereken dört işlem şöyledir.

a) Belli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda tutum cümlesi bir araya toplanır.

b) Bu maddeler bir denek grubuna verilir. Deneklerin bu cümlelere beş kategori üzerinden tepki göstermeleri istenir: “Kuvvetle Katılıyorum”, “Katılıyorum” , “Kararsızım”, “Katılmam”, “Asla Katılmam”

¹¹⁵ Tezbaşaran, s. 5.

¹¹⁶ Özgüven, s. 344

c) Her denek için toplam puan hesaplanır. Yukarıdaki beş kategori sırasıyla 5,4,3,2,1 puan ağırlığı olmak üzere, her kişinin bütün ölçek maddelerine verdiği cevaplar toplanarak toplam puan elde edilir.

d) En ayırıcı maddeleri seçebilmek için “madde analizi” yapılır. Madde analizinde, tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler tutulur; diğerleri atılır. Likert ölçekleme tekniğinde en önemli nokta, tek boyutluluktur; yani bütün maddelerin aynı tutumu ölçmeleri gerekir. Madde analizi iste bunu sağlamak için gereklidir. Tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler, tüm ölçeğin ölçtüğü şeyi ölçüyor demektir. Ölçek bu şekilde bazı maddelerden arındırıldıktan sonra ölçtüğü düşünülen kişilere uygulanır.¹¹⁷

Ülkemiz eğitim sisteminde öğretmenin en önemli görevlerinden olan öğrenciyi öğrenmeye isteklendirme, anlayarak öğrenme arzusu verme, merak uyandırma, öğrencinin keşif yapmasına yardımcı olma ve öğrendiklerini uygulayabileceği durumlar oluşturma görevleri ihmal edilmektedir.¹¹⁸

Duyuşsal davranışlar kısaca insanın duygularını içeren davranışlardır. Daha ayrıntılı analizde insanlara kazandırılmak istenen duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler, yönelimler, duygulanışlar vb. duyuşsal davranış kapsamına alınabilir.¹¹⁹

Bu çalışmanın amacı, taşınabilir ilköğretim uygulamasının giderek yaygınlaştırıldığı ülkemizde, bu sistemin öğrencilerin eğitimlerine yansımaları ve Türkçe dersine yönelik tutumlarındaki etkisini belirlemek ve buradan hareketle başarılarını değerlendirmektir.

¹¹⁷ Kağıtçıbaşı, s. 136-137

¹¹⁸Emel Yeşilkayalı; *"İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi"*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 1996.s. 47-49.

¹¹⁹ S. Uğur Altıntaş; *"İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi SBE, 2003.s. 3.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

A. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows 17. 0) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasında Pearsonkorelasyon (çarpım moment korelasyon) analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1.

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Sınıf	6. Sınıf	100	30,3
	7. Sınıf	115	34,8
	8. Sınıf	115	34,8
	Toplam	330	100,0
Cinsiyet	Erkek	163	49,4
	Kız	167	50,6
	Toplam	330	100,0
Doğum Yeri	Erzincan	284	86,1
	Erzincan Dışı	46	13,9
	Toplam	330	100,0
Kardeş Sayısı	1	21	6,4
	2	74	22,4
	3	100	30,3
	4	63	19,1
	5	32	9,7
	6 ve üzeri	40	12,1
	Toplam	330	100,0

Ailedeki Kişi Sayısı	3	32	9,7
	4	73	22,1
	5	95	28,8
	6	56	17,0
	7	40	12,1
	8	17	5,2
	9 ve üzeri	17	5,2
	Toplam	330	100,0
Aile İçinde Başka Biri	Var	80	24,2
	Yok	250	75,8
	Toplam	330	100,0
Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	287	87,0
	Erkek	43	13,0
	Toplam	330	100,0
İlkokul 1 Kademedeki Öğretmen Sayısı	1	64	19,4
	2	65	19,7
	3	50	15,2
	4	58	17,6
	5	45	13,6
	6	43	13,0
	7 ve üstü	5	1,5
	Toplam	330	100,0
Evin Mülkiyeti	Kendimizin	259	78,5
	Kirada Oturuyoruz	71	21,5
	Toplam	330	100,0
Ekonomik Durum	Çok İyi	25	7,6
	İyi	133	40,3
	Orta	136	41,2
	Kötü	36	10,9
	Toplam	330	100,0
Baba eğitim düzeyi	Okur-yazar Değil	15	4,5
	Okur-yazar	21	6,4
	İlkokul Mezunu	126	38,2
	Ortaokul Mezunu	75	22,7
	Lise Mezunu	68	20,6
	Meslek Lisesi Mezunu	11	3,3
	Üniversite Mezunu	14	4,2
	Toplam	330	100,0
Anne eğitim düzeyi	Okur-yazar Değil	51	15,5
	Okur-yazar	27	8,2
	İlkokul Mezunu	191	57,9
	Ortaokul Mezunu	40	12,1
	Lise Mezunu	16	4,8
	Meslek Lisesi Mezunu	3	0,9
	Üniversite Mezunu	2	0,6
	Toplam	330	100,0
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	317	96,1
	Çalışmıyor	13	3,9

	Toplam	330	100,0
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	23	7,0
	Çalışmıyor	307	93,0
	Toplam	330	100,0
Eğitim Türü	Taşımali	87	26,4
	Taşımaz	243	73,6
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre 100'ü (%30,3) 6. Sınıf, 115'i (%34,8) 7. Sınıf, 115'i (%34,8) 8. Sınıf olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 163'ü (%49,4) erkek, 167'si (%50,6) kız olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin doğum yeri değişkenine göre 284'ü (%86,1) Erzincan, 46'sı (%13,9) Erzincan dışı olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre 21'i (%6,4) 1, 74'ü (%22,4) 2, 100'ü (%30,3) 3, 63'ü (%19,1) 4, 32'si (%9,7) 5, 40'ı (%12,1) 6 ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin ailedeki kişi sayısı değişkenine göre 32'si (%9,7) 3, 73'ü (%22,1) 4, 95'i (%28,8) 5, 56'sı (%17,0) 6, 40'ı (%12,1) 7, 17'si (%5,2) 8, 17'si (%5,2) 9 ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin aile içinde başka biri değişkenine göre 80'i (%24,2) var, 250'si (%75,8) yok olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre 287'si (%87,0) kadın, 43'ü (%13,0) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin ilkokul 1 kademedeki öğretmen sayısı değişkenine göre 64'ü (%19,4) 1, 65'i (%19,7) 2, 50'si (%15,2) 3, 58'i (%17,6) 4, 45'i (%13,6) 5, 43'ü (%13,0) 6, 5'i (%1,5) 7 ve üstü olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin evin mülkiyeti değişkenine göre 259'u (%78,5) kendimizin, 71'i (%21,5) kirada oturuyoruz olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin ekonomik durum değişkenine göre 25'i (%7,6) çok iyi, 133'ü (%40,3) iyi, 136'sı (%41,2) orta, 36'sı (%10,9) kötü olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre 15'i (%4,5) okur-yazar değil, 21'i (%6,4) okur-yazar, 126'sı (%38,2) ilkokul mezunu, 75'i (%22,7) ortaokul

mezunu, 68'i (%20,6) lise mezunu, 11'i (%3,3) meslek lisesi mezunu, 14'ü (%4,2) üniversite mezunu olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre 51'i (%15,5) okur-yazar değil, 27'si (%8,2) okur-yazar, 191'i (%57,9) ilkokul mezunu, 40'ı (%12,1) ortaokul mezunu, 16'sı (%4,8) lise mezunu, 3'ü (%0,9) meslek lisesi mezunu, 2'si (%0,6) üniversite mezunu olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin baba çalışma durumu değişkenine göre 317'si (%96,1) çalışıyor, 13'ü (%3,9) çalışmıyor olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin anne çalışma durumu değişkenine göre 23'ü (%7,0) çalışıyor, 307'si (%93,0) çalışmıyor olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin eğitim türü değişkenine göre 87'si (%26,4) taşınmalı, 243'ü (%73,6) taşınmasız olarak dağılmaktadır.

A. Likert

Tablo 2. Öğrencilerin “Türkçe dersi en sevdiğim üç dersten biridir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersi En Sevdiğim üç Dersten Biridir.	Asla Katılmıyorum	3	0,9
	Katılmıyorum	10	3,0
	Kararsızım	31	9,4
	Genellikle Katılıyorum	83	25,2
	Tamamen Katılıyorum	203	61,5
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersi en sevdiğim üç dersten biridir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 3'ünün (%0,9) Asla katılmıyorum, 10'unun (%3,0) Katılmıyorum, 31'inin (%9,4) Kararsızım, 83'ünün (%25,2) Genellikle katılıyorum, 203'ünün (%61,5) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin “Türkçe derslerine çalışmak beni dinlendirir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerine Çalışmak Beni Dinlendirir.	Asla Katılmıyorum	11	3,3
	Katılmıyorum	20	6,1
	Kararsızım	66	20,0
	Genellikle Katılıyorum	141	42,7
	Tamamen Katılıyorum	92	27,9
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerine çalışmak beni dinlendirir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 11’inin (%3,3) Asla katılmıyorum, 20’sinin (%6,1) Katılmıyorum, 66’sının (%20,0) Kararsızım, 141’inin (%42,7) Genellikle katılıyorum, 92’sinin (%27,9) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin “Türkçe dersindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersindeki Konuların Azaltılmasından Mutlu Olurum.	Asla Katılmıyorum	111	33,6
	Katılmıyorum	80	24,2
	Kararsızım	50	15,2
	Genellikle Katılıyorum	40	12,1
	Tamamen Katılıyorum	49	14,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 111’inin (%33,6) Asla katılmıyorum, 80’inin (%24,2) Katılmıyorum, 50’sinin (%15,2) Kararsızım, 40’ının (%12,1) Genellikle katılıyorum, 49’unun (%14,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin “Türkçe derslerine çalışırken canım sıkılır.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerine Çalışırken Canım Sıkılır.	Asla Katılmıyorum	150	45,5
	Katılmıyorum	98	29,7
	Kararsızım	29	8,8
	Genellikle Katılıyorum	39	11,8
	Tamamen Katılıyorum	14	4,2
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerine çalışırken canım sıkılır.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 150’sinin (%45,5) Asla katılmıyorum, 98’inin (%29,7) Katılmıyorum, 29’unun (%8,8) Kararsızım, 39’unun (%11,8) Genellikle katılıyorum, 14’ünün (%4,2) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin “Türkçe dersleriyle uğraşmak beni eğlendirir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersleriyle Uğraşmak Beni Eğlendirir.	Asla Katılmıyorum	11	3,3
	Katılmıyorum	18	5,5
	Kararsızım	34	10,3
	Genellikle Katılıyorum	91	27,6
	Tamamen Katılıyorum	176	53,3
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersleriyle uğraşmak beni eğlendirir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 11’inin (%3,3) Asla katılmıyorum, 18’inin (%5,5) Katılmıyorum, 34’ünün (%10,3) Kararsızım, 91’inin (%27,6) Genellikle katılıyorum, 176’sının (%53,3) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin “Türkçe derslerinden korkarım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerinden Korkarım.	Asla Katılmıyorum	210	63,6
	Katılmıyorum	66	20,0
	Kararsızım	24	7,3
	Genellikle Katılıyorum	14	4,2
	Tamamen Katılıyorum	16	4,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerinden korkarım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 210’unun (%63,6) Asla katılmıyorum, 66’sının (%20,0) Katılmıyorum, 24’ünün (%7,3) Kararsızım, 14’ünün (%4,2) Genellikle katılıyorum, 16’sının (%4,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin “ileride Türkçe ile yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
İleride Türkçe İle Yakından İlgili Bir Meslek Seçmeyi İsterim.	Asla Katılmıyorum	49	14,8
	Katılmıyorum	64	19,4
	Kararsızım	116	35,2
	Genellikle Katılıyorum	36	10,9
	Tamamen Katılıyorum	65	19,7
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “ileride Türkçe ile yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 49’unun (%14,8) Asla katılmıyorum, 64’ünün (%19,4) Katılmıyorum, 116’sının (%35,2) Kararsızım, 36’sının (%10,9) Genellikle katılıyorum, 65’inin (%19,7) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin “Türkçe derslerinden hiç hoşlanmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerinden Hiç Hoşlanmam.	Asla Katılmıyorum	210	63,6
	Katılmıyorum	74	22,4
	Kararsızım	16	4,8
	Genellikle Katılıyorum	21	6,4
	Tamamen Katılıyorum	9	2,7
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerinden hiç hoşlanmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 210’unun (%63,6) Asla katılmıyorum, 74’ünün (%22,4) Katılmıyorum, 16’sının (%4,8) Kararsızım, 21’inin (%6,4) Genellikle katılıyorum, 9’unun (%2,7) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin “okuldaki Türkçe dersleri azaltılsa sevinirim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okuldaki Türkçe Dersleri Azaltılsa Sevinirim.	Asla Katılmıyorum	159	48,2
	Katılmıyorum	84	25,5
	Kararsızım	39	11,8
	Genellikle Katılıyorum	27	8,2
	Tamamen Katılıyorum	21	6,4
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “okuldaki Türkçe dersleri azaltılsa sevinirim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 159’unun (%48,2) Asla katılmıyorum, 84’ünün (%25,5) Katılmıyorum, 39’unun (%11,8) Kararsızım, 27’sinin (%8,2) Genellikle katılıyorum, 21’inin (%6,4) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin “ileride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
İleride Türkçe İle İlişkisi En Az Olan Bir Meslek Seçmeyi İsterim.	Asla Katılmıyorum	67	20,3
	Katılmıyorum	71	21,5
	Kararsızım	121	36,7
	Genellikle Katılıyorum	36	10,9
	Tamamen Katılıyorum	35	10,6
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “ileride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 67’sinin (%20,3) Asla katılmıyorum, 71’inin (%21,5) Katılmıyorum, 121’inin (%36,7) Kararsızım, 36’sinin (%10,9) Genellikle katılıyorum, 35’inin (%10,6) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin “Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersiyle İlgili Her Şey İlgimi Çeker.	Asla Katılmıyorum	9	2,7
	Katılmıyorum	24	7,3
	Kararsızım	64	19,4
	Genellikle Katılıyorum	128	38,8
	Tamamen Katılıyorum	105	31,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 9’unun (%2,7) Asla katılmıyorum, 24’ünün (%7,3) Katılmıyorum, 64’ünün (%19,4) Kararsızım, 128’inin (%38,8) Genellikle katılıyorum, 105’inin (%31,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin “dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Dersler Arasında En Çok Türkçe Dersinden Hoşlanırım.	Asla Katılmıyorum	19	5,8
	Katılmıyorum	53	16,1
	Kararsızım	81	24,5
	Genellikle Katılıyorum	104	31,5
	Tamamen Katılıyorum	73	22,1
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 19’unun (%5,8) Asla katılmıyorum, 53’ünün (%16,1) Katılmıyorum, 81’inin (%24,5) Kararsızım, 104’ünün (%31,5) Genellikle katılıyorum, 73’ünün (%22,1) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin “Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersiyle İlgili Oyunlardan Hoşlanmam.	Asla Katılmıyorum	131	39,7
	Katılmıyorum	73	22,1
	Kararsızım	39	11,8
	Genellikle Katılıyorum	43	13,0
	Tamamen Katılıyorum	44	13,3
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 131’inin (%39,7) Asla katılmıyorum, 73’ünün (%22,1) Katılmıyorum, 39’unun (%11,8) Kararsızım, 43’ünün (%13,0) Genellikle katılıyorum, 44’ünün (%13,3) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin “Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersi Ödevlerini Sıkılmadan, Zevkle Yaparım.	Asla Katılmıyorum	4	1,2
	Katılmıyorum	15	4,5
	Kararsızım	41	12,4
	Genellikle Katılıyorum	76	23,0
	Tamamen Katılıyorum	194	58,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 4’ünün (%1,2) Asla katılmıyorum, 15’inin (%4,5) Katılmıyorum, 41’inin (%12,4) Kararsızım, 76’sının (%23,0) Genellikle katılıyorum, 194’ünün (%58,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin “Türkçe derslerine mecbur olduğum için çalışıyorum; mecbur olmasam çalışmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerine Mecbur Olduğum İçin Çalışıyorum; Mecbur Olmasam Çalışmam.	Asla Katılmıyorum	216	65,5
	Katılmıyorum	61	18,5
	Kararsızım	21	6,4
	Genellikle Katılıyorum	19	5,8
	Tamamen Katılıyorum	13	3,9
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerine mecbur olduğum için çalışıyorum; mecbur olmasam çalışmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 216’sının (%65,5) Asla katılmıyorum, 61’inin (%18,5) Katılmıyorum, 21’inin (%6,4) Kararsızım, 19’unun (%5,8) Genellikle katılıyorum, 13’ünün (%3,9) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 17. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde kendimi rahat hissederim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerinde Kendimi Rahat Hissederim.	Asla Katılmıyorum	5	1,5
	Katılmıyorum	10	3,0
	Kararsızım	36	10,9
	Genellikle Katılıyorum	94	28,5
	Tamamen Katılıyorum	185	56,1
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerinde kendimi rahat hissederim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 5’inin (%1,5) Asla katılmıyorum, 10’unun (%3,0) Katılmıyorum, 36’sının (%10,9) Kararsızım, 94’ünün (%28,5) Genellikle katılıyorum, 185’inin (%56,1) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin “bence Türkçe dersleri, en çekici derslerdir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Bence Türkçe Dersleri, En Çekici Derslerdir.	Asla Katılmıyorum	15	4,5
	Katılmıyorum	26	7,9
	Kararsızım	76	23,0
	Genellikle Katılıyorum	128	38,8
	Tamamen Katılıyorum	85	25,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “bence Türkçe dersleri, en çekici derslerdir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 15’inin (%4,5) Asla katılmıyorum, 26’sının (%7,9) Katılmıyorum, 76’sının (%23,0) Kararsızım, 128’inin (%38,8) Genellikle katılıyorum, 85’inin (%25,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 19. Öğrencilerin “yetki verseler Türkçe derslerinin konularını en aza indiririm.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yetki Verseler Türkçe Derslerinin Konularını En Aza İndiririm.	Asla Katılmıyorum	149	45,2
	Katılmıyorum	99	30,0
	Kararsızım	48	14,5
	Genellikle Katılıyorum	21	6,4
	Tamamen Katılıyorum	13	3,9
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “yetki verseler Türkçe derslerinin konularını en aza indiririm.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 149’unun (%45,2) Asla katılmıyorum, 99’unun (%30,0) Katılmıyorum, 48’inin (%14,5) Kararsızım, 21’inin (%6,4) Genellikle katılıyorum, 13’ünün (%3,9) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 20. Öğrencilerin “Türkçe derslerinden çekinirim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerinden Çekinirim.	Asla Katılmıyorum	176	53,3
	Katılmıyorum	78	23,6
	Kararsızım	44	13,3
	Genellikle Katılıyorum	17	5,2
	Tamamen Katılıyorum	15	4,5
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerinden çekinirim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 176’sının (%53,3) Asla katılmıyorum, 78’inin (%23,6) Katılmıyorum, 44’ünün (%13,3) Kararsızım, 17’sinin (%5,2) Genellikle katılıyorum, 15’inin (%4,5) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 21. Öğrencilerin “Türkçe derslerine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerine Sadece Sınıf Geçmek İçin Çalışıyorum.	Asla Katılmıyorum	192	58,2
	Katılmıyorum	71	21,5
	Kararsızım	27	8,2
	Genellikle Katılıyorum	22	6,7
	Tamamen Katılıyorum	18	5,5
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 192’sinin (%58,2) Asla katılmıyorum, 71’inin (%21,5) Katılmıyorum, 27’sinin (%8,2) Kararsızım, 22’sinin (%6,7) Genellikle katılıyorum, 18’inin (%5,5) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin “diğer derslere göre Türkçe dersine daha büyük bir zevkle çalışırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Diğer Derslere Göre Türkçe Dersine Daha Büyük Bir Zevkle Çalışırım.	Asla Katılmıyorum	15	4,5
	Katılmıyorum	41	12,4
	Kararsızım	83	25,2
	Genellikle Katılıyorum	109	33,0
	Tamamen Katılıyorum	82	24,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “diğer derslere göre Türkçe dersine daha büyük bir zevkle çalışırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 15’inin (%4,5) Asla katılmıyorum, 41’inin (%12,4) Katılmıyorum, 83’ünün (%25,2) Kararsızım, 109’unun (%33,0) Genellikle katılıyorum, 82’sinin (%24,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 23. Öğrencilerin “ileride Türkçe öğretmeni olarak çalışmak isterim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
İleride Türkçe Öğretmeni Olarak Çalışmak İsterim.	Asla Katılmıyorum	63	19,1
	Katılmıyorum	81	24,5
	Kararsızım	101	30,6
	Genellikle Katılıyorum	36	10,9
	Tamamen Katılıyorum	49	14,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “ileride Türkçe öğretmeni olarak çalışmak isterim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 63’ünün (%19,1) Asla katılmıyorum, 81’inin (%24,5) Katılmıyorum, 101’inin (%30,6) Kararsızım, 36’sının (%10,9) Genellikle katılıyorum, 49’unun (%14,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 24. Öğrencilerin “Türkçe derslerini sevmem.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerini Sevmem.	Asla Katılmıyorum	191	57,9
	Katılmıyorum	68	20,6
	Kararsızım	34	10,3
	Genellikle Katılıyorum	22	6,7
	Tamamen Katılıyorum	15	4,5
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerini sevmem.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 191’inin (%57,9) Asla katılmıyorum, 68’inin (%20,6) Katılmıyorum, 34’ünün (%10,3) Kararsızım, 22’sinin (%6,7) Genellikle katılıyorum, 15’inin (%4,5) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 25. Öğrencilerin “Türkçe derslerine sıkılmadan, zevkle çalışırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerine Sıkılmadan, Zevkle Çalışırım.	Asla Katılmıyorum	8	2,4
	Katılmıyorum	19	5,8
	Kararsızım	48	14,5
	Genellikle Katılıyorum	98	29,7
	Tamamen Katılıyorum	157	47,6
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerine sıkılmadan, zevkle çalışırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 8’inin (%2,4) Asla katılmıyorum, 19’unun (%5,8) Katılmıyorum, 48’inin (%14,5) Kararsızım, 98’inin (%29,7) Genellikle katılıyorum, 157’sinin (%47,6) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 26. Öğrencilerin “Türkçe dersi ile ilgili bir soruyu cevaplamak bana zevk verir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersi İle İlgili Bir Soruyu Cevaplamak Bana Zevk Verir.	Asla Katılmıyorum	7	2,1
	Katılmıyorum	8	2,4
	Kararsızım	30	9,1
	Genellikle Katılıyorum	94	28,5
	Tamamen Katılıyorum	191	57,9
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersi ile ilgili bir soruyu cevaplamak bana zevk verir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 7’sinin (%2,1) Asla katılmıyorum, 8’inin (%2,4) Katılmıyorum, 30’unun (%9,1) Kararsızım, 94’ünün (%28,5) Genellikle katılıyorum, 191’inin (%57,9) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 27. Öğrencilerin “Türkçe dersindeki konuların hayatta önemli olduğuna inanmıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersindeki Konuların Hayatta Önemli Olduğuna İnanmıyorum.	Asla Katılmıyorum	107	32,4
	Katılmıyorum	40	12,1
	Kararsızım	33	10,0
	Genellikle Katılıyorum	48	14,5
	Tamamen Katılıyorum	102	30,9
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersindeki konuların hayatta önemli olduğuna inanmıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 107’sinin (%32,4) Asla katılmıyorum, 40’ının (%12,1) Katılmıyorum, 33’ünün (%10,0) Kararsızım, 48’inin (%14,5) Genellikle katılıyorum, 102’sinin (%30,9) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 28. Öğrencilerin “Türkçe dersi, derslerin en güzeldir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersi, Derslerin En Güzeldir.	Asla Katılmıyorum	21	6,4
	Katılmıyorum	46	13,9
	Kararsızım	88	26,7
	Genellikle Katılıyorum	112	33,9
	Tamamen Katılıyorum	63	19,1
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersi, derslerin en güzeldir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 21’inin (%6,4) Asla katılmıyorum, 46’sının (%13,9) Katılmıyorum, 88’inin (%26,7) Kararsızım, 112’sinin (%33,9) Genellikle katılıyorum, 63’ünün (%19,1) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 29. Öğrencilerin “Türkçe, önemli gördüğüm derslerin en sonunda yer alır.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe, Önemli Gördüğüm Derslerin En Sonunda Yer Alır.	Asla Katılmıyorum	156	47,3
	Katılmıyorum	81	24,5
	Kararsızım	47	14,2
	Genellikle Katılıyorum	30	9,1
	Tamamen Katılıyorum	16	4,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe, önemli gördüğüm derslerin en sonunda yer alır.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 156’sının (%47,3) Asla katılmıyorum, 81’inin (%24,5) Katılmıyorum, 47’sinin (%14,2) Kararsızım, 30’unun (%9,1) Genellikle katılıyorum, 16’sının (%4,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 30. Öğrencilerin “Türkçe ile ilgili her şeye ilgi duyarım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe İle İlgili Her Şeye İlgili Duyarım.	Asla Katılmıyorum	10	3,0
	Katılmıyorum	24	7,3
	Kararsızım	77	23,3
	Genellikle Katılıyorum	109	33,0
	Tamamen Katılıyorum	110	33,3
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe ile ilgili her şeye ilgi duyarım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 10’unun (%3,0) Asla katılmıyorum, 24’ünün (%7,3) Katılmıyorum, 77’sinin (%23,3) Kararsızım, 109’unun (%33,0) Genellikle katılıyorum, 110’unun (%33,3) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 31. Öğrencilerin “yetki verseler, okullardan bütün Türkçe derslerini kaldırırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yetki Verseler, Okullardan Bütün Türkçe Derslerini Kaldırırım.	Asla Katılmıyorum	214	64,8
	Katılmıyorum	50	15,2
	Kararsızım	33	10,0
	Genellikle Katılıyorum	18	5,5
	Tamamen Katılıyorum	15	4,5
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “yetki verseler, okullardan bütün Türkçe derslerini kaldırırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 214’ünün (%64,8) Asla katılmıyorum, 50’sinin (%15,2) Katılmıyorum, 33’ünün (%10,0) Kararsızım, 18’inin (%5,5) Genellikle katılıyorum, 15’inin (%4,5) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 32. Öğrencilerin “Türkçe derslerine isteyerek çalışırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerine İsteyerek Çalışırım.	Asla Katılmıyorum	4	1,2
	Katılmıyorum	6	1,8
	Kararsızım	33	10,0
	Genellikle Katılıyorum	75	22,7
	Tamamen Katılıyorum	212	64,2
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerine isteyerek çalışırım.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 4’ünün (%1,2) Asla katılmıyorum, 6’sının (%1,8) Katılmıyorum, 33’ünün (%10,0) Kararsızım, 75’inin (%22,7) Genellikle katılıyorum, 212’sinin (%64,2) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 33. Öğrencilerin “Türkçe dersinin, önemli bir ders olduğunu düşünmüyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersinin, Önemli Bir Ders Olduğunu Düşünmüyorum.	Asla Katılmıyorum	120	36,4
	Katılmıyorum	28	8,5
	Kararsızım	25	7,6
	Genellikle Katılıyorum	35	10,6
	Tamamen Katılıyorum	122	37,0
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersinin, önemli bir ders olduğunu düşünmüyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 120’sinin (%36,4) Asla katılmıyorum, 28’inin (%8,5) Katılmıyorum, 25’inin (%7,6) Kararsızım, 35’inin (%10,6) Genellikle katılıyorum, 122’sinin (%37,0) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 34. Öğrencilerin “Türkçe yerine başka bir ders işlenmesini tercih ederim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Yerine Başka Bir Ders İşlenmesini Tercih Ederim.	Asla Katılmıyorum	171	51,8
	Katılmıyorum	83	25,2
	Kararsızım	35	10,6
	Genellikle Katılıyorum	16	4,8
	Tamamen Katılıyorum	25	7,6
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe yerine başka bir ders işlenmesini tercih ederim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 171’inin (%51,8) Asla katılmıyorum, 83’ünün (%25,2) Katılmıyorum, 35’inin (%10,6) Kararsızım, 16’sının (%4,8) Genellikle katılıyorum, 25’inin (%7,6) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 35. Öğrencilerin “Türkçe dersleri benim için eğlencelidir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Dersleri Benim İçin Eğlencelidir.	Asla Katılmıyorum	4	1,2
	Katılmıyorum	15	4,5
	Kararsızım	36	10,9
	Genellikle Katılıyorum	94	28,5
	Tamamen Katılıyorum	181	54,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe dersleri benim için eğlencelidir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 4’ünün (%1,2) Asla katılmıyorum, 15’inin (%4,5) Katılmıyorum, 36’sının (%10,9) Kararsızım, 94’ünün (%28,5) Genellikle katılıyorum, 181’inin (%54,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 36. Öğrencilerin “Türkçeyi daha iyi öğrenmek bana zevk verir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe'yi Daha İyi Öğrenmek Bana Zevk Verir.	Asla Katılmıyorum	6	1,8
	Katılmıyorum	11	3,3
	Kararsızım	32	9,7
	Genellikle Katılıyorum	68	20,6
	Tamamen Katılıyorum	213	64,5
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe'yi daha iyi öğrenmek bana zevk verir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 6’sının (%1,8) Asla katılmıyorum, 11’inin (%3,3) Katılmıyorum, 32’sinin (%9,7) Kararsızım, 68’inin (%20,6) Genellikle katılıyorum, 213’ünün (%64,5) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 37. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde öğrendiklerim, diğer derslerde daha başarılı olmamı sağlıyor.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Derslerinde Öğrendiklerim, Diğer Derslerde Daha Başarılı Olmamı Sağlıyor.	Asla Katılmıyorum	6	1,8
	Katılmıyorum	11	3,3
	Kararsızım	50	15,2
	Genellikle Katılıyorum	101	30,6
	Tamamen Katılıyorum	162	49,1
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe derslerinde öğrendiklerim, diğer derslerde daha başarılı olmamı sağlıyor.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 6’sının (%1,8) Asla katılmıyorum, 11’inin (%3,3) Katılmıyorum, 50’sinin (%15,2) Kararsızım, 101’inin (%30,6) Genellikle katılıyorum, 162’sinin (%49,1) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 38. Öğrencilerin “dersler zaten Türkçe; ayrıca bir Türkçe dersine gerek olduğunu düşünmüyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Dersler Zaten Türkçe; Ayrıca Bir Türkçe Dersine Gerek Olduğunu Düşünmüyorum.	Asla Katılmıyorum	131	39,7
	Katılmıyorum	57	17,3
	Kararsızım	51	15,5
	Genellikle Katılıyorum	38	11,5
	Tamamen Katılıyorum	53	16,1
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “dersler zaten Türkçe; ayrıca bir Türkçe dersine gerek olduğunu düşünmüyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 131’inin (%39,7) Asla katılmıyorum, 57’sinin (%17,3) Katılmıyorum, 51’inin (%15,5) Kararsızım, 38’inin (%11,5) Genellikle katılıyorum, 53’ünün (%16,1) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 39. Öğrencilerin “Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe İle İlgili Kitaplar İlgimi Çeker.	Asla Katılmıyorum	12	3,6
	Katılmıyorum	17	5,2
	Kararsızım	67	20,3
	Genellikle Katılıyorum	80	24,2
	Tamamen Katılıyorum	154	46,7
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 12’sinin (%3,6) Asla katılmıyorum, 17’sinin (%5,2) Katılmıyorum, 67’sinin (%20,3) Kararsızım, 80’inin (%24,2) Genellikle katılıyorum, 154’ünün (%46,7) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 40. Öğrencilerin “Türkçe ders kitaplarını okurken çok sıkılıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Türkçe Ders Kitaplarını Okurken Çok Sıkılıyorum.	Asla Katılmıyorum	165	50,0
	Katılmıyorum	70	21,2
	Kararsızım	51	15,5
	Genellikle Katılıyorum	28	8,5
	Tamamen Katılıyorum	16	4,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “Türkçe ders kitaplarını okurken çok sıkılıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 165’inin (%50,0) Asla katılmıyorum, 70’inin (%21,2) Katılmıyorum, 51’inin (%15,5) Kararsızım, 28’inin (%8,5) Genellikle katılıyorum, 16’sının (%4,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 41. Öğrencilerin “kitap okumak en çok yorulduğum işlerdendir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kitap Okumak En Çok Yorulduğum İşlerdendir.	Asla Katılmıyorum	165	50,0
	Katılmıyorum	64	19,4
	Kararsızım	40	12,1
	Genellikle Katılıyorum	27	8,2
	Tamamen Katılıyorum	34	10,3
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “kitap okumak en çok yorulduğum işlerdendir.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 165’inin (%50,0) Asla katılmıyorum, 64’ünün (%19,4) Katılmıyorum, 40’ının (%12,1) Kararsızım, 27’sinin (%8,2) Genellikle katılıyorum, 34’ünün (%10,3) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 42. Öğrencilerin “gözlerimi bozar diye kitap okumaktan çekinirim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Gözlerimi Bozar Diye Kitap Okumaktan Çekinirim.	Asla Katılmıyorum	216	65,5
	Katılmıyorum	61	18,5
	Kararsızım	27	8,2
	Genellikle Katılıyorum	11	3,3
	Tamamen Katılıyorum	15	4,5
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “gözlerimi bozar diye kitap okumaktan çekinirim.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 216’sının (%65,5) Asla katılmıyorum, 61’inin (%18,5) Katılmıyorum, 27’sinin (%8,2) Kararsızım, 11’inin (%3,3) Genellikle katılıyorum, 15’inin (%4,5) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 43. Öğrencilerin “daha güzel konuşmak için kitap okurum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Daha Güzel Konuşmak İçin Kitap Okurum.	Asla Katılmıyorum	17	5,2
	Katılmıyorum	19	5,8
	Kararsızım	42	12,7
	Genellikle Katılıyorum	64	19,4
	Tamamen Katılıyorum	188	57,0
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “daha güzel konuşmak için kitap okurum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 17’sinin (%5,2) Asla katılmıyorum, 19’unun (%5,8) Katılmıyorum, 42’sinin (%12,7) Kararsızım, 64’ünün (%19,4) Genellikle katılıyorum, 188’inin (%57,0) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 44. Öğrencilerin “ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Ders Kitapları Dışında Kitaplar Okumaktan Hoşlanmam.	Asla Katılmıyorum	161	48,8
	Katılmıyorum	74	22,4
	Kararsızım	35	10,6
	Genellikle Katılıyorum	29	8,8
	Tamamen Katılıyorum	31	9,4
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 161’inin (%48,8) Asla katılmıyorum, 74’ünün (%22,4) Katılmıyorum, 35’inin (%10,6) Kararsızım, 29’unun (%8,8) Genellikle katılıyorum, 31’inin (%9,4) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 45. Öğrencilerin “tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Tatilde Yapmaktan En Çok Hoşlandığım Şey Kitap Okumaktır.	Asla Katılmıyorum	29	8,8
	Katılmıyorum	43	13,0
	Kararsızım	79	23,9
	Genellikle Katılıyorum	101	30,6
	Tamamen Katılıyorum	78	23,6
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey ey kitap okumaktır.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 29’unun (%8,8) Asla katılmıyorum, 43’ünün (%13,0) Katılmıyorum, 79’unun (%23,9) Kararsızım, 101’inin (%30,6) Genellikle katılıyorum, 78’inin (%23,6) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 46. Öğrencilerin “iyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
İyi Düşünmek İçin Çok Kitap Okumak Gerektiğine İnanıyorum.	Asla Katılmıyorum	11	3,3
	Katılmıyorum	13	3,9
	Kararsızım	27	8,2
	Genellikle Katılıyorum	62	18,8
	Tamamen Katılıyorum	217	65,8
	Toplam	330	100,0

Öğrencilerin “iyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.” ifadesine verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 11’inin (%3,3) Asla katılmıyorum, 13’ünün (%3,9) Katılmıyorum, 27’sinin (%8,2) Kararsızım, 62’sinin (%18,8) Genellikle katılıyorum, 217’sinin (%65,8) Tamamen katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir.

B. Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyi Ortalamaları

Tablo 47. Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyi Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Akademik Başarı	330	69,490	12,676	42,000	98,000
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	330	3,881	0,520	1,980	4,840

Araştırmaya katılan öğrencilerin “akademik başarı” ortalaması ($69,490 \pm 12,676$); “Türkçe dersine ilişkin tutum” düzeyi yüksek ($3,881 \pm 0,520$) olarak saptanmıştır.

C. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 48. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akademik Başarı	Erkek	163	67,200	12,559	-3,288	0,001
	Kız	167	71,720	12,425		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Erkek	163	3,736	0,500	-5,186	0,000
	Kız	167	4,023	0,502		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.288$; $p=0.001 < 0,05$). Kız öğrencilerin akademik başarı puanları ($x=71,720$), erkek öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($x=67,200$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5.186$; $p=0.000 < 0,05$). Kız öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($x=4,023$), erkek öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($x=3,736$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 49. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Ailedeki Kişi Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Akademik Başarı	3	32	67,220	12,981	0,756	0,605
	4	73	69,250	12,977		
	5	95	70,000	13,002		
	6	56	68,000	13,198		
	7	40	72,080	11,561		
	8	17	68,180	10,608		
	9 ve üzeri	17	72,120	11,989		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	3	32	3,853	0,558	1,198	0,307
	4	73	3,944	0,531		
	5	95	3,908	0,484		
	6	56	3,813	0,549		
	7	40	3,944	0,508		
	8	17	3,624	0,469		
	9 ve üzeri	17	3,850	0,559		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının ailedeki kişi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 50. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Akademik Başarı	Okur-yazar Değil	51	64,780	12,388	3,356	0,003	3 > 1
	Okur-yazar	27	67,040	11,947			4 > 1
	İlkokul Mezunu	191	69,920	12,566			5 > 1
	Ortaokul Mezunu	40	70,970	11,603			7 > 1
	Lise Mezunu	16	77,810	12,046			5 > 2
	Meslek Lisesi Mezunu	3	69,000	21,656			7 > 2
	Üniversite Mezunu	2	86,500	3,536			5 > 3
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Okur-yazar Değil	51	3,872	0,509	3,056	0,006	4 > 2
	Okur-yazar	27	3,681	0,622			4 > 3
	İlkokul Mezunu	191	3,881	0,507			4 > 6
	Ortaokul Mezunu	40	4,082	0,397			1 > 7
	Lise Mezunu	16	3,943	0,583			3 > 7
	Meslek Lisesi Mezunu	3	3,371	0,740			4 > 7
	Üniversite Mezunu	2	3,091	0,225			5 > 7

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,356$; $p=0,003<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi İlkokul mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($69,920 \pm 12,566$), anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($64,780 \pm 12,388$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($70,970 \pm 11,603$), anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($64,780 \pm 12,388$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Lise mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($77,810 \pm 12,046$), anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($64,780 \pm 12,388$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($86,500 \pm 3,536$), anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($64,780 \pm 12,388$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Lise mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($77,810 \pm 12,046$), anne eğitim düzeyi okur-yazar olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($67,040 \pm 11,947$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($86,500 \pm 3,536$), anne eğitim düzeyi Okur-yazar olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($67,040 \pm 11,947$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Lise mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($77,810 \pm 12,046$), anne eğitim düzeyi İlkokul mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($69,920 \pm 12,566$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,056$; $p=0,006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi Ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($4,082 \pm 0,397$), anne eğitim düzeyi Okur-yazar olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum

puanlarından ($3,681 \pm 0,622$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($4,082 \pm 0,397$), anne eğitim düzeyi İlkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,881 \pm 0,507$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($4,082 \pm 0,397$), anne eğitim düzeyi Meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,371 \pm 0,740$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,872 \pm 0,509$), anne eğitim düzeyi Üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,091 \pm 0,225$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi İlkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,881 \pm 0,507$), anne eğitim düzeyi Üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,091 \pm 0,225$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($4,082 \pm 0,397$), anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,091 \pm 0,225$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,943 \pm 0,583$), anne eğitim düzeyi Üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,091 \pm 0,225$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 51. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Akademik Başarı	Okur-yazar Değil	15	65,730	11,542	4,570	0,000	5 > 1
	Okur-yazar	21	65,050	12,867			7 > 1
	İlkokul Mezunu	126	68,100	12,333			5 > 2
	Ortaokul Mezunu	75	67,050	13,185			7 > 2
	Lise Mezunu	68	75,150	9,835			5 > 3
	İmam Hatip Lisesi	11	73,180	14,289			7 > 3
	Üniversite Mezunu	14	75,430	15,575			5 > 4 7 > 4
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Okur-yazar Değil	15	3,521	0,650	3,169	0,005	3 > 1
	Okur-yazar	21	3,639	0,496			4 > 1
	İlkokul Mezunu	126	3,954	0,476			5 > 1
	Ortaokul Mezunu	75	3,918	0,494			3 > 2
	Lise Mezunu	68	3,908	0,503			4 > 2
	İmam Hatip Lisesi	11	3,587	0,776			5 > 2
	Üniversite Mezunu	14	3,877	0,551			3 > 6 4 > 6

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,570$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi Lise mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($75,150 \pm 9,835$), baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($65,730 \pm 11,542$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($75,430 \pm 15,575$), baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($65,730 \pm 11,542$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Lise mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($75,150 \pm 9,835$), baba eğitim düzeyi Okur-yazar olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($65,050 \pm 12,867$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($75,430 \pm 15,575$), baba eğitim düzeyi Okur-yazar olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($65,050 \pm 12,867$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Lise mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($75,150 \pm 9,835$), baba eğitim düzeyi İlkokul mezunu olan öğrencilerin akademik başarı

puanlarından ($68,100 \pm 12,333$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($75,430 \pm 15,575$), baba eğitim düzeyi İlkokul mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($68,100 \pm 12,333$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Lise mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($75,150 \pm 9,835$), baba eğitim düzeyi Ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($67,050 \pm 13,185$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($75,430 \pm 15,575$), baba eğitim düzeyi Ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($67,050 \pm 13,185$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,169$; $p=0,005 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi İlkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,954 \pm 0,476$), baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,521 \pm 0,650$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,918 \pm 0,494$), baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,521 \pm 0,650$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,908 \pm 0,503$), baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,521 \pm 0,650$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi İlkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,954 \pm 0,476$), baba eğitim düzeyi Okur-yazar olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,639 \pm 0,496$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,918 \pm 0,494$), baba eğitim düzeyi Okur-yazar olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,639 \pm 0,496$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Lise mezunu olan

öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,908 \pm 0,503$), baba eğitim düzeyi Okur-yazar olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,639 \pm 0,496$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi İlkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,954 \pm 0,476$), baba eğitim düzeyi İmam hatip lisesi olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,587 \pm 0,776$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,918 \pm 0,494$), baba eğitim düzeyi İmam hatip lisesi olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,587 \pm 0,776$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 52. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Ekonomik Duruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Akademik Başarı	Çok İyi	25	73,040	13,634	6,137	0,000	1 > 3
	İyi	133	72,440	12,047			2 > 3
	Orta	136	66,540	12,408			2 > 4
	Kötü	36	67,280	12,689			
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Çok İyi	25	3,922	0,600	5,843	0,001	2 > 3
	İyi	133	3,966	0,470			4 > 3
	Orta	136	3,746	0,543			
	Kötü	36	4,053	0,449			

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,137$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($73,040 \pm 13,634$), ekonomik durum orta olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($66,540 \pm 12,408$) yüksek bulunmuştur. Ekonomik durum iyi olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($72,440 \pm 12,047$), ekonomik durum orta olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($66,540 \pm 12,408$) yüksek bulunmuştur. Ekonomik durum iyi olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($72,440 \pm 12,047$), ekonomik durum kötü olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($67,280 \pm 12,689$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,843$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Ekonomik durum iyi olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($3,966 \pm 0,470$), ekonomik durum orta olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,746 \pm 0,543$) yüksek bulunmuştur. Ekonomik durum kötü olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($4,053 \pm 0,449$), ekonomik durum orta olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($3,746 \pm 0,543$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 53. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Kardeş Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Akademik Başarı	1	21	63,430	12,081	3,372	0,006	3 > 1
	2	74	69,450	13,445			
	3	100	72,500	12,593			
	4	63	66,830	12,542			
	5	32	72,380	12,207			
	6 ve üzeri	40	67,120	10,204			
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	1	21	3,851	0,565	0,174	0,972	
	2	74	3,918	0,520			
	3	100	3,879	0,522			
	4	63	3,861	0,567			
	5	32	3,834	0,446			
	6 ve üzeri	40	3,905	0,497			

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,372$; $p=0,006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kardeş sayısı 3 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($72,500 \pm 12,593$), kardeş sayısı 1 olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($63,430 \pm 12,081$) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 5 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($72,380 \pm 12,207$), kardeş sayısı 1 olan öğrencilerin akademik başarı

puanlarından ($63,430 \pm 12,081$) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 3 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($72,500 \pm 12,593$), kardeş sayısı 4 olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($66,830 \pm 12,542$) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 5 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($72,380 \pm 12,207$), kardeş sayısı 4 olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($66,830 \pm 12,542$) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 3 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($72,500 \pm 12,593$), kardeş sayısı 6 ve üzeri olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($67,120 \pm 10,204$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 54. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Aile İçinde Başka Birilerin Olma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akademik Başarı	Var	80	71,030	12,867	1,245	0,214
	Yok	250	69,000	12,601		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Var	80	3,784	0,578	-1,918	0,056
	Yok	250	3,912	0,498		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının aile içinde başka birilerin olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 55. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Anne Çalışma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akademik Başarı	Çalışıyor	23	69,870	11,978	0,148	0,882
	Çalışmıyor	307	69,460	12,745		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Çalışıyor	23	3,815	0,588	-0,629	0,530
	Çalışmıyor	307	3,886	0,516		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 56. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Baba Çalışma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akademik Başarı	Çalışıyor	317	69,850	12,657	2,575	0,010
	Çalışmıyor	13	60,690	9,978		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Çalışıyor	317	3,885	0,515	0,580	0,562
	Çalışmıyor	13	3,799	0,658		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.575$; $p=0.010<0,05$). Babası çalışan öğrencilerin akademik başarı puanları ($x=69,850$), Babası çalışmayan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($x=60,690$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 57. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Doğum Yeri Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akademik Başarı	Erzincan	284	69,500	12,621	0,032	0,974
	Erzincan Dışı	46	69,430	13,155		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Erzincan	284	3,874	0,512	-0,607	0,544
	Erzincan Dışı	46	3,924	0,577		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının doğum yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 58. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Evin Mülkiyetine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akademik Başarı	Kendimizin	259	69,260	12,556	-0,624	0,533
	Kirada Oturuyoruz	71	70,320	13,161		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Kendimizin	259	3,860	0,504	-1,402	0,162
	Kirada Oturuyoruz	71	3,958	0,572		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının evin mülkiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

D. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Eğitimle İlgili Özelliklerine Göre Ortalamaları

Tablo 59. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin İlkokul 1 Kademedeki Derslerine Giren Öğretmen Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Akademik Başarı	1	64	68,660	13,209	0,525	0,790
	2	65	68,970	13,030		
	3	50	69,340	12,399		
	4	58	68,170	12,483		
	5	45	71,020	10,606		
	6	43	71,400	14,083		
	7 ve üstü	5	73,600	14,153		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	1	64	3,807	0,554	1,036	0,401
	2	65	3,913	0,514		
	3	50	3,840	0,582		
	4	58	3,861	0,549		
	5	45	3,861	0,470		
	6	43	4,003	0,417		
	7 ve üstü	5	4,196	0,298		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının ilkökul 1 kademedeki derslerine giren öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 60. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Sınıfa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Akademik Başarı	6. Sınıf	100	70,270	13,827	2,210	0,111
	7. Sınıf	115	70,790	12,490		
	8. Sınıf	115	67,510	11,640		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	6. Sınıf	100	3,889	0,524	0,093	0,911
	7. Sınıf	115	3,891	0,523		
	8. Sınıf	115	3,864	0,519		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 61. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Taşımali Olma Durumuna göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akademik Başarı	Taşımali	87	68,280	12,614	-1,042	0,298
	Taşımaz	243	69,930	12,696		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Taşımali	87	3,898	0,511	0,349	0,727
	Taşımaz	243	3,875	0,525		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının taşımali olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 62. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Eğitim Türüne Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akademik Başarı	Taşımali	87	68,280	12,614	-1,042	0,298
	Taşımaz	243	69,930	12,696		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Taşımali	87	3,898	0,511	0,349	0,727
	Taşımaz	243	3,875	0,525		

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının eğitim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 63. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akademik Başarı	Kadın	287	69,640	12,192	0,543	0,654
	Erkek	43	68,510	15,662		
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Kadın	287	3,909	0,532	2,491	0,003
	Erkek	43	3,698	0,396		

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ortalamalarının öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.491$; $p=0.003<0,05$). Kadınların Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ($x=3,909$), erkeklerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarından ($x=3,698$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının öğretmeninin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

E. Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 64. Taşınmalı Gruptaki Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Akademik başarı
Türkçe Dersine İlişkin Tutum	r	0,213
	p	0,048
	N	87

Türkçe dersine ilişkin tutum ile Akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %21,3 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,213$; $p=0,048$). Buna göre Türkçe dersine ilişkin tutum arttıkça Akademik başarı da artmaktadır.

Tablo 65. Taşınmazlı Gruptaki Öğrencilerin Akademik Başarı ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Düzeyinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi Tutum ve Akademik Başarı İlişkisi

		Akademik başarı
Türkçe dersine ilişkin tutum	r	0,165
	p	0,010
	N	243

Türkçe dersine ilişkin tutum ile Akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %16,5 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,165$; $p=0,010$). Buna göre Türkçe dersine ilişkin tutum arttıkça Akademik başarı da artmaktadır.

SONUÇ

Eğitimle, bireyin sürekli olarak gelişmesi, yetersiz durumdan daha yeterli duruma gelmesi sağlanmaktadır. Bireyde oluşan değişiklikler, birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğretme ve öğrenmeler sonucunda gerçekleşmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılmayacağı, ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmiştir.

Bu ihtiyaçtan kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin taşınması sorununa çözüm bulmak amacı ile Taşımali İlköğretim Uygulaması yürürlüğe konulmuştur. Bu şekilde taşınan öğrencilerin akademik performansları ve Türkçe dersine karşı tutumları, bu iki kavram arasındaki korelasyon bu çalışmanın inceleme konusu olmuş, bunun sonucunda taşımali eğitime tabi öğrencilerin derse ilgilerinin diğerlerine nazaran daha fazla olduğu fakat buna rağmen akademik başarılarının daha düşük olduğu gözlenmiş, iki kavram arasında negatif korelasyon olduğu saptanmıştır. Böylece taşımali öğrencilerin okula uyum sağlayamadıkları görülmüştür. Taşımali öğrencilerin okula uyumlarını sağlamak için rehber öğretmen ve rehberlik servisi olması gerekmektedir.

Taşımali öğrencilerin taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişiler alındığı ve bu yüzden öğrencilerin ayakta gidip gelmek zorunda kaldıklarını belirtmektedirler. Buna dayanarak ilgililer tarafından bu sorunu önleyici tedbirlerin alınması, servis şoförlerinin denetlenmesi gerektiği söylenebilir. Taşımali ilköğretim uygulaması konusunda okul yönetiminin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerinin alınması durumunda bu uygulamanın daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin birleştirilmiş sınıf yerine müstakil sınıflarda okuması öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin farklı sosyal yapı içerisinde değişik kişilerle tanışarak deneyimlerini arttırdıkları, böylece birikimlerinin fazlaştığı bunu da akademik başarıya olumlu yansıdığı düşünülmektedir. Taşımali eğitimin öğrencilerin daha çok yorulmasına neden olduğu için öğrencinin Türkçe dersine karşı motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Taşımali öğrenciler okullarda ek ders, etüt ve ders dışı sosyal faaliyetlere çok az ve zor şartlarda katılmaktadırlar. Taşımali eğitimle gelen öğrencilerin sabah erken

uyanmaları sebebiyle sabah kahvaltılarında problemler yaşandığı bununda akademik başarıya neden olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda taşıma kapsamında öğrenci velilerinin istedikleri zaman okula gelemediklerini bunun sonucunda öğretmenleriyle iletişiminin zayıf olduğu görülüp bunun da öğrencinin akademik başarısına olumsuz yönde etki yaptığı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

- İlköğretim II. Kademe yerleşik öğrencilerin başarı ortalamaları ile taşımali sistem kapsamındaki öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı ortalamaları arasında önemli bir farklılık vardır. Araştırmamda da bir kısmını ortaya koyduğum bu farklılığın çok yönlü araştırılarak taşımali ilköğretim uygulamasında iyileştirici değişiklikler yapılmalıdır.
- Bu araştırma Erzincan ili merkezinde seçilen örneklem okulları ile sınırlıdır. Taşımali eğitim uygulamasının etkililiğinin anlaşılmasına yönelik daha fazla bilgi edinilmesi amacıyla, benzer araştırmalar farklı illerde ve daha geniş kapsamlı olarak yapılabilir.
- Nicel veri toplama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma, daha ayrıntılı bilgiler toplamak amacıyla nitel veri toplama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarıları sadece sınavlardan aldıkları notlarla değerlendirilmiştir. Yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri alınarak daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Normal ve taşımali II. kademe öğrencilerinin diğer derslere yönelik tutumlarının akademik başarılarına etkisi araştırılabilir.
- Yapılan araştırma ilköğretim I. kademe düzeyinde de gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Taşımali öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutum içinde olmalarına rağmen akademik yönden neden başarısız oldukları araştırılabilir.
- Taşımali ilköğretimin uygulanacağı merkez okulda yemekhane olmalıdır.
- Taşımali kapsamına alınan yerleşim birimlerinin yolları onarılmalıdır.
- Taşımali öğrencilerin okullara uyumlarını sağlamak amacıyla rehberlik servisi olmayan okullarda rehberlik servisi açılmalıdır.
- Taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişilerin alınması engellenmeli ve gerekli kontroller yapılmalıdır.
- Taşıma araçları öğrenci sayısı kadar koltuğa sahip olmalıdır.
- 1.,2.,3. ve 4. sınıflar kendi köylerinde okumalı 5.,6.,7. ve 8. sınıflar taşımali ilköğretim kapsamına alınmalıdır.

- Taşımalı öğrenciler öğle tatilinde yemek yerken başlarında bir öğretmen görevlendirilmeli ve bu öğrenciler başıboş bırakılmamalıdır.
- Taşımalı ilköğretime daha fazla ödenek ayrılarak, velilere ek masraf getirilmesi engellenmelidir.
- Milli bayramların taşınan köy okullarında kutlanamaması nedeniyle, öğrenci velilerinin merkez okuldaki milli bayram törenlerine katılımlarının sağlanması yönünde gerekli tedbirler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- ADEM, Mahmut., Eğitimın Yasal Temelleri, *Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, c.2, 1989, 317- 345.
- ALICIGÖZ, İ., *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, İnkılap ve Aka Basımevi, İstanbul, 1979.
- ALTUN SARAY, A. , Taşımalı ilköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi), *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Balıkesir,1996.
- ARI, Asım, “İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Normal, Taşımalı Ve Yatılı ilköğretim Okullarının Karşılaştırılması” (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, 2000.
- ARI, Asım, “Taşımalı İlköğretim Uygulaması (Uşak Örneği)”, *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, c.23, s. 2003
- AKÇA, S. , Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları, (Yüksek Lisans Tezi), *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara, 2002.
- AKYÜZ, Hüseyin; *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 2001
- AKYÜZ, Hüseyin; *Kurumlar Sosyolojisi*, Siyasal Kitabevi, Ankara 2008.
- AÜ, "Türkçe Öğretimi", *Açık öğretim Fakóltesi Yayınları* No:587, 1998.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem; *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara 1994.
- BAYSAL, Ayşe Can; *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul 1981.
- BİLEK, Ersun. , Kale, Mustafa , “Taşıma Merkezi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Taşımalı Eğitim Uygulaması”, *GEFAD/ GUJGEF* 32 (3), 609-632, 2012.
- BİLHAN, Saffet. , *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayınlan no: 174, Ankara, 1995.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, *Genel Öğretim Metotları*, Atlas Yayınları, Konya, 1994.
- ÇELEBİ, Mustafa Durmuş, Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi, *Erciyes Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı:21 Yıl: 2006/2. S. 303.

- ERDEM, Ali Rıza, “İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta”, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 2, Haziran, 2005
- ERDEN, Münire, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* Alkım Yayınlan, İstanbul 1998.
- ERTÜRK, Selahattin., *Eğitimde Program Geliştirme*, Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1972.
- Eurydice Türkiye Birimi, *Türk Eğitim Sistemi 2007*, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara 2007.
- GÜDEK, Bahar; *"Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi"*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi EBE, 2007.
- GÜLERYÜZ, Hasan; "Taşımali İlköğretim Uygulaması", *Öğretmen Dünyası*, Aralık 2002, s. 31-36.
- GÜRKAN, Tanju, *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*, Sevinç Matbaası, Ankara, 1993.
- GÜRKAN, Tanju. ve Gökçe, Erten, *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*, Siyasal Yayınevi, Ankara, 1999.
- IŞIK, Halil. ve Şentürk, İlknur, ”Taşımali İlköğretim Uygulaması ve Bu Uygulamaya Son Verilmesiyle İlgili Veli Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c.1 1, s.2, 2003, 285-296.
- İNCEOĞLU, Metin; *Tutum Algı İletişim*, Verso Yayıncılık Ankara 1993
- KABAŞ, Nuray, “*Taşımali İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar (Bolu İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi)*”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2006.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem; *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayıncılık, İstanbul 2005.
- KAPLAN, Hayri. “Neden Taşımali Eğitim”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: II, Sayı: 2(Temmuz- Aralık), 2002.
- KARAKÜTÜK, Meliha, “Taşımali İlköğretim Uygulaması ve Sorunları: Sincan İlçesi Örneği”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, c.22, s. 108, 1998, 16-21.
- KAVAK, Yüksel, *Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1997.

- KAYA, Yahya Kemal, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi Yayınları, Ankara, 1984.
- KAYA, Yahya Kemal, *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*. Ankara: Bilim Yayınları 1993
- KEFELİ, S., “*İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi Normal, Yatılı ve Taşımali İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması (Mudurnu İlçesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi)*”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2005.
- KOÇAK, Şemseddin, “Neden Taşımali Eğitim?”, *Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:2 (Temmuz -Aralık), Sayı 2, 2002.
- KOÇKAN, Çağdaş. “*Normal ve Taşımali Eğitim Öğretim Yapan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Kırşehir İl Örneği)*”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara 2004.
- KÜÇÜKOĞLU, Adnan. , Küçüköğlü, Kadriye, “Taşımali İlköğretim Uygulaması Üzerine Bir Araştırma”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 13, 2006.
- MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973.
- MEB, 1991 Yılı Bütçe Raporu, Ders Aletleri Yapım Merkezi, Ankara 1991.
- MEB, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003,
- MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2006.
- MEB, Taşımali İlköğretim Uygulamaları, 2005,
- MEB *Taşımali İlköğretim Yönergesi* 24.6.1994. tarih, 5959 sayı. Ankara 1994
- M.E.B., Taşımali İlköğretim Yönetmeliği, 2000,
- MEB, 1996 Yılı Bütçe Raporu, Ders Aletleri Yapım Merkezi, Ankara 1996.
- MEMDUHOĞLU, Hasan Basri; Yılmaz Kürşad, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Pegem Yay. 2011
- ÖZGÜN, A., “*İstanbul’da Taşımali Eğitimin Okul-Veli-Öğrenci Açısından Olumlu ve Olumsuz Etkileri (Yüksek Lisans Tezi)*”, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- ÖZGÜVEN, İ.Ethem; *Bireyi Tanıma Teknikleri*, PDREM Yayınları, Ankara 1998.

- RECEPOĞLU, E., “*Taşımali İlköğretim Uygulamasında Taşıma Merkezi Olan İlköğretim Okullarının Sorunları: Çankırı, Karabük ve Kastamonu İli Örneği (Yüksek Lisans Tezi)*”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006. Resmi Gazete 18.08.1997/23084
- SENEMOĞLU, Nuray., *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara 2004.
- TAŞKIRAN, Birsen. , “*Taşımali Eğitim Merkezlerinde Öğrenci Başarısının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi*”, Antalya 2010.
- TAVŞANCIL, Ezel; *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayınları, Ankara 2005.
- Tebliğler Dergisi, 26.10.1981/2098
- TEZBAŞARAN, Ata; *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara 1997.
- TEZCAN, Mahmut, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınlan No: 150, Ankara, 1985.
- VARIŞ, Fatma., *Eğitimde Program Geliştirme*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınlan No: 121, Ankara, 1978.
- YALÇIN, K. Y., “*Yerleşik ve Taşımali Eğitim Yapan İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Toplumsallaşmasında Beden Eğitimi Ve Sporun Önemi (Kütahya İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi)*”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, 2006..
- YEŞİLYURT, Mustafa, Orak, Salim, Tozlu, Necmettin, Uçak, Ayşe, Sezer, Dilek, “*İlköğretimde Taşımali Eğitim Araştırması Van İl Merkezi Örneği*”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c.6, s. 19, 197-213.
- YILMAZ, Erdal; “*Taşımali İlköğretim Uygulaması Kırşehir İli Örneği*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi SBE,1998.

- YILMAZ, Kürşad. , Altinkurt Yahya , “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri”, *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 8, Sayı I, 2011.
- YÜCE, Sinan, “*Taşımali Eğitim Öğretim Yapan İlköğretim Okullarındaki İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Sincan Örneği) (Yüksek Lisans Tezi)*”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.

EK 1: TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Okulunuzun Adı:

Sınıfınız:

Sevgili öğrenci;

Bu anket sizin Türkçe dersi ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış cümlelerden oluşmaktadır. Bu cümlelerin hiç birinin kesin olarak **doğru cevabı yoktur**. Bunun için vereceğiniz cevaplar **sizin kendi görüşlerinizi** yansıtmalıdır.

Her cümle ile ilgili görüşlerinizi belirtirken, önce cümleyi dikkatle okuyunuz. Sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce veya duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Cümlede belirtilen düşünceye;

Tamamen katılıyorsanız, cümlenin karşısındaki 1. kutucuğa, Genellikle katılıyorsanız, cümlenin karşısındaki 2. kutucuğa, Karasız iseniz veya o konuda hiç bilginiz yoksa, cümlenin karşısındaki 3. kutucuğa,

Katılmıyorsanız cümlenin karşısındaki 4. kutucuğa,

Asla katılmıyorum diyorsanız, cümlenin karşısındaki 5. kutucuğa, (X) işareti koyunuz.

Bütün soruları mutlaka cevaplayınız. Her cümle için sadece bir kutucuğu işaretleyiniz. **Cevaplarınızı, ilgili cümleye ait kutucuğa işaretlemeyi unutmayınız.**

		Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Asla Katılmıyorum
1.	Türkçe dersi en sevdiğim üç dersten biridir.					
2.	Türkçe derslerine çalışmak beni dinlendirir.					
3.	Türkçe dersindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
4.	Türkçe derslerine çalışırken canım sıkılır.					
5.	Türkçe dersleriyle uğraşmak beni eğlendirir.					
6.	Türkçe derslerinden korkarım.					
7.	İleride Türkçe ile yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
8.	Türkçe derslerinden hiç hoşlanmam.					
9.	Okuldaki Türkçe dersleri azaltılsa sevinirim.					
10.	İleride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.					
11.	Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
12.	Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
13.	Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
14.	Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
15.	Türkçe derslerine mecbur olduğum için çalışıyorum; mecbur olmasam çalışmam.					

		Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Asla Katılmıyorum
16.	Türkçe derslerinde kendimi rahat hissedirim.					
17.	Bence Türkçe dersleri, en çekici derslerdir.					
18.	Yetki verseler Türkçe derslerinin konularını en aza indiririm.					
19.	Türkçe derslerinden çekinirim.					
20.	Türkçe derslerine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.					
21.	Diğer derslere göre Türkçe dersine daha büyük bir zevkle çalışırım.					
22.	İleride Türkçe öğretmeni olarak çalışmak isterim.					
23.	Türkçe derslerini sevmem.					
24.	Türkçe derslerine sıkılmadan, zevkle çalışırım.					
25.	Türkçe dersi ile ilgili bir soruyu cevaplamak bana zevk verir.					
26.	Türkçe dersindeki konuların hayatta önemli olduğuna inanmıyorum.					
27.	Türkçe dersi, derslerin en güzelidir.					
28.	Türkçe, önemli gördüğüm derslerin en sonunda yer alır.					
29.	Türkçe ile ilgili her şeye ilgi duyarım.					
30.	Yetki verseler, okullardan bütün Türkçe derslerini kaldırırım.					
31.	Türkçe derslerine isteyerek çalışırım.					
32.	Türkçe dersinin, önemli bir ders olduğunu düşünmüyorum.					
33.	Türkçe yerine başka bir ders işlenmesini tercih ederim.					
34.	Türkçe dersleri benim için eğlencelidir.					
35.	Türkçe'yi daha iyi öğrenmek bana zevk verir.					
36.	Türkçe derslerinde öğrendiklerim, diğer derslerde daha başarılı olmama sağlıyor.					
37.	Dersler zaten Türkçe; ayrı ca bir Türkçe dersine gerek olmadığını düşünmüyorum.					
38.	Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
39.	Türkçe ders kitaplarını okurken çok sıkılırım.					
40.	Kitap okumak en çok yorulduğum işlerdendir.					
41.	Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan çekinirim.					
42.	Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
43.	Ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.					
44.	Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.					
45.	İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.					

EK 2: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Açıklama:

Sevgili Çocuklar,
Aşağıda siz, ailenizle ve öğretmenlerinizle ilgili birtakım sorular yer almaktadır.
Lütfen bu soruları doğru olarak yanıtlayınız.

Sınıfınız:

Cinsiyetiniz: (1)Erkek (2)Kız:

Doğum yeriniz: (1)Erzincan .

(2)Erzincan dışındaysa, neresi olduğunu yazınız

Siz dahil toplam kaç kardeşiniz?

Ailenizle kaç kişi birlikte oturuyorsunuz? (Siz de dahil).....

Aile içinde anne-babanız ve kardeşlerinizin dışında birlikte yaşadığınız kişiler var mı?

(1)Var

(2)Yok

Eğer varsa kimler olduğunu yazınız

Öğretmeninizin cinsiyeti nedir?

(1)Kadın

(2)Erkek.....

İlkokul 1. Kademedeki (1-4 sınıflarda) toplam kaç tane sınıf öğretmeni dersinize girdi ?

.....

Oturduğunuz ev kendinizin mi, yoksa kirada mı oturuyorsunuz?

(1) Kendimizin

(2) Kirada oturuyoruz

Ailenizin maddi durumunu nasıl görüyorsunuz?

(1)Çok iyi ... (2)İyi

(3) Orta....

(4)Kötü ...

(5)Çok

kötü....

Anne-babanızın eğitim durumu nedir?

	Babanızın	Annenizin
(1) Okur-yazar değil		
(2) Okur-yazar		
(3) İlkokul mezunu		
(4) Ortaokul mezunu		
(5) Lise mezunu		
(6) Meslek lisesi mezunu		
(7) İmam hatip lisesi		
(8) Üniversite mezunu		
(9) Başka (belirtiniz)		

Anne-babanızın mesleği nedir? (Ne iş yapıyor?) Yazınız.

Babanız:

Anneniz:

T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

18.02.2013* 1846

Sayı : 45468433-605-
Konu : Tez Çalışması

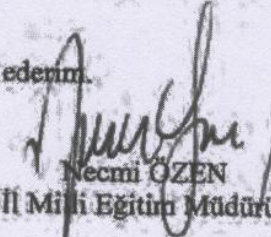
VALİLİK MAKAMINA
ERZİNCAN

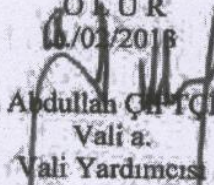
İlgi : Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü' nün 28/01/2013 tarihli ve 18199346-302.08.01-57 sayılı yazıları.

İlgi yazıda, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet SÖYLEMEZ' in müdürlüğümüze bağlı taşınmalı eğitim yapan ortaokullarda "Taşınmalı 2.Kademe öğrencileriyle diğer öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının akademik başarıya etkisi" konulu tez çalışması yapmak istedikleri belirtilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 2012/13 Nolu Genelgesi dahilinde Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet SÖYLEMEZ' in müdürlüğümüze bağlı taşınmalı eğitim yapan ortaokullarda belirtilen çalışmayı yapması müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.


Necmi ÖZEN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/01/2013

Abdullah ÇİFTÇİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- Belgeler (20 sayfa)
- CD (2 adet)
- Komisyon Onayı (2 sayfa)



Fevzipaşa Caddesi 24030 ERZİNCAN
Tlf : 0 (446) 214 20 73 -2141605
Fax : 0 (446) 214 11 85
Elektronik ağ : <http://erzincan.meb.gov.tr>
E-Posta : projelerekibi24@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Hizmetleri-2 (AR-GE Birimi)
Bilgi için Hamza YILMAZ İl Millî Eğt. Şube Müd.

