

**T.C.
DICLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMEN YETİŞTİRME GELENEĞİNİN GÜNCEL
DURUŞUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN / ÖĞRETİM ELEMANI
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örnekleri

HAZIRLAYAN

Cemal AKÜZÜM

DANIŞMAN

Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

**DIYARBAKIR
2006**

ÖZET

Bu araştırmada, Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneklerinde Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarının işlerliği/uygunluğu öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkişel tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liselerindeki 60 öğretmen ile D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde görevli 102 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liselerindeki 48 öğretmen ile D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde görev yapan 56 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında 24 maddeden oluşan envanterden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS (Statiscal Package for the Social Science) for Windows 12.0 programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında t-testi ve varyans analizi (one-way)’den yararlanılmış, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Dört boyutta (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme) incelenen öğretmen/öğretim elemanı görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda özetle şu sonuçlar elde edilmiştir.

1. Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

2. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında ise, cinsiyet değişkenine göre “*değerlendirme*” boyutunda, mesleki kıdem değişkenine göre de “*amaç ve değerlendirme*” boyutlarında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır.

3. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programlarının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında da sadece “*süreç*” boyutunda anlamlı farkın olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Anadolu Öğretmen Lisesi Programları, Eğitim Fakültesi Programları.

ABSTRACT

In this research, it was attempted to determine curriculum of secondary education/licence which is actual teacher training position in Diyarbakır and Ergani Anatolian Teacher High-School and Ziya Gökalp Faculty of Education at Dicle University examples, based on opinions of teachers and teaching staffs. The population of the research that is in the model of relationship survey included of 60 teachers who work in Diyarbakır and Ergani Anatolian Teacher High-School and 102 teaching staffs who work in Ziya Gökalp Faculty of Education at Dicle University. The research samples are composed of 48 teachers who work in Diyarbakır and Ergani Anatolian Teacher High-School and 56 teaching staffs who work in Ziya Gökalp Faculty of Education at Dicle University.

An inventory which has 24 point applied from in order to gather the data. The data obtained from results was analysed by using SPSS statistical entire program for Windows 12.0. The significance level was taken as 0.05 and T-Test and Variance Analysis were used in order to analysis and interpret the data.

At the end of analysing the data which has been obtained from the teacher/teaching staff's opinions examined with four dimensions (aim, earning-teaching process and measuring evaluation) those outcomes were briefly attained.

1. The significant difference wasn't determined among the opinions of teachers Diyarbakır-Ergani Anatolian Teacher High-School concerning at the total dimensions appropriate of curriculum teacher getting.

2. The significant difference was determined among the opinions of teaching staffs according to gender variable (variant) at the dimension of evaluation, according to professional priority of service at the dimensions of aim and evaluation appropriate of curriculum teacher getting.

3. The significant difference was only determined among the opinions of the teachers and teaching staffs concerning at the dimension of process appropriate of curriculum teacher getting.

Key Words: Teacher Training, The Curriculums of Anatolian Teacher High-School, The Curriculums of Faculty of Education.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Üye :

Üye :

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2006

Enstitü Müdürü

Mühür

ÖNSÖZ

Eğitim sisteminde niteliğin artırılmasının, bir başka deyişle eğitim sisteminden bilgi çağının gerektirdiği niteliklere sahip ürün çıktılarının elde edilmesinin temel koşulu, sisteme nitelikli öğretmen girdisinin sağlanmasıdır. Bu koşulun yerine getirilebilmesi için, 1848 yılında öğretmen yetiştirme konusunda başlayan okullaşma sürecinden günümüze kadar öğretmen eğitiminde yapısal, kurumsal ve eğitim programları boyutunda oldukça kapsamlı değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen eğitiminde amaçlanan niteliğin sağlanabilmesi, yani öğretmen adaylarının öngörülen genel ve özel alan yeterliklerine sahip olarak yetiştirilebilmeleri için, öğretmen yetiştirme programlarının günümüzün gereklilikleri doğrultusunda geliştirilmesi ve yeterli nitelikte ve sayıda öğretim elemanı ile donanım gereksinimlerinin karşılanması zorunludur. Bu gereksinime dayalı ve örnek olarak seçilen Diyarbakır'da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarına ilişkin öğretmen/öğretim elemanı görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında maddi ve manevi destekte bulunan ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Prof.Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e, bilgi ve deneyimlerinden istifade ettiğim ve istatistiksel verilerin analizinde büyük emeği geçen Yrd.Doç.Dr. Behçet ORAL'a , yapıcı eleştirileriyle araştırmanın gerçekleşmesinde büyük katkılar sağlayan Yrd.Doç.Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, Arş.Gör. Yunus AVANOĞLU'na ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki tüm öğretim elemanlarına sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında sıkıntılarımı paylaşan, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen eşim Leyla AKÜZÜM'e teşekkür ederim.

Araştırmada, gerek arşivi bilgi ve belgelerin edinilmesinde gerekse veri toplama aracının uygulanması süresince yardım ve katkılarını esirgemeyen ilgili okul müdür-müdür yardımcılara, veri toplama aracının cevaplandırmak suretiyle katkılar sağlayan bütün öğretmen ve öğretim elemanlarına teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
ONAY.....	IV
ÖNSÖZ.....	V
KISALTMALAR / TABLOLAR / ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VII
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	8
Önem.....	9
Varsayımlar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
Yöntem.....	12
- Araştırmanın Modeli.....	12
- Evren ve Örneklem.....	12
- Verilerin Toplanması.....	13
- Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu.....	16
1. TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME GELENEĞİ ve DİYARBAKIR ÖRNEĞİ	
1.1. Öğretmenin Eğitim Oluşumundaki Vizyonu	18
1.2. Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri	24
1.2.1. Klasik Dönem Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri	25
1.2.2. Batılılaşma Dönemi Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri	29
1.3. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri.....	39
1.3.1. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri	41
1.3.2. Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri.....	46
1.3.3. Diyarbakır'da Öğretmen Yetiştirme Geleneğinin Güncel Görünümü.....	51
1.3.3.1. Diyarbakır/Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinin Oluşumu ve Dönüşümü	54
1.3.3.2. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin Oluşumu ve Dönüşümü	78
2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME GELENEĞİNİN GÜNCEL DURUŞUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN/ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örnekleri	
2.1. Öğretmen ve Öğretim Elemanlarına Ait Kişisel Durum Bulguları	88
2.2. Anadolu Öğretmen Liselerinin Güncel Program İşlerliğine/Uygunluğuna İlişkin Bulgular.....	93
2.3. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Programlarının İşlerliğine/Uygunluğuna İlişkin Bulgular.....	103
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	
Tartışma.....	119
Sonuç.....	121
Öneriler.....	126
KAYNAKLAR.....	128
EKLER.....	136

KISALTMALAR / TABLOLAR / ŞEKİLLER LİSTESİ

KISALTMALAR

D.Ü:.....	Dicle Üniversitesi
İMKB:.....	İstanbul Menkul Kıymetler Borsası
YÖK:.....	Yüksek Öğretim Kurulu
vb.:.....	Ve benzeri

TABLOLAR

Tablo 1: Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	13
Tablo 2: Öğretmen Görüşleri ile İlgili Boyutlar.....	15
Tablo 3: Öğretim Elemanı Görüşleri ile İlgili Boyutlar.....	15
Tablo 4: 1944-1953 Yılları Arasında Dicle Köy Enstitüsü'ndeki Öğrenci Sayıları.....	58
Tablo 5: 1948-1952 yılları Arası Dicle Köy Enstitüsü'nden Mezun Olan Öğrencilerin Sayısal Durumu.....	59
Tablo 6: 1947-1953 Yılları Arasında Uygulanan Dicle Köy Enstitüsü Ders Dağılım Çizelgesi.....	60
Tablo 7:1954-1961 Yılları Arası Dicle İlköğretmen Okulu'ndan Mezun Olan Öğrencilerin Sayısal Durumu.....	62
Tablo 8: 1955-1968 Yılları Arası Dicle İlköğretmen Okulu'nu Dışardan Bitiren Öğrencilerin Sayısal Durumu.....	63
Tablo 9:1954-1970 Yılları Arası Dicle İlköğretmen Okulu'nda Uygulanan Program.....	64
Tablo 10: 2005-2006 Öğretim Yılında Ergani Anadolu Öğretmen Lisesindeki Öğrencilerin Sayısal Durumu.....	67
Tablo 11: 2005-2006 Öğretim Yılı Anadolu Öğretmen Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi (Fen Bilimleri Alanı).....	69
Tablo 12: 2005-2006 Öğretim Yılında Anadolu Öğretmen Liselerinin Bölgelere Göre Dağılımı.....	72
Tablo 13: 2005-2006 Öğretim Yılında Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi'nde Sınıflar Düzeyinde Öğrenci Dağılımı.....	74
Tablo 14: 2005-2006 Öğretim Yılı Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde Alanlara Göre Öğrenci Dağılımı.....	74
Tablo 15: 2005-2005 Öğretim Yılında Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde Yatılı-Gündüzlü Öğrenci Dağılımı.....	75
Tablo 16: 2001-2005 Yılları Arası Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinden Mezun Olan Öğrencilerin Sayısal Durumu ve ÖSS İstatistikleri.....	75
Tablo 17: 2004-2005 Öğretim Yılı Diyarbakır Anadolu Öğretmen Lisesi ÖSYS Başarı Durumu.....	76
Tablo 18: 1962-1972 Yılları Arasında Diyarbakır Eğitim Enstitüsü'nde Öğrencilerin Sayısal Durumu.....	79
Tablo 19: 2005-2006 Öğretim Yılında D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bölümlere Göre Dağılımı.....	81
Tablo 20: 1982-2004 Yılları Arası Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nden Mezun Olan Öğrencilerin Sayısal Durumu.....	82
Tablo 21:Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin Bölümleri ve Anabilim Dalları.....	84
Tablo 22: Öğretmenlerin Öğrenim Kaynaklarına Göre Dağılımı.....	88
Tablo 23: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	89
Tablo 24: Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı.....	89
Tablo 25: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı.....	90
Tablo 26: Öğretim Elemanlarının Öğrenim Kaynaklarına Göre Dağılımı.....	90
Tablo 27: Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Bölümlere Göre Dağılımı.....	91
Tablo 28: Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	91
Tablo 29: Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı.....	92
Tablo 30: Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı.....	92
Tablo 31:Öğretmenlerin Mezuniyete Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algıları.....	95
Tablo 32: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algıları.....	96
Tablo 33: Öğretmenlerin Branşa Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algıları.....	98
Tablo 34: Öğretmenlerin Branşa Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	99
Tablo 35: Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algıları.....	101
Tablo 36:Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	102
Tablo 37:Öğretim Elemanlarının Mezuniyete Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algıları.....	104
Tablo 38:Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algıları.....	106
Tablo 39: Öğretim Elemanlarının Branşa Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algıları.....	108
Tablo 40: Öğretim Elemanlarının Branşa Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	109
Tablo 41: Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algıları.....	111
Tablo 42: Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	112
Tablo 43: Öğretim Elemanlarının Unvana Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algıları.....	113
Tablo 44: Öğretim Elemanlarının Unvana Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	114
Tablo 45: Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Algıları.....	115

GİRİŞ

Problem

İnsanın iki varoluş konsepti bulunmaktadır. Birincisi, bilincin alt devreleri tarafından sonuç-sonuç bağlamında gerçekleşen ve sadece nedenli boyutla sınırlı tepkisel olan devinimsel sonuca odaklanmış beklentiye dayalı düşük görünüşe sahip varoluş, ikincisi ise nedensizden nedenliye akan, bilincin üst devrelerinin gerçekleştirdiği önceki bilinç formu gibi varolanı takip eden değil de özgün ve etkisel varoluştur. Burada öncekinin aksine korku yerine sevgi ve teslimiyet esastır. Birincisi lokal, ikincisi total varoluştur. Birincisinde düşünce eylemden önce gelir ve doğayı sınama korkusu mevcutken ikincisinde düşünce daima deneyimden sonra gelir ve doğayı sınama düşüncesi yerine onu kucaklama, doğada varolanlarla birlikte bir devinimsel harekette bulunma, doğal yaratıcılığa kanal olma görüntüsü esastır.¹

İnsanın varoluş amacı, mutlak özgürlüğe ulaşmaktır. Diğer bir deyişle artık kendisini farklı kutuplarda gördüğü bu özgürlük kalitesini yeniden deneyimleme farkındalığına girmesidir. İnsan dışındaki varoluşun gelişimi programlıdır ve tamamen kozmik yasaya bağlı kalarak işleyişini sürdürürken insan bu genel devinimin ve evrimin temel omurgasını teşkil etmektedir. Ancak göreceli varoluşta insan denen bireysel bilinç formları diğer bilinç formlarından üstün değildir. Farklı bir programlanması vardır. İnsan dışındaki her varlık, olma modunda ekseni önceden belirlenmiş belirli bir öğretiyeye tabi iken, insanda varolan özgün irade hem olma hem de varoluşunun bilincinde olma böylelikle oluşturmuş olduğu doğal programına uyumuyla olma farklılığını ortaya koymaktadır.²

Bir başka deyişle varoluşun insan dışındaki bireysel formları programlı evrime; insan türleri ise onun açılımı olan doğal organizasyonun aynı program dili ile işler. Formlaşma insanda bu program diline yabancılaşmayı, böylece özgün iradesini madde markajı ve blokajı altında köreltmesini, oluşturduğu yapay benlik yani zihin denilen korku benliği temelinde doğa dili ve ruhuyla dialektik çatışmaya girmesiyle neticelenmiştir. İnsanın varoluş vizyonu bilincindeki kapasitelerini kullanarak ayna benliğini yani egosunu, egoyla oluşturan korkuları aşması, tepkisel ve mekanik doğadan bedensellik korkusunun üstünde etkisel ve proaktif doğaya egosuzlaşmada ruh diline geçişini irade olarak gerçekleştirmesidir.³

¹ Akgündüz, Hasan: **Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümler**, Ders Notları, Diyarbakır 2006.

² Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

³ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

İnsanın varoluş vizyonu, sınırlının sınırsıza uyumlanmasından ibarettir. Bu varoluş vizyonunun açılımı, insanın mevcut hali ile olması gereken hali arasındaki farkın sınırsızlığıdır. İnsanoğlu bu sınırsızlığı özgür iradesi ile kozmik yasalar arasında zuhur eden deneyimlerin ortaya çıkardığı öğrenmelerle kapatmaya çalışmaktadır. Bu noktadan hareketle bilinç evrimine sınırsız öğrenme süreci denilebilir. Bu süreçte eğitim, öğrenmede yol gösterici yarı veya tam yapılmış profesyonel çevre desteği olarak karşımıza çıkar. İnsanın bilincinin evrimleşmesinde temel çıkış noktası, insanın kendi açılımı olan varlık sistemini ve bu sistemin işleyişini ortaya koyan varoluşsal program dilini kavraması, özgür iradesi çerçevesinde oluşan yaşam dilini varlığın diline uyarlamasıdır. Diğer bir deyişle insan bilincinin evrimleşmesi, insanın derin benliği ile olaylar arasında karşılıklı bir örtüşme sağlayan bilinç frekansını yakalaması ve kendi deneyimlerinden memnun olabileceği bir çizgiye ulaşmasıdır.⁴

Varolmanın temelini amaç ve sonuç bağlamında bir gelişme ve ilerleme örgüsü oluşturur. Dolayısıyla öğrenme ve eğitimden edinilen edinimlerin meydana getirdiği değişimler varoluşun temel hareketidir. Bu hareketin yadsınması durumunda hem parça hem de bütün olarak varlık anlamsızlaşır. Doğanın içinde iyiye doğru işleyen ve varlığın gelişmesine katkıda bulunan doğal enerji, insan dışındaki varoluşlarda programlı, insan boyutunda iradeye bağlı bir devinim oluşturmaktadır. Eğitim, insan boyutunda bu doğal enerjinin yine insan iradesine ve seçimine bağlı olarak işleyen kurumlaşmış bir biçimdir. Ancak eğitim, evrensel kurallara paralel yani bu paralellikle sınırlı önemli bir aksesuardır. Söz konusu kurallarla bağdaşmayan eğitimsel amaç ve araç seçimi, doğal enerji akışına kanal olma yetisini sınırlar.⁵

İnsan gelişmek için yaratılmış bir varlık olarak eğitilme yetisine sahip becerilerle donatılmıştır. Bu becerilerin dağılımı dengeli ve adilanedir. Buna göre yeteneksiz, hiçbir eğitilme şansı olmayan insan yoktur. İnsan yeteneklerinin dağılımındaki ve varlık tarafından görünen farklılaşma bir bütün olarak düşünüldüğünde asıl gerçeği yansıtmadığı gibi bütünüyle dengeli ve adilanedir. İşte eğitim, varolan bu yeteneklerin açılımını kılavuzlamadır ve insana yetenek yüklediği gibi dışardan yüklenen bir nitelik de değildir.⁶

Her insan yaratılıştan getirdiği yetenekleriyle uygun çevre koşulları ve uygun eğitim etkileşimi çerçevesinde hayata doğar. Her insanın ruhu mükemmel ve tamdır. Ruhun evrilmesi mümkün değildir. Burada evrilen mükemmel ve büyüme ihtiyacı olmayan güneş konumundaki ruhun gelişim basamaklarına göre

⁴ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

⁵ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

⁶ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

*aşamalı ışıdamaya başlaması ve gelişim basamaklarının sonunda tamlığından, mükemmelliğinden hiçbir şey kaybetmeden yeniden genel bilince katılmasıdır (Güneşin batması). Burada eğitim yoluyla yapılan bu tam ve değişmez gerçekliğin bir gömü halinde doğal takvimine uygun olarak meydana çıkarılması ışığını eksiksiz olarak yayması ve biyolojik yaşam süreleri içinde bütün nitelikleriyle kendini göstermesini kılavuzlamaktır.*⁷

İnsanın etkileşimde bulunduğu eğitim sürecinde asıl enerji akışını sağlayan etmen, öğretmenin mesleki kişiliğinden yayılan gücün niteliğidir. Eğitime aracılık eden diğer araç-gereçler, bu gücün taşıyıcısıdırlar. Kendi başlarına doğal enerjileri yoktur. Bir eğitimcinin özümsemediği yani olma moduna taşıyamadığı bir bilgiyi ve beceriyi yüklemesi, eğitimde gerçek amacın dışına çıkmış kendi başına işleyen ve kişinin kendi güdümünde olan, karşı tarafı etkileyemez bir nitelik kazanır. Öğretmen, eğitime kendisini adayabildiği ve misyonuna inandığı ölçüde karşı tarafı dönüştürücü bir güce kanal olabilir.⁸

*İnsanın gelişen ve değişen dürtüsüyle evrim vizyonu arasındaki yolculuğu kılavuzlayan doğal bir dinamik olan ve tamamen evrende dönüştürücü yaşam enerjisine kanal olma şeklinde karşımıza çıkan eğitimde öğretmen eğitimi, daha çok öğretim teknisyeni, bir adım ilerisi olan profesyonel eğitimci modeliyle sınırlı olan bir yaklaşımla karşımıza çıkmaktadır. Her iki yaklaşımda da herhangi bir bilinci temele almadan dışardan insana zerk edilmiş meslek kişiliğini yansıtmaktadır. Bu durum eğitimde yaratıcılığı engelleyen asıl neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tarz bir duruş öğretmen eğitiminde öğrenci seçme, hizmet öncesi öğretim ve istihdam dediğimiz mesleki icra boyutlarıyla açıklanabilir. Öğretmen eğitimi için tamamen beklentiye oturtulmuş olan öğrenci seçiminde gözetilen en önemli unsurlar para, prestij ve güç olarak ele alındığında sadece bu üç unsura bağlı bir yapay motivasyon izlenmekte ve haliyle eğitimde sonuca endeksli yüzeysel bir deneyim biçimi yaygınlaşmış olmaktadır. Öğretmen eğitiminde ikinci sapma noktası da eğitimin niteliği gözetilmeden oluşturulan öğretim programları, birbirinin aynı kalmış, bilineni tekrar eden birey yığını oluşturmaktadır. Asıl öğretmen eğitimi insana ödünç bir kişilik giydirme olmayıp kişinin ruhunda yatan öğretmenlik benini çıkarma çabası olmalıdır. Bu noktada hiçbir öğretmen diğerine benzemeyen tamamen farklı bir öğretmenlik vizyonu geliştirmiş olacaktır.*⁹

Eğitim sisteminin önemli bir ögesini oluşturan öğretmende istenilen nitelikleri görebilme ve öğretmenlerin çağın gerekleri karşısında donanımlı bireyler olarak etkili bir biçimde varolmalarını sağlamak maksadıyla geçmişten günümüze girişilen öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarında çok çeşitliliğin olmasının yanında hiçbir toplumsal kurumda var olmayan hızlilikta da bir değişim süreci yaşanmıştır. Öğretmen

⁷ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

⁸ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

⁹ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

yetiştirme süreci tarihi veriler ışığında irdelendiğinde bu sürecin oluşum ve gelişim aşamaları daima toplumun istenilen düzeyde bir eğitim örgüsüne yaklaştırma isteğinden doğan ihtiyaçlar çerçevesinde bir değişim göstermiş ve bu ihtiyaçlar gözetilerek oluşturulan öğretmen yetiştirme programları bazen asıl amaçlara hizmet ederken bazen de siyasi emeller neticesinde şekil değişikliğine maruz kalmıştır. Asıl amaca hizmet etsin veya etmesin öğretmen yetiştirme konusunda girişilen bu tarz yapılanmalar, köklü bir geçmişi olan öğretmen yetiştirme geleneğinin var olduğunu göstermektedir.

Türk Eğitim Tarihinde var olan böylesi bir geleneği daha etkin kılabilmek için bu bağlamda, eğitim sistemine kazandırılmak istenen yeni şekil boyutunda açılmış olan öğretmen yetiştiren kurumlar, Osmanlı Devleti'nin genel eğitim anlayışından uzak, Batılılaşmayla başlayan ve Cumhuriyet Dönemiyle süren yenileşme hareketleri çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Cumhuriyet Döneminin eğitimine kazandırılmak istenen bu yeni yapı değişikliğinin içinde yer alan öğretmen yetiştiren kurumlar, kırsal ve kentsel alanlarda nicelik ve nitelik bakımından farklılık gösterirken bu farklılık doğu ve batı toprakları üzerinde de kendi hissettirmiştir. Konumu ve tarihi dokusu itibariyle önem arz eden Diyarbakır, Cumhuriyet Dönemindeki köye göre ve kente göre öğretmen yetiştirme politikalarının etkisini barındırması, öğretmen yetiştirme sorunu ele alınırken bu dönemde varlığını sürdürmüş ve bunların birer devamı niteliğindeki eğitim kurumlarının oluşum ve dönüşüm aşamaları incelendiğinde Cumhuriyet Dönemi öğretmen yetiştirme politikaları konusunda birtakım çıkarımlar elde edilebilecek okulları bünyesinde barındıran Diyarbakır'da öğretmen yetiştirme deneyimlerinin tarihsel devreleri ve güncel görünümünden söz etmek yararlı görülmektedir.

Diyarbakır ve çevresi tarih öncesi dönemlerden itibaren her devirde nemini korumuş, Anadolu ile Mezopotamya, Asya ile Avrupa arasında doğal bir geçiş yolu, bir köprü görevi yapmış ve bu nedendir ki çeşitli uygarlıkların tarihi ve kültürel mirasını günümüze kadar taşımıştır. Bu kültürel mirasın oluşum ve gelişim sürecinin vesilesiyle ve konumu itibariyle Diyarbakır ilk çağlardan itibaren eğitimin beşiği olmuş ve hâkimiyetleri süresince Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinin de önemli eğitim merkezlerinden biri olmuştur.

Osmanlı eğitim anlayışına paralel olarak Diyarbakır'da da klasik anlamda eğitim camilerde yapılırken, bazı merkezlerde de medreseler kurulmuştur. Türkiye'de batılı anlamda eğitim-öğretimin başlamasının ardından Diyarbakır'da da bu bağlamda çeşitli okullar açılmış ve Cumhuriyetle beraber ilk, orta, lise ve dengi okul sayılarında artış görülmüştür.

Osmanlı Devleti'nde uzunca bir süreci kapsayan medrese ve cami temelli eğitimin, batılılaşma hareketleriyle yeni bir boyut kazanması yani Batı tipinde okulların açılması, bu okullarda görev alacak öğretmenlerin de bu tarzda eğitilmelerini sağlamak amacıyla ilk defa İstanbul'da 1848'de Darülmuallimin-i Rüşdi ve 1868'de de Darülmuallimin-i İptidaiye mektepleri açılmıştır. Bu süre zarfında gerek ilk gerekse orta düzeydeki okul sayılarında sağlanan artış aynı nitelikte öğretmen yetiştirme konusunda sağlanamadığından mevcut Darülmuallimin mektepleri temel alınarak taşrada da öğretmen yetiştiren okullar açılmaya başlanmıştır. Osmanlı eğitiminde Batı tarzındaki bu okulların birer örneğini barındıran illerimizden birisi de Diyarbakır'dır.

Osmanlı Devletinin izlediği eğitimsel politikalar çerçevesinde geleneksel eğitim anlayışından uzak öğretmen yetiştirme sürecine Mutlakiyet Dönemiyle başlayan Diyarbakır'da, kuruluşu 1882'den sonrasına denk gelen Darülmuallimin-i Sıbyan'ın varlığıyla karşılaşmaktayız. Mutlakiyet ve Meşrutiyet Dönemlerinde öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik düzenlemeleri barındıran bu okulun bünyesinde bir Darülmuallimin-i Rüşdi de yer almaktaydı. Okulun öğretimine ara verildiği 1930-1949 yılları arasında bugünkü Ziya Gökalp İlköğretim binasında bir Kız Öğretmen Okulu olan Darülmuallimat faaliyet göstermiştir. 1949 yılında Diyarbakır Erkek İlköğretmen Okulu adını alarak tekrar öğretime açılan bu öğretmen okulu, 1974 yılında da Diyarbakır Öğretmen Lisesine dönüştürülerek öğretmen yetiştiren bir kurumdan genel bir ortaöğretim kurumuna dönüştürülmüştür.¹⁰

Cumhuriyetin aydınlanma hedefleri, ülke gerçekleri ve çağdaş eğitim-bilimin verileri arasında yapılmış başarılı bir sentezin ürünü olan Köy Enstitüleri aynı zamanda bu enstitülerin yapı, işleyiş ve dönüşümlerini simgeleyen Dicle Köy Enstitüsü, Diyarbakır'da bir öğretmen yetiştirme geleneğini barındırmaktadır. 1944 yılında Diyarbakır'ın Ergani İlçesinde eğitim-öğretime açılan bu okul, 1954 yılında Dicle

¹⁰ **Diyarbakır İl Yıllığı**, Cilt:1, Ankara 1973, s.263.

İlköğretmen Okulu, 1975 yılında Dicle Öğretmen Lisesi ve nihayetinde 1989 yılında Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi adını alarak dönüşümünü tamamlamıştır. Aynı amaçla kurulan ve güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden bir kurum olan Diyarbakır Anadolu Öğretmen Lisesi ise oluşum ve dönüşüm olarak Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi'nin gerisinde kalsa da yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlayan güdümüyle bu geleneğin içerisinde yer almaktadır.¹¹

Diyarbakır'da mevcudiyetini korumuş bir diğer öğretmen yetiştiren kurum da Diyarbakır Eğitim Enstitüsü'dür. 1962 yılında ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştirmek maksadıyla açılan bu okul, 20 Temmuz 1982 yılında 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile Eğitim Fakültesi adı altında Dicle Üniversitesine bağlanmıştır. Halen Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi adı altında öğretimine devam eden bu kuruma bağlı 9 bölüm ve bu bölümlere ait 16 farklı programda öğretmen eğitimi sağlanmaktadır.¹²

Toplumu oluşturan din, dil, hukuk gibi ana unsurlarda görülen aşamalı bir gelişmişlik eğitim unsurunda da aynı nitelikte gerçekleşmektedir. Türklerin tarihi kadar eski bir insan eğitim olgusunun var olduğunu gösteren Türk eğitim tarihinde, yukarıda izah ettiğimiz okullaşma sürecinin hem şekil hem de nitelik açısından göstermiş olduğu değişim trendi öğretmen yetiştirme olgusunda da görünmektedir. Eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirme deneyimleri XIX. yüzyıl ortalarına kadar okullaşmamış yani okul boyutu gerçekleştirilememiştir. Uzun bir süreci kapsayan dönemler içerisinde medreseler hem adalet mekanizmasını hem muallimlerin ve hem de medrese öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde tek kaynak olmuşlardır. Ancak Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorununun okullar aracılığıyla çözümlenmeye çalışılması 19. Yüzyılın ortalarında olmuştur. Batı tarzında kurulması amaçlanan okullar, öğretmen yetiştirilmesini de bu yeniden yapılanmaya uygun bir çerçevede ele alınmasını zorunlu kılmıştır.¹³

Ülkemizde öğretmen yetiştirme işi tarihi süreç içinde incelendiğinde, özellikle Osmanlı Klasik Döneminde, Tanzimat Devrinde, Meşrutiyet Dönemlerinde,

¹¹ Evren, Nazif: **Poyraz Köyünden Köy Enstitüleri'ne**, Ankara 1997, s.64.

¹² D.Ü., "Dicle Üniversitesinin Kuruluş ve Tarihçesi" (www.dicle.edu.tr, Erişim Tarihi 10.09.2005).

¹³ Ergün, Mustafa: "Türk Eğitim Tarihi" (www. http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm, Erişim Tarihi: 30.09.2004).

Cumhuriyet Döneminde ve 2000'li yıllarda öğretmen yetiştiren çeşitli okullar kurulduğu görülebilir. Öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla ayrıca geçici önlemler de alınmıştır. Daha iyi bir eğitim daha iyi bir toplum parolasıyla girişilen bu yolda eğitimde varılmak istenen hedefleri gerçekleştirme aşamasında varolan öğretmen ihtiyacını karşılamak maksadıyla ortaya konan eğitim politikaları gösteriyor ki, öğretmen yetiştirme konusu Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorun alanlarından birisi olmuş ve bu alan bir sorun olmaktan çıkamamıştır. Yukarıda öğretmen yetiştirme tarihimize kısaca bakmaya çalıştık. Bu tarihsel gerçekliği vermemizin amacı, öğretmen yetiştirme uygulamalarımızın çok çeşitli, çok sorunlu ve çoğu zaman kendisinden istenileni veremeyen bir nitelikte olmasıydı.

Türk Eğitim Tarihinin öğretmen yetiştirme konusunda varolan çeşitliliği ve sorun olma boyutu, eğitimin temel öğeleri olan öğretmen, öğrenci ve program eksenindeki yapısından hareketle bu araştırmada ortaya konulmaya çalışılan öğretmen yetiştirmenin oluşum ve dönüşümünü destekler nitelikte yapılan araştırmaların genel görüntüsünü açabiliriz.

“Öğretmen Yetiştirilmesi ve Atamalarının İncelenmesi (MEB, YÖK Ve DPT Uygulamaları 1980-2000)” konulu araştırmada, eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ile ilgili pek çok ilkenin belirlendiğini ve uygulandığını, bu ilkelerin bir kısmının çok olumlu, bir kısmının ise uygun olmayan özellikler taşıdığını vurgulanmaktadır. Ayrıca nitelikli öğretmen yetiştirilmesi kadar, bunun yanında iyi bir nicelik ve atama planlamasının yapılmasının büyük önem taşıdığı ve Türkiye’de öğretmenlik mesleğine giriş, istihdam ilkeleri ve uygulamalarının uluslararası eğitim belgelerinde gösterilen ve hükümetlere tavsiye edilen düzeylerin altında kaldığını da vurgulanmaktadır.¹⁴

“Eğitim Fakülteleri Programlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmada, Eğitim Fakültelerinin giriş puanları, başarılı öğrencilerin bu kurumları tercih etmediğini göstermektedir. Bu konu, toplumda öğretmenlik mesleğine bağlanan

¹⁴ Ertan, Murat: “Öğretmen Yetiştirilmesi ve Atamalarının İncelenmesi (MEB, YÖK Ve DPT Uygulamaları 1980-2000)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2002, s.110.

değerlerle ilgilidir. Bu değerlerin, öğretmenlik mesleğini çekici hale getirecek şekilde değiştirilmesinin önem taşıdığını vurgulanmaktadır.¹⁵

Bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği, eğitim olgusunun birbirleriyle devamlı etkileşimde bulunan üç temel ögesi olan öğrenci, öğretmen ve programın belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Bunların herhangi birinde meydana gelebilecek verimsizlik bütün bir sistemin verimliliğini düşürecektir. Ancak bu öğelerden herhangi birinin diğerinden daha önemli olduğu söylenemez. Eğitimin olmazsa olmazları diye nitelendirilebilecek bu öğelerinden öğretmenin yetiştirilmesinde varolan bakış tarzını belirleyen programların eğitim döngüsü içerisindeki konumu, işlerliği ve uygunluğu bu araştırmanın ana temasını oluştururken öğretmenin eğitim sürecinin oluşumundaki vizyonu da diğer bir perspektifi oluşturmaktadır. Ayrıca Türk Eğitim Tarihinde ve örnek teşkil etmesi bakımından konu edilen Diyarbakır'da öğretmen yetiştirme deneyimlerinin tarihsel devreleri ve güncel görünümü de ele alınıp bir bütün olarak düşünüldüğünde eğitim olgusunun yukarıda bahsi geçen üç ögesinin etkililiği ve verimliliği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu noktadan hareket edildiğinde araştırmanın problem cümlesi de ortaya konulmuş olur.

Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneklerinde Diyarbakır'da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarına ilişkin öğretmen/öğretim elemanı görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; Diyarbakır'da Öğretmen Yetiştirme Geleneğinin Güncel Duruşuna İlişkin Öğretmen / Öğretim Elemanı Görüşlerinin: *Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi* örneklerinde değerlendirilmesidir. Bu temel amaçla bağlantılı olarak araştırmada şu alt sorular cevaplandırılmaya çalışılmaktadır:

¹⁵ Gürbüz Türk, Oğuz: "Eğitim Fakülteleri Programlarının Değerlendirilmesi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1988, s. 72.

1. Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları çerçevesinde Diyarbakır'da öğretmen yetiştirme geleneği kurumsal yapı ve program bazında hangi parametreler doğrultusunda gerçekleşmiştir?

2. Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneklerinde Diyarbakır'da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretmen/öğretim elemanı görüşleri arasında;

a. *Öğrenim kaynakları,*

b. *Cinsiyetleri,*

c. *Branşları,*

d. *Mesleki kıdemleri,*

e. *Unvanları/öğretmen-öğretim üye yardımcısı-öğretim üyesi* bakımından anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır?

Önem

Türk Milli Eğitiminin, bugün önemli amaçlara ulaşılmış olmasına karşılık, üzerinde ciddi olarak durulması gereken birtakım problemleri vardır. Hiç şüphe yok ki, bunlar içinde “öğretmen yetiştirme” birinci derecede önemli problemler kategorisinde yer alıyor, hatta bunların başında bulunuyor. Bu önem, anlaşılabilceği gibi, eğitim sistemi nasıl olursa olsun, ondan istenilen sonuçların alınabilmesinin, öğretmenin niteliği ile ilişkili olmasından kaynaklanıyor.¹⁶

Türk Milli Eğitim Tarihine bakıldığında, öğretmenin sistem için taşıdığı bu önemin farkına varıldığı ve bu nedenle onun yetiştirilmesi hususu üzerinde zaman zaman durulduğu görülmektedir. Ancak, eğitim tarihine eğilen bir gözlemci problemin

¹⁶ MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**, Ankara Mayıs 1992, s.3.

çözümü için sürdürülen bu çalışmaların istenilen sonuçları elde etmeye yetmediğinin farkına varmakta zorluk çekmez.

Bugün de öğretmen yetiştirme konusu, Türk Milli Eğitim Sisteminin temel problemleri arasında görünüyor. Bu problemin ele alınışı ve çözümlenmesi aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı ile öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları arasında koordinasyonun sağlanması ve sonuçta verimli bir işbirliğinin oluşturulması oldukça önem arz etmektedir.

Vurgulanması gereken bir diğer önemli husus da, eğitimde yüksek standartlara ulaşabilmek ve daha nitelikli, bilinçli öğretmen yetiştirebilmek için geçmişten uygulanagelen eğitim tecrübelerinden faydalanmamız gerektiğinin görmezden gelinemez bir gerçek olduğudur. Türk Eğitim Tarihinin kendi seyri içinde oluşumu ve dönüşümü incelendiğinde, zaman zaman bazı eğitim sistemlerinin ve bunlara bağlı politikaların terk edilerek sistemin yeniden kurulmaya çalışıldığını ve bu değişim sürecinin sonunda mevcut uygulamalara paralel bir yapılanmanın inşa edildiğini görüyoruz. Bu tür bir tecrübenin ilerlemeden ötürü eğitimde ve bilimde sürekliliğin olduğu gerçeği gözönünde bulundurulursa, eğitim sisteminden doğan ihtiyaçlara cevap olmaktan çok bir kısır döngü yaratılmış olacaktır.

Ortaya konan yöntemlerin ve takip edilen politikaların tam ve doğru olarak uygulanması, kalıcı izli değişimlerin oluşmasını sağlayacaktır.

Bu araştırma, Diyarbakır'da öğretmen yetiştirme geleneğinin ve bu geleneğin güncel durumunun programlar açısından değerlendirilmesi üzerine bir inceleme olup bu hususta doğrudan veya dolaylı olarak kaynak teşkil edecek tüm veriler değerlendirilerek, bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlama amacına yöneliktir.

Ayrıca, Diyarbakır'da öğretmen yetiştirme geleneğinin ve bu geleneğin güncel durumunun programlar açısından değerlendirilmesini konu alan ilk araştırma olması da bu araştırmanın önemi açısından vurgulanmaya değer görülmektedir.

Varsayımlar

1. Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.

1. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Uygulanan envanter, geçerli ve güvenilirlidir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri ve Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, envantere cevap veren öğretmen/öğretim elemanı görüşleri ile sınırlıdır.

3. Araştırma, envanter ifadeleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen Yetiştirme: Öğretmen, eğitim sürecinin önemli değişkenlerinden biridir. Sürecin nitelik ve niceliğini planlayan, uygulamayı yöneten ve ürünü değerlendiren yönleriyle öğretmenin yeterlikleri eğitimde önemli bir rol oynar. Eğitimi ve öğretimi etkin kılmamanın yollarından biri de çağın gerektiği donanımlara sahip, eğitim sistematığına uygun programların hazırlanması ve bunlarla işe koşullanarak öğretmen yetiştirme atılımlarına gidilmesidir.

Gelenek: Gelenekler geniş anlamıyla bir kuşaktan ötekine geçirilebilen bilgi, tasarım, yaşantı biçimi; daha geniş anlamıyla maddi olmayan kültürdür. Dar anlamda ise, kuşaklar boyunca bir toplumun örneğin, eğitim yada politik işleri gibi önemli konulardaki görüşlerdir.¹⁷

¹⁷ Şener, Sami: "Gelenek" (<http://www.sede.de-Ans/6/gelenek.htm>, Erişim Tarihi:05.02.2005).

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu araştırmada Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneklerinde Diyarbakır'da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarının uygunluğu ve gerçekleşme durumu öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anlamda araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Ayrıca programların uygunluğu ve gerçekleşme durumuna ilişkin grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı da incelendiğinden araştırma ilişkisel bir tarama özelliğine de sahiptir.

Araştırma, uygulanan veri toplama aracından elde edilen görüşlerden ve literatürden elde edilen bilgilerin değerlendirilmesiyle yürütülmüştür.

Betimsel nitelikteki bu araştırmada, örnekleme alınan Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde Diyarbakır'da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretmen/öğretim elemanı görüşleri bu araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerinin farklılaşmasına neden olduğu düşünülen *öğrenim kaynağı, branş, cinsiyet, mesleki kıdem ve unvan* ise bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılında Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liselerinde görevli öğretmenler ile D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde görevli öğretim elemanları oluşturmuştur.

Diyarbakır il merkezindeki İMKB Anadolu öğretmen Lisesi ile Ergani ilçesindeki Ergani Anadolu Öğretmen Lisesinde toplam 60 öğretmen, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde ise 9 bölümde 102 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Böylece araştırmanın evrenini, 2 Anadolu Öğretmen Lisesi ile 1 Eğitim Fakültesi ve bu kurumlarda görevli toplam 162 öğretmen ve öğretim elemanı oluşturmuştur.

Örnekleme temsil edecek öğretmen/öğretim elemanlarının seçimi için şans (random) yöntemi kullanılmıştır. Random yöntemi ile örnekleme, evrendeki her bireyin veya objenin örnekleme grubuna girebilme olasılığının birbirine eşit ve birbirinden bağımsız olmasıdır.¹⁸

Yukarıdaki ölçütlere göre, araştırmanın örneklemini temsil eden Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan 60 öğretmenin tümüne envanter uygulanmış olup bu öğretmenlerden 48 tanesinden cevap alınmıştır. Toplanan envanterlerin tümü geçerli sayılmıştır. Eğitim Fakültesi'nde ise, görev yapan 102 öğretim elemanından 70'ine envanter uygulanmış olup bu öğretim elemanlarından 60'ından cevap alınabilmektedir. Toplanan envanterlerin 56 tanesi geçerli sayılmıştır. Geçerli envanterlerin örnekleme temsil etme oranı %64.20'dir.

Araştırmanın evren ve örnekleme Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmaya katılan Denekler	Evrendeki Denek Sayısı	Örnekleme Alınan Denek Sayısı	Araştırmaya Katılan Denek Sayısı	Araştırmaya Katılan Deneklerin Evreni Temsil Etme Oranı (%)
Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri	60	60	48	80.0
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi	102	70	56	54.90
Toplam	162	130	104	64.20

Verilerin Toplanması: Araştırmaya ilişkin veriler elde edilirken öncelikle, Diyarbakır'ın eğitim ve kültür tarihi ile kuruluşundan Cumhuriyet Dönemine kadar Osmanlı Devleti'ndeki öğretmen yetiştirme olgusu incelenmiştir. Günümüz öğretmen yetiştirme alanında reform niteliğindeki düzenleme ve yapılanmalarla ilgili olarak da Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Kitaplığı, Dicle Üniversitesi Kütüphanesi, Diyarbakır İl Halk Kütüphanesi ve İl Milli Eğitim

¹⁸ Arseven, Ali: **Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler, Teknikler, Örnekler)**, Ankara 1994, s. 99.

Müdürlüğünün arşivinden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada adı geçen Diyarbakır ve merkeze bağlı yerleşim alanlarında varlığını sürdüren okulların arşivlerinde genel bir literatür taraması yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, her boyutu dört sorudan ibaret olan toplam 12 sorulu bir “görüşme formu” olarak hazırlandı. Bu form, danışman öğretim üyesinin, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının katkıları ve ilgili literatür taraması¹⁹ neticesinde ölçme aracı, her boyutu altı maddeden oluşan toplam 24 maddeli bir “envanter”e dönüştürülerek son şeklini almıştır. Veri toplama aracındaki ifadelerin Türkçe dilbilgisi kurallarına uygunluğunu sağlamak ve maddelerin algılanma düzeyini ortaya koymak için araştırmacının görev yaptığı ortaöğretim kurumundaki üç Türkçe öğretmenin ve diğer branşlardaki beş öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve böylece veri toplama aracının dil konusundaki eksikleri giderilmiş ve maddelerin algılanabilirlik düzeyi artırılmaya çalışılmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır:

1. Örneklemeye giren öğretmenlere uygulanan envanterin birinci bölümünde, öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere ait dört madde bulunurken, öğretim elemanlarına uygulanan envanterin birinci bölümünde ise öğretim elemanlarına ilişkin kişisel bilgilere ait beş madde bulunmaktadır.

2. Envanterin ikinci bölümünde ise, öğretmen ve öğretim elemanlarının Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin görüşlerini ölçmeye yönelik ifadeler yer verilmiştir. Envanterin bu bölümü 24 ifadeden oluşmaktadır (Ek:I, Ek:II). Dört boyutta incelenen öğretmen/öğretim elemanı görüşleri için her boyutu oluşturan maddelerin numaraları ve her boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

¹⁹ Oral, Behçet: “Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğu” **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, (Editörler: Özcan Demirel-Kasım Kıroğlu), Ankara 2005, s. 82-104; Erden, Münire: **Eğitimde program Geliştirme**, Ankara 1998, s.21-36.

Tablo 2
Öğretmen Görüşleri ile İlgili Boyutlar

Boyutlar	Anket Soru Numarası	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Kat Sayısı
1. Amaç	1-6	0.88
2. İçerik	7-12	0.88
3. Öğrenme- Öğretme Süreci	13-18	0.86
4. Ölçme Değerlendirme	19-24	0.92

Öğretmen görüşlerine yönelik bütün olarak ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsıısı 0.96 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3
Öğretim Elemanı Görüşleri ile İlgili Boyutlar

Boyutlar	Anket Soru Numarası	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Kat Sayısı
1. Amaç	1-6	0.79
2. İçerik	7-12	0.81
3. Öğrenme- Öğretme Süreci	13-18	0.82
4. Ölçme Değerlendirme	19-24	0.85

Öğretim elemanı görüşlerine yönelik bütün olarak ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsıısı ise 0.92 olarak hesaplanmıştır.

4 boyut ve 24 ifadeden oluşan bu ölçme aracının yönergesinde “tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir.

Veri toplamak amacıyla geliştirilmiş olan envanterin uygulanabilmesi için Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla, örnekleme alınan okulların bulunduğu Diyarbakır ili Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izin yazısı ve bir adet envanter formu götürülerek, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilikten uygulama

izni (Ek: V, Ek: VI) alındıktan sonra örneklem alınan okullara gidilerek veri toplama aracı 20.10.2005-25.11.2005 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce, yanıtlama oranının yüksek olmasını sağlamak amacıyla, okul müdürü ve müdür yardımcıları ile görüşme yapılmış, araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ve Valiliğin araştırmanın uygulanması için olur yazısının birer örneği verilmek suretiyle ölçme aracı uygulanmıştır. Örnekleme alınan bir diğer eğitim kurumu olan D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde de Sosyal Bilimler Enstitü Müdürlüğünce hazırlanan araştırma izin yazısıyla Eğitim Fakültesi'nin ilgili bölüm başkanlarıyla görüşülerek veri toplama aracı 30.12.2005-06.01.2006 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmış ve toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu: Araştırma süresince elde edilen yazılı ve matbu kaynaklar öncelikle günlük dile hitap ve konunun amacına hizmet edecek bir biçimde tanzimi yapıldıktan sonra alanında uzman kişilerin görüşü alınarak bu kaynakların yorum düzeyinde açılımlarına gidilmiştir.

Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları toplandıktan sonra yönergeye uygun olarak yanıtlanıp yanıtlanmadığı kontrol edilmiş, eksik ya da yönergeye uygun yanıtlanmayanlar değerlendirmeye alınmamıştır. Geçerli veri toplama araçları daha önce hazırlanan formlara kodlanmış ve bilgisayar ortamında SPSS 12.0 for Windows istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin analizinde ve yorumunda t-testi ve varyans analizinden (one-way) yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Verilerin yorumlanmasında veri toplama aracındaki her maddeye ilişkin verilen değerler, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında ölçęin seçenekleri, bunların sınırları ve verilen ağırlıklar aşağıda verilmiştir.

<u>Verilen Ağırlık</u>	<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00
4	Katılıyorum	3.41-4.20
3	Kararsızım	2.61-3.40
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80

1. TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME GELENEĞİ ve DİYARBAKIR ÖRNEĞİ

1.1. Öğretmenin Eğitim Oluşumundaki Vizyonu

Varolmanın temelinde bir gelişme ve eğitim süreci bulunmaktadır. Burada insanın kendi içinde varolan yetenekleri açığa çıkarması ve özündeki nitelikleri bilinç yüzeyine yansıtması aynı zamanda ilkel varoluşunu deneyimleme çabası mevcuttur. Varlığın izafi boyutta yansıtılış biçimleri programlı ve serbest biçimler olarak karşımıza çıkar. Programlı formda varlığın özü kendi varoluşunu otomatik olarak gerçekleştirirken serbest formlar ise asıl varlığın bütün yeteneklerini açığa çıkarmada bir kanal görevi görmektedir. Her iki form da aynı doğal güce sahiptir. Bu doğal gücün programlı formlarda işleyişi otomatik olduğu için buradaki eğitilme süreci de programlıdır. Serbest form denilen insanlarda ise doğal enerji insan iradesine bağlı bir işleyiş gösterdiğinden bu enerji yapıcı veya yıkıcı bir etkiye sahip olabilmektedir. İşte eğitim;

yaşam enerjisinin korkudan sevgiye dönüştürülmesi için devreye giren insanın proaktif bilincinde varolan bir kalitenin yarattığı bireysel, toplumsal, dinamikdir.²⁰

Varlığın izafi boyuttaki serbest formu olan insanın ilkel benliğinin deneyimlendiği eğitsel süreçteki etkileşimin unsurlarından olan öğretmenin eğitimindeki temel yaklaşım, bu sürece bir kanal olmaktan çok herhangi bir bilinç temeli gözetilmeden kendisine belirli kalıplar yüklenmiş teknik öğretmen olma boyutuyla sınırlandırılmıştır. Bu durum eğitimde yaratıcılığı engelleyen temel neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa öğretmen eğitiminin ilk basamağı olan öğrenci seçiminden başlanarak hizmet öncesi öğretim ve öğretmenin kendisini ifade etme olanağını bulduğu ortamına yani uygun istihdam edilme alanına kadar tüm süreçler belirli bir bilinç çerçevesinde cereyan etmesi gerekir ki eğitsel süreç ve bu sürecin ana unsurlarından olan öğretmenin ve öğrenenden her iki taraf diğerindeki doğal niteliğin açığa çıkmasını sağlayan bir uyarıcı olabilsin.²¹

Öğretmen eğitimin ilk basamağı olan öğrenci seçimi tamamen belirli bir beklenti çerçevesinde oturtulmuştur. Bu beklentiler de maddi kazanç, mesleki hiyerarşiden kaynaklanan makam edinimi ve bu unsurlardan gelen güç şeklinde sıralanabilir. Öğrenci seçimi ve yönlendirme sistemi bu üç öğeye bağlı kalaraktan şekillenmekte ve sonuç olarak eğitimde herkesin olmak isteği veya olduğu konumun bilincine varmadan sadece sonuç odaklı ve yapay bir deneyim

²⁰ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

²¹ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

formatı gelişmektedir. Gerçekte insan doğasına uygun herhangi bir deneyim, bir beklentiden çok kişinin ruhundan gelen iç sesle frekansları aynı ve sonuçtan bağımsız bir süreçte oluşan ifade edilme yetisidir. Deneyimin tek koşulu olarak içsel bir sorumlulukla yapılmasıdır. Dıştan gelen veya empoze edilen bir edinin değildir. İşte öğretmen eğitimi ve diğer alanlarda belirli bir bilinç alanına oturtulmamış ve sadece sonuç odaklı faaliyetler eğitimde varılmak istenen merkezi açının sapmasına neden olduğu gibi yetişen bireylerin de öğretmenlik mesleğini içselleştiremeden veya gerekli deneyimlemeyi gerçekleştirilmeden olma modundan çok sonuç odaklı yüzeysel ve mekanik bir form kazanmaları söz konusu olmaktadır.²²

Öğretmen eğitiminde güncel yaklaşımda insanın varoluş amacına ters düşen uygulamalarından biri de eğitimin niteliği ile ilgilidir. Öğretmen eğitiminde uygulanan güncel öğretim programları öğrenciden bağımsız, belirli kalıpları empoze edici yani sınırları çizilmiş hazır bir öğretmen kişiliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum eğitimde yaratıcılığı sınırlandırılmış ve birbirinin aynı olan öğretmen modelini oluşturmanın yanında öğretmene de belirli kalıpları ezberlemiş ve en çok mevcut bilgiyi farklı biçimlerde icra eden bir şahsiyet kazandırmaktadır. Varoluşun serbest formu olan insanın ruhsal boyuttaki mükemmel yapısının yanında mükemmel bir öğretmen yetisine de sahiptir. Öğretmenlik dışardan empoze edilen ödünç bir kişilik olmaktan çok kişinin içinde varolan bu potansiyelin uygun çevre koşulları sağlanarak deneyimlenmesi yani kendini ifade etmesiyle ortaya çıkabilecek bir yetidir. İşte güncel eğitim programları varoluşun özüne inebildiği sürece eğitim sürecini ve bu sürecin etkin bir ögesine gerçek öğretmenlik ruhunu aşılabilir.²³

Eğitimin insanın varoluş vizyonu ile olan ilişkisel anlamdaki bu bağ toplumla olan bağında da görülebilir. Çünkü mutlak varlığın görecelideki bir formu olan insanların bir araya gelmesiyle toplum kavramı oluşmakta ve şekillenmektedir. Bu durumda eğitim ve toplum ikileminin ilişkisel bağını açıklamak gerekirse toplumların, hem biyolojik hem de sosyo-kültürel açıdan kendilerini üretmeleri, varlıklarını temel belirleyici özellik ve değerleriyle birlikte geleceğe taşıma ihtiyaçlarını ihmal etmeleri düşünülemez. Sosyo-kültürel bir organizma olan toplum, değişmez yönlerini tekrarlayabilme ve kimi zaman ortaya çıkan değişme zarureti olabildiğince sağlıklı bir biçimde, unsurları arasında kopukluk ve çatışmalara meydan vermeksizin gerçekleştirme zorunluluğu duyar. Bu zorunluluğun sonucunda ortaya çıkan eğitim sisteminden beklenen ise toplumsal hayatın süreklilik arzeden yönlerini anlamlı,

²² Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

²³ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

değişime açık yönlerini de tutarlı bir biçimde sergileyebilecek bir nitelik arz etmesidir. Oldukça geniş bir çerçeveyi saran bu tür bir beklenti, hiç de kolay gerçekleştirilebilecek bir hedef değildir. Eğitim sistemi, bu beklentiye toplumun tarihi, coğrafyası gibi süreklilik arz eden potansiyelinden, bugün geçerli olabilecek değerleri bir araya getirerek soysa-ekonomik yapı, nitelikli insan gücü gibi değişebilir yönlerinden de kısa ve uzun vadeli pratik amaçlar üreterek ancak gerçekleştirebilir.²⁴

Bu durum, girdileri çıktılar ve sayısız etkileşim alanı ile özellikle bu yüzyılda bir makro sistem haline gelen eğitim için hafife alınamayacak ölçüde bir uyanıklık ve süreklilik gerektirmektedir. Eğitimin bu yönü, yitirmekten endişe duyduğu kültürü ile geleneksel kültürden bağımsız gelişen yaşam ve düşünce biçimlerini sosyal hayat içinde birbirini tamamlar bir şekle sokabilme işlevidir.²⁵

Toplumun kendisi için hayati önem taşıyan unsurları (tarihi, kültürü, değerleri v.s.) arasındaki uyum bozulmadan hayat biçimini ve değerlerini gelecek zaman içinde de geçerli kılma etkinliği olan eğitimin bir yönü de “yetişmekte olan bireylerin zeka, duyu ve iradelerini dengeli bir şekilde geliştirerek onları tutarlı bir inanç ve düşünce sistemleri olan, gelecek için olumlu ve gerçekçi hedefler belirleyen birer şahsiyet” haline getirme amacıdır.²⁶

Bu ikinci yönüyle eğitimden beklenen şey bireyleri, toplumun beklentileri ile geleceğin öngörülen ihtiyaçlarını gözeterek kendilerini gerçekleştirme sürecine dahil etmesidir. Şüphesiz bu beklenti de kolaylıkla üstesinden gelinecek bir hedef değildir. Dünyada özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra; okul çağı nüfusunun çoğalması, bilginin işlevsel yanının giderek artması, eğitime olan talebin artması, iletişim teknolojilerinin kültürlerarası geçişleri hızlandırması ve ebeveynlerin çocuklarına ayırabilecekleri artı zamanlarının giderek azalması gibi olgular ortaya çıkmıştır. Eğitimin, kendisinden bekleneni yerine getirebilmesi için yukarıda sıralanan tüm etmenleri adeta kendi tasarrufu altına alması zorunluluğu doğurmuştur. Bu tür bir tasarrufun mümkün olamayacağı düşünülürse, geleneksel anlamıyla; amaçları tek elden belirlenmiş, müfredatları statik bir öğretmen yetiştirme düzenine sahip bir ülkedeki

²⁴ Safran, Mustafa: “Eğitim Sistemi İçinde Öğretmenin Yeri” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 137, İstanbul Mart 1998, s. 80.

²⁵ Safran, Mustafa: a.g.m., 1998, s. 80.

²⁶ Özakpınar, Yılmaz: “Milli Eğitimin Gayesi ve Öğretmenlik Şahsiyeti” **Öğretmen Yetiştirme Yükseköğretim Kurumlarının Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu** Ankara 1987, s.59.

eğitimin, yukarıdaki tüm zorlayıcı değişimler karşısında ne derece naçar bırakılacağı açığa çıkar.²⁷

Kalkınma sorunları, siyasal etkiler, nüfus, bilimsel gelişmeler, hukuk v.b. alanlarla direkt bir etkileşim içinde olan ve sözü edildiği gibi hem toplumlar hem de bireyler için aynı önemde bir işleve sahip bulunan eğitim; öğretmen, program ve fiziksel koşullardan oluşmaktadır. Denilebilir ki, eğitimin niteliği ve yeterliliği bu üç unsurun ayrı ayrı ve bir arada analiziyle ancak anlaşılabilir. Ayrıca eğitimin makro düzeyde karşılaştığı her türlü değişim zorunluluğu, başta öğretmen olmak üzere bu unsurlarda yapılacak herhangi bir reform ile ancak yerine getirilebilir.²⁸

İnsanda varolan yeteneğin açılımını kılavuzlama manasına gelen eğitim, hayatın her kademesinde devamlılık arz eden bir süreç olup bu sürecin eğitim kurumlarında yürütülen kısmı kabaca; amaç, muhteva, metot ve teknikle değerlendirme basamaklarından oluşur. Bu basamakların her kademesinde aktif görev yapanlar ise öğretmenlerdir. Zira eğitim ve öğretim faaliyetleri bir amacın tayin edilmesiyle başlar. Öğretmen, amaçlara göre saptanan içerik ile birlikte uygulanan metotlardan sonra öğrencilerin belirtilen amaçlardan ne kadarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini tespiti için değerlendirmeye geçer. O halde bütün bu süreçlerde yer alan öğretmenin görevleri, kişilik özellikleri, iyi bir öğretmende bulunması gereken değerler, öğretmen tutumları açısından analiz etmekte fayda vardır.²⁹

Öğretmenlik mesleği, toplum ve millet açısından çok önemlidir. Çünkü öğretmen, eğitimin toplumsal görevini yerine getirmede önemli bir faktördür. Eğitimin toplumsal görevi, toplumun sürekliliğini ve gelişmesini sağlayacak olan bireyler yetiştirmektedir. Bu görev eğitim kurumlarında meydana gelmekte ve bu işlemi etkili bir şekilde öğretmenler gerçekleştirilmektedirler. Burada eğitim adına yapılan en önemli iş öğrencilere toplumun kültürel mirasının aktarılmasıdır. Aslında eğitim, kültürü aktarmadır. Kültürün kuşaktan kuşağa aktarımı millet kimliğinin devamlılığını sağlar. Ancak bu aktarım bir klonlama tarzında değil de kültürü sürekli güncelleştirerek onun kalıcı kalmasına hizmet edilmelidir. Çünkü güncelleştiği oranda kültür dinamik ve

²⁷ Safran, Mustafa: a.g.m., 1998, s. 81.

²⁸ Kaya, Y.Kemal: **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, Ankara 1987, s.384.

²⁹ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006; Büyükkaragöz, S.Savaş-Kesici, Şahin: "Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi" **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 137, İstanbul 1998, s. 68.

kalıcı olacaktır. Öğretmen ikinci olarak öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlayabilir. Öğretmen, toplumsallaşma sürecinde öğrenciye ihtiyaçlarının toplumun beklentilerine uygun bir biçimde karşılanmasını, toplumsal roller ile onları destekleyen tutumları, en önemlisi de yaşam kalitesini artıracak bilgi ve becerileri öğretir. Bu görevler bütünü öğretmenlik mesleğinin toplum açısından önemli olduğunu göstermektedir.³⁰

Öğretmenlik, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde görüldüğü gibi bir meslektir. Öğretmenlik mesleği için gerekli nitelikler ise; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, ve genel kültür olmak üzere üç yönlü olarak ele alınmaktadır. Diğer bir deyişle bir öğretmenin kendinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik yapacağı ders alanını iyi bilmesi gerekir. Bunun yanında bu bilgi ve becerileri iyi bir şekilde organize ederek nasıl öğreteceğini ve öğretimi canlı ve çekici hale nasıl getireceğini bilmesi de gerekmektedir. Bu da öğretmenlik meslek bilgisi alanında yetişmekle mümkün olmaktadır. Öğretmen, mesleki alanı ile ilgili çok fazla detaylı bilgiye sahip olabilir. Bununla birlikte bir o kadar da genel kültür bilgisine sahip olabilir. Ancak eğitim ortamında bu ikisi yeterli olmayabilir. Çünkü öğretmenlik mesleği açısından önemli olanı; öğretmenin yetişmiş olduğu alan bilgisini ve kültürünü öğrencilere aktarabilecek pedagojik formasyon bilgisine sahip olmasıdır. Eğitim açısından önemli olanı da öğretmenin bu üç özelliği bir arada taşımasıdır.³¹

Eğitim genel anlamıyla; bir ulusun sahip olduğu değerlerin, bilgilerin ve hünelerinin yetişmekte olan yeni nesillere iletilmesi, kazandırılması ve bu bağlamda ailede başlayıp sokakta, işyerinde ve okulda devam eden bir süreçtir.³² Bir ulus için bu denli değer taşıyan unsurların yüceltilmesi ve aktarılması kendi devamlılığını sağlayacak kadar önem taşıyor ve bunu sağlayacak olan yine eğitim ise bu süreçte yer alan öğretmenin gerek okul içi gerekse okul dışı rollerini ve üzerine yüklenen misyonu özümseyerek yaşamını bu çerçevede idame etmesini gerektirmektedir. Çünkü eğitim ne sadece okul içi ne de sadece aile içi faaliyetlerden ibaret olmayıp tüm bir yaşamı içine alan, sürekliliği olan bir süreçtir. Bireyin ailede, okulda ve de iş yaşamında kazandığı değerler bütünü tüm bireyler için tek tek düşünüldüğünde varolmanın, yaşamı

³⁰Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006; Nurettin, Fidan-Erden, Münire: **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara 1992, s. 64-94.

³¹Büyükkaragöz, S.Savaş-Kesici, Şahin: a.g.m., 1998, s. 68.

³²Celep, Cevat-Kıran, Hüseyin-vd.:a.g.e., 2004, s. 9.

idame etmenin, bir nevi ön koşulu ve asıl kendisi olurken bu gerçeklikte karşılaşacağımız ilk unsur yine eğitim olacaktır.

“Bu kadar geniş yelpazede yer alan ve hayatımızı çepeçevre saran bu süreçte gerek kendimizi gerçekleştirme aşamasında gerekse toplumun beklentileri doğrultusunda ilerleme kaydedebilme noktasında öğretmen, bize nitelik kazandıran değil, bunlara ulaşma yolunda bir rehber olarak bizde mevcut olan yeteneklerin açığa çıkmasında bir yol göstericidir.”³³

İnsan, doğumuyla beraber kendisini eğitim sürecinin içinde bulur ve varolduğu sürece bu etkileşimin içinde yer almaktadır. Fıtratımızdan gelen, genel yapımızdan kaynaklanan sosyalleşme yönümüz hayatımız boyunca bizi farklı sosyal grupların üyesi yapmakta, bu kurum ve gruplar tarafından da farklı eğitim aşamalarında geçirilmekteyiz. Aile, okul gibi sosyal kurumlar içerisinde amaçlı bir eğitim güdülmekte iken birey oyun, arkadaş vb. sosyal gruplar içerisinde de “hayat boyu hayatın içinde kendiliğinden oluşan ve informal eğitim” diye nitelendirdiğimiz bir eğitim süzgecinden geçmektedir. Bu noktada karşımıza çıkan ilk soru “insanın neden eğitim gördüğü” sorusu olup bu soruya farklı kişiler tarafından farklı cevaplar verilebilir ancak “bilgiyi merkeze alan ve insan bilgi edinmek veya kendinde mevcut olan bilginin dışa vurumu bizi eğitime götürür” cevabı, fikirleri bir düzeyde ortak bir çatı altında toplayabilir. Gerçekte de insan, çevresinde cereyan eden olayların, varlıkların, olayların bilgisini edinmek maksadıyla eğitim görmektedir.³⁴

Hangi tür ve amaçta olursa olsun eğitimin olduğu ortamda mutlaka bir öğrenme ve bilgi edinme etkinliği vardır. Bundan hareketle tüm bilgilerimizi sadece eğitim yoluyla elde ederiz çıkarımı yanlış olur. Öğrenme, eğitim için bir ön koşul iken; eğitim öğrenme için bir ön koşul değildir. Diğer bir deyişle, öğrenme olmadan eğitim olmaz ama; eğitim olmadan öğrenmenin olabildiğidir.³⁵

Durumu özetlersek, insanda mevcut olan bilgilerin tümü eğitim sürecinin bir ürünü olmayıp yeryüzünde görünmeye başladığımız andan itibaren duyu organlarımızla algılamalar yaparak varlıkların bilgisini edinme etkinliği içerisine girmişizdir. Bu algılamalardan hareketle bir eğitim etkinliği gerçekleşmiş değildir. Çünkü eğitim toplumsal bir olgudur. Bir arada olmamızdan, toplumsal hayatımızdan doğmuştur. Bu sebeptendir ki eğitimin tarihini toplumların tarihiyle başlatmak gerekir.

³³ Akgündüz, Hasan: a.g.e., Diyarbakır 2006.

³⁴ Tanrıöğen, Abdurrahman-Türkoğlu, Adil-v.d.: a.g.e., 2002, s.1-2.

³⁵ Tanrıöğen, Abdurrahman-Türkoğlu, Adil-v.d.: a.g.e., 2002, s.2.

Eğitim sistematiiğinde, hayata ilk adımı atıldığı aile kurumunda, akran ve oyun gruplarında, kitle iletişim araçlarında ve örgün eğitim kurumlarından olan okullarda çeşitli öğrenmeler gerçekleşmekte ve bu öğrenmeler üzerine idame olunan hayatımızın temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu öğrenmeler, her zaman istedik yönde olmayabilir bazen de gerek toplum gerekse yaradılış amacımıza ters düşen birtakım edinimler kazanabiliriz. İşte bu noktada sosyal bir kurum olan okullarda sistemin kendi amaçları doğrultusunda hazırlamış olduğu programlar çerçevesinde istenilen bilgilerin, yeteneklerin bireye kazandırılmasında aktif olarak tayin olunan kişi öğretmendir.

Öğretmen, tüm bu amaçlar doğrultusunda hareket ederken öğrencinin öğretim sisteminin vazgeçilmez bir ögesi olduğunu ve öğretim sürecine giren her öğrencinin bir birey olduğunu ve bu çerçevede onlara yaklaşması gerektiğini bilerek işe koşullanmalıdır.³⁶ çünkü farklı biyolojik yapıları sahip olan, farklı çevrelerden gelen bireylerin olaylara ve de özellikle eğitim sürecine bakış açısı farklı olmaktadır. Bilinç düzeyindeki bu ayrılık bilinç yüzeyine de farklı yansıtılmaktadır. Bu da onların öğrenme hızlarında, bilişsel anlamda gelişimlerinde bir farklılığın oluşacağı anlamına gelmektedir. Tüm bu hususlar dikkate alınarak gerçekleştirilecek bir eğitim etkinliği, üretimde verimlilik manasına gelecekse bu verimlilikte baş aktör yine öğretmen olacaktır.

Öğretmen yetiştirme politikalarında bir tutarlılık ve belirlenen amaçlara yönelik bir planlılık gözetilirse, başta okul kurumu ve oradan da elde edilecek çıktılar yani yetişmiş bireyler, toplumsal yaşamı yüksek standartlara ulaştırmada büyük pay sahibi olacaktır. Bu etkiyi var kılan husus yukarıda izah etmeğe çalıştığımız gibi “eğitimin toplumsal bir olgu” olmasından hareketle varılan bir sonuçtur.

1.2. Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri

Türk Eğitim Tarihi, Türklerin göçebe hayatı sürdürdükleri yani tarihi bilinen ilk Türk toplumları ile başlar. Bu tarih, kendi seyri içinde incelendiğinde gerek Türklerin Müslüman olmalarından önce ve sonraki dönemleriyle gerekse Osmanlı Devletindeki eğitim dokusu, Türklerin hem tek millet olmaları ve hem de aynı bölgeler diyebileceğimiz topraklar üzerinde ülkelerini inşa etmelerinden kaynaklanan bir

³⁶ Açıkgöz , Kamile Ün: **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir 2003, s. 91-103.

sebeplerdir ki eğitim anlayışları genel yapı itibariyle bir benzerlik göstermektedir. Bu anlayışın temelinde birey merkezli bir yapılanmanın çerçevesinde, eğitimin asıl amaçlarını belirleyen bazen bir töre, bazen bir kanun olmakta ve bunu uygulatmaktadır.³⁷

Türk eğitim dokusunu oluşturan bu denli belirleyici özellikler, bu dokunun içerisinde önemli bir konuma sahip öğretmenlerin yetişme tarzının da belirleyicisi olmuş ve bugüne yansıyan ancak bazen yetişme bazen de seçilme tarzında şekil değişiklikleri olsa da güdülen asıl amaç eğitimdeki dinamikleri etkin kılmaktır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi çeşitli evrelerden geçerek bugünkü kimliğine kavuşmuştur. Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme konusu çeşitli evrelerde ele alınacaktır. Bunlar: Klasik Dönem, Batılılaşma Dönemi, Mutlakiyet Dönemi ve Meşrutiyet Döneminde öğretmen yetiştirme deneyimleridir.

1.2.1. Klasik Dönem Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri

Osmanlılarda, Batılılaşma Öncesi Dönemde eğitim veren kurumlar, “Sıbyan Mektepleri ile Medreselerdir.” Sıbyan yani Mahalle Mektepleri, anaokullarını kapsayarak barındıran ilköğretim düzeyinde öğrenim veren ve öğrenim süresi dört yıl olan okullardır. Beş-altı yaşlarındaki çocukların öğrenim gördüğü bu okullarda, derslerin daha çok dinsel içerikli ve ezbere dayalı olmasının yanında çocukların yaşlarına orantılı olacak biçimde bir eğitim programı hazırlanmıştı. Bu okullarda öğretim parasızdı.³⁸

Batılılaşma Öncesi Dönemde eğitim veren bir diğer okul türü olan Medreseler, çok yaygın ve güçlü örgün eğitim kurumları haline gelmiş ve toplumun her alanına nüfuz edebilmişlerdi. Hem ortaöğretim hem de yüksek öğretimin sağlandığı bu kurumlarda Sıbyan Mekteplerini bitirenler veya bir o kadar özel eğitim veren okuldan mezun olan öğrenciler eğitim görebilmekteydi.³⁹

³⁷ Celep, Cevat-Kıran, Hüseyin-vd.: **Meslek Olarak Öğretmenlik**, Ankara 2004, s.37.

³⁸ Saracaloğlu, Asuman Seda.: **Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması**, İzmir 1992,s.88.

³⁹ Ergün, Mustafa: “Eğitim ve Sivil Eğitimin Batılılaşması” (<http://www.egitim.aku.edu.tr>, Erişim Tarihi: 27.09.2005).

Batı tarzında eğitim kurumları açılıncaya kadar Osmanlı Devletinde örgün eğitim kurumları Medreseler ve Sıbyan Mekteplerinden ibaret olmasındandır ki öğretmen yetiştirme ve atanması yine bu eğitim kurumlarını kapsayacak biçimde ele alınmış ve uygulanmıştır.

Osmanlı Devleti'nde Sıbyan Mektebi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Osmanlılarda, medrese sistemi dışında en yaygın eğitim kurumu olarak *Sıbyan Mektepleri* görülmekte ve dini ağırlıklı bir eğitimin verildiği bu eğitim kurumlarına halk arasında *Mahalle Mektebi* adı da verilmekteydi. Genelde varlıklı kişiler tarafından caminin yanında bazen de caminin bir köşesinde yaptırılan ve masrafları yine varlıklı kişiler, vakıflar ve halk tarafından karşılanan bu mekteplere genelde 5-6 yaşından başlayarak erkek ve kız çocukları alınmaktaydı. Öğretim süresi 3-4 yıldır.⁴⁰

Tanzimat'tan sonra yeni adlar verilen bu okullar hemen her mahallede her köyde mevcuttu. Sıbyan Mekteplerinde öğretimin temelini yanlışsız olarak Kur'an okuma teşkil ederdi. Yani bu mekteplerin programında tek temel ders vardı; *Kur'an, anlamı açıklanmadan, yalnızca okunuşunun öğretilmesi* idi. Ayrıca bu okullara gidiş de zorunlu değildi.⁴¹

O yıllarda derin saygı duyulan bu mekteplere Fatih Sultan Mehmet, Osmanlı Devletinde medrese teşkilatını kurarken, Eyüp ve Ayasofya'da açtırdığı iki medresede Sıbyan Mekteplerinde öğretmenlik yapacaklar için genel medreselerden ayrı derslerin yer aldığı bir program hazırlamış ve bu dersleri görmeyenlerin Sıbyan okullarında öğretmenlik yapamayacaklarını belirtmiştir. Bu dersler: *Arapça, Sarf ve Nahiv, Edebiyat (Maani, Beyan ve Bedi), Mantık, Muhasebe, Tedris Usulü, Münakaşalı Akaid (kelam ilmi), Riyaziyat, Hendese ve Hey'et*'ten ibaretti.⁴²

Fatih tarafından hazırlanan program, içinde bulunulan döneme göre büyük bir yenilik arz etmekteydi. Sıbyan Mekteplerinde öğrenim görme yaşı 5-6'ydı. Hem okula yeni başlamaları hem de yaşları dikkate alınarak bu öğrencilere rehberlik edecek ve öğretici konumdaki öğretmenlerin öncelikle bunlara yaklaşma usullerini öğreten ve

⁴⁰ Celep, Cevat-Kıran, Hüseyin-vd.: a.g.e., 2004, s. 109.

⁴¹ Bilim, Cahit Yalçın: **Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876)**, Eskişehir 2002, s. 3; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s.72-73.

⁴² Koçer, Hasan Ali: **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, İstanbul 1991, s.7.

“tartışma kuralları” anlamına gelen *Adab-ı Mubahase* dersinin yanında etkili bir öğretim sağlamak maksadıyla olacak ki “öğretim yöntemi” manasına gelen *Usul-i Tedris* adındaki bir dersi ilkokul öğretmenleri için özel olarak programda yer vermiştir. Diğer yandan da *Fıkıh (İslam hukuku v.s.)* gibi genel medreselerde en temel ve zor derslerden birinin programda yer almayacağını ayrıca belirtmiştir.⁴³

Fakat tüm bu kaideler zamanla tavsanmış ve sonraları medreseden diploma almak Sıbyan Mekteplerinde muallim olabilmek için yeterli görülmüştür. Hatta cami imam ve müezzinleri, biraz okur yazar olan, orta yaşlı, ağır başlı kişiler ve bazı hafız ve okumuş kadınlar dahi bu okula öğretmen olarak atanabilmiştir.⁴⁴

Fatih’in, Sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek maksadıyla açmış olduğu bu ilk mektebin muallimlerinin güzel bir mizaca ve karaktere sahip olmaları, insancıl ve işini istekle yapacak bir kişiliğinin olması, öğrencilerin kavrayamadığı konuları yumuşak bir dille ve sabırla anlatması gibi niteliklere haiz olması ve buna benzer ölçütleri baz alması, ilkokul öğretmenlerinin yetişme safhasında çağdaş bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerle donatılmış bir biçimde işine koşullanmasını istemesindedir. Bu husus da Türk Eğitim tarihinde çok önemli bir bilgi ve belge mahiyetindedir.⁴⁵

Osmanlı Medrese Sisteminde Müderrisin Yetiştirilmesi ve İstihdam Deneyimleri

İslam dünyasının karakteristik eğitim kurumları olan ve başlangıçta genelde Türk-İslam kültür çevresinde ortaya çıkan medreseler zamanla her tarafa yayılmış ve ilköğretim üstündeki değişik eğitim kademelerini temsil etmiştir. Eğitim alanındaki çalışmaların kalesi diye tabir edebileceğimiz bu örgün eğitim kurumları Osmanlı Devleti’nde toplum hayatını derinden etkilediğinden eğitim açısından tüm Osmanlı dönemine *medrese dönemi* denebilir.⁴⁶

Osmanlılarda ilk medrese, 1330 yılında Orhan Bey tarafından İznik’te yapılmıştır. İlk müderrisi de Kayserili Davut’tur. Zamanla hem Anadolu ve hem de

⁴³ Akyüz, Yahya: a.g.m., 2003, s.49-77.

⁴⁴ Koçer, Hasan Ali: a.g.e., 1991, s. 7; Akyüz, Yahya: a.g.m., 2003, s. 49.

⁴⁵ Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s.77.

⁴⁶ Ergün, Mustafa: “Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme” (<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm>, Erişim Tarihi: 28.10.2005); Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s.52.

Trakya Bölgesinde Osmanlılar tarafından birçok medrese inşa edilmiş ve tüm ülkede değişik eğitim kademelerinde öğretim yapan en önemli eğitim kurumları olarak Osmanlı eğitim tarihinde yer edinmişlerdir. Fatih'in medreselerde yapmış olduğu düzenlemelere kadar hangi derslerin okutulduğu ve bunların sıralarının ne olduğu kesin olarak bilinmiyorsa da ders ve program açısından Selçuklulardakine benzerlik gösterdiği bilinmektedir.⁴⁷

Osmanlı Devletinde ilk zamanlarda medreselerde yetişen öğrencilerin atanma ve terfi işlemleri şeyhülislam ve kazaskerlerin güdümünde, ferman ve kanunnamelerle her medrese için hazırlanan vakfiyelere dayandırılarak bir istihdam politikası izlenmiştir. Müderrislikte, medrese eğitiminin başarıyla tamamlandığını gösterir belge icazetname almak ve "Sahn" düzeyinde medrese öğrenimini tamamlamış olmak değişmeyen temel şartlardı. Müderrislik için gerekli başarıyı göstermek ve mezuniyet belgesini almak atanmak için yeterli bir ölçüt olsa da öğrenimini tamamlamış müderris sayısı ile istihdam için ihtiyaç duyulan sayı arasındaki dengesizlik her medrese çıkışının ilmiye görevlerine tayin edilmediklerini göstermektedir. Tüm bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak amacıyla 1540 yılında devrin padişahı Kanuni'nin Ebussund Efendi'ye hazırlatmış olduğu Mülazemet Kanunu yürürlüğe konularak bu dönemde medrese öğretmenin atanmasında mülazemet yöntemi uygulanmaya başlanmıştır.⁴⁸

İcazetname (mezuniyet belgesi) verilen bir öğrenim düzeyi olan Sahn Medreselerinden mezun olan müderris adayları, ruzname ya da matlab adı verilen kayıt defterlerine adını yazdırır ve atanmak için sıranın kendisine gelmesini beklerdi. Bu bekleme safhasına nevbet (nöbet), bekleyene mülazim denirdi. Mülazimler, meslek hayatlarına önce alt düzeydeki Haşiye-i Tecrid medreselerinde başlayarak dönemin eğitim sisteminde derecelendirilmiş diğer üst düzeydeki medreselere atanır ve en son Sahn ve Ayasofya medreselerinde müderrislik yapabiliyorlardı. Fatih döneminde olan bu en yüksek paye daha sonra Süleymaniye Darülhadiisi müderrisliğine yükselmiştir.⁴⁹

Temelleri Anadolu Selçuklu Devletine dayanan ve uyguladığı programları da bu temele dayandıran medreseler, Osmanlı Devletinin kuruluş ve gelişme yıllarında bir bilim yuvası olarak görülmekle beraber yaptıkları çalışmalarla da halkı derinden etkilemişlerdir. Bu örgün eğitim kurumları, sonraları güdülen politikalar sebebiyle özellikle bilimin siyasetin gölgesinde kalması ve medrese öğretmeni yetiştirmedeki usul ve esasların değişmeye yüz tutmasından dolayı çevresindeki gelişmelere kapalı

⁴⁷ Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 55.

⁴⁸ Akgündüz, Hasan: Klasik Dönem **Osmanlı Medrese Sistemi** "Amaç-Yapı- İşleyiş", İstanbul 1997, s.459-460.

⁴⁹ Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 64.

kalmış ve bilimsel geleneklerinde de bir değişim yaratılmadığından birbirinin aynı kalmış bir medrese sistemini doğurmuştur. Bu şekildeki bir tutum, medreselerin yozlaşmış çözülmesine ve Cumhuriyet Döneminde kapatılmalarını kaçınılmaz kılmıştır.⁵⁰

1.2.2. Batılılaşma Dönemi Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri

Batılılaşma, adından da anlaşılacağı üzere toplumda mevcut çeşitli sistemlerin Batı tarzında yani Avrupai bir bakış açısıyla yeniden düzenleme faaliyetlerinden ibarettir. Osmanlı Devleti XVIII. yüzyıla kadar medreselerin ve eğitim sisteminde yer alan diğer kurumların yeterli olduğunu sanıyor ve eğitim bilimi konusunda diğer Dünya devletlerindeki gelişmeleri örnek alma en azından mevcut sistemde geçmişten gelen uygulamalara döneme hitap edecek nitelikte yeni yapılanmalara gitmiyordu.

Osmanlı Devleti'nin savaş alanındaki başarılarında gerilemeler yaşaması hatta büyük yenilgilere maruz kalması “Avrupa’ya ayak uydurmalıyız” söylemini de beraberinde getirdi. Böylesi bir durum, eğitim ve askeri alandaki uygulamaları yeniden ele alma zorunluluğunu doğurmuştu. Osmanlılar yenileşme hareketlerinde kendilerine Batı eğitim sistemini örnek almışlar ve oradaki okul yapılarını kendi topraklarında kurmaya çalışmışlardır. Okul sistemleri arasında paralellik sağlanamadığı için, okul çeşitleri fazlalaşmış ama istenilen başarı gelememiştir. Eğitimde üç ayrı görüntü ortaya çıkmıştır:

1. *Yeniliklerin en çabuk geldiği ve ciddi şekilde uygulandığı askeri okullar.*
2. *Batı eğitim sisteminden bize uyarlanan sivil okullar.*
3. *Eskinin devamı olan medreseler.*⁵¹

Eğitim sisteminde görülen bu çeşitlilik kendisini öğretmen yetiştirme alanında da göstermiş ancak bu konuda eskiye nazaran eğitimin bilimselliği, öğretmenin mesleksi anlamdaki kazanımları ve öğretmenin eğitim sistemi içerisindeki yeri gözetilerek birtakım ciddi adımlar dairesinde yeni yapılanmalara gidilmiştir. Öğretmen yetiştirme konusundaki bu yeni yapılanmaları, Batılılaşma sürecini oluşturan Tanzimat, Mutlakiyet ve Meşrutiyet Dönemleri şeklinde ele alabiliriz.

⁵⁰ Celep, Cevat-Kıran, Hüseyin-vd.: a.g.e., 2004, s. 109-110.

⁵¹ Celep, Cevat-Kıran, Hüseyin-vd.: a.g.e., 2004, s. 111.

Tanzimat Dönemi ve Darümuallimin'ler: Öğretmen Okulları

Tanzimat, adından da anlaşılacağı üzere bir düzenleme devridir. Ulaşılan medeniyet seviyesini yakalama ereği sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel alandaki reformların ana temasını oluşturmaktaydı. Hem devleti girmiş olduğu bu vahametli durumdan kurtarmak hem de onu eski şanlı günlerine kavuşturmak maksadıyla Gülhane Hattı Hümayunu 3 Kasım 1839 tarihinde okunmuş yani Tanzimat Fermanı ilan edilmiştir. Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemini başlatan bu Hümayun, ulusu tüm yönleriyle yeniden canlandırmayı amaç edinmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için yetişmiş bireylere ihtiyaç duyulmakta bunu karşılayabilmek için de çeşitli eğitim kurumların açılması kaçınılmazdı ve bir süre sonra eğitim alanındaki reformlar genel reformların ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İlk ve orta dereceli okullarla yüksek öğretime öğrenci hazırlamak maksadıyla açılmış ve yaygınlaşması hız kazanmış olan bu okullarda eğitimin kalitesini yükseltmek maksadıyla salt öğretmen yetiştiren okulların açılması yine bu dönemin reform hareketleri kapsamında gerçekleşmiştir.⁵²

Bu mesleki eğitim okullarını Darümuallimin'ler (Öğretmen Okulları) adı altında; Darümuallimin-i Rüşdi (Orta Öğretmen Okulları), Darümuallimin-i Sıbyan (İlköğretmen Okulları) ile Darümuallimat (Kız Öğretmen Okulları) ve Darümuallimin-i İdadi ve İstanbul Darümuallimini (Öğretmen Lisesi ve İstanbul Öğretmen Okulu) şeklinde kuruluş safhalarına göre sıralayabiliriz.

Darümuallimin-i Rüşdi: Orta Öğretmen Okulları (1848)

Tanzimat Dönemine gelinceye kadar mekteplerin öğretmen gereksinimi medreselerden karşılanmaktaydı. Hatta okuma yazması ve biraz din bilgisi olanlar da Sıbyan okullarında ders verebildiği gibi savaşlardan alınan ağır yenilgiler neticesinde açılan askeri ve teknik okullara da yabancı uzmanlar ve subaylar ders vermekteydi. Fakat 1838'de açılan ve 1845 yılında başlayan reformlar çerçevesinde Rüşdiyeler çoğalmaya başlayınca bu okullardaki eğitim seviyesini yükseltmek ve daha iyi öğretim yapabilmek kaliteli öğretmenlerin varlığına bağlıydı.⁵³

⁵² Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 89; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 139; Bilim, Cahit Yalçın: a.g.e., 2002, s. 148-149.

⁵³ Bilim, Cahit Yalçın: a.g.e., 2002, s. 272-273; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 154.

16 Mart 1848’de açılan ve öğrenim süresi üç yıl olan Darülmuallimin’de, öğrenciler sınavla seçilmekte ve okutulacak dersler Kur’an bilgisini temele alan derslerin yanında genel kültür diye tabir ettiğimiz fen ve sosyal derslerinin karmasından oluşmaktaydı. Darülmuallimin programı, önceleri daha sade diğer bir deyişle daha basit bir yapıya sahipken ilerleyen zamanda üç yıla yayılmış ve çeşitli ilim alanlarında yoğunlaşan bir görünüm kazanmıştır.⁵⁴

Ahmet Cevdet Efendi, Darülmuallimin işleyişini, program yapısını, öğrenci seçimi ve atamasını esas alan bir Nizamnameyi 1 Mayıs 1951 tarihinde kaleme almış ve bundan sonraki süreçte uygulamaların bu çerçevede yapılmasını sağlamıştır. Nizamnamede: “Okula az sayıda öğrenci alınması, okul süresinin 3 yıl olması, öğretmen adaylarının tamamen kendilerini derse verebilmeleri için yetebileceğinden daha çok burs verilmesi ve mezuniyet sonrası boşalan bir öğretmenliğe atanmayı kabul etmeyenlerin diplomalarının elinden alınması gibi hususlar” öğretmen yetiştirme alanında ne kadar ciddi bir değişimin gerçekleştirilmeye çalışıldığının birer göstergesidir.⁵⁵

1874’ten sonra İstanbul Darülmuallimin’in bir şubesi haline getirilen okulun öğrenci sayısı Tanzimat Dönemi sonunda 102 idi. Ancak o dönemde sayıları 425’i bulan Rüşdiyelerin ihtiyacını karşılamaktan uzaktı. Bu durum, öğretmen yetiştiren yeni okulların açılmasını zorunlu kılmaktaydı.⁵⁶

Darülmuallimin-i Sıbyan: İlköğretmen Okulları (1868)

Çocuğa mektep terbiyesi veren eğitim müesseselerinin ilk basamağı sayılan ve burada çocuklara terbiyenin kazandırılması bir kamu hizmeti olarak kabul edilen dönemin sivil eğitim kurumlarından ve kuruluşları henüz tamamlanmış ve giderek “iptidai mektep” denen ilkokullara öğretmen yetiştirmek maksadıyla 1868’de İstanbul’da bir Darülmuallimin-i Sıbyan açıldı.⁵⁷

⁵⁴ Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 89-90; Akyüz, Yahya: a.g.m., 2003, s.49-50.

⁵⁵ Bilim, Cahit Yalçın: a.g.e., 2002, s. 274.

⁵⁶ Bilim, Cahit Yalçın: a.g.e., 2002, s. 274-276.

⁵⁷ Ergin, Osman: **Türkiye Maarif Tarihi “Meşrutiyet Devri Mektepleri”** C.4, İstanbul 1942, s.466-467.

İlköğretmen okullarının başlangıcı olarak kabul edebileceğimiz Darülmullamin-i Sıbyan'ın kuruluşundaki en büyük gaye, ilköğretim kademesindeki okulların değişik nitelikteki kimselerin yerine kendi öğretmenlerinin ders verdiği kurumlar haline getirilmek istenmesidir. Tüm bunlar, 1868'de Sıbyan Mekteplerinde geniş çaplı reformlar yapıp Batı örneğine uygun olarak açılmaya başlanan Nümune Mekteplerinin ve İptidailerin açılmış olmasındandır.⁵⁸

Öğretmen yetiştirmeye yönelik açılan kurumların ikincisi olan bu okulun ilkinden daha önemli olduğu söylenebilir. Çünkü sayıca daha az olan Rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek yerine daha geniş bir alana yayılmış ve teşkilatı daha büyük olan Sıbyan Mekteplerinin öğretmen ihtiyacını karşılama amacının güdüldüğündendir. İlk öğretmen okuluna nazaran bu okula öğrencilerin sınavla seçilmiş olması, programında da Sarf, Nahiv, Mantık ve Matematik gibi derslere yer verilmesi yapılan diğer yenilikler arasındadır.⁵⁹

Öğrenci yokluğundan bir süre de olsa kapalı kalan okul ancak 2 Eylül 1872 'de yayınlanan bir kararname ile yeniden açılmış ve bu açılışla kendisine yeni görevler yüklenilmiştir. Darülmullimin-i Sıbyan bundan böyle illerde kurulması düşünülen Darülmullimin'lere de öğretmen yetiştirecek ve programı bu hususlar dikkate alınarak yapılandırılacaktı. Darülmullimin-i Sıbyan'a yüklenen böylesi bir misyon, okula karşı var olan bakış açılarını değiştirdiği gibi bu eğitim kurumlarına daha çok önem verilerek yeni ders araç-gereçleri alınmıştır. 1874'te İstanbul Darülmullimin'e bağlanan bu tür okullar İstanbul'un dışında ancak 1875'te açılabilirdi.⁶⁰

Darülmullimat: Kız Öğretmen Okulu (1870)

Tanzimat yıllarına kadar kız ve erkek çocukların 5-6 yaşlarından itibaren Sıbyan Mekteplerinde beraber 3-4 yıl öğrenim gördükten sonra kızlar için Sıbyan Mektebinden başka bir örgün eğitim kurumunun olmayışı, kadınların tahsiline muarız olunmuşluğun en belirgin özelliğidir. Her ne kadar Batıda kızların eğitimi

⁵⁸ Bilim, Cahit Yalçın: a.g.e., 2002, s. 276.

⁵⁹ Koçer, Hasan Ali: a.g.e., 1991, s.79.

⁶⁰ Bilim, Cahit Yalçın: a.g.e., 2002, s. 277-278.

erkeklerinkine oranla yavaş bir gelişme gösterse de Osmanlı Devletine göre bu alandaki çabalar 100-150 yıl önce başlamıştır.⁶¹

1859'lardan önce kızların bir üst eğitimi, bazı varlıklı ve kültürlü ailelerin özel hocalarla veya kendi kendilerini yetiştirerek dini ve edebi alanlarda bilgi edinmelerden ibaretti. Ancak kızların okuma fikrini ilk ortaya atan Darümuallimin-i Rüşdi'nin kurucusu Kemal Efendi'dir. Bu düşüncesini gerçekleştirecek bir zemin bulamamış fakat bu konudaki kararlılığını devam ettirerek 1858'de İnas Rüşdiyelerini kurmuştur.⁶²

1869 Genel Eğitim Tüzüğü'nde (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) Sıbyan ve Rüşdiye Mekteplerine öğretmen yetiştirecek bir Kız Öğretmen Okulu'nun (Darümuallimat) kurulması öngörülmüş ve Nizamnamenin diğer hükümlerinde olduğu gibi Darümuallimat hakkındaki hükümlerde de birtakım düzenlemeler yapılarak nihayet 1870 senesinin 26 Nisan Salı günü, Ayasofya Camii civarında temin edilen bir binada devrin Eğitim Bakanı Saffet Paşa tarafından Darümuallimat'ın açılışı yapıldı. Kızlar için eğitimin önemli bir basamağı olan bu okula ilk girişte Eğitim Bakanlığı tarafından 8 Şubat 1870'de bir sınav yapılmış ve bu sınava katılan 32 kız öğrenci *Arapça Morfoloji, Aritmetik, Coğrafya, İmla, Nakış ve Terzilik* alanlarında bilgileri sılandıktan sonra kızların tümü başarılı sayılarak kayıtları yapılmıştır. Bunlardan 20'si 1872-73 ders yılında mezun olmuştur. Darümuallimat, Sıbyan ve Rüşdiye olmak üzere iki şubeden oluşmaktaydı. Bu şubelerde Müslim ve Gayr-i Müslimler farklı sınıflarda okumakta ve Gayr-i Müslimlere bu sınıflarda kendi dil ve dinlerinde öğrenim görme olanağı da verilmekteydi. Öğretim süresi olarak da Sıbyan şubesi 2, Rüşdiyeler ise 3 yıl olarak belirlenmişti.⁶³

Mezunlarına yeterlilikleri oranında Rüşdiye ya da Sıbyan Okulu öğretmenliği diploması veren bu kurum, hem ilk hem de orta okullarda muallimlik yapacak, formasyon derslerini almış kadınlardan oluşan büyük bir kaynak oluşturmuştur. Öğrencilerine burs veren ve gündüzlü bir okul olan Darümuallimat, öğrencilerini

⁶¹ Akyüz, Yahya: "Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer'in Yetişmesi ve Meslek Hayatı" (www.egitim.aku.edu.tr/akyuz00.htm, Erişim Tarihi: 03.03.2005).

⁶² Koçer, Hasan Ali: a.g.e., 1991, s. 112.

⁶³ Ergün, Mustafa: "Eğitim ve Sivil Eğitimin Batılılaşması" (<http://www.egitim.aku.edu.tr>, Erişim Tarihi: 27.09.2005); Koçer, Hasan Ali: a.g.e., 1991, s. 112-113; Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e. 1992, s.90; Kurnaz, Şefika: "Osmanlıdan Cumhuriyete Kadınların Eğitimi" (<http://www.egitim.aku.edu.tr/kurnaz00.htm>, Erişim Tarihi: 10.09.2005); Bilim, Cahit Yalçın: a.g.e., 2002, s. 279-280.

öğretmen olma konusunda özgür bıraktığı için ayrıca toplumda aydın ve kültürlü bir kadın zümresinin oluşup gelişmesinde de ön ayak olmuştur.⁶⁴

Darülmualimin-i İdadi ve İstanbul Darülmualimini: Öğretmen Lisesi ve İstanbul Öğretmen Okulu (1874)

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde, çeşitli kademelerde öğretmen yetiştirmek maksadıyla İstanbul'da büyük bir Darülmualimin kurulması hükmü yer alıyordu. Bu okul, Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye şubelerinden ibaret olacak ve Darülmualimin-i Sıbyan da bu Büyük Darülmualimin'in bir şubesi haline getirilecekti. Edebiyat ve fen olarak iki dalda öğretim yapacak olan bu okulda her şube ismini taşıdığı okullara yönelik öğretmen yetiştirme yoluna gidecek ve uygulanacak ders programlarının da bu ihtiyacı karşılayacak nitelikte hazırlanması amacı güdülmüştü. Bu Nizamnameyle kurulmaya çalışılan Büyük Darülmualimin'de; Rüşdiye ve Sultani şubeleri üç, İdadi şubeleri ise iki sınıftan ibaret olacaktı. Ayrıca her üç şubede Gayr-i Müslimler kendi dilleriyle öğretim yapabilecek ancak Rüşdiye şubesinde ayrı sınıflarda olmak kaydıyla bu gerçekleştirilecekti.⁶⁵

Maarif Nizamnamesinde belirtilen konular bütçe yetersizliğinden 1874 yılına kadar gerçekleşemedi. Zaten İdadiler henüz açılmamış ve sadece bir Sultani açılabilmişti. Nizamnamenin hükmünde belirtildiği üzere *mükemmel öğretmenlerin yetiştirilmesi* amaçlanan Büyük Darülmualimin Mart 1874 yılında açıldı. Okul sadece Rüşdiye ve İdadi şubelerinden oluşuyordu. Sultani şubesi açılmadı ve Darülmualimin-i Sıbyan da sadece yönetim olarak Büyük Darülmualimin'e bağlı kaldığı gibi kendi binasında ders vermeye devam etti.⁶⁶

Tanzimat döneminde öğretmenlik mesleği devlet statüsünü kazanmış ve atamalarda liyakate ve kıdeme önem verilmiştir. Tüm bunlara rağmen sayısal olarak istenilen düzeyde öğretmen yetiştirilemediği gibi öğretim programları açısından da II. Meşrutiyete kadar çok önemli değişiklikler olmamıştır.⁶⁷

⁶⁴ Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 91.

⁶⁵ Bilim, Cahit Yalçın: a.g.e., 2002, s.283; Koçer, Hasan Ali: a.g.e., 1991, s. 111.

⁶⁶ Bilim, Cahit Yalçın: a.g.e., 2002, s.28.

⁶⁷ Saracaloğlu Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 92.

Sonuç olarak, Tanzimat Devri hakkında şunu diyebiliriz ki; okullarıyla, yenilikleriyle çağımıza ışık tutan ve önemli eğitim kurumlarında halen izleri bulunan bir dönemdir. İlköğretimin zorunlu hale getirilmesi, okula göre kıyafet belirlenmesi, okul araç-gereçlerinin ve binanın temini ve de amaca uygun şekilde tanzim edilmesi, öğretim programlarının eğitimin işlerliğini sağlayacak nitelikte hazırlanması ve en önemlisi de Türkçe eğitimin esas alınması gibi yenilikleri ve uygulamalarıyla adından uzun yıllar söz ettirecek bir dönemdir.

Mutlakıyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

Tanzimat ileri gelenlerinin, Mutlakıyet Döneminde padişaha ilan ettirdikleri 1876 tarihli Kanun-u Esas-i (Osmanlı Anayasası), devletin eğitim işini bir görev olarak bilmesi ve ilköğretimi mecburi tutması gibi eğitimle ilgili birtakım hükümleri de içermekteydi. Ancak bu hükümler uygulamaya geçirilememiş yani kağıt üstünde kalmıştır. Buna karşın Tanzimat Dönemine ait 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde yer alan ve hayata geçirilememiş birtakım hükümlere işlerlik kazandırma çabaları aralıksız sürmüştür.⁶⁸

Mutlakıyet Döneminde “Darülameliyat” adındaki bir müessese ile karşılaşmaktayız. 1881’de açılan bu müessese, ilkokul öğretmeni yetiştirme ve öte yandan Sıbyan mekteplerinde çalışan öğretmenlere yeni öğretim yöntemlerini öğretme amacını taşımaktaydı. Okula giriş şartı olarak da öğretmen olmayanların Türkçe bir metni serbest okuyup yazmaları ve Arapça’yı nahve (cümle tahlili) kadar okumuş bulunmaları istenmekteydi. Öğretmen olarak görev yapanların ise okul müdürlüklerine müracaatları yeterli görülmekteydi. Bundan şu anlaşılıyor ki, bu kurumun bir Darülmuallimin olmaktan çok öğretim yöntemlerinin öğretildiği kısa devreli bir kurs olduğudur.⁶⁹

Bulunan çağa ayak uydurma maksadıyla Darülmuallimin’lerin ve de bunların bir uzantısı olan Darülameliyat gibi öğretim yöntemlerinin öğretildiği müesseseleri açmanın yanında tüm halkı bilinçlendirme noktasında Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde ilk ve orta öğretim okullarının nerede ve hangi şartlar dahilinde

⁶⁸ Sakaoglu, Necdet: **Osmanlı Eğitim Tarihi**, İstanbul 1991, s. 99.

⁶⁹ Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 384; Koçer, Hasan Ali: a.g.e., 1991, s. 148.

açılacağı açıkça belirtilmiş olmasına karşın yalnız İstanbul'da büyük bir Darümuallimin'in açılması bahsi ele alınmış ancak diğer illerdeki Darümuallimin ihtiyacına dokunulmamıştır. Bu, o dönemin Maarifine bakış tarzının biçimlenme aşamasında varılmak istenen hedefi düşündürücü kılmaktadır. Çünkü sadece nicelik olarak okul açma ve bu kurumların içini öğrencilerle doldurma, eğitim-öğretim işini yapmış olma manasına gelmemektedir. Nitelik olarak istenilen tarzda verim sağlayabilme öğretim işinin yükünü üstlenmiş, bu hususta bilgi ve deneyim sahibi kişilerin eliyle mümkün olabilmektedir. Burada atılabilecek en büyük adım, öğretmen yetiştirme tarzının belirlenip bu doğrultuda bir kurumsallaşmaya gidilmesi gerektiğidir.

Mutlakiyet Dönemine gelindiğinde tüm bu hususlar dikkate alınarak vilayetlerin Darümuallimin ihtiyacını karşılamak amacıyla birer Darümuallimin-i Sıbyan kurulması 1882'de kararlaştırılmış ve açılan bu mekteplerin öğretmenleri de merkezden gönderilmeye başlanmıştır. Bu okullar, 1882 yılına kadar Bosna, Girit ve Konya illerinde bulunurken bu tarihten sonra da Edirne, Bağdat, Adana, Diyarbakır..., olmak üzere toplam 14 yerde daha açılarak 1908'e kadar sayıları 31'e çıkmıştır.⁷⁰

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesindeki hükümler ve öğretmen okullarının kuruluş düzeni 1891 yılında değiştirilerek Darümuallimin'lerin İdadi şubesi kapatılarak öğretmen okulları, İptidaiye, Rüşdiye, Aliye şubeleri şeklinde yeniden tanımlanmış ve bu kurumların öğretim süreleri de iki yıl olarak düzenlenmiştir. Ayrıca Darümuallimat'ta yapılan bir düzenlemeyle, 1893'te altı yıllık bir "İhtiyat Kısmı" eklenmiştir. Bu kısım okul için bir öğrenci kaynağı olmakla beraber bir Tatbikat Okulu yerine de geçmekteydi. Çünkü Kız Rüşdiyeleri düzeyinde olan bu kısım mezunları, Darümuallimat'a sınavsız girmektedir.⁷¹

Buradan şu sonuç çıkarılabilir ki, İhtiyat yani "hazırlık, yedek" manalarına gelen bu kısım bir nevi Darümuallimat'ların bir alt basamağı olmakla beraber bu okula gidecek olan öğrencilerin temelden yetiştirilip donanımlı bir biçimde bir üst kademeye geçirme amacı güdülmektedir. Ayrıca Darümuallimat'ta halen öğrenci olanların veya henüz mezun olmuşların bir bakıma uygulama alanı olarak kullanabildikleri bir eğitim kademesi olmasındandır ki İhtiyat Kısmına "Tatbikat Okulu" da denilmiştir.

⁷⁰ Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 384; Koçer, Hasan Ali: a.g.e., 1991, s. 148.

⁷¹ Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 215.; Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 94; Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948

Mutlakıyet Döneminde, Tanzimat Dönemine nazaran devleti Batı tarzında yeniden yapılandırma ve Avrupa’da tutunma noktasında teknik konularda her ne kadar yararlanılmışsa da siyasi ve içtimai müessese ve fikir hareketlerini eleştirmeden almama yoluna gidilmiştir. Batılılaşma hareketleriyle başlayan Maarif devrimi Tanzimat, Mutlakıyet ve II.Meşrutiyet dönemi ile devam etmiştir.⁷²

II. Meşrutiyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

Padişahın, savaşları ve birtakım iç meseleleri bahane ederek parlamentoyu kapatmasıyla 1878’den 1908 tarihine kadar geçen sürece Mutlakıyet Dönemi denilirken, parlamentonun tekrar açıldığı 23 Temmuz 1908’den 1918 Mondros Mütarekesine dek geçen zamana da İkinci Meşrutiyet veya kullanılan biçimiyle Meşrutiyet dönemi denir.⁷³

II.Meşrutiyet eğitiminin en önemli gelişmesi, öğretmen okullarındaki köklü değişiklikleridir. Bu okullar içinde en önemli değişiklik de İstanbul Darülmüallimin’de olmuştur. Meşrutiyetin ilanını takip eden ilk ders yılı başında, Darülmüallimin-i Aliye’nin Edebiyat ve Fen şubelerinde ikinci sınıfa geçmiş olan öğrenciler Darülfünun’un aynı şubelerindeki denk sınıflara aktarıldılar. Nakledilen bu öğrenciler öğrenim süresini bitirince Darülfünun mezunu sayıldılar. Bu ilk adım, bir bakıma Darülmüallimin-i Aliye’nin ortadan kalkması manasına gelmekte ve gerekçe olarak da ödenek sorunu ileri sürülmüştü. Öte yandan yine Meşrutiyetin ilk ders yılında Darülmüallimin’in Rüşdiye kısmı kapatılmış ve İptidai kısmı da Darülmüallimin’den ayrılmış ve bağımsız bir okul haline getirilmiştir.⁷⁴

İstanbul Darülmüallimin’de bu gelişmeler yaşanırken 1910-1911 öğretim yılı, 1870’te açılan ve gündüzlü öğretim yapan Darülmüallimat’ın da son yılı oldu. 1873’te ilk mezunlarını veren bu okul 1910-1911 ders yılı içinde birinci sınıftan 65 öğrenci ile başlanarak Darülmüallimat da yatılı öğretime geçmiştir. 1913-14 yılında ise bu mektep

⁷² Koçer, Hasan Ali: a.g.e., 1991, s. 164-165.

⁷³ Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 93-95.

⁷⁴ Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 391-392; Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 96; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 241.

için bir uygulama okulu açılmıştır. Darülmualimat için bu şekil değişimi, bir sonraki değişimlerin de ilk safhası olmuştur.⁷⁵

Maarifin ilerlemesi, yeniden örgütlenebilmesi maksadıyla kanunluk kazanmış olsun veya olmasın, dönemin şartları baz alınıp muhteviyatlarındaki hükümler incelendiğinde devrin maarifi hakkında oldukça aydınlatıcı bilgiler veren çeşitli kanun veya kanun tasarıları hazırlanmıştır Bunlar; II. Meşrutiyetin ilanından hemen sonra 1909'da hazırlanıp bastırılmış olan Maarif-i Umumiye Kanun Layihası (Genel Öğretim Kanun Tasarısı), 1912 tarihli “Tedrisat-ı Taliye Layiha-i Kanuniyesi” (Öğretimi Yükseltme Kanun Tasarısı) ve 1913 yılında hazırlanan “Tedrisat-ı İptidaiye Kanuni Muvakkati” (Geçici İlköğretim Kanunu)’dur. Bu durum, II.Meşrutiyet’in Osmanlı İmparatorluğunda görülmemiş derecede çeşitli ve özgür bir fikir hayatının belirdiği bir dönem olduğunun en belirleyici özelliklerinden biridir.⁷⁶

1908'den beri süregelen zaman zarfında maarif alanındaki düzenlemeler bunlarla kalmayıp yeniden yapılanma ve örgütlenme aşamasında kanunlara, nizamnamelere devam edilmiştir. Bu düzenlemelerden biri olan 1915 tarihli “Darülmualimin ve Darülmualimat Nizamnamesi” ile İstanbul Darülmualimin-i ve Darülmualimat okullarının teşkilatları, yeni bir forma kavuşturulmuştur. 1915 Nizamnamesi, kuruluş ve bölünüş yönünden 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesindeki “Büyük Darülmualimin” fikrini andıran bir Darülmualimin ortaya koymakta ve hatta onu aşan ve geride bırakan tarafları da vardır. Bunun yanında Maarif-i Umumiye Nizamnamesindeki İdadi kısmını andıran İhzeni kısmıyla Darülmualimatta açılan Ana Muallime Mektebinin hayatı uzun sürmedi. İkisi de 1918-1919 ders yılında kapatılmıştır.⁷⁷

Meşrutiyetin ilk düzenleme hareketlerini taşradaki öğretmen okullarında da görmekteyiz. Ancak bunun, nitelik ve nicelik açısından pek de ihtiyaca cevap verecek bir tarzda olmadığı görünmektedir. Çünkü Temmuz 1908'den hemen sonra taşrada 30 Darülmualimin birden açıldı ancak sayısal olarak bu çoğunlukla öğretmen ihtiyacını

⁷⁵ Akyüz, Yahya: a.g.e., (Erişim Tarihi: 03.03.2005); Kurnaz, Şefika: a.g.e., (Erişim Tarihi: 10.09.2005); Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 392; Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 99; Başgöz, İhsan: **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, Ankara 1995, s. 45.

⁷⁶ Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 392-398; Koçer, Hasan Ali: a.g.e., 1991, s. 171; Başgöz, İhsan: a.g.e., 1995, s. 44.

⁷⁷ Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 399-400; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 243-245.

karşılama elbette ki zor olacaktı. Bazen diğer muallim mekteplerinden bazen de kadrosuz ilk ve ortaokul öğretmenleriyle bu açık, kapatılmaya çalışılmışsa da pek mümkün olmadığı görülmüştür ki bir kısmı kapatılmış ve nihayetinde 1913-1914 öğretim yılında bu okulların sayısı 21'e inmiştir. 1914 yıllarına kadar öğretim düzeyleri yüzeysel olan Taşra Muallim Mekteplerinde Satı Bey'in gerek programlarında gerekse öğretmen kadrolarında yapmış olduğu yeniliklerle bir nebze de olsa canlanma gözlenmiştir.⁷⁸

Bilindiği gibi, İstanbul Darülmualimin'in bir de Rüşdiye kısmı bulunmaktaydı. Meşrutiyetin ilk düzenleme hareketleri arasında, 1909 tarihli Maarif-i Umumiye Layihasının hazırlanmasından bir süre sonra henüz eski şekliyle devam etmekte olan Rüşdiye Mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere Bakanlık tarafından 1910 yılında Ankara, Konya, Diyarbakır ve Kosova vilayetlerinde olmak üzere, dört yeni Darülmualimin-i Rüşdiye Mektebini açtı. Bu okullar ilk açıldıklarında öğretmenleri itina ile seçilmişti. Ancak yine de önceden hazırlanmış, düşünülmüş bir program çerçevesinde ele alınmadıklarından pek verimli olamadılar. Türkiye'de öğretmen yetiştirme geleneğini başlatması bakımından önemli sayılan bu okullar, 1913'te Rüşdiye Mektepleriyle birlikte tarihe karışmışlardır.⁷⁹

Görüldüğü gibi, Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme konusunda yeni görüşlerin ortaya atıldığı, hatta bir kısmının uygulamaya konulduğu devir, İkinci Meşrutiyet Devri olmuştur. 1908 yılında başlayıp on yıl kadar süren bu devir, öğretmen yetiştirme konusundaki uygulamalarıyla çağımıza ışık tutan bir süreci kapsamaktadır.

1.3. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri

Cumhuriyet devrimi, her alanda olduğu gibi eğitimin en etkin ögesi olan öğretmen yetiştirme alanında da yurdu bomboş denilebilecek bir durumda bulmuştu. Şubat 1925'te öğretmen sayısı 10.000 bile değildi. Atatürk bu alanda da atılgan bir çaba ve girişim içinde, sözcüğün tam anlamıyla, çıkar yollar aramakta idi. Bu arayışı içinde öğretmen okullarını geziyor, düşüncelerini açıklıyordu. Nitekim Büyük Türk Devriminin eğitim ve kültür alanına yansımaları, eğitim ve kültür alanında köklü

⁷⁸ Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 244; Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s.100.

⁷⁹ Ayas, Nevzat: a.g.e., 1948, s. 400-401; Celep, Cevat-Kıran, Hüseyin-vd.: a.g.e. 2004, s. 114.

değişikliklerin ve gelişmelerin gerçekleşmesi, bu devrimin kuramcısı ve uygulayıcısı olan Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün eseridir. Öğretmenliği kişiliğin en temel niteliği olarak gören Atatürk'ün bu alandaki düşünceleri, görüşleri, çabaları söylevlerinde, demeçlerinde ortaya çıkar. 25 Ağustos 1924'te Ankara'da "Türkiye Muallimler Birliği Kongresi"nde öğretmenliğin ve öğretmen kişiliğinin önemini onlara şöyle anlatmıştır:

*"Öğretmenler, yeni kuşak sizin eseriniz olacaktır. Sizin başarınız Cumhuriyet'in başarısı olacaktır... Cumhuriyet sizden düşünüyü özgür, bilinci özgür yurttaşlar istemektedir."*⁸⁰

Atatürk'ün eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili söylev demeçleri genişletilebileceği gibi, ayrıca O'nun Başöğretmen unvanı ile yeni Türk alfabelerini halka öğretmek için giriştiği çabalar da O'nun gerçek bir öğretmen, tüm Türk milletinin öğretmeni olduğunu ortaya koymaktadır. O'nun halka verdiği alfabe derslerinin her birinde öğretmenlik sanatının incelikleri görülür.⁸¹

Cumhuriyet temeli üzerine kurulmuş olan bu devletin parçalanmaması ve çağdaş hayata ayak uydurabilmesi için eğitime her zamankinden daha fazla önem verilmesi gerekiyordu. Çünkü dönemin siyasal, ekonomik, hukuki ve kültürel değişimleri gerçekleştiğinde, nüfusumuzun 10-12 milyon olduğu tahmin edilirse bu nüfusun ancak % 10'u okuma-yazma bilmekteydi. Ülke genelinde 4.894 ilkokulda 273.107'si erkek, 62.954'ü kız olmak üzere toplam 341.941 öğrenci öğrenim görmekteydi. Nitelik açısından ayrı bir sorun teşkil eden bu öğrenim düzeyi, niceliksel olarak da varılmak istenenlere bir hayli uzak görünümdeydi.⁸²

Cumhuriyet yönetimi, Türk ulusunu uygar uluslar arasına katmak ve hem nicelik hem de nitelik olarak eğitim düzeyini istenilen tarzda biçimlendirebilmek amacıyla toplumun yaşam biçimi ve uygarlık seviyesini belirleyen din, hukuk, yönetim ve eğitim gibi tüm toplumsal sistemlerde yeni ve çağdaş uygulamalara gitmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924), Halifeliğin Kaldırılması (1924), Yeni Anayasanın Kabulü (1926), Türk Medeni Kanunu'nun Kabulü (1926), Latin

⁸⁰ İnan, M. Rauf : "Atatürk'ün Eğitimci Kişiliği", **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, İstanbul 1983, s.1-14.

⁸¹ Akyüz, Yahya: "Atatürk ve Öğretmenler", **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, İstanbul 1983, s. 29.

⁸² Akyüz, Yahya: "17. yy.'dan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları (Genel Özellikler ve Doğrultular)" (http://www.meb.gov.tr/yayimlar/sayi_21/akyuz.htm, Erişim Tarihi:05.06.2005).

Harflerinin Kabulü (1928) gibi kanun ve uygulamalar laik ve çağdaş bir toplumun ve dolayısıyla eğitim sisteminin kurulmasında atılan ilk ve temel adımlardır.⁸³

Eğitim-öğretim hizmetlerinde öğretmenliğin öncelikli olarak değerlendirilmesine rağmen öğretmen olma ölçütlerinde bu yasal düzenlemelerin gerektirdiği veya öngördüğü titizliğe uyulmamıştır. Öğretmenlik mesleği Osmanlı'dan devrolunan uygulamalar doğrultusunda kapısı açık girişi kolay bir meslekten öteye gidememiştir. Bunun sebebi de, öğretmen okullarının ihtiyacı karşılamaktan uzak oluşu, toplumda öğretmen mesleğine erişmenin kolay görülmesi, hükümetin politik nedenlerle zaman zaman nitelikli öğretmen yetiştirme hususunu gözardı etmesi ve öğretmenlerin varolan sorunlarının uzun yıllar çözüme kavuşturulamaması gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğinin büyük bir itibar kaybetmesine neden olmuştur.⁸⁴

Cumhuriyet Döneminde öğretmen yetiştirme sorunu oldukça karmaşık bir hal almış ve tez elden çağın gereklerine cevap niteliğinde birtakım girişimlere gidilmesi kaçınılmaz bir durum olmuştur. Osmanlı Devleti'nden devralınan bir eğitim sistemi ve sistemin yapı taşı olan öğretmen yetiştirme çabalarının bir neticesi olan eğitim kurumları, kuruluş, işleyiş ve öğretim programlarındaki yapısal değişiklikleri ayırtetme noktasında bir hayli çeşitlilik göstermektedir.

Cumhuriyet Dönemi eğitime yön veren temel ilke, demokratik ve laik bir irade çerçevesinde kurulmuş olan bu devleti her yönüyle çağdaş bir seviyeye ulaştırmaktır. Bu yeniden yapılanmanın önemli bir merhalesini oluşturan öğretmen yetiştiren kurumları eğitim kademelerine göre aşağıdaki gibi tasnif edebiliriz.

1.3.1. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri

Kuruluşları 1848 yılına dayanan İlköğretmen Okulları, Cumhuriyetle beraber yeniden şekillenmişlerdir. Ülkemizde 1975 yılına kadar ilkokul öğretmeni yetiştirmede bu okulların önemli bir yeri vardır. 1924-1925 yılında “erkek ve kız muallim mektepleri” adını alan bu okulların öğretim süreleri beş yıla çıkarıldığı gibi müfredat

⁸³ Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 101; MEB. **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat**, C.1, Ankara 2003, s. 758.

⁸⁴ Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 329; Üstüner, Mehmet: “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları” **Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:5, Sayı: 7, Ankara 2004, s. 3-4.

programları da yeniden düzenlenmiştir. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan 7'si kız, 13'ü erkek olmak üzere 20 öğretmen okulu çeşitli evrelerden geçerek ve sayıları artarak Cumhuriyetin ilk 50 yılında ilkokulların temel öğretmen kaynağı olmuşlardır.⁸⁵

İlköğretmen okullarının 1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan öğretim süresi, 1924'te 5 yıla ve 1932-1933 ders yılında da 6 yıla çıkarıldı. Bu sürenin ilk 3 yılında “alan ve kültür eğitimi”ne, ikinci 3 yılında ise “mesleki eğitime” ağırlık verilmiştir. Bu değişiklikler gerçekleşirken bu okulların ortaokul seviyesindeki birinci devrelerine yatılı öğrenci alınmaması kararlaştırılmış ve ikinci devrelerine de ortaokulu bitirenlerden öğrenci seçilmeye başlanmıştır. Bu bir bakıma ortaokul mezunlarının doğrudan mesleki eğitime alınarak yetiştirilmesi manasına geldiği gibi bu uygulamayla da İlköğretmen Okulları lise dengi üç yıllık birer meslek okulu haline getirilmiştir.⁸⁶

Cumhuriyet kurulduğunda ilkokul öğretmeni sayısı, 1081'i kadın, 9021'i erkek olmak üzere 10102 idi. Bu sayının ancak bir kısmı yani 2734'ü öğretmenlik eğitimini almıştı. Geriye kalanlardan 1357'si ilköğrenim mezunu, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si düzenli bir tahsil görmemiş, 2107'si de hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerden oluşmaktaydı.⁸⁷

İllerde açılmış olan İlköğretmen Okullarının nitelik ve nicelik açısından yetersiz oldukları çoktan anlaşılmıştı. Bu kurumlarda yetişen öğretmenler şehir ve kasabalar için yeterli gelmiyordu. Bu yetersizliğe bir çözüm olarak yeni okulların açılıp öğretmenlerin istihdam edilmesinin mali yük getirmesi ve yetişen gençlerin –köylü çocuğu olsalar da- köylere gitme konusundaki isteksizlikleri de belirince şu halde birtakım tedbirlerin alınması gerekiyordu. Köye göre öğretmen yetiştirme, öğretmen maaşlarının devlet tarafından ödenmesi gibi bir dizi önlemler sıralanmıştı. Eğitim konusunda ileri sürülen fikirlerin neticesi olarak, *Köy Muallim Mektepleri*, *Köy Eğitim Kursları*, *Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri* gibi daha çok kırsal kesimdeki halka hitap eden

⁸⁵ Dursunoğlu, Halit: “Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:160 Güz, Ankara 2003.

⁸⁶ Dursunoğlu, Halit: a.g.m., 2003, s. 70; Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 405-408; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 330; Eşme, İsa- Karaçay, Timur: “Öğretmen Yetiştirme Genel Değerlendirme ve Yeni Model Önerisi” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:16 Güz, Ankara 2003, s. 75-85.

⁸⁷ Akyüz, Yahya: “Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen atanmasına İlişkin Orijinal Belgeler (1860-1861 ve Tarihi Gelişimi)” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:137, Ankara 1998, s. 6-7.

ancak birtakım aşamalardan sonra şehirdeki muallim mekteplerinde de görev alacak nitelikte öğretmen yetiştirme ve istihdamı gibi politikaların izlendiği görülmektedir.⁸⁸

1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokullara öğretmen yetiştiren okullar “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olarak iki kısma ayrılmıştı. 1927- 1928 öğretim yılında kırsal bölgelere dönük öğretmen yetiştirme konusunda bir uygulama olarak üç sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri Zencidere’de iki Köy Muallim Mektebi açıldı.⁸⁹

1926 Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesine göre, Köy Muallim Mekteplerinin öğretim süresi üç yıldır. Yatılı ve parasız olan bu okullarda köy ilkokullarına model oluşturacak şekilde kurulup yönetilen birer “Tatbikat Mektebi” bulunacaktı. Bu okullardan mezun olacak muallim adayları köylerde beş yıl görev yaptıktan sonra isterlerse bir öğretmen okulunun son iki sınıfındaki derslerden imtihana tutulacak, başardıkları takdirde beş senelik muallim mekteplerinde de görev alabileceklerdi.⁹⁰

Köy Muallim Mekteplerinin köy öğretmenliğine dönük bir programları olmasına karşın uygulamalarda istenilen yönde bir başarı elde edilememiştir. Bu duruma yol açan etkenlerin başında Köy Muallim Mekteplerinin ilkokul olarak inşa edilip sonradan birtakım eklemeler yapılan binalarda açılmalarının getirmiş olduğu fiziksel imkansızlıklar ve ders araç-gereçlerinin olmayışıdır. Bu gibi sorunlar Köy Muallim Mekteplerinin verimsizleşmesine ve nihayetinde kapanmalarına yol açmıştır. Kayseri’de olan 1932’de, Denizli’deki okul da 1933 yılında kapatılmıştır.⁹¹

1930’lu yıllarda nüfusun %80’ini oluşturan köylerde okur-yazarlık oranının yok denecek kadar az oluşu ve mevcut öğretmen okullarının öğretmen yetiştirmede yetersiz kalmaları yeni çözüm arayışlarına gidilmesine neden olmuştur. 1936 yılında orduda okuma-yazma, hesap öğrenmiş, askerlik ödevini başarıyla bitirmiş yetenekli gençlerden

⁸⁸ Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 408-409.

⁸⁹ Üstüner, Mehmet: a.g.m., 2004, s. 7; Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 409-410; Dursunoğlu, Halit: a.g.m., 2003, s. 70.

⁹⁰ Gülcan, Murat G.- Türkeli, Yahya- v.d.: **Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)**, İstanbul 2003, s. 177-178. Üstüner, Mehmet: a.g.m., 2004, s. 7; Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 409-410.

⁹¹ Üstüner, Mehmet: a.g.m., 2004, s. 7; Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s.410; Dursunoğlu, Halit: a.g.m., 2003, s. 70; Gülcan, Murat G.- Türkeli, Yahya- v.d.: a.g.e., 2003, s. 179.

yararlanma kararı verildi. Bunun üzerine ilkin “Eğitim Yurdu” adıyla Eskişehir Çifteler ve İzmir Kızıllıçullu’da iki okul açıldı. Bu kurslarda eğitimciler, uygulamalı tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin yanında hasta bakımı üzerine de bilgiler öğretiliyordu. Onların köylerde her alanda örnek ve önder olmaları isteniyor, yetiştirilmeleri ona göre yapılıyordu. On yılda 8.553 eğitimci yetiştirildi. Eğitimci Okulların açılışının onuncu yılında bu okullardaki öğrenci sayısı 135.604’ü erkek, 78.220’si kız olmak üzere toplam 21.3824’ü bulmuştur.⁹²

Köy eğitimci ve öğretmeni yetiştirme yolundaki bu yeni adımlar ve tedbirler sonraki aşamalarda köy öğretmeni yetiştirme yolunda çıkarılan kanunlara konu oldukları gibi bu amaç çerçevesinde sonradan açılan öğretmen okullarına da temel teşkil etmişlerdir.

Köy öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1936’da Eskişehir Çifteler ve İzmir Kızıllıçullu’daki Eğitimci Kursu denemesinin başarıyla sonuçlanmasının ardından 1937’de bu kursların sayısı 11’e çıkarılmıştır. Bunun üzerine Maarif Vekaletinin emri ile Eskişehir Çifteler ve İzmir Kızıllıçullu’da iki Köy Öğretmen Okulu açılmış ancak herhangi bir yönetmelik veya öğretim işlerini gösterir bir program gönderilmemişti. 1938-1939 öğretim yılında Edirne Karaağaç’ta açılan Köy Öğretmen Okulu ile bu sayı üçe çıkmıştır.⁹³

Her okula bağlı birer eğitimci kursu bulunan bu okulların öğretmen sayısı da mevcut öğretimi sağlayacak nitelikte değildi. 1937-1938 öğretim yılı başında Köy Öğretmen Okullarına ikişer öğretmen ile beşer uygulama öğretmeni atanmıştır. Öğretim yılı içerisinde iki okuldaki toplam öğretmen sayısı sadece 12 iken bu sayı bir yıl sonra 25’e çıkmıştır. Ayrıca yapıcılıkla ilgili işleri öğretmek üzere ikişer usta öğretmen atanmıştı. Bu okulların açıldığı ilk öğretim yılında toplam öğrenci sayısı 128 olup tümü erkek öğrencilerden ibaretti. Bir yıl sonra okul sayısı üçe, öğrenci sayısı ise 16’sı kız olmak üzere 325’e çıkmıştır.⁹⁴

Kültür Bakanlığı tarafından hazırlanmış herhangi bir müfredat programı olmayan Köy Öğretmen Okullarında, öğretmen okullarının müfredat programı

⁹² Eşme, İsa- Karaçay, Timur: a.g.m., 2003, s. 76; Evren, Nazif: **Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi**, Ankara 1998, s. 27; Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 410.

⁹³ Gülcan, Murat G.- Türkeli, Yahya- v.d.: a.g.e., 2003, s. 180.

⁹⁴ Gülcan, Murat G.- Türkeli, Yahya- v.d.: a.g.e., 2003, s. 181.

uygulanmıştır. Köy Öğretmen Okullarında öğretimin en önemli özelliği doğal olarak köy hayatına dönük olmasıydı. Bu okullar, 1940 yılında yayımlanan Köy Enstitüleri Kanunu ile Köy Enstitülerine çevrilmiştir.⁹⁵

İlkokula öğretmen yetiştirmek maksadıyla açılmış olan bu okullar genel sayı itibarıyla çok, öğrenci ve yapılan öğretimin kalitesi bakımından da yetersiz gelmekteydi. O dönemde genel bütçe içine alınıp Eğitim Bakanlığına bağlanan bu okullarda verilen eğitimin niteliğini iyileştirme maksadıyla Bakanlığın, bu kurumların sayılarını azaltıp öğrenci ve öğretmenleri bakımından daha iyi bir konuma getirme çalışmaları olmuşsa da Köy Enstitüleri kuruluncaya kadar (1940) öğretmen okullarının yeterli sayıda öğretmen yetiştirme olanağı olmadığı gibi içinde bulunan şartlar da bu duruma el vermemiştir. 1953 yılına kadar Köy Enstitüleri ile lise seviyesindeki İlköğretmen Okulları, ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum olmuştur. Bu tarihte Köy Enstitüleri kapatılarak 6 yıllık İlköğretmen Okulu adı altında yeniden yapılanmıştır. Köy ilkokulu mezunlarını almaya devam eden bu okullar ile diğer 3 yıllık İlköğretmen Okullarının öğretim programları lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir ilkokullarına öğretmen yetiştiren kurumlar tek bir çatı altında toplanmış ve farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirme uygulaması da son bulmuş oluyordu. Köy Enstitülerinden esinlenerek programlarına “iş ve tarım” dersleri de konan bu okullara, Köy Enstitülerinin kapatılmalarıyla yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma da sağlanmıştır.⁹⁶

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde;

“Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.”⁹⁷

Getirilen bu hükümlerle, öğretmenlik mesleğinin yasal tanımını yeniden yapılmış ve tüm öğretim kademelerindeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmeleri ön plana çıkarılmıştır. Buna göre, öğretmen yetiştiren kurumlar, lisans öncesi, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde öğretim yapmalarına imkan sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmiş oluyordu. Bu hükümler çerçevesinde 1974-1975 öğretim yılında köklü bir

⁹⁵ MEB. a.g.e., 1973, s. 147.

⁹⁶ Dursunoğlu, Halit: a.g.m., 2003, s. 66.

⁹⁷ MEB. **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat**, C.1, Ankara 2003, s. 436.

geçmişe ve deneyime sahip İlköğretmen Okullarının bir bölümü işlevini yitirerek 2 yıllık Eğitim Enstitülerine, bünyesinde Eğitim Enstitüsü açılmayanlar da 3 yıllık Öğretmen Liselerine dönüştürülmüş, diğerleri ise kapatılmıştır.⁹⁸

İşlevlerini kaybeden İlköğretmen Okullarının yerine 1974-75 öğretim yılından itibaren temel eğitimin birinci kademe okullarına (İlkokullara) öğretmen yetiştirmek üzere lise ve öğretmen liselerine dayalı 2 yıllık “Eğitim Enstitüleri” açılmaya başlanmıştır. Öğretmen Lisesi çıkışlı öğrencilere Eğitim Enstitülerine girişte birtakım avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık sağlanmaya çalışılmıştır. İki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976 yılında 50’ye ulaşmış ancak teknik eğitime geçiş gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. Eğitim Enstitüleri, genellikle üniversite sınavıyla düşük puanlı öğrenciler aldığından bu uygulama Eğitim Enstitülerinde 80 bini aşkın öğrencinin birikmesine neden olmuştur. 1975-1980 yılları arasında hem eritilemeyen bu öğrenci yığını hem de öğretim elemanı eksikliği gibi sorunlar Eğitim Enstitülerinin politik olaylar ve baskılara maruz kalmasına neden olduğu gibi bu tarihler arasında da “hızlandırılmış eğitim” yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır. Sınıf öğretmeni yetiştiren bu kurumlarda 1981 yılında yapılan bir düzenlemeyle sayıları 17’ye indirilmiş, 20 Temmuz 1982 yılından itibaren de “Eğitim Yüksekokulları” olarak Üniversitelerin çatısı altına alınmıştır.⁹⁹

1.3.2. Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri

Ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin Cumhuriyet tarihindeki gelişimi incelendiğinde ortaokul ve lise öğretmenlerinin benzer kaynaklardan yetiştiği görülmektedir. Kanunlarla her ne kadar öğretim kademelerindeki öğretmenlerin hangi ilkeler çerçevesinde yetiştirilecekleri belirtilmişse de örneğin, lise öğretmenlerinin Yüksek Öğretmen Okulları ve Üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden, ortaokul öğretmenlerinin de Eğitim Enstitülerinden yetiştirilmiş olma hükmü getirilmiş olmasına

⁹⁸ Dursunoğlu, Halit: a.g.m., 2003, s. 67; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 332; Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 112.

⁹⁹ Gülseren, H. Ömer: “Cumhuriyet Dönemi eğitim Stratejileri” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:160 Güz, Ankara 2003, s. 13; Dursunoğlu, Halit: a.g.m., 2003, s. 67; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 332.

karşın bu öğretmenlerin hangi kademelerde görev yapacaklarını çoğu zaman ortaokul ve liselerin öğretmen ihtiyacı belirlemiştir.¹⁰⁰

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte başlayan eğitim reformu içerisinde gündeme gelen konulardan biri de sayıları gittikçe artan ortaokullara doğrudan öğretmen yetiştiren bir kurumun olmayışıdır. Çünkü bu okulların öğretmen ihtiyacı ancak İlköğretmen Okullarının ve üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olanların atanmasıyla gideriliyordu. 1920'lerde bu konunun sık sık gündeme gelişi ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının çoğunlukla liselere atanması ayrı bir kaynak yaratma zorunluluğunu doğurmuştur. Böylece 1926-27 öğretim yılında, ortaokul (ilköğretim ikinci kademesi) ve dengi okullara Türkçe öğretmeni, ilköğretim müfettişi, öğretmen okullarının uygulama bölümlerine müdür yetiştirmek maksadıyla Konya'da iki yıl süreli "Orta Muallim Mektebi" açılmıştır. Eğitim Enstitülerinin çekirdeğini oluşturan ve Fransız Öğretmen Okulları örnek alınarak açılan bu ilk kurum yalnızca Türkçe bölümünden ibaret olup öğrenimine devam eden 16 öğrencisiyle 1 yıl sonra Ankara'ya nakledilmiştir. 1929'da "Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü", 1935'lerde "Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü" olmuş ve nihayetinde "Gazi Eğitim Enstitüsü" olarak eğitim hayatına devam etmiştir.¹⁰¹

Sayıları gittikçe artan ortaokulların öğretmen ihtiyacını daha kısa sürede karşılamak maksadıyla 1946-47 öğretim yılında ortaokullarda mevcut tüm dersleri okutabilecek öğretmenler yetiştirmek maksadıyla "Toplu Dersler Bölümü" kurulmuşsa da nitelik açısından bir verim alınamayacağı düşüncesiyle bu uygulamadan kısa sürede vazgeçilmiştir.¹⁰²

Tüm bu çabalar ortaokul öğretmeni yetiştirme konusundaki yetersizliği gideremeyince, 1946'dan sonra yeni Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmış ve 1977-1978'de sayıları 18'i bulmuştur. 1978-1979 öğretim yılından itibaren "Yüksek Öğretmen Okulu" denmeye başlanan bu kurumların sayıları azaltılmış, öğretim süreleri lise öğretmeni yetiştirecek biçimde 4 yıl olarak yeniden yapılanmıştır. 1982 yılında sayıları 10'u bulan bu okullar 16 bölüm halinde öğretim yapmakta ve hem ilköğretimin

¹⁰⁰ Eşme, İsa- Karaçay, Timur: a.g.m., 2003, s. 87.

¹⁰¹ Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 104-105; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 334; Gülseren, H. Ömer: a.g.m., 2003, s. 11; Dursunoğlu, Halit: a.g.m., 2003, s. 70-71.

¹⁰² Dursunoğlu, Halit: a.g.m., 2003, s. 71.

ikinci kademesine hem de liselere öğretmen yetiştiriyordu. Temelde ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan bu okullar, 20 Temmuz 1982 yılında 2547 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversitelerin çatısı altına alınmışlardır.¹⁰³

Cumhuriyet Döneminde liselere öğretmen yetiştiren okul olarak da İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu 1923-1956 yıllarında tek kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyete kadar yapı ve işleyişinde sık sık değişiklikler yapılan ve 1915 yılında şekillenen yapısıyla Cumhuriyete devrolunan, eski adıyla Darülmuallimin-i Ali, Yüksek Öğretmen Okullarının asıl çekirdeğini oluşturmaktadır. Cumhuriyet kurulduktan bir yıl sonra, 1924 yılında “Yüksek Muallim Mektebi”, ardından okulun adındaki Arapça kökenli sözcükler değiştirilerek “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak yeniden isimlendirilmiştir.¹⁰⁴

İstanbul’da tek olan bu Yüksek Öğretmen Okulunun öğrenci alma sistemindeki uygulamaları ve akademik kadrosundan olsa gerek, okul bir süreliğine istediği normları yakalayamamıştır. Ayrıca bu okulundan sınırlı sayıda öğrencinin mezun olması, mezun olanların bir kısmının da öğretmenlik mesleği dışındaki görevleri tercih etmesi ve artan lise öğretmeni ihtiyacı karşısında yeni kaynak arayışlarına gidişi zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda İlköğretmen Okullarından öğrenci kaynağı olarak yararlanılabileceği düşünülmüştür. Bu yeni öğrenci kaynağından yararlanmak üzere 1959 yılında Ankara’da, 1964 yılında da İzmir’de birer Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu okullar öğrencilerini, üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden seçmek yerine İlköğretmen Okullarının en başarılı öğrencileri arasından seçme yoluna gitmişlerdir. İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu da klasik öğrenci alımını bırakıp bu yeni modele göre hareket etmeye başlamıştır. 1974-75 öğretim yılında İlköğretmen Okullarının Öğretmen Lisesi adı altında lise düzeyinde mezun vermesi, yine o yıllarda üniversitelerin öğretmenlik formasyonu vermeye başlaması bir bakıma Yüksek Öğretmen Okullarının öğrenci kaynağı kurumuş ve bir tür öğrenci yurtlarına dönüştükleri, işlevlerini yerine

¹⁰³ Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 335; Dursunoğlu, Halit: a.g.m., 2003, s. 72-73.

¹⁰⁴ Eşme, İsa: “Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 160 Güz, s.16; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 335.

getiremez kanaatlerinin oluşması üzerine de Ağustos 1978'den sonra Yüksek Öğretmen Okullarına öğrenci alınmamasına ve derken kapatılmalarına gidilmiştir.¹⁰⁵

Eğitim tarihimizde kısa bir süre de olsa yer edinmiş “Deneme Yüksek Öğretmen Okulu”, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Mayıs 1975 yılında Ankara Yüksek Öğretmen Okulunun kullanılmayan tesislerinde, hızla gelişen çağımızın getirdiği yenilikler ve bu yenilikler karşısında eğitimin düştüğü çıkmazlara yine çağdaş anlamda çözüm bulmak amacıyla kurulmuştur. Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak, fen alanında lisans düzeyinde, çağa hitap eden teknolojik gelişmeler baz alınarak hazırlanan eğitim programları çerçevesinde öğretmen yetiştirme gayesi olan bu okul, dönemin siyasi çevrelerinden gördüğü muhalefet neticesinde aynı yıl 1975 yılında kapatılmıştır.¹⁰⁶

1915 yılında Darülmualimât-ı Aliye olarak yeni bir form kazandırılan ve bu şekliyle Cumhuriyet Döneminin devraldığı kurumlardan biri olan İstanbul Darülmualimât'ında ise 1923-1924 öğretim yılında “Orta Darülmualimât” adlı üç yıllık bir bölüm açılmıştır. Bu bölüm, Tabiiyat, Matematik, Edebiyat, Tarih ve Coğrafya şubelerine ayrılmıştır. Ancak 1925'te Orta Darülmualimât'ın öğrencileri Yüksek Öğretmen Okuluna nakledildiği gibi adı da “İstanbul Kız Öğretmen Okulu” olarak değiştirilerek bundan sonraki aşamalarda yalnızca ilkökul öğretmeni yetiştiren bir kurum haline getirilmiştir.¹⁰⁷

Cumhuriyet Döneminde mesleki alanda ihtisaslaşma ve meslek okullarında görevlendirilecek öğretmenlerin belli bir zemine oturtulmuş programlar çerçevesinde öğretim görmelerini sağlayacak yeni eğitim kurumları açılmıştır. Mesleki ve Teknik Okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk olarak 1934 yılında Ankara'da iki yıllık bir Kız Teknik Öğretmen Okulu açılmıştır. Ticaret ve turizm, endüstriyel sanatlar gibi mesleki alanlarda açılan ve sayıları giderek artan bu kurumların öğretim süreleri yapılan birtakım düzenlemelerle 4 yıla çıkarılmıştır. İlk açılmaları Öğretmen Okulu olarak olmuşsa da mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren bu okullara sonraki yıllarda “Yüksek Öğretmen Okulu” isminin de eklenmesiyle eğitim hayatlarına devam

¹⁰⁵ Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 335-336; Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 103; Gülseren, H.

Ömer: a.g.m., 2003, s. 13; Eşme, İsa- Karaçay, Timur: a.g.m., 2003, s. 88-89.

¹⁰⁶ Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 113.

¹⁰⁷ Ergin, Osman: a.g.e., C.5, 1939, s. 680.

etmişlerdir. Bu amaç çerçevesinde açılan toplam 9 okul, 20 Temmuz 1982 tarihinde üniversitelerin bünyesine alınmışlardır.¹⁰⁸

Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan Eğitim Enstitüleri, sayıları üçü bulan Yüksek Öğretmen Okullarıyla mesleki ve teknik alanda öğretmen yetiştiren öğretmen okullarının ismi, saydığımız tüm bu kurumları kapsayacak biçimde “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak yeniden düzenlenmiş ve 20 Temmuz 1982 yılında bu okullardan bir kısmı “Eğitim Fakültesi”, bir kısmı da “Eğitim Yüksek Okulu” şekline dönüştürülerek Üniversitelere bağlandı. 1989-1990 öğretim yılında Eğitim Yüksek Okullarının öğretim süreleri 4 yıla çıkarılıp Eğitim Fakülteleri ile eşit duruma getirilmesine karşın adları yine Eğitim Yüksek Okulu olarak kalmıştır. Yüksek öğretimdeki gelişmelere paralel olarak 1992 Temmuzunda bu okullardan bazıları Eğitim Fakültesi haline getirilirken, bazıları da Eğitim Fakültelerine Sınıf Öğretmenliği Bölümü olarak bağlanmıştır.¹⁰⁹

1982 yılına kadar öğretmen yetiştiren kurumlardan biri de 1959 yılında açılmış olan “Yüksek İslam Enstitüleri”dir. İmam-Hatip Liselerine meslek dersi, orta dereceli okullara da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılmıştır. 1982 yılında sayıları 7’yi bulan bu okullar, bu tarihte “İlahiyat Fakültesi” olarak buldukları şehirlerin üniversitelerine bağlanmışlardır.¹¹⁰

Cumhuriyet Döneminde öğretmen yetiştirme konusunda belli bir standardı yakalayabilmek için ortaya konan eğitim politikalarının dışında, öğretmen ihtiyacını en aza indirmek amacıyla çeşitli uygulamalara da gidilmiştir. Bunların içerisinde öğretmenlik formasyonu gibi uygulamalar yararlı görünse de “vekil öğretmenler, uzaktan eğitim yoluyla (mektupla) öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme, ücretli öğretmenlik ayrıca 1960 tarihinde yedek subayların öğretmenlik mesleğine atanmaları ve 1963 tarihli kanunla bu meslekte sürekli kalmaları ve 1200’den fazla ABD’li uzmanın “Barış Gönüllüleri” adıyla 70’li yıllarda İngilizce öğretmenliği yapmaları gibi belli bir alt tabana sahip olmayan, belki yararı konusunda hem fikir bile olunmadan çabucak uygulamaya konan yollar olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlik mesleğine ciddi zarar veren ayrıca öğretmen sağlamada kaynak olarak çok

¹⁰⁸ Eşme, İsa- Karaçay, Timur: a.g.m., 2003, s. 89.

¹⁰⁹ Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s. 336.

¹¹⁰ Eşme, İsa- Karaçay, Timur: a.g.m., 2003, s. 90.

çeşitliliğe neden olan bu tür ucuz yapılanmaların, başta öğretmenlik kurumu olmak üzere bunların yetiştirdiği öğrenciler de hesaba katılınca tüm bir eğitim sisteminin zedelenmeyle karşı karşıya olduğu söylenebilir.¹¹¹

Görüldüğü gibi, Cumhuriyet Döneminde öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak gerek kuramsal düzeyde, gerekse öğretim programı düzeyinde çeşitli denemelere girişilmiş, bu denemelerden bir kısmı başarılı olamazken, diğerleri sistemde iz bırakan girişim olarak tarihe geçmiştir. Maarif Teşkilatını bu denemelere iten başlıca etkenler, temelde öğretmen ihtiyacı, zorunlu eğitim alanındaki gelişmeler ve çeşitli dönemlerde öğretmende aranan özellikler olmuştur.

Cumhuriyet Dönemi eğitiminin genel karakteristik yapısını ortaya koyan öğretmen yetiştirme girişimleri, kaynak olarak çok çeşitliliğe sebep olmuşsa da bugünkü sistemin oluşum ve dönüşümünün temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu girişimler, köy eğitiminin inşasıyla başlayan köy çocuklarına üniversite kapılarının açılmasıyla noktalanmış gelişmelerin yanında eğitimin tüm kademelerindeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmelerini sağlamak maksadıyla bu kurumların üniversite çatısı altında toplanması şeklinde sıralanabilir. Öğretmen yetiştirme sistemi ve bu sisteme dair politikalar tarihi süreçte çok sık değişikliğe uğramışsa da bahsi geçen girişimler neticesinde bu sorun da aşılmış görünmektedir.

1.3.3. Diyarbakır'da Öğretmen Yetiştirme Geleneğinin Güncel Görünümü

Diyarbakır'ın kültürel hayatı çok eski kaynakların seyri içinde devam edip gelmiştir. Tespitleri yapılabilen ve belgelere dayanan gerçek, bu hayatın eski çağlara kadar uzanmakta olduğudur. Diyarbakır'ı konu edinen tarihi kaynaklardan anlaşılan şudur ki; tarihi bütün çağlarda Güneydoğu Anadolu'nun bir kültür ve milli eğitim merkezi olan Diyarbakır'da, gerek Osmanlı Türkleri idaresine kadar -Artuklu, Akkoyunlu Devletleri- gerekse Osmanlı Türkleri devirlerinde birçok medrese, mesleki ve orta dereceli okullar ile devirlerine göre yüksek okullar yaptırılmıştır.¹¹²

¹¹¹ Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 116.

¹¹² Küey, Ahmet: **Doğal, Tarımsal, Ekonomik ve Turistik Yönleriyle Diyarbakır**, Diyarbakır 1970, s.75-78; Diyarbakır İl Yıllığı, Cilt: 1, Ankara 1973, s. 261.

Diyarbakır'da, geleneksel eğitim anlayışından uzak öğretmen yetiştirme sürecine Mutlakiyet Dönemiyle başladığı söylenebilir. Çünkü, Osmanlı Devletinde Mutlakiyet Dönemine kadar öğretmen yetiştirme konusunda düşünsel ve eylemsel anlamda yalnızca merkeze dönük yani İstanbul'da kurumsal olarak toplanma fikri çerçevesinde girilen politikaların Türk Eğitimine gerçek anlamda bütünsel olarak pek de bir yarar sağlamadığının görülmesi üzerine, 1882 yılından itibaren öğretmen yetiştirme işi İstanbul dışına taşınmaya başlanmıştır. Öğretmen yetiştirme konusunda ortaya konan bu yeni iradenin neticesinde 1908'e kadar Diyarbakır'ın da içinde yer aldığı 31 merkezde Darülmüallimin-i Sıbyan açılmıştır.¹¹³

1894 yılında, Diyarbakır'da mevcut, İdadi-i Mülkiye, Rüştüye-i Askeriye, İnas Rüştüyesi gibi orta dereceli okullar arasında bir de kuruluşu 1882'den sonrasına denk gelen Darülmüallimin-i Sıbyan bulunuyordu. Öğretim süresi iki yıl olan bu okulun açılmasıyla ilköğretim, artık değişik kimselerin ders verdiği kurumlar olmaktan kurtularak kendi öğretmenlerine kavuşmuş olacaktı. Ancak o yıllarda çok geniş topraklara sahip Osmanlı Devletinde yukarıda bahsi geçtiği üzere taşrada öğretmen yetiştirme işine pek de eğilim gösterilemediğinden 1900'lerde Diyarbakır Darülmüallimin'i (1) öğretmen ve (7) öğrencisiyle öğretim yapmaya çalışmıştır. Bu sayı elbette ki ilköğretimlerdeki öğretmen ihtiyacını karşılamaktan uzaktı. 1905'te öğretim süresi dört yıla çıkarılan okul, 1910 yılında ilk üç yılı İptidaiye, son üç yılı da Rüştüye şubeleri olmak üzere öğretim süresi altı yıla çıkarılarak yeniden teşkilatlandırılmıştır.¹¹⁴

1913 yılında kabul edilen Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu) uyarınca, tüm Darülmüallimin'lerde olduğu gibi Diyarbakır'daki Darülmüallimin'in de Rüştüye kısmı kapatıldı. 1915 tarihli Darülmüallimin ve Darülmüallimat Nizamnamesi ile kesin hükme bağlanan "vilayet ve taşra Darülmüallimin'lerin sadece İptidai kısmından ibaret olacakları" hükmü de Darülmüallimin-i Rüştüyelerin kapatılma uygulamasını destekler nitelikte bir düzenleme getirmiş oluyordu. Aynı Nizamnameyle öğretim süresi dört yıla çıkarılan İptidaiye Kısmı ve sadece bu kısımdan ibaret olan Diyarbakır'daki Darülmüallimin, 1918 yılına

¹¹³ Koçer, Hasan Ali: a.g.e., 1991, s.148

¹¹⁴ Beysanoğlu, Şevket: **Bütün Cepheleriyle Diyarbakır**, İstanbul 1963, s. 247; Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s.216.

kadar dört yıllık öğrenim süreli bir okul olarak öğretimine devam etmiş ve bu tarihte de kapatılmıştır.¹¹⁵

Cumhuriyet Hükümetinin maarif programında, eğitimin tüm kademelerindeki müesseselerinin yeniden teşkilatlanmasının kabulü üzerine 1923-1924 ders yılında Diyarbakır Darülmüallimin-i yeniden açıldı, fakat bu da çok sürmeyip okul 1930'da tekrar kapatılmış. Bu devre içinde, bugünkü Ziya Gökalp İlköğretim Okulu binasında Kız Öğretmen Okulu (Darülmüallimat) faaliyet göstermiştir.¹¹⁶

1930 yılında kapatılan Diyarbakır'daki Darülmüallimin-i Sıbyan, 4 Aralık 1949'da Diyarbakır Erkek İlköğretim Okulu adını alarak Dağkapı Semtinde bugünkü Ali Gaffar Okkan Lisesinde eğitim-öğretime açılmış ve okul, bundan sonraki eğitim hayatını ortaokula dayalı üç yıllık öğrenim süreli olarak devam etmiştir.¹¹⁷

1974 yılından itibaren İlköğretim Okullarından bazılarının iki yıllık Eğitim Enstitülerine, geriye kalanların da Öğretmen Liselerine dönüştürülmesi politikası çerçevesinde Diyarbakır Erkek İlköğretim Okulu da Öğretmen Lisesine dönüştürülerek öğretmen yetiştiren bir kurumdan genel bir ortaöğretim kurumuna dönüştürülmüştür. 1974-1975 öğretim yılında hem Diyarbakır Erkek İlköğretim Okulu hem de Diyarbakır Öğretmen Lisesi aynı kampüste farklı kademelerde iki kurum olarak varlığını sürdürmüştür ancak bu öğretim yılı Diyarbakır Erkek İlköğretim Okulunun son öğretim yılı olup bu tarihte kapatılan okul bir "Öğretmen Lisesi" olarak öğretimine devam etmiştir.¹¹⁸

Kurulumu Osmanlı Devleti'nin Mutlakiyet dönemine denk gelen Diyarbakır'daki Darülmüallimin-i Sıbyan, 1930 yılında kapatılınca 1949 yılında önce Diyarbakır Erkek İlköğretim Okulu olarak açılmış ardından sırasıyla 1974 yılında Diyarbakır Öğretmen Lisesi, Diyarbakır Cumhuriyet Fen Lisesi olan bu okul, en son olarak da aynı kampüste Ali Gaffar Okkan Lisesi adı altında öğretim yapmaktadır.

Osmanlı Devletine ve Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sine kaynaklık eden belgelerden yola çıkarak Diyarbakır'daki öğretmen yetiştirme geleneğini var kılan ve bu

¹¹⁵ Ayas, Nevzad: a.g.e., 1948, s. 399; Beysanoğlu, Şevket: a.g.e., 1963, s. 247.

¹¹⁶ Beysanoğlu, Şevket: a.g.e., 1963, s. 247; **2000'e Baş Kala Diyarbakır**, Diyarbakır 1995, s.182.

¹¹⁷ **Diyarbakır İl Yıllığı**, Cilt:1, Ankara 1973, s.263.

¹¹⁸ Diyarbakır Erkek İlköğretim Okulu 1974-1975 Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri; Diyarbakır Öğretmen Lisesi 1974-1975 Öğretim Yılı Öğrenci Kütük Defteri.

geleneğin devamlılığını sağlayan kurumlar olarak kurulumu 1882 yılından sonra olan Darülmuallimin-i Sıbyan dışında II. Meşrutiyet Döneminde Diyarbakır'daki Darülmuallimin içinde açılmış bir Darülmuallimin-i Rüşdiye ile 1930'lu yıllarda Dağkapı Semtinde bugünkü Ziya Gökalp İlköğretim Okulunda bir dönem öğretime açık kalmış ve bir kız İlköğretmen Okulu olan Darülmuallimat'ın varlığıyla karşılaşmaktayız.¹¹⁹

Osmanlı Devleti ve Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemleri ile günümüz eğitim yapısı arasında bir geçişi temsil eden eğitim kurumları, Diyarbakır'da bir öğretmen yetiştirme geleneğinin oluşumunu sağlamanın yanında var oldukları her döneme ait atılımlara şahitlik eden birer yapıt olarak Türk Eğitim Tarihinde yer edinmiş ve yer edinmeye de devam etmektedir. Mutlakiyet ve Meşrutiyet dönemlerinden kalma Darülmuallimin ve Darülmuallimat ile Cumhuriyet Döneminden günümüze çeşitli formlarda intikal etmiş Köy Enstitüsü ile İki Yıllık Eğitim Enstitüsü bu durumu izah edici birkaç örneği teşkil etmektedir.

1.3.3.1 Diyarbakır/Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinin Oluşumu ve Dönüşümü

Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinin oluşum ve dönüşümünü incelemeden önce, Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkmış ve önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutan Köy Enstitüleri ile bu enstitülerin eğitim davranışının kaynağına inebilmek için de köy durumunu, toplumsal hayat ve tabiat olayları bakımından kısaca ele alalım.

İnsanların yaşamını etkileyen ve ona yön veren en önemli faktörlerden biri de doğa olayları olup bu olaylar neticesinde ortaya çıkan birtakım zorunluklara göre belli formları alması bakımından da en önemli kitleyi köy yaşamı oluşturmaktadır. Doğa olaylarının ortaya koyduğu zorlukları değiştirmek ve onları istenilen yönde idare etmek, sosyo-ekonomik bakımdan kentsel yaşama nazaran daha güç koşulları barındıran köy ve köylülerin elinde değildir. Bunun içindir ki eğitim işinde başarılı olabilmek için

¹¹⁹ Ayas, Nevzad: a.g.e, 1948, s. 399; Beysanoğlu, Şevket: a.g.e., 1963, s. 247.

köylülerin yaşamına biçim veren doğa olaylarını bilmek gerekir. Çünkü köy eğitim işi bu şartlarla yakından ilgilidir.¹²⁰

Köyün ve köylünün yaşamı belirli olaylar dahilinde şekillenip ve bunlara karşı birtakım dirençler, deneyimler kazanıyor olmasına karşın bütün bir hayatı dış ortamla temas sağlanmadan ve sadece o toplumda mevcut değerler ve bilgiler düzeyinde kalarak sürdürmenin de zamanla elle tutulur bir yanı kalmaz. Aynı ülke toprakları üzerinde yaşanılıyor olması farklı sosyal grupların veya farklı toplulukların ilişkisel bağlamda bir noktada kesişmesi kaçınılmaz olmaktadır. İşte hadisenin bu aşamasında köylüyü kendi kaderine terk edecek bir tutum, köy ve kentin sosyal ve kültürel anlamda karşı karşıya getirilmesi ve bunun neticesinde toplumda kopuk bir zümrenin oluşmasına zemin hazırlamış olacaktır.

Cumhuriyet rejimine gelinceye kadarki süreçte yer almış eğitim önderleri, böylesi bir gerçekliği göz önünde bulundurarak köy için eğitim konusunu ivedilikle ele aldılar. Çünkü bir yandan savaşların yapıldığı bir yandan da maarif konusunda çalışmaların devam ettiği dönemde Cumhuriyetin devraldığı köy toplumu, yukarıda izah etmeye çalıştığımız köy durumunu, toplumsal ve tabiat olayları bakımından örnekler nitelikteydi.

Köy Enstitülerine giden yolda sürecin hızlanmasını gerektiren en önemli etmen, kurtuluşun 15 yıl önce gerçekleşmiş olmasına karşın ülkenin yoksulluktan ve cehaletten kurtulamamış ve ne dil devrimi ne de okuma yazma seferberliğinin köyün gelişmesine yetmemiş olmasıydı. Buna karşın nüfusun %80'i köylerde yaşıyor ve okul sayısı yok denilecek kadar azdı. Bu okullara kentlerden gönderilen az sayıda öğretmenler de köylerde tutunamamakta ve başarılı olamamaktaydı. Kaldı ki köy insanının eğitim gereksinmesi okur yazarlıkla sınırlı değildir. Köy insanı, üretimi ilkel yöntemlerle yapmakta ve bulaşıcı hastalıklarla savaşmamaktaydı. Kısacası köylüler, uygar toplumun tüm nimetlerinden yoksundu.¹²¹

Bu olumsuz tabloya karşı, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren köy öğretmeni yetiştirme konusunda birtakım uygulamalar yapılmış ancak ihtiyaca cevap verecek nitelikte bir oluşum gerçekleştirilememiştir. 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı “Köy

¹²⁰ Tonguç, İ. Hakkı: **Canlandırılacak Köy**, 1939, s.9.

¹²¹ Altunya, Niyazi: “Köy Enstitüleri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 26, Ankara Nisan 2002, s. 30; Dündar, Can: **Köy Enstitüleri**, Ankara 2004, s. 16.

Enstitüleri Kanunu” ile kurulan Köy Enstitüleri, var olan öğretmen ihtiyacını gidermek ve uygar toplumun nimetlerini kırsal kesimlere de ulaştırmak için girişilen özgün yapılanmaların başında gelir.¹²²

Bu enstitülerin yapı, işleyiş ve görev bakımından konu edileceği Ergani Anadolu Öğretmen Lisesinin oluşumu ve dönüşümünde görüleceği üzere bu okullar, Cumhuriyetin aydınlanma hedefleri, ülke gerçekleri ve çağdaş eğitim-bilimin verileri arasında yapılmış başarılı bir sentezin ürünü olmakla beraber köy insanının bilimin aydınlığında, bilinçli bir liderlikle kendi yazgısını değiştirmeye yönelik bir harekettir. Köy Enstitüsü hareketi, kendi ülkemizin beyin gücü, yaratıcılığı ve yurtseverliği örgütlenerek, toplumun en yoksul çocuklarının kendi emekleriyle ücretsiz öğrenim görebileceklerini, kıt olanaklarla da çağdaş eğitimin olabileceğini, demokrasinin sözle değil yaşanarak öğrenilebileceğini kanıtlamıştır.¹²³

Ergani Anadolu Öğretmen Lisesinin Oluşum ve Dönüşümü

Köy Enstitüleri hareketinin bir örneği olan ve bu özgür yapılanmanın bir ürünü olarak ortaya çıkmış Dicle Köy Enstitüsü, Cumhuriyet Dönemi ortaöğretiminde süregelen değişiklikleri barındırması ve eğitim sistemimizin şekil ve yapı boyutunun hem tarihi sürecini hem de günümüz uygulamalarını yansıtmaları bakımından önem arz etmektedir. Şimdiki adıyla Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi olarak bilinen ve bir Köy Enstitüsü dönüşümü olan bu okul; kurulum, dönüşüm, öğretim programı ve öğrenci dokusu bakımından oldukça geniş bir yelpazede yer almaktadır.

Dicle Köy Enstitüsü, Diyarbakır’ın Ergani İlçesinin 5 kilometre güneyinde, Zülküf Dağı eteğinin Hoşot Ovasında 850 dekarlık bir alan üzerinde kurulmuştur. Enstitünün kurulmasında ilk görev alan, Müdürleri Şerif Tekben yönetimindeki Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü’dür. Enstitünün bundan sonraki çalışmalarını yürütmek üzere o dönemde Çifteler Köy Enstitüsü’nde görev yapan Nazif Evren, okul müdürü sıfatıyla atanmış ve kuruluş için Çifteler (Eskişehir), Kızılcullu (İzmir), Gönen (Isparta), Pazarören (Kayseri), Cılavuz (Kars), Hasanoğlan (Ankara) gibi 7 enstitüden 7 ekibin

¹²² Altunya, Niyazi:a.g.m., 2002, s. 30.

¹²³ Altunya, Niyazi:a.g.m., 2002, s. 31.; Semerci, Bekir: **Türkiye’de İleri Atılımlar ve Köy Enstitüleri** , Ankara (Tarihsiz), s 166.

gelmesiyle yapım işleri başlamış ve kısa sürede Dicle Köy Enstitüsüne ait bir işlik, bir öğretmen evi, beş derslik, bir yatakhane, bir genel tuvalet, bir hamam, bir ahır yapımı tamamlanarak böylece 1944 yazında kurulmaya başlanan Dicle Köy Enstitüsü, aynı öğretim yılı içinde, Ağustos ayında almaya başladığı öğrencileriyle öğretime açılmıştır.¹²⁴

Dicle Köy Enstitüsü kurulup öğrenci alımına başladığında çevredeki bölgeye giren illerden alınan öğrencilerin çoğu Eğitimli Okul çıkışlı idiler. Çünkü bölgeye giren Diyarbakır, Mardin, Urfa, Hakkari, Van, Bitlis gibi illerin köylerinde 5 sınıflı ilkokul hemen hemen yok denecek durumda idi. Yasalarla sabitlenmiş olan Köy Enstitülerine köylü ve köy okulunu bitirmiş yetenekli çocukların alınması gibi hükümleri yerine getirmek mümkün değildi. Çünkü bu illerin köylerinde okul yoktu ki köy okulunu bitirmiş öğrenci alınabilinsin. İlk iş olarak nüfus cüzdanı olan ve az da olsun şehir okulunda okuyabilmiş çocuklardan 33 öğrenci alınmış böylece 33 kendi öğrencileri, 42 de Çifteler ekibi olarak 75 mevcutla Dicle Köy Enstitüsü öğretime başlamıştır.¹²⁵

Dicle Köy Enstitüsü, yatılı ve 5 yıllık bir eğitim sürecinden ibaretti. Yılda öğretim 10,5 ay olup öğrenciler her yıl 1,5 ay köylerine izinli gönderilirdi. Bu izinleri sırasında öğrenciler, köylerinin her şeyini inceler ve yıldan yıla genişleyen “Köy Dosyaları” hazırlarlardı. Öğrenciler, tarım ve hayvancılık konusundaki deneyimlerini öğrenimleri süresince uygulamalı olarak yapmış oldukları bu işler neticesinde edinirlerdi. Hatta elektrik ve su ihtiyaçlarını da kendi emekleriyle sağarlardı.¹²⁶

Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenlerin çalışmaları daha önceden yetişen öğretmenlerinkine benzemiyordu. Bunların yılda 3-4 ay süreli bir tatilleri yoktu. Kısa süreli de olsa okulu terk etmek gibi bir olanağı hiç kullanamayacaklardı. Devletten maaşları da yoktu. Ancak ayda, o günün ölçüsüne göre 20 lira harçlıkları vardı. Ama buna karşılık geçimlerini sağlayacak kadar toprakları olacaktı. Mezun olacaklara,

¹²⁴ Güneli, Şerafettin: **Bütün Yönleriyle Ergani**, Ankara 1966, s. 35; Evren, Nazif: **Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi**, Ankara 1998, s. 83-92; Evren, Nazif: **Rauf İnan Köy Enstitüleri ve Bir Ömrün Tanıklığı**, Ankara 1997, s. 157-159.

¹²⁵ Evren, Nazif: **Poyraz Köyünden Köy Enstitüleri'ne**, Ankara 1997, s.64.

¹²⁶ Evren, Nazif: **Osmanlı Eğitim Sisteminden Cumhuriyet'e**, Ankara 1999, s.121-131.

okulda mevcut ve günlük yaşama hitap eden aletler verilmeye başlandı. Kızlara verilen dikiş makineleri, dokuma tezgahları gibi.¹²⁷

Dönemin ekonomik ve sosyal yapısına uygun bir tarzda işleyişin sağlanmaya çalışıldığı Dicle Köy Enstitüsünün öğrenci künye defterlerinden yararlanılarak bu okulda 1944-1954 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin sayısal durumlarını aşağıdaki gibi tabulolştırabiliriz.

Tablo 4
1944-1953 Yılları Arasında Dicle Köy Enstitüsü'ndeki Öğrenci Sayıları

Yıllar	Erkek	Kız	Toplam
1944-1945	34	-	34
1945-1946	206	-	206
1946-1947	87	-	87
1947-1948	99	-	99
1948-1949	118	-	118
1949-1950	195	-	195
1950-1951	125	-	125
1951-1952	142	-	142
1952-1953	80	-	80
1953-1954	57	-	57
Genel Toplam	1143	-	1143

Kaynak: Dicle Köy Enstitüsü Künye Defteri

Çeşitli kaynaklarda Dicle Köy Enstitüsünde her ne kadar karma bir öğretimin yapıldığı bilgisine yer verilmişse de bu okulun “1944-1954” yıllarına ait künye defterinde kız öğrencileri gösterir bir kayda rastlanmamaktadır. Okulun ilk kurulduğu 1944 yılından 1954 yılına kadar tüm sınıflarda ve okulun öğretime açık olduğu bütün yıllarda sadece erkek öğrencilere ait kayıtlar bulunmaktadır. 1944-1954 yılları arasında bu öğrencilerin sayısı genel toplamda 1143’tür.¹²⁸

Dicle Köy Enstitüsünden mezun olan öğrencilerin sayısal durumu ise okula giriş yapan ve o dönemde okumakta olan öğrenci sayısına göre “ilk mezunlar hariç” bir hayli azalma göstermiştir. Mezun olan öğrencilerin sayısal durumu Dicle Köy Enstitüsü Diploma defterlerinden çıkarılmıştır.

¹²⁷ Evren, Nazif: **Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi**, Ankara 1998, s. 41.

¹²⁸ Dicle Köy Enstitüsü Künye Defteri.

1948-1952 yılları arasında bu okuldan toplam 321 öğrenci mezun olmuş ancak okulun diploma defterlerinde 1952-1953 öğretim yılına ait herhangi bir kayıt bulunmadığından bu öğretim yılında mezun olmuş öğrenci sayılarına ulaşılamamıştır (Tablo 5). Mezunları tablolastırırsak şöyle bir durum ortaya çıkar.

Tablo 5
1948-1952 yılları Arası Dicle Köy Enstitüsü'nden Mezun Olan Öğrencilerin Sayısal Durumu

Yıllar	Yaz Dönemi	Güz Dönemi	Toplam	Pekiye ile Bitirenler	%
1948-1949	59	-	59	-	-
1949-1950	96	-	96	1	1.041
1950-1951	47	-	47	3	6.38
1951-1952	32	-	32	9	28.12
1953-1954	87	-	87	10	11.49
Genel toplam	321	-	321	23	7.16

Kaynak: Dicle Köy Enstitüsü 1949-1954 Yıllarına Ait Diploma Defterleri

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Dicle Köy Enstitüsünden tüm öğrenciler yaz döneminde mezun olmuştur. Okulun öğrenime açık olduğu öğretim yıllarının hiçbirinde kız öğrenci kaydı bulunmadığı gibi mezun olan kız öğrenci kaydına da rastlanmamıştır.

1944 yılında eğitim-öğretime açılan Dicle Köy Enstitüsü'nde Türkiye'deki diğer enstitülerde olduğu gibi 1943 tarihli Köy Enstitülerinin ilk resmi eğitim programı uygulanmıştır. 1947 yılında uygulanan program ise ilk programa nazaran biraz daha değiştirilmiş ve "Köy Enstitüleri felsefesinden uzaklaşma diye yorumlanan" yeni eğitim programında, dersler isim olarak değişiklik gösterdiği gibi uygulamaya dönük yani, köy yaşamına hitap eden ders yoğunluğundan kültürel bağlamdaki derslerin biraz daha hissedilebilir bir tarzda ağırlık kazandığı bir değişim yaşanmıştır.¹²⁹

Dicle Köy Enstitüsü'nde uygulanan 1944-1947 eğitim programıyla 1947-1953 programında haftalık ders dağılımı tüm sınıflarda 44 saat olarak sabit tutulmuş ancak ders sayısı bakımından 1947-1953 programında artış olduğu gözlenmiştir. "Genel Ruhbilim, Çocukluk ve Gençlik Ruhbilimi, Eğitim, Genel Öğretim Metodu, Özel Öğretim Metodu ve Uygulama, Toplumbilim" gibi derslerin yeni programda yer alması aslında bir bakıma yetişen öğretmen adaylarının eğitime, topluma ve de en önemlisi yetiştirecekleri öğrencilere bilimsel açıdan yaklaşabilme imkanı sağlanması bakımından

¹²⁹ Gülcan, Murat G.-Türkeli, Yahya-v.d.: a.g.e., s.183.

olumlu bir yaklaşım olarak yorumlanabilir. Ancak Köy Enstitülerinin kurulum amacındaki köye ve köylüye hitap eden eğitimsel ve işlevsel anlamdaki kurgusundan biraz daha uzak bir amaç güdüldüğü de görülebilir.¹³⁰

Dicle Köy Enstitüsü sınıf geçme defterlerinden yararlanılarak hazırlanan eğitim programını şu şekilde tablolayabiliriz:

Tablo 6
1947-1953 Yılları Arasında Uygulanan Dicle Köy Enstitüsü Ders
Dağılım Çizelgesi

DERSLER	SINIFLAR				
	I	II	III	IV	V
Türkçe	3	3	3	4	2
Genel Ruhbilim	-	-	-	2	-
Çocukluk ve Gençlik Ruhbilimi	-	-	-	-	1
Eğitbilim	-	-	-	-	1
Genel Öğretim Metodu	-	-	-	2	-
Özel Öğretim Metodu ve Uygulama	-	-	-	-	6
Toplumbilim	-	-	-	-	2
Eğitim Tarihî ve Teşkilâtı	-	-	-	-	1
Tarih	2	2	1	1	1
Coğrafya	2	2	1	1	1
Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-
Matematik	5	3	3	3	-
Fizik	-	2	2	2	-
Kimya	-	2	2	1	-
Tabiat Bilgisi	2	2	2	2	-
Okul Sağlık Bilgisi	-	-	-	-	1
El Yazısı	1	1	1	-	-
İş Dersleri	-	1	1	1	-
Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	1
Müzik	2	2	1	2	2
Resim	2	2	2	2	2
Askerlik	-	-	1	1	1
Ev idaresi ve Çocuk Bakımı	-	-	-	1	1
Kooperatifçilik	-	-	-	-	1
Tarım Dersleri ve Uygulamaları (Tarla Tarımı, Zootečni ve Hayvancılık, Tarım İşletme Ekonomisi)	12	10	11	9	10
Sanat Dersleri ve Atölye Çalışmaları (Dülgerlik, Yapıcılık, Duvarcılık, Demircilik)	12	10	11	9	10
TOPLAM	44	44	44	44	44

Kaynak: Dicle Köy Enstitüsü 1947-1953 Yıllarına Ait Sınıf Geçme Defterleri

¹³⁰ Dicle Köy Enstitüsü 1944-1947 Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri; Dicle Köy Enstitüsü 1947-1953 Yılları Sınıf Geçme Defteri.

Dicle Köy Enstitüsü, izah etmeye çalıştığımız bu işleyişini sürdürmeye çalışırken Köy Enstitülerine yöneltilen eleştiriler neticesinde önce 1947, ardından 1952 yıllarında program yapısında meydana getirilen değişikliklerle Köy Enstitüleri, buldukları bölgenin ihtiyacına ve işleyişine uygun tarzdaki varlığından genel bir ortaöğretim kurumuna dönüştürülmüş ve nihayetinde 6234 sayılı ve 27.1.1954 tarihli kanunla Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okullarıyla birleştirilmiştir. Bu aşamada Dicle Köy Enstitüsü, Dicle İlköğretmen Okuluna dönüştürülerek hem şekil hem de yapı değişikliğine maruz kalmıştır. Ayrıca bu durum Enstitü için 1975 yılına kadar bu isimle anılacak bir sürecin başlangıcı olmuştur.¹³¹

Dicle İlköğretmen Okulunun 1975 yılına kadar ilkokul öğretmeni yetiştirmede kaynaklık etmesi, Diyarbakır'da öğretmen yetiştirme geleneğinin sürdürülmesinde önemli bir yeri vardır. Bu okul, Dicle Köy Enstitüsü'nden kalan yapıların yanında inşa edilen yeni binalarıyla oldukça geniş bir alana yayılmış ve 29 yapıdan oluşan bir site haline gelmiştir. Bunlar; idare binaları, derslikler, yemekhane, yatakhane, sinema, konferans salonu, fırın, atölye binaları, lojmanlar ve ahırlardır.¹³²

Dicle İlköğretmen Okulunda, Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sindeki diğer İlköğretmen Okullarında olduğu gibi öğrenim süresi 6 yıldır. Bu sürenin ilk 3 yılında alan ve kültür eğitime ağırlık verilirken ikinci üç yılda yani 4, 5 ve 6. sınıflarında ise daha çok mesleki eğitime ağırlık verilmiştir. Ancak bu tür okulların ilk üç yılına yani ortaokul kısmına öğrenci alınmamaya başlanmıştı. Tüm bunlara karşın Dicle İlköğretmen Okulu, her daim iki devreyi de bünyesinde barındırıp öğretmenlik mesleğine atanacakları, ortaokul seviyesinden alıp bir yandan Köy Enstitüsü geleneğini devam ettirmiş –iş ve tarım gibi dersleri temelden vermesi- bir yandan da yeni yapılanmaya uygun bir tarzda öğretime devam etmiştir.¹³³

1954 yılında Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okullarıyla birleştirilince Dicle Köy Enstitüsü öğrencileri, öğrenimlerini İlköğretmen Okulu mezunu olarak tamamlamışlardır. Bu öğretmen okulunun öğrenci sayısı, 1961-1962 öğretim yılında 733'e çıkarken 1966-1967 öğretim yılında da 750'si yatılı, 100'ü gündüzlü olmak üzere

¹³¹ Ciciloğlu, Hasan: **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)**, Ankara 1985, s.304.

¹³² Güneli, Şerafettin: a.g.e., 1966, s. 35.

¹³³ Dursunoğlu, Halit: a.g.m., 2003, s. 70.

850 öğrenciye çıkmıştır. Aynı öğretim yılında 25 öğretmen, 35 memur ve hizmetli ile öğretimine devam etmiştir. Ayrıca okul dahilinde başka işletmelerin de varlığını görmekteyiz. Bunlar: a) Hayvancılık İşletmesi (35 sığır), b) Tarım İşletmesi (2 adet traktör ve ekipmanları), c) Bahçecilik İşletmesi (sebze ve meyve bahçeleri), d) Taşıt İşletmesi (2 adet taşıt), e) Atölye İşletmesi (1 ekmek fırını, 1 de dikim evi)'dir. Bu işletmeler döner sermaye ile çalışmış ve okulun her türlü ihtiyacını karşılamıştır.¹³⁴

Mevcut öğretmen okullarının nicel olarak öğretmen ihtiyacını karşılamaktan uzak bir yapıda olması bu okullarda normal öğretimleri sonunda öğretmen olanların yanında belirli şartları yerine getirdikleri taktirde öğrencilere okulun sınavlarına dışardan katılarak da öğretmen olabilmeye imkanı da sağlanmıştır. Bu tür bir yapılanmaya giden Dicle İlköğretmen Okulunda da mezun olan öğrencileri, okul-içi mezunları ve okul dışı mezunları olmak üzere iki kategoride ele alacağız.

a) Okul-İçi Mezunları: Dicle İlköğretmen Okulundan mezun olan öğrencilerin sayısal durumu Dicle İlköğretmen Okulu Diploma Defterlerinden çıkarılmıştır.

Dicle İlköğretmen Okulunun 1954-1961 yılları arası okul-içi mezunlarının sayısı genel toplamda 497'dir. Ayrıca 1954-1957 yılları arasında Dicle İlköğretmen Okulunu, okul içinden bitiren öğrencilerin hepsi erkektir. Ancak 1958-1959 öğretim yılından itibaren bu okul, kız öğrenci de mezun etmeye başlamıştır. Mezun olan ilk kız öğrenci, 1939 Maden doğumlu Refik kızı 744 numaralı Nesrin Arslan'dır. Bu öğrenci gündüzlü olup okulu pekiyi derecesiyle bitirmiştir.¹³⁵

Tablo 7
1954-1961 Yılları Arası Dicle İlköğretmen Okulu'ndan Mezun Olan Öğrencilerin Sayısal Durumu

Yıllar	Yaz Dönemi	Güz Dönemi	Toplam	Bitirme Derecesi		
				P.İyi	İyi	Orta
1954-1955	80	24	104	8	22	14
1955-1956	80	-	80	7	70	3
1956-1957	45	8	53	1	1	7
1957-1958	58	7	65	3	53	9
1958-1959	52	31	83	2	-	22
1959-1960	27	22	49	1	-	14
1960-1961	34	29	63	1	-	24
Genel Toplam	376	121	497	23	146	83

Kaynak: Dicle İlköğretmen Okulu 1955-1961 Yıllarına Ait Diploma Defterleri

¹³⁴ Güneli, Şerafettin: a.g.e., 1966, s. 35.

¹³⁵ Dicle İlköğretmen Okulu 1955-1961 Yılları Diploma Defteri.

b) Okul Dışı Mezunları: İlköğretmen Okulları Sınıf Geçme ve Bitirme İmtihanı Yönetmeliğinin 39/9 maddesi ile liselerin veya İlköğretmen Okullarının ara sınıflarından ayrılanlara İlköğretmen Okulu diplomasını dışardan alabilme imkanı sağlanmıştır.¹³⁶

Tablo 8
1955-1968 Yılları Arası Dicle İlköğretmen Okulu'nu Dışardan Bitiren Öğrencilerin Sayısal Durumu

Yıllar	Yaz Dönemi		Güz Dönemi		Kız Toplam	Erkek Toplam	Genel Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek			
1955-1956	2	-	-	-	2	-	2
1956-1957	-	-	1	1	1	1	2
1957-1958	-	1	-	2	-	3	3
1958-1959	-	-	-	3	-	3	3
1959-1960	1	1	-	-	1	1	2
1960-1961	2	-	-	1	2	1	3
1961-1962	-	-	-	1	-	1	1
1962-1963	-	-	-	1	-	1	1
1963-1964	-	-	1	1	1	1	2
1964-1965	-	-	-	-	-	-	-
1965-1966	-	1	-	2	-	3	3
1966-1967	-	1	-	2	-	3	3
1967-1968	-	1	4	4	4	5	9
TOPLAM	5	5	6	18	11	23	34

Kaynak: Dicle İlköğretmen Okulu 1955-1968 Yıllarına Ait Dışardan Bitirme Diploma Defterleri

Tablo 8'de görüldüğü gibi, Dicle İlköğretmen Okulunu (1955-1968) yaz dönemlerinde 5 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 10 öğrenci, güz dönemlerinde ise 6'sı kız, 18'i erkek olmak üzere toplam 24 öğrenci (okul dışından) bitirmiştir. Dicle İlköğretmen Okulunu (1955-1968) dışardan bitiren toplam öğrenci sayısı 34'tür.¹³⁷

Dicle İlköğretmen Okulunu dışardan bitirenler konusunda dikkati çeken nokta, okul içinden kız öğrencilerin ilk defa 1958-1959 öğretim yılında okulu bitirirken, 1955-1956 öğretim yılında Dicle İlköğretmen Okulunu dışardan bitirmek üzere kaydolana Siirt 1936 doğumlu Güngör Kayra, iyi derecede mezun olarak Dicle İlköğretmen Okulunu

¹³⁶ Arslanoğlu, İbrahim: a.g.e., 1998, s. 122.

¹³⁷ Dicle İlköğretmen Okulu 1955-1968 Yılları Dışardan Bitirme Diploma Defteri.

dışardan bitiren ilk kız olmuştur. Ayrıca aynı öğretim yılında hiç erkek mezun yokken iki kız öğrenci mezun olmuştur.¹³⁸

Tablo 9
1954-1970 Yılları Arası Dicle İlköğretmen Okulu'nda Uygulanan Program

DERSLER	SINIFLAR						TOPLAM
	I	II	III	IV	V	VI	
MESLEK DERSLERİ							
Psikolojiye Giriş	-	-	-	2	-	-	2
Eğitim Psikolojisi	-	-	-	-	2	2	4
Öğretim Metodu ve Uygulama	-	-	-	-	2	6	8
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	-	1	2	3
Teşkilat ve İdare	-	-	-	-	-	1	1
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI							
Türkçe	2	2	2	2	2		10
Kompozisyon	1	-	-	1	1	1	4
Çocuk Edebiyatı	-	-	-	-	-	1	1
SOSYAL BİLGİLER							
Tarih	-	-	-	2	2	1.5	5.5
Coğrafya	-	-	-	1	1	1.5	3.5
Sosyal Bilgiler	2	2	2	-	-	-	6
TABİAT VE FEN BİLİMLERİ							
Tabiat ve Fen Bilgisi	3	3	3	-	-	-	9
Fizik	-	-	-	2	2	-	4
Kimya	-	-	-	3	-	-	3
Biyoloji ve Sağlık Bilgisi	-	-	-	-	2	2	4
Matematik	3	3	3	4	3	-	16
Milli Savunma	-	-	-	1	1	1	3
Din Bilgisi	-	-	-	1	1	-	2
Beden eğitimi	2	2	2	2	2	2	12
Müzik	2	2	2	2	2	2	12
Resim-Yazı	2	2	2	3	3	3	15
İş	2	2	2	3	3	3	15
Tarım	2	2	2	2	2	2	12
TOPLAM	21	20	20	31	32	31	155

Kaynak: Dicle İlköğretmen Okulu 1954-1970 Yıllarına Ait Sınıf Geçme Defterleri

Dicle Köy Enstitüsünden kalma öğrencilerin yanında İlköğretmen Okulu adı altında almış olduğu öğrencileriyle 1954-1955 öğretim yılında eğitim-öğretime açılan Dicle İlköğretmen Okulunda, Milli Eğitim Vekilliği, Talim Terbiye Kurulu'nun 30 Nisan 1953 tarih ve 183 no'lu kararıyla kabul ettiği program uygulanmıştır. Ancak Dicle İlköğretmen Okulu'na ait sınıf geçme defterlerinde, sonraki öğretim yıllarında

¹³⁸ Dicle İlköğretmen Okulu 1955-1956 Öğretim Yılı Dışardan Bitirme Diploma Defteri.

programda yapılan birtakım değişikliklerle bir program bütünlüğüne kavuşulduğu görülmüştür. Nihayetinde Tablo 9’da verilen öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır.¹³⁹

İlköğretmen Okulları, ortaokul üzerine 3 yıllık eğitim verirken Talim Terbiye Kurulunun 18 Mart 1970 tarih ve 44 sayılı kararı ile, İlköğretmen Okullarının ilköğretim üzerine 7 yıllık, ortaokul üzerine 4 yıllık öğretim vermeye başlamaları, 1970-1971 öğretim yılından itibaren bu okulların öğretim kademeleri ve programlarında bir dizi değişikliğe gidilmiştir.¹⁴⁰

Buna göre Dicle İlköğretmen Okulunda da 1970-1971 öğretim yılında başlayarak İlköğretmen Okulu adı altında son öğrencilerin mezun olduğu 1974-1975 öğretim yılı sonuna kadar bu program uygulanmıştır. 3 yıllık İlköğretmen Okullarında bütün sınıf ve bütün şubelerde aynı program uygulanırken, 4 yıllık dönemde, fen ve edebiyat şubelerinde birbirinde farklı programlar uygulanmaya başlanmıştır.¹⁴¹

1973 yılında yayımlanan “Milli Eğitim Temel Kanunu”nda tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin yüksek öğrenim düzeyinde yetiştirilmesi öngörülmüyordu. Bu amaçla kentlerdeki İlköğretmen Okullarının bir kısmı Milli Eğitim Temel Kanununun uygulanmaya başlanmasıyla 1974 yılından itibaren iki yıllık Eğitim Enstitülerine dönüştürülmüştür. Öğretmen yetiştirme fonksiyonunu kaybeden İlköğretmen Okullarından bazıları da öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğretmenlik mesleğini sevdirmek amacıyla Öğretmen Liselerine dönüştürüldü. Öğretmen Liseleri, 1989 yılına kadar bir ortaöğretim kurumu olarak eğitim ve öğretim faaliyetini sürdürmüştür.¹⁴²

Milli Eğitim Temel Kanununa bağlı kalınarak Dicle İlköğretmen Okulu da 1975-1976 öğretim yılından itibaren Dicle Öğretmen Lisesi adı altında öğretimini sürdürmüştür. Dicle Öğretmen Lisesi 3 yıl ortaokul, 3 yıl da lise kısmı olmak üzere toplam 6 yıl öğrenim süreli bir okuldu. 3 yıllık lise kısmında 4. sınıftan itibaren öğrenciler Fen ve Edebiyat şubelerine ayrılmıştır. 4. sınıfta okutulan dersler ortak, 5.

¹³⁹ Dicle İlköğretmen Okulu 1955-1956 Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri.

¹⁴⁰ Arslanoğlu, İbrahim: a.g.e., 1998, s. 130-131.

¹⁴¹ Arslanoğlu, İbrahim: a.g.e., 1998, s. 131.

¹⁴² Gülcan, Murat G.-Türkeli, Yahya-v.d.: a.g.e., s. 187; Gelişli, Yücel: “Anadolu Öğretmen Liselerinin Kuruluşu ve Gelişimi” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 146, Ankara 2002, s. 5.

ve 6. sınıflardan itibaren de Fen ve Edebiyat şubelerinde bu branşlar doğrultusunda ağırlık kazanan derslerin yer aldığı bir program uygulanmıştır.¹⁴³

1989-1990 öğretim yılından itibaren Öğretmen Liselerini iyileştirmek amacıyla Anadolu Öğretmen Lisesi Uygulamasına geçilirken, Dicle Öğretmen Lisesi aynı zamanda Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi adını da alarak iki kurum tek çatı altında varlığını sürdürmüştür.¹⁴⁴

Öğretmen Liselerini iyileştirmek amacıyla 1989-1990 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Lisesi uygulamasına geçilmesi, Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri arasında yer almış ve “*Öğretmen Liseleri, amaçları doğrultusunda iyileştirilecektir*” ilkesi doğrultusunda Anadolu Öğretmen Liselerinin çağın eğitim-öğretim kurumları haline getirilmesi için bu okulların fiziki imkanlarının ve programlarının geliştirilerek öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına kaynaklık etmesi benimsenmiştir. Eğitim Fakültelerine öğrenci hazırlamak amacıyla kurulan Anadolu Öğretmen Liseleri, Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okullarının devamı olan Öğretmen Liseleri binalarında öğretime başlamıştır. Devlet programlarında yer alan bu düzenlemelerin uygulanmaya konulduğu yerlerden biri olan Dicle Öğretmen Lisesi, 1989-1990 öğretim yılından itibaren Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi olarak bir isim değişikliğine uğramıştır.¹⁴⁵

Dicle Öğretmen Lisesi, 1989-1990 Öğretim yılından bu yana Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi olarak öğretimine devam etmekte ve 1956-1960 yılları arasında Dicle İlköğretmen Okulu iken yapılmış olan binalarda faaliyetlerini sürdürmektedir. 2 katlı ve 10 derslikten oluşan bu taş binanın birinci katında 6 derslik, 1 memur odası, 1 kırtasiye ambarı ve arşiv; ikinci katında 5 derslik, 1 müdür odası, 2 müdür yardımcısı odası, 1 öğretmenler odası ve 30 bilgisayarın yer aldığı 1 bilgi teknoloji odası mevcuttur. Eski dönemlerden kalma konferans salonu ve pansiyon halen kullanılmaktadır. Ayrıca Dicle Köy Enstitüsü’nden kalma 7 ışık, 1 jeneratör odası, 1 fırın ve 3 derslik her ne kadar kullanılmasa da o döneme tanıklık eden birer yapıt olarak ayakta kalabilmişlerdir.¹⁴⁶

¹⁴³ Dicle Öğretmen Lisesi 1975-1980 Yıllarına Ait Sınıf Geçme Defterleri.

¹⁴⁴ Dicle Öğretmen Lisesi 1989-1990 Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri.; Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi 1989-1990 Sınıf Geçme Defteri.

¹⁴⁵ Gelişli, Yücel: a.g.m., 2002, s. 6.

¹⁴⁶ Ayşit İpek, Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi Müdür Başyardımcısı ile Yapılan “Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi” Konulu Görüşme, Ergani 15 Ekim 2005.

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren hazırlık sınıflarının çoğu kaldırılan Anadolu Öğretmen Liselerinin bu yeni yapısına uygun olarak Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi, 1989-1990 öğretim yılından beri var olan yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıfı yerine tüm Anadolu Öğretmen Liselerinde ortak derslerin okutulduğu 9. sınıflar ve bu sınıftan sonra öğrencilerin çeşitli alanlara ayrıldığı bir yapı kazandırılmıştır. Bu yapıya uygun olarak bir dağılımın yapıldığı bu okuldaki öğrencilerin sayısal durumunu şu şekilde tablolaştırabiliriz:

Tablo 10
2005-2006 Öğretim Yılında Ergani Anadolu Öğretmen Lisesindeki Öğrencilerin Sayısal Durumu

ŞUBE	Kız	Erkek	Toplam	GÜNDÜZLÜ		YATILI		
				Kız	Erkek	Parasız		Paralı
						Kız	Erkek	-
9-A	4	26	30	4	1	-	25	-
9-B	5	25	30	5	2	-	23	-
9-C	7	23	30	7	-	-	23	-
9-D	4	22	26	4	-	-	23	-
9-E	3	22	25	3	-	-	22	-
9-F	3	21	24	3	1	-	20	-
9-G	2	22	24	2	-	-	22	-
10-FEN/A	3	27	30	3	1	-	26	-
10-TM/B	7	12	19	7	2	-	10	-
11-FEN/A	3	7	10	3	-	-	7	-
11-FEN/B	-	20	20	-	4	-	16	-
11-TM/C	-	17	17	-	-	-	17	-
Genel Toplam	41	244	285	41	11	233		

Kaynak: Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi Künye Defteri

Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi, gündüzlü ve yatılı öğrencilerin bir arada okuduğu bir öğretim kurumu olup, kız öğrencilerin tümü ve Ergani merkezde oturup da maddi durumu iyi olan erkek öğrenciler gündüzlü, ilçe sınırları dışından gelenlerle maddi durumu gündüzlü okumaya elverişli olmayanlar yatılı olarak öğrenimlerine devam etmektedirler.¹⁴⁷

Tablo 10'da görüldüğü gibi, 2005-2006 öğretim yılı itibariyle Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi 12 şubeden ibaret olup bu şubeler, ortak derslerin okutulduğu 9. sınıflar, Fen ve Türkçe-Matematik alanlarına ayrılan 10 ve 11. sınıflardan oluşmaktadır.

¹⁴⁷ Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi Künye Defteri

Çeşitli kademelerde ve her kademeye ait derlerin ağırlıklı okutulduğu bu şubelerde 41'i kız, 244'ü erkek olmak üzere toplam 285 öğrenci öğrenim görmektedir.¹⁴⁸

Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi, Köy Enstitüsünden kalma ve yeni biçim kazandırılarak oluşturulan bu alanın üzerinde fazla bir yapısal değişikliğe gidilmeden kendisine yüklenen amaçlar doğrultusunda işleyişini sürdürürken çağın gerekleri ölçüsünde yani yükseköğretim programlarına hazırlayıcı tarzda yeni şekil kazandırılarak oluşturulan ve Talim Terbiye Kurulunun 14.07.2005 tarih ve 197 sayılı kararı ile kabul edilen öğretim programını uygulamaktadır. Daha önceki program doğrultusunda öğrenciler, yabancı dil ağırlıklı hazırlık eğitiminden sonra 4. sınıftan itibaren fen ve edebiyat kollarına ayrılırken, şu anda hazırlık sınıfı yerine tüm Anadolu Öğretmen Liselerinde aynı olması koşuluyla 9. sınıflarda ortak dersler, 10. sınıftan itibaren öğrenciler Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik alanı olmak üzere iki farklı alanda ve bu alanlara özgü alan derslerinin yoğunluk kazandığı bir program uygulanmaktadır.¹⁴⁹

Ergani Anadolu Öğretmen Lisesinde 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu yeni programda eski programa nazaran ders sayılarında artış olduğu gibi dersler; “ortak, alan ve seçmeli dersler” olmak üzere üç farklı kategoride düzenlenmiştir. Ayrıca Ergani Anadolu Öğretmen Lisesinin ilk öğretim programında yer almayan “Türk Eğitim Tarihi, Grupla Çalışma Teknikleri, Eğitim Sosyolojisi, Araştırma Teknikleri ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” gibi yükseköğretimde öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı derslerin yoğunlukla işlendiği bir program uygulanmasına geçilmiştir (Tablo 11). Bu programın tanımlamasında;

“Genel lise ile mesleki ve teknik orta öğretim okulları arasında her türlü yatay ve dikey geçişlere fırsat tanıyan bir yapı esas alınmış ve tüm öğrencilerin 9. sınıflarda aynı ortak dersleri okuması sağlanmıştır.”¹⁵⁰

ibaresiyle Anadolu Öğretmen Liselerinde okuyan öğrencilerin hem aynı düzeydeki okullara hem de ortaöğretim kademesindeki diğer okullara istekleri doğrultusunda geçişleri kolaylaştırılmıştır.

¹⁴⁸ a.g.d.

¹⁴⁹ MEB. “Anadolu Öğretmen Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi” (www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi:15.12.2005).

¹⁵⁰ MEB. a.g.e., (Erişim Tarihi:15.12.2005).

Tablo 11
2005-2006 Öğretim Yılı Anadolu Öğretmen Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi
(Fen Bilimleri Alanı)

DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	SINIFLAR			
		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
ORTAK DERSLER	Dil ve Anlatım	2	2	2	2
	Türk Edebiyatı	3	3	3	3
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1	1	1	1
	Tarih	2	2	-	-
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	2	-
	Coğrafya	2	2	-	-
	Matematik	4	-	-	-
	Fizik	2	-	-	-
	Kimya	2	-	-	-
	Biyoloji	2	-	-	-
	Sağlık Bilgisi	-	2	-	-
	Felsefe	-	-	2	-
	Yabancı Dil	10	4	4	4
	İkinci Yabancı Dil	-	2	2	2
	Beden Eğitimi	2	-	-	-
	Milî Güvenlik Bilgisi	-	1	-	-
	Trafik ve İlk Yardım	-	-	1	-
	Toplam	32	19	17	12
ALAN DERSLERİ	Matematik	-	4	4	4
	Fizik	-	2	3	3
	Kimya	-	2	3	3
	Biyoloji	-	2	3	3
	Geometri	-	2	2	2
	Analitik Geometri	-	-	-	2
	Eğitim Bilimlerine Giriş	2	-	-	-
	Türk Eğitim Tarihi	1	-	-	-
	Eğitim Psikolojisi	-	2	-	-
	Grupla Çalışma Teknikleri	-	1	-	-
	Eğitim Sosyolojisi	-	-	2	-
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	-	-	-	2
	Araştırma Teknikleri	-	-	1	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	1	
	Toplam	3	15	18	20
SEÇMELİ DERSLER	Resim (2)	Girişimcilik (1)			
	Müzik (2)	Halk Eğitimi ve Toplum Kalk. (1)			
	Beden Eğitimi (2)	Çocuk Edebiyatı (1)			
	Tarih (2)	Eğitim Yönetimi (1)			
	Coğrafya (2)	Bilgi Kuramı (1)			
	Psikoloji (2)	Proje Hazırlama (1)			
	Sosyoloji (2)	Bilgi ve İletişim Teknolojisi (2)			
	Mantık (2)	Demokrasi ve İnsan Hakları (1)			
	Analitik Geometri (2)	Sanat Tarihi (2)			
	Seçmeli Yabancı Dil (2)	Sosyal Etkinlik (2)			
Sanat Tarihi (2)					
Alınabilecek Ders Saati Sayısı			1		3
REHBERLİK		1	1	1	1
TOPLAM DERS SAATİ		36	36	36	36

Kaynak: MEB, “Anadolu Öğretmen Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi” (www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi:15.12.2005).

Ergani Anadolu Öğretmen Lisesinin verilmeye çalışılan tarihi yapısı ve işleyişi bu kurumun 1944'lerden beri aynı amaç çerçevesinde Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde eğitim alanında süregelen tüm değişiklikleri bünyesinde barındırması ve Türk Eğitimine öğretmen yetiştirme veya Yükseköğretimin öğretmen yetiştiren kurumlarına öğrenci hazırlamadaki misyonu ile her daim örnek teşkil edebilecek bir yapıt olarak Türk Eğitim Tarihinde yer edinmiştir. Bu doğrultuda Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi'nin oluşum ve dönüşümünü eğitimdeki yeni yapılanmalar çerçevesinde kazandırılmış yeni formlarını yıllara göre sıralarsak şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır:

Dicle Köy Enstitüsü	:1944-1954
Dicle İlköğretmen Okulu	:1954-1975
Dicle Öğretmen Lisesi	: 1975-1989
Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi	: 1989-

Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinin Oluşum ve Dönüşümü

1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Öğretmen Liseleri uygulamasına geçilmiş ve bu okulları fiziki, öğrenci ve program dokusu bakımından daha iyi bir konuma getirmek amacıyla yine bu okulların bulunduğu alanlarda Anadolu Öğretmen Liseleri açıldı.¹⁵¹ 1989-1990 öğretim yılında eğitim sistemimizde yer almaya başlayan Anadolu Öğretmen Liselerinin 06.09.1998 tarih ve 23455 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan yönetmeliklerinin 5.maddesinde okulun amaç, kuruluş ve görevleri belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre;

- “Madde 5- Anadolu öğretmen liseleri, Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;*
- a) Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak,*
 - b) Öğrencilerine;*
 - 1) Öğretmenlik ruhunu aşulamak ve öğretmenlik mesleğini sevdirmek,*
 - 2) Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak,*
 - 3) Orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek,*
 - 4) Ülke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak,*

¹⁵¹ Gelişli, Yücel: a.g.m., 2002, s. 7.

5) *Dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak ve ilköğretim üzerine hazırlık sınıfı bulunan veya bulunmayan ve hazırlık sınıfı üzerine en az üç yıl süreli normal öğretim yapan, yabancı dil ağırlıklı program uygulayan, paralı-parasız yatılı ve gündüzlü orta öğretim kurumlarıdır.*¹⁵²

Anadolu Öğretmen Liselerine; öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğrencilere öğretmenlik ruhu aşılacak, öğretmenlik mesleğini gerektiren davranışları kazandırmak ve bütün öğrencilere orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür verme görevleri yüklenmiştir. Bu okullarda, okulların kurulum amaçlarına paralel tarzda bir program uygulanmaktadır. Bu yapılanma çerçevesinde Anadolu Öğretmen Liseleri programlarının özellikleri ve kapsamı yönetmeliğin 6. ve 7. maddeleri ile düzenlenmiştir. Buna göre;

Madde 6- Bu okullarda, özellikle öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının ilgili bölümlerine öğrenci hazırlayan programlar uygulanır.

*Madde 7- Programlar; a) Ortak genel kültür derslerinden, b) Öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerden, c) Öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerini tanıyıp anlamalarına, geliştirmelerine ve bazı alanlarda derinleşmelerine imkan sağlayan derslerden, meydana gelir.*¹⁵³

Bu düzenleme ile öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının ve Anadolu Öğretmen Liselerinin programlarında bir paralellik sağlanmaya çalışılmıştır.

1989-1990 öğretim yılında 18 okulla Anadolu Öğretmen Lisesi uygulaması başlamış, bu öğretim yılından günümüze kadar her yıl yenileri açılan bu eğitim kurumlarının sayısı 2005-2006 öğretim yılında 144'e yükselmiştir.¹⁵⁴

Anadolu Öğretmen Liselerinde bölgesel bir dağılıma gidildiğinde ise şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır:

¹⁵² MEB. **Milli Eğitim İle ilgili Mevzuat**, C.1, Ankara 2003, s. 1391-1397.

¹⁵³ MEB. a.g.e., Ankara 2003, s.1391-1397.

¹⁵⁴ MEB. "Anadolu Öğretmen Liselerinde Yıllara Göre Sayısal Gelişmeler" (www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi:15.12.2005).

Tablo 12
2005-2006 Öğretim Yılında Anadolu Öğretmen Liselerinin Bölgelere
Göre Dağılımı

Bölge Adı	Okul Sayısı	%
Akdeniz Bölgesi	16	10,8
İç Anadolu Bölgesi	28	19,5
Ege Bölgesi	28	19,5
Marmara Bölgesi	19	12,9
Doğu Anadolu Bölgesi	18	12,9
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	6	4,3
Karadeniz Bölgesi	29	20,1
TOPLAM	144	100

Kaynak: M.E.B., Anadolu Öğretmen Liselerinde Yıllara Göre Sayısal Gelişmeler, 2005.

Anadolu Öğretmen Liselerinin amaçlarının, yapısının ve işleyişlerinin istatistiki ve betimsel tanılamalarından sonra, Tablo 17’de verilen Anadolu Öğretmen Liselerinin Bölgesel Dağılımı tablosunda yer alan ve bu dağılım içerisinde Güneydoğu Anadolu Bölgesi kapsamındaki Diyarbakır ilinin öğretmen yetiştiren veya öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına kaynaklık etmesi bakımından vurgulanması gereken bir diğer okul da Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesidir.

Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi, 1997-1998 öğretim yılında Şehitlik semtinde Belediyeye ait Shell şirketi tarafından 1970 yılında hizmet içi binası olarak inşa edilen ve daha sonra farklı kurumlara tahsis edilen bir binada 43 öğrenciyle eğitim-öğretime başlamıştır. 01.06.2003 tarihinde yapımı tamamlanan yeni binasına taşınan okulun yeni kampüsü, 34 dönüm arazi üzerinde kurulmuş bir dersane, iki pansiyon, bir kapalı spor salonu olmak üzere 7 binadan oluşmaktadır.¹⁵⁵

Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinin yukarıda vermeye çalıştığımız eski ve yeni binalarına ait fiziki yapılarının yanı sıra bu okuldaki öğretim kadrosu; bir müdür, bir müdür baş yardımcısı, üç müdür yardımcısı ve 34 öğretmenden oluşmaktadır.

Bu okula, 6.9.1998 tarih ve 23455 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği”ne göre öğrenci

¹⁵⁵ B. Dilek Alakuş, Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi Müdürü ile Yapılan “Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi” Konulu Görüşme, Diyarbakır 23 Kasım 2005.

alınmaktadır. Adı geçen yönetmeliğin 9. maddesine göre, aday seçimi öğrencinin bulunduğu okulun öğretmen kurulu tarafından yapılır. Adayın çalışkanlığı, öğretmenlik mesleğine karşı ilgi derecesi, konuşma ve ifade yeteneği, ahlaki durumu, kendine olan güven duygusu, bedeni ve ruhi bozukluğunun olup olmadığı dikkate alınır. Ayrıca bu maddede yer alan hususların tespitinde ilgi envanteri, tutum ölçeği ve kişilik tasarımı gibi ölçme araçları kullanılmaktadır.¹⁵⁶

Aynı yönetmeliğin 11. maddesine göre de bu okullara merkezi sistem sınavı ile öğrenci alınmaktadır. İlköğretimi başarı ile bitiren öğrenciler arasından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı”nda (OKÖSYS) başarılı olanlar seçilmektedir. Bu sınavda Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarında öğrencilerin verilen bilgileri kullanabilme, yorumlayabilme, genelleme ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel süreçlerinin yoklanması amaçlanmaktadır.¹⁵⁷

Anadolu Öğretmen Liseleri giriş sınavını kazananlar ilköğretim okulunun son sınıfında Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Yabancı dil derslerinden şube öğretmenler kurulu kararı ile sınıf geçmemiş olmaları ve ders yılı sonunda ilköğretim okulunu bitirmiş olmaları kaydıyla bu okullara kayıt yaptırabilmektedirler (Md.12).¹⁵⁸

Yönetmeliğin bu maddesiyle, hazırlık veya ortak derslerin okutulduğu 9. sınıftan sonra Türkçe-Matematik, Fen Bilgisi ve Yabancı Dil alanlarına ayrılan Anadolu Öğretmen Liselerinin bu ilgili bölümlerine öğrenciler henüz ilköğretimdeyken bu alanlarla ait derslerden başarılı olmaları şartı aranmaktadır.

Yukarıda konu edilen usul ve esaslar doğrultusunda öğrenci alımı yapan Diyarbakır İmkb Anadolu öğretmen Lisesinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan öğrencileri şu şekilde tablolaştırabiliriz.

¹⁵⁶ MEB. a.g.e., 2003, s.1391-1397.

¹⁵⁷ MEB. a.g.e., 2003,s.1391-1397.

¹⁵⁸ MEB. a.g.e., 2003, s.1391-1397.

Tablo 13
2005-2006 Öğretim Yılında Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi'nde
Sınıflar Düzeyinde Öğrenci Dağılımı

9. Sınıf				10. Sınıf				11. Sınıf				12.Sınıf				TOPLAM			
Şube		Öğrenci Sayısı		Şube		Öğrenci Sayısı		Şube		Öğrenci Sayısı		Şube		Öğrenci Sayısı		Şube		Öğrenci Sayısı	
Sayı	E	K	T	Sayı	E	K	T	Sayı	E	K	T	Sayı	E	K	T	Sayı	E	K	T
4	54	66	120	4	53	67	120	4	27	27	54	3	17	22	39	15	151	182	333

Kaynak: Diyarbakır İmkb. Anadolu Öğretmen Lisesi Künye defteri

Tablo 13'ten de anlaşılacağı üzere, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde 9, 10 ve 11. sınıflarda 4'er şube, 12. sınıflarda üç şube bulunup bu şubelerde toplam 333 öğrenci öğrenim görmektedir.¹⁵⁹

Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenciler 9. sınıftan sonra Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik ve Yabancı Dil alanlarına ayrılmıştır. Öğrenciler Sosyal Bilimler alanını tercih etmediklerinden bu alanla ilgili herhangi bir şube bulunmamaktadır.

Tablo 14
2005-2006 Öğretim Yılı Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde Alanlara
Göre Öğrenci Dağılımı

Sınıflar	Fen Bilimleri		Sosyal Bilimler		Türkçe-Matematik		Yabancı Dil		Toplam	
	Öğrenci Sayısı	%	Öğrenci Sayısı	%	Öğrenci Sayısı	%	Öğrenci Sayısı	%	Öğrenci Sayısı	%
10. Sınıf	65	54	-	-	42	35	13	11	120	
11. Sınıf	22	41	-	-	13	24	19	35	54	
12. Sınıf	24	61	-	-	10	26	5	13	39	
Genel Toplam	111	52	-	-	65	31	37	17	213	

Kaynak: Diyarbakır İmkb. Anadolu Öğretmen Lisesi Künye defteri

2005-2006 öğretim yılı itibariyle Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde öğretim alanları baz alınarak öğrenci dağılımının verildiği yukarıdaki tabloya göre, öğrenci dağılımındaki en büyük payı 111 öğrenci ve %52'lik bir oranla Fen Bilimleri alanı oluşturmaktadır. Sosyal Bilimler alanında öğrenci bulunmazken, Türkçe-Matematik alanı, Fen Bilimleri alanından sonraki en büyük oranı teşkil etmekte ve en az öğrenci ise Yabancı Dil alanında bulunmaktadır.¹⁶⁰

¹⁵⁹ Diyarbakır İmkb. Anadolu Öğretmen Lisesi Künye defteri.

¹⁶⁰ a.g.d.

Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliğinin 20. maddesinde, Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavını kazanmış ve Bakanlığa bağlı ilköğretim okullarını parasız yatılı olarak bitiren öğrencilerden, Anadolu Öğretmen Liseleri giriş sınavını kazandıkları takdirde parasız yatılılık durumlarının devam edeceği hükmü yer almaktadır.¹⁶¹ Yönetmeliğin bu maddesi doğrultusunda Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde toplam 60 parasız yatılı öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 15
2005-2005 Öğretim Yılında Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde Yatılı-Gündüzlü Öğrenci Dağılımı

Paralı Yatılı			Parasız Yatılı			Gündüzlü			Toplam		
E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T
--	--	--	--	60	60	151	122	273	151	182	333

Kaynak: Diyarbakır İmkb. Anadolu Öğretmen Lisesi Künye defteri

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde paralı yatılı öğrenci bulunmazken parasız yatılı öğrencilerin tümü de kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu okulun pansiyonlarını kullanmayan 151'i erkek, 112'si kız olmak üzere toplam 273 öğrenci gündüzlü olarak öğrenim görmektedir.

Tablo 16
2001-2005 Yılları Arası Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinden Mezun Olan Öğrencilerin Sayısal Durumu ve ÖSS İstatistikleri

Yıllar	Mezun Sayısı	Yerleşme Sayısı	Yerleşme Oranı
2000-2001	42	23	55
2001-2002	66	49	74
2002-2003	66	36	55
2003-2004	39	31	80
2004-2005	44	28	64
Genel Toplam	257	167	65

Kaynak: Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi 2001-2005 Yıllarına Ait Diploma Defterleri; Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi ÖSYS Başarı Dosyası.

1997-1998 eğitim-öğretim yılında 43 öğrenciyle öğretime başlayan Anadolu öğretmen Lisesinden 2000-2001 öğretim yılında 42 öğrenci mezun olmuş ancak 2001-2003 yıllarında bu sayıda artış olmasına karşın 2003-2005 yıllarında mezun olan öğrenci sayısında bir düşüş yaşanmıştır. Genel toplamda mezun olan öğrenci sayısı ise 257 olarak görülmektedir. Bu öğrencilerin bir yüksek öğretim kurumuna yerleşmeleri

¹⁶¹ MEB. a.g.e., 2003, s.1391-1397.

bakımından en büyük oran ise mezun olan 39 öğrenciden 31'inin yerleşebildiği 2003-2004 öğretim yılında olmuştur.¹⁶²

2004-2005 öğretim yılında Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinden 44 öğrenci ÖSYS sınavına girmiş ve bunlardan 28 öğrenci bir yüksek öğretim programına yerleşebilmiştir. Bu öğrencilerin yerleştikleri yüksek öğretim programlarını genel olarak gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 17
2004-2005 Öğretim Yılı Diyarbakır Anadolu Öğretmen Lisesi
ÖSYS Başarı Durumu

Sınava Giren Öğrenci Sayısı	Üniversiteye Yerleştirilen Toplam Öğrenci		Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarına Yerleştirilen Öğrenci		Diğer Yüksek Öğretim Kurumlarına Yerleştirilen Öğrenci	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
44	28	64	24	55	4	9

Kaynak: Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi ÖSYS Başarı Dosyası.

Tablo 17'de görüldüğü gibi, bu okulda bir yükseköğretim programına yerleşebilen 44 öğrenciden 24'ü öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına yerleşmişken 4'ü de diğer yükseköğretim kurumlarına yerleşmiştir. Anadolu Öğretmen Liselerinin kuruluş amacına dikkat edilerek bir değerlendirme yapıldığında, Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde bu amaca yönelik bir başarının bir çabanın var olduğunu görebiliriz. Ayrıca 2004 yılında tüm Anadolu Öğretmen Liselerinin ÖSYS'deki başarı oranı %67'dir. Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi bu okullar arasında % 64'lük bir oranla 62. sırada yer almaktadır.¹⁶³

Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde ve diğer aynı tür okullarda, öğrenciler ÖSYS'de aldıkları iyi puanlarla öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına yerleşebildikleri halde son yıllarda birçok öğretmenlik alanında istihdam daraldığı için öğrencilerin bir kısmı ilk yıl tercih yapmamaktadır. Öğrenciler, öğretmenlik mesleği dışındaki mesleklere yönelmek durumunda kaldıklarından puanlarını daha da yükseltebilmek amacıyla herhangi bir yükseköğretim programını

¹⁶² Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi 2001-2005 Yıllarına Ait Diploma Defterleri; Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi ÖSYS Başarı Dosyası.

¹⁶³ MEB. "Anadolu Öğretmen Liselerinde Yıllara Göre Sayısal Gelişmeler", (www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi:15.12.2005).

tercih etmemeleri bu okulların öğrenci yerleştirmedeki yüzdelik oranında bir düşüşe sebep olmaktadır.¹⁶⁴

Anadolu Öğretmen Liseleri, öğretmenlik mesleğine istihdam edilmedeki darlığa veya yerleşmedeki bir takım zorluklara rağmen yine de bu mesleğe yönlendirici ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci yetiştirme misyonuna uygun tarzda bir program yapısına sahiptir. Ancak daha önce Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliğinin 6 ve 7. maddelerinde belirtilen Anadolu Öğretmen Liseleri programının özellikleri ve kapsamında, sonradan yapılan bir değişiklikle bu her iki madde tek bir başlık altında toplanmış ve her ne kadar programın kapsamı aynen kalmışsa da programın özellikleri, yönetmeliğin 6. maddesinde;

“Madde 6: Bu okullarda Bakanlıkça uygun görülen haftalık ders çizelgesi ve öğretim programları uygulanır.”¹⁶⁵

şeklinde bir değişikliğe gidilmiştir. Aslında yönetmeliğin bu maddesindeki ifade değişikliği, Anadolu Öğretmen Liselerinin öğretmen yetiştirmeye dönük programların uygulandığı yükseköğretim kurumları dışındaki kurumları da kapsayacak tarzda bir yapılanma içerisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesinde, Ergani Anadolu Öğretmen Lisesinin öğretim programlarının irdelendiği bölümde verilen Anadolu Öğretmen Liselerinin 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan programlarının; Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik ve Yabancı Dil alanlarına ait öğretim programı uygulanmaktadır.

Diyarbakır İmkb Anadolu öğretmen Lisesi, yine Diyarbakır sınırları içerisinde yer alan ve aynı amaç çerçevesinde yapılan Ergani Anadolu Öğretmen Lisesine nazaran okulun oluşum ve dönüşümü açısından tarihi süreci ele alındığında kurulumu henüz yeni olan bir kurum olmasına karşın yukarıda vermeye çalıştığımız işleyişini ve misyonunu gerçekleştirme noktasında bir bütünlük arz etmektedir.

¹⁶⁴ Gelişli, Yücel: a.g.m., 2002, s. 9.

¹⁶⁵ MEB. a.g.e., (Erişim Tarihi: 15.12.2005).

1.3.3.2 Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin Oluşumu ve Dönüşümü

Cumhuriyetin ilanından 1973 yılına kadar ortaokulların, bu tarihten 1978 yılına kadar da bu okullarla ilköğretim okulları ikinci kademesinin öğretmen ihtiyacını karşılayan temel kaynak, “Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri” olmuştur. Bu tür bir yapılanmanın ürünü olan Diyarbakır Eğitim Enstitüsü, 1962 yılında Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmeni yetiştiren 2 yıllık bir yüksek okul olarak eskiden Sanat Okulu sonra, sırasıyla Muallim Mektebi, Ali Emiri Ortaokulu, Süleyman Nazif Ortaokulu ardından da Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi ve yıllarca Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün hizmet verdiği binada eğitim ve öğretime başlamıştır. 1967 yılında bu binanın Tıp Fakültesine verilmesi ile Anadolu Lisesinin binasına taşınmış, Sosyal Bilgiler ve Matematik alanlarında öğretmen yetiştirmek amacıyla iki bölümün daha eklenmesiyle öğretmen yetiştirme alanı genişletilen okul, iki yıl sonra yani 1969 yılında İstasyon Caddesi üzerindeki binalarına nakledilmiştir.¹⁶⁶

1970-1971 öğretim yılında öğrenim süresi üç yıla çıkarılan bu okula 1971-1972 öğretim yılında da Almanca, Fransızca ve İngilizce bölümlerinin ilavesiyle okulun bölüm sayısı 7'ye çıkarılmıştır.¹⁶⁷

Diyarbakır Eğitim Enstitüsü'nde, okulun öğretime açıldığı 1962 yılından yeni bölümlerin eklendiği 1972 yılına kadar öğrenim görmüş öğrencilerin sayısal durumunu tablolaştırırsak şöyle bir durum ortaya çıkar:

Tablo 18'de verilen öğretim yıllarında görüldüğü gibi, erkek öğrenci sayısı kız öğrencilere nazaran daima büyük bir çoğunluğu oluşturmuş ve on öğretim yılında 528'si kız, 4029'u da erkek olmak üzere toplam 4557 öğrenci öğrenim görmüştür.

1972-1973 öğretim yılında Diyarbakır Eğitim Enstitüsünde 46 öğretmen, 609 öğrenci bulunmaktaydı. Bu öğretim yılına kadar Enstitüden 165'i kız ve 1511'i erkek olmak üzere 1676 öğrenci mezun olmuştur.¹⁶⁸

¹⁶⁶ D.Ü., “Dicle Üniversitesinin Kuruluş ve Tarihçesi” (www.dicle.edu.tr, Erişim Tarihi 10.09.2005); Cumhuriyet'in 50. Yılında Diyarbakır “1973 İl Yıllığı”, Cilt: 1, Ankara 1973, s. 285.; Beysanoğlu, Şevket: a.g.e., 1963, s. 250. Öztürk, Cemil: “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”, 75 Yılda Eğitim, (Editör: Fatma Gök), İstanbul 1999, s. 291

¹⁶⁷ Beysanoğlu, Şevket: a.g.e., 1963, s. 250.

¹⁶⁸ Diyarbakır İl Yıllığı, Cilt:1, Ankara 1973, s. 285.

Tablo 18
1962-1972 Yılları Arasında Diyarbakır Eğitim Enstitüsü'nde Öğrencilerin Sayısal Durumu

Yıllar	Erkek	Kız	Toplam
1962-1963	126	45	171
1963-1964	237	47	284
1964-1965	323	50	373
1965-1966	662	63	725
1966-1967	665	60	725
1967-1968	344	58	402
1968-1969	290	46	336
1969-1970	401	62	463
1970-1971	510	48	558
1971-1972	471	49	520
Genel Toplam	4029	528	4557

Kaynak: Cumhuriyet'in 50. Yılında Diyarbakır "1973 İl Yıllığı",
Cilt: 1, Ankara 1973, s. 285.

Cumhuriyet Dönemi milli eğitiminde süregelen eğitimsel atılımlar, ülkenin tüm bölgelerinde birtakım çevresel faktörlerden kaynaklanan zorluklara rağmen merkezi idari işleyişin bir gerekliliği olarak kendini göstermektedir. Bu işleyiş her kurumda olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumların oluşum ve dönüşümlerinde de kendini göstermiştir. 1978-1979 öğretim yılından itibaren Eğitim Enstitülerine "Yüksek Öğretmen Okulu" denmeye başlamasıyla temelde ortaokullara branş öğretmeni yetiştirmek üzere kurulan ve öğrenim süresi 1960'lı yılların sonunda 3 yıla çıkarılan Diyarbakır Eğitim Enstitüsü, "Diyarbakır Yüksek Öğretmen Okulu" olarak isim ve yapı değişikliğine uğramıştır. Bu öğretim yılından itibaren enstitünün öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmış ve öğretmen yetiştirilen bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir.¹⁶⁹

Yüksek Öğretmen Okullarının 20 Temmuz 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Eğitim Fakültelerine dönüştürülüp üniversitelerin çatısı altına alınmasıyla Diyarbakır Yüksek Öğretmen Okulu, 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile 20.07.1982 tarihinde Eğitim Fakültesi adı altında Dicle Üniversitesine bağlanmıştır.¹⁷⁰

¹⁶⁹ Öztürk, Cemil: "Cumhuriyet Döneminde İlköğretim ve Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma"(www. Akmb.gov.tr, Erişim Tarihi: 03.01.2006).

¹⁷⁰ D.Ü., "Dicle Üniversitesinin Kuruluş ve Tarihçesi" (www.dicle.edu.tr, Erişim Tarihi 10.09.2005).

Bu arada, Dicle Üniversitesinin tarihçesine kısaca değinmekte yarar görülmektedir. 1966 yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi bünyesinde öğrenime açılan, birinci ve ikinci sınıfları öğrenim yaparak 1968 yılında Diyarbakır'a intikal eden ve Diyarbakır Eğitim Enstitüsüne ait tesislerde faaliyete başlayan Diyarbakır Tıp Fakültesi, Diyarbakır Ziya Gökalp Üniversitesi adıyla anılacak Güney Doğu Anadolu Üniversitesi'nin çekirdeğini oluşturmaktadır. Şehrin, Dicle Nehri karşı yöresinde bütün tesisleriyle kurulması planlamaya alınan Diyarbakır Üniversitesi, 1785 sayılı “Diyarbakır Üniversitesi Kuruluş Kanunu” ile kurulmuştur.¹⁷¹

1972-1973 ders yılında ilk mezunlarını veren Diyarbakır Tıp Fakültesinden sonra, Diyarbakır Fen Fakültesi (D.F.F.) ve Diş Hekimliği Fakültesinin açılması için yoğun çalışmalar sürdürülmüştür. 1974-1975 öğretim yılında Diyarbakır Fen Fakültesi hizmete açılarak Diyarbakır Üniversitesi 1750 sayılı Üniversiteler Kanununun 44. maddesine göre kuruluşunu tamamlamıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun yürürlüğe girmesinden sonra 1982 tarihinde çıkartılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname uyarınca Diyarbakır Üniversitesinin adı Dicle Üniversitesi olarak değiştirilmiştir. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne bağlı olarak 1966 yılında açılan ve sadece Tıp Fakültesinden ibaret olan Dicle Üniversitesinde 2005 yılı itibariyle 11 Fakülte, 5 Yüksekokul, 11 Meslek Yüksek Okulu, 3 Enstitü, 8 Uygulama ve Araştırma Merkezi, 1 Devlet Konservatuvarı, 1 Uygulama ve Araştırma Hastanesi bulunmaktadır.¹⁷²

Dicle Üniversitesinin bünyesindeki 11 fakülteden biri olan Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakırlı düşünce adamı Ziya Gökalp'ın anısını yaşatmak üzere isminin verildiği kurumlardan biridir. Bu kurum, İstasyon Caddesi üzerindeki Diyarbakır Eğitim Enstitüsü'ne ait binalarda 1982 yılında Diyarbakır Yüksek Öğretmen Okulunun “Eğitim Fakültesi” adıyla Dicle Üniversitesinin bünyesine alınmasıyla öğrenim hayatına başlamıştır. Kendi binası halen yapım aşamasında olan Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin Türkçe ve Ortaöğretim Sosyal alanlarına ait bölümleri 1998 yılında, İlköğretim, Yabancı Diller Eğitimi ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar'ına ait bölümleri de 2002 yılında Dicle Üniversitesi kampüsünde kendilerine tahsis edilen

¹⁷¹ Küey, Ahmet: a.g.e., 1970, s. 82-83; D.Ü.K, **Dicle Üniversitesi Katalogu (1991-92)**, Diyarbakır 1991, s.11; Diyarbakır Üniversitesi, **1978-1979 Tanıtma Kılavuzu**, Diyarbakır 1979, s. 10.

¹⁷² D.Ü., “Dicle Üniversitesinin Kuruluş ve Tarihçesi” (www.dicle.edu.tr, Erişim Tarihi 10.09.2005); Diyarbakır Üniversitesi, a.g.e., 1979, s. 10.

binalarda öğretimini sürdürürken, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü halen Fakültenin öğrenime açıldığı ilk binalarda öğretim yapmaktadır.¹⁷³

Tablo 19
2005-2006 Öğretim Yılında D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bölümlere Göre Dağılımı

BÖLÜMLER	ÖĞRETİM ELEMANI							
	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğretim Görevlisi	Araştırma Görevlisi	Uzman	Okutman	Toplam
Eğitim Bilimleri Bölümü	1	-	4	6	2	-	-	13
Türkçe Eğitimi Bölümü	1	-	-	-	2	1	-	4
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	1	1	5	3	5	-	2	17
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	3	-	4	3	1	-	2	13
Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	4	5	8	-	10	-	-	27
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	-	-	1	5	-	2	-	8
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü	-	-	-	-	-	-	-	-
İlköğretim Bölümü	-	-	3	8	5	-	3	19
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	-	-	1	1	-	-	-	2
Genel Toplam	10	6	26	26	24	3	7	103

Kaynak: D.Ü. Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı, 2005.

Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin Tablo 19'da verilen öğretim kadrosunun bölümlere göre dağılımında, Eğitim Bilimleri Bölümünde; 1 profesör, 4 yardımcı doçent, 6 öğretim görevlisi ve 2 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 13 öğretim elemanı bulunmaktadır. En çok öğretim elemanının bulunduğu bölüm, 27 öğretim elemanı ile Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü iken en az öğretim elemanının bulunduğu bölüm de 2 öğretim elemanı ile henüz lisans düzeyinde öğrencisi bulunmayan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümüdür. Ayrıca tablonun incelenmesinden anlaşılacağı üzere, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde 4'ü Türkçe Eğitimi, 7'si Yabancı Diller Eğitimi, 13'ü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, 8'i Güzel Sanatlar Eğitimi ve 19'u da İlköğretim Bölümü olmak üzere 7 unvanda toplam 103 öğretim elemanı görev yapmaktadır.¹⁷⁴

¹⁷³ D.Ü., "Dicle Üniversitesinin Kuruluş ve Tarihçesi" (www.dicle.edu.tr, Erişim Tarihi: 10.09.2005)

¹⁷⁴ D.Ü., "Dicle Üniversitesi 2005-2006 Öğretim Yılı Akademik Birimler İtibariyle Öğretim Elemanı Sayıları" D.Ü. Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı, 2006.

Yükseköğretimdeki yeni yapılanmalara paralel bir tarzda öğretmen yetiştiren bölüm ve bunlara bağlı anabilim dallarının gelişim gösterdiği ve Yüksek Öğretmen Okulundan Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesine geçişin olduğu 1982 yılından Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi şeklinde isim değişikliğinin olduğu yakın bir döneme kadar mezun olmuş öğrencilerin sayısal durumu Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 20’de görüldüğü gibi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nden 1982-1983 öğretim yılında 190 öğrenci mezun olmasına karşın bir sonraki öğretim yılında bu sayı biraz daha artış göstererek 240’a ulaşmıştır. Mezun olmuş öğrenci sayılarındaki bu artış, tüm öğretim yıllarında çeşitli oranlarda görülmekle beraber 2003-2004 öğretim yılında 942’ye ulaşmıştır.

Tablo 20
1982-2004 Yılları Arası Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nden
Mezun Olan Öğrencilerin Sayısal Durumu

Yıllar	Normal Öğretim	İkinci Öğretim	Toplam
1982-1983	190	-	190
1983-1984	240	-	240
1984-1985	265	-	265
1985-1986	274	-	274
1986-1987	294	-	294
1987-1988	300	-	300
1988-1989	305	-	305
1989-1990	310	-	310
1990-1991	335	-	335
1991-1992	350	-	350
1992-1993	370	-	370
1993-1994	400	-	400
1994-1995	410	-	410
1995-1996	535	-	535
1996-1997	596	174	770
1997-1998	630	195	825
1998-1999	644	231	875
1999-2000	626	339	965
2000-2001	674	320	994
2001-2002	601	424	1025
2002-2003	722	384	1106
2003-2004	701	241	942
Genel Toplam	9772	2308	12080

Kaynak: D.Ü. Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2005.

Burada dikkat edilecek hususlardan biri, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nin 1996-1997 öğretim yılından itibaren normal öğretim dışında yani ikinci öğretimden de

öğrenci mezun etmeye başlamasıdır. 1993 tarih ve 3843 Sayılı “Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması Hakkında Kanun” ile üniversitelerin çeşitli programlarında ikinci öğretim yapılmaya başlanmıştır. Eğitim Fakültelerinde, 1998-1999 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında yeniden bir yapılanmaya gidilinceye kadar öğretim süresinin 4 yıl olduğu düşünülürse Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nin çeşitli bölümlerinde 1993-1994 öğretim yılından itibaren bahsi geçen kanunun yürürlüğe girmesiyle beraber öğrencilerin ikinci öğretimde öğrenim görmelerine olanak sağlayan bir düzenlemeye gidildiği bilgisine ulaşılabilir.¹⁷⁵

Eğitim Fakültesi adı altında öğrencilerin mezun olduğu 1982-1983 öğretim yılı ile 2003-2004 öğretim yılı oransal olarak karşılaştırıldığında ilk yıllara nazaran 2003-2004 öğretim yılında mezun sayısı dört kat artmıştır. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nden 1983-2004 yılları arasında mezun olmuş toplam öğrenci sayısı 12080’dir. Demek ki, bu kurum Türk Eğitim Sistemine 21 yıllık eğitim-öğretim hayatında 12080 öğretmen kazandırmıştır.¹⁷⁶

Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi , 9 bölüm ve bunlara bağlı anabilim dallarının bir araya gelmesiyle oluşan ve Dicle Üniversitesi bünyesinde öğretmen yetiştirme alanında geniş bir dağılım gösteren fakülte konumundadır. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nin Tablo 21’de verilen bölüm ve anabilim dallarından biri olan Eğitim Bilimleri Bölümü’nde 5 öğretim üyesi, 6 öğretim görevlisi ve 2 araştırma görevlisinden oluşan öğretim kadrosu ile halen Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı’nda 44 yüksek lisans öğrencisinin öğrenim görmesine ve bölüme verilen addan da anlaşılacağı üzere, diğer tüm bölümlerin eğitim, yönetim ve program açısından merkezi konumda olmasına karşın lisans düzeyinde öğrencisi bulunmamaktadır. Bu şekilde Fakülte bünyesinde yer alıp da ancak lisans/yüksek lisans

¹⁷⁵ Y.Ö.K., “3843 Sayılı Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması Hakkındaki Kanununun Eğitim-Öğretimle İlgili Maddeleri” (www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi:18.12.2005); Y.Ö.K., “Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin bilgiler” (www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi:21.12.2005).

¹⁷⁶ D.Ü., “Dicle Üniversitesi 2005-2006 Öğretim Yılı Akademik Birimler İtibariyle Öğrenci Sayıları” D.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2006.

düzeyinde öğrencisi bulunmayan diğer bölümler, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleridir.¹⁷⁷

Tablo 21

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin Bölümleri ve Anabilim Dalları

Bölümler	Anabilim Dalları
Eğitim Bilimleri Bölümü	Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalı
	Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
	Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı
	Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bölümü	
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı
	Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı
	Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	Tarih Eğitimi Anabilim Dalı
	Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı
	Türk Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	Matematik Eğitimi Anabilim Dalı
	Fizik Eğitimi Anabilim Dalı
	Kimya Eğitimi Anabilim Dalı
	Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı
	Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü	
İlköğretim Bölümü	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı
	Matematik Eğitimi Anabilim Dalı
	Fen Bilgisi Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı
	Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	

Kaynak: Dicle Üniversitesinin Kuruluş ve Tarihçesi, www.dicle.edu.tr, 2005.

Ayrıca, kız ve erkek öğrencilerin sayısal olarak çeşitli bölümlerde ve çeşitli oranlarda değiştiği Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı 6 bölüm ve bu bölümlere ait 16 farklı programda 2005-2006 öğretim yılına ait öğrenci istatistik verilerine göre, 2254'ü erkek, 1493'ü kız olmak üzere toplam 3747 öğrencisi lisans düzeyinde öğrenim görmektedir.¹⁷⁸

¹⁷⁷ D.Ü., "Dicle Üniversitesinin Kuruluş ve Tarihçesi" (www.dicle.edu.tr, Erişim Tarihi 10.09.2005).

¹⁷⁸ D.Ü., "Dicle Üniversitesi 2005-2006 Öğretim Yılı Akademik Birimler İtibariyle Öğrenci Sayıları" D.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2006.

Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin vermeye çalıştığımız tarihi yapısı ve öğrenci dokusu bakımından oluşum ve dönüşümünün yanında, vurgulanması gereken bir diğer husus da bu öğretim kurumundaki eğitim programlarının gelişiminde nasıl bir seyir izlendiğidir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren bütün kurumların eğitim programlarının oluşum ve dönüşümünde aynı doğrultuda bir yapılanmaya gidildiğinden öğretmen yetiştiren programların gelişim safhaları, bizi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'ndeki programları da kapsayacak türden genelleyici bir bilgiye ulaştıracaktır.

Öğretmen yetiştirme işlevinin, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelere devredilmesi, üniversitelerin yapı, yönetim ve programlarında önemli değişikliklerin olduğu bir devreye rastlamıştır. Çünkü bu yasa, eğitim alanında yeni bir düzenleme getirmiştir. Ancak 1982-1983 öğretim yılında Eğitim Fakülteleri, Milli Eğitim Bakanlığından devralınan Yüksek Öğretmen Okullarının programlarını uygulamaya devam etmiştir. Bu program da yerini Yükseköğretim Kurulunun 23 Ağustos 1983 tarihli toplantısında kabul edilen programa bırakmıştır.¹⁷⁹

Yapılan değişiklikler bununla kalmayıp her şeyden önce Yüksek Öğretmen Okullarından devralınan ve ortaöğretimin öğretmen ihtiyacını karşılaması yönünden daha işlevsel olan örgüt yapısı değiştirildi. Her anabilim dalı ayrı birer bölüm haline getirildiği gibi öğretim programlarında yer alan yan alanlar da kaldırıldı. Böylece bir öğretmenin bir başka alandaki öğretmen ihtiyacının karşılanmasına katkı yapma potansiyeli yok edilmiş oldu. Bu uygulama, önce 1990'ların başında sınıf öğretmenliği programında daha sonra 1998'deki yeni yapılanma ile ilköğretime öğretmen yetiştiren programlarda geri getirebildi.¹⁸⁰

Eğitim Fakültelerinde dersler, kuramsal ve uygulamalı olarak verilmekte ve programlar arasında önemli farklılıklar bulunmamaktadır. Bu programlar XI. Milli Eğitim Şurası'nda alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç bölümde toplanmıştır. Programda ders çeşidi olarak da alan bilgisi 31, meslek bilgisi 12 ve genel kültür dersleri 5 olmak üzere toplam 48 ders önerilmiştir. Ancak XI. Milli Eğitim Şurası'nda saptanan ve Eğitim Fakültelerinde de yaklaşık uygulanan bu oranlar, 1985'te Yüksek Öğretim Kurulu tarafından üniversitelere gönderilen bir genelge ile 1986-1987 öğretim yılından itibaren oldukça farklılaşmıştır. Bu genelgeye göre, 27

¹⁷⁹ Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 126.

¹⁸⁰ Öztürk, Cemil: a.g.m., (Erişim Tarihi: 03.01.2006).

kredi/saat olan meslek dersleri 19 kredi/saate düşürülmüş, bu sebeple program içerisindeki ağırlığı % 8'lere dek inmiştir. Böylece meslek dersleri oranı, sekizde birden aşağılarda yer alırken, alan ve genel kültür dersleri oranı yükselmiştir.¹⁸¹

XI. Milli Eğitim Şurası'nda ve 1986'da yapılan düzenlemelerin ardından programlardaki en büyük değişikliğin 1996 yılında yapıldığını görmekteyiz. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, 1996 yılında Eğitim Sistemimizde ihtiyaç duyulan öğretmenleri yetiştirmek üzere Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre, fakültelerimizde yürütülen programlarda bir takım değişiklikler yapılmıştır.¹⁸²

Eğitim Fakültelerinin programlarında yapılacak düzenlemelerde öncelikle 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya konan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf ve branş öğretmenliği alanlarındaki ihtiyaçlarının giderilmesi amaçlanmıştır. Söyle ki, Eğitim Fakültelerinde, ilköğretim okullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere birer ilköğretim bölümü kuruldu. Bu bölümlerde sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik öğretmeni yetiştiren anabilim dalları/programlar açıldı. Eğitim Fakültelerindeki ilköğretime ilişkin bu yeniden yapılanmanın en faydalı yanı, 1978 yılından beri ihmal edilen ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştirmenin yeniden başlatılması idi.¹⁸³

Yeniden yapılanmanın bir başka boyutu ise ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar hariç, Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının standart hale getirilmesiydi. Bu uygulama, yeniden yapılanmanın en fazla tepki çeken yönlerinden biriydi. Çünkü, birçok fakülte her geçen gün biraz daha fazla alan dersi konularak saat/kredi sayısı yönünden iyice ağırlaştırılan programlardan vazgeçmek istemedi. Fakat zaman içinde yeni programlar benimsenerek uygulanmaya başlanmıştır.¹⁸⁴

¹⁸¹ Saracaloğlu, Asuman Seda: a.g.e., 1992, s. 131-141.

¹⁸² **YÖK, "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları"**(www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi: 14.11.2005).

¹⁸³ YÖK., "3843 Sayılı Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması Hakkındaki Kanununun Eğitim-Öğretimle İlgili Maddeleri" (www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi:18.12.2005); Öztürk, Cemil: a.g.m., (Erişim Tarihi: 03.01.2006).

¹⁸⁴ Öztürk, Cemil: a.g.m., (Erişim Tarihi: 03.01.2006).

Cumhuriyet Döneminde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen yetiştirme tarihi, sözü edilen kurum ve kurumlardaki olumlu tecrübelerle rağmen 1970'li yıllarda öğretmen yetiştiren kurumların siyasete alet edilmesi ve hızlı fakat son derece nitelikten yoksun öğretmen yetiştirme programlarının açılması bazı olumsuz ve çarpık uygulamalara sahne olmuştur. Bu olgu, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen yetiştirmenin, üniversitelerde öğretmen yetiştirmeye iyi bir alternatif olmadığını göstermektedir.¹⁸⁵

Eğitim Fakültelerini yeniden asli misyonuna çevirmek amacıyla 1998'deki yeniden yapılanma çerçevesinde ilköğretimin tüm branşlarında öğretmen yetiştirmeye yönelik programların açılması, ortaöğretim sosyal, fen ve matematik alanlarına öğretmen yetiştirmenin Fen–Edebiyat Fakültesiyle işbölümü yapılarak yürütülmeye başlaması bu konuda kayda değer olumlu bir gelişmedir. İlköğretimdeki atılım, iki ve üç yıllık Eğitim Enstitüleri modeline, ortaöğretimdeki söz konusu atılım ise, Osmanlıdan 1978'e kadar süren Darümuallimin-i Aliye, Yüksek Muallim Mektebi ve Yüksek Öğretmen Okulu çizgisine paralel bir gelişmedir.¹⁸⁶ Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin öğretmen yetiştirme birikimi ve Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanma hakkında buraya kadar sözü edilenler şöyle özetlenebilir.

Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin 1962 yılında ortaöğretime branş öğretmeni yetiştiren iki yıllık bir Eğitim Enstitüsü olarak kurulup 1978-1979 öğretim yılında, önce Yüksek Öğretmen Okuluna ardından 1981 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile Eğitim Fakültesi adıyla Dicle Üniversitesi bünyesine alınması, bu kurumun öğretmen yetiştirme alanında zengin bir birikim ve tecrübeye sahip olduğunu göstermektedir. 1998 yılında Eğitim Fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanmayla Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde ortaya çıkan sistemin, 1982'den önceki uygulamalarına örneğin, ortaöğretim sosyal, fen ve matematik alanlar öğretmenlikleri için getirilen düzenlemenin Yüksek Öğretmen Okulundaki, ilköğretimin ikinci kademelerine öğretmen yetiştiren yeni programlarının da bu kurumun üç yıllık bir Eğitim Enstitüsü olduğu dönemdeki ilgili programlarına benzemesi, söz konusu birikimin ne denli güçlü olduğunun göstergesidir.

¹⁸⁵ Öztürk, Cemil: a.g.m., (Erişim Tarihi: 03.01.2006).

¹⁸⁶ Öztürk, Cemil: a.g.m., (Erişim Tarihi: 03.01.2006).

2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME GELENEĞİNİN GÜNCEL DURUŞUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN/ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ /

Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örnekleri

2.1. Öğretmen ve Öğretim Elemanlarına Ait Kişisel Durum Bulguları

Bu alt başlık altında, araştırma kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiş, bu bağlamda öğretmenlerin; öğrenim kaynağı, cinsiyet, branş, ve öğretmenlik kıdemi ile ilgili bulgular tablolar yardımıyla açıklanmıştır.

Öğretmenlerin Öğrenim Kaynaklarına Göre Dağılımı

Tablo 22’de öğretmenlerin öğrenim kaynaklarına göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Öğrenim Kaynaklarına Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyleri	N	%
Eğitim Fakültesi	31	65.0
Fen-Edebiyat Fakültesi	17	35.0
Toplam	48	100.0

Tablo 22’de görüldüğü gibi, araştırmaya en fazla katılımı % 65’lik bir oranla Eğitim Fakültesi mezunları oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesi mezunlarını % 25’lik oranla Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları izlemektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%65.0) Eğitim Fakültesi mezunu oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 23’te verilmektedir.

Tablo 23’te görüldüğü gibi, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %19’unu bayan, %81’ini de erkek öğretmenler oluşturmaktadır

Tablo 23
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Cinsiyetleri	N	%
Bayan	9	19.0
Erkek	39	81.0
Toplam	48	100.0

Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Tablo 24'de öğretmenlerin branşlara göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 24
Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branşı	N	%
Sosyal Bilimler Alanı	15	31.3
Fen Bilimleri Alanı	17	35.4
Diğer	16	33.3
Toplam	48	100.0

Tabloda görüldüğü üzere, araştırmaya en fazla katılımı %35.4 ile Fen Bilimleri branşındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Fen Bilimleri branşındaki öğretmenleri %33.3'lük oranla Diğer branşlardaki (Meslek Dersleri, Beden Eğitimi, Müzik v.b.) öğretmenler izlerken, en az katılım %31.3 oranında Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı

Tablo 25'te öğretmenlerin, mesleki kıdem sürelerine göre dağılımları sunulmaktadır.

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya en fazla katılımı %42'lik bir oranla 11 yıl-üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler %39'luk katılma oranıyla ikinci sırada yer alırken, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler %19 ile araştırmaya en az katılan grubu oluşturmaktadır.

Tablo 25**Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı**

Öğretmenlikteki Toplam Çalışma Süreleri	N	%
1-5 yıl	9	19.0
6-10 yıl	19	39.0
11 yıl-üzeri	20	42.0
Toplam	48	100.0

Öğretim Elemanlarının Kişisel Durumları ile İlgili Bulgular

Bu alt başlık altında, araştırma kapsamında araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiş, bu bağlamda öğretim elemanlarının; öğrenim kaynağı, cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve unvanları ile ilgili bulgular tablolar yardımıyla açıklanmıştır.

Öğretim Elemanlarının Öğrenim Kaynaklarına Göre Dağılımı

Tablo 26'da öğretim elemanlarının öğrenim kaynaklarına göre dağılımları verilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere, öğretim elemanlarından araştırmaya en fazla katılımı % 61'lik bir oranla Eğitim Fakültesi mezunları oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesi mezunlarını % 39'luk oranla Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları izlemektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarısından fazlasının (%61.0) Eğitim Fakültesi mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 26**Öğretim Elemanlarının Öğrenim Kaynaklarına Göre Dağılımı**

Eğitim Düzeyleri	N	%
Eğitim Fakültesi	34	61.0
Fen-Edebiyat Fakültesi	22	39.0
Toplam	56	100.0

Öğretim Elemanlarının Branşlara Göre Dağılımı

Tablo 27’de araştırmaya katılan öğretim elemanlarının branşlara göre dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 27

Öğretim Elemanlarının Branşlara Göre Dağılımı

Branşı	N	%
Sosyal Bilimler Alanı	13	23.2
Yabancı Dil Alanı	8	14.3
Ortaöğretim Sosyal Alanlar	13	23.2
Fen Bilimleri Alanı	22	39.3
Toplam	56	100.0

Tabloda görüldüğü üzere, araştırmaya en fazla katılımı %39.3 ile Fen Bilimleri branşındaki öğretim elemanları oluşturmaktadır. Fen Bilimleri branşındaki öğretim elemanlarını %23.2’lik oranla Sosyal Bilimler ve Ortaöğretim Sosyal branşlarındaki öğretim elemanları izlerken en az katılım %14.3 oranında Yabancı Dil branşındaki öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28

Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyetleri	N	%
Bayan	7	12.5
Erkek	49	87.5
Toplam	56	100.0

Tabloda görüldüğü gibi, araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarından %12.5’ini bayan, %87.5’ini de erkek öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı

Tablo 29’da öğretim elemanlarının mesleki kıdem sürelerine göre dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 29

Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı

Toplam Çalışma Süreleri	N	%
1-10 yıl	10	18.0
11-15 yıl	16	28.5
16 yıl-üzeri	30	53.5
Toplam	56	100.0

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya en fazla katılımı % 53.5 ile 16 yıl-üzeri mesleki kıdeme sahip öğretim elemanları oluşturmaktadır. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretim elemanları %28.5’lik katılma oranıyla ikinci sırada yer alırken, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretim elemanları %18 ile araştırmaya en az katılan grubu oluşturmaktadır

Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı

Tablo 30’da öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 30

Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı

Unvanı	N	%
Öğretim Üyesi	26	46.4
Öğretim Görevlisi	17	30.4
Diğer	13	23.2
Toplam	56	100.0

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya en fazla katılımı % 46.4 ile öğretim üyesi unvanına sahip öğretim elemanları oluşturmaktadır. Öğretim görevlisi unvanındaki öğretim elemanları %30.4’lik katılma oranıyla ikinci sırada yer alırken, Diğer (Arş.

Görevlisi, Uzman, Okutman) unvanlardaki öğretim elemanları %23.2 ile araştırmaya en az katılan grubu oluşturmaktadır.

2.2. Anadolu Öğretmen Liselerinin Güncel Program İşlerliğine / Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu boyutunda, Diyarbakır'da öğretmen yetiştirme geleneğinin güncel duruşunun, Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri örneğinde, öğretmenlerin güncel program işlerliğine/uygunluğuna ilişkin görüşlerinin; *öğrenim kaynakları, cinsiyetleri, branşları ve mesleki kıdemleri* bakımından programın; *amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme* boyutlarında anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı çözümlenmeye çalışılmıştır.

Öğrenim Kaynaklarına Göre Öğretmen Görüşleri

Bu araştırmanın temel amacı; Diyarbakır'da öğretmen yetiştirme geleneğinin güncel duruşuna ilişkin öğretmen / öğretim elemanı görüşlerinin: *Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi* örneklerinde değerlendirilmesidir. Bu temel amaçla bağlantılı olarak araştırmada, Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri örneğinde, Diyarbakır'da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim programlarının; *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğrenim kaynaklarına göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amacı çözümlmek için t- testinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenim kaynağına göre görüşleri, *amaç* boyutunda 3.3763 ile 3.6373, *içerik* boyutunda 3.1720 ile 3.5490, *süreç* boyutunda 3.3710 ile 3.7059 ve *değerlendirme* boyutunda ise 3.2419 ile 3.5000 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar $P>0.05$ düzeyinde anlamlı değildir.

“Anadolu Öğretmen Liseleri Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmada da Anadolu Öğretmen Liseleri programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarının gerçekleşmesi konusunda öğretmenlerin öğrenim kaynaklarına göre görüşleri arasında istatistiksel bakımdan

anlamli bir iliŒki olmadığı ve öğretmenlerin bu boyutlara iliŒkin verdikleri yanıt oranlarının birbirine oldukça yakin bir görünüm sergilediği saptanmıŒtır.¹⁸⁷

Bu alt problemin, *amaç* (amaçların, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına, öğrenci ihtiyaçlarına ve konu alanının özelliklerine uygun olması, amaç ifadelerinin yeterince açık olması, amaçların birbirleriyle tutarlı olması, amaçların gerçekleŒebilecek nitelikte olması), *içerik* (içeriğin amaçlarla tutarlı olması, mantıksal olarak iyi organize edilmiŒ olması, içerikte yer alan bilgilerin sunuluŒ sırasının öğrenme ilkelerine uygunluğu, içerikte yer alan bilgilerin öğrenciler için anlamlı ve önemli kısımların vurgulanmıŒ olması, içeriğin öğrencilerin hazır bulunuŒluk düzeyine uygunluğu, içeriğin öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, amaçlarına uygunluğu), *süreç* (öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenme yaŒantılarına yön vermesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin hedef-davranıŒların kazandırılmasına katkı sağlaması, öğrenme-öğretme süreçlerinin içerik, çeŒitli resim, Œekil, grafik, harita v.b. ile desteklenmesi, öğrenme-öğretme ortamının dil, anlatım, örgütlenme biçimi açasından öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanması, öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencilerin bu sürece etkin olarak katılımını sağlayacak Œekilde düzenlenmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinde dönüt-düzeltilme etkinlikleri yer alması), *değerlendirme* (ölçme aracında yer alan soruların hedef davranıŒlar yönünden dengeli ve programı temsil edici nitelikte düzenlenmiŒ olması, ölçme-değerlendirmeden elde edilen bulguların öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden düzenlemede yol gösterici ölçütler olarak kullanılabilmesi, ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntemlerin öğrencinin bilgi ve becerisini belirlemede yeterli olması, ölçme araçlarında yer alan soruların öğrencileri güdüleyici ve ön öğrenmelerini ortaya çıkarması, ölçme araçlarında, öğrencilerin düzeyine uygun dikkat çekici, pekiŒtirici, bütünleŒtirici ve araŒtırmaya yönelik sorulara yer verilmiŒ olması, ölçme-değerlendirme sürecinde ölçme aracının sınanma ortamının dikkate alınması) boyutlarındaki ortalama puanlarına bakıldığında Eğitim Fakóltesi mezunlarının programın uygunluğuna iliŒkin ortalama puanlarının bütün boyutlarda “*kararsızım*” düzeyinde kalırken, Fen-Edebiyat Fakóltesi mezunlarının ortalama puanlarının ise “*kattıyorum*” düzeyinde olduğu görölmektedir (Tablo 31).

¹⁸⁷ Çubukçu, Zuhâl: “Anadolu Öğretmen Liseleri Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”
YayınlanmamıŒ Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1997, s.101-174.

Tablo 31

Öğretmenlerin Öğrenim Kaynaklarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Boyut	Grup	N	X	SS	Sonuç
Amaç	Eğitim Fakültesi	31	3.3763	0.97655	t=0.957 SD=46 p>0.05
	Fen-Edebiyat Fakültesi	17	3.6373	0.74823	
İçerik	Eğitim Fakültesi	31	3.1720	0.90624	t=1.365 SD=46 p>0.05
	Fen-Edebiyat Fakültesi	17	3.5490	0.93126	
Süreç	Eğitim Fakültesi	31	3.3710	0.85170	t=1.285 SD=46 p>0.05
	Fen-Edebiyat Fakültesi	17	3.7059	0.88492	
Değerlendirme	Eğitim Fakültesi	31	3.2419	0.87859	t=0.937 SD=46 p>0.05
	Fen-Edebiyat Fakültesi	17	3.5000	0.97183	

Tablo 31'deki bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarının; amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarının işlerliğine/uygunluğuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden, öğrenim kaynağı Fen-Edebiyat Fakültesi olan öğretmenlerin, diğer alanlara göre yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Böylesi bir sonuca varılmasına etkiyen iki sebep olabilir. Birincisi, öğretmen yetiştirmeye yönelik ortaöğretim programlarının uygunluğu tüm boyutlarıyla gerçekte istenilen düzeyde olmayabilir. İkincisi de, öğrenim kaynağı Eğitim Fakültesi olan öğretmenler yetişirken öğretmenlik meslek bilgileri ile ilgili formasyon ve bu formasyon kapsamına giren öğretmen yetiştirme programları konusunda bilgi almışken, diğer öğrenim kaynağından olan öğretmenler ise bu formasyonu almamış olabilir.

Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Görüşleri

Bu araştırmanın temel amacıyla bağlantılı olarak araştırmada, Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri örneğinde Diyarbakır'da güncel öğretmen

yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacı çözümlmek üzere, Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinde görevli öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Boyut	Grup	N	X	SS	Sonuç
Amaç	Bayan	9	3.5556	0.75000	t=0.317 SD=46 p>0.05
	Erkek	39	3.4487	0.94215	
İçerik	Bayan	9	3.0185	0.78813	t=1.035 SD=46 p>0.05
	Erkek	39	3.3718	0.94858	
Süreç	Bayan	9	3.3519	0.89538	t=0.523 SD=46 p>0.05
	Erkek	39	3.5214	0.87206	
Değerlendirme	Bayan	9	2.9815	0.60921	t=1.295 SD=46 p>0.05
	Erkek	39	3.4145	0.95504	

Tablo 32’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde; *amaç* boyutunda 3.4487 ile 3.5556, *içerik* boyutunda 3.0185 ile 3.3718, *süreç* boyutunda 3.3519 ile 3.5214 ve *değerlendirme* boyutunda ise 2.9815 ile 3.4145 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar $P>0.05$ düzeyinde anlamlı değildir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

“Anadolu Öğretmen Liseleri Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmada da Anadolu Öğretmen Liseleri programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarının gerçekleşmesi konusunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olmadığı ve öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin verdikleri yanıt oranlarının birbirine oldukça yakın bir görünüm sergilediği saptanmıştır.¹⁸⁸

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde;

“Amaç” boyutunda, bayan ve erkek öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanlarının “*katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 32).

“İçerik” boyutunda, bayan ve erkek gruplarının her ikisinde de programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanlarının “*kararsızım*” düzeyinde olduğu görülmektedir(Tablo 32).

“Süreç” ve “Değerlendirme” boyutlarında, bayanların programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanlarının “*kararsızım*” düzeyinde kalırken, erkeklerin ortalama puanlarının ise “*katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarının; amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarının uygunluğuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden, erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir (Tablo 32).

Branşlarına Göre Öğretmen Görüşleri

Bu araştırmanın temel amacıyla bağlantılı olarak araştırmada, Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri örneğinde, Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretmen görüşleri, branşlarına göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacı çözümlemek üzere, Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinde görevli öğretmenlerin

¹⁸⁸ Çubukçu, Zuhâl: a.g.m., 1997, s.101-174.

branşlarına göre yukarıdaki boyutlara ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 33'te görülmektedir.

Tablo 33'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre, *amaç* boyutunda 3.1765 ile 3.7708, *içerik* boyutunda 3.0686 ile 3.6042, *süreç* boyutunda 3.3333 ile 3.7083 ve *değerlendirme* boyutunda ise 3.1667 ile 3.5417 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Branşa Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Boyut	Grup	N	X	SS
Amaç	Sosyal Bilimler Alanı	15	3.4778	0.86112
	Fen Bilimleri Alanı	17	3.1765	0.88087
	Diğer	16	3.7708	0.91667
	Toplam	48	3.4688	0.90288
İçerik	Sosyal Bilimler Alanı	15	3.2556	0.97155
	Fen Bilimleri Alanı	17	3.0686	0.87611
	Diğer	16	3.6042	0.90036
	Toplam	48	3.3056	0.92339
Süreç	Sosyal Bilimler Alanı	15	3.3333	0.75593
	Fen Bilimleri Alanı	17	3.4216	0.92631
	Diğer	16	3.7083	0.91591
	Toplam	48	3.4896	0.86937
Değerlendirme	Sosyal Bilimler Alanı	15	3.1667	0.88192
	Fen Bilimleri Alanı	17	3.2843	0.96782
	Diğer	16	3.5417	0.89339
	Toplam	48	3.3333	0.91093

Tablo 33'teki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 34'te verilmektedir.

Tablo 34'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

“Anadolu Öğretmen Liseleri Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmada da Anadolu Öğretmen Liseleri programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarının gerçekleşmesi konusunda öğretmenlerin branşlarına göre görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olmadığı ve öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin verdikleri yanıt oranlarının birbirine oldukça yakın bir görünüm sergilediği saptanmıştır.¹⁸⁹

Tablo 34

Öğretmenlerin Branşa Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	"F" Değeri	Sonuç
Amaç	Gruplar Arası	2.914	2	1.457	1.852	P>0.05
	Grup İçi	35.401	45	0.787		
	Toplam	38.314	47			
İçerik	Gruplar Arası	2.418	2	1.209	1.445	P>0.05
	Grup İçi	37.656	45	0.837		
	Toplam	40.074	47			
Süreç	Gruplar Arası	1.210	2	0.605	0.794	P>0.05
	Grup İçi	34.312	45	0.752		
	Toplam	35.523	47			
Değerlendirme	Gruplar Arası	1.152	2	0.576	0.685	P>0.05
	Grup İçi	37.848	45	0.841		
	Toplam	39.000	47			

Öğretmenlerin branşlarına göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde;

“Amaç” boyutunda, Sosyal Bilimler ve Diğer (Meslek Dersleri, Beden Eğitimi, Müzik, Resim v.b.) branşlardaki öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “katılıyorum” düzeyinde kalırken, Fen Bilimleri branşındaki öğretmenlerin ortalama puanları ise “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 34).

¹⁸⁹ Çubukçu, Zuhâl: Çubukçu, Zuhâl: a.g.m., 1997, s.101-174.

“İçerik” boyutunda, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “kararsızım” düzeyinde kalırken, Diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalama puanları ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 34).

“Süreç” boyutunda, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “kararsızım” düzeyinde kalırken, Fen Bilimleri ve Diğer branşlardaki öğretmenlerin puanları ise “katılıyorum” düzeyinde kalmaktadır (Tablo 34).

“Değerlendirme” boyutunda da, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “kararsızım” düzeyinde kalırken, Diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalama puanları ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarının; amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarının uygunluğuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden, Diğer (Meslek Dersleri, Beden Eğitimi, Müzik, resim v.b.) branşlardaki öğretmenlerin, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki öğretmenlere göre yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir (Tablo 34).

Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmen Görüşleri

Bu araştırmanın temel amacıyla bağlantılı olarak araştırmada, Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri örneğinde, Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretmen görüşleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacı çözümlmek üzere, Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinde görevli öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yukarıdaki boyutlara ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 35’te görülmektedir.

Tablo 35’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşleri, *amaç* boyutunda 3.3684 ile 3.5741, *içerik* boyutunda 3.1404 ile 3.4250, *süreç* boyutunda 3.4123 ile 3.5833 ve *değerlendirme* boyutunda ise 3.2456 ile 3.3917 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 35
Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının
Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Boyut	Grup	N	X	SS
Amaç	1-5 yıl	9	3.5741	0.90182
	6-10 yıl	19	3.3684	1.03276
	11 yıl-üzeri	20	3.5167	0.80368
	Toplam	48	3.4688	0.90288
İçerik	1-5 yıl	9	3.3889	0.96105
	6-10 yıl	19	3.1404	1.00656
	11 yıl-üzeri	20	3.4250	0.84548
	Toplam	48	3.3056	0.92339
Süreç	1-5 yıl	9	3.4444	1.14261
	6-10 yıl	19	3.4123	0.88431
	11 yıl-üzeri	20	3.5833	0.75024
	Toplam	48	3.4896	0.86937
Değerlendirme	1-5 yıl	9	3.3889	0.95743
	6-10 yıl	19	3.2456	0.97082
	11 yıl-üzeri	20	3.3917	0.87237
	Toplam	48	3.3333	0.91093

Tablo 35’deki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36’da verilmektedir.

Tablo 36’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

“Anadolu Öğretmen Liseleri Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmada da Anadolu Öğretmen Liseleri programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarının gerçekleşmesi konusunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşleri arasında istatistiksel bakımdan

anlamlı bir ilişki olmadığı ve öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin verdikleri yanıt oranlarının birbirine oldukça yakın bir görünüm sergilediği saptanmıştır.¹⁹⁰

Tablo 36

**Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının
Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	"F" Değeri	Sonuç
Amaç	Gruplar Arası	0.337	2	0.169	0.200	P>0.05
	Grup İçi	37.977	45	0.844		
	Toplam	38.314	47			
İçerik	Gruplar Arası	0.866	2	0.433	0.497	P>0.05
	Grup İçi	39.208	45	0.871		
	Toplam	40.074	47			
Süreç	Gruplar Arası	0.308	2	0.154	0.197	P>0.05
	Grup İçi	35.215	45	0.783		
	Toplam	35.523	47			
Değerlendirme	Gruplar Arası	0.242	2	0.121	0.141	P>0.05
	Grup İçi	38.758	45	0.861		
	Toplam	39.000	47			

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde;

“Amaç” boyutunda, 1-5 yıllık ve 11yıl-üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “katılıyorum” düzeyinde kalırken, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanları ise “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 36).

“İçerik” boyutunda, 1-5 yıllık ve 11yıl-üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “kararsızım” düzeyinde kalırken, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanları ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 36).

¹⁹⁰ Çubukçu, Zuhâl: Çubukçu, Zuhâl: a.g.m., 1997, s.101-174.

“Süreç” boyutunda, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11yıl-üzeri mesleki kıdeme sahip yani tüm gruptaki öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 36) .

“Değerlendirme” boyutunda, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11yıl-üzeri mesleki kıdeme sahip yani tüm gruptaki öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 36).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinden hareketle öğretmenlik deneyiminin daha yüksek olması, öğretmen yetiştiren programların uygunluğuna ilişkin görüşleri etkileyen önemli bir değişken olmasına karşın öğretmenlerin mesleki kıdeme göre ortalama puanlarının farklı boyutlarda farklı oranlarda olmasına karşılık yine de birbirine yakın olması dikkat çekicidir.

Sonuç olarak, Anadolu Öğretmen Liselerinin güncel program işlerliğine/uygunluğuna ilişkin olarak, öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre görüşlerini dikkate aldığımızda öğrenim kaynağı, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem yönünden anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

2.3. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Programlarının İşlerliğine/Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu boyutunda , Diyarbakır’da öğretmen yetiştirme geleneğinin güncel duruşunun, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneğinde, öğretim elemanlarının güncel program işlerliğine/uygunluğuna ilişkin görüşlerinin; *öğrenim kaynakları, cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri ve unvanları* bakımından programın; *amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme* boyutlarında anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı çözümlenmeye çalışılmıştır.

Öğrenim Kaynaklarına Göre Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Bu araştırmanın temel amacı; Diyarbakır’da öğretmen yetiştirme geleneğinin güncel duruşuna ilişkin öğretmen/öğretim elemanı görüşlerinin: *Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi* örneklerinde değerlendirilmesidir. Bu temel amaçla bağlantılı olarak araştırmada, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneğinde, Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme

duruşunu karakterize eden lisans programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri, öğrenim kaynaklarına göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacı çözümlmek için t- testinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Öğretim Elemanlarının Öğrenim Kaynaklarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Boyut	Grup	N	X	SS	Sonuç
Amaç	Eğitim Fakültesi	34	3.1863	0.64323	t=0.184 SD=54 p>0.05
	Fen-Edebiyat Fakültesi	22	3.2197	0.69272	
İçerik	Eğitim Fakültesi	34	3.1667	0.63960	t=0.751 SD=54 p>0.05
	Fen-Edebiyat Fakültesi	22	3.0303	0.69890	
Süreç	Eğitim Fakültesi	34	3.0245	0.83397	t=1.551 SD=54 p>0.05
	Fen-Edebiyat Fakültesi	22	3.3561	0.69063	
Değerlendirme	Eğitim Fakültesi	34	2.9804	0.90058	t=0.750 SD=54 p>0.05
	Fen-Edebiyat Fakültesi	22	3.1439	0.59827	

Tablo 37 incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenim kaynaklarına göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğrenim kaynaklarına göre öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde; *amaç* boyutunda 3.1863 ile 3.2197, *içerik* boyutunda 3.0303 ile 3.1667, *süreç* boyutunda 3.0245 ile 3.3561, *değerlendirme* boyutunda ise 2.9804 ile 3.1439 arasında değiştiği görülmektedir.

“Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmada da eğitim programlarının amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve

değerlendirme yönünden sahip olduğu yeterliliklerinin öğretim elemanı, öğrenci ve mezunların öğrenim kaynaklarına göre görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olmadığı ve öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve mezunların bu boyutlara ilişkin verdikleri yanıt oranlarının birbirine oldukça yakın bir görünüm sergilediği saptanmıştır.¹⁹¹

Bu alt problemin, *amaç* (amaçların, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına, öğrenci ihtiyaçlarına ve konu alanının özelliklerine uygun olması, amaç ifadelerinin yeterince açık olması, amaçların birbirleriyle tutarlı olması, amaçların gerçekleştirilecek nitelikte olması), *içerik* (içeriğin amaçlarla tutarlı olması, mantıksal olarak iyi organize edilmiş olması, içerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırasının öğrenme ilkelerine uygunluğu, içerikte yer alan bilgilerin öğrenciler için anlamlı ve önemli kısımların vurgulanmış olması, içeriğin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygunluğu, içeriğin öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, amaçlarına uygunluğu), *süreç* (öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenme yaşantılarına yön vermesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin hedef-davranışların kazandırılmasına katkı sağlaması, öğrenme-öğretme süreçlerinin içerik, çeşitli resim, şekil, grafik, harita v.b. ile desteklenmesi, öğrenme-öğretme ortamının dil, anlatım, örgütlenme biçimi açısından öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanması, öğrenme- öğretim süreçlerinin öğrencilerin bu sürece etkin olarak katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmesi, öğrenme-öğretim süreçlerinde dönüt-düzeltilme etkinlikleri yer alması), *değerlendirme* (ölçme aracında yer alan soruların hedef davranışlar yönünden dengeli ve programı temsil edici nitelikte düzenlenmiş olması, ölçme-değerlendirmeden elde edilen bulguların öğrenme-öğretim süreçlerini yeniden düzenlemede yol gösterici ölçütler olarak kullanılabilmesi, ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntemlerin öğrencinin bilgi ve becerisini belirlemede yeterli olması, ölçme araçlarında yer alan soruların öğrencileri güdüleyici ve ön öğrenmelerini ortaya çıkarması, ölçme araçlarında, öğrencilerin düzeyine uygun dikkat çekici, pekiştirici, bütünleştirici ve araştırmaya yönelik sorulara yer verilmiş olması, ölçme-değerlendirme sürecinde ölçme aracının sınanma ortamının dikkate alınması) boyutlarındaki ortalama puanlarına bakıldığında öğrenim kaynağı Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültesi olan yani her iki gruptaki öğretim elemanlarının programın

¹⁹¹ Şahin, Harun: “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1999, s.82-136.

uygunluğuna ilişkin ortalama puanlarının bütün boyutlarda “kararsızım” düzeyinde olduğu görölmektedir (Tablo 37).

Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Bu araştırmanın temel amacıyla bağlantılı olarak araştırmada, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneğinde, Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden lisans programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacı çözümlmek üzere, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde görevli öğretim elemanlarının cinsiyetlerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 38’de görölmektedir.

Tablo 38

Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Boyut	Grup	N	X	SS	Sonuç
Amaç	Bayan	7	3.6429	0.40172	t=1.957 SD=54 p>0.05
	Erkek	49	3.1361	0.66464	
İçerik	Bayan	7	3.4524	0.47837	t=1.468 SD=54 p>0.05
	Erkek	49	3.0646	0.67256	
Süreç	Bayan	7	3.6667	0.73283	t=1.871 SD=54 p>0.05
	Erkek	49	3.0816	0.77886	
Değerlendirme	Bayan	7	3.6905	0.50395	t=2.399 SD=54 P<0.05
	Erkek	49	2.9524	0.78764	

Tablo 38’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre, *amaç* boyutunda 3.1361 ile 3.6429, *içerik* boyutunda 3.0646 ile 3.4524, *süreç* boyutunda

3.0816 ile 3.6667 ve *değerlendirme* boyutunda ise 2.9524 ile 3.6905 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar, amaç, süreç ve içerik boyutlarında $P>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmazken, sadece değerlendirme boyutunda $P<0.05$ düzeyinde anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir.

“Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmada da eğitim programlarının amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme yönünden sahip olduğu yeterliliklerinin öğretim elemanı, öğrenci ve mezunların cinsiyetlerine göre görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olmadığı ve öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve mezunların bu boyutlara ilişkin verdikleri yanıt oranlarının birbirine oldukça yakın bir görünüm sergilediği saptanmıştır.¹⁹²

Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde;

Bayanların programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanlarının bütün boyutlarda “*katılıyorum*” düzeyinde kalırken, erkeklerin ortalama puanlarının ise “*kararsızım*” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarının; amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarının uygunluğuna ilişkin görüş bildiren öğretim elemanlarından, bayan öğretim elemanların, erkek öğretim elemanlarına göre yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir (Tablo 38).

Branşlarına Göre Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Bu araştırmanın temel amacıyla bağlantılı olarak araştırmada, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneğinde, Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden lisans programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri, branşlarına göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacı çözümlmek üzere, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde görevli öğretim elemanlarının

¹⁹² Şahin, Harun: a.g.m.,1999, s. s.82-136.

branşlarına ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 39’da görülmektedir.

Tablo 39 incelendiğinde, öğretim elemanlarının branşlarına göre görüşleri, *amaç* boyutunda 3.1136 ile 3.3974, *içerik* boyutunda 3.1212 ile 3.9359, *süreç* boyutunda 3.0769 ile 3.2803 ve *değerlendirme* boyutunda ise 2.9242 ile 3.3205 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 39

Öğretim Elemanlarının Branşa Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Boyut	Grup	N	X	SS
Amaç	Sosyal Bilimler Alanı	13	3.3974	0.56740
	Yabancı Dil Alanı	8	3.1667	0.78174
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar	13	3.1667	0.51370
	Fen Bilimleri Alanı	22	3.1136	0.74781
	Toplam	56	3.1994	0.65707
İçerik	Sosyal Bilimler Alanı	13	3.2179	0.88554
	Yabancı Dil Alanı	8	3.2083	0.69437
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar	13	3.9359	0.48847
	Fen Bilimleri Alanı	22	3.1212	0.60680
	Toplam	56	3.1131	0.66066
Süreç	Sosyal Bilimler Alanı	13	3.1538	1.01940
	Yabancı Dil Alanı	8	2.9375	0.99577
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar	13	3.0769	0.65833
	Fen Bilimleri Alanı	22	3.2803	0.65543
	Toplam	56	3.1548	0.79128
Değerlendirme	Sosyal Bilimler Alanı	13	3.3205	0.92911
	Yabancı Dil Alanı	8	3.0208	0.97361
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar	13	2.9872	0.60653
	Fen Bilimleri Alanı	22	2.9242	0.75194
	Toplam	56	3.0446	0.79359

Tablo 39’daki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 40’ta verilmektedir.

Tablo 40'ta görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının branşlarına göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

“Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmada da eğitim programlarının amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme yönünden sahip olduğu yeterliliklerinin öğretim elemanı, öğrenci ve mezunların branşlarına göre görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olmadığı ve öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve mezunların bu boyutlara ilişkin verdikleri yanıt oranlarının birbirine oldukça yakın bir görünüm sergilediği saptanmıştır.¹⁹³

Tablo 40

**Öğretim Elemanlarının Branşa Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının
Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	"F" Değeri	Sonuç
Amaç	Gruplar Arası	0.694	3	0.231	0.522	P>0.05
	Grup İçi	23.051	52	0.443		
	Toplam	23.746	55			
İçerik	Gruplar Arası	0.625	3	0.208	0.463	P>0.05
	Grup İçi	23.381	52	0.450		
	Toplam	24.006	55			
Süreç	Gruplar Arası	0.803	3	0.268	0.414	P>0.05
	Grup İçi	33.633	52	0.647		
	Toplam	34.437	55			
Değerlendirme	Gruplar Arası	1.356	3	0.452	0.706	P>0.05
	Grup İçi	33.283	52	0.640		
	Toplam	34.638	55			

Öğretim elemanlarının branşlarına göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde;

¹⁹³ Şahin, Harun: a.g.m.,1999, s. s.82-136.

Amaç, süreç ve değerlendirme boyutlarında, bütün gruplardaki öğretim elemanlarının programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “*kararsızım*” düzeyinde kalırken, *içerik* boyutunda, Sosyal Bilimler, Yabancı Dil ve Fen Bilimleri branşlarındaki öğretim elemanlarının ortalama puanları yine “*kararsızım*” düzeyinde iken, sadece Ortaöğretim Sosyal Alanlar branşındaki öğretim elemanlarının ortalama puanlarının “*katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 40).

Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Bu araştırmanın temel amacıyla bağlantılı olarak araştırmada, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneğinde, Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden lisans programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacı çözümlenmek üzere, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde görevli öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 41’de görülmektedir.

Tablo 41’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre, *amaç* boyutunda 2.7167 ile 3.3646, *içerik* boyutunda 2.6500 ile 3.3958, *süreç* boyutunda 3.0722 ile 3.2813 ve *değerlendirme* boyutunda ise 2.9778 ile 3.1771 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 41

Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Boyut	Grup	N	X	SS
Amaç	1-10 yıl	10	2.7167	0.44479
	11-15 yıl	16	3.3646	0.75085
	16 yıl-üzeri	30	3.2722	0.60408
	Toplam	56	3.1994	0.65707
İçerik	1-10 yıl	10	2.6500	0.65475
	11-15 yıl	16	3.3958	1.66632
	16 yıl-üzeri	30	3.1167	0.58909
	Toplam	56	3.1131	0.66066
Süreç	1-10 yıl	10	3.2000	1.09375
	11-15 yıl	16	3.2813	0.61680
	16 yıl-üzeri	30	3.0722	0.77643
	Toplam	56	3.1584	0.79128
Değerlendirme	1-10 yıl	10	3.0333	0.80046
	11-15 yıl	16	3.1771	0.87023
	16 yıl-üzeri	30	2.9778	0.76781
	Toplam	56	3.0446	0.79359

Tablo 41'deki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 42'de verilmektedir.

Tablo 42'de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre, amaç ve içerik boyutlarında görüşleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark görülürken, süreç ve değerlendirme boyutlarında ise $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde;

Öğretim elemanlarından mesleki kıdemi 1-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl-üzeri olanların yani tüm gruptaki öğretim elemanlarının programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanlarının bütün boyutlarda “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 42).

Tablo 42

Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	"F" Değeri	Sonuç
Amaç	Gruplar Arası	2.926	2	1.463	3.724	P<0.05
	Grup İçi	20.820	53	0.393		
	Toplam	23.746	55			
İçerik	Gruplar Arası	3.424	2	1.712	4.409	P<0.05
	Grup İçi	20.582	53	0.388		
	Toplam	24.006	55			
Süreç	Gruplar Arası	0.481	2	0.240	0.375	P>0.05
	Grup İçi	33.956	53	0.641		
	Toplam	34.437	55			
Değerlendirme	Gruplar Arası	0.416	2	0.208	0.322	P>0.05
	Grup İçi	34.222	53	0.646		
	Toplam	34.638	55			

Unvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Bu araştırmanın temel amacıyla bağlantılı olarak araştırmada, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneğinde, Diyarbakır'da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden lisans programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri, unvanlarına göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacı çözümlmek üzere, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde görevli öğretim elemanlarının unvanlarına ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 43'te görülmektedir.

Tablo 43'te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının unvanlarına göre, *amaç* boyutunda 2.9872 ile 3.3039, *içerik* boyutunda 2.9231 ile 3.2843, *süreç* boyutunda 3.0000 ile 3.5385 ve *değerlendirme* boyutunda ise 2.9295 ile 3.1667 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 43
Öğretim Elemanlarının Unvana Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının
Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS
Amaç	Öğretim Üyesi	26	3.2372	0.74561
	Öğretim Görevlisi	17	3.3039	0.67246
	Diğer	13	2.9872	0.38767
	Toplam	56	3.1994	0.65707
İçerik	Öğretim Üyesi	26	3.0962	0.64148
	Öğretim Görevlisi	17	3.2843	0.68659
	Diğer	13	2.9231	0.65833
	Toplam	56	3.1131	0.66066
Süreç	Öğretim Üyesi	26	3.0000	0.63944
	Öğretim Görevlisi	17	3.0980	0.92807
	Diğer	13	3.5385	0.80839
	Toplam	56	3.1548	0.79128
Değerlendirme	Öğretim Üyesi	26	2.9295	0.70581
	Öğretim Görevlisi	17	3.1275	0.98342
	Diğer	13	3.1667	0.71037
	Toplam	56	3.0446	0.79359

Tablo 43'teki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 44'te verilmektedir.

Tablo 44'te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının unvanlarına göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının unvanlarına göre, öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde;

Amaç, içerik ve değerlendirme boyutlarında, bütün gruplardaki öğretim elemanlarının programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “*kararsızım*” düzeyinde kalırken, *süreç* boyutunda, unvanı öğretim üyesi ve öğretim görevlisi olan öğretim elemanlarının ortalama puanları yine “*kararsızım*” düzeyinde iken, sadece Diğer (arş.

görevlisi, uzman ve okutman) unvanlardaki öğretim elemanlarının ortalama puanlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 44).

Tablo 44
Öğretim Elemanlarının Unvana Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	"F" Değeri	Sonuç
Amaç	Gruplar Arası	0.808	2	0.404	0.934	P>0.05
	Grup İçi	22.937	53	0.433		
	Toplam	23.746	55			
İçerik	Gruplar Arası	0.975	2	0.488	1.122	P>0.05
	Grup İçi	23.031	53	0.435		
	Toplam	24.006	55			
Süreç	Gruplar Arası	2.591	2	1.296	2.156	P>0.05
	Grup İçi	31.845	53	0.601		
	Toplam	34.437	55			
Değerlendirme	Gruplar Arası	0.655	2	0.327	0.511	P>0.05
	Grup İçi	33.983	53	0.641		
	Toplam	34.638	55			

Ayrıca araştırmamızın temel amacıyla bağlantılı olarak araştırmada, Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneklerinde Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarının *amaç/içerik/öğrenme-öğretme süreci/değerlendirme* düzlemlerine ilişkin öğretmen/öğretim elemanı görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacı çözümlmek için t- testinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45’te görüldüğü gibi, öğretmen ve öğretim elemanlarının ortalama puanlarının, *amaç* boyutunda 3.1994 ile 3.4668, *içerik* boyutunda 3.1131 ile 3.3056, *süreç* boyutunda 3.1548 ile 3.4896 ve *değerlendirme* boyutunda ise 3.0446 ile 3.3333 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar, *amaç, içerik ve değerlendirme* boyutlarında

$P>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmazken, sadece *süreç* boyutunda $P<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 45

Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirme Programlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	Sonuç
Amaç	Öğretmen	48	3.4668	0.90288	t=1.756 SD=102 p>0.05
	Öğretim Elemanı	56	3.1994	0.65707	
İçerik	Öğretmen	48	3.3056	0.92339	t=1.234 SD=102 p>0.05
	Öğretim Elemanı	56	3.1131	0.66066	
Süreç	Öğretmen	48	3.4896	0.86937	t=2.055 SD=102 p<0.05
	Öğretim Elemanı	56	3.1548	0.79128	
Değerlendirme	Öğretmen	48	3.3333	0.91039	t=1.727 SD=102 p>0.05
	Öğretim Elemanı	56	3.0446	0.79359	

Öğretmen ve öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde;

“*Amaç*” boyutunda, öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “*katılıyorum*” düzeyinde kalırken, öğretim elemanlarının ortalama puanları ise “*kararsızım*” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 45).

“*İçerik*” boyutunda, hem öğretmenlerin hem de öğretim elemanlarının programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanlarının “*kararsızım*” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 45).

“*Süreç*” boyutunda, öğretmenlerin programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanları “*katılıyorum*” düzeyinde kalırken, öğretim elemanlarının ortalama puanları ise “*kararsızım*” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 45).

“Değerlendirme” boyutunda da, hem öğretmenlerin hem de öğretim elemanlarının programın uygunluğuna ilişkin ortalama puanlarının “kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarının; amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarının uygunluğuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin, öğretim elemanlarına göre yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir (Tablo 45).

Genel olarak öğretmen görüşlerine göre; “(1) amaç, (2) içerik, (3) öğrenme-öğretme süreci ve (4) değerlendirme “ boyutlarında en yüksek ve en düşük derecede görüş belirtilen ifadeler ortaya çıkartılmıştır. Bu ifadeler aşağıda verilmiştir.

1. *Amaç*: Bu boyutta öğretmenlerin en yüksek derecede görüş belirttikleri ifade, “Amaçlar konu alanının özelliklerine uygundur” ($X= 3.7500$). Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “katılıyorum” derecesinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en düşük derecede görüş belirttikleri ifade ise, “ Amaç ifadeleri yeterince açıktır” ($X= 3.3542$). Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının da “katılıyorum” derecesinde olduğu görülmektedir (Ek:III).

2. *İçerik*: Bu boyutta öğretmenlerin en yüksek derecede görüş belirttikleri ifade, “ İçerikte yer alan bilgilerin sunulmuş sırası öğrenme ilkelerine uygundur.” ($X= 3.5000$). Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “katılıyorum” derecesinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en düşük derecede görüş belirttikleri ifade ise, “ İçerik mantıksal olarak iyi organize edilmiştir.” ($X= 3.1875$). Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir (Ek:III).

3. *Süreç*: Bu boyutta öğretmenlerin en yüksek derecede görüş belirttikleri ifade, “ Öğrenme-öğretme süreçleri içerik, çeşitli resim, şekil, grafik, harita v.b. ile desteklenmektedir.” ($X= 3.7708$). Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “katılıyorum” derecesinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en düşük derecede görüş belirttikleri ifade ise, “ Öğrenme- öğretim süreçleri öğrencilerin bu sürece etkin olarak katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.” ($X= 3.3333$). Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir (Ek:III).

4. *Değerlendirme:* Bu boyutta öğretmenlerin en yüksek derecede görüş belirttikleri ifade, Ölçme aracında yer alan sorular hedef davranışlar yönünden dengeli ve programı temsil edici nitelikte düzenlenmektedir.” (X= 3.4375). Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “katılıyorum” derecesinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en düşük derecede görüş belirttikleri ifade ise, “ Ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntemler öğrencinin bilgi ve becerisini belirlemede yeterlidir.” (X= 3.2083). Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir (Ek:III).

Genel olarak öğretim elemanlarının görüşlerine göre de; “(1) amaç, (2) içerik, (3) öğrenme-öğretme süreci ve (4) değerlendirme “ boyutlarında en yüksek ve en düşük derecede görüş belirtilen ifadeler ortaya çıkartılmıştır. Bu ifadeler aşağıda verilmiştir.

5. *Amaç:* Bu boyutta öğretim elemanlarının en yüksek derecede görüş belirttikleri ifade, “ Amaçlar konu alanının özelliklerine uygundur.” (X= 3.3750). Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu boyutta en düşük derecede görüş belirttikleri ifade ise, “ Amaçlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.” (X= 2.9821). Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının da “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir (Ek:IV).

6. *İçerik:* Bu boyutta öğretim elemanlarının en yüksek derecede görüş belirttikleri ifade, “ İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygundur.” (X= 3.2679). Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu boyutta en düşük derecede görüş belirttikleri ifade ise, “ İçerik öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, amaçlarına uygundur.” (X= 2.8393). Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının da “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir (Ek:IV).

7. *Süreç:* Bu boyutta öğretim elemanlarının en yüksek derecede görüş belirttikleri ifade, “ Öğrenme-öğretme süreçleri, hedef-davranışların kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.” (X= 3.3750). Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu boyutta en düşük derecede görüş belirttikleri ifade ise, “ Öğrenme-

öğretme süreçlerinde dönüt-düzeltilme etkinlikleri yer almaktadır.” (X= 3.0179). Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının da “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir (Ek:IV).

8. *Değerlendirme*: Bu boyutta öğretim elemanlarının en yüksek derecede görüş belirttikleri ifade, “ Ölçme aracında yer alan sorular hedef davranışlar yönünden dengeli ve programı temsil edici nitelikte düzenlenmektedir.” (X= 3.2321). Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu boyutta en düşük derecede görüş belirttikleri ifade ise, “ Ölçme-değerlendirme sürecinde ölçme aracının sınanma ortamı dikkate alınmaktadır.” (X= 2.9107). Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre bu ifadedeki ortalamalarının da “kararsızım” derecesinde olduğu görülmektedir (Ek:IV).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma

Eğitim olgusunun birbirleriyle devamlı etkileşimde bulunan üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç temel öge öğrenci, öğretmen ve program olarak adlandırılmaktadır. Bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç ögenin belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Bu öğelerin herhangi birinde meydana gelebilecek bir bozukluk, zayıflık, verimsizlik veya yanlış işleyiş bütün bir sistemin verimliliğini düşürecektir. Bu öğelerden herhangi birinin diğerinden daha önemli olduğu söylenemez. Ancak bunlardan öğretmen ögesi, dikkatli bir ilgiyi gerektirmektedir. Çünkü eğitim sistemimizin etkili bir biçimde işleyişi sağlanırken üzerinde en çok denetim gücümüzün bulunduğu öge “öğretmen yetiştirilme” süreci olmasına karşın diğer iki ögenin üzerinde en fazla etkiyi de öğretmen sağlamaktadır.

Öğretmen yetiştirme alanında zengin bir birikim ve tecrübeye sahip Türkiye'nin Cumhuriyet Döneminde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen yetiştirme tarihi, birtakım olumlu tecrübelerle rağmen, bazı olumsuz ve çarpık uygulamalara da sahne olmuştur. Bunların en çarpıcı örnekleri, 1970'li yıllarda öğretmen yetiştiren kurumların siyasete alet edilmesi, bazı hızlı fakat son derece nitelikten yoksun öğretmen yetiştirme programlarının açılmasıdır. Bu olgu, siyasi etkiye son derece açık olan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen yetiştirmenin, üniversitelerde öğretmen yetiştirmeye iyi bir alternatif olmadığını göstermektedir. Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesi dünyada giderek daha fazla kabul gören ve hayata geçirilen bir eğilimdir. Ancak Eğitim Fakültelerinde bulunan öğretim üyesi sayısının diğer fakültelerdeki öğretim üyesi sayısından az olması ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının en çok Eğitim Fakültelerinde olması öğretmen yetiştirme konusunda istenilen niteliğe ulaşmada karşılaşılan temel sorunlar olmaktadır. Öğretmen yetiştirme işlevinin akademik düzeyde gerçekleşmesinin olaya farklı bir bakış açısı kazandıracığı elbette ki yadsınamaz, fakat ortaya konan yöntemlerin ve takip edilen politikaların tam ve doğru olarak uygulanması, kalıcı izli değişimlerin oluşmasını sağlayabilir.

Bu araştırmada, Ergani ve Diyarbakır Anadolu Öğretmen Liseleri ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneklerinde Diyarbakır'da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarının uygunluğu ve

gerçekleşme durumu öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle dört boyutta (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) yapılandırılan öğretmen yetiştiren programların uygunluğuna ilişkin öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada daha sonra öğretmen yetiştiren programların uygunluğuna ilişkin öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının işlerliğine/uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında (öğrenim kaynağı, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre) tüm boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programının işlerliğine/uygunluğuna ilişkin algıları arasında ise, cinsiyet değişkenine göre “*değerlendirme*” boyutunda, mesleki kıdem değişkenine göre de “*amaç ve değerlendirme*” boyutlarında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programlarının işlerliğine/uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında da sadece “*süreç*” boyutunda anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Ayrıca programın ele alınan dört boyutuna (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin, öğretim elemanlarına göre yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları ve öğretmen yetiştirme programlarının işlerliği/uygunluğu konusunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liselerindeki 48 öğretmen ile D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde görev yapan 56 öğretim elemanının öğretmen yetiştirme programlarının işlerliği/uygunluğu konusunda ortak şekilde en uygun ve son sırada daha az uygun buldukları standartlar şunlardır:

Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programlarının uygunluğu konusunda ortak şekilde en uygun buldukları standartlar; *Amaç* boyutuna ilişkin olarak “Amaçların konu alanının özelliklerine, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğu”dur. *İçerik* boyutuna ilişkin olarak “İçerikte yer alan bilgilerin sunulmuş sırası öğrenme ilkelerine uygundur”, “İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlı ve önemli kısımlar vurgulanmıştır”.*Öğrenme ve öğretme süreçlerine* ilişkin olarak

“Öğrenme-öğretme süreçleri, hedef-davranışların kazandırılmasına katkı sağlamaktadır”, “Öğrenme-öğretme süreçleri içerik, çeşitli resim, şekil, grafik, harita v.b. ile desteklenmektedir” .*Değerlendirme* boyutuna ilişkin olarak “Ölçme aracında yer alan sorular hedef davranışlar yönünden dengeli ve programı temsil edici nitelikte düzenlenmektedir”, “Ölçme-değerlendirmeden elde edilen bulgular öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden düzenlemede yol gösterici ölçütler olarak kullanılabilir”.

Öğretmen ve öğretim elemanlarının son sırada daha az uygun buldukları ortak standartlar ise; *Amaç* boyutuna ilişkin olarak “Amaç ifadelerinin yeterince açık olması”, “Amaçların öğrenci ihtiyaçlarına uygun olması”dır. *İçerik* boyutuna ilişkin olarak “İçeriğin öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, amaçlarına uygun olması”, “İçeriğin mantıksal olarak iyi organize edilmiş olması”dır. *Öğrenme ve öğretme süreçlerine* ilişkin olarak “Öğrenme- öğretme süreçlerinin öğrencilerin bu sürece etkin olarak katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması”, “Öğrenme-öğretme süreçlerinde dönüt-düzeltilme etkinliklerinin yer alması”dır. *Değerlendirme* boyutuna ilişkin olarak “Ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntemlerin öğrencinin bilgi ve becerisini belirlemede yeterli olması”, “Ölçme-değerlendirme sürecinde ölçme aracının sınanma ortamının dikkate alınması”dır.

Sonuç

Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden *ortaöğretim* programlarının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır? biçimindeki alt amaç çerçevesinde elde edilen bulgulardan şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. *Öğrenim kaynağı* değişkenine göre, öğretmenlerin “*amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır (Tablo 31).

“*Amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarındaki ortalamalara bakıldığında, öğrenim kaynağı Eğitim Fakültesi olan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin tüm boyutlarda *kararsızım* düzeyinde olduğu, öğrenim kaynağı Fen Edebiyat Fakültesi olan öğretmenlerin ortalama puanlarının ise *katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır. (Tablo 31)

2. *Cinsiyet* değişkenine göre, öğretmenlerin “*amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır (Tablo 32).

“*Amaç*” boyutundaki ortalama puanlar incelendiğinde, bayan ve erkek öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *katılıyorum* düzeyinde olduğu, “*içerik*” boyutundaki görüşlerinin ise *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*Süreç ve değerlendirme*” boyutlarındaki ortalama puanlar incelendiğinde, bayan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *kararsızım* düzeyinde olduğu, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının ise *katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 32).

3. *Branş* değişkenine göre, öğretmenlerin “*amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır (Tablo 33).

“*Amaç*” boyutundaki ortalama puanlar incelendiğinde, Sosyal Bilimler ve Diğer branşlardaki öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *katılıyorum* düzeyinde olduğu, Fen Bilimleri branşındaki öğretmenlerin ortalama puanlarının ise *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*İçerik ve değerlendirme*” boyutlarındaki ortalama puanlara bakıldığında, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *kararsızım* düzeyinde olduğu, Diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalama puanlarının ise *katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*Süreç*” boyutundaki ortalama puanlar incelendiğinde, Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *kararsızım* düzeyinde olduğu, Fen Bilimleri ve Diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalama puanlarının ise *katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 34).

4. *Mesleki kıdem* değişkenine göre, öğretmenlerin “*amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır (Tablo 35).

“*Amaç*” boyutundaki ortalama puanlar incelendiğinde, 1-5 yıl ve 11 yıl-üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *katılıyorum* düzeyinde olduğu, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin ortalama puanlarının ise *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır. “İçerik” boyutundaki ortalama puanlara bakıldığında, 1-5 yıl ve 11 yıl-üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *kararsızım* düzeyinde olduğu, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının ise *katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır. “Süreç” boyutundaki ortalama puanlar incelendiğinde, 1-5 yıl ve 6-10 yıl ve 11 yıl-üzeri mesleki kıdeme sahip yani tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *katılıyorum* düzeyinde olduğu, “Değerlendirme” boyutundaki ortalama puanlarının ise *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 36).

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde görevli öğretim elemanlarının Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden *lisans* programlarının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır? biçimindeki alt amaç çerçevesinde elde edilen bulgulardan da şu sonuçlar elde edilmiştir:

5. *Öğrenim kaynağı* değişkenine göre, öğretim elemanlarının “*amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır (Tablo 37).

“*Amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarındaki ortalamalara bakıldığında, öğrenim kaynağı Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi olan öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin tüm boyutlarda *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 37).

6. *Cinsiyet* değişkenine göre, öğretim elemanlarının “*amaç, içerik ve süreç*” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark saptanamazken sadece “*değerlendirme*” boyutunda anlamlı fark saptanmıştır (Tablo 38).

“*Amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarındaki ortalamalara bakıldığında, bayan öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin tüm boyutlarda *katılıyorum* düzeyinde olduğu, erkek öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ise *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır. (Tablo 38).

7. *Branş* değişkenine göre, öğretim elemanlarının “*amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır (Tablo 39).

“*Amaç, süreç ve değerlendirme*” boyutlarındaki ortalamalara bakıldığında, tüm branş gruplarındaki öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*içerik*” boyutundaki ortalamalar incelendiğinde, Sosyal Bilimler, Yabancı Diller ve Fen Bilimleri branşlarındaki öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *kararsızım* düzeyinde olduğu, Ortaöğretim Sosyal branşındaki öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ise *katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 40).

8. *Mesleki kıdem* değişkenine göre, öğretim elemanlarının “*amaç ve içerik*” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu, “*süreç ve değerlendirme*” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında ise anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (Tablo 41).

“*Amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarındaki ortalamalara bakıldığında, tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin bütün boyutlarda *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 42).

9. *Unvan* değişkenine göre, öğretim elemanlarının “*amaç, içerik, süreç ve değerlendirme*” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır (Tablo 43).

“*Amaç, içerik ve değerlendirme*” boyutlarındaki ortalamalara bakıldığında, tüm unvan gruplarındaki öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*Süreç*” boyutundaki ortalamalar incelendiğinde, öğretim üyesi ve öğretim görevlisi unvanlarına sahip öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *kararsızım* düzeyinde olduğu, Diğer unvanlardaki öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ise *katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 44).

Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri’ndeki öğretmenler ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde görevli öğretim elemanlarının Diyarbakır’da güncel öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden *ortaöğretim/lisans*

programlarının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır? biçimindeki alt amaç çerçevesinde elde edilen bulgulardan da şu sonuçlar elde edilmiştir:

10. Öğretmen ve öğretim elemanlarının sadece “süreç” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu, “amaç ve içerik ve değerlendirme” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında ise anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (Tablo 45).

“Amaç ve süreç” boyutlarındaki ortalamalar incelediğinde, öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *katıyorum* düzeyinde olduğu, öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ise *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır. “İçerik ve değerlendirme” boyutlarındaki ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programlarının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin *kararsızım* düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 45).

Buraya kadar olan değerlendirmeler doğrultusunda denilebilir ki, öğretmen eğitimi konusunda sorunlar mevcuttur. Bunun nedeni, Cumhuriyet Döneminden önce ve sonra öğretmen yetiştirme ile ilgili sağlam ve tutarlı bir politika saptanamadığı gibi bu konuda en önemli iki merci olan Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasındaki kopukluğun senelerce sürüp gitmesindedir.

Öğretmen eğitiminde öncelikle, toplumun gereksinimleri, değişen özellikler ve mesleki gelişmeler göz önünde tutulması gerektiği gibi öğretmen yetiştirme misyonunu yüklenmiş öğretim elemanlarının değişen ihtiyaçlar ve gelişmeler karşısında her daim bu misyonu sürdürebilecek bireyler olarak bu süreçte yer almaları sağlanmalıdır. Aksi takdirde alınacak önlemler, programlar, değişen toplumsal ihtiyaçlar karşısında giderek yetersiz duruma gelir. Araştırmamızda örnek teşkil etmesi bakımından konu edilen Diyarbakır’da öğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarına ilişkin öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri açıkça gösteriyor ki, öğretmen eğitiminde uygulanmakta olan öğretim programları yapı ve işleyiş olarak ya gerçekten toplumun veya bireylerin ihtiyaçlarından ve amaçlarından uzak bir nitelikte ya da bu süreçte etkin rol alanların, programların amaçlarını ve içeriğini içselleştiremediklerindedir ki, gerek öğretmenlerin gerekse öğretim elemanlarının değişik alt amaçlar çerçevesinde ele alınan görüşleri, programın hemen hemen bütün

boyutlarına ilişkin bir kararsızlık belirtmiştir. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarının; amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarıyla öğrenci kaynağı, seçimi açısından günün koşullarına uygun ve birbiriyle tutarlı biçimde yeniden ele alınmasını gerektirmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler:

* Öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine çalışılmalıdır. Bu nedenle; program amaçlarının açık olarak belirtilmesi, programların kazandıracakları davranışların belirlenmesi, eğitim, öğretim ve ders programlarının öğretmen yetiştirme amaçlarını gerçekleştirilmeye dönük olması gereklidir.

* Programlarda, eğitim durumlarının, programlara ilişkin olarak belirlenen amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesine çalışılmalıdır. Bu nedenle; derslerin amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme yöntemlerini içeren bir program olması, derslerin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli kitap, yardımcı kaynak ve araç-gereçlerin sağlanması gereklidir.

* Ortaöğretim ve lisans düzeyindeki öğretmen yetiştirme programları, öğretmenler, eğitimciler, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversite yetkililerinin katılımı ile bir proje çerçevesinde ele alınarak bütün boyutlarıyla değerlendirilmelidir.

* Lisans düzeyindeki öğretmen yetiştirme programları ile ortaöğretim düzeyindeki programlar arasında paralellik sağlamak amacıyla kurumlar arası işbirliği yapılmalıdır.

* Öğretmen yetiştirme programlarında ders sayıları ve içeriğin organize edilmesinde öğrencinin ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak düzenlenmelidir.

* Öğretmen yetiştirme programlarında öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak değişik test tekniklerine yer verilmelidir. Test hazırlama ve geliştirme konusunda öğretmenler ve öğretim elemanları hizmet içi eğitime alınmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

* Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin görüşleri karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.

* Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin öğretim elemanı görüşleri ile lisans düzeyindeki öğrencilerin görüşleri karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.

* Yapılan eğitim-öğretim etkinliklerinin sonucuna bakılarak öğretmen yetiştirme programlarının gerçekleşme düzeyi araştırılabilir.

* Çalışmaya başka yöntemler de eklenerek araştırma genişletilebilir.

* Bu yönde yapılacak araştırmalarda veri toplama aracı olarak gözlem formları ve görüşme formları geliştirilebilir.

* Araştırmanın alt problemlerine yeni cümleler eklenerek görüşler ve araştırma zenginleştirilebilir.

* Bu araştırma, yalnız 2005-2006 öğretim yılı Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri ile Ziya Gökalp Eğitim Fakóltesi'nde örneklem seçilen 130 öğretmen ve öğretim elemanı ile sınırlıdır. Bu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadı araştırılmıştır. Bulguların Türkiye'deki tüm öğretmen yetiştiren kurumlara genellenmesinden kaçınılıp, değişik bölgelerde ve Türkiye çapında da benzer araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- * Açıkgöz, Kamile Ün: **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir 2003.
- * Akgündüz, Hasan: **Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi** “Amaç-Yapı- İşleyiş”, Ulusal Yayınları, İstanbul 1997.
- * _____: **Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümler**, Ders Notları, Diyarbakır 2006.
- * Akyüz, Yahya: “Atatürk ve Öğretmenler”, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1983, s. 29.
- * _____: “Eğitim Tarihimize Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanma İlkeleri Uygulamaları”, **Eğitimde Yansımalar: VII, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu**, Tekışık Yayıncılık, Ankara 2003.
- * _____: “Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen Atanmasına İlişkin Orijinal Belgeler (1860-1861 ve Tarihi Gelişimi)” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:137, Ankara 1998.
- * _____: “Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer’in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı” (www.egitim.aku.edu.tr/akyuz00.htm, Erişim Tarihi: 03.03.2005).
- * _____: **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997’ye)**, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul 1997.
- * _____: “17. yy.’dan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları (Genel Özellikler ve Doğrultular)” (http://www.meb.gov.tr/yayimlar/sayi_21/akyuz.htm, Erişim Tarihi:05.06.2005).
- * Ayas, Nevzad: **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi “Kuruluşlar ve Tarihçeler”**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1948.

- * Alptekin, M.: “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Dünü ve Yarını” **Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Eğitim Araştırma Komitesince Düzenlenen Sempozyum Notları**, M.E.B. Yayınları, Ankara 1993.
- * Altunya, Niyazi: “Köy Enstitüleri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 26, Ankara Nisan 2002.
- * Arkan, Muzaffer-Yinanç, Refet- vd.: **Diyarbakir Vilayeti Mufassal Tahrir Defteri (Amid Sancağı) (1564-1568)**, C.1, Takav Matbaacılık Yayınları, Ankara 1999.
- * Arseven, Ali: **Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler, Teknikler, Örnekler)**, Gül Yayınevi, Ankara 1994.
- * Arslanoğlu, İbrahim: **Kastamonu Öğretmen Okulları (1884-1977)**, M.E.B. Yayınları, İstanbul 1998.
- * Aslan, E.: **Atatürkçü Düşünce Sisteminde Türk Eğitimi**, Atatürk Araştırmaları Eğitim Merkezi Yayınları, No:3, Diyarbakır 1989.
- * Aysit İpek, Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi Müdür Başyardımcısı ile Yapılan “Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi” Konulu Görüşme, Ergani 15 Ekim 2005.
- * Başgöz, İhsan: **Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1995.
- * Beysanoğlu, Şevket: **Bütün Cepheleriyle Diyarbakır**, Şehir Matbaası, İstanbul 1963.
- * _____: **Kısaltılmış Diyarbakır Tarihi ve Abideleri**, Şehir Matbaası, İstanbul 1963.
- * Bilim, Cahit Yalçın: **Türkiye’de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876)**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2002.
- * Binbaşoğlu, Cavit: **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**, M.E.B. Yayınları, Ankara 1992.
- * Büyükkaragöz, S.Savaş: **Program Geliştirme “Kaynak Metinler”**, Kuzucular Ofset, Konya 1997.

- * Büyükkaragöz, S.Savaş-Kesici, Şahin: “Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi”
Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 137, İstanbul 1998
- * B. Dilek Alakuş, Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi Müdürü ile Yapılan “Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi” Konulu Görüşme, Diyarbakır 23 Kasım 2005.
- * Celep, Cevat-Kıran, Hüseyin-vd.: **Meslek Olarak Öğretmenlik**, (Editör: Cevat Celep), Anı Yayıncılık, Ankara 2004.
- * Ciciloğlu, Hasan: **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1985.
- * Çoban, Ahmet: “21. Yüzyıla Giderken Öğretmen Eğitimin Boyutlar” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:137, İstanbul 1998.
- *Çubukçu, Zuhâl: “Anadolu Öğretmen Liseleri Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1997.
- * Dicle Köy Enstitüsü 1949-1954 Yılları Diploma Defteri.
- * _____: 1944-1947 Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri.
- * _____: 1947-1953 Yılları Sınıf Geçme Defteri.
- * _____: Künye Defteri.
- * Dicle İlköğretmen Okulu 1954-1955 Öğretim Yılı Diploma Defteri.
- * _____: 1955-1961 Yılları Diploma Defteri.
- * _____: 1955-1956 Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri.
- * _____: 1975-1980 Yıllarına Ait Sınıf Geçme Defterleri.
- * _____: 1989-1990 Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri.
- * _____: 1955-1956 Öğretim Yılı Dışardan Bitirme Diploma Defteri.
- * _____: 1955-1968 Yılları Dışardan Bitirme Diploma Defteri.
- * Diyarbakır Erkek İlköğretmen Okulu 1951-1952 Öğretim Yılı Diploma Defteri.

- * _____: 1951-1956 Yılları Sınıf Geçme Defteri.
- * _____: 1956-1960 Yılları Sınıf Geçme Defteri.
- * _____: 1961-1970 Yılları Sınıf Geçme Defteri.
- * _____: 1970-1971 Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri.
- * _____: 1971-1975 Yılları Sınıf Geçme Defteri.
- * _____: 1974-1975 Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri.
- * _____: 1951-1952 Öğretim Yılı Dışardan Bitirme Diploma Defteri.
- * Diyarbakır Öğretmen Lisesi 1974-1975 Öğretim Yılı Öğrenci Kütük Defteri.
- * Diyarbakır İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi 2001-2005 Yıllarına Ait Diploma Defterleri.
- * _____: ÖSYS Başarı Dosyası.
- * _____: Künye defteri.
- * Diyarbakır Üniversitesi, **1978-1979 Tanıtma Kılavuzu**, Diyarbakır 1979.
- * Diyarbakır İl Yıllığı, **Cumhuriyet'in 50. yılında Diyarbakır, 1973 İl Yıllığı**, C:1, İş Matbaacılık ve Ticaret, Ankara 1973.
- * Dursunoğlu, Halit: “Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:160 Güz, Ankara 2003.
- * Dündar, Can: **Köy Enstitüleri**, İmge Kitabevi, Ankara 2004.
- * D.Ü. “Dicle Üniversitesi 2005-2006 Öğretim Yılı Akademik Birimler İtibariyle Öğretim Elemanı Sayıları” D.Ü. Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı, 2006.
- * D.Ü. “Dicle Üniversitesi 2005-2006 Öğretim Yılı Akademik Birimler İtibariyle Öğrenci Sayıları” D.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2006.
- * D.Ü.K. **Dicle Üniversitesi Kataloğu (1991-92)**, Dicle Üniversitesi Matbaası, Diyarbakır 1991.
- * Erden, Münire: **Eğitimde Program Geliştirme**, Anı yayıncılık, Ankara 1998.

- * Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi 1989-1990 Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
- * _____: Künye Defteri.
- * _____: ÖSYS Başarı Dosyası.
- * Ergin, Osman: **Türkiye Maarif Tarihi “Meşrutiyet Devri Mektepleri”**, Osmanbey Matbaası, C.4, İstanbul 1942.
- * _____: **Türkiye Maarif Tarihi**, Osmanbey Matbaası, C.5., İstanbul 1939.
- * Ergün, Mustafa: “Eğitim ve Sivil Eğitimin Batılılaşması”
(<http://www.egitim.aku.edu.tr>, Erişim Tarihi: 27.09.2005).
- * _____: “Medreseden Mektebe” (<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm>, Erişim Tarihi: 28.10.2005); Akyüz, Yahya: a.g.e., 1997, s.52.
- * _____: “Türk Eğitim Tarihi” (www. <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm>, Erişim Tarihi: 30.09.2004).
- * Ertan, Murat: “Öğretmen Yetiştirilmesi ve Atamalarının İncelenmesi (MEB, YÖK Ve DPT Uygulamaları 1980-2000)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2002.
- * Eşme İsa: “Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü”, Yüksek Öğretmen Okulları” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 160 Güz, Ankara 2003.
- * Eşme, İsa- Karaçay, Timur: “Öğretmen Yetiştirme Genel Değerlendirme ve Yeni Model Önerisi” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:160 Güz, Ankara 2003.
- * Evren, Nazif: **Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi**, Güldikeni Yayınları, Ankara 1998.
- * _____: **Osmanlı Eğitim Sisteminden Cumhuriyet’e**, Genç Ofset, Ankara 1999.
- * _____: **Poyraz Köyünden Köy Enstitüleri’ne**, Güldikeni Yayınları, Ankara 1997.
- * _____: **Rauf İnan Köy enstitüleri ve Bir Ömrün Tanıklığı**, Güldikeni Yayınları, Ankara 1997.
- * Gelişli, Yücel: “Anadolu Öğretmen Liselerinin Kuruluşu ve Gelişimi” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 146, Ankara 2002

- * Güler, Ali: “Öğretmen Yetiştirme” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 137, Ankara 1998.
- * Gülseren, H. Ömer: “Cumhuriyet Dönemi eğitim Stratejileri” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:160 Güz, Ankara 2003.
- * Gülcan, Murat G.-Türkeli, Yahya-v.d.: **Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 2003.
- * Güneli, Şerafettin: **Bütün Yönleriyle Erğani**, Modern Matbaa, Ankara 1966.
- * Gürbüz Türk, Oğuz: “Eğitim Fakülteleri Programlarının Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1988.
- * İnan, M. Rauf : “Atatürk’ün Eğitimci Kişiliği” **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1983.
- * Kaptan, Saim: **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Tekışık Web Ofset, Ankara 1991.
- * Kaya, Y.Kemal: **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, Ankara 1987.
- * Koçer, Hasan Ali: **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, MEB. Yayınları, İstanbul 1991.
- * Kurnaz, Şefika: “Osmanlıdan Cumhuriyete Kadınların Eğitimi”
(<http://www.egitim.aku.edu.tr/kurnaz00.htm>, Erişim Tarihi: 10.09.2005).
- * Küey, Ahmet: **Doğal, Tarımsal, Ekonomik ve Turistik Yönleriyle Diyarbakır**, Diyarbakır Ticaret Sanayi Odası Yayını, Sayı: 6, Diyarbakır 1970.
- * MEB. **Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1973.
- * ____: **Eğitim Enstitüleri Kurulurken**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1946.
- * ____: **Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat**, C.1, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2003.
- * ____: **Öğretmen Yeterlikleri**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2002.
- * ____: “Anadolu Öğretmen Lisesi Haftalık ders Çizelgesi” (www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi:15.12.2005).

- * ____: “Anadolu Öğretmen Liselerinde Yıllara Göre Sayısal Gelişmeler”
(www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi:15.12.2005).
- * ____: “Anadolu Öğretmen Liselerinin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” (www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi:12.11.2005).
- * MEB.Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**,
Milli Eğitim Yayınevi, Ankara Mayıs 1992.
- * Nurettin, Fidan-Erden, Münire: **Eğitim Bilimine Giriş**,..... Ankara 1992.
- * Oral, Behçet: “Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğu” **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, (Editörler: Özcan Demirel-Kasım Kıroğlu),
Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.
- * Özakpınar, Yılmaz: “Milli Eğitimin Gayesi ve Öğretmenlik Şahsiyeti” **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu**” Ankara 1987.
- * Özden, Yüksel: **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 1999.
- * Öztürk, Cemil: “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”, **75 Yılda Eğitim**,
(Editör: Fatma Gök), İstanbul 1999.
- * Safran, Mustafa: “Eğitim Sistemi İçinde Öğretmenin Yeri” **Milli Eğitim Dergisi**,
Sayı: 137, İstanbul Mart 1998.
- * Sakaoğlu, Necdet: **Osmanlı Eğitim Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul 1991.
- * Saracaloğlu, Asuman Seda:**Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması**, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir 1992.
- * Semerci, Bekir: **Türkiye’de İleri Atılımlar ve Köy Enstitüleri**, Özgür Yayın-
Dağıtım, Ankara (Tarihsiz),
- *Şahin, Harun: “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi”
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1999
- *Şahin, Mustafa: “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Yabancı Eğitim Uzmanlarının Etkisi” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 137, Ankara 1998.

- * Şener, Sami: “Gelenek” (<http://www.sede.de-Ans/6/gelenek.htm>, Erişim Tarihi:05.02.2005).
- * Tanrıöğen, Abdurrahman-Türkoğlu, Adil-v.d.: **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Mikro Basım Yayım, Ankara 2002.
- * Tekişik, Hüseyin Hüsnü: “Öğretmen Yetiştiren Okullarımız” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 281. Ankara 2001.
- * Tonguç, İ. Hakkı: **Canlandırılacak Köy**, Remzi Kitabevi, Ankara 1939.
- * Uçan, Ali: “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış” **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli**, Ankara 2001.
- * Üstüner, Mehmet: “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları”, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:5, Sayı: 7, Ankara 2004.
- * Varış, Fatma: **Eğitimde Program Geliştirme “Teoriler-Teknikler”** Alkım Yayıncılık, Ankara 1996.
- * YÖK. “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi”, **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor**, Ankara, 1998.
- * ____: “Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları”(www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi: 14.11.2005).
- * ____: “Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin bilgiler” (www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi:21.12.2005).
- * ____: “3843 Sayılı Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması Hakkındaki Kanununun Eğitim-Öğretimle İlgili Maddeleri” (www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi:18.12.2005).
- * **2000’e Baş Kala Diyarbakır**, Diyarbakır 1995, s.182.

EKLER

- Ek I:** Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinde Görevli Öğretmenlerin Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Envanteri.
- Ek II:** Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde Görevli Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Envanteri.
- Ek III:** Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinde Görevli Öğretmenlerin Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşlerinin Ortalama Puanları.
- Ek IV:** Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde Görevli Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşlerinin Ortalama Puanları
- Ek V:** Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Araştırma İçin Verdiği İzin Yazısı
- Ek VI:** İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilikten Alınan Araştırma İzin Yazısı.

Ek I**DİYARBAKIR'DA GÜNCEL ÖĞRETMEN YETİŞTİRME DURUŞUNUN
PROGRAMLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Değerli Meslektaşım,

Bu envanter, “Diyarbakır’da Öğretmen Yetiştirme Geleneği ve Bu geleneğin Güncel Duruşunun Programlar Açısından Değerlendirilmesi” konulu araştırmaya gerekli olan verileri toplamak amacı ile hazırlanmıştır.

Diyarbakır’da öğretmen yetiştirme duruşunun programlar açısından değerlendirilmesini yapabilmek ve uygun çözüm yolları geliştirmek, sizlerin bu konuda vereceğiniz bilgilerle mümkün olacaktır. Bu araştırmaya katkıda bulunmak için, düşünce ve yaklaşımlarınızı olduğu gibi yansıtmamız gerekmektedir. Envanter ile elde edilecek veriler bu araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır.

Bu araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cemal AKÜZÜM
D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Mezun olduğunuz fakülte: () a. Eğitim Fakültesi () b. Fen- Edebiyat Fakültesi
() c. Diğerleri (lütfen yazınız):
2. Branşınız (lütfen yazınız) :.....
3. Cinsiyetiniz : () a. Bayan () b. Erkek
4. Mesleki kıdeminiz : () a. 1-5 yıl () b. 6-10 yıl () c. 11 yıl-üzeri

BÖLÜM II

S/N	Aşağıda yer alan her bir görüşe katılma düzeyinize uygun olarak belirtilen yerlere (X) işareti bırakınız.	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.	Amaçlar, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.					
2.	Amaçlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.					
3.	Amaçlar konu alanının özelliklerine uygundur.					
4.	Amaçlar birbirleriyle tutarlıdır.					
5.	Amaç ifadeleri yeterince açıktır.					
6.	Amaçlar gerçekleştirilecek niteliktedir.					
7.	İçerik amaçlarla tutarlıdır.					
8.	İçerik mantıksal olarak iyi organize edilmiştir.					
9.	İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygundur.					
10.	İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlı ve önemli kısımlar vurgulanmıştır.					
11.	İçerik öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.					
12.	İçerik öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, amaçlarına uygundur.					
13.	Öğrenme-öğretme süreçleri öğrenme yaşantılarına yön vermektedir.					
14.	Öğrenme-öğretme süreçleri, hedef-davranışların kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.					
15.	Öğrenme-öğretme süreçleri içerik, çeşitli resim, şekil, grafik, harita v.b. ile desteklenmektedir.					
16.	Öğrenme-öğretme ortamı dil, anlatım, örgütlenme biçimi açısından öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmaktadır.					
17.	Öğrenme- öğretim süreçleri öğrencilerin bu sürece etkin olarak katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.					
18.	Öğrenme-öğretim süreçlerinde dönüt-düzeltilme etkinlikleri yer almaktadır.					
19.	Ölçme aracında yer alan sorular hedef davranışlar yönünden dengeli ve programı temsil edici nitelikte düzenlenmektedir.					
20.	Ölçme-değerlendirmeden elde edilen bulgular öğrenme-öğretim süreçlerini yeniden düzenlemede yol gösterici ölçütler olarak kullanılabilir.					
21.	Ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntemler öğrencinin bilgi ve becerisini belirlemede yeterlidir.					
22.	Ölçme araçlarında yer alan sorular öğrencileri güdüleyici ve ön öğrenmelerini ortaya çıkarmaktadır.					
23.	Ölçme araçlarında, öğrencilerin düzeyine uygun dikkat çekici, pekiştirici, bütünleştirici ve araştırmaya yönelik sorulara yer verilmektedir.					
24.	Ölçme-değerlendirme sürecinde ölçme aracının sınav ortamı dikkate alınmaktadır.					

Ek II

DİYARBAKIR'DA GÜNCEL ÖĞRETMEN YETİŞTİRME DURUŞUNUN PROGRAMLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli Öğretim Elemanı,

Bu envanter, “Diyarbakır’da Öğretmen Yetiştirme Geleneği ve Bu geleneğin Güncel Duruşunun Programlar Açısından Değerlendirilmesi” konulu araştırmaya gerekli olan verileri toplamak amacı ile hazırlanmıştır.

Diyarbakır’da öğretmen yetiştirme duruşunun programlar açısından değerlendirilmesini yapabilmek ve uygun çözüm yolları geliştirmek, sizlerin bu konuda vereceğiniz bilgilerle mümkün olacaktır. Bu araştırmaya katkıda bulunmak için, düşünce ve yaklaşımlarınızı olduğu gibi yansıtmamız gerekmektedir. Envanter ile elde edilecek veriler bu araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır.

Bu araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cemal AKÜZÜM
D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Mezun olduğunuz fakülte: () a. Eğitim Fakültesi () b. Fen- Edebiyat Fakültesi
() c. Diğerleri (lütfen yazınız):
2. Branşınız (lütfen yazınız):.....
3. Cinsiyetiniz : () a. Bayan () b. Erkek
4. Mesleki kıdeminiz : () a. 1-10 yıl () b. 11-15 yıl () c. 16 yıl-üzeri
5. Unvanınız : () Öğretim Üyesi () Öğretim Görevlisi () Diğer

BÖLÜM II

S/N	Aşağıda yer alan her bir görüşe katılma düzeyinize uygun olarak belirtilen yerlere (X) işareti bırakınız.	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.	Amaçlar, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.					
2.	Amaçlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.					
3.	Amaçlar konu alanının özelliklerine uygundur.					
4.	Amaçlar birbirleriyle tutarlıdır.					
5.	Amaç ifadeleri yeterince açıktır.					
6.	Amaçlar gerçekleştirilecek niteliktedir.					
7.	İçerik amaçlarla tutarlıdır.					
8.	İçerik mantıksal olarak iyi organize edilmiştir.					
9.	İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygundur.					
10.	İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlı ve önemli kısımlar vurgulanmıştır.					
11.	İçerik öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.					
12.	İçerik öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, amaçlarına uygundur.					
13.	Öğrenme-öğretme süreçleri öğrenme yaşantılarına yön vermektedir.					
14.	Öğrenme-öğretme süreçleri, hedef-davranışların kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.					
15.	Öğrenme-öğretme süreçleri içerik, çeşitli resim, şekil, grafik, harita v.b. ile desteklenmektedir.					
16.	Öğrenme-öğretme ortamı dil, anlatım, örgütlenme biçimi açısından öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmaktadır.					
17.	Öğrenme- öğretim süreçleri öğrencilerin bu sürece etkin olarak katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.					
18.	Öğrenme-öğretim süreçlerinde dönüt-düzeltilme etkinlikleri yer almaktadır.					
19.	Ölçme aracında yer alan sorular hedef davranışlar yönünden dengeli ve programı temsil edici nitelikte düzenlenmektedir.					
20.	Ölçme-değerlendirmeden elde edilen bulgular öğrenme-öğretim süreçlerini yeniden düzenlemede yol gösterici ölçütler olarak kullanılabilir.					
21.	Ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntemler öğrencinin bilgi ve becerisini belirlemede yeterlidir.					
22.	Ölçme araçlarında yer alan sorular öğrencileri güdüleyici ve ön öğrenmelerini ortaya çıkarmaktadır.					
23.	Ölçme araçlarında, öğrencilerin düzeyine uygun dikkat çekici, pekiştirici, bütünleştirici ve araştırmaya yönelik sorulara yer verilmektedir.					
24.	Ölçme-değerlendirme sürecinde ölçme aracının sınav ortamı dikkate alınmaktadır.					

**EK III: Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liselerinde Görevli Öğretmenlerin
Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşlerinin Ortalama
Puanları**

		Ortalama	Standart Sapma
1.	Amaçlar, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.	3.5833	1.08830
2.	Amaçlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.	3.3542	1.27979
3.	Amaçlar konu alanının özelliklerine uygundur.	3.7500	0.93399
4.	Amaçlar birbirleriyle tutarlıdır.	3.3750	1.21384
5.	Amaç ifadeleri yeterince açıktır.	3.3542	1.15758
6.	Amaçlar gerçekleştirilecek niteliktedir.	3.3958	1.14371
7.	İçerik amaçlarla tutarlıdır.	3.3333	1.17298
8.	İçerik mantıksal olarak iyi organize edilmiştir.	3.1875	1.14216
9.	İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygundur.	3.5000	1.09155
10.	İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlı ve önemli kısımlar vurgulanmıştır.	3.2917	1.09074
11.	İçerik öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	3.3125	1.16977
12.	İçerik öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, amaçlarına uygundur.	3.2083	1.23699
13.	Öğrenme-öğretme süreçleri öğrenme yaşantılarına yön vermektedir.	3.4792	1.14835
14.	Öğrenme-öğretme süreçleri, hedef-davranışların kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.	3.5208	1.14835
15.	Öğrenme-öğretme süreçleri içerik, çeşitli resim, şekil, grafik, harita v.b. ile desteklenmektedir.	3.7708	1.17128
16.	Öğrenme-öğretme ortamı dil, anlatım, örgütlenme biçimi açısından öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmaktadır.	3.3958	1.14371
17.	Öğrenme- öğretme süreçleri öğrencilerin bu süreçte etkin olarak katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.	3.3333	1.11724
18.	Öğrenme-öğretme süreçlerinde dönüt-düzeltilme etkinlikleri yer almaktadır.	3.4375	1.02949
19.	Ölçme aracında yer alan sorular hedef davranışlar yönünden dengeli ve programı temsil edici nitelikte düzenlenmektedir.	3.4375	1.07002
20.	Ölçme-değerlendirmeden elde edilen bulgular öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden düzenlemede yol gösterici ölçütler olarak kullanılabilir.	3.3750	1.02366
21.	Ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntemler öğrencinin bilgi ve becerisini belirlemede yeterlidir.	3.2083	1.16616
22.	Ölçme araçlarında yer alan sorular öğrencileri güdüleyici ve ön öğrenmelerini ortaya çıkarmaktadır.	3.3542	1.06170
23.	Ölçme araçlarında, öğrencilerin düzeyine uygun dikkat çekici, pekiştirici, bütünleştirici ve araştırmaya yönelik sorulara yer verilmektedir.	3.3542	1.06170
24.	Ölçme-değerlendirme sürecinde ölçme aracının sınanma ortamı dikkate alınmaktadır.	3.2708	1.02604

EK IV: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde Görevli Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşlerinin Ortalama Puanları

		Ortalama	Standart Sapma
1.	Amaçlar, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.	3.1250	1.02802
2.	Amaçlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.	2.9821	0.99984
3.	Amaçlar konu alanının özelliklerine uygundur.	3.3750	0.82158
4.	Amaçlar birbirleriyle tutarlıdır.	3.2143	0.94800
5.	Amaç ifadeleri yeterince açıktır.	3.1964	0.90292
6.	Amaçlar gerçekleşebilecek niteliktedir.	3.3036	0.91293
7.	İçerik amaçlarla tutarlıdır.	3.1607	0.88988
8.	İçerik mantıksal olarak iyi organize edilmiştir.	3.1429	0.92301
9.	İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygundur.	3.2679	0.84188
10.	İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlı ve önemli kısımlar vurgulanmıştır.	3.2321	0.93402
11.	İçerik öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	3.0357	0.97168
12.	İçerik öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, amaçlarına uygundur.	2.8393	0.96816
13.	Öğrenme-öğretme süreçleri öğrenme yaşantılarına yön vermektedir.	3.1429	1.18212
14.	Öğrenme-öğretme süreçleri, hedef-davranışların kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.	3.3750	1.01914
15.	Öğrenme-öğretme süreçleri içerik, çeşitli resim, şekil, grafik, harita v.b. ile desteklenmektedir.	3.1964	1.08577
16.	Öğrenme-öğretme ortamı dil, anlatım, örgütlenme biçimi açısından öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmaktadır.	3.1607	0.96816
17.	Öğrenme- öğretim süreçleri öğrencilerin bu sürece etkin olarak katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.	3.0357	1.07812
18.	Öğrenme-öğretme süreçlerinde dönüt-düzeltilme etkinlikleri yer almaktadır.	3.0179	1.11992
19.	Ölçme aracında yer alan sorular hedef davranışlar yönünden dengeli ve programı temsil edici nitelikte düzenlenmektedir.	3.2321	1.04431
20.	Ölçme-değerlendirmeden elde edilen bulgular öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden düzenlemede yol gösterici ölçütler olarak kullanılabilir.	3.0714	1.02438
21.	Ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntemler öğrencinin bilgi ve becerisini belirlemede yeterlidir.	2.9821	1.08697
22.	Ölçme araçlarında yer alan sorular öğrencileri güdüleyici ve ön öğrenmelerini ortaya çıkarmaktadır.	3.0357	1.04384
23.	Ölçme araçlarında, öğrencilerin düzeyine uygun dikkat çekici, pekiştirici, bütünleştirici ve araştırmaya yönelik sorulara yer verilmektedir.	3.0357	1.00841
24.	Ölçme-değerlendirme sürecinde ölçme aracının sınav ortamı dikkate alınmaktadır.	2.9107	1.04927

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.DİC.0.E1.00.00/ 572
Konu : Cemal Aküzüm

22/09/2005

İLGİLİ MAKAMA

Adı Soyadı : Cemal Aküzüm
Baba Adı : Mehmet Sait
Doğum Yılı : 1978
Öğrenci No. : G-23450

Yukarıda açık kimliği yazılı Cemal Aküzüm, halen Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim programında kayıtlı yüksek lisans (master) öğrencisi olup, tez konusu "*Diyarbakır'da Öğretmen Yetiştirme Geleneği ve Bu Geleneğin Güncel Duruşunun Programlar Açısından Değerlendirilmesi*" dir.

Cemal Aküzüm'ün, Diyarbakır İlindeki; **İMKB Diyarbakır Anadolu Öğretmen Lisesi, Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu, Ali Emiri İlköğretim Okulu, Fatih Lisesi ve D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi**'nde tezi ile ilgili yapacağı araştırma için gerekli iznin verilmesini arz ve rica ederim.

EKLER :
1-Tez Konusunun Genel Çerçevesi
2-Görüşme Formu
3-Dereceleme Ölçeği

Prof.Dr.Emrullah GÜNEY
Müdür



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.21.00.08.311 / 28303
KONU : Araştırma İzni

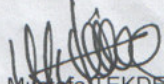
29 Eylül 2005

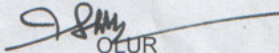
VALİLİK MAKAMINA

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencilerinden Cemal AKÜZÜM İlimiz İ.M.K.B Anadolu Öğretmen Lisesi, Ergani Anadolu Lisesi, Ziya Gökalp İ.Ö.Ö. Ali Emiri İlköğretim Okulu ve Fatih Lisesinde "Diyarbakır'da Öğretmen Yetiştirme Geleneği ve Bu Geleneğin Güncel Duruşunun Programlar Açısından Değerlendirilmesi" konulu Araştırma tezinin yapılması ile ilgili Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22.09.2005 tarih ve 572 sayılı yazısı ve ekindeki belgeler ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu araştırmanın belirtilen okullarda Eğitim-Öğretimi aksatmayacak ve Okul Müdürlüğü'nün sorumluluğunda gönüllülük esas olmak şartı ile Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde tensiplerinize arz ederim.


Mustafa TEKDEMİR
Millî Eğitim Müdürü


OLUR
.../09/2005
Cumali ATILLA
Vali a.
Vali Yardımcısı

