

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ
DERSLERİNE YÖNELİK DİRENÇ DAVRANIŞLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU

HAZIRLAYAN
Mehmet EROĞLU

ELAZIĞ-2012

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ
DERSLERİNE YÖNELİK DİRENÇ DAVRANIŞLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU

HAZIRLAYAN

Mehmet EROĞLU

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları****Mehmet EROĞLU****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****Elazığ-2012; Sayfa: XII+147**

Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerine yönelik direnç davranışlarını ortaya koyarak dirence sebep olan durumların belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, öğretmen adaylarının kişisel bilgileri, öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerine yönelik direnç ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinde karşılaşılan sorunların sıklıkları ile ilgili maddelerden oluşan anket ve öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerine yönelik önerilerine ilişkin açık uçlu sorudan oluşan toplam 64 maddelik veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültelerinde dördüncü sınıfa devam eden 593 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ancak yetersiz doldurma ve rastgele işaretlemeler nedeniyle 565 anket işleme konulmuştur. Elde edilen nicel veriler, SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version paket programı ile nitel veriler ise Nvivo 8 programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarında, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerine ve öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik olumsuz görüşlere sahip oldukları ve bu durumda pasif direnç davranışlarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB)

derslerine yönelik direncin cinsiyet, fakülte, bölüm, ÖSS puan türü, ortaöğretim mezuniyet türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinde kullanılan yöntem-teknikler, araç-gereç yetersizliği ve ölçme-değerlendirme ile ilgili sorunlarla daha sık karşılaştığı görülmüştür. Bu derslerde karşılaşılan sorunların fakülte, bölüm, ÖSS puan türü, ortaöğretim mezuniyet türü değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin geliştirilmesine yönelik önerilerinde ise dersin işlenişi ve öğretim elemanı özelliklerine ilişkin önerilerin ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar genel olarak analiz edildiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerine yönelik direnç gösterdikleri ve bu direncin öğretim elemanlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının özellikle dersin işlenişi, öğrencilerle ilişkiler, akademik yeterlik konusunda sorunların olduğu ve öğretmen adaylarının bu sorunlara paralel olarak öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakılarak öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerini yürüten öğretim elemanlarının niteliklerinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Eğitimi, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Direnç Davranışları, Öğretim Elemanı, Öğretmen adayı.

ABSTRACT**Postgraduate Thesis****Resistance Behaviors of Prospective Teachers toward Teaching Profession
Knowledge Courses****Mehmet EROĞLU****Firat University****Institute of Educational Sciences****Department of Curriculum and Instruction****Elazığ-2012; Page: XII+147**

The present study has been conducted in an attempt to determine the circumstances causing resistance behavior in prospective teachers by demonstration of their resistance behaviors toward Teaching Profession Knowledge (TPK) courses. The mixed research method has been applied in this descriptive study. For data collection, the identity information of the prospective teachers, resistance scale for Teaching Profession Knowledge (TPK) courses, the survey consisting of items on the incidence of problems in Teaching Profession Knowledge (TPK) courses as developed by the researcher and an open-ended question on the suggestions of prospective teachers on Teaching Profession Knowledge (TPK) courses consisting of total 64-items data collection tool were used in the study. The data collection tool was applied on 593 prospective teachers in their fourth year in the Faculty of Education and the Faculty of Technical Education in Firat University. However, due to sections that are not filled or randomly filled, only 565 questionnaires were taken for evaluation. The quantitative data obtained were analyzed using the software package SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version and, for qualitative data, the software Nvivo 8 was used.

Based on the results of the analysis, it was found that the prospective teachers had negative opinions towards Teaching Profession Knowledge (TPK) courses and towards the instructors of Teaching Profession Knowledge (TPK) courses which led to

passive resistance behavior. It was ascertained that the resistance towards Teaching Profession Knowledge (TPK) courses varied by certain variables such as gender, faculty, department, ÖSS score type, type of graduation from secondary education. The incidence of problems regarding the methods-techniques applied in Teaching Profession Knowledge (TPK) courses given to prospective teachers, shortcomings of tools and equipments and measuring-evaluation was higher. It was determined that the problems faced in these courses varied by such variables as department, ÖSS score type and the type of graduation from secondary education. As for the suggestions made by the prospective teachers on the improvement of Teaching Profession Knowledge (TPK) courses, it was determined that the suggestions were predominantly on the style of teaching and the qualifications of the instructor.

Upon an overall analysis of the results obtained, it was determined that the prospective teachers exhibit resistance behavior towards Teaching Profession Knowledge (TPK) course which was caused by the instructors. It was observed that the instructors had problems with the style of teaching, relationships with the students and academic aptitude and the prospective teachers made suggestions on the improvement of Teaching Profession Knowledge (TPK) courses in parallel with these problems. In light of these results, suggestions were made towards improving the qualifications of instructors Teaching Profession Knowledge (TPK) courses.

Key Words: Teacher Education, Teaching Profession Knowledge Courses, Resistance Behaviors, Instructor, Prospective Teacher.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ	X
ÖNSÖZ	XII

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	4

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ.....	5
2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi.....	5
2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri.....	7
2.3. Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler	8
2.3.1. Kişisel Özellikler	8
2.3.2. Mesleki Özellikler.....	10
2.4. Öğretmenlerin Rollerini	14
2.5. Öğretmenlik Mesleğinin Yasal Dayanakları.....	17
2.6. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Süreci	17
2.6.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem	18
2.6.2. Cumhuriyet Dönemi	19
2.6.2.1. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme	19
2.6.2.2 Köy Enstitüleri.....	20
2.6.2.3. İlköğretmen Okulu	20
2.6.2.4. Eğitim Enstitüleri	21
2.6.2.5. Ortaöğretime (Ortaokul-Lise) Öğretmen Yetiştirme	21

2.6.2.6. Yüksek Öğretmen Okulları	21
2.6.2.7. Üniversiteler.....	23
2.6.2.7.1. Eğitim Fakülteleri ve Mevcut Durumları.....	24
2.6.2.7.2. Teknik Eğitim Fakülteleri ve Mevcut Durumları	34
2.7. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	36
2.8. Öğrenci Direnci.....	46
2.8.1. Öğrenci Direncinin Teorik Temelleri	48
2.8.2. Direnç Davranışlarının Sınıflandırılması.....	49
2.9. İlgili Araştırmalar	51
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	51
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59
2.9.3. İlgili Araştırmaların Analizi.....	61

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	62
3.1. Araştırmanın Modeli.....	62
3.2. Evren ve Örneklem	62
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	62
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	65
3.5. Verilerin Analizi	65

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUM	67
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	67
4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	70
4.2.1. Bazı Değişkenlerin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	72
4.2.1.1. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması... 72	
4.2.1.2. Fakülte Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması... 74	

4.2.1.3. ÖSS Puan Türü Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	76
4.2.1.4. Mezun Olunan Ortaöğretim Türü Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	77
4.2.1.5. Bölüm Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması... ..	79
4.2.1.6. Anne Eğitim Durumu Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	81
4.2.1.7. Baba Eğitim Durumu Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	83
4.2.1.8. Aile Gelir Durumu Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	85
4.2.2. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Yaşadıkların Sorunların Belirlenmesi	86
4.2.2.1. Bazı Değişkenlerin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yaşadıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	88
4.2.2.1.1. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Karşılaştıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	88
4.2.2.1.2. Fakülte Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Karşılaştıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	90
4.2.2.1.3. ÖSS Puan Türü Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Karşılaştıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	92

4.2.2.1.4. Mezun Olunan Ortaöğretim Türü Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Karşılaştıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	95
4.2.2.1.5. Bölüm Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Yaşadıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	98
4.2.3. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerilerinin Belirlenmesi.....	104

BÖLÜM V

5. SONUÇ-TARTIŞMA	114
5.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar.....	114
5.2. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Sonuçlar	114
5.2.1. Bazı Değişkenlerin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar	117
5.2.1.1. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Yaşadıkların Sorunların Sıklığının Belirlenmesine İlişkin Sonuçlar	120
5.2.1.2. Bazı Değişkenlerin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yaşadıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar	121
5.2.1.3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Sonuçlar	124
5.3. Öneriler	128
KAYNAKÇA.....	130
EKLER	144
ÖZGEÇMİŞ	147

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Sayısal Dağılımı	30
Tablo 2. Farklı Fakültelerdeki Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları ve Oranı	32
Tablo 3. Öğretmen Yetiştiren Okulların ÖMB Dersleri Açısından Karşılaştırılması....	38
Tablo 4. Köy Enstitülerindeki ÖMB Dersleri	38
Tablo 5. İlköğretmen Okullarındaki (1932–1933) ÖMB Dersleri	39
Tablo 6. İlköğretmen Okullarındaki (1970–1971) ÖMB Dersleri	40
Tablo 7. İlk öğretmen Okullarındaki (1970–1971) Okutulan ÖMB Dersleri	40
Tablo 8. 3 Yıllık Eğitim Enstitülerindeki (1979-1980) ÖMB Dersleri.....	41
Tablo 9. Eğitim Yüksekokullarındaki (1983-1984) Okutulan ÖMB Dersleri	42
Tablo 10. Eğitim Yüksekokullarındaki (1989-1990) ÖMB Dersleri	43
Tablo 11. Eğitim Fakültelerindeki (1998–1999) ÖMB Dersleri.....	44
Tablo 12. Eğitim Fakültelerindeki (2005–2006) ÖMB Dersleri.....	45
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	67
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençleri	71
Tablo 15. Cinsiyet Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin T-Testi Sonuçları	73
Tablo 16. Fakülte Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin t- testi Sonuçları.....	74
Tablo 17. ÖSS Puan Türü Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova Testi Sonuçları	76
Tablo 18. Ortaöğretim Türü Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova testi Sonuçları.....	77
Tablo 19. Ortaöğretim Türü Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin KWH ve MWU testi Sonuçları.....	78
Tablo 20. Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova testi Sonuçları.....	80
Tablo 21. Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin KWH ve MWU testi Sonuçları.....	80
Tablo 22. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova testi Sonuçları	82

Tablo 23. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin KWH ve MWU testi Sonuçları	83
Tablo 24. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova testi Sonuçları	84
Tablo 25. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin KWH ve MWU testi Sonuçları	84
Tablo 26. Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova testi Sonuçları	85
Tablo 27. ÖMB Derslerinde Yaşanan Sorunlar	86
Tablo 28. Cinsiyet Değişkenine göre ÖMB Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	89
Tablo 29. Fakülte Değişkenine Göre ÖMB Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	90
Tablo 30. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Fakülte Değişkenine Göre MWU Sonuçları	91
Tablo 31. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların ÖSS Puan Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	93
Tablo 32. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların ÖSS Puan Türü Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları.....	95
Tablo 33. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Ortaöğretim Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	96
Tablo 34. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Bölüm Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	99
Tablo 35. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Bölüm Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları	102
Tablo 36. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	104

ÖNSÖZ

Teknolojik gelişmelerin hızla yaşandığı çağımızda bilgi en önemli sermaye olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu hızlı değişimin bilginin yapısını ve bilgiye bakış açısını değiştirdiği görülmektedir. Öğrenilen bilgiler geçmişteki gibi uzun süre güncelliğini koruyamamakta ve hızla değişime uğramaktadır. Bu durumun oluşmasında günümüze kullanılan teknolojiler ve kitle iletişim araçları önemli rol oynamaktadır. Bilginin yapısındaki bu büyük değişim eğitim-öğretim faaliyetlerine de yansımaktadır. Bu bağlamda günümüzde eğitimin amacı bilgiyi ezberletmek yerine bilgiye ulaşmayı sağlamak şeklinde değişmiştir. Eğitimdeki bu değişim öğrenme-öğretme süreçlerine de yansımıştır. Bu değişim içerisinde öğretmenlerinde rolleri değişmiştir. Öğretmen artık bilgi kaynağı olmaktan çıkıp, öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan bir rehberle dönüşmüştür. Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı, bilgi kirliliğinin yaşandığı günümüzde öğretmenlerin sorumlulukları artmıştır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde öğretmenlerin sahip olduğu öğretmenlik meslek bilgisi oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu bilgi ve becerileri kazandıkları hizmet öncesi eğitimin niteliği üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretmenlik meslek bilgisi hizmet öncesi eğitimde öğretmen yetiştiren fakültelerde kazandırılmaktadır. Yapılan çalışmalarda bu süreçte bazı sıkıntıların yaşandığı belirtilmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki direnç davranışları ve buna sebep olan durumların belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın her aşamasında görüşlerini, değerli zamanını, yardım ve desteğini esirgemeyen, danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Değerli görüşleri ile bana yol göstererek çalışmaya katkı sağlayan Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan bütün hocalarıma, çalışmanın uygulama aşamasında kolaylık, sabır ve içtenlik gösteren saygıdeğer öğretmen adaylarına, bu süreçte ve tüm çalışmam boyunca verdiği destekten dolayı Arş Gör. Vildan DONMUŞ'a teşekkürü borç bilirim. Moral ve güç kaynağı değerli arkadaşlarım Arş Gör. Ömer Faruk ALÇİN, Arş Gör. Alper YETKİNER, Uzm. Serkan PULLU'ya her zaman yanımda oldukları için teşekkür ederim.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir. Temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, bütün toplumların temel sorunlarının başında yer almaktadır. Bu temel sorunun ana öznesi ise öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmen eğitimi üzerinde önemle durulması gereken önemli bir konudur.

Bir toplumun geleceğini şekillendirilmesinde öğretmenlik mesleği oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleği bazı özelliklerinden dolayı diğer mesleklerden farklıdır. Öğretmenliği meslek yapan faktör, bireyin taşıması gereken kişisel özelliklerden daha çok mesleki özelliklerin varlığıdır. İnsani özellikleri yeterli düzeyde olan bir bireyin öğretmenlik için gerekli şartlardan birini sağladığı fakat yeterli şartlara sahip olmadığı açıktır. Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2001). Bu yeterliliklerin kazandırılması öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleriyle sağlanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin hizmetöncesi eğitiminin niteliği önemlidir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde halen öğretmen eğitimi, eğitim sistemleri içinde önemli bir problem alanı oluşturmaktadır. Öğretmen eğitiminde nicelik ve nitelik yönünden anlamlı gelişmeler sağlanmıştır. Ancak öğretmen yetiştirmede nitelik sorunu hala önemini korumaktadır (Kavcar, 2003). Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mesleğin giriş davranışları açısından son derece önemlidir. Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde geleceğin öğretmenlerinin eğitildiği düşünülerek, esnek, öğrenmeyi öğrenmiş ve nasıl öğreteceğini de kazanmış öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Beydoğan, 2002).

Nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının mesleğe karşı bakış açıları önemli bir yer tutmaktadır. Adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin düşüncelerinin

oluşmasında ilgili fakültelerin öğretmen yetiştirme programları kapsamında aldıkları eğitimin rolü büyüktür. Küçükahmet (1999) ve Varış (1988) nitelikli öğretmen yetiştirmede genel kültür, alan bilgisi ve ÖMB derslerinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu sebeple, öğretmen yetiştirme programları oluşturulurken öğretmenlik mesleğinin kendine özgü ilke ve uygulama yöntemlerinin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Bu üç alanda verilen eğitimin niteliği artırılmalıdır.

Öğretmen yetiştiren programlarda, öğretmenlik bilgi, beceri tutum ve davranışı kazandırmanın bir önkoşulu da ÖMB derslerinin okutulma yüzdesidir. Yapılan çalışmalar toplam olarak programın dörtte birinin bu kategorideki derslere ayrılması gereğini ortaya koymaktadır. Eğer bir programda ÖMB dersleri beşte birden (%20'den) aşağıda ise o programın öğretmen yetiştirdiğinden söz etmek oldukça zorlaşır (Küçükahmet, 2000). Çünkü ÖMB dersleri öğretmenlere nasıl daha iyi öğreteceğine ilişkin becerileri kazandırır. Bu nedenle öğretmen adaylarının gerek öğrencilik yıllarında öğretmenliğe dair edindikleri öğrenme yaşantıları, gerekse meslek yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerle, kendi meslek anlayışlarını oluşturdukları ve bu anlayışın oluşmasında ÖMB derslerinin önemli bir yerinin olduğu söylenebilir (Can, 1987).

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri ve tutum geliştirmelerinde en önemli faktörlerden birisi olan ÖMB dersleri eğitim fakülteleri ve teknik eğitim fakülteleri bünyesinde kurulmuş olan eğitim bilimleri bölümü öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Bu derslerin daha etkin olmasını sağlamak amacıyla öğretmenlik programlarında birçok defa değişiklikler yapılmıştır. Derslerin içerik, isim, saat ve kredileri değiştirilmiştir. Fakat bu değişikliklere rağmen hala bir çok sorunun devam ettiği görülmektedir.

Bu sorunların başında bu derslerdeki bilgi ve becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılmasında önemli role sahip olan öğretim elemanları ve nitelikleriyle ilgili sorunlar yer almaktadır. Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde, kullandığı öğretim yöntem ve yaklaşımları, öğrencilerden beklentilerini açıkça belirtmemesi, ders işlerken otoriter davranışlarda bulunması, ders konularının öğrencilerin yaşantılarına daha az uygun olması, anlatılan konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri, öğrencilerin kişisel olarak öğretmenden hoşlanmamaları vb. sebepler öğrencide derslere karşı direncine sebep olmaktadır (Brookfield, 1990; Cusick, 1992; Pauly; 1991; Spaulding, 1995; Yüksel, 2004).

Öğretmen adaylarının gösterdikleri bu direnç de eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençleri ve dirence sebep olan durumların ortaya çıkarılması bir problem olarak algılanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik direnç davranışlarını tespit ederek bunların sebeplerini ortaya çıkarmaktır.

Bu genel amaca dayalı beş alt amaç bulunmaktadır:

- 1) Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik direnç düzeylerini belirlemek
- 2) Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde gösterdikleri direncin;
 - a. Cinsiyet
 - b. Fakülte
 - c. Bölüm
 - d. Ortaöğretim mezuniyet türü
 - e. ÖSS puan türü
 - f. Anne eğitim durumu
 - g. Baba eğitim durumu
 - h. Aile gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek
- 3) Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde karşılaştıkları sorunların sıklığını belirlemek
- 4) Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde karşılaştıkları sorunların sıklığının
 - a. Cinsiyet
 - b. Fakülte
 - c. Bölüm
 - d. Ortaöğretim mezuniyet türü
 - e. ÖSS puan türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek
- 5) Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin geliştirilmesine yönelik önerilerini belirlemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde değişen paradigmlar eğitimde de değişimi gerektirmektedir. Eğitimin bütün bileşenleri bu değişim içinde yeniden tanımlanmaktadır. Bu bileşenlerin

en önemlilerinden biri olan öğretmenlerin görev ve sorumlulukları değişmektedir. Bu değişimde nitelikli öğretmen yetiştirmek için öğretmen yetiştiren programların ve bu sürecin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte yaşanan sıkıntıların ortaya çıkarılması ve giderilmesi önemlidir. Öğretmen yetiştirmeye ilgili niceliksel ve niteliksel sorunların yaşandığı ülkemizde de gerek ÖMB derslerinin işlenişi ve değerlendirilmesi konusunda yapılan araştırmaların yeterince bulunmaması, gerekse öğrenci direnci konusunda yapılan araştırma sayısının oldukça sınırlı olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak yürütülmüştür.

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçme aracı araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Öğretmen adayları veri toplama araçlarını samimi, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde cevaplandırmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2010-2011 akademik yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri: Eğitim Fakültesi programlarında yer alan: Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Program Geliştirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarlama, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Sosyolojisi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Eğitim Felsefesi, Rehberlik dersleridir. Teknik Eğitim Fakültesi Programında ise Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Rehberlik dersleridir.

Öğretim Elemanı: Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, uzman ve araştırma görevlisidir.

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Bu bölümde genel çerçeve oluşturmak amacıyla araştırmaya ışık tutacağı düşünülen ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi

Eğitim sisteminin amaç, yapı ve işleyişini, içinde yer aldığı toplumun eğitim tasarımıyla bağımsız düşünemeyiz. Modern toplumda eğitim sistemi kendisinden beklenen iktisadi ve politik işlevleri yerine getirmek üzere kurulmuş ve geliştirilmiştir (Işıl Ünal, 2011). Bütün toplumlarda saygın bir yere sahip olan eğitim aracılığıyla yaşayan değerleri korumak, idealleri doğrulamak ve değerleri aktarma fırsatı vardır. Bu fırsat her toplumun kendi insanlarının hayata hazırlanmasını sağlar. Kişiliğin biçimlendirilmesini de sağlayan eğitim aynı zamanda insanların yönlendirilmesini de hedefler (Güler, 2008).

Eğitim sisteminin sistemin temel öğelerinden birisi olan okul, önceden hazırlanmış eğitim amaçlarına uygun davranışlar edindirmek için öğrencilere yaşantılar kazandırmayı eğitsel bir amaç olarak belirlemiştir. Eğitsel amaçlar, bir davranış modelidir. Bu davranış modeli ülküsel olarak belli bir okul çağındaki bir bireyin yapması gereken davranışları gösterir. Okulda bulunan öğretmenler bu modeli kendilerine örnek alarak modele benzer bireyler yetiştirmeye çalışırlar (Başaran, 1994). Öğrenciyi öğretimin amaçlarına uygun ve toplumun istediği gelişen ve değişen teknolojik yapıya uyum sağlayacak vatandaş olarak yetiştirmek için önce ideal öğretmenler yetiştirmek gerekmektedir. Eğer öğretmenler öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlara yeterince sahip değilse, onun yetiştireceği bireyde eğitim öğretim açısından etkili olamayacaktır. Çünkü eğitimdeki kalite ve başarı, öğretmenin niteliğiyle ilişkilidir.

Mesleğin bilinmesi, uygulanması, gereklerine inanılması meslek adamını mesleğinde başarıya ve belirli bir doyuma ulaştırır. Bir öğretmenin, öğretmenliğin gerekliliğine ve gerektirdiği maddi ve manevi işlerine inanması gerekir. İnanma, öğretmenin mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu gösterir. Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar öğretmenlik davranımının duyuşsal boyutudur. Bir

öğretmenin eylem ve işlemlerini başarı ile yapabilmesi için bunların gerektirdiği bilgileri derinliğine bilmesi gerekir. Öğretmeni mesleğinde uzmanlaştıran meslek bilgileri de davranımlarının ikinci boyutu olan bilişsel boyutunu oluşturur. Yine bir öğretmenin sahip olduğu bilgilerini uygulamaya koymada mesleğinin gerektirdiği yeteneklerle donanık olmalıdır.

Öğretmenin başarısı, öğretim programlarının amaçlarında gösterilen özellikleri öğrencilere kazandıracak nitelikte öğretim yapmasına bağlıdır. Bu tür öğretmenler genellikle etkili, kaliteli ya da nitelikli gibi sözlerle tanımlanırlar (Adıgüzel, 1999). Bir bakıma öğretmen sorumluluğunun ciddiyetinden dolayı böyle olmaya mecburdur. Öğretmenin toplumsal gelişim açısından önemi dikkate alındığında aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmen rahatça okuyup, yazıp, konuşabilmeli bu temel becerilerdeki hatalardan arınmış olmalıdır. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerinde rastladığı bu türden hataları da düzeltmeye çalınmalıdır, sağlıklı ve yapıcı bir disiplin anlayışına sahip olmalıdır.

Toplumsal değerlerin farkında ve bu değerlerle çelişmeyen, toplumla dengeli ve uyumlu ilişkiler kurabilen kişiler yetiştirmek öğretmenin görevlerinin başında gelmektedir. Öğrencileri yarınlara hazırlayabilmek için planlamaya önem vermeli, kendisinin ve öğrencilerinin zaman ve enerjilerini yerinde kullanmalıdır. Planlı bir öğretim, öğretmen ve öğrenci ilişkisi iletişimi kolaylaştırır. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini tanımalı, onların geçmiş yaşantılarından edindikleri ve beraberinde eğitim ortamına getirdikleri nitelikleri incelemeli ve elde ettiği bilgilerden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemelidir. Böylece daha iyi iletişim kurulabilir. İyi iletişim, mesleki başarısının hem temeli hemde ürünüdür. Öğrencilerinin ve çevresindekilerin kişiliğine saygı göstermelidir Kişiliğe saygılı davranan, bankalarıyla özdeşleşebilen kişiler iletişimde başarılı olabilirler. Öğrenciler yetişkinlerin söylediklerinden çok, yaptıklarını değerlendirirler (Adıgüzel, 1999). Bu yüzden öğretmen, öğrencileri için, kibar sevecen, anlayışlı, yol gösterici, mesleki ve genel kültüre sahip, tutarlı, öğrenci başarısı ile ilgilenen bir model olmalıdır. Öğretim yöntem ve tekniklerini tanımalı, öğreteceği davranıma ve konuya uygun öğretme ve öğrenme etkinliklerini yapabilmelidir. (Öztürk, 1998).

2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

Öğretmen, resmi yada özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişi olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000). Öğretmenlik, niteliği gereği diğer mesleklerden oldukça farklıdır. Bir çok mesleğin ürünlerindeki hatalarını telafi etmek mümkündür; ancak, öğretmenin ürünündeki hataları telafi etmek çoğu zaman mümkün değildir. Bir öğretmen “en doğru” olanı bulmak ve uygulamak zorundadır. Bu yönüyle öğretmenlik, mesleğe gönülden bağlı, profesyonelce davranmak şeklinde görülebilir. Öğretmenlerin performanslarını, sahip oldukları kişisel özelliklerin ve öğretmenlik mesleğine olan bakış açılarının etkilediği söylenebilir (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007).

Öğretmenlik, toplumsal ilişkiler yönünden diğer mesleklerden farklı olarak geniş bir insan topluluğuyla ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmen, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içedir. Dolayısıyla öğretmenler toplumun farklı kesimleriyle ilişki içerisindeyler. Öğretmenlerin bu ilişkileri, okul yaşamında ve sonrasında yıllarca sürebilmektedir. İlişkilerin niteliği yönünden her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği bu ilişkiler, duygusal yönü de ağır basan ilişkilere (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır (Demirel, 2008). Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmesi temel alınmıştır. Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkânları hazırlama gibi şartlardır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür. Çünkü eğitim-öğretim hizmetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçler ne kadar yeni olursa olsun bunları kullanacak öğretmenleri alanlarında iyi yetişmemişse yapılan öğretim etkinliklerinden istenilen verim alınamayacaktır. Onun içindir ki öğretmen, teknolojik araç ve uygulamalar konusunda bir şekilde kendisini çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmek zorundadır.

2.3. Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler

Öğretmenlik mesleği, gerektirdiği kişisel ve mesleki birçok özelliğten dolayı diğer mesleklerden farklılaşmaktadır. Bu özelliklerden bazıları Çelikten ve diğ. (2005) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

2.3.1. Kişisel Özellikler

Öğretmenlerde bulunması gereken kişisel özellikler üzerinde birçok araştırmalar yapılmasına rağmen bugün ideal öğretmenin özellikleri konusunda herkesin üzerinde uzlaşmaya vardığı ortak bir yargıdan söz edilemez. Ancak aşağıda genellikle tüm eğitimciler tarafından kabul gören, ideal bir öğretmende bulunması gereken en önemli kişilik özellikleri şu şekilde açıklanabilir.

İyi Bir Öğretmende Bulunması Öngörülen Özellikler:

Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma: Öğretmen öncelikle açık ve ileri görüşlü olmalı ve öğrencilerin davranışlarını ve başarılarını değerlendirirken tarafsız davranmalıdır. Bunun yanında öğretmen, değerlendirme yaparken mümkün olduğu kadar kişisel davranmamalı, sınıftaki her öğrenciye eşit mesafede olmalı ve bunu da sınıfa hissettirmelidir.

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma: Her ne kadar programda öğretmenin yapması gerekenler belirtilmiş olsa da öğretmen ders planlarından pek uzaklaşmadan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmelidir. Örneğin, ilkokulda okuyan ve orta öğretim sınavlarına hazırlanan öğrencileri için yardımcı ders kitapları, rehberlik çalışmaları, onların ileriye daha iyi görmelerini sağlayıcı toplantılar, vb. düzenleyerek ve tertipleyerek öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmelidir.

Sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme ve çözme: Öğretmen, sınıf ortamında sürekli problemlerle karşılaşacağını bilir ve karşılaşılan problemleri bilimsel yöntemlerle çözmek için arayışlara girer. Örneğin, sınıftaki bazı öğrencilerden okuma ve anlama bakımından geride olanların fiziksel ya da psikolojik eksiklikleri olabileceğini düşünerek söz konusu öğrencilerin karşılaştıkları sınıf içi ve sınıf dışı sorunları tespit eder. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tespit ettikten sonra bunlar için olası çözüm önerileri geliştirir ve bu önerileri deneyerek en uygun çözüm yoluna ulaşmaya çalışır.

Bireysel farklılıkları dikkate alma: Etkili bir öğretmen sınıfında bulunan her öğrencinin kendine has yetenekleri olduğunu, önemli olanın öğrencilerdeki bu yetenekleri keşfetmek suretiyle açığa çıkarmak ve öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek olduğunu bilir. Yoksa öğrencinin sınıfta anlatılan her hangi bir dersten çok ileri ya da geride olmasını öğrenci için olumsuz bir özellik gibi yorumlamamalıyız. Örneğin, öğrenci matematik derslerinde biraz tutuk olabilir ama beden eğitimi ya da müzik derslerinde başarılı olabilir. Onun için öğretmen özellikle belli derslerde bir anda istenilen başarıyı gösteremeyen öğrencilere karşı önyargılı davranmamalıdır.

Yenilik ve gelişmelere açık olma, kendini sürekli yenileyebilme: Çevredeki değişimlerden en fazla ve çabuk etkilenecek kurum hiç kuşkusuz okuldur. Öğretmen meydana gelen bu değişikliklere karşı hiçbir zaman arkasını dönemez, kayıtsız kalamaz. Örneğin, okul ortamını da çok yakından etkileyen bilgisayara karşı öğretmen kendisini mutlaka yenilmeli, kurslara gitmeli ve bir öğretici olarak öğrencilerinden bilgi bakımından daima önde olmalıdır. Bunun için de öğretmen okumalı, kurslara gitmeli, bilmediği konuları sormalı ve araştırmalıdır.

Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme: İdeal ya da etkili bir öğretmen çevrede ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumludur. Onun içindir ki, hizmet verdiği çevrede meydana gelecek değişimleri yakından takip ederek, bu değişimleri toplumun anlayacağı şekilde anlatıp yorumlayabilmeli, toplumun olumlu yönde değişme ve ilerlemesine yardımcı olmalıdır. Bir başka deyişle öğretmen, toplumunun değişme karşısında karşılaşacağı sıkıntıları kolayca aşabilmesi için onlara yardımcı olmalıdır.

Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme: Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerini biçimlendiren sosyal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel koşullar değişmiştir. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmek üzere fen bilimleri alanında üretilen teknoloji ürünlerinin ve davranış bilimleri alanında ortaya çıkan bilgi birikiminin eğitim etkinliklerinde sistematik bir yaklaşımla uygulamaya konması süreci olan eğitim teknolojisinin eğitimde önemi giderek artmaktadır. Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere daha kaliteli biçimde götürebilmek için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm imkânlarından etkili bir biçimde yararlanmak gerekmektedir. Bu imkânlardan yararlanmak suretiyle öğrenme-öğretme ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetlerinin kapsamını genişletmek mümkündür (Koşar ve diğ. 2003). Bu nedenle bu doğrultudaki yeniliklerin ve gelişmelerin yöneticiler, eğitimciler

ve öğretmenler tarafından izlenmesi ve uygulamaya konulması gerekmektedir. Öğretmen bilgisayar, internet, tepegöz, projeksiyon makinesi ve sınıfta kullanabileceği diğer eğitim teknolojileri konusunda kendini sürekli yenilemelidir. Kuşkusuz bu konularda düzenlenecek konferanslara katılmalı, kitap, dergi, cd vb. kaynakları takip edebilmelidir.

Araştırmacı bir yapıya sahip olma: Araştırmacılık, bir öğretmenin en fazla yaptığı ya da yapması gerektiği rollerden biridir. Çünkü sınıfta öğretici, rol modeli ve bilgi dağıtıcısı durumunda olan öğretmen, sınıfta anlatacağı konuları, kendisine sorulan soruları ya da öğrencilere yararlı olacağını düşündüğü konuları araştırmak için kendisini hazır hissetmeli ve istekli olmalıdır.

Yüksek başarı beklentisi: Öğretmenin öğrencilerden beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek ilişki vardır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir (Çelikten ve Diğ., 2005).

Belirtilen bu özellikler ideal bir öğretmende bulunması öngörülen genel özellikler olarak nitelendirilebilir. Sınıf ortamında bir öğretmenin bunlara ek olarak bazı özelliklere de sahip olmasından söz edilebilir. Bunlar, iyi bir öğretmenin, içinde yaşadığı toplum, çevre ve dünyayı tanınması; insan psikolojisi konusunda uzman olması, toplumun isteklerini bilmesi, yeniliklere, değinmeye, teknolojik ilerlemelere, farklı kültürlerle duyarlı olması şeklinde özetlenebilir.

2.3.2. Mesleki Özellikler

Öğretmenin temel görevi öğretme ve öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır (Erden, 1999). Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün olamayabilir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ve verimli öğretmenlerin mesleki özelliklerini Çelikten ve Diğ. (2005) şöyle ifade etmektedir:

Mesleksel Özellikler

- ✓ Zamanı etkili kullanır, derslere zamanında başlar ve zamanında bitirir.
- ✓ Diğer yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapar.
- ✓ Öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini bilir ve buna göre davranır.
- ✓ Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır.
- ✓ Öğrendiklerini pratiğe dönüştürebilen bireyler yetiştirir.
- ✓ Öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır.
- ✓ Öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izler ve sınıfta uygulamaya çalışır.
- ✓ Sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını esas alır.
- ✓ Kendini sürekli geliştirmenin arayışı içinde olur.
- ✓ Güvenilir ve geçerli ölçme tekniklerini kullanarak öğrenci başarısını objektif değerlendirir.
- ✓ Öğrencilere, eğitimin, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini kazandırır.
- ✓ Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin girişken, kendini gerçekleştirebilen bireyler olmasını sağlamaya çalışır.
- ✓ Her türlü öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden öğretimde yararlanır.

Öğretmenin mesleksel özellikleri üç başlık altında incelenebilir:

a) Alan Bilgisi: Bir mesleğin varlığı, o mesleğe yönelik alan bilgisinin varlığına bağlıdır. Öğretmen yetiştirme programlarında da öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Ülkemizde eğitim programları Tarih, Coğrafya, Matematik, Edebiyat gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir (Erden, 2007). Bu nedenle öğretmenler aynı zamanda konu alanı uzmanı olmak zorundadırlar. Öğretmenler alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmeli, sürekli araştırma yaparak bilgilerini taze tutmalıdır.

b) Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Günümüzde “alanında uzman olan öğretebilir” söylemi, yerini “alanı bilen ve öğretme yeterliliğine sahip olan öğretebilir” söylemine bırakmıştır. Buna göre, bir alanı öğretebilmek için o alanı iyi bilmek yeterli değildir. Alan bilgisi yanında öğretme yeterliliğine sahip olmak gerekmektedir. Bu bağlamda

öğretmenlik meslek bilgisi öğretmeni alan uzmanından ayırarak gerekli mesleki becerilerin kazandırılmasını sağlar (Erden, 2007).

Eğitimde öğretmenin kişisel nitelikleri önemlidir, ancak bunlar mesleki niteliklerle tamamlandığında bir anlam ifade etmektedir. Çünkü öğretmenin asıl görevi olan öğrenmeyi sağlayabilmesi için mesleki yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde görevini yapamaz. Öğretmenlerde aranan mesleki nitelikleri Çelikten ve Diğ. (2005) aşağıda özetlenmiştir:

Öğretim Sürecini Planlama: İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin öğrenciyi öğrenme işine katması ve başarılı olmasında büyük rol oynar. Ancak öğretmen sınıf ortamında gerekirse öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planını değiştirebilmeli ve öğrencilere alternatif etkinlikleri sunabilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için, deneyimli, esnek ve uyarlayıcı niteliklere sahip olması gerekir. Her ne kadar öğretmen anlatacağı konuları ders planına göre anlatması gerekli ise de öğrencilerin fiziksel ve psikolojik “hazır bulunuşluk” düzeylerini de göz önüne alması gerekir. Anlatılacak konulara bir şekilde hazır olmayan öğrenci grubuna da öğretmen sırf ders planını harfiyen takip etmek, konuları yetiştirmek ya da okul idaresiyle ters düşmemek vb. sebeplerle “hazır” olmayan öğrenci grubuna ne pahasına olursa olsun “konuları yetiştirme” yolunu seçmemelidir. Çünkü “hazır bulunuşluk” çağdaş bir eğitim-öğretim sürecinde en önemli faktörlerden biridir.

Çeşitlilik Getirebilme: Etkili bir öğretmen anlatılacak konuları özellikle öğrenci grubunun ve anlatılacak konuları da dikkate alarak konunun asıl temasını kaybetmeden çeşitlilikle anlatabilmelidir. Burada özellikle yardımcı materyaller, teknolojiyen yararlanma ya da anlatılacak konuda “uzaman” olduğu düşünülen kişilerden de yararlanılabilir. Bu sayede hem öğrencilerin görüş açıları gelişir, hem de uzman kişilerin özelliğine göre birinci kaynaktan bilgi edinmiş olurlar. Öğretmenin sınıf ortamına değişiklik getirebilmesi için yeniliklere açık ve yaratıcı olması, okul yönetiminin de öğretmene bu konularda yardımcı olması ve dışarıdan uzman davet edilmesi konularına sıcak bakması gerekir. Mesleki becerileri kuvvetli ve deneyimli, teknolojik materyallere ilgisi olan öğretmenler için değişiklik sağlamak daha kolay olmaktadır.

Öğretim Süresini Etkili Kullanma: Öğretmenin akademik öğrenme süresini uzatması için, derslere hazırlıklı ve tam zamanında girmesi, öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını önceden belirleyerek

öğrencilerin uymasını sağlaması, süre artarsa kalan zamanı nasıl değerlendireceğini planlaması gerekir (Erden, 1999). Çünkü öğretmen bilmelidir ki, öğreteceği dersin süresini uzatma imkânı ve lüksü yoktur, ancak derse hazırlıklı girdiği zaman sınırlı olan süreyi etkili kullanabilecektir. Bunun için de vereceği örnekleri, öğrenciler tarafından sorulan soruları akıllıca cevaplamalı ki ders süresi etkili olarak kullanılabilir. Ayrıca öğretmen öğrenciler tarafından sorulan soruları ayıklayabilmeli, hangi soruların “öğrenme” amaçlı hangilerinin “dersi kaynatma amaçlı” vb. olduğunu bilmeli ve öğrenme amaçlı soruları cevapladıktan sonra derse kaynatma amaçlı soruları bir şekilde öğrencileri de küçük düşürmeden konulara devam etmelidir.

Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme: Öğrencilerin etkin katılımı sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi, sınıfta öğrencilere düşünmeye, öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir. Anlatılacak konu özelliği gereği her ne kadar anlatım yöntemine ya da öğretmenin daha etkin olmasını gerektiren başka yöntemleri gerektirse de öğretmen bir şekilde öğrencilerin katılımını sağlamalıdır. Çünkü öğrencilerin katılımının sağlandığı öğretim yöntemlerinde başarının arttığı eğitimciler tarafından genel olarak kabul edilen bir uygulamadır. Kuşkusuz bazı öğrenciler bireysel farklılıklardan, yetişme tarzlarından ya da o bölgede hâkim olan kültürleri gereği pek konuşmak, derse katılmak istemeyebilirler. Bu durumda öğretmen öğrencileri rencide etmeden, arkadaşları arasında küçük düşürmeden derse katılımını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen, derse katılımı olan öğrencileri de sözle, notla vb. şekillerde ödüllendirmelidir.

Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme: Etkili bir öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin gelişmelerini izlemeli, kaydetmeli ve sınıf ortalamasının altında kalan öğrenciler için alternatif yöntemler uygulamalıdır. Bu yöntemlerin uygulanmasında diğer öğretmenlerin, öğrenci velilerinin ve şüphesiz öğrencilerin kendilerinin de görüşleri alınmalıdır. Uygulanacak yöntemler bazı öğrenciler üzerinde olumlu etki gösterebilir, olumlu etki görülmeyen öğrenciler için hemen olumsuz tavırlar takınmadan program gözden geçirilmeli ve gerekirse başka yöntemler sabırla denenmelidir. Unutulmamalıdır ki, burada önemli olan öğrenciyi topluma ve hayata kazandırmaktır.

Sonuç olarak etkili bir öğretmen olabilmek için öğretmenlerin hem kişilik hem de mesleki niteliklerini geliştirmesi ve sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Öte yandan etkili okullar konusunda ayrıntılı çalışmalar yapan Balcı'nın araştırma bulgularına göre etkili öğretim bir değişme; bir yenilik demektir ve öğretmenin bu

yenilik konusunda kendini yeterli görmesi derecesi, sonra da yeniliğin değerine ilişkin algısı yeniliğin uygulanma ve tutunmasında önemli rol oynamaktadır (Balcı, 1996).

c) Genel Kültür: Öğretmenlerin temel görevlerinden birisi öğrencinin sosyalleşmesini sağlamak ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmaktır. Bu görevi yerine getirebilmesi için içinde bulunduğu toplumun değerlerini, kültürel özelliklerini ve toplum yapısını iyi bilmek durumundadır. Bunların farkında olmayan öğretmen istemeden öğrencileriyle ve ailelerle çatışma içerisine girebilir, kendisini toplumdan dışlayabilir. Öğretmen, öğrencilerine yerel kültürle birlikte toplumun ortak kültürünü de tanıtmak zorundadır. Ayrıca öğretmen güncel olayları da takip etmelidir. Gazete, dergi, radyo veya televizyon haberini takip ederek öğrencilerin merak ettikleri konuları izah etmelidir (Erden, 2007).

2.4. Öğretmenlerin Rollerini

Rol, toplumda belirli bir statüde bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar seti olarak tanımlanmaktadır. Bir öğretmenin okul içinde çeşitli rolleri söz konusudur. Bunlardan bir kısmı psikolojik roller diye adlandırılır (Özsoy, 1987). Psikolojik rollerin oynanması öğretmenin mesleki yeterliği, kişilik özelliği ile sınıftaki öğrencilerin durumuna göre farklılık gösterebilir. İyi bir öğretmenin söz konusu bu rolleri etkin bir biçimde yerine getirmesi beklenir. Bir rolün iyi oynanması, o rolü oynayacak kişinin, o rolü gereklerine uygun olarak yetiştirilmesiyle olanaklıdır. Öğretmene yüklenen roller, karşılaşılan sorunlara, kültürlere, toplumlara, zamana, koşullara, yetiştirilecek insan modeline göre değişebilmesine karşın öğretmenlik mesleği ile ilgili kaynaklarda öğretmene yüklenen bazı roller aşağıda kısaca açıklanmıştır.

a) Temsilcilik: Temsil işlevi öğretmenin dışa yansıyan en önemli işlevidir. Temsil işlevi, öğretmenin dışa açılmasını, okulunu çevrenin şartlarına uygun biçimde yönetmesini ve dış ilişkilerinin düzenli, etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlar. Öğretmen içinde yer aldığı, üyesi olduğu öğretmen grubunu ve topluluğunu temsil eden kişidir. Davranışlarıyla, hareketleriyle, giyim-kuşamıyla hem bireysel olarak kendini hem de öğretmen olarak mesleği temsil etmektedir. Öğretmen olumlu ve özellikle de olumsuz olarak yaptıklarından hem kendisine hem de topluma karşı sorumluluk taşır.

b) Liderlik/başkanlık: Yönetme, aynı zamanda, liderlik ve rehberlik etme demektir. Liderlik, yönetim ve yöneticiliğin sanat yönünü oluşturan ve daha çok doğuştan geldiğine inanılan bir fonksiyondur. Liderlik, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, bireyleri güdüleme, etkileme ve hedefe yöneltme sanatıdır (Aytürk, 1999). Lider, başkalarını etkileme gücü olan kişidir; yoksa olağanüstü gücü olan kişi değildir. Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır. Bu liderlik bazen geleneksel olabileceği gibi çoğu zaman da demokratik bir yapıda olabilir. Öğretmen, lider olarak sorumlu olduğu sınıfı, okulu ve hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirmek ve aydınlatmakla da görevlidir.

c) Öğreticilik: Öğretmen, uzmanlık alanıyla ilgili bilgileri aktaran kişidir. Sınıftaki öğrencilerin hepsinin aynı seviyede ve düzeyde öğrenemeyeceğini bildiği için her öğrencinin en etkili biçimde öğrenebileceği yolu tespit ederek ona göre plan ve program yapar. Bununla birlikte, iletişim ve etkileşimde bulunduğu öğrenci velisi, diğer öğretmenler ya da toplumda karşılaştığı diğer kişilerle de ilişkilerinde hep öğretici, bilgi yayıcı konumunu devam ettirir.

d) Arabuluculuk: En az iki kişinin birlikte çalıştığı örgütlerde anlaşmazlıklar, çıkar çatışmaları ya da yanlış anlaşılardan kaynaklanan problemler olacak-tır. Hele bu örgüt okul gibi çok sayıda kişi ve grupların ilgi alanı içinde olursa veli, öğretmen, öğrenci ve idare arasında çok sayıda ve değişik boyutlarda anlaşmazlıkların olması kaçınılmazdır. İşte bu gibi durumlarda öğretmen üzerin arabuluculuk konusunda büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, bireyler ve gruplar arası çatışmalarda bir arabulucu rolü üstlenmek durumundadır.

İlkokul öğrencileri öğretmenlerini çok iyi arabulucu olarak görürler. Grup çalışmalarında, oyunlarda ya da bir şeyi paylaşmadıklarında öğretmen onları uzlaştırır. Öğretmen öylesine arabulucudur ki, okul dışında, evde ya da oyun alanında anne babasıyla, kardeşleriyle, arkadaşlarıyla anlaşmazlığa düştüğünde yine öğretmeni arabuluculuk yapsın ister.

e) Hakemlik: Öğretmen, okul ve sınıf ortamında eğitimle ilgili bilinen bir takım kuralların uygulayıcısıdır. Hepimizin çok yakından hatırladığı ve en azından birkaç sefer tecrübe edinmiş olabildiği gibi arkadaşlarımızla, diğer öğretmenlerimizle ya da okul idaresiyle bir sıkıntımız olduğu durumlarda bize en yakın olan sınıf öğretmenimiz olmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenimiz bizi içine düştüğümüz sıkıntılı durumdan

kurtarmak için bize rehberlik etmekte, karşılaştığımız problem konusunda hakemlik yapmaktadır. Sadece okulda değil duruma göre toplum içerisinde de hakemlik rolünü üstlenebilmektedir. Öğretmen, çeşitli durumlarda haklıyı haksızı, iyiyi kötüyü, suçluyu suçsuzu ayırt etmek durumundadır.

f) Rehberlik: Bireye toplumda açık gelişme imkânları ve uyması gereken kurallar hakkında bilgi verme rehberliğin en önemli işlevidir. Rehberliğin “bilgi verme” işlevi” olarak adlandırılan bu hizmeti, öğrenciyi, yetenek ve ilgilerine uygun okullar, programlar ve meslekler hakkında aydınlatma, ona görgü ve disiplin kuralları hakkında bilgi verme gibi faaliyetleri kapsar (Kuzgun, 1986). Rehberliğin en önemli işlevi, bireyin kendisi ve çevresi hakkında edindiği bilgileri özümsemesine ve doğru, sağlıklı tercihler yapabilen bir kişi olmasına yardımcı olmaktır.

Öğretmen, öğrencilerinin sorunlarını bilip onların sırlarını korumak, sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olmak durumundadır. Öğretmen çeşitli durumlarda öğrencilerine öğüt vererek onların iyi bir aile ve toplum üyesi olabilmelerini sağlamak için çaba göstermek durumundadır. Çağımızda eğitimin amacı, bireyler arasındaki farkları göz önüne alarak, öğretimi bireylerin gereksinmelerine uydurmaktır. Ancak kalabalık okullarda öğretmenlerin öğrencilerini teker teker tanıması ve öğretimi bireysel ihtiyaçlara göre uyarlaması bir özlemden ileri gidememektedir. Ne yazık ki bugüne kadar okullarımızda rehberlik hizmetlerinin, rehber öğretmenlerin ve özellikle de bütün öğretmenlik eğiticilik, öğreticilik, liderlik vb. görevlerinin yanında rehberlik görevine istenilen önem verilmemiştir.

g) Yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen: Öğrencilerin gözünde öğretmen bir yargıçtır, hatta yargıç kavramının ne anlama geldiğini bilmeseler bile. Çünkü öğrencilerin gözünde öğretmen belli bir dersen “geçti” derse öğrenci sınıfını geçer, öğretmen “kaldı” derse öğrenci sınıfta kalır. Öyle ki, öğretmenin öğrencinin geleceği ile ilgili kararlar vermesi hemen hemen pek sorgulanmaz.

Öğretmen, öğrencilerine göre çok şey bilir. Hatta her şeyi bilir. Öğrenci bilmediği her şeyi öğretmenine sorar. Hemen cevap alacağı, en doğru cevabı alacağı inancıyla sorar. İlkokul öğrencisinin gözünde öğretmen öylesine bilgiçtir ki, belli bir konuda uzman olan anne ya da babasının söylediklerini “Sen bizim öğretmen kadar mı bileceksin...” diye reddeder. Öğrencilerin öğretmenlerinden beklediği rollerden biri de dedektifliktir (Çelikten ve Diğ. 2005).

2.5. Öğretmenlik Mesleğinin Yasal Dayanakları

Bir mesleğin toplumsal düzeyde kabul görmesi, bir kamu hizmeti olarak değerlendirilmesi için mesleğin bazı yasal dayanaklarının olması gerekir. Her meslek alanı belirli yasal temellere sahiptir. Bu yasal temel mesleğin işleyişini, mesleğe ilişkin görev ve sorumluluk alanlarını belirler (Gömleksiz, 2003). Öğretmenlik mesleğinde de ülkemizde bazı temel yasal dayanaklar bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği bu dayanaklara göre yürütülmektedir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43.maddesine göre öğretmenlik mesleği devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim gereklerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olduğu bilinmekte ve bu kanun etrafında şekillenmektedir milli eğitim bakanlığı, 1739 sayılı kanununun 43. Maddesi (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>). Öğretmenlik mesleğinin yasal amacı Türkiye Anayasasının temel ilkeleri ve Türk milli eğitimin temel amaçları doğrultusunda ve eğitim bilimleri alanındaki gelişmelerin ışığında üstün nitelikli çocuklar yetiştirmektir (MEB, 1739 Temel Kanunu). Öğretmenler devletin ideolojisini, beklentilerini, hedefleri yeterli ve etkili bir şekilde temel ilkelere uygun olarak ifade etmekle yükümlüdür. Nasıl bir öğretmen tipi yetiştirmek istendiği bu yasal dayanaklarda bellidir. Türk eğitim sisteminin temel felsefesinde biçimlenmiş öğretmen profili Atatürk ilkeleri ve anayasa doğrultusunda üç boyutlu bir görünüm arz etmektedir, bunlar çağdaş insan, profesyonel meslek uzmanı, toplum lideri olarak ortaya çıkmaktadır.

2.6. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Süreci

Türkiyede öğretmen eğitiminin tarihçesine bakıldığında batı dünyasındaki gelişmelere paralel bir seyir izlediği görülmektedir. Öğretmen okulları açılmadan önce aynen batı dünyasında olduğu gibi din görevlileri aynı zamanda öğretmen konumundaydı (Yüksel, 2010). Fatih Sultan Mehmet döneminde İstanbul’daki Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde öğretmen yetiştirmeye yönelik bir program uygulanmış olsada tanzimat dönemine kadar resmi bir öğretmen eğitimi veren kurum bulunmamaktadır. Yani eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirme deneyimleri 19. yüzyıl ortalarına kadar okullaşmamıştır. Uzun bir süreci kapsayan dönemler içerisinde medreseler hem öğretmenlerin ve hem de medrese öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde tek kaynak olmuşlardır. Tanzimatın ilanı ile birlikte Osmanlı imparatorluğu eğitim sistemini batıya uyumlu hale getirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla batı tarzı eğitim veren okullar açılmıştır. Bu okulların açılması ve zamanla sayılarının

artmasıyla da öğretmen ihtiyacı doğmuştur. Bu okullara, öğretmen yetiştirilmesi sorunu eğitimdeki yeniden yapılanmaya uygun bir çerçeve içinde öğretmen eğitiminin ele alınmasını zorunlu kılmıştır (Yüksel, 2010).

2.6.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Selçuklular ve Osmanlılarda öğretmen, medreselerde yetiştiriliyordu. Fatih zamanında, medreselerde daha yüksek öğrenim görenler orta dereceli okullarda öğretmen oluyordu. Bu okullarda öğretim yöntemleri öğretiliyor, uygulama ve staj çalışmaları yapılıyordu. Fatih; Eyüp ve Ayasofya medreselerinde Sıbyan Mektebi muallimi olacaklar için, genel medrese programlarına ek olarak, öğretmenlik meslek bilgilerini de programa koydurmuştu (Serengil, 1987). Osmanlı Devlet yöneticileri, eğitim sistemini çağdaştırma çabalarına hız verdiklerinde, karşılarındaki en büyük engelin öğretmen yetersizliği olduğunu görmüşlerdir. 1839'da Tanzimat'ın ilanını izleyen yıllarda yeni açılan eğitim kurumlarındaki öğretmen ihtiyacı, medrese çıkışlıların öğretmen yapılmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. "Milli Eğitim tarihimizde, 1840'lı yıllarda herkesin öğretmenlik yapamayacağı, öğretmenliğin özel bir meslek olması gerektiği kanaati hâkim olmuş ve öğretmenlik yapacak kimselerin özel olarak yetiştirilmesi amacı ile 1848 yılından itibaren öğretmen yetiştiren okullar kurulmuştur. Rüştüyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla atılan ilk ciddi adım olan 16 Mart 1848'de İstanbul'da açılan "Darümuallim" modern anlamda bir "öğretmen okulu" özelliği taşımaktadır. Bu yüzden 16 Mart 1848 tarihi, öğretmen okullarının ilk kuruluş tarihi olarak kabul edilir (Akyüz, 2009). 1857'de "Maarif-i Umumiye Nezareti" kurularak Osmanlı Devleti'nde eğitim daha sistemli bir hale getirilmeye çalışılmıştır. 1868'de İstanbul'da "Darülmullimin-i Sıbyan" kurulmuş, 1874'ten sonra idadiye bölümleri de açılarak sıbyan, rüştiye ve idadi olmak üzere öğretmen yetiştiren kurumlar üç şubeye ayrılmıştır. 1869'da yayınlanan "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" Osmanlı eğitim sistemi içinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. 1874'ten sonra Bosna, Girit ve Konya vilayetlerinde birer darümuallimin-i sıbyan açılabilmiştir. Tanzimat döneminde her ne kadar öğretmen okulu açılmışsa da öğretmen okullarının yetersizliği nedeniyle, öğretmen gereksinimi çoğunlukla medreselerden karşılanmıştır. Sonraki yıllarda "Darümuallimat", "Darülameliyat" ve "Darümuallimin-i Aliye" ile değişik alanlarda öğretmen yetiştirilerek bu miras Cumhuriyet Türkiye'sine bırakılmıştır (Akyüz, 2009).

Öğretmen yetiştirme uygulamalarına; İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Fakülteleri örnek gösterilebilir.

2.6.2. Cumhuriyet Dönemi

1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle öğretmen yetiştirme sistemi de, genel eğitim sistemi içinde hızlı bir gelişme sürecine girmiş; gerek nicelik gerekse nitelik bakımından çok önemli atılımlar yapılmıştır. Milliyetçi, cumhuriyetçi, halkçı, devrimci, devletçi, laik, bilimi kendisine önder kabul eden, fikri, vicdanı, irfanı hür, vatansever, özgürlükten ve bağımsızlıktan taviz vermeyen, dünyevi yaşamda karşılaşılan sorunları çözen, aklını ve bilimsel yöntemi kullanabilen insanlar yetiştirmek eğitimin hedefi olmuştur (Sönmez, 2000). Cumhuriyetin kurulduğu dönemde 13'ü "Darümuallimin" ve 7'si "Darümuallimat" olmak üzere toplam 20 kız ve erkek öğretmen yetiştiren kurum vardır. Darümuallimin adı "Muallim Mektebi" ve 1935'lerden itibaren de "Öğretmen Okulu" haline çevrilmiştir Cumhuriyetin ilk yıllarında lise ve dengi okullara Öğretmen yetiştiren bir tek "Darümuallimin" in yüksek kısmı olan "Darümuallimin-Ali" vardır. 1924'de "Yüksek Muallim Mektebi" adı verilen okulun geliştirilmesi için çabalar harcanmıştır. Daha sonraki yıllarda "Yüksek Öğretmen Okulu" adını alan bu eğitim kurumu 1954–1955 Öğretim yılına kadar liselere Öğretmen yetiştirme görevini sürdürmüştür (Akyüz, 2009).

2.6.2.1. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme

1926 yılında kabul edilen 789 sayılı "Maarif Teşkilatına Dair Kanun" ile "İlk Muallim Mektepleri" ve "Köy Muallim Mektepleri" olmak üzere iki tip öğretmen okulu getirilir (MEB 1995). 1932–1933 ders yılı başında öğretmen okullarının süresi 6 yıla çıkarılarak ortaokul programının işlendiği üç yıllık ilk devre ve mesleki devrelerin işlendiği ikinci üç yıllık devreden oluşmuştur. İkinci devreye kuruluşunun ilk üç yılı öğrenci alınmamış üç yıl sonra ikinci devreye ortaokul mezunları alınarak yetiştirilmiştir. O yıllarda öğretmen okullarında görülen en büyük eksiklik mesleki derslere ve uygulamalı derslere yeterince ağırlık verilmediğidir (Akyüz, 2009). Köy okullarına öğretmen yetiştirmek üzere ise çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bunlardan birisi, 11.6.1937 tarih ve 3238 sayılı kanunla köylerin eğitim işlerinin yürütülmesi ve köylülere rehberlik edilmesi amacıyla "eğitmen" yetiştirilmesi uygulamasıdır. Bu kanun gereğince, genellikle Tarım Bakanlığı'na bağlı devlet çiftliklerinde açılan kurslara,

askerliğini çavuş olarak yapmış, tercihen ilkokul mezunu erkekler ve ilkokul mezunu bayanlar alınmıştır. Kursları bitirenler öğretmen bulunmayan köy ilkokullarının birinci devreleri olan ilk üç sınıfta öğretmenlik yapmak üzere görevlendirilmiştir. Ancak esas önemli uygulama köy ilkokullarının ihtiyacını karşılamak amacı ile 17.04.1940 tarih ve 3803 sayılı “Köy Enstitüsü ve Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu” çıkarılarak, öğretim süresi ilkokul üzerine 5 yıl olan “Köy Enstitüleri” kurulmasıdır (MEB, 1995).

2.6.2.2 Köy Enstitüleri

Köy Enstitüleri, 1926–34 yılları arasında köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla faaliyetlerini sürdüren Köy Muallim Mektebi denemesinin ve Köy Öğretmen Okulları faaliyetlerinin devamıdır (Kütük, 1992). 17 Nisan 1940 yılında 3803 sayılı “Köy Enstitüleri Kanunu” çıkarılmıştır. Köy Enstitüleri, kentlerin dışında kurulmuş, köyden öğrenci alan, bu öğrencileri köye göre yetiştiren, yetiştirdikten sonra köye yollayan, yani köyden alıp köye veren, yaptırarak, uygulatarak öğreten, okuma alışkanlığı ve genel kültür vermeyi temel ilke edinen eğitim kurumlarıydı (Makal, 2001). Okullarını kendileri kuran, yollarını yapan, tarım ve hayvancılık yaparak kendi yiyeceğini üreten, giysilerini üreten, etrafı ağaçlandıran, okul araçlarını kendisi yapıp kullanan, en az bir müzik aleti çalıp halk oyunlarını bilen ve bunun gibi birçok faaliyetler yapan öğretmenler bu okullarda yetiştirilmekteydi (Sönmez, 2000).

2.6.2.3. İlköğretmen Okulu

İki tip ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası, 27.01 1954 tarih ve 6234 sayılı kanun ile son bulmuş, öğretmen yetiştiren kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilerek Köy Enstitüleri kaldırılmıştır. İlköğretmen Okullarında eğitim süresi ilkokul mezunları için 6, ortaokul mezunları için 3 yıl olarak belirlenmiştir. İlköğretmen okullarının eğitim süresi 1969 yılında Bakanlık kararı ile 1970–1971 öğretim yılında 1 yıl artırılarak ilkokul üzerine 7, ortaokul üzerine 4 yıl olarak değiştirilmiştir. Böylece ilköğretmen Okullarında normal lise programı uygulanmış, öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin sayısı ve içeriği genişletilmiştir. Ayrıca yeni programlarla yetişen adayların lise mezunlarına denk sayılarak her türlü yüksekokul ve üniversiteye girmeleri de sağlanmıştır. (YÖK, 1998)

2.6.2.4. Eğitim Enstitüleri

14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi zorunluluğunu getirmiştir. 1974 tarih ve 191 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile ilkokul öğretmeni olabilmek için iki yıllık yüksek öğrenim öngörülmüştür. Bu amaçla iki yıllık “Eğitim Enstitüleri” kurulmuştur. Öğretmen okulları da öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Sayıları 1976 yılında 50 olan iki yıllık Eğitim Enstitüleri, 1980–1981 öğretim yılında 17’ye indirilmiş ve 20 Temmuz 1982’de adı “Eğitim Yüksek Okulu” olarak değiştirilmiş, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (Akyüz, 2009).

2.6.2.5. Ortaöğretime (Ortaokul-Lise) Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet döneminde ortaokul öğretmeni yetiştirilmesinde en büyük görev Eğitim Enstitülerine düşmüştür. İlk olarak 1926–1927 Öğretim yılında Konya’da açılan “Orta Muallim Mektebi” Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. 1927 yılında Pedagoji Bölümü de eklenerek Ankara’ya nakledilen bu okula 1928–1929 öğretim yılında Matematik, Fizik ve Tabii bilimler, Tarih, Coğrafya bölümleri eklenmiştir. 1929–1930 Öğretim yılında bu okula “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adı verilmiştir. 1932–1933 Öğretim yılında İş Dersi, Resim ve Beden Terbiyesi Bölümleri, 1937–1948 yılları arasında Müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca Bölümlerinin eklenmesiyle bu Öğretmen Okulu, Ortaokullarda okutulan genel eğitim derslerinin tümü için öğretmen yetiştirir bir duruma gelmiştir. Gazi Orta Muallim Mektebi, 1949–1950 Öğretim yılında “Gazi Eğitim Enstitüsü” adını almıştır (MEB, 1995). 1967–1968 öğretim yılında tüm bölümlerin öğretim süresi 3 yıl olarak tespit edilmiş, 1978–1979 öğretim yılında ise 4 yıla çıkarılmış ve adı “Gazi Yüksek Öğretmen Okulu” olmuştur. Gazi Eğitim, Temmuz 1982’de kurulan “Gazi Üniversitesi”ne adını vermiştir (Akyüz, 2009).

2.6.2.6. Yüksek Öğretmen Okulları

Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirmek üzere ilk açılan okul, 1934 yılında Ankara’da “Kız Meslek Öğretmen Okulu”dur. 1947–1948 Öğretim yılı başından itibaren okulun adı “Kız Teknik Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiş, öğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılarak öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. 1961–1962 öğretim yılında okulun adı “Kız Teknik Yüksek Öğretmen

Okulu” olarak değiştirilmiştir (MEB, 1995). 1937–1938 Öğretim yılında kurulan “Erkek Meslek Öğretmen Okulu” üç yıllık öğrenim süreli ve üç bölümlüydü. 1946 yılında öğretim süresi 4 yıla çıkarılan ve programlarında değişiklik yapılan okulun adı 1962 yılında “Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu” olmuştur (Duman, 1991). 1950’li yıllara kadar sayı yönünden büyük artış gösteren orta dereceli Ticaret okullarının meslek öğretmeni ihtiyacı “Yüksek İktisat ve Ticaret Okulları” mezunları ile karşılanmaya çalışılmıştır. Ticaret Okullarının meslek öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere 1955–1956 öğretim yılında öğretime başlayan “Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu”nun öğretim süresi başlangıçta 3 yıl idi. 1965– 1966 Öğretim yılında, bu okulun adı “Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu” olmuş ve öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır (MEB, 1995). II. Dünya Savaşı sonrası ve özellikle 1950’li yıllardan sonra başlayan hızlı teknolojik gelişmeler mühendislik mesleğini, dünyada ve ülkemizde, maddî ve manevî bakımdan çok öne çıkarmıştır. Bu nedenle liselerin başarılı öğrencileri teknik üniversiteyi tercih etmeye başlamışlar ve dolayısıyla İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu yeterli sayı ve yetenekte öğrenci bulmakta zorlanmıştır. Ülkemizde orta öğretime giden öğrenci sayısındaki artış da dikkate alındığında, liselerimizde özellikle fen dallarında üniversite mezunu öğretmen bulmak sorun haline gelmiştir. Çözüm arayan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Talim Terbiye Kurulu öğrenci kaynağı olarak ilköğretmen okullarını belirlemiştir. Bu okulların dördüncü, beşinci, altıncı sınıflarında aldıkları fen derslerinin not ortalaması 8’in üzerinde olan öğrencilerle, okulları 1., 2. ve 3.lükle bitiren öğrenciler arasından seçim yapmış ve 12 Temmuz 1959’da Ankara Yüksek Öğretmen Okulu bu öğrencilerle açılmıştır. Üç aylık yoğun kursa tâbi tutulan bu öğrencilerden liselerin farklı dersleri sınavlarından başarılı olanlar, Yüksek Öğretmen Okulu adına Fen Fakültesi’nin Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji bölümlerine kayıt yaptırmışlardır (Eşme, 2001). Daha sonraki yıllarda edebiyat, tarih, coğrafya bölümleri için de gene İlköğretmen Okullarından yukarıda belirtilen yöntemle öğrenci alınmaya devam edilmiştir. Bu başarısını gören ilgili bakanlık 1964 yılında İzmir Yüksek Öğretmen Okulu’nu açmış ve İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu’nun da ana öğrenci kaynağı olarak öğretmen okullarını belirlemiştir. 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi zorunluluğunu getirmiştir. 1974 tarih ve 191 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile ilkokul öğretmeni olabilmek için iki yıllık yüksek öğrenim öngörülmüştür. Bu amaçla iki yıllık “Eğitim Enstitüleri” kurulmuştur. Öğretmen okulları da öğretmen liselerine

dönüştürülmüştür. Sayıları 1976 yılında 50 olan iki yıllık Eğitim Enstitüleri, 1980–1981 öğretim yılında 17’ye indirilmiş ve 20 Temmuz 1982’de adı “Eğitim Yüksek Okulu” olarak değiştirilmiş, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (Akyüz, 2009). Eğitim Yüksek Okulları’nın öğrenim süreleri 1989–1990 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmış, 3 Temmuz 1992 yılında yayımlanan 3837 sayılı “Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair 2809 Sayılı kanun ile 78 ve 190 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” ile bu okullar “Eğitim Fakültesi” haline getirilmiştir (Küçükahmet, 1993; Ataunal, 1994). Üniversiteler, 1982 yılına kadar Öğretmen yetiştirme konusu ile doğrudan ilgilenmemiş olmalarına rağmen, genel liselere kültür dersleri öğretmenleri yetiştirmede önemli görevler yapmışlardır (Sözer, 1991). Yükseköğretim, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile önemli sayısal ve yapısal gelişmeler göstermiştir. Bütünleştirici bir yasa olan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet Örgütüne bağlı yükseköğretim dışındaki tüm yükseköğretim kurumlarını üniversiteler çatısı altında toplamıştır.

2.6.2.7. Üniversiteler

20 Temmuz 1982 tarihli ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştirme görevi üniversiteye verilmiştir (Okçabol, 2005). 4 yıllık öğretmen okulları eğitim fakültelerine, mesleki teknik eğitime öğretmen yetiştiren yüksek öğretmen okulları mesleki teknik eğitim fakültelerine, sınıf öğretmeni yetiştiren 2 yıllık öğretmen okulları eğitim yüksek okullarına ve imam hatiplere meslek dersi öğretmeni yetiştiren yüksek İslam enstitüleri de ilahiyat fakültelerine dönüştürülmüştür. 12 Eylül 1980 öncesi öğretmen yetiştiren okullardaki sağ-sol kavgası, eğitim bilimlerinde yaşanan gelişmeler, eğitimle ilgilenen kesimlerin de öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesi görüşüne sahip olması ve de 12 Eylül yönetimi anlayışıyla tüm yetkilerin devlet başkanına ve onun atayacağı YÖK başkanına verilmesi gibi nedenlerle bu dönüşüm gerçekleşmiştir. Öğretmen okullarının MEB’in sorumluluğundan alınıp eğitim fakültelerine dönüşmesi ve üniversitenin sorumluluğuna devredilmesi, akademik açıdan olumlu bir dönüşümdür. Bu dönüşümle, öğretmen okullarında öğretmen yetiştirilirken, eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi yapılmasının kapısı açılmıştır. Öğretmen adayının, bakanlığın/siyasetin gölgesinde değil de, üniversite gibi daha özerk olup özgür

düşünme ve bilimsel bilgi üretme kültürünün var olduğu bir ortamda öğretmenlik mesleğini edinirken aynı zamanda neyi, niçin ve nasıl yaptığını düşünen, araştırıp irdeleyen bilimsel görüş sahibi eğitim bilimci olmasının olasılığı artmıştır.

2.6.2.7.1. Eğitim Fakülteleri ve Mevcut Durumları

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler ve akademiler, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. Bu aşamada dört yıllık Yükseköğretim Okulları, Eğitim Fakültelerine, iki yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüştür. Yabancı Diller Yüksekokulları ve Spor Akademileri ise bölüm olarak Eğitim Fakülteleri bünyesine dâhil edilmiştir (YÖK, 2007a). Öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen sürede eğitim fakültelerine yönelik dört önemli düzenleme gerçekleştirilmiştir (Özoğlu, 2010).

İlk düzenlemede, 1988-1989 öğretim yılına kadar sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının eğitim süreleri YÖK'ün 23 Mayıs 1989 tarihinde aldığı 89.22.876 sayılı kararla dört yıla çıkarılmış ve eğitim fakülteleri ile eşit düzeyde eğitim vermeye başlamıştır. 1992 yılında eğitim yüksekokullarının bir kısmı eğitim fakültesine dönüştürülmüş bir kısmı ise sınıf öğretmenliği bölümü olarak mevcut eğitim fakültelerine bağlanmıştır. Sınıf öğretmenliğinin statüsünü olumlu yönde etkileyecek bu düzenlemenin ardından bir takım olumsuz gelişmelerle karşılaşmıştır. Bu düzenleme planlı bir şekilde yapılmadığından sınıf öğretmenliği bölümleri birkaç yıl boyunca mezun verememiş ve ciddi boyutlarda sınıf öğretmeni açığı doğmuştur. Bu açığı kapatmak için MEB'in talebi üzerine üniversitelerde en az 26 hafta süreli ve 21 kredilik pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakülte mezunları bu kursları tamamlayarak sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. O dönemde pedagojik formasyon kurslarının üniversitelerde belirli bir standart doğrultusunda yürütülmediği, bazı eğitim fakültelerinde 26 haftadan çok daha az süreli, yoğunlaştırılmış formasyon kurslarının uygulandığı ve ihtiyaçtan fazlası kursiyer mezun edildiği dikkat çekmektedir (YÖK, 2007a).

İkinci ve en kapsamlı düzenleme 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile gerçekleştirilmiştir. Bu düzenleme Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye sağlanan kredi ile sürdürülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP)

altındaki “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” projesi kapsamında MEB ve YÖK işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. YÖK 1997 yapılandırmasına temel gerekçe olarak, eğitim fakültelerinin giderek asıl amacı olan öğretmen yetiştirme vazifesinden uzaklaşarak “bilim ve temel araştırma yapma” üzerine yoğunlaştığını ve dolayısıyla ülkenin öğretmen ihtiyacını hem nitelik hem de nicelik olarak karşılayamayacak duruma geldiğini göstermiştir. Bu gerekçeden yola çıkarak yapılan düzenlemelerin başlıcaları şunlardır (YÖK, 2007a):

1. Alan öğretim yöntemlerini kapsayan bir dizi kitap hazırlanmış ve eğitim fakültelerine gönderilmiştir.
2. Eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki işbirliğini geliştirmek ve sürekli hale getirmek amacıyla MEB ile bir protokol imzalanmıştır.
3. Fakültelerdeki insan gücü ve teknolojik donanımı iyileştirmek için yurt dışına burslu öğrenci ve öğretim elemanı gönderilmiş ve fakülterlere eğitsel araç-gereç alımı yapılmıştır.
4. Fakültelerde yürütülen öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini sağlamak ve ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını sağlamak amacıyla Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi kurulmuştur.
5. Formasyon derslerinde değişikliğe gidilmiş, derslerin sayısı ve kredi miktarları artırılmış, bu derslerde uygulamaya ağırlık verilmiştir.
6. Yan alan uygulamasına geçilmiştir.
7. Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans düzeyine çekilmiştir.

Bu düzenlemelerden en fazla dikkat çeken tezsiz yüksek lisans uygulaması olmuştur. Bu uygulama ile eğitim fakültelerinde ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının süresi 5 yıla çıkarmıştır. Öğrencilerin ilk yedi yarıylda ilgili alan fakültesinde (fen edebiyat vb.) alan dersleri alarak, son üç yarıylda ise kendi fakültelerinde (ve ilgili enstitüde) formasyon dersleri alarak eğitimlerini sürdürmeleri kararlaştırılmıştır. Ayrıca, fen- edebiyat ve ilahiyat fakülteleri mezunlarına da tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkı tanınmıştır. Bu fakültelerden mezun olanların öğretmen olabilmeleri için ALES ve mezuniyet not ortalaması göz önünde bulundurularak kabul edilecekleri ve üç yarıyılı kapsayan tezsiz yüksek lisans eğitimi almaları şart koşulmuştur (Özoğlu, 2010).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde yürütülen faaliyetler ve bunların neticesinde yapılan değişikler yürürlüğe girdiği yıllardan itibaren hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle üzerinde sıkça tartışılan konular olmuşlardır. 1997 yeniden yapılanmasına ilişkin olumlu gelişmeler genel hatlarıyla şu şekilde sıralanabilir (Ataman, 1998; Duman, 2005; Kavcar, 2002):

1. Daha önceleri ihmal edilen ilköğretim I. ve II. kademeye ğretmen yetiştirmeye yönelik somut adımlar atılmıştır.
2. İşleyişinde bir takım aksaklıklar olsa da fakülte-okul işbirliği çerçevesinde öğretmenlik öncesi meslek uygulamalarına ağırlık verilmiştir.
3. Eğitim fakültelerinde alan öğretimine ağırlık verilmiş ve bu noktada akademik bilgi birikimi sağlanmıştır.
4. Yeterli düzeyde olmasa da eğitim fakültelerine ğretim elemanı yetiştirme adına önemli adımlar atılmıştır.

Bu olumlu yanlarının yanında yeniden yapılanma çerçevesinde yürütülen bazı programlar kâğıt üzerinde gayet cazip ve kuramsal bir bütünlük içerisinde görünse de, uygulamada çeşitli aksaklıklarla karşılaşılmıştır. Örneğin, eğitim fakültesi - uygulama okulu İşbirliği teorik donanımdan ziyade uygulamaya ağırlık verdiği için son derece isabetli bir adım gibi gözükse de, eğitim fakültelerindeki uygulama dersine katılacak ğrenci sayısının fazla olması nedeniyle okul uygulamaları sağlıklı bir şekilde yrtlememiştir. Özellikle niversite sayısının çok olduğu büyük illerde veya ğrenci sayısı fazla olan eğitim fakültelerinde binlerce öğrencinin uygulama okullarına gönderilmesi gerekmiş ve bazı okullarda okulun hem idari hem de eğitsel işleyişinde aksaklıklar doğuracak ciddi yığılmalar olmuştur (Kavcar, 2002).

Ortaöğretime ğretmen yetiştirecek programların yüksek lisans düzeyine çekilmesi öğretmenlik eğitiminin kalitesini artırmak için uygun bir adım olarak karşılanmıştır. Ancak, tezsiz yüksek lisans modelinde yüksek lisans derecesini teşkil eden dersler lisans dersleri olduğundan, bu programlardan mezun olanlara sadece beş yıl (ya da beş buçuk yıl) eğitim gördükleri için yüksek lisans diploması verilmesi akademik yönden oldukça sorunludur (Kavcar, 2002; Türer, 2006). Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretim ayırımının yapılmadığı resim, müzik, yabancı diller, bilgisayar vb. bazı alanlarda ğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans derecesini teşkil eden bu derslerin büyük çoğunluğunu almasına rağmen sadece dört yıl öğrenim gördükleri için lisans diploması ile mezun olmaları haksızlık olarak karşılanmıştır (Kavcar, 2002).

Tezsiz yüksek lisans ile öğretmen yetiştirme modeli fen-edebiyat fakülteleri ile eğitim fakülteleri arasındaki ilişkiyi biraz daha karmaşık hale getirmiştir. Modelde alan derslerinin fen-edebiyat fakültelerinde verilmesi esas alınmıştır. Bu uygulama öğrenci sayısı 170 bini bulan fen-edebiyat fakültelerinde aşırı yığılmalara neden olmakta ve eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bundan dolayı eğitim fakültesi öğrencileri fen-edebiyat fakültelerinde bir yük olarak algılanmaktadır (Aslan, 2003). Ayrıca öğretim süresinin dört yıldan beş yıla uzatılması öğrencilere ve ailelere ekstra mali külfet getirmekte dolayısıyla zaten saygınlığı az olan bir mesleğe öğrenci akışını daha fazla engelleme riski taşımaktadır (Kızılcıaoğlu, 2005).

Fen-edebiyat fakültesi öğrencileri için öngörülen 4 + 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans uygulamasında da bazı aksaklıklar ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans programını hızlandırma ve yoğunlaştırma adı altında zamanı kısaltan uygulamalar olduğundan, öğretmenlik uygulaması dersleri dâhil yaz aylarında birkaç haftaya bir dönemi sığdırma yoluna gidilebildiğinden, öğrencilerden yüksek ücretler alındığından ve derslerin 500-600 kişilik büyük salonlarda yapıldığından şikayet edilmektedir (Kavcar, 2002).

Eğitim fakültelerine yönelik üçüncü düzenleme ise 2006-2007 yılında gerçekleştirilmiştir. YÖK bu düzenlemenin 1997 yeniden yapılandırmasının aksayan yönlerini revize etmek için gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenliği programlarında verilen meslek bilgisi derslerinde ve bu derslerin işleyişinde bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden önemlileri şunlardır (YÖK, 2007a):

1. 1997 yeniden yapılandırmasında büyük oranda kaldırılan genel kültür derslerinin oranları artırılmıştır,
2. Yine 1997 yeniden yapılandırmasıyla getirilen ve eleştiri alan çakılı ders uygulamasından vazgeçilmiş, eğitim fakültelerine toplam müfredatın yaklaşık % 25'ini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır,
3. Uygulama Okulu bulmada yaşanan sıkıntılar nedeniyle uygulama ders saatleri yeniden azaltılmıştır,
4. Ortaöğretim öğretmenliği programlarında 3,5 yıl alan eğitimi üzerine 1,5 yıl meslek bilgisi eğitimi şeklinde yürütülen uygulamaya son verilmiş ve meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir.

Dikkat edilirse, 2006 düzenlemesinde YÖK, 1997 yeniden yapılandırmasıyla gerçekleştirdiği düzenlemelerin birçoğunda -gerek uygulamada çıkan aksaklıklar gerekse farklı çevrelerden gelen eleştiriler nedeniyle- geri adım atmak durumunda kalmıştır. Bu aslında öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak değişikliklerin çok kapsamlı ve bütüncül bir şekilde ve ülkenin gerçeklerini de göz önünde bulundurarak ele alınması gerektiğini göstermektedir (Özoğlu, 2010).

Doğrudan eğitim fakültelerine yönelik olmasa da sonuçları itibariyle öğretmen yetiştirme sistemini etkileyen dördüncü düzenleme ise 27 Ağustos 2009 ve 21 Ocak 2010 tarihlerinde YÖK'ün aldığı kararlarla gerçekleştirilmiştir (Özoğlu, 2010). 27 Ağustos 2009 tarihinde alınan kararla tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerinin Atatürk, Uludağ, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri fen-edebiyat ve ilahiyat fakültelerinde isteyen öğrencilere dört yıllık lisans eğitimleri esnasında verilmesi kabul edilmiştir. Kararın sadece belirli üniversiteleri kapsamaması adaletsizlik olarak yorumlanmış ve sonraları Dokuz Eylül, Erciyes, İnönü, Selçuk ve başka üniversiteler karara itiraz ederek bu haktan yararlanma yoluna gitmişlerdir. 21 Ocak 2010 tarihlerinde alınan kararla birlikte, üniversitelerde fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verilmesi belli kriterlere bağlanmıştır. Bu kriterlere göre, formasyon eğitimi vermek isteyen ilgili üniversitede eğitim fakültesinin veya eğitim bilimleri bölümünün bulunması ve bu alanda yeterli sayıda ve nitelikte kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine formasyon eğitiminin beşinci yarıyıldan başlayarak dört yarıyıldan verilmesi kararlaştırılmıştır. Formasyon eğitimine kabulde, öğrencilerin ağırlıklı not ortalamasının 4 üzerinden en az 2,5 olması ve alt sınıflardan iki dersten daha fazla dersten kalmamış olması şartları getirilmiştir. Ayrıca, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmeni olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans programı 2010-2011 öğretim yılından itibaren kaldırılması ve bunun yerine iki yarıyılık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Formasyon eğitimi almak isteyen mezunların diploma notunun da 4 üzerinden en az 2,5 olması şartı getirilmiştir. Bu kararla birlikte, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinden daha yüksek puan alarak eğitim fakültelerine giren öğrenciler beş yılda öğretmen olurken, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin dört yılda öğretmen olabilmeleri eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri ve öğrencilerin tepkilerini çekmiştir. Ayrıca, bu karar öğretmenliğin ne tür bilgi ve beceri gerektirdiğinin tam olarak oturmadığının bir göstergesidir. Zira bir kanal

ortaöğretim alan öğretmeninin yüksek lisans dereceli olması gerektiğini vurgularken, diğeri lisans derecesini yeterli görmektedir.

Öğretmen yetiştirme yetki ve sorumluluğunun üniversitelere devrinden sonraki dönemin genel değerlendirmesi yapılacak olursa, denilebilir ki; öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere devredilmesi öğretmen yetiştirmenin bir uzmanlık alanı haline gelmesi ve bu alanda bilimsel bilgi üretilmesi ve birikim sağlanması adına son derece önemli bir adım olmuştur. Ne var ki, eğitim fakültelerinin üniversitelere devri acele ve zoraki bir devir görüntüsü verdiği için üniversitelerin çoğunda eğitim fakülteleri eklenti bir birim olarak algılanmış ve ikinci sınıf fakülte olarak benimsenmiştir (Ayas, 2005; Yüksel, 2010). Ayrıca 1983 yılı öncesine kadar öğretmenlerin seçimi, eğitimi ve istihdamı ağırlıklı olarak tek bir kurum tarafından, yani MEB tarafından, yürütülmekteydi. Öğretmen yetiştirmede üniversite dönemi başladığında, öğrencilerin öğretmen adayı olarak yetiştirilmesi ve yetiştirilen öğretmen adaylarının istihdamı farklı kurumlar tarafından yapılır hale gelmiştir. Bu şekilde ikili yapıya geçilmesinden bugüne kadar geçen sürede ilgili kurumlar arasında eşgüdüm eksikliğinden kaynaklanan çeşitli problemler ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarında arz talep dengesi bir türlü sağlanamamıştır.

Arz-talep dengesinin sağlanamamasında MEB ile yükseköğretim kurumları arasındaki iletişim eksikliğinin yanında, hem YÖK hem de MEB'in plansız gerçekleştirdiği birtakım düzenlemeler olmuştur. Örneğin, 1989 yılında YÖK'ün sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının eğitim süresini iki yıldan dört yıla çıkarması ile birlikte 1990'lı yılların başlarından itibaren ciddi sınıf öğretmeni açığı oluşmuştur. MEB bu açığı kapatmak için öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü olumsuz anlamda etkileyecek farklı uygulamalara gitmiştir. 1996-1997 eğitim öğretim yılında ziraat mühendisliği, veterinerlik, işletme vb. bölümlerden mezun olan 30 bin civarın üniversite mezunu hiçbir sınava veya formasyon eğitimine tabi tutulmadan sınıf öğretmeni olarak istihdam edilmiştir. Bu öğretmenlerin formasyon ihtiyaçları kısa süreli hafta sonu ve yaz kurslarıyla geçiştirilmiştir. Ayrıca 1973 yılında 1739 sayılı yasa ile sekiz yıla çıkarılması öngörülen ilköğretim, ancak 18 Ağustos 1997 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan 4306 sayılı kanunla 1998 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Ne var ki, 1973 yılından 1997 yılına kadar sekiz yıllık kesintisiz eğitimin getireceği öğretmen gereksinimi yeterince planlanmadığından ilköğretim II. kademedeki öğretmen açığı oluşmuştur (Türer, 2006).

Bu dönemde dikkat çeken bir diğer husus ise 1997 yeniden yapılandırmasına esas teşkil eden eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri arasındaki çelişkili görev dağılımıdır. Fen-edebiyat fakülteleri bünyelerindeki ihtiyaç fazlası öğretim elemanları alan uzmanı olarak eğitim fakültelerine yönelmiştir. Bu aslında eğitim fakültelerini bir kanadında yeterli düzeyde formasyon bilgisi olmayan alan uzmanları, diğer kanadında ise alan eğitimine yeterince önem vermeyen eğitim bilimcileri olan- iki uçlu yapıya sürüklemiştir. Bu iki uç birbirileri ile yeteri kadar etkileşim sağlayamadığından birbirlerini besleyememiş ve ortaya çelişkili yapılanmalar çıkmıştır. Alan uzmanlarının etkili olduğu fakültelerde formasyon dersleri; eğitim bilimcilerin etkili olduğu fakültelerde ise alan dersleri ikinci plana itilmiştir. Dolayısıyla birbirinden farklı öğretmen yetiştirme programları ortaya çıkmıştır (Ayas, 2005).

Öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredildiğinde üniversite bünyesinde 17 adet eğitim yüksekokulu ve 17 adet eğitim fakültesi olmak üzere toplam 34 adet öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumu mevcuttu. Bu kurumlarda toplam 39,684 öğrenci öğrenim görmekteydi. 2009-2010 eğitim öğretim yılında eğitim fakültesi sayısı 72'ye yükselmiştir. eğitim fakültelerindeki öğrenci sayısı ise 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar sürekli artış göstermiş daha sonraları kısmen azalmıştır. Öğretim elemanı sayısı ise sürekli artış göstermiştir. Bu değişime ilişkin veriler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Sayısal Dağılımı

Öğretim Yılı	Fakülte Y. Okul	Öğrenci	Öğretim Elemanı
1983-84	34	39684	1591
1990-1991	40	50964	2342
1995-1996	27	86127	2965
2000-2001	50	140074	3694
2005-2006	64	171794	4513
2006-2007	65	167214	4740
2007-2008	66	160547	5087
2008-2009	69	163212	5155
2009-2010	72		

Eğitim fakültelerinin kuruluşlarından bugüne kadar geçen sürede sürekli olarak varlığını hissettiren en önemli problem öğretim elemanı yetersizliği olmuştur. 2008-2009 öğretim yılına ait ÖSYM verilerine göre diğer birçok fakültede öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 20 civarlarında iken bu oran eğitim fakülteleri genelinde 32 civarındadır (Tablo 2). Ayrıca eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yarısından fazlası öğretim görevlisidir. Dolayısıyla akademik kariyer yapmış öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı temel alındığında, eğitim fakülteleri ile diğer fakülteler arasında ciddi bir fark gözlenmektedir. Bu oran eğitim fakülteleri genelinde 65 civarındayken diğer birçok fakültelerde 40'ı geçmemektedir. Kaldı ki bu oranlar eğitim fakültelerinin geneli için geçerlidir. Özelde incelendiğinde, bu oranların gelişmekte olan ve ikinci öğretim yapan taşra üniversitelerinin bazılarında 100'ü geçtiği bilinmektedir (YÖK, 2007). Ancak özellikle son yıllarda öğretim elemanlarının sayısında ve kompozisyonunda ümit verici önemli gelişmeler vardır. 2000-2001 öğretim yılından 2008-2009 öğretim yılına kadar öğrenci sayısı % 17'lik bir artış göstermesine karşılık öğretim elemanı sayısında % 40'lık bir artış yaşanmıştır. Ayrıca öğretim elemanları içindeki öğretim üyesi oranı % 37'lerden % 51'lere yükselmiştir. Sayısal gelişmelere ilişkin veriler Tablo 2 de yer almaktadır.

Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının sayıca yetersizliğinin yanı sıra nitelikleri de eleştiri konusudur. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı açığı genellikle farklı alanlarda uzmanlaşmış akademisyenlerle kapatılmaya çalışılmıştır (Şişman, 2009). Özellikle ortaöğretime branş öğretmeni yetiştiren programlardaki öğretim elemanlarının azımsanmayacak kadar büyük bir çoğunluğunu fen-edebiyat fakültesi mezunu alan uzmanları oluşturmaktadır (Ayas, 2005). Gençdoğan (2004) çalışmasında 13 eğitim fakültesinde farklı bölümlerde çalışan 400 öğretim elemanından sadece 155'inin (% 36) tezinin eğitimle ilgili olduğunu, geri kalanların tezlerinin ise daha çok alanda uzmanlaşmaya yönelik konulardan olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bazı programlarda akademik çalışmalara çok fazla yoğunlaşma olduğundan, akademisyenlerimiz milli eğitim sistemine yabancı, uygulama ortamları olan okuldan ve sınıftan kopuk birer teorisyen görüntüsü çizmektedirler (Türer, 2006). Zaten bu durum 1997 yılında gerçekleştirilen eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına gerekçe olarak ortaya atılmıştır. Fakat 1997 yeniden yapılandırması kapsamında gerçekleştirilen düzenlemelerin bu sorunu çözdüğü söylenemez (Özoğlu, 2010).

Tablo 2. Farklı Fakültelerdeki Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları ve Oranı

	Fen Edebiyat	Eğitim	Mühendislik	Ziraat	Hukuk
Fakülte	89	69	51	22	39
Toplam Öğrenci	166955	163212	105090	19775	23446
Öğretim Elemanı	8497	5155	5713	2065	1192
Profesör	1451	457	1180	655	253
Doçent	879	270	516	354	129
Yardımcı Doçent	2771	1801	1539	545	234
Diğer	3405	2627	2478	511	576
Oran 1	19,6	31,7	18,4	9,6	19,7
Oran 2	32,8	64,6	32,5	12,7	38,1

Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı eksikliği kadar altyapının da yetersiz olduğu bilinmektedir. 2005 yılında yapılan bir araştırmada 22 eğitim fakültesinde fizik laboratuvarı, 20 eğitim fakültesinde kimya laboratuvarı, 19 eğitim fakültesinde biyoloji laboratuvarı ve 34 eğitim fakültesinde ise yabancı dil laboratuvarı olmadığı tespit edilmiştir (YÖK, 2007b). Bu ise bize fizik, kimya ve biyoloji gibi uygulama ağırlıklı derslerin öğretimine yönelik formasyon derslerinin eğitim fakültelerinde daha çok kuramsal düzeyde işlenmekte olduğunu göstermektedir. Ayrıca yeterli öğretim üyesi ve derslik olmamasından ve fakültele genelde kapasite üstünde kontenjan verilmesinden dolayı dersler kalabalık sınıflarda işlenmektedir. 1997 ve 2006 yeniden yapılandırılmaları her ne kadar eğitim fakültelerinde aktif öğrenme ya da uygulama çalışmalarına ağırlık vermeyi önerse bile kalabalık sınıflarda bu tür uygulamaların yürütülmesi son derece zor görünmektedir (Özoğlu, 2010).

Eğitim fakültelerindeki bilgisayar teknolojileri donanımı da yeterli düzeyde değildir. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının ardından, 1998-99 öğretim yılında öğretmen yetiştiren bütün programlara “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”2 adında bir ders eklenmiştir. Bu dersin amacı bilgisayar ve internet teknolojilerinin eğitim-öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesini sağlamaktır. Ancak bu derslerin ne kadar etkili bir şekilde yürütüldüğü tam anlamıyla bilinmemektedir. Çünkü 2005 yılında yapılan bir araştırmada araştırmaya katılan 51 eğitim fakültesinden dört tanesinde bilgisayar laboratuvarı olmadığı, 25 eğitim fakültesinde bilgisayar başına düşen öğrenci sayısının 40’ın üzerinde, 7 eğitim fakültesinde ise 100’ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım,

2008). Günümüzde de eğitim fakültelerindeki fiziki koşullar ve eğitimde kullanılan araç ve gereçler istenilen düzeyin çok altındadır.

Eğitim fakülteleri ile ilgili bir diğer problem ise ikinci öğretim verilen programların çok fazla olmasıdır. Eğitim fakülteleri 2006 yılı kontenjanının % 24,8'i ikinci öğretime ayrılmıştır. Sınıf öğretmenliği, türkçe öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği gibi çok ihtiyaç duyulan alanlarda bu oran daha da yüksektir (YÖK, 2007b). 2009- 2010 öğretim yılında ise 49 eğitim fakültesinde ikinci öğretim programı vardır (ÖSYM, 2009). Diğer fakültelerde ikinci öğretim oranı bu kadar yüksek değildir. İkinci öğretim uygulaması mevcut fiziki sermayeyi daha etkin değerlendirmek için uygun bir yöntem olabilir. Ancak bu uygulama zaten sayıca yetersiz olan öğretim elemanlarına aşırı derecede ders yükü getirmekte ve onların kendilerini yenilemeleri ve alanlarıyla ilgili yayın yapmalarını zorlaştırmaktadır. Ayarınca günümüzde bazı alan öğretmenliklerinde (fizik, kimya, biyoloji vb.) ciddi yığılmalar yaşanırken bu alanlarda ikinci öğretim programlarının açılması kamuoyunda zaman zaman eleştiri konusu olmaktadır.

Eğitim fakülteleri ile ilgili bu değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda; nitelikli öğretmen yetiştirme noktasında eğitim fakültelerinin -gerek insan kaynağı gerekse fiziksel ve teknolojik altyapı bakımından- yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir. Ancak 1997 ve 2006 yeniden yapılandırılmalarında olduğu gibi YÖK ve ilgili kurumlar bu tür problemlere odaklanmak yerine ağırlıklı olarak öğretim programları ve süreleriyle ilgili düzenlemeler yapmıştır. Bu tür temel problemler çözüme kavuşturulmadan sadece sürenin uzatılması ile öğretmen yetiştirmede niteliği yakalamanın mümkün olmayacağı aşikârdır. Milli eğitim sisteminde öğretmen, fiziksel altyapı, müfredat ve eğitsel araç-gereçler bir sistemin parçaları olarak ne derece önemliyse, öğretmen yetiştiren kurumlarda da öğretmeni yetiştirecek eğiticilerin ve öğretmen adaylarının eğitiminde kullanılan fiziksel altyapı, müfredat ve eğitsel araç-gereçler o derece önemlidir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme işine sistematik bir biçimde yaklaşılması ve yapılan düzenlemelerin sistem bünyesindeki bütün parçaları kapsayacak ve onları optimal düzeyde etkin kılacak şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda MEB'in öğretmen ihtiyacı ve istihdam politikalarının, öğretmen yetiştirme sisteminin önemli bir parçası olduğu unutulmamalıdır.

Öğretmen yetiştirmeyle ilgili üzerinde durulması gereken bir başka konuda eğitim fakültelerini tercih eden öğrenci profilidir. Tarihsel süreçte öğretmen yetiştirme

ile ilgili tartışmaların odağında öğretmen yetiştiren kurumlara giren öğrencilerin genellikle öğretmenliği bilinçli tercih etmedikleri ve bu kurumlara genellikle başarı düzeyi iyi olmayan öğrencilerin iş bulma kaygısı ile girdikleri yönündeki eleştiriler olmuştur (Akyüz, 1997). Son yıllarda öğretmen yetiştiren programları tercih eden öğrencilerin ÖSS sonuçlarındaki yüzdelik dilimleri giderek artmış ve öğretmenlik programlarının giriş puanları saygın fakültelerle rekabet eder hale gelmiştir (Özoğlu, 2010).

2.6.2.7.2. Teknik Eğitim Fakülteleri ve Mevcut Durumları

Ülkemizde ortaöğretime genel kültür dersi öğretmeni yetiştirme çabalarının yaklaşık 150 yıllık bir geçmişi olmasına karşın, meslekî ve teknik ortaöğretime öğretmen yetiştirme çabalarının, cumhuriyet döneminde, ülkemizin sanayileşmesine paralel olarak 1930'lu yılların sonuna doğru ele alınabildiği görülmüştür (Ulusoy, 2003). Bu dönemde, ülkeye davet edilen yabancı uzmanların da önerileri ile ülkenin gelişme ve kalkınması için meslekî ve teknik eğitimin önemi üzerinde durulmuş; bir ülkenin mesleki ve teknik eğitim sistemini kurmak ve geliştirmede ise teknik öğretmenlerin anahtar konumda olduğu görülmüştür (Balcı, 2003). Bunun üzerine, mesleki ve teknik öğretmen yetiştirme sorununa odaklanılmıştır. Bu çerçevede, 1927-1929 yılları arasında, teknik öğretmen yetiştirmek için, Avrupa ülkelerine 133 öğrenci gönderilmiş ve Avrupa ülkelerinden 65 öğretmen getirilmiştir. Daha sonra, mesleki ve teknik alanda öğretmen yetiştirmek için Ankara'da 1937-38 de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır (Alkan ve diğ., 2001). Zaman içerisinde isim ve öğrenim süresinde değişiklikler yapılan bu okul, uzun yıllar bu konudaki ihtiyacı tek başına karşılamaya devam etmiştir.

Sonraki yıllarda, sanayi ve ekonomide görülen canlanma, nitelikli ara eleman ihtiyacını arttırmış; bu ihtiyacı karşılamak üzere, ortaöğretim düzeyinde öğretim yapan mesleki ve teknik okulların sayısı da çoğalmaya başlamıştır. Buna paralel olarak artan mesleki ve teknik öğretmen talebini karşılamak için 1976 yılında İstanbul'da ikinci bir "Yüksek Teknik Öğretmen Okulu" açılmıştır. Böylece sayıları ikiye çıkan bu okullar, diğer öğretmen yetiştiren tüm kurumlar gibi, 20 Temmuz 1982 tarihinde çıkarılan, 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile "Teknik Eğitim Fakültesi" ismiyle üniversitelere devredilerek yeniden yapılandırılmış; program, yapı ve yönetim bakımından yeni bir yapıya kavuşturulmuştur.

Artan yükseköğrenim talebi, yerel güçlerin bölgelerine ekonomik yarar sağlama ve yükseköğretimi yaygınlaştırarak kalkınma çabaları gibi nedenlerle, teknik eğitim fakültesi sayısı, yıllar içerisinde giderek artarken, özellikle uygulama becerileri konusunda, mezunların niteliğinde sürekli düşüş meydana gelmiş ve bunun sonucunda, mezunların istihdam sorunları artış göstermiştir (Akpınar, 2005).

Teknik eğitim fakültelerinin niteliğini yükseltme konusunda, zaman zaman önemli adımların atılmış olduğu gözlenmiştir. Bunlardan birisi de, 1990–91 yılında, YÖK-Dünya Bankası, II. Endüstriyel Eğitim Projesidir. Bu proje kapsamında, Gazi, Marmara ve Fırat Teknik Eğitim Fakültesinin, programları yeniden düzenlenmiş, bu fakültelere önemli oranda teknolojik araç-gereç sağlanmış ve öğretim elemanları, eğitim amacıyla değişik sürelerle yurt dışına gönderilmiştir. Ancak, bu projeye teknik eğitim fakültesinde beklenen nitelik artışı sağlanamamıştır.

1996 yılında YÖK, öğretmen yetiştirme konusunda bir çalışma başlatmış ve 1997- 98 öğretim yılında bu çerçevede, eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında, teknik eğitim fakültesindeki (ÖMB) dersleri yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile isim ve içerikleri değiştirilen ÖMB derslerinin saat ve kredileri artırılarak, tüm program içerisindeki oranı yükseltilmiştir (Şişman, 2001). Ancak, ÖMB derslerinin isim ve içerikleri incelendiğinde, mesleki ve teknik eğitimin kendine özgün niteliklerinin görmezlikten gelindiği ve genel eğitim ile ilköğretim öğretmenliğinin esas alındığı görülmektedir. Bu durum, mezunların teknik öğretmen olarak işe hazırlanmasını olumsuz etkilemiştir.

2006 yılı itibariyle Türkiye’de çeşitli üniversitelere bağlı 23 mesleki ve teknik eğitim fakültesi bulunmaktadır. Bunların 19’u teknik eğitim fakültesi, ikisi mesleki eğitim fakültesi, biri endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi ve biri de ticaret ve turizm eğitim fakültesidir (Eşme, 2007). Yapı ve sorunları benzerlik gösterdiğinden, bu çalışmada bütün bu fakülteler, kısaca teknik eğitim fakültesi ismiyle ifade edilmiştir. Teknik eğitim fakültesinin temel amacı, mesleki ve teknik ortaöğretime öğretmen yetiştirmektir. Yaklaşık 30 program alanında eğitim-öğretim yapılan bu fakültelerden, her yıl binlerce mezun verilmektedir. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı yıllar içinde meslek liselerine öğretmen atamalarını iyice azaltmış, buna karşın plansız bir şekilde sayıları ihtiyacın çok üzerinde artırılmış olan mesleki ve teknik eğitim fakülteleri ise çoğu atanamayacak olan binlerce teknik öğretmen mezun etmeyi sürdürmüştür (Oygür, 2010).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Bakanlar Kurulu'nun 2009 yılında aldığı bir idari kararla, Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim alanında öğretmen yetiştirme politikaları bir kez daha değiştirilmiştir. En son 2009 yılında öğrenci alan ve varlıklarını, mevcut öğrenciler mezun olana kadar sürdüreceği olan mesleki ve teknik eğitim fakülteleri artık tarihe karışacaktır (Oygür, 2010). 13.11.2009 tarih ve 27405 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 2009/15546 sayılı Bakanlar Kurulu Kararına göre, bazı yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan teknik eğitim fakülteleri, mesleki eğitim fakülteleri, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, ticaret ve turizm eğitim fakülteleri ile endüstriyel sanatlar eğitim fakültesinin kapatılmasına ve aynı yükseköğretim kurumlarına bağlı olarak yeni fakülteler kurulmasına karar verilmiştir. Bu kararname ile Gazi ve Selçuk Üniversiteleri bünyesinde yer alan mesleki eğitim fakülteleri yerine sanat ve tasarım fakülteleri, diğer 21 üniversitenin bünyesinde bulunan teknik eğitim fakültelerinin yerine ise teknoloji fakülteleri kurulmuştur.

Teknik eğitim fakültelerine ilişkin genel bir değerlendirme yapılırsa bu fakültelerin özellikle son yıllarda büyük istihdam sorunu yaşaması kapatılmasına neden olmuştur. İstihdam sorunu yaşamasının temel nedenlerinden biri burada yetişen öğrencilerin öğretmenlik dışında herhangi bir unvana sahip olmaması olarak düşünülebilir. Bu fakültelerde yetiştirilen öğretmen adaylarının istihdam sorununa bağlı olarak öğretmenliğe yönelik tutumları ve başarıları düşmektedir. Bu bağlamda ÖMB derslerinin de önemsenmemesi durumu söz konusu olabilmektedir.

2.7. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Günümüzde önemi daha çok artmakta olan eğitimin işlevlerinin yerine getirilmesinde en önemli unsurların başında öğretmenler gelmektedir. Çünkü öğretmenler araştırma çalışmalarından etkilenebilen, araştırma sonucu geliştirilen eğitim politikalarını uygulamaya koyan ve bu politikaları etkileyebilen kişi konumundadır (Varış, 1973). Bu nedenle öğretmenlerin kazanması gerekli bilgi, beceri ve tutumları kısacası nitelikli bir öğretmen olabilmek yönünde tüm yeterlilikleri kazanmaları gerekmektedir. Bu kapsamda nitelikli bir öğretmen olabilmek için öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında öğrenim gören öğretmen adayları genel kültür, konu alanı bilgisi ve ÖMB derslerini almak zorundadırlar (Ünal ve Ada, 1999). ÖMB dersleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin özel davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Böylece öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanarak,

öğretiminde görevli olduğu alanın eğitsel-öğretimsel sürecine katkıda bulunabilecektir (Küçükahmet, 1993).

Geçmişten günümüze öğretmen yetiştiren programlarda genel kültür ve alan bilgisi derslerinin yanında öğretmen adaylarının alması gerekli görülen ÖMB derslerinin adları, içerikleri ve kredileri, zaman içinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışmaları sonucu 1998–1999 öğretim yılında uygulamaya başlayan yeni programlarda bu derslerin adları, kredileri, haftalık ders saatleri ve içerikleri de yeniden belirlenmiştir. Bu program sekiz yıl uygulandığı süre içinde değerlendirilerek 2006 yılında eğitim fakültelerinin programları yeniden düzenlenmiş, 2006–2007 öğretim yılından itibaren de yeni programlar uygulamaya konulmuştur. Teknik öğretmen yetiştiren teknik eğitim fakültelerinde ise hala 1998-1999 öğretim yılında değişikliğe uğrayan program uygulanmaktadır. Teknik eğitim fakültelerinde ÖMB derslerinde yeni bir değişiklik yapılmamasının sebebi bu fakültelerin 2009 yılın YÖK kararıyla kapatılarak teknoloji fakültesine dönüştürülmesidir.

2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konan yeni programla öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretmen adaylarının özellikle ÖMB ve becerileri ile genel kültür yönünden daha yeterli hale getirilmeleri hedeflenmiştir. Bu amaçla öğretmenlik programlarında yer alan derslerin adı, sayısı, kapsamı, kredisi ve saatleri yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda fakültelere %30 oranında bazı dersleri belirleme yetkisi verilmiştir. Daha önceki uygulamalarda Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen olarak atanabilmek için bir öğretmen adayınının 21 kredi ÖMB dersi almasını öngörüyordu. Yeni uygulamada ise öğretmen yetiştiren programlara eklenen yeni derslerle, özellikle öğretmen adaylarının okullarda daha fazla gözlem ve uygulama çalışması yapması sağlamak amacıyla dersler konulmuştur. Önceki programda teori ile uygulama arasındaki sorunlarla ilgili yaşanan olumsuzlukların ve eksikliklerin olduğu görülmüştür. Böylece yeni programda kuramla uygulama arasında bir bütünleşmenin sağlanması amaçlanmıştır (Şişman, 2008).

ÖMB dersleri sayı ve içerik bakımından sürekli olarak değişikliğe uğramıştır. 1924 programında İktimaiyat (Sosyoloji) dersi, meslek dersleri kapsamı içine girmiştir. Bu dönemde ikinci değişiklik de, meslek derslerinin Fenn-i Terbiye gibi genel bir ad almaktan çıkarılması ve ayrı ayrı dersler haline getirilmesidir (Binbaşoğlu, 1999).

Geçmişten günümüze kadar, öğretmen yetiştiren bazı okulların ÖMB dersleri bakımından karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Yetiştiren Okulların ÖMB Dersleri Açısından Karşılaştırılması

Okullar	Genel mezuniyet kredisi	ÖMB kredisi	ÖMB derslerinin oranı (%)	Genel ders sayısı	ÖMB derslerinin sayısı
Köy Enstitüleri (1943)			17	30	5
İlköğretmen Okulları (1932-1933) 3 yıl	105	22	21	26	6
İlköğretmen Okulları (1970-1971) 4 yıl	190	27	14	25	6
2 Yıllık Eğitim Enstitüleri (1974–1975)	104	40	38	29	11
3 Yıllık Eğitim Enstitüleri (1979-1980)	112	21	19	26	9
Eğitim Yüksekokulu (1983-1984) 2 yıl	131	18	14	34	7
Eğitim Yüksekokulu (1989-1990) 4 yıl	191	52	27	61	18
Eğitim Fakültesi (1998-1999) 4 yıl	152	30	20	48	9

Köy Enstitülerinde haftada 44 saat ders yapılıyordu; bunun 22 saati Kültür, 11 saati Tarım ve 11 saati de Teknik Eğitim dersleriydi. ÖMB dersleri de Kültür derslerinin içinde yer alıyordu (Ada, 2001).

Tablo 4. Köy Enstitülerindeki ÖMB Dersleri

Sıra No	Dersler
1	İş Eğitimi
2	İş Eğitim Tarihi
3	Çocuk ve İş Ruh Bilimi
4	Öğretim Metodu ve Tatbikatı
5	Toplum Bilgisi

Köy enstitülerinin programında yer alan ÖMB dersleri Tablo 4’de verilmiştir. Köy Enstitüleri programında dersler üç temel başlık altında sınıflandırılmıştı. Bunlar:

Kültür Dersleri, Tarım (Ziraat) Dersleri ve Teknik ya da Teknik Eğitim Dersleriydi. ÖMB dersleri Kültür derslerinin içinde sayılıyor ve beş dersten oluşuyordu. Bu derslerden İş Eğitimi, İş Eğitim Tarihi ve Çocuk ve İş Ruh Bilimi ÖMB dersleri Köy Enstitülerinin İş Okulu eğitim akımından ne derece etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca diğer ÖMB dersleri, Öğretim Metodu ve Tatbikatı ile Toplum Bilgisi dersleriydi. Toplum Bilgisi dersi sonradan Sosyoloji adı altında iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarında okutulmuştur. Ancak bu ders ÖMB dersleri arasında değildir (Dağlı, 2006).

Tablo 5. İlköğretmen Okullarındaki (1932–1933) ÖMB Dersleri

Sıra No	Dersler
1	Öğretim Metodu ve Uygulama
2	Psikolojiye Giriş
3	Eğitim Psikolojisi
4	Teşkilat ve İdare
5	Seminer Çalışmaları
6	Çocuk ve İş Ruh Bilimi

İlköğretmen okullarının programında yer alan ÖMB dersleri Tablo 5’de verilmiştir. 1932-33 İlköğretmen Okullarında ÖMB dersleri grubuna giren 6 değişik dersin olduğu görülmektedir. Öğretim Metodu ve Uygulama dersi, köy Enstitülerinde okutulan Öğretim Metodu ve Tatbikat dersinin devamı niteliğindedir. Bu okullardaki meslek dersleri içerisinde Köy Enstitülerinin İş Eğitimi dersleri yoktur ve günümüze gelinceye kadar öğretmen yetiştiren hiçbir eğitim kurumunda bu tipte ve bu anlamda dersler okutulmamıştır ve okutulmamaktadır. 1932-33 İlköğretmen Okullarında Köy Enstitülerinden farklı olarak Psikolojiye Giriş, Eğitim Psikolojisi, Teşkilat ve idare ile Seminer çalışmalarını dersleri ÖMB dersleri içerisinde okutulmuştur (Başkan, 2001).

Tablo 6. İlköğretmen Okullarındaki (1970–1971) ÖMB Dersleri

Sıra No	Dersler
1	Eğitim Sosyolojisi
2	İlkokullarda Öğretim
3	Psikoloji
4	Eğitim Psikolojisi
5	İlkokullarda Yönetim
6	Seçmeli Meslek Dersleri

1970-71 ilköğretmen okullarında ÖMB dersleri adı altında 6 ders yer almaktadır. Bu derslerin isimleri tablo 6’da görülmektedir. Bu derslerden İlkokullarda Öğretim dersi, Köy Enstitülerinde okutulan Öğretim Metodu ve Tatbikat ve 1932-33 ilköğretmen okullarında okutulan Öğretim Metodu ve Uygulama dersinin devamı niteliğindedir. 1932-33 ilköğretmen okullarında yer alan Psikolojiye Giriş daha sonra 1970-71 İlköğretmen Okullarında Psikoloji, Teşkilat ve İdare dersi ise İlkokullarda Yönetim dersi adı altında öğretmenlik meslek dersleri içerisinde yer almıştır. 1932-33 ilköğretmen okullarının ÖMB dersi içerisinde yer alan “Eğitim psikolojisi” dersi ise aynı isimle okutulmuştur. 1970-71 İlköğretmen Okullarında bahsedilenlerden farklı olarak bir de, Seçmeli Meslek Dersleri olarak ÖMB dersleri vardır. Bu derste öğrenciler, III. Sınıfta Eğitim Araçları ile Rehberlik derslerinden birini, IV. sınıfta ise Okul Öncesi Eğitim, Özel Eğitim ve Halk Eğitimi derslerinden birini seçerek öğrenimlerine devam ediyorlardı (Özoğlu, 2010).

Tablo 7. İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde (1974–1975) Okutulan ÖMB Dersleri

Sıra No	Dersler
1	Eğitim Sosyolojisi
2	İlkokullarda Öğretim I-II
3	Eğitim Psikolojisi
4	Eğitim İdareciliği
5	Seçmeli Meslek Dersleri I-II
6	Eğitime Giriş
7	Ölçme ve Değerlendirme
8	Ruh Sağlığı ve Rehberlik
9	Araştırma

2 yıllık Eğitim Enstitülerinde, ÖMB dersleri adı altında toplam 11 ders yer almaktadır. Bu derslerin isimleri Tablo 7’de görülmektedir. 1970-71 İlköğretmen Okullarında yer alan Eğitim psikolojisi dersi aynı isimle, İlkokullarda Öğretim dersi İlkokullarda Öğretim I-II, İlkokullarda Yönetim dersi Eğitim İdareciliği adıyla 2 yıllık eğitim enstitülerinde okutulmaktadır. Ruh Sağlığı ve Rehberlik dersi zorunlu meslek dersi olarak programa konulmuştur. 1970-71 İlköğretmen Okulları programında yer alan Seçmeli Meslek Dersleri 2 yıllık Eğitim Enstitüsünde Seçmeli Meslek Dersleri I-II olarak yer almaktadır. 2 yıllık Eğitim Enstitülerinde bunlardan farklı olarak dört ders daha göze çarpmaktadır. Bunlar, Eğitime Giriş, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Sosyolojisi ve Araştırma dersleridir (Ada, 2001).

Tablo 8. 3 Yıllık Eğitim Enstitülerindeki (1979-1980) ÖMB Dersleri

Sıra No	Dersler
1	Öğretim Yöntemleri
2	Eğitim Programı ve Yöntemler
3	Eğitim Psikolojisi
4	Eğitim Yönetimi
5	Rehberlik
6	Eğitime Giriş
7	Ölçme ve Değerlendirme
8	Araştırma
9	İlkokullarda Öğretim

3 yıllık eğitim enstitülerinde ÖMB dersleri grubuna giren 9 ders yer almaktadır. Bu derslerin isimleri Tablo 8’de görülmektedir. 2 yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan İlkokullarda Öğretim I-II dersi 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde Öğretim Yöntemleri ve Eğitim Programları ve Yöntemler dersi adlarında okutulmuştur. Yine 2 yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan İlkokullarda Öğretim I-II dersi 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde İlkokullarda Öğretim olarak yer almıştır. Eğitim Psikolojisi, Eğitime Giriş, Ölçme ve Değerlendirme ve Araştırma dersi yine aynı adla 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde de yer almaktadır. Eğitim Yönetimi dersi ise 2 yıllık eğitim enstitülerinde okutulan Eğitim İdareciliği dersinin devamı niteliğindedir. 2 yıllık eğitim enstitülerinde olduğu gibi burada da Rehberlik dersi zorunlu meslek dersi olarak programlara konmuştur (Öztürk, 1998)

Tablo 9. Eğitim Yüksekokullarındaki (1983-1984) Okutulan ÖMB Dersleri

Sıra No	Dersler
1	Eğitim Sosyolojisi
2	İlkokul Programı ve Öğretim İlkeleri
3	Genel Psikoloji
4	Eğitim Psikolojisi
5	Eğitim Yönetimi
6	Rehberlik
7	Eğitime Giriş

1983-84 Eğitim Yüksekokullarında ÖMB dersleri adı altında 7 ders okutulmuştur. Bu derslerin isimleri tablo 9’da verilmiştir. Eğitim Sosyolojisi dersi daha önceki okullarda olduğu gibi 1983-84 Eğitim Yüksekokullarında da aynı adla okutulmuştur. 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan Öğretim Yöntemleri ve Eğitim Programları ve Yöntemler dersi 1983-84 Eğitim Yüksekokullarında İlkokul Programı ve Öğretim İlkeleri adında okutulmuştur. 1970-71 İlköğretmen Okullarında okutulan Psikoloji dersi 1983-84 Eğitim Yüksekokullarında Genel Psikoloji dersi olarak yer almıştır. Yine burada da Rehberlik dersi zorunlu meslek dersi olarak programlara konmuştur. 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan Öğretim Yöntemleri ve Eğitim Programı ve Yöntemler dersi 1983-1984’teki 2 yıllık Eğitim Yüksekokullarında İlkokul Programı ve Öğretim İlkeleri dersi konmuştur. Eğitim Yönetimi dersi ise 3 yıllık Eğitim Enstitüsünde olduğu gibi aynı adla okutulmuştur (Kavak ve diğ. 2007).

Tablo 10. Eğitim Yüksekokullarındaki (1989-1990) ÖMB Dersleri

Sıra No	Dersler
1	Eğitim Sosyolojisi
2	Genel Öğretim Yöntemleri
3	İlkokul Programları ve Geliştirilmesi
4	Psikolojiye Giriş
5	Eğitim Psikolojisi
6	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
7	Uygulama Semineri
8	Eğitim Teknolojisi
9	Özel Eğitime Giriş
10	Halk Eğitimi
11	Eğitime Giriş
12	Ölçme ve Değerlendirme
13	Rehberlik ve Ruh Sağlığı
14	Araştırma Teknikleri
15	Eğitim Felsefesi
16	Türk Eğitim Sistemi
17	Okullarda Gözlem
18	Okullarda Uygulama

Eğitim Yüksekokullarında (1989-90) ÖMB dersi adı altında 18 ders bulunmaktadır. Bu derslerin isimleri Tablo 10’da görülmektedir. Bu okullarda Rehberlik ve Ruh Sağlığı dersi zorunlu meslek dersi olarak programlara konmuştur. Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Psikolojisi dersleri 1983-84 eğitim yüksekokullarındaki adları ile okutulmuştur. 1990-1991’deki 4 yıllık Eğitim Yüksek Okullarında Genel Öğretim Yöntemleri dersi 1983-84 eğitim yüksekokullarında okutulan İlkokul Programı ve Öğretim İlkeleri dersinin, Psikolojiye Giriş dersi Genel Psikoloji dersinin, Eğitim Yönetimi ve Denetimi dersi ise Eğitim Yönetimi dersinin devamı niteliğindedir. 1970-71 ilköğretmen okullarında okutulan Seçmeli Meslek Dersleri derslerinin içerisinde yer alan “Eğitim Araçları” dersi 1989-90 Eğitim Yüksekokullarında “eğitim teknolojisi” olarak yer almaktadır. Aynı şekilde seçmeli dersler içerisinde yer alan Özel Eğitim dersi ile Halk Eğitimi dersi ise Özel Eğitime Giriş ve Halk Eğitimi adlarında 1989-90 Eğitim Yüksekokulu programında zorunlu dersler arasında yer almıştır. 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan Ölçme ve Değerlendirme dersi aynı adla 1989-90 eğitim yüksekokullarında da okutulmuş, Araştırma adlı ders ise

Araştırma Teknikleri adında 1989-90 eğitim yüksekokulları programında yer almıştır. 1989-90 Eğitim Yüksek Okulları programında ise Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Sistemi, dersleri ile uygulama çalışmalarını Okullarda Gözlem ve Okullarda Uygulama olarak iki ders olarak yine Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri dersleri de Genel Öğretim Yöntemleri ve İlkokul Programları ve Geliştirme olarak iki farklı ders halinde ele alınmıştır (Öztürk, 2006).

Tablo 11. Eğitim Fakültelerindeki (1998–1999) ÖMB Dersleri

Sıra No	Dersler
1	Öğretmenlik Mesleğine Giriş
2	Okul Deneyimi I
3	Okul Deneyimi II
4	Gelişim ve Öğrenme
5	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
6	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme
7	Sınıf Yönetimi
8	Özel Öğretim Yöntemleri I
9	Özel Öğretim Yöntemleri II
10	Rehberlik
11	Öğretmenlik Uygulaması

1998-99 Eğitim Fakültelerinde ÖMB dersleri içerisinde 11 ders yer almaktadır. Bu derslerin isimleri Tablo 11’de görülmektedir. 1989-90 eğitim yüksekokullarında okutulan Eğitim Sosyolojisi dersi 1998-1999’da eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile beraber uygulanmakta olan programda bu isimle kaldırılmış; fakat dersin içeriği Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi kapsamında tanımlanmıştır. 1989-91’deki 4 yıllık Eğitim Yüksek Okullarında Genel Öğretim Yöntemleri ve İlkokul Programları ve Geliştirilmesi adlarında okutulan bu ders 1998-1999 Eğitim Fakültelerinde ise Öğretimde Planlama ve Değerlendirme adlı dersin içeriğinde tanımlanmıştır ve bu isimle okutulmaktadır. Eğitim Psikolojisi dersi ise, 1932-33 ve 1970-71 İlköğretmen Okullarında, 2 ve 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde, 2 ve 4 yıllık Eğitim Yüksek Okullarında aynı isimle okutulmuştur ve bir ara ders Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi olarak iki dersin birleşimi şeklinde ele alınmış, 1998-1999 Eğitim Fakülteleri programında Gelişim ve Öğrenme dersi içeriğinde tanımlanmıştır. 1989-90

Eğitim Yüksek Okullarında Eğitim Yönetimi ve Denetimi adı altında okutulan ders, 1998-1999 Eğitim Fakülteleri programında kaldırılmıştır.

1989-90 Eğitim Yüksekokulları programında yer alan Rehberlik ve Ruh Sağlığı dersi ise 1998-99 Eğitim Fakültelerinin programında Rehberlik adında yer almaktadır. Yine 1989-90 Eğitim Yüksekokulları programında yer alan Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sistemi dersleri 1998-99 Eğitim Fakülteleri programında yer almaktadır. Ancak bu iki ders ğretmenlik Mesleğine Giriş dersi adında tanımlanmıştır. Ayrıca Okullarda Gözlem dersi Okul Deneyimi I-II olarak, Okullarda Uygulama dersi ise ğretmenlik Uygulaması olarak 1998-99 Eğitim Fakülteleri programında yine iki ayrı şekilde ele alınmıştır. Ayrıca 1998-99 Eğitim Fakülteleri programında Eğitim Programları ve ğretim Yöntemleri dersleri ile lme ve Değerlendirme dersleri birleştirilerek ğretimi Planlama ve Değerlendirme dersi olarak tanımlanmıştır. Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme dersi eğitim fakültelerinde zorunlu meslek dersleri arasında yer almıştır (Kavak ve diğ., 2007).

Tablo 12. Eğitim Fakültelerindeki (2005–2006) MB Dersleri

Sıra No	Dersler
1	Eğitim Bilimlerine Giriş
2	ğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
3	Sınıf Yönetimi
4	ğretim İlke ve Yöntemleri
5	Eğitim Psikolojisi
6	zel ğretim Yöntemleri I, II
7	Okul Deneyimi
8	zel Eğitim
9	lme ve Değerlendirme
10	Rehberlik
11	ğretmenlik Uygulaması I, II
12	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

2005-06 Eğitim Fakültelerinde, MB dersleri içerisinde toplam 12 ders yer almaktadır. Bu derslerin isimleri Tablo 12’de verilmiştir. Genel olarak, 1998-99 Eğitim Fakülteleri ile 2005-06 Eğitim Fakülteleri kıyaslandığında ders sayılarında ve kredilerinde fazla bir değişiklik olmamıştır. Sadece bazı derslerin saatleri değiştirilmiştir. Uygulama noktasında yaşanan sıkıntılardan dolayı okul deneyimi ders

saatleri azaltılmıştır. 1998-99 eğitim fakültelerinde bulunan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi yeni programda Ölçme ve Değerlendirme ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersleri diye 2'ye ayrılmıştır. Daha öncesinde Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi içerisinde yer alan Türk Eğitim Sistemi yeni programla ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Eski programda Öğretmenlik Mesleğine Giriş adında okutulan ders yeni programda Eğitim Bilimlerine Giriş, Gelişim ve Öğrenme dersi Eğitim Psikolojisi adında tanımlanmıştır.

Öğretmen yetiştirme dünyanın bir çok yerinde bir sorun teşkil etmektedir. Bu durum ülkemiz eğitim sisteminin de önemli sorunlarından bir tanesidir. Yaklaşık her on yılda bir öğretmen yetiştirme programlarında, saatlerinde, sürelerinde, kredilerinde değişiklikler yapılmıştır. Araştırmalar (Grossman ve Sans, 2008; Kilimci, 2006) bu alanda yapılan reformların başarılı olduğunu göstermesine rağmen başarıların daha çok öğretmen sayılarını artırmada gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Başarılı öğretmen sayısının artırılması için yapılanlar ise yetersiz kalmıştır. Yani öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan reformlar nicelik bakımından başarılı sayılabilirken nitelik bakımından aynı başarıyı gösterememiştir.

2.8. Öğrenci Direnci

Toplumsal yapı içerisinde birbirinde farklı etnik yapı, gelenek görenek, inanç, kültür ve gelir düzeyine sahip gruplar yer almaktadır. Okullar ise bu mozaik'in işlenip toplumsallaştırılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle okuldaki öğrencilerin sahip olduğu bu toplumsal şartlar birbirinden farklılık göstermektedir. (Alpert, 1991; Giroux, 1983; Everhart, 1983). Okulun genel amaçlarından biri iyi vatandaş yetiştirmek olduğu için bu farklılıkların bir potada eritilip ortak değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Okulda kazandırılan bu değer ve davranışlar bazı öğrenciler için daha derin farklılıklar içermektedir. Bu durumda öğrencilerin okula uyum sağlamasında bazı güçlükler yaşanmaktadır. Öğrenciler kendi düşünce yapısına ve yaşam biçimine uymayan, beklentileriyle bağdaşmayan, kendisini rahatsız eden durumlara ve uygulamalara karşı tepki gösterebilmektedirler. Bu tepkiler bazen doğrudan ve sert, bazen de dolaylı ve pasif olmaktadır. Tepki gösterilen durumlar değişmediğinde, öğrencilerin bu tepkileri direnç hâline dönüşmektedir Öğrencilerin direnç göstermesi hem öğrenme-öğretme faaliyetlerinin kalitesini etkilemekte, hem de giderilmediği takdirde öğretmen ve yöneticilere büyük sorunlar çıkarmaktadır (Yüksel, 2004). Bu nedenle öğrenme-

öğretme sürecine yönelik olarak öğrencilerin gösterdiği direnç davranışları günümüzde üzerinde önemle durulan konulardan birisidir (Sun, 1995).

Literatürde öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda direnç davranışları üzerinde çok fazla durulmamış veya bu davranışlar disiplinsiz veya istenmeyen davranışlar içerisinde ele alınmıştır. Ancak disiplinsiz veya istenmeyen davranışlar ile direnç davranışları farklı nitelikleri olan davranışlardır. Öğrencilerin direnç davranışları öğrenme-öğretme sürecinde disiplinsiz veya istenmeyen davranışlardan çok ağır sonuçlar doğurabilmektedir. Öğrenci direncinin önemsenmediği, üzerinde çok durulmadığı durumlarda öğrencilerin öğretmen ve yöneticilere şiddet kullanmasına kadar giden ağır sonuçlar olabilmektedir (Başar, 2001). Okullarda şiddetin oluşmasının en önemli sebeplerinden birisi öğrencilerin direnç davranışlarının üzerinde durulmaması ve bu davranışların giderilmesi yönünde tedbirlerin alınmaması veya yanlış tedbirler alınmasıdır.

Öğrenci direnci kavramını eğitimciler öğrencilerin, ait olduğu toplum ve okul arasındaki çatışma ve gerilimleri yansıtan davranışlarını açıklamak ve yorumlamak için kullanmaktadır (Alpert, 1991). Giroux (1983), direnci kısaca öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı koyma olasılıkları olarak görmektedir. Sonuçta, direnci öğrencinin kendilerine sunulan birtakım fikir ve uygulamalara karşı koyma davranışı olarak tanımlayabiliriz. Ancak her karşı koyma davranışı direnç olarak kabul edilemez. Bir davranışın direnç olabilmesi için hareketin mantıklı olması ve bu hareket üzerinde önceden düşünülüp taşınmış olması gerekmektedir (Erickson, 1984). Bu açıdan direncin olumsuz veya disiplinsiz davranışlardan farklılığı bulunmaktadır. Olumsuz veya disiplinsiz olarak nitelenen davranışlarda öğrenci o anda karar vererek bu davranışları yapmaktadır. Ancak direnç davranışında öğrenci bu davranışı yapmak için önceden düşünerek plân yapmakta ve bu davranışı uygun zamanlarda, sürekli tekrarlamaktadır. Örneğin bazen öğrenci derse geç gelebilir. Ancak öğrenci o derse veya öğretmenine karşı olumsuz düşünce ve tutuma sahipse, o derse her zaman veya sık aralıklarla geç girmeye önceden karar vererek öğretmenine niçin geç kaldığına ilişkin söyleyeceği mazereti plânlar ve sürekli veya sık aralıklarla derse geç gelir. Yine derste o an için sıkılan bir öğrenci, arkadaşlarıyla konuşabilir. Ancak direnç davranışında öğrenci derse girmeden önce derste yapacağı davranışları önceden plânlar ve plânladığı bu davranışları da uygular (Yüksel, 2004b).

Öğrenci direnci eğitim-öğretim faaliyetlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Çünkü öğretim-öğrenme sürecinin amaçlar doğrultusunda etkili ve verimli şekilde yürütülmesinde öğrenci önemli bir faktördür. Öğrencilerin bu süreçte yaptığı davranış ve faaliyetler önemlidir. Öğrencilerin gösterecekleri olumlu yöndeki davranışlar öğretim-öğrenme sürecini de olumlu yönde etkilerken olumsuz yöndeki davranışlar süreci de olumsuz etkileyecektir. Olumsuz davranışlar içerisinde direnç davranışları önemli bir yere sahiptir. Eğitim literatüründe olumsuz davranışlar olarak çoğunlukla disiplinsiz ve istenmeyen davranışlar üzerinde durulurken, direnç davranışları üzerinde çok fazla durulmamıştır (Yüksel, 2004c).

2.8.1. Öğrenci Direncinin Teorik Temelleri

Öğrenci direnci konusunu ilk olarak ortaya atan ve bu konuda ilk araştırmaları yapanlar Neo Marksistler içerisinde yer alan direnç teorisyenleridir. Bu teorisyenler öğrencilerin direnç göstermelerinin sebeplerini bilimsel bir şekilde açıklamaya çalışmışlardır (Yüksel, 2004a). Neo-marksist akım teorisyenleri toplumdaki eğitim-öğretim sürecini sorgulayarak toplumsal, siyasi ve ekonomik hayat ile okul hayatı arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Özellikle üzerinde durulan konular toplumsal sınıflar ve bazı sınıfların diğer sınıflar üzerinde baskı kurması ile okul içerisindeki eğitim uygulamalarını etkileyen ve dış çevreden gelen uygulamalardır. Neo-marksistlere göre toplumda egemen bir sınıf vardır ve toplumdaki diğer kurumlar gibi okullarında kurulma amacı egemen sınıfın isteklerini karşılamaktır. Neo-marksist teorisyenler kendi içinde yeniden üretim teorisyenleri ve direnç teorisyenleri olarak ayrılmaktadır. Yeniden üretim teorisyenleri mevcut toplumsal yapının ekonomik, kültürel ve egemenliğe dayalı olarak yeniden üretildiğini böylece sınıfsal yapının muhafaza edildiğini öne sürmüşlerdir. Bu teorisyenler öğrencileri mevcut duruma tepki göstermeyen, pasif olarak tanımlamakta ve baskıya karşı direnç göstermediklerini ifade etmişlerdir (Margolis, E., Soldalenko, M., Acker, S. ve Gair, M., 2001). Direnç teorisyenleri ise okulların toplumdaki sınıflar arasındaki farklılıkların devam etmesini sağladığını ve öğrenciler arasındaki sosyal eşitsizliği gideremediğini belirterek öğrencilerin okulun bu işlevine ve bu işlevini gerçekleştirmek için yaptığı uygulamalara çeşitli şekillerde tepki gösterdiğini, yani direnç davranışları gösterdiğini savunmaktadırlar. Bu teori üzerinde çeşitli tartışmalar yapılarak, öğrenci direnci,

sebepleri ve davranışlarıyla birlikte açıklanmaya çalışılmıştır (Apple, 1982; Giroux, 1983).

Direnç teorisyenleri ilk olarak direnç kavramını ortaya koyup, üzerinde çalışmalar yaparak alana önemli bir katkı sağlamışlardır. Ancak bu teorisyenlerin direnç kavramına dar bir kapsamdan bakması eleştirilen bir konudur. Bu teorisyenler direnci işçi sınıfı ve azınlıklar gibi toplumun alt sınıflarından gelen öğrencilerin, baskın gruplar tarafından oluşturulmuş okul ideolojisi ve uygulamalarına karşı koymaları ve meydan okumaları şeklinde tanımlamışlar ve bu doğrultuda araştırmalar yürütmüşlerdir (Aronowitz ve Giroux, 1985). Ancak direncin nedeni sadece altüst sınıflar arasındaki farklılık ve eşitsizlikler değildir. Aynı zamanda sınıf şartları, öğrencinin başarı düzeyi ve okul yönetici ve öğretmenlerinin otoriteleri ile öğrenciler arasındaki çatışma ve mücadeleler de direncin önemli sebepleri arasındadır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin derste kullandığı öğretim yöntem ve yaklaşımları, öğrencilerden beklentilerini açıkça belirtmemesi, ders işlerken otoriter davranışlarda bulunması, ders konularının öğrencilerin yaşantılarına daha az uygun olması, anlatılan konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri, öğrencilerin kişisel olarak öğretmenden hoşlanmamaları vb. sebepler öğrenci direncine sebep olmaktadır (Brookfield, 1990; Cusick, 1992; Pauly, 1991; Spaulding, 1995). Ancak direnç teorisyenleri bu konular üzerinde yeterince durmamışlardır (McFadden, 1995; McFarland, 2001; Wright ve Weekes, 2003).

2.8.2. Direnç Davranışlarının Sınıflandırılması

Direnç bir karşı koyma hareketi olduğundan genellikle olumsuz ve yıkıcı olarak algılanmaktadır. Ancak öğrencilerin direnç göstermesinin olumlu yönleri de vardır. Direncin olumlu yönüne dikkat çekmek isteyen, Burroughs, Kearney ve Plax, (1989) direnci yapıcı veya yıkıcı karşı koyma davranışı olarak tanımlamışlardır. Yıkıcı direnç büyük ölçüde eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyen davranışlar olup, dersle ilgilenmeyen, derse devamsızlık yapan, etrafındakilerle konuşan, öğretmeni sinirlendirici tarzda sorular soran (örneğin öğretmenin ders işleyiş tarzını eleştirerek öneriler getirme, sık sık konuyla ilgisiz sorular sorma vb.) veya öğretmeni alaya alan öğrenci davranışları yıkıcı direnç davranışlarıdır. Yapıcı direnç ise eğitim-öğretim faaliyetlerini olumlu yönde etkileyen, bu faaliyetlerin kalitesini artırabilen davranışlardır. Öğrencilerin olumsuz durumlardan kaynaklanan şikâyetlerini öğretmene

veya yöneticilere bildirmesi, bu olumsuzluklara dikkat çekmek amacıyla öğretmene eleştirici tarzda sorular sorması, öğretmenin yanlış fikir ve davranışlarına karşı çıkması vb. yapıcı direnç davranışlarıdır. Öğrenci direncinin olmaması durumunda öğretmen de kendini değiştirme ve geliştirme yönünde hiçbir çabaya girişmeyecektir. Yapıcı direnç öğretmenin uygun olmayan davranışlarının değişmesine yardım ederek öğretime yarar sağlayabilmekte ve kaliteyi artırabilmektedir.

Öğrencilerin direnç davranışları ile ilgili olarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Alpert (1991), Larson ve Richards (1991) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul veya sınıfı önemsememe, öğretmenle dalga geçme ve dersi karıştırma, öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermeme veya kısık sesle cevap verme, öğretmene eleştiri getirerek onunla tartışma gibi direnç davranışlarını yaptıkları belirlenmiştir. Yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan ve direnç davranışlarını daha ayrıntılı olarak inceleyen Burroughs ve diğ. (1989) direnç davranışlarını on dört kategoride toplamışlardır. Bu kategoriler; öğretmeni suçlama, öğrenme-öğretme sürecindeki faaliyetlere katılmama, kendinden istenenleri isteksiz bir şekilde yapma, sınıfa hazırlıksız gelme, öğretmeni aldatma, şikayetlerini öğretmene iletme, sınıf düzenini bozma, özür dileme, öğretmeni önemsememe, derse önem vermeyerek ödevleri yapmama, öğretmene meydan okuma, öğretmeni yöneticilere şikayet etme, kendi direnç davranışını mazur göstererek davranışını savunma, dönem içerisinde ve sonunda öğretmenini çevresine olumsuz bir şekilde anlatma davranışları şeklindedir.

Çok sayıdaki direnç davranışlarının, belirli ortak özellikleri dikkate alınarak, sınıflanması üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Higginbotham (1996) direnç davranışlarını sözel, suskun olma ve derse gelmeme olmak üzere üç gruba ayırırken, araştırmalarda daha çok benimsenen bir sınıflamayı ortaya koyan Chan ve Treacy (1996) direnç davranışlarını aktif, pasif ve uyumlu görünme şeklinde üçe ayırmıştır. Aktif dirençte öğrenci tepkilerini açıkça belirtirken, pasif dirençte öğrenciler doğrudan tepkilerini açık bir şekilde ortaya koymamakta, derse geç gelme, ödev yapmama veya eksik yapma gibi doğrudan öğretmene yönelik olmayan davranışlarda bulunmaktadır. Uyumlu görünmede ise aynı fikirde olmadıkları hâlde öğretmenin anlattıklarıyla aynı fikirde görünmekte, uyumluymuş gibi davranmaktadırlar.

Literatürde direnç davranışlarının sınıflandırılmasına ilişkin birçok çalışma mevcuttur. Bu sınıflamalar incelendiğinde direnç davranışları aktif ve pasif direnç davranışları başlığı altında toplayabiliriz (Yüksel, 2003). Bu direnç davranışları

içerisinde pasif direnç sınıf şartlarını hemen değiştiremez. Ancak sınıftaki memnuniyetsizliği öğretmene ilettiği için önemini korumaktadır. Aktif direnç ise kuralları değiştirebilir ve okul içerisindeki çeşitli rollere yüklenen değer ve otorite düzeyini azaltabilir (McFarland, 2001). Ancak aktif dirence yönetici ve öğretmenler tepki göstererek, direnç gösteren öğrencilere çeşitli yaptırımlar uygulama olasılığı yüksektir. Bu nedenle öğrenciler çoğunlukla pasif direnç göstermeyi tercih etmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarına, değerlerine uymayan her türlü durum, öğretmenin davranışları ve nitelikleri vs birçok olgu direnç davranışlarının oluşmasında etkilidir. Direnç davranışları ise öğretme-öğrenme sürecinin işlemesine olumsuz etkileri olabilmektedir bu bağlamda direnç davranışlarının ve sebeplerinin belirlenmesi önemlidir.

2.9. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar ve bu araştırmalar sonucunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sözer (1987)"in "Türk Üniversitelerindeki Öğretmen Yetiştirme Programlarının Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği" konulu çalışmasında, Eğitim fakültesinin dördüncü sınıfına devam eden öğrenciler ile, öğretmenlik sertifikası programlarında bitirme aşamasına gelmiş öğrencilerin ÖMB düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarına, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri boyutunda gerekli görülen temel ve ortak bilişsel davranışların yeterince kazandırılmadığı, ancak eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının, sertifika programlarındaki adaylara göre, ÖMB bakımından daha başarılı oldukları görülmüştür. Her iki kümedeki adayların, genelde, öğretmenlik mesleğine güdülenme dereceleri yükseldikçe, ÖMB düzeylerinin de yükseldiği saptanmıştır. Bu arada eğitim fakültesi öğretmen adaylarının, sertifika programlarındaki adaylara göre, öğretmenlik mesleğine daha iyi güdülendikleri görülmüştür. Her iki kümede yer alan adaylardan fen bilimleri dallarında öğrenim görenlerin öğretmenlik meslek bilgisi düzeylerinin, beşeri bilimler dallarında öğrenim görenlere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Temel (1990) tarafından yapılan bir çalışma ile “Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi” araştırılmıştır. Araştırma Çukurova üniversitesi fen-edebiyat fakültesinde öğretmenlik formasyonu derslerini alan ikinci ve dördüncü sınıf lisans öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak Aşkar ve Erden tarafından geliştirilen “Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır”. İkinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının, mesleğe ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamalarının değişmediği saptanmıştır.

Can (1991) “Eğitim Fakültesi Lisans ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarında Tutum Geliştirme Açısından Etkililiği” konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmasında; mevcut öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenliğe özgü tutumların geliştirilmesine yer verilmesi, öğretim uygulamalarının tutumsal amaçlara da hizmet edebilecek biçimde düzenlenmesi, öğretmenlik mesleğine alınacak öğrencilerde, öğretmenliğe özgü kişilik özelliklerinin de aranması ve nihayet öğretmen yetiştiren kurumların programlarındaki bilişsel öğrenmeler kadar duyuşsal öğrenmelerin de gerçekleşip gerçekleşmediğinin araştırılması gibi hususların uygulamada dikkate alınmasının yararlı olacağına işaret etmektedir.

Dilaver (1992), “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları” konulu çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır; Öğretmen yetiştiren kurum programlarının ders ağırlıklarında dengesizlik olduğu, kurumlar arasında farklı uygulamaların bulunduğu, özellikle meslek dersleri aleyhine fedakârlık yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların okullarda yaptıkları öğretmenlik uygulamaları yeterli görülmemektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlara giren öğrencilerden, ilk yılın sonunda mesleğe yatkın olmadığı anlaşılanların öğretmenlik dışındaki başka programlara kaydırılması görüşünde birleşilmektedir. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç da, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetersiz görülmesidir. Bakanlığın alacağı öğretmenlerin kaynağının öğretmen yetiştiren kurumlar olması görüşünde birleşilmektedir. Alınacak öğretmenlerin kişilik testi, mülakat gibi ek seçme kriterlerinden geçirilmesi de istenmektedir.

Üstün (1992)' ün Hacettepe Üniversitesi öğretmenlik sertifikası programına kayıtlı Edebiyat, Fen ve Eğitim fakültesinde okuyan 100 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada, “Öğretmenlik Sertifikası Programları Hakkında Öğrencilerin Görüşleri ve Tutumları”nı uygulanan eğitim programları, sertifika programındaki derslerin işlenip-

değerlendirilmesi, programdaki derslerle ilgili karşılaşılan sorunlar, öğretmenlik özelliklerinin ne derece kazanıldığı bu programda kayıtlı öğrencilerin özellikleri açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlik sertifikası programlarının, modern program yaklaşımına uygun olarak değiştirilerek geliştirilmesi, programda yer alan derslerin de yine bu yaklaşıma uygun olarak değiştirilerek geliştirilmesi konusunda öğrenciler görüş birliğine varmışlardır. Öğretmenlik sertifikası programlarında yer alan derslerin işlenip-değerlendirilirken program geliştirme amaçlarına uygun olmasının sağlanması, değişik yöntem ve tekniklerden yararlanılması, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kurallarına göre uygulanması konusunda öğrenciler görüş birliğine varmışlardır. Öğrenciler öğretmenlikle ilgili özelliklerin kazanılmasına uygun davranışların ders programlarında yer alması, bu davranışların kazanılmasına önem verilmesi ve öğretmenlik sertifikası programlarında karşılaşılan sorunların tespit edilip giderilmeye çalışılması konusunda öğrenciler görüş birliğine varmışlardır.

Erden (1995), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifika Derslerine Yönelik Tutumları” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının, öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışma öğretmenlik sertifikası derslerine devam eden, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri ile Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitimi bölümüne devam eden 174 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının sertifika derslerine yönelik tutumları, cinsiyetlerine, anne ve babalarının eğitim durumuna ve bölümlerine göre değişmemektedir. Öğrencilerin tutumları, konu alanlarına ve öğretmen olma isteklerine göre ise farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sertifika derslerine yönelik tutumları öğretmen olma isteklerine göre değişmektedir. Öğretmen olmaya istekli öğrencilerin tutum puanı ortalamaları, istekli olmayanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Yılman (1999) tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye’de Ortaöğretime öğretmen yetiştirme sisteminin temelleri araştırılmış olup, çalışmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Kaliteli öğretmen yetiştirilmesi konusunda uygulama ile tasarım arasında ciddi çelişkiler bulunmuştur. Ortaöğretime öğretmen yetiştirme sorunu hukuki bakımdan boşlukta görünmektedir. Öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan

pedagojik formasyon derslerinde, bilgisiz, yetersiz ve sorumsuz kimselerce nitelik açısından önemli ve ciddi düşürlere neden olunmuştur.

Akpınar ve Özer (2004), Teknik Eğitim Fakülteleri (TEF)“de okutulmakta olan, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerinin, öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi başlığı altında bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, dört TEF“nin son sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Veriler, likert tipi maddelerden oluşan anketlerle toplanmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonunda, ÖMB derslerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığı, uygulama derslerinin amacına ulaşmadığı ve derslerde öğretim materyalinin kullanılma oranının düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuçta, ÖMB derslerinin çoğunlukla anlatım yöntemiyle işlendiği, öğrenci başarısının ölçülmesinde en fazla yazılı ve çoktan seçmeli sınavların kullanıldığıdır. Ayrıca, ÖMB ders içeriklerinin mesleki eğitime uygun olarak değiştirilmesi gereği ile bu derslerin teknoloji donanımlı ortamlarda yapılması isteği, araştırmanın diğer bir sonucu olarak dikkat çekmektedir.

Okçabol (2004), “Öğrenci, Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Gözüyle Öğretmen Yetiştirme” başlıklı betimsel bir çalışma ortaya koymuştur. Bu araştırma, nitelikli öğretmen yetiştirmede geçerli çözümlerin üretilebilmesine yardımcı olacağı düşüncesiyle, öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin ve eğitim fakültelerinin bugünkü durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları soncunda, öğretmen adayları içinde, genelde okudukları okulda verilen formasyon derslerini olumsuz değerlendirenler, olumlu değerlendirenlerden daha çoktur. Öğretim yöntemleriyle ilgili olarak öğretilenleri, öğretmenlerin yüzde 57'si ve öğretim elemanlarının yüzde 54'ü; öğretmenlik formasyonu olarak verilen dersleri kuramsal açıdan, öğretmenlerin yüzde 51'i ve öğretim elemanlarının yüzde 63'ü yeterli bulmaktadır. Formasyon derslerini; uygulama, özel öğretim yöntemleriyle ilgili olarak öğretilenler ve okul deneyimi açılarından, öğretmenler ancak yüzde 30'luk ve öğretim elemanları da yüzde 40'luk oranlarda yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yüzde 50'den çoğunun yeterli bulduğu formasyonla ilgili konularda, yüzde 25-30 kadarı da yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Semerci (2004), “Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Derslerinin İşleyişi” başlıklı çalışmasında derslerde kullanılan öğretim yöntem-tekniğine ilişkin öğrencilerin görüşlerinde alan bilgisi, ÖMB ve genel kültür dersleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kullanılan yöntem-tekniğe ilgili

maddelerin her üç farklı derste de orta düzeyde kullanıldığını belirtmekle birlikte genel kültür derslerinde daha az kullanıldığı belirlenmiştir. ÖMB dersleri yöntemlerin kullanılması açısından daha yüksek bir katılıma sahiptir. Derslerde farklı araç gereçlerin kullanımı ile ilgili olarak ise ÖMB derslerinde farklı araç gereçlerin kısmen kullanıldığı genel kültür ve alan derslerinde ise kullanılmadığı belirlenmiştir.

Yüksel (2004) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ÖMB Derslerine Yönelik Direnç Davranışları” başlıklı çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerindeki direnç davranışları ve bu davranışların sebeplerini incelemiştir. Çalışma eğitim fakültesi 4. Sınıf öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Sonuçlar öğrencinin öğrenim gördüğü anabilim dalı, cinsiyeti ve öğretim türüne göre analiz edilmiştir. Sonuçta, eğitim fakültesi öğrencilerinin hem ÖMB derslerine, hem de bu derslere giren öğretim elemanlarına yönelik düşüncelerinin olumsuz olduğu, bunun sonucunda da öğrencilerin bu derslerde direnç davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir. Sonuçlar değişkenlere göre analiz edildiğinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık, resim-iş, müzik, beden eğitimi ve okul öncesi anabilim dalı öğrencilerinin; erkek öğrencilerin ve ikinci öğretime kayıtlı öğrencilerin ÖMB derslerine ve öğretim elemanlarına ilişkin olumsuz düşüncelerinin olduğu ve bu derslere daha sık ve daha yoğun direnç gösterdikleri görülmüştür.

Çakır, Kan, Sünbül (2006), “ÖMB ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında, tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlik algıları üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Tezsiz yüksek lisans eğitimi alan erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik puan ortalamaları ile ÖMB programı eğitimi alan erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik puan ortalamaları arasında, tezsiz yüksek lisans eğitimi alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgu tezsiz yüksek lisans eğitimi alan erkek öğrencilerin, ÖMB programı eğitimi alan erkek öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine ilişkin daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduklarını göstermektedir.

Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu (2006), “Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri” adlı betimsel çalışmalarında eğitim fakültelerinde verilmekte olan ÖMB derslerinden öğrencilerin yaralanma oranları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, mezunların eğitim fakültesindeki öğrenimleri sırasında en çok

yararlandıkları dersler; gelişim öğrenme, sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri olduğu saptanmıştır. Hiç yararlanılamayan derslerin ise; öğretmenlik mesleğine giriş, öğretimde planlama ve değerlendirme ve öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ÖMB derslerinden genel olarak yararlanamadıkları tespit edilmiştir.

Kılıç ve Acat (2007) “Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi” konulu çalışmalarında öğretmen adaylarının algılarına göre, sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veriler, Demirci Eğitim Fakültesi’nden mezun konumundaki son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Derslerin buldukları ders grupları içinde ve bütün dersler arasında işe vurukluk ve gereklilik sıraları belirlenmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlik formasyon dersleri çok gerekli ve işe vuruk bulunurken, konu alanı derslerinin genelde daha az gerekli ve işe vuruk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbek ve diğ. (2007) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine olan görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri kişisel, ekonomik ve sosyal özellikler bakımından incelenmiştir. Araştırmaya 1. v e 4. Sınıf eğitim fakültesi öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin sınıf, cinsiyet, anabilim dalı, aile gelir durumu değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Yüksel (2007), “Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi” adlı nitel bir çalışma ortaya koymuştur. Bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkilerini tespit etmektir. Araştırmada, öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, genelde öğretmenliğe olumsuz baktıkları, alan derslerine daha fazla ilgi gösterdikleri, öğretmenlik meslek derslerine giren öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler alan ve öğretmenlik meslek derslerinin birbirinden tamamen kopuk olarak işlendiğini düşünmektedirler. Araştırmada elde edilen veriler ışığında anabilim dallarının örtük programı temel hatlarıyla ortaya konularak öğrencilerin öğretmenlik ve öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkisi açıklanmıştır.

Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmen adayı görüşlerine göre eğitim fakültelerinin kalite standartlarını belirleyebilmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, bölüm eğitim programlarının sahip olması gereken özelliklere ilişkin öğretmen adaylarının %50'si uygulamaya yönelik bir eğitim verebilecek bir program olmalı, %36'sı alana uygun dersler içermeli ve %21'i pedagojik formasyona önem verilmeli diye görüş ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının %66'sı öğretim elemanlarının alanında uzmanlaşmış olması gerektiğini, %41'i ÖMB ve becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlerde bulunması gereken mesleki özellikleri sıralarken %71'i alanına hâkim olmalı, %61'i ise ÖMB ve becerisine sahip olmalı diye görüş belirtmişlerdir.

Ekici (2008), “Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi” adlı bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma betimsel niteliktedir. Çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesine kayıtlı 420 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonunda; öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin her birine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilirken, öğretmen adaylarının en fazla görsel, işitsel ve bireysel öğrenme biçimlerini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin farklı derslerde farklı öğrenme biçimlerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen eğitiminde eğitim faaliyetleri düzenlenirken öğretmen adaylarının tutumlarının ve öğrenme biçimlerinin dikkate alınması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi adına önemli görünmektedir.

Çetin (2009), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ÖMB Derslerine Yönelik Tutumları” adlı betimsel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören 150 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları kısmen olumlu çıkarken tutum puanlarının değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tutum puanları, öğrencilerin ÖMB derslerindeki başarı algılarına göre farklılaşmaktadır; başarı durumu “çok iyi” olan öğrencilerin “iyi” ve “orta” olanlara ve başarı durumu “iyi” olanların “orta” olanlara oranla daha yüksek istenen tutum puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, ÖMB derslerini

“çok önemli” bulan öğrencilerin “orta derecede önemli” bulanlara oranla tutum puanlarının daha üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin ailelerinde öğretmen bulunma durumuna göre tutum puanlarının farklılaştığı; ailesinde öğretmen bulunan öğrencilerinin bulunmayanlara oranla daha üst düzeyde tutum puanına sahip oldukları tespit edilmiştir

Yazıcıyır ve Oktar (2009) “Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Direnç Davranışları” konulu çalışmalarında mesleki eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecindeki direnç davranışları ve nedenlerini açıklamaya çalışmışlardır. Bu amaçla 3. ve 4. Sınıfa devam eden 23 öğretmen adayıyla görüşme yapmışlardır. Öğretmen adaylarının derste sessiz durma, derste sürekli konuşma, sorulan soruları cevaplamama, sürekli başka şeylerle meşgul olma, sıraya yatıp uyuma ders sürekli geç gelme, sınıf içi etkinliklere katılmama, derse hazırlıklı gelmeme, kopya çekme, grup çalışmalarında sorumluluk almama, öğretim elemanlarıyla sürekli tartışma, sürekli olumsuz cevap verme, devamsızlık yapma, öğretim elemanlarını ve arkadaşlarını dikkate almama, sınıfın düzenini bozma gibi direnç davranışlarını sergiledikleri belirlenmiştir. Direnç davranışlarının nedenleri ise fakültenin fiziki koşulları ve donanımı, eğitim programlarının güncel olmaması, öğretim elemanlarının davranışları ve yönetimdeki yetersizliktir. Bu davranışlar genelde bireysel olarak yapılmaktadır ve öğretim elemanlarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmen adayları fakültede demokratik olmayan bir eğitim ortamı olduğunu belirtmişlerdir.

Kahramanoğlu (2010) “Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan ÖMB Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında ÖMB derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tarama biçiminde yapılan araştırmaya 315 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenler, ÖMB ders içeriğinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili olduğu ve öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleği konusunda bilgilendirdiği görüşüne büyük oranda katılmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ÖMB derslerinin içeriğinin sadece maddi ve fiziki imkânları yeterli olan okullara göre hazırlanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, içeriğin yetersiz olduğunu, derslerin sadece teorik olarak verildiğini ve gerçek yaşamla iç içe olmadığını vurgulamaktadırlar. Ayrıca derslerin daha çok teorik olarak verildiği ve soyut kaldığı için uygulamada sıkıntı yaşadıkları da çıkan sonuçlar arasındadır.

Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) “Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişimindeki Önemi” konulu çalışmada öğretmen adaylarının meslek bilgisi dersleri üzerine bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmaya Marmara bölgesinde yer alan bir üniversitenin, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D. son sınıfında öğrenim gören toplam 72 öğretmen adayı katılmıştır. Bu çalışmada, veriler nitel araştırma yöntemlerinden açık uçlu soru tekniği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular, Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarından 38’inin, Okul Öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarından ise 20’sinin meslek bilgisi derslerinin öğretmenlik mesleğine bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini ifade ettiklerini göstermektedir. Bununla beraber, bazı öğretmen adayları bu dersleri yeterli bulmadıklarını, bazıları ise derslerin mesleğe bakış açılarını değiştirmediklerini belirtmiştir.

Özer ve Kahramanoğlu (2011) “Anadolu Öğretmen Liseleri’nde Okuyan Öğrencilerin ÖMB Dersleri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmalarında Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin ÖMB dersleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Hatay ilindeki anadolu öğretmen liselerinde öğrenim gören 11. ve 12. sınıflarda okuyan toplam 221 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ÖMB dersleri hakkındaki görüşleri okullara göre değişmemektedir. Öğrencilere Anadolu Öğretmen Liselerinde okutulan ÖMB derslerinin öğrencileri öğretmenlik mesleğine yönelmede ne gibi sorunlar bulunduğu sorulmuş ve öğrencilerin çoğunluğu derslerin daha çok teorik olarak işlendiğini, staj uygulama süresinin kısa olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin yeteri kadar tanıtılmadığını belirtmişlerdir.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cobb (1999), öğretmen eğitiminde uluslararası karşılaştırmalara yer verdiği araştırmasında, birçok ülkede "kaliteli öğretmen" kavramının öğretmen eğitim programlarının temel amacı haline geldiğini ve kaliteli öğretmen kavramının; pedagojik bilgi, alan bilgisi, etkili öğretim beceri ve tutumları, gelişim ve öğrenme, güçlü etik duygusu, sürekli öğrenme ve kendini geliştirmeyi içerdiğini belirtmiştir.

Clemons (2000) okulların kalitesini önemli ölçüde etkilediği düşünülen; ortak karar verme, içerik ve performans standartlarının uygulanması, insan gücü kaynaklarını

geliştirme ve öğrenci başarısıyla ilgili etkinliklere aile katılımına ilişkin faktörlerin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği ortaya konulmuştur.

Sime ve Priestley (2005) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini almıştır. Öğretmen adayları ICT (information and communications technology) öğrenme öğretmenin yeni bir Çekil olarak sınıftaki ilişkilerin doğasını değiştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, ICT'nin modern bir öğretme aracı olarak sınıfa girmesini benimserken aynı zamanda bu sürecin çeşitli engellerinin olduğunu da ifade etmişlerdir.

Stevens ve diğ. (2006) öğretmen eğitiminde öğretme ve öğrenmedeki dönüşümler konulu çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğrenenler olarak öğretmen eğitimindeki yaşantılar, öğretme hakkında fikirlerin gelişmesi ve öğretme hakkında yeni öğrenmeler üzerine öneriler geliştirmişlerdir. İngiltere’de beş ayrı üniversitenin eğitim bölümünde çalıştıktan sonra öğretmen adaylarının öğrenenler olarak kendilerinin öğretmenleri görerek iyi öğretmeyi anladıklarını görmüşlerdir. Burada yansıtıcı olma (reflexivity) öğretmen adaylarının öğrenmelerinde önerilmekte ve öğrenen öğretmen ve öğrenen kavramlarına vurgu yapılmaktadır.

Morke, Divitini ve Haugalokken (2007) çalışmalarında öğretmen eğitiminde uygulama temelli eğitim üzerine araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin uygulamadaki gözlemlerine dayalı bu çalışmada uygulamanın yaygınlaştırılmasının önemi, hareketlilik, işbirliği ve niteliğin artması bakımından vurgulanmıştır.

Highinbottom (1996) öğrencilerin direnç davranışlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada direnç davranışlarının farklılaştığını belirlemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin ortaya koyduğu direnç davranışlarını sınıflandırmıştır. Direnç davranışlarını sözel, suskun olma ve derse gelmeme olmak üzere üç gruba ayırmıştır.

Burroughs ve diğ. (1989) yükseköğretimde direnç davranışlarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada direnç davranışlarını on dört kategoride toplamışlardır. Bu kategoriler; öğretmeni suçlama, öğrenme-öğretme sürecindeki faaliyetlere katılmama, kendinden istenenleri isteksiz bir şekilde yapma, sınıfa hazırlıksız gelme, öğretmeni aldatma, şikayetlerini öğretmene iletme, sınıf düzenini bozma, özür dileme, öğretmeni önemsememe, derse önem vermeyerek ödevleri yapmama, öğretmene meydan okuma, öğretmeni yöneticilere şikayet etme, kendi direnç davranışını mazur göstererek davranışını savunma, dönem içerisinde ve sonunda öğretmenini çevresine olumsuz bir şekilde anlatma davranışları şeklindedir.

Chan ve Treacy (1996) çok kültürlü sınıflardaki direnç davranışlarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada direnç davranışlarını aktif, pasif ve uyumlu görünme şeklinde sınıflamışlardır. Aktif direnç davranışlarında öğrenci tepkilerini açıkça belirtmektedir. Pasif direnç davranışlarında öğrenciler doğrudan tepkilerini açık bir şekilde ortaya koymamaktadırlar. Fakat derse geç gelme, ödev yapmama veya eksik yapma gibi davranışlar ortaya koyarak dirençlerini belirtmektedirler. Uyumlu görünmede ise aynı fikirde olmadıkları hâlde öğretmenin anlattıklarıyla aynı fikirde görünmekte, uyumluymuş gibi davranmaktadırlar.

2.9.3. İlgili Araştırmaların Analizi

Türkiye’de yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlik mesleğine yönelik görüşler ve tutumla ilgili tarama modelinde araştırmalar olduğu görülmektedir. Son on yılda ÖMB derslerine ilişkin çalışmaların yapıldığı fakat bu çalışmalarda genel olarak bu derslerin ayrı ayrı değerlendirildiği belirlenmiştir. Direnç davranışları ve sebeplerine ilişkin yapılan çalışma sayısı ise oldukça sınırlıdır.

Yurtdışında ÖMB derslerine ilişkin yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Daha çok öğretmen nitelikleri, öğretmen yeterlikleri ve deneysel çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Dirence ilişkin çalışmaların ise genelde örtük program kapsamında ilköğretim ve ortaöğretime yönelik olduğu yükseköğretime ait çalışmaların az olduğu görülmektedir. Direnç çalışmalarının büyük bir kısmının sosyal sınıf farklarına yönelik olduğu öğretme- öğrenme sürecine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretime ilişkin paradigmaların değiştiği günümüzde öğretmenlerin bu süreçteki rolleri de büyük değişime uğramıştır. Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı, öğrenmeyi öğrenmenin ön plana çıktığı yeni eğitim anlayışında öğretmenlik meslek bilgisinin önemi daha da artmıştır. Öğretmen adaylarına öğretmenlik meslek bilgisinin kazandırılmasında hayati öneme sahip olan ÖMB derslerine yönelik çalışmaların daha fazla sayıda yapılması gerekmektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Bu çalışmada öğretmen adaylarının ÖMB derslerindeki direnç davranışları ve bu davranışların sebepleri toplanan nicel ve nitel veriler ışığında analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2011 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evren içerisinde seçkisiz örnekleme tekniği ile ulaşılabilen 565 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu çalışmada verileri toplamak amacıyla 3 ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar “ÖMB derslerine yönelik direnç ölçeği”, “ÖMB derslerinde yaşanan sorunların belirlendiği anket” ve ÖMB derslerinin geliştirilmesine yönelik önerilerin belirlendiği açık uçlu sorudur. Aşağıda bu veri toplama araçlarının geliştirilmesine yönelik işlemler açıklanmıştır.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerini belirlemek amacıyla, Yüksel (2004b) tarafından oluşturulan “ÖMB derslerine yönelik direnç ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda 41 madde yer almaktadır. Yüksel (2004b) orijinal ölçeğin orijinal formunun uygulanması sonucu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,923, Bartlett Testi ise 15207,5 ve $p=0.000$ olarak bulunmuştur. Faktörler ait Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0.73 ile 0.90 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin araştırma gurubu için geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla eğitim fakültesi

ve teknik eğitim fakültesi son sınıflarında öğrenim gören 150 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ön uygulama sonucu elde edilen veriler işleme alınmıştır. Veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .923, Bartlett Testi ise 12174.383 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu .05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk (2007)'e göre, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, analize alınan 41 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 6 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 58.521'dir. Ayrıca component matrix tablosuna göre, 41 maddenin faktör yük değerlerinin .49 ve .82 arasında değiştiği görülmektedir. Birinci faktöre ait yük değerleri .49 ve .81 arasında, ikinci faktöre ait yük değerleri .63 ve .76 arasında, üçüncü faktöre ait yük değerleri .57 ve .79 arasında, dördüncü faktöre ait yük değerleri .75 ve .82 arasında, beşinci faktöre ait yük değerleri .64 ve .71 arasında, altıncı faktöre ait yük değerleri .64 ve .74 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidel'e (2001) göre temel kural her bir değişkenin yük değerinin .32 ve daha üzerinde değerlendirilmesi gerekir. Ayrıca Comrey ve Lee' de (1992) yük değerinin .71 olması halinde (varyansın % 50'sini açıklar) mükemmel, .63 olması halinde (varyansın % 40'ını açıklar) çok iyi, .55 olması halinde (varyansın % 30'unu açıklar) iyi, .45 olması halinde (varyansın % 20'sini açıklar) vasat ve .32 olması halinde (varyansın % 10'unu açıklar) zayıf olarak değerlendirilmesi için öneri getirmişlerdir (Akt: Tabachnick ve Fidel, 2001). Bu bulgular ölçeğin orijinal formu ile araştırma gurubuna uygulanan formunun örtüştüğünü göstermektedir. Bu nedenle ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi altı faktörlü olan yapısının kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçekte öğretmenlik mesleğine yönelik görüşler 10 madde, ÖMB derslerine yönelik görüşler 8 madde, ÖMB derslerini yürüten akademisyenlere yönelik görüşler 11 madde, ÖMB derslerinin önemine yönelik görüşler 3 madde, aktif direnç davranışlarının sıklığına yönelik 5 madde, pasif direnç davranışlarının sıklığına yönelik 4 madde yer almaktadır. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Faktörlere ait güvenilirlik katsayılarının ise .70 ile .90 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; *Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Hiç Katılmıyorum 1* şeklindedir. Ölçekte direnç davranışlarının sıklığını belirlemek amacıyla yer alan maddelerde ise seçenekler *Her Zaman 5, Sıklıkla 4, Bazen 3, Nadiren 2, Hiçbir Zaman 1* şeklinde belirlenmiştir. Olumsuz ifadeli tutum cümlelerinde puanlama, ters yönde işleyecek şekilde (1, 2, 3, 4, 5 şeklinde yapılmıştır).

Bir diğer veri toplama aracı da öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığını belirlemek amacıyla ilgili literatür taranarak oluşturulan 18 maddelik bir taslak ankettir. Bu taslaktan ikisi eğitimde program geliştirme, birisi eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere üç uzmanının görüşü alınarak 4 madde çıkartılmış ve 14 maddelik anket oluşturulmuştur. Bu anketle öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu anketin araştırma gurubu için geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi son sınıflarında öğrenim gören 150 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ön uygulama sonucu elde edilen veriler işleme alınmıştır. Veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .916, Bartlett Testi ise 3394.32 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu .05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Ankete ilişkin yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, analize alınan 14 maddenin öz değeri 1'den büyük olan tek faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ankete ilişkin açıkladıkları varyans % 44.648'dir. Ayrıca component matrix tablosuna göre, 14 maddenin faktör yük değerlerinin .50 ve .75 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenirliliği Cronbach Alpha güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik kat sayısı .87 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. ÖMB derslerinde Yaşanan sorunların sıklığını belirlemek amacıyla yer alan maddelerde ise seçenekler *Her Zaman 5, Sıklıkla 4, Bazen 3, Nadiren 2, Hiçbir Zaman 1* şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin geliştirilmesine yönelik önerilerini belirlemek amacıyla açık uçlu tek soru sorulmuştur. Bu soruya ilişkin gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına yapılmıştır. Elde edilen cevaplar içerik analizi yapılarak gruplanmıştır. Bu şekilde nicel analizin yapılabilmesi sağlanmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla son halini alan ankette, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren 8 madde, ÖMB derslerine yönelik direnç ölçeği 41 madde, ÖMB derslerinde yaşanan sorunları belirlemeye yönelik ölçek 14 madde ve ÖMB derslerine yönelik önerilerin yer aldığı açık uçlu 1 madde olmak üzere toplam 64 madde yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Literatür taraması, uzman görüşleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde son halini alan veri toplama aracı, öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 2010-2011 akademik yılında Fırat üniversitesi eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Fırat üniversitesi eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi son sınıfında öğrenim gören 593 öğretmen adayına araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgi verilmiş ve bu noktada kendilerinden araştırmaya katkıda bulunmaları istenerek doldurmaları üzere anketler verilmiştir. Verilen anketlerden 28 tanesi yanlış veya eksik işaretlemelerden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuçta, 565 anket işleme alınmıştır. Açık uçlu sorunun yer aldığı nitel kısma ise 237 öğretmen adayı cevap vermiştir. Yapılan inceleme sonu amaç dışında cevapların yer aldığı 47 anket çıkarılarak 190 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Hazırlanan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Yapılan uygulama neticesinde elde edilen nicel veriler, kontrol edilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen nicel verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada varyans analizi, t-testi, Kruskal Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Ankette yer alan ilgili maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları baz alınmıştır.

Hiç Katılmıyorum / Hiçbir Zaman	1.00 – 1.80
Katılmıyorum / Nadiren	1.81 – 2.60
Kısmen Katılıyorum / Bazen	2.61 – 3.40
Katılıyorum / Sık Sık	3.41 – 4.20
Tamamen Katılıyorum / Her Zaman	4.21 – 5.00

ÖMB derslerinin geliştirilmesine yönelik sorulan açık uçlu sorunun yer aldığı nitel verilere ise bilgisayar destekli nitel veri analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde ve modellerin oluşturulmasında NVivo 8 programından yararlanılmıştır. Kodlamalar üç araştırmacının ortak görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Çözümlemeler programda yer alan “tree node” bölümünde gerçekleştirilmiştir. Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği(Na) / (Görüş Birliği(Na) + Görüş Ayrılığı(Nd)) X 100. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik elde edilmiş olur (Saban 2008). Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvuru alan uzmanlar sadece üç node’u araştırmacılardan farklı bir kategoriyle ilişkilendirmiştir. Bu hesaplama sonucunda $P = (26/26+3) \times 100 = \%90$ olarak hesaplanmıştır. Öncelikle ana temalar ardından bunlara bağlı tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan temalar aralarındaki bağları gösterir şekilde modellenmiş ve görselleştirilmiştir. Modelde yer alan ilişkileri gösteren okların kalınlığı o temanın söylenme oranını göstermektedir. Elde edilen veriler tablolaştırılarak temaların nicel analizi frekans ve yüzde istatistiksel teknikleri kullanılarak yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun hazırlanan veri toplama aracıyla toplanan verilerin analizine dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulguların yorumlanması yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, fakülte, mezun olunan ortaöğretim türü, ÖSS puan türü, anne eğitim durumu baba eğitim durumu ve aile gelir durumuna ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiştir. Tablo 13 'de öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	f	%
Erkek	394	69.7
Kadın	171	30.3
Fakülte		
Eğitim Fakültesi	304	53.8
Teknik Eğitim Fakültesi	261	46.2
Ortaöğretim Türü		
Genel Lise	302	53.5
Meslek Lisesi	193	34.2
Anadolu Lisesi	70	12.4
ÖSS Puan Türü		
Sayısal	406	71.9
Sözel	99	17.5
Eşit Ağırlık	60	10.6

Tablo 13'ün Devamı

Anne Eğitim Durumu		
Okur yazar Değil	168	29.7
İlkokul Mezunu	267	47.3
Ortaokul Mezunu	61	10.8
Lise Mezunu	55	9.7
Üniversite Mezunu	14	2.5
Anne Eğitim Durumu		
Okur yazar Değil	29	5.1
İlkokul Mezunu	225	39.8
Ortaokul Mezunu	97	17.2
Lise Mezunu	128	22.7
Üniversite Mezunu	86	15.2
Aile Gelir Durumu		
0-750 TL	127	22.5
751-1500 TL	267	47.3
1501-2250 TL	125	22.1
2251-3000 TL	22	3.9
3000 TL üzeri	24	4.2
Bölüm		
Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi	72	12.7
Elektrik Eğitimi	39	6.9
Metal Eğitimi	49	8.7
Makina Eğitimi	60	10.6
Yapı Eğitimi	62	11.0
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	44	7.8
İlköğretim	162	28.7
Türkçe Eğitimi	50	8.8
Güzel Sanatlar Eğitimi	27	4.8
Toplam	565	100.0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yüzde 69.7'si erkek, yüzde 30.3'ü ise kadındır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılım oranları göz önünde bulundurulduğunda erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarından daha

fazla olduğu gör÷lmektedir. Bu durum özellikle teknik eğitim fak÷ltesini daha çok erkek öğrencilerin tercih etmesinden kaynaklandığı düşün÷lmektedir.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri fak÷lteye ilişkin bulgulara bakıldığında yüzde 53.8'i eğitim fak÷ltesine, yüzde 46.2'si ise teknik eğitim fak÷ltesine devam etmektedir. Katılımcıların devam ettikleri fak÷lteye göre oranları göz önünde bulundurulduğunda eğitim fak÷ltesi öğrencilerinin, teknik eğitim fak÷ltesi öğrencilerinden daha fazla olduğu gör÷lmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türüne ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının yüzde 53.5'i genel lise, yüzde 34.2'si meslek lisesi, yüzde 12.4'ü anadolu lisesi mezunudur. Mezun olunan ortaöğretim türüne göre dağılımda genel lise ve meslek lisesi mezunlarının ağırlıkta olduğu buna karşın anadolu lisesi mezunlarının daha az olduğu gör÷lmektedir. Bu dağılımın ortaya çıkmasında genel lise öğrencilerinin bu iki fak÷lteyi tercih edebilmeleri ve teknik eğitim fak÷ltesi öğrencilerinin daha çok meslek lisesi mezunu olmalarından kaynaklandığı düşün÷lmektedir.

Öğretmen adaylarının ÖSS puan türüne ilişkin bulgulara bakıldığında yüzde 71.9'u sayısal, yüzde 17.5'i sözel, yüzde 10.6'sı eşit ağırlık puan türlerindedir. ÖSS puan türüne göre dağılımda büyük farklar olduğu söylenebilir. Bu durum, özellikle teknik eğitim fak÷ltesi öğrencilerinin yaklaşık olarak tamamının sayısal puan türünde olmalarından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna ilişkin bulgular analiz edildiğinde yüzde 29.7'sinin okuryazar olmadığı, yüzde 47.3'inin ilkokul, yüzde 10.8'inin ortaokul, yüzde 9.7'sinin lise ve yüzde 2.5'inin ise üniversite mezunu olduğu gör÷lmektedir. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre dağılımında ilkokul mezunlarının ağırlıkta olduğu bunu okuryazar olmayanların takip ettiği ve üniversite mezunu anne sayısının ise çok az olduğu gör÷lmektedir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının genel olarak anne eğitim durumunun düşük olduğu söylenebilir.

Baba eğitim durumuna ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının babalarının yüzde 5,1'inin okuryazar olmadığı, yüzde 39.8'inin ilkokul, yüzde 17.2'sinin ortaokul, yüzde 22.7'sinin lise ve yüzde 15.2'sinin ise üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, babalarının eğitim durumuna göre dağılımında ilkokul mezunlarının ağırlıkta olduğu, okuryazar olmayanlarının sayısının ise çok az olduğu gör÷lmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının anne ve babalarının

eğitim durumlarına göre dağılımları genel olarak karşılaştırıldığında baba eğitim durumunun anne eğitim durumundan belirgin bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının aile aylık gelir durumuna ilişkin bulgular tablo da sunulmuştur. Gelir durumuna ilişkin aralıkların belirlenmesinde asgari ücret tutarı göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelirinin yüzde 22.5 'inin 0-750 TL, yüzde 47.3 'ünün 751-1500 TL, yüzde 22.1 'inin 1501-2250 TL, yüzde 3.9'unun 2251-3000 TL, yüzde 4.2 sinin ise 3000 TL zeri aralıklarında dağıldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelirlerinin daha çok 751-1500 TL arasında olduğu, genel duruma bakıldığında ise gelir durumunun 1500 TL'nin altında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında ğretmen adaylarının ailelerinin yaşam standartlarının yüksek olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının okudukları bölüme ilişkin bulgular incelendiğinde 29.1'i ilköğretim, 12.7'si elektronik ve bilgisayar eğitimi, 10.9'u yapı eğitimi, 10.6'sı makine eğitimi, 8.8'i türkçe eğitimi, 8.7'si metal eğitimi, 7.8'i Bilgisayar ğretim ve teknolojileri eğitimi, 6.9'u elektrik eğitimi, 4.8'i güzel sanatlar eğitimi, bölümlerinde okumaktadırlar. Dağılımda en fazla ilköğretim bölümünde en az ise güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim gören ğretmen adayının olduğu görülmektedir. İlköğretim bölümündeki katılımcı sayısının fazla olmasının temel sebebi bir çok ana bilim dalını içeriyor olmasıdır. Bazı bölümlerdeki sayının az olması ise anabilim dalı sayısının az olması ve ikinci ğretim sınıflarının olmamasından kaynaklanmaktadır. Elde edilen bu verilerden ilköğretim ve güzel sanatlar eğitimi bölümlerinin dışında dağılımların homojen olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmaya Katılan ğretmen Adaylarının MB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 14'de, ğretmen adaylarının MB derslerine yönelik dirençlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. MB derslerine yönelik direnç ölçeğinde elde edilen veriler faktörlere göre yorumlanmıştır. Bu nedenle analizde faktörlere ilişkin ortalamalar kullanılmıştır.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençleri

Faktör	\bar{X}	SS
1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Düşünceler	3.93	.83
2. ÖMB Derslerine Yönelik Düşünceler	3.17	.93
3. ÖMB derslerini Yürüten Akademisyenlere Yönelik Düşünceler	3.00	.53
4. ÖMB Derslerinin Önemine Yönelik Düşünceler	3.41	.57
5. ÖMB Derslerine Yönelik Aktif Direnç Davranışları	1.59	.65
6. ÖMB Derslerine Yönelik Pasif Direnç Davranışları	2.98	.50

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerini belirlemek için oluşturulan öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler faktöründe yer alan maddelere öğretmen adaylarının “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=3.93$) görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerini belirlemek için oluşturulan ÖMB derslerine yönelik düşünceler faktörüne öğretmen adayları “kararsızım” düzeyinde ($\bar{X}=3.17$) görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu görüşlere sahipken ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin belirgin olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların bu derslere ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik görüşlerini belirlemek için oluşturulan öğretim elemanlarına yönelik düşünceler faktörüne “kararsızım” düzeyinde ($\bar{X}=3.00$) görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik görüşlerinin de kısmen olumsuz olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin önemine yönelik düşüncelerini belirlemek için oluşturulan ÖMB derslerinin önemi faktörüne “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=3.41$) görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları genel olarak ÖMB derslerinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışlarının sıklığını belirlemek amacıyla oluşturulan faktöre “bazen” düzeyinde

($\bar{X}=2.98$) görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adayları ÖMB derslerine yönelik bazen pasif direnç davranışları gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerindeki aktif direnç davranışlarının sıklığını belirlemek amacıyla oluşturulan faktöre öğretmen adayları “hiç bir zaman” düzeyinde ($\bar{X}=1.59$) görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışlarını genel olarak göstermedikleri söylenebilir.

ÖMB derslerine yönelik dirence ilişkin bulgulara genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu görüşlerinin olması, ÖMB derslerini önemli bulmalarına rağmen bu derslere ve öğretim elemanlarına yönelik olumsuz görüşleri dikkat çekicidir. Bu durumun da pasif direnç davranışlarına sebep olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanlarına yönelik olumsuz görüşlerin öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecindeki uygulamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü Öğretmen adayları ÖMB derslerinin önemli olduğunu belirtmelerine rağmen bu derslere yönelik olumsuz görüşe sahiptirler.

4.2.1. Bazı Değişkenlerin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin; cinsiyet, fakülte, bölüm, ÖSS puan türü, ortaöğretim türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile gelir durumu değişkenlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular ve yorumlanması yer almaktadır.

4.2.1.1. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin cinsiyet değişkenine göre değişimine ilişkin bulgular Tablo 15’de, sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin karşılaştırıldığı t-testi sonuçlarına göre “ Öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler”, “ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışları” ve “ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışları” faktörlerinde anlamlı farklılığın bulunduğu görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 15. Cinsiyet Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	\bar{X}	ss	Levene		t	p
				F	P		
1.	Erkek	3.86	.83	.223	.637	-3.077	.002*
	Kadın	4.09	.80				
2.	Erkek	3.21	.94	.226	.635	1.404	.165
	Kadın	3.09	.92				
3.	Erkek	3.02	.53	.022	.883	1.177	.243
	Kadın	2.96	.52				
4.	Erkek	3.38	.61	1.785	.182	-.449	.684
	Kadın	3.41	.47				
5.	Erkek	1.66	.68	1.126	.076	3.966	.000*
	Kadın	1.43	.53				
6.	Erkek	2.93	.52	1.015	.314	-3.926	.000*
	Kadın	3.11	.43				

(p < .05).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenler arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler faktörüne “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen kadın öğretmen adaylarına ait ortalamanın ($\bar{X}=4.09$), erkek öğretmen adaylarına ait ortalamadan ($\bar{X}=3.86$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik ortaya koydukları aktif direnç davranışları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenler arasında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmen adayları ÖMB derslerine yönelik sergiledikleri aktif direnç davranışlarını “Hiçbir zaman” düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen erkek öğretmen adaylarına ait ortalamanın ($\bar{X}=1.66$), kadın öğretmen adaylarına ait ortalamadan ($\bar{X}=1.43$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adayları ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışlarını daha sık sergilemektedirler.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik ortaya koydukları pasif direnç davranışları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenler arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmen adayları ÖMB derslerine yönelik sergiledikleri pasif direnç davranışlarını “bazen” düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen kadın öğretmen adaylarına ait ortalamanın ($\bar{X}=3.11$), erkek öğretmen adaylarına ait ortalamadan ($\bar{X}=2.93$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen adayları ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışlarını daha sık sergilemektedirler.

4.2.1.2. Fakülte Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin fakülte değişkenine göre değişimine ilişkin bulgular Tablo 16’da, sunulmuştur.

Tablo 16. Fakülte Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin t- testi Sonuçları

Faktör	Fakülte	\bar{X}	ss	Levene		t	p
				F	P		
1.	TEF	3.99	.75	9.943	.002	1.426	.154
	EF	3.89	.89				
2.	TEF	3.32	.99	8.253	.004	3.496	.001*
	EF	3.04	.86				
3.	TEF	3.11	.51	.015	.901	4.304	.000*
	EF	2.92	.53				
4.	TEF	3.42	.50	.047	.829	1.090	.276
	EF	3.37	.63				
5.	TEF	1.54	.59	6.637	.010	-1.670	.095
	EF	1.63	.70				
6.	TEF	2.91	.48	1.676	.196	-3.257	.001*
	EF	3.04	.50				

(p < .05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının fakülte değişkenine göre ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin karşılaştırıldığı t-testi sonuçlarına göre “ ÖMB derslerine yönelik düşünceler”, “ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik düşünceler” ve “ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışları” faktörlerinde anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür ($p < .05$).

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşleri fakülte değişkenine göre incelendiğinde teknik eğitim fakültesine devam eden öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencileri ÖMB derslerine yönelik düşünceler faktöründe “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen teknik eğitim fakültesi öğrencilerin ait ortalamasının ($\bar{X} = 3.32$), eğitim fakültesi öğrencilerine ait ortalamadan ($\bar{X} = 3.04$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin ÖMB dersine yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik düşünceleri fakülte değişkenine göre incelendiğinde teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesi arasında teknik eğitim fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencileri ÖMB derslerini yürüten akademisyenlere yönelik düşüncelerinin belirlendiği faktöre “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen teknik eğitim fakültesi öğrencilerin ait ortalamasının ($\bar{X} = 3.11$), eğitim fakültesi öğrencilerine ait ortalamadan ($\bar{X} = 2.92$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarına yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışları fakülte değişkenine göre incelendiğinde teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencileri arasında eğitim fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencileri ÖMB derslerine yönelik sergiledikleri pasif direnç davranışlarını “*bazen*” düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen eğitim fakültesi öğrencilerine ait ortalamasının ($\bar{X} = 3.04$), teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarına ait ortalamadan ($\bar{X} = 2.91$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencileri ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışlarını daha sık sergilemektedirler. Bu durumun sebepleri arasında ÖMB derslerinde fakülteler arası farklı uygulamaların olmasının da etkili olabileceği düşünülebilir.

4.2.1.3. ÖSS Puan Türü Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

ÖSS puan türü değişkenine göre öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerine ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. ÖSS Puan Türü Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Faktör	Öğretmen Adaylarının ÖSS Puan Türleri						Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Sayısal (n=406)		Sözel (n=99)		Eşit Ağırlık (n=60)		\bar{X}	SS	Levene	p	F	p	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS							
1.	3.90	0.83	4.12	.74	3.85	.93	3.93	.83	1.224	.295	3.218	.041*	
2.	3.23	.96	3.09	.89	2.88	.77	3.17	.93	2.397	.092	4.089	.017*	1-3
3.	3.04	.53	2.93	.48	2.85	.59	3.00	.53	.724	.485	4.700	.009*	1-3
4.	3.40	.50	3.33	.51	3.45	.99	3.39	.57	2.786	.063	4.089	.380	
5.	1.56	.62	1.69	.71	1.60	.70	1.59	.65	2.325	.099	4.700	.210	
6.	2.96	.46	3.00	.48	3.08	.72	2.98	.50	.257	.773	.968	.251	

(p < .05).

Öğretmen adaylarının ÖSS puan türü değişkenine göre ÖMB derslerine dirençlerinin karşılaştırıldığı anova testi sonuçlarına göre “öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler”, “ ÖMB derslerine yönelik düşünceler”, “ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik düşünceler” faktörlerinde anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür (p < .05).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarında ise anlamlı farklılık çıkan “öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler” faktöründe farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir. “Öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler” faktörüne ait grup ortalamalarına bakıldığında ÖSS sözel puan türüne sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu görüşe ($\bar{X}=4.12$), sahip oldukları görülmektedir. Scheffe testi sonuçlarında “ÖMB derslerine yönelik

düşünceler” faktöründe sayısal ve eşit ağırlık puan türleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sayısal puan türündeki öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik eşit ağırlık puan türündeki öğrencilerden daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. “ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik düşünceler” faktöründe de sayısal ve eşit ağırlık puan türleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sayısal puan türündeki öğrencilerin ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik eşitağırlık puan türündeki öğrencilerden daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulguların ortaya çıkmasında eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adaylarının genelde sözel dersler olan ÖMB derslerine yönelik sözel öğrencisi gibi ayrıntıcı, sayısal öğrencisi gibi bütüncül bakış açısına sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.2.1.4. Mezun Olunan Ortaöğretim Türü Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Mezun olunan ortaöğretim türü değişkenine göre öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerine ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Ortaöğretim Türü Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova testi Sonuçları

Faktör	Mezun Olunan Ortaöğretim Türü						Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Genel Lise (n=302)		Meslek Lisesi (n=193)		Anadolu Lisesi (n=70)								
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	ss	\bar{X}	SS	Levene	p	F	p	
1.	3.97	.83	3.99	.77	3.62	.93	3.93	.82	2.658	.071	5.711	.004*	1-3, 2-3
2.	3.12	.88	3.32	1.00	2.97	.92	3.17	.93	3.593	.028*	4.457	.012*	
3.	2.98	.55	3.09	.49	2.86	.52	3.00	.52	.755	.471	5.172	.006*	2-3
4.	3.37	.62	3.37	.52	3.50	.48	3.39	.57	.291	.748	1.474	.230	
5.	1.61	.68	1.56	.59	1.59	.67	1.58	.64	2.310	.100	.405	.667	
6.	3.04	.54	2.90	.46	2.97	.39	2.98	.49	1.202	.301	4.607	.067	

(p < .05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türü değişkenine göre ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin karşılaştırıldığı anova testi sonuçlarına göre “öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler”, “ÖMB derslerini yürüten akademisyenlere yönelik düşünceler” faktörlerinde anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür (p < .05).

Anlamli farklilikin hangi gruplar arasin da oldugunu belirlemek amaciyla bu maddelere scheffe testi uygulanmistir. Scheffe testi sonuclarina ise anlamlı farklılık çıkan “öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler” faktöründe farkın anadolu lisesi ile genel lise ve meslek lisesi arasında olduğu belirlenmiştir. Genel lise ve meslek lisesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin anadolu lisesi mezunu öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmüştür. “ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik düşünceler” faktöründe meslek lisesi ile anadolu lisesi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslek lisesi mezunlarının ÖMB derslerini yürüten akademisyenlere yönelik görüşlerinin anadolu lisesi öğrencilerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Homojen dağılım göstermeyen “ÖMB derslerine yönelik düşünceler” faktörüne Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. “ÖMB derslerine yönelik düşünceler” faktöründe istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamli farklilikin hangi gruplar arasin da oldugunu belirlemek amaciyla bu faktöre Mann Whitney-U testi uygulanmistir. Kruskal Wallis-H ve MWU testi sonuclari Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19. Ortaöğretim Türü Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin KWH ve MWU testi Sonuçları

Faktör	Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Ortaöğretim Türü			Kruskall Wallis H testi		MWU
	Genel Lise (n=302)	Meslek Lisesi (n=193)	Anadolu Lisesi (n=70)	KWH	p	
2.	271.64	312.57	250.46	10.598	.005*	1-2 2-3

($p < .05$).

Analizler neticesinde farklılığın meslek lisesi ile genel lise ve anadolu liseleri arasında olduğu görülmektedir. Meslek lisesi mezunlarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin genel lise ve anadolu lisesi mezunlarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının akademik ve kişisel özellikleri bakımından diğer öğretmen adaylarından farklıdır. Bu farklı özelliklerinin derslere ilişkin daha eleştirel bir bakış açısına sahip olmalarına neden olduğu düşünülebilir.

4.2.1.5. Bölüm Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerine ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Bölüm değişkenine göre ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin karşılaştırıldığı anova testi sonuçlarına göre “ ÖMB derslerine yönelik düşünceler”, “ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik düşünceler”, “ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışları”, “ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışları” faktörlerinde anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmüştür ($p < .05$).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarında ise anlamlı farklılık çıkan gruplar belirlenmemiştir. Bölümlerin “ÖMB derslerine yönelik düşünceler” faktörüne ilişkin ortalamaları incelendiğinde elektronik ve bilgisayar eğitimi öğrencilerinin daha olumlu görüşe sahip oldukları ve “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri ($\bar{X}=3.57$), Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin ise en olumsuz görüşe ($\bar{X}=2.80$) sahip oldukları ve “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. “ÖMB derslerini yürüten akademisyenlere yönelik düşünceler” faktöründe ise güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinden daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Türkçe eğitimi öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışlarını güzel sanatlar eğitimi ve elektronik bilgisayar eğitimi öğrencilerinden daha sık sergiledikleri belirlenmiştir. “ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışları” faktörüne ilişkin scheffe testi sonuçlarında ise anlamlı farklılık çıkan gruplar belirlenmemiştir. Araştırmaya katılan tüm bölümlerdeki öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışlarını “bazen” düzeyinde sergiledikleri görülmektedir. Fakat türkçe eğitimi bölümüne ait ortalamanın en yüksek ($\bar{X}=3.02$) olduğu görülmektedir. Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışlarını diğer bölüm öğrencilerinden daha sık sergiledikleri belirlenmiştir.

Tablo 20. Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova testi Sonuçları

Faktör	Öğretmen Adaylarının Bölümleri																		Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Elektronik ve Bilgisayar (n=72)		Elektrik (n=39)		Metal (n=49)		Makina (n=60)		Yapı (n=62)		BÖTE (n=44)		İlköğretim (n=162)		Türkçe (n=50)		Güzel Sanatlar (n=27)								
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	levne	p	F	p	
1.	4.06	.77	3.85	.85	4.02	.63	4.12	.71	3.89	.76	3.48	.95	3.90	.87	3.90	.95	4.23	.67	3.93	.83	2.196	.026	2.959	.003	
2.	3.43	1.02	3.57	1.03	3.38	.87	3.22	1.08	3.13	.89	3.18	.91	2.99	.80	2.81	.86	3.25	.96	3.17	.93	1.767	.081	3.739	.000	
3.	3.10	.55	3.14	.45	3.05	.48	3.14	.51	3.13	.54	2.99	.45	2.84	.55	2.87	.47	3.15	.52	3.00	.53	.850	.558	4.344	.000	
4.	3.38	.50	3.38	.47	3.53	.39	3.46	.51	3.29	.61	3.39	.39	3.40	.71	3.31	.63	3.36	.42	3.39	.57	1.056	.392	.825	.581	
5.	1.37	.46	1.67	.67	1.53	.53	1.53	.59	1.70	.72	1.64	.75	1.60	.66	1.81	.81	1.47	.51	1.59	.65	3.876	.000	2.383	.016	
6.	2.96	.45	2.78	.47	2.91	.44	2.80	.45	3.02	.52	3.13	.42	3.07	.56	3.01	.48	3.02	.39	2.98	.50	.284	.971	3.217	.001	

Tablo 21. Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin KWH ve MWU testi Sonuçları

Madde	Öğretmen Adaylarının Bölümleri										Kruskal Wallis H testi		MWU
	Elektronik ve Bilgisayar (n=72)	Elektrik (n=39)	Metal (n=49)	Makina (n=60)	Yapı (n=62)	BÖTE (n=44)	İlköğretim (n=162)	Türkçe (n=50)	Güzel Sanatlar (n=27)	KWH	p		
1.	306.56	264.94	287.80	317.15	266.98	201.08	279.60	287.40	344.22	20.268	.009	1-9,4-9,5-9,7-9, 9-10, 9-14,9-15,3-15	
5.	230.55	310.90	283.00	267.64	313.14	280.65	284.13	325.75	265.41	15.458	.051		

Homojen dağılım göstermeyen “öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler”, “ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışları” faktörlerine non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis-H (KWH) testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; “öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler” faktöründe istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu faktöre Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. KWH ve MWU testlerinin sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Analizler neticesinde farklılığın Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ile elektronik ve bilgisayar, metal, makine, yapı, ilköğretim, türkçe, resim bölümleri arasında olduğu ayrıca resim öğretmenliği bölümü ile elektrik eğitimi, yapı eğitimi bölümleri arasında olduğu görülmektedir. Bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi bölümünün öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin diğer bölümlere göre daha olumsuz olduğu, güzel sanatlar eğitimi bölümünün ise öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Teknik eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının ve güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin bölümlerinin genelde sanat veya zanaata yönelik olması öğretmenliğe yönelik benzer görüşlere sahip olmalarında etkili olduğu düşünülebilir.

4.2.1.6. Anne Eğitim Durumu Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo’da, anne eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının ÖMB derslerine dirençlerine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova testi Sonuçları

Faktör	Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumu										Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Okuryazar değil (n=168)		İlkokul (n=267)		Ortaokul (n=61)		Lise (n=55)		Üniversite (n=14)								
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	levene	p	F	p	
1.	4.05	.74	3.90	.86	4.02	.72	3.87	.97	3.12	.65	3.93	.83	1.492	.203	4.409	.002*	1-5, 3-5
2.	3.32	.91	3.07	.96	3.18	.82	3.23	1.00	3.03	.77	3.17	.93	1.266	.282	2.124	.077	
3.	3.05	.58	2.96	.50	3.06	.49	3.03	.53	3.10	.58	3.00	.53	1.004	.405	1.132	.340	
4.	3.41	.71	3.36	.50	3.47	.46	3.46	.55	3.07	.59	3.39	.57	.467	.760	1.838	.120	
5.	1.64	.64	1.55	.61	1.56	.74	1.55	.57	1.99	1.14	1.59	.65	6.107	.000*	1.977	.097	
6.	2.94	.49	2.98	.51	2.99	.48	3.07	.50	3.07	.43	2.98	.50	.879	.476	.820	.512	

p < .05

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumu değişkenine göre ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin karşılaştırıldığı anova testi sonuçlarına göre “öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler”, faktöründe anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarında anne eğitim durumu üniversite mezunu olan öğrencilerle anne eğitim durumu okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul olanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim durumu yükseldikçe öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerin daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim düzeyi farklı ailelerin çocuklarının geleceğine ilişkin düşüncelerinin farklılaşmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Homojen dağılım göstermeyen “ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışları” faktörüne non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis-H (KWH) testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin KWH ve MWU testi Sonuçları

Faktör	Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumları					Kruskall Wallis H testi		MWU
	Okuryazar değil (n=168)	İlkokul (n=267)	Ortaokul (n=61)	Lise (n=55)	Üniversite (n=14)	KWH	p	
5.	303.38	273.27	268.25	275.61	317.25	4.948	.293	

Yapılan analizler neticesinde; “ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışları” faktöründe istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p < .05$). anne eğitim durumu üniversite mezunu olanların ÖMB derslerinde aktif direnç davranışlarını daha sık ($\bar{X} = 3.17$) sergiledikleri görülmektedir.

4.2.1.7. Baba Eğitim Durumu Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo’da, baba eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova testi Sonuçları

Faktör	Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumu										Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Okuryazar değil (n=29)		İlkokul (n=225)		Ortaokul (n=97)		Lise (n=128)		Üniversite (n=86)		\bar{X}	SS	levene	p	F	p	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS							
1.	3.90	.72	3.97	.74	4.07	.76	3.85	.93	3.80	.96	3.93	.83	3.376	.010*	1.682	.153	
2.	3.28	1.04	3.22	.88	3.17	1.00	3.16	.95	3.03	.95	3.17	.93	1.283	.276	.686	.602	
3.	3.10	.55	2.97	.50	3.04	.59	3.05	.51	2.95	.56	3.00	.53	.385	.819	.979	.418	
4.	3.30	.47	3.40	.65	3.33	.52	3.43	.49	3.40	.55	3.39	.57	.088	.986	.669	.614	
5.	1.64	.63	1.65	.63	1.56	.76	1.49	.52	1.60	.72	1.59	.65	2.375	.051	1.302	.268	
6.	2.81	.61	2.99	.57	2.94	.37	2.98	.44	3.05	.45	2.98	.50	1.525	.193	1.520	.195	

(p < .05).

Baba eğitim durumu değişkenine göre ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin karşılaştırıldığı anova testi sonuçlarına göre gruplar arası farklılık bulunmamıştır (p < .05).

Homojen dağılım göstermeyen “öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler” faktörüne non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis-H (KWH) testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin KWH ve MWU testi Sonuçları

Faktör	Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumları					Kruskall Wallis H testi		MWU
	Okuryazar değil (n=29)	İlkokul (n=225)	Ortaokul (n=97)	Lise (n=128)	Üniversite (n=86)	KWH	p	
1.	263.33	285.55	309.67	273.75	266.66	4.346	.361	

Yapılan analizler neticesinde; “öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler” faktöründe istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (p < .05).

4.2.1.8. Aile Gelir Durumu Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo'da, aile gelir durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Anova testi Sonuçları

Faktör	Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Durumu										Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	0-750TL (n=127)		751-1500 TL (n=267)		1501-2250 TL (n=125)		2251-3000 TL (n=22)		3000 TL üzeri (n=24)								
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	SS	\bar{X}	ss	Levene	p	F	p	
1.	4.03	.80	3.91	.85	4.02	.74	3.59	.86	3.48	.97	3.93	.83	.999	.407	3.671	.006*	1-4, 1-5
2.	3.15	.94	3.21	.93	3.11	.93	3.01	1.05	3.35	.92	3.17	.93	.344	.848	.668	.614	
3.	2.97	.57	3.02	.51	3.02	.51	2.81	.57	3.14	.53	3.00	.53	.240	.916	1.308	.266	
4.	3.43	.73	3.38	.52	3.39	.55	3.22	.39	3.51	.35	3.39	.57	.871	.481	.869	.482	
5.	1.69	.68	1.55	.63	1.57	.61	1.55	.70	1.61	.85	1.59	.65	.526	.717	.974	.421	
6.	2.96	.63	2.97	.48	3.00	.43	3.02	.39	3.09	.42	2.98	.50	1.022	.395	.447	.775	

p < .05

Öğretmen adaylarının aile gelir durumuna göre ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin karşılaştırıldığı anova testi sonuçlarına göre “öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceler”, faktöründe anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür ($p < .05$).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu faktöre scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarında aile gelir durumu 0-750 TL olanlar ile 2251-3000TL, 3000TL üzerinde olanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Aile gelir durumu yükseldikçe öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu görüşlerin azaldığı görülmektedir. Bu durumunda ailenin gelir durumu yükseldikçe çocuklarına farklı fırsatlar sunabilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

4.2.2. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Yaşadıkların Sorunların Belirlenmesi

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığına ilişkin bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. ÖMB Derslerinde Yaşanan Sorunlar

	\bar{X}	ss
1. ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşıyorum.	2.23	1.09
2. ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunlar yaşıyorum.	2.40	1.18
3. ÖMB derslerinin öğretmenlik meslek bilgisi kazandırmada yetersiz kalmasından dolayı sorunlar yaşamaktayım	2.64	1.26
4. ÖMB derslerinde anlatılan konuların sıkıcı olması ile ilgili sorunlar yaşıyorum.	2.75	1.13
5. ÖMB derslerinde anlatılan konuların zorluğu ile ilgili sorunlar yaşıyorum.	2.35	1.09
6. ÖMB derslerinde öğrenme- öğretme sürecinde öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşıyorum.	2.79	1.14
7. ÖMB derslerinde kullanılan araç-gereç yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşıyorum.	2.76	1.24
8. ÖMB derslerinin yapıldığı fiziksel ortam ile ilgili sorunlar yaşıyorum.	2.59	1.43
9. ÖMB Derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşıyorum.	2.53	1.09

Tablo 27'nin Devamı

10. ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım.	2.73	1.15
11. ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar yaşarım.	2.85	1.26
12. ÖMB derslerinde öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunlar yaşarım.	2.64	1.26
13. ÖMB derslerine ayrılan zamanın yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşarım.	2.16	1.15
14. ÖMB dersleri arasındaki bütünlük sağlanmamasından(birbirinden kopukluk) kaynaklanan sorunlar yaşarım.	2.63	1.19

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığını belirlemek amacıyla oluşturulan ankette “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar yaşarım.*” maddesine ait ortalamanın en yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları ÖMB derslerinin ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin sorunları ($\bar{X}=2.85$) “bazen” yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları “*ÖMB derslerinde öğrenme- öğretim sürecinde öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım.*” ($\bar{X}=2.79$), “*ÖMB derslerinde kullanılan araç-gereç yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşarım*” ($\bar{X}=2.76$), “*ÖMB derslerinde anlatılan konuların sıkıcı olması ile ilgili sorunlar yaşarım.*” ($\bar{X}=2.75$), “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım*” ($\bar{X}=2.73$), “*ÖMB derslerinin öğretmenlik meslek bilgisi kazandırmada yetersiz kalmasından dolayı sorunlar yaşamaktayım*” ($\bar{X}=2.64$), maddelerine de “bazen” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. ÖMB derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin maddelerden ortalaması en düşük maddelerin ise “*ÖMB derslerine ayrılan zamanın yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşarım.*” ($\bar{X}=2.16$), “*ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşarım.*” ($\bar{X}=2.23$), maddeleri olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu maddelere “*nadiren*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunlara genel olarak “bazen” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirme, yöntem ve tekniklerin kullanımı, araç gereç yetersizliği, sıkıcılık ve derslerin yetersizliğine ilişkin sorunları daha sık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zaman yetersizliği ve öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunları daha az yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının daha sık karşılaştıkları sorunların genelde öğretme-öğrenme sürecine yönelik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu süreçte öğretim elemanlarının niteliklerinin etkili olduğu düşünülebilir. Öğretim elemanlarının özellikle etkili öğretmenlik özelliklerini ortaya koyamaması bu sorunların daha sık yaşanmasına neden olmaktadır.

4.2.2.1. Bazı Değişkenlerin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yaşadıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının; cinsiyet, fakülte, bölüm, ÖSS puan türü ve ortaöğretim türü, değişkenlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular ve yorumlanması yer almaktadır.

4.2.2.1.1. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Karşılaştıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde karşılaştıkları sorunların sıklığının cinsiyet değişkenine göre değişimine ilişkin bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sorunlara ilişkin maddelerde erkek ve kadın öğrencilere ait ortalamalar birbirine yakındır. Bu bulgu öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde karşılaştıkları sorunların ortak olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik beklentilerinin de benzer olduğu düşünülebilir.

Tablo 28. Cinsiyet Değişkenine göre ÖMB Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Faktör	Cinsiyet	\bar{X}	ss	Levene		t	p
				F	P		
1.	Erkek	2.21	1.09	.229	.633	-.786	.432
	Kadın	2.28	1.06				
2.	Erkek	2.40	1.19	.224	.636	.031	.975
	Kadın	2.39	1.14				
3.	Erkek	2.59	1.27	1.098	.295	-1.412	.159
	Kadın	2.75	1.21				
4.	Erkek	2.70	1.15	3.610	.058	-1.460	.145
	Kadın	2.85	1.05				
5.	Erkek	2.31	1.10	.378	.539	-.960	.338
	Kadın	2.41	1.02				
6.	Erkek	2.74	1.14	.676	.411	-1.417	.157
	Kadın	2.88	1.12				
7.	Erkek	2.72	1.24	.366	.546	-.793	.428
	Kadın	2.81	1.22				
8.	Erkek	2.62	1.53	.705	.402	.685	.494
	Kadın	2.53	1.14				
9.	Erkek	2.51	1.10	.011	.918	-.636	.525
	Kadın	2.57	1.07				
10.	Erkek	2.69	1.13	.027	.870	-1.364	.173
	Kadın	2.83	1.18				
11.	Erkek	2.81	1.28	1.557	.213	-.749	.454
	Kadın	2.90	1.20				
12.	Erkek	2.60	1.26	.631	.427	-1.104	.270
	Kadın	2.73	1.23				
13.	Erkek	2.12	1.15	.167	.683	-1.171	.242
	Kadın	2.24	1.16				
14.	Erkek	2.66	1.19	.110	.740	1.192	.234
	Kadın	2.53	1.15				

p < .05

4.2.2.1.2. Fakülte Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Karşılaştıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının Fakülte türü değişkenine göre değişimine ilişkin bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Fakülte Değişkenine Göre ÖMB Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Faktör	Cinsiyet	\bar{X}	ss	Levene		t	p
				F	P		
1.	TEF	1.92	.96	17.898	.000	-6.642	.000*
	EF	2.49	1.12				
2.	TEF	2.08	1.08	8.880	.003	-5.998	.000*
	EF	2.66	1.19				
3.	TEF	2.42	1.21	.760	.384	-3.874	.000*
	EF	2.82	1.27				
4.	TEF	2.56	1.09	.167	.683	-3.659	.000*
	EF	2.90	1.13				
5.	TEF	2.18	1.11	.428	.513	-3.294	.001*
	EF	2.48	1.04				
6.	TEF	2.61	1.11	.396	.530	-3.293	.001*
	EF	2.93	1.14				
7.	TEF	2.53	1.20	.049	.825	-4.010	.000*
	EF	2.94	1.24				
8.	TEF	2.38	1.17	.175	.676	-3.227	.001*
	EF	2.77	1.59				
9.	TEF	2.31	1.12	2.892	.090	-4.513	.000*
	EF	2.72	1.03				
10.	TEF	2.55	1.16	2.826	.093	-3.501	.001*
	EF	2.89	1.11				
11.	TEF	2.65	1.30	5.565	.019	-3.290	.001*
	EF	3.00	1.20				
12.	TEF	2.44	1.24	.150	.699	-3.438	.001*
	EF	2.80	1.24				
13.	TEF	1.93	1.08	6.474	.011	-4.349	.000*
	EF	2.35	1.17				
14.	TEF	2.47	1.19	.716	.398	-4.020	.004*
	EF	2.75	1.16				

p < .05

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığı fakülte değişkenine göre incelendiğinde bütün maddelerde teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ankette yer

alan “ÖMB derslerinin öğretmenlik meslek bilgisi kazandırmada yetersiz kalmasından dolayı sorunlar yaşamaktayım”, “ÖMB derslerinde anlatılan konuların sıkıcı olması ile ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinde anlatılan konuların zorluğu ile ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinde öğrenme-öğretme sürecinde öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinde kullanılan araç-gereç yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinin yapıldığı fiziksel ortam ile ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB Derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinde öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB dersleri arasındaki bütünlük sağlanmamasından(birbirinden kopukluk) kaynaklanan sorunlar yaşarım” maddelerinde belirtilen sorunları eğitim fakültesi öğrencilerinin daha sık yaşadıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde karşılaştıkları sorunların sıklığının fakülte değişkenine göre yapılan analizinde farklılık olup olmadığına levene testi ile bakılmıştır. Bu test sonucunda homojen dağılım göstermeyen maddelere MWU testi yapılmıştır; bu testin sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Fakülte Değişkenine Göre MWU Sonuçları

M. No	Cinsiyet	Sıra ortalaması	Mann Whitney U	
			MWU	P
1	TEF	237.50	27796.500*	.000
	EF	322.06		
2	TEF	240.45	28566.000*	.000
	EF	319.53		
11	TEF	257.87	33112.500*	.001
	EF	304.58		
13	TEF	250.88	31288.500*	.000
	EF	310.58		

p < .05

Tabloda görüldüğü üzere “ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB

derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar yaşarım”, “*ÖMB derslerine ayrılan zamanın yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşarım*” maddelerinde anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Bu maddelerde anlamlı farklılığın eğitim fakültesi öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesine devam eden öğretmen adayları öğretim elemanlarının tutum ve davranışları, akademik yeterlilikleri, sınavların geçerliği ve güvenilirliği, derslere ayrılan zamanın yetersizliği ile ilgili sorunlarla teknik eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarından daha sık karşılaşmaktadırlar. Bir çok maddede anlamlı farklılığın çıkması eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve dolayısıyla ÖMB derslerine yönelik farklı bakış açılarından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.2.2.1.3. ÖSS Puan Türü Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Karşılaştıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının ÖSS puan türü değişkenine göre değişimine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının ÖSS puan türü değişkenine göre ÖMB derslerinde karşılaştırıldığı sorunların sıklığını belirlemeye yönelik anova testi sonuçlarına göre “*ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerinde anlatılan konuların sıkıcı olması ile ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerinde anlatılan konuların zorluğu ile ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerinde kullanılan araç-gereç yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB Derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerine ayrılan zamanın yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşarım*” maddelerinde anova testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$).

Tablo 31. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların ÖSS Puan Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Madde	Öğretmen Adaylarının ÖSS Puan Türleri						Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Sayısal (n=406)		Sözel (n=99)		Eşit Ağırlık (n=60)		\bar{X}	SS	levene	p	F	p	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS							
1.	2.10	1.06	2.45	1.15	2.70	.99	2.23	1.08	1.376	.254	10.575	.000*	2-1,3-1
2.	2.27	1.17	2.62	1.14	2.86	1.14	2.40	1.18	.423	.655	9.004	.000*	2-1,3-1
3.	2.55	1.26	2.83	1.25	2.85	.59	2.64	1.26	.559	.572	3.694	.025*	
4.	2.66	1.13	2.80	1.12	3.21	.95	2.74	1.12	2.365	.095	6.537	.002*	3-1
5.	2.29	1.11	2.35	.96	2.73	1.02	2.34	1.08	1.614	.200	4.403	.013*	3-1
6.	2.71	1.11	2.93	1.22	2.98	1.09	2.78	1.14	.882	.415	2.505	.083*	
7.	2.66	1.23	2.89	1.31	3.13	1.11	2.75	1.24	1.651	.193	4.570	.011*	3-1
8.	2.53	1.51	2.64	1.18	2.91	1.10	2.59	1.42	.550	.577	1.954	.143	
9.	2.40	1.09	2.80	1.13	2.96	.84	2.53	1.09	7.255	.001*	11.056	.000*	
10.	2.66	1.15	2.79	1.13	3.13	1.01	2.73	1.14	1.880	.153	4.625	.010*	3-1
11.	2.74	1.28	2.98	1.20	3.26	1.10	2.84	1.26	3.092	.046*	5.252	.005*	3-1
12.	2.56	1.25	2.75	1.31	2.96	1.11	2.64	1.25	2.407	.091	3.181	.052	
13.	2.07	1.14	2.21	1.15	2.63	1.11	2.15	1.15	.074	.929	6.327	.002*	3-1
14.	2.55	1.19	2.78	1.23	2.86	.96	2.62	1.18	4.863	.008*	2.918	.055	

p < .05

Anlamli farklıliğin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarında ise anlamlı farklılık çıkan “ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşarım”, maddesinde sözel ve eşit ağırlık puan türündeki öğrencilerle sayısal puan türündeki öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sözel ve eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunları sayısal puan türündeki öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları görülmektedir. “ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunlar yaşarım” maddesinde sözel ve eşit ağırlık puan türündeki öğrencilerle sayısal puan türündeki öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sözel ve eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunları sayısal puan türündeki öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. “ÖMB derslerinde anlatılan konuların sıkıcı olması ile ilgili sorunlar yaşarım” maddesinde eşit ağırlık ve sayısal puan türündeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adayları konuların sıkıcılığıyla ilgili sorunları daha sık

yaşamaktadırlar. “*ÖMB derslerinde anlatılan konuların zorluğu ile ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde eşit ağırlık ve sayısal puan türündeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adayları konuların zorluğuyla ilgili sorunları sayısal puan türündeki öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. “*ÖMB derslerinde kullanılan araç-gereç yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşarım*”, maddesinde eşit ağırlık ve sayısal puan türündeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adayları araç-gereç yetersizliğiyle ilgili sorunları daha sık yaşadıkları görülmektedir. “*ÖMB Derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde sözel ve eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adayları ile sayısal puan türündeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık vardır. Sözel ve eşit ağırlık puan türlerindeki öğretmen adayları sınıf yönetimiyle ilgili sorunları sayısal öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde eşit ağırlık ve sayısal puan türlerindeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adaylarının kullanılan ölçme yöntemleriyle ilgili sorunları sayısal puan türündeki öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde eşit ağırlık ve sayısal puan türlerindeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adaylarının kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunları sayısal puan türündeki öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları görülmektedir. “*ÖMB derslerine ayrılan zamanın yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşarım*” maddesinde eşit ağırlık ve sayısal puan türlerindeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adaylarının bu derslere ayrılan zamanın yetersizliğiyle ilgili sorunları sayısal puan türündeki öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde karşılaştıkları sorunların sıklığının ÖSS puan türü değişkenine göre incelenmesinde homojen dağılım göstermeyen maddelere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların ÖSS Puan Türü Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları

Madde	Öğretmen Adaylarının ÖSS Puan Türleri			Kruskall Wallis H testi		MWU
	Sayısal (n=406)	Sözel (n=99)	Eşit Ağırlık (n=60)	KWH	p	
9.	262.76	322.56	354.65	25.505	.000*	2-1,3-1
14.	271.84	305.02	322.15	7.586	.023*	3-1

p < .05

Yapılan analizler sonucunda; “ÖMB Derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşarım” ve “ÖMB dersleri arasındaki bütünlük sağlanmamasından (birbirinden kopukluk) kaynaklanan sorunlar yaşarım” maddelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizler neticesinde farklılığın “ÖMB Derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşarım” maddesinde sözel ve eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adayları ile sayısal puan türündeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık vardır. Sözel ve eşit ağırlık puan türlerindeki öğretmen adayları sınıf yönetimiyle ilgili sorunları sayısal öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. “ÖMB dersleri arasındaki bütünlük sağlanmamasından kaynaklanan sorunlar yaşarım” maddesinde eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adayları ile sayısal puan türündeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık vardır. Eşit ağırlık puan türlerindeki öğretmen adayları dersler arasındaki bütünlüğün sağlanamamasından dolayı karşılaştıkları sorunları sayısal öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. Genel olarak maddelerde sözel ve eşit ağırlık puan türündeki öğrencilerin sorunlarla daha sık karşılaşması sözel nitelikli ÖMB derslerine yönelik daha ayrıntıcı bakış açılarından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.2.2.1.4. Mezun Olunan Ortaöğretim Türü Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Karşılaştıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının mezun oldukları ortaöğretim türü değişkenine göre değişimine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Ortaöğretim Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Madde	Mezun Olunan Ortaöğretim Türü						Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Genel Lise (n=302)		Meslek Lisesi (n=193)		Anadolu Lisesi (n=70)								
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	levene	p	F	p	
1.	2.32	1.07	1.96	1.03	2.54	1.16	2.23	1.08	2.638	.072	9963	.000*	1-2,3-2
2.	2.49	1.17	2.14	1.12	2.71	1.24	2.40	1.18	1.956	.142	8060	.000*	1-2,3-2
3.	2.63	1.25	2.47	1.23	3.12	1.27	2.64	1,26	.186	.830	7015	.001*	3-1,3-2
4.	2.75	1.12	2.65	1.13	2.98	1.09	2.74	1,12	.290	.749	2177	.114	
5.	2.39	1.05	2.22	1.12	2.50	1.05	2.34	1,08	.121	.886	2252	.106	
6.	2.81	1.14	2.59	1.12	3.20	1.04	2.78	1,14	.442	.643	7722	.000*	3-1,3-2
7.	2.89	1.21	2.51	1.24	2.84	1.24	2.75	1,24	.628	.534	5736	.003*	1-2
8.	2.68	1.61	2.44	1.19	2.61	1.13	2.59	1,42	.207	.813	1790	.168	
9.	2.60	1.07	2.34	1.07	2.74	1.15	2.53	1,09	.324	.723	4811	.008*	1-2,3-2
10.	2.83	1.10	2.47	1.13	3.04	1.25	2.73	1,14	1.574	.208	8687	.000*	1-2,3-2
11.	2.92	1.24	2.65	1.25	3.04	1.29	2.84	1,26	.202	.817	3546	.030*	
12.	2.62	1.23	2.53	1.27	2.98	1.26	2.64	1,25	.231	.794	3314	.037*	3-2
13.	2.23	1.16	1.93	1.07	2.44	1.23	2.15	1,15	2.268	.104	6672	.001*	1-2,3-2
14.	2.64	1.14	2.49	1.22	2.91	1.18	2.62	1,18	.833	.435	3266	.039*	3-2

p < .05

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun olunan ortaöğretim türü değişkenine göre ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının karşılaştırıldığı anova testi sonuçlarına göre “ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinin öğretmenlik meslek bilgisi kazandırmada yetersiz kalmasından dolayı sorunlar yaşamaktayım”, “ÖMB derslerinde öğrenme- öğretim sürecinde öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinde kullanılan araç-gereç yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerinde öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunlar yaşarım”, “ÖMB derslerine ayrılan zamanın yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşarım”, “ÖMB dersleri arasındaki bütünlük sağlanmamasından (birbirinden kopukluk) kaynaklanan sorunlar yaşarım” maddelerinde anova testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık çıkmıştır (p < .05).

Anlamli farklilikin hangi gruplar arasinda oldugunu belirlemek amaciyla bu maddelere scheffe testi uygulanmistir. Scheffe testi sonuclarina ise anlamlı farklılık çikan “ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşıyorum” maddesinde farklılığın genel lise ve anadolu lisesi ile meslek lisesi arasında olduğu görülmektedir. Genel lise ve anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. “ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunlar yaşıyorum” maddesinde farklılığın genel lise ve anadolu lisesi ile meslek lisesi arasında olduğu görülmektedir. Genel lise ve anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. “ÖMB derslerinin öğretmenlik meslek bilgisi kazandırmada yetersiz kalmasından dolayı sorunlar yaşamaktayım”, maddesinde farklılığın anadolu lisesi ile genel lise ve meslek lisesi arasında olduğu görülmektedir. Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin meslek bilgisi kazandırmada yetersiz kalmasından dolayı yaşanan sorunları genel lise ve meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. “ÖMB derslerinde öğrenme- öğretim sürecinde öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşıyorum”, maddesinde farklılığın anadolu lisesi ile genel lise ve meslek lisesi arasında olduğu görülmektedir. Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerden dolayı yaşanan sorunları genel lise ve meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. “ÖMB derslerinde kullanılan araç-gereç yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşıyorum”, maddesinde farklılığın genel lise ile meslek lisesi arasında olduğu görülmektedir. Genel lise mezunu öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerden dolayı yaşanan sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. “ÖMB derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşıyorum” maddesinde farklılığın genel lise ve anadolu lisesi ile meslek lisesi arasında olduğu görülmektedir. Genel lise ve anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. “ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşıyorum, maddesinde farklılığın genel lise ve anadolu lisesi ile meslek lisesi arasında olduğu görülmektedir. Genel lise ve

anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretimde kullanılan ölçme yöntem ve teknikleriyle ilgili sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde farklılığın anadolu lisesi ile meslek lisesi arasında olduğu görülmektedir. Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. “*ÖMB derslerine ayrılan zamanın yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşarım*, maddesinde farklılığın genel lise ve anadolu lisesi ile meslek lisesi arasında olduğu görülmektedir. Genel lise ve anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının derslere ayrılan zamanın yetersizliğiyle ilgili sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. “*ÖMB dersleri arasındaki bütünlük sağlanmamasından(birbirinden kopukluk) kaynaklanan sorunlar yaşarım*” maddesinde farklılığın anadolu lisesi ile meslek lisesi arasında olduğu görülmektedir. Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının derslerin kopukluğuyla ilgili sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları görülmektedir.

4.2.2.1.5. Bölüm Değişkeninin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Yaşadıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının bölüm değişkenine göre değişimine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 34’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların karşılaştırıldığı anova testi sonuçlarına göre “*ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerinde öğrenme- öğretim sürecinde öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerinde kullanılan araç-gereç yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunlar yaşarım*” maddelerinde anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$).

Tablo 34. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Bölüm Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Madde	Öğretmen Adaylarının Bölümleri																		Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Elektronik ve Bilgisayar (n=72)		Elektrik (n=39)		Metal (n=49)		Makina (n=60)		Yapı (n=62)		BÖTE (n=44)		İlköğretim (n=162)		Türkçe (n=50)		Güzel Sanatlar (n=27)								
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS						\bar{X}	SS
1.	1.76	.94	1.58	.67	1.87	.90	2.18	.98	2.19	1.18	2.13	1.02	2.62	1.07	2.58	1.17	2.37	1.18	2.23	1.08	2.524	.011	8.236	.000	
2.	2.04	1.15	1.92	1.06	2.12	.97	2.05	1.04	2.25	1.18	2.36	1.01	2.88	1.15	2.68	1.30	2.25	1.16	2.17	1.18	1.623	.115	7.297	.000	10-1, 10-3, 10-4
3.	2.50	1.23	2.15	1.08	2.65	1.29	2.33	1.18	2.45	1.30	2.47	1.17	2.91	1.25	2.96	1.32	2.81	1.24	2.64	1.26	.838	.569	3.093	.002	
4.	2.62	1.13	2.38	1.04	2.57	1.11	2.51	1.08	2.66	1.14	2.90	1.05	2.97	1.16	3.00	1.01	2.55	1.18	2.74	1.12	.557	.813	2.520	.011	
5.	2.22	1.22	2.05	1.05	2.38	.99	2.16	1.15	2.04	1.09	2.45	.99	2.61	1.07	2.42	.99	2.25	.81	2.34	1.08	1.402	.193	2.647	.000	
6.	2.52	1.18	2.28	.79	2.81	1.07	2.75	1.12	2.51	1.15	2.68	1.15	3.14	1.05	3.18	1.18	2.14	1.13	2.78	1.14	1.593	.124	6.094	.000	10-3, 10-15
7.	2.48	1.18	2.74	1.18	2.63	1.09	2.21	1.13	2.59	1.29	2.50	1.24	3.29	1.17	3.08	1.22	1.88	.84	2.75	1.24	1.225	.282	8.289	.000	10-1, 10-5, 10-15, 14-15
8.	2.26	1.03	2.71	1.16	2.40	1.13	2.23	1.12	2.46	1.32	2.45	1.15	2.95	1.35	3.08	1.15	1.88	.80	2.59	1.42	.791	.610	4.246	.000	
9.	2.22	.99	2.20	.86	2.38	1.22	2.35	1.21	2.50	.99	2.40	1.02	2.79	1.06	3.00	.92	2.37	1.09	2.53	1.09	2.029	.041	4.123	.000	
10.	2.48	1.10	2.46	1.14	2.57	1.19	2.50	1.12	2.69	1.27	2.61	1.12	3.04	1.05	3.08	1.06	2.40	1.24	2.73	1.14	1.347	.217	3.702	.000	
11.	2.48	1.22	2.30	.97	2.71	1.30	2.68	1.35	2.93	1.51	2.59	1.29	3.27	1.08	3.02	1.18	2.51	1.18	2.84	1.26	3.354	.001	4.982	.000	
12.	2.20	1.16	2.33	1.15	2.46	1.10	2.61	1.37	2.56	1.40	2.45	1.15	2.94	1.22	2.86	1.24	2.88	1.21	2.64	1.25	1.655	.107	3.230	.000	10-1
13.	1.86	.87	1.82	.96	2.04	1.25	2.13	1.29	1.88	1.18	2.15	1.11	2.46	1.12	2.40	1.19	2.03	1.22	2.15	1.15	1.380	.202	3.400	.001	
14.	2.34	1.07	2.51	1.29	2.65	1.26	2.61	1.27	2.29	1.16	2.40	1.18	2.89	1.07	3.08	1.04	2.22	1.36	2.68	1.18	2.143	.030	3.845	.000	

Anlamli farklıliğın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarında ise anlamlı farklılık çıkan “*ÖMB derslerinde ğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşarım*” maddesinde farklılığın ilköğretim bölümü ile elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi ve türkçe eğitimi ile elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümleri arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim bölümü ğretmen adayları ğretim elemanlarının tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunları elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümlerindeki ğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. Ayrıca türkçe eğitimi ğretmen adayları da ğretim elemanlarının tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunları elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümlerindeki ğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. “*ÖMB derslerine giren ğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde farklılığın ilköğretim bölümü ile elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümleri arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim bölümü ğretmen adayları ğretim elemanlarının akademik yeterliliğinden kaynaklanan sorunları elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümlerindeki ğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. *ÖMB derslerinde öğrenme- öğretme sürecinde ğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde farklılığın ilköğretim bölümü ile elektrik eğitimi ve türkçe eğitimi arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim bölümü ğretmen adayları kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunları elektrik eğitimi ve türkçe eğitimi bölümlerindeki ğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. “*ÖMB derslerinde kullanılan araç-gereç yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde farklılığın ilköğretim bölümü ile elektronik ve bilgisayar eğitimi, makina eğitimi, güzel sanatlar eğitimi bölümleri arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim bölümü ğretmen adayları araç-gereç yetersizliğine ilişkin sorunları elektronik ve bilgisayar eğitimi, makina eğitimi, güzel sanatlar eğitimi bölümlerindeki ğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. Ayrıca bu madde de türkçe eğitimi ile güzel sanatlar eğitimi bölümü arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Türkçe eğitimi bölümü ğretmen adaylarının araç-gereç yetersizliğine ilişkin yaşadıkları sorunları güzel sanatlar eğitimi bölümü ğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. “*ÖMB derslerinde ğrenci başarısını ölçmede kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde farklılığın ilköğretim bölümü ile elektronik ve

bilgisayar eğitimi ve elektrik eğitimi bölümleri arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim bölümü öğretmen adayları sınavların geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin sorunları elektronik ve bilgisayar eğitimi ve elektrik eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde farklılığın ilköğretim bölümü ile elektronik ve bilgisayar eğitimi bölümleri arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim bölümü öğretmen adayları öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmedeki tutumlarına ilişkin sorunları elektronik ve bilgisayar eğitimi ve elektrik eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde karşılaştıkları sorunların sıklığının bölüm değişkenine göre incelenmesinde homojen dağılım göstermeyen maddelere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 35’de sunulmuştur.

Yapılan analizler sonucunda; “*ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB Derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşarım*”, “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar yaşarım*” ve “*ÖMB dersleri arasındaki bütünlük sağlanmamasından(birbirinden kopukluk) kaynaklanan sorunlar yaşarım*” maddelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 35. ÖMB Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Bölüm Değişkenine Göre KWH ve MWU Testi Sonuçları

Madde	Öğretmen Adaylarının Bölümleri									Kruskall Wallis H testi		MWU
	Elektronik ve Bilgisayar (n=72)	Elektrik (n=39)	Metal (n=49)	Makina (n=60)	Yapı (n=62)	BÖTE (n=44)	İlköğretim (n=162)	Türkçe (n=50)	Güzel Sanatlar (n=27)	KWH	p	
1.	211.73	188.47	231.72	279.98	272.18	271.39	343.51	329.51	303.98	64.000	.000*	14-1,14-3, 10-1,10-4,10-3
9.	238.11	239.23	259.60	251.49	272.41	264.24	322.98	351.00	267.52	33.449	.000*	14-1,14-3, 14-4, 14-5
11.	225.63	245.00	265.09	274.58	267.95	263.17	322.55	311.74	318.43	26.651	.001*	10-1, 10-3
14.	243.57	265.62	286.47	276.97	236.08	248.77	323.20	348.54	221.33	35.593	.000*	14-1, 14-7, 14-15, 14-9

p < .05

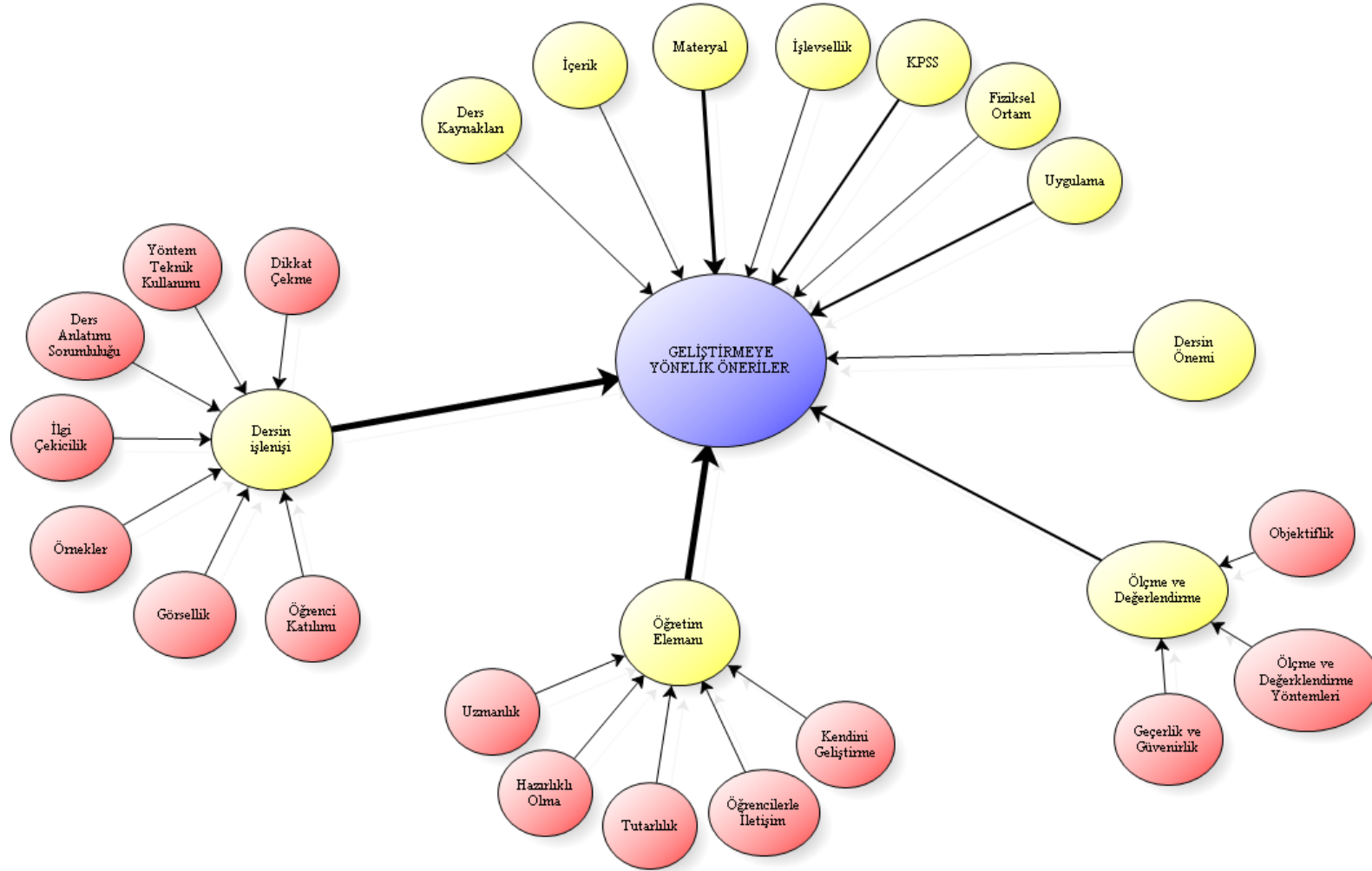
Analizler neticesinde farklılığın “*ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşarım*” maddesinde ilköğretim bölümü ile elektronik bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümleri arasında ve türkçe eğitimi bölümü ile de elektronik bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi bölümleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlköğretim bölümündeki öğretmen adayları öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunlarla elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarından daha sık karşılaşmaktadırlar. “*ÖMB Derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde türkçe eğitimi bölümü ile elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi, makine eğitimi bölümleri arasında anlamlı farklılık vardır. Türkçe eğitimi bölümündeki öğretmen adayları sınıf yönetimiyle ilgili sorunlarla, elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi, makine eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha sık karşılaşmaktadırlar. “*ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar yaşarım*” maddesinde ilköğretim bölümü ile elektronik ve bilgisayar eğitimi ve elektrik eğitimi bölümleri arasında anlamlı farklılık vardır. İlköğretim bölümü öğretmen adayları sınavların geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlarla elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi bölümü öğretmen adaylarından daha fazla karşılaşmaktadırlar. “*ÖMB dersleri arasındaki bütünlük sağlanmamasından (birbirinden kopukluk) kaynaklanan sorunlar yaşarım*” maddesinde türkçe eğitimi bölümü ile elektronik ve bilgisayar eğitimi, yapı eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, güzel sanatlar eğitimi bölümleri arasında anlamlı farklılık vardır. Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adayları dersler arasında bütünlük sağlanamaması ile ilgili sorunlarla elektronik ve bilgisayar eğitimi, yapı eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, güzel sanatlar eğitimi bölümleri öğretmen adaylarından daha sık karşılaşmaktadır. Bölüm değişkenine göre farklılık çıkan maddelerde genelde ilköğretim bölümünün ön plana çıktığı ve bu sorunlarla daha sık karşılaştığı görülmektedir. Bu durumun nedeni ilköğretim bölümünde farklı özelliklere sahip 4 anabilim dalının bulunması olarak düşünülebilir. Dolayısıyla bu anabilim dallarındaki öğretmen adayları farklı sorunlarla karşılaşabildiğinden böyle bir durum ortaya çıkmıştır.

4.2.3. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerilerinin Belirlenmesi

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin geliştirilmesine yönelik önerilerinin sınıflandırılması Şekil 1’de, temalara ait yüzde ve frekanslar Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	f	%
Ders Kaynakları	6	3.16
Dersin İşlenişi	101	53.2
Ders Anlatımı Sorumluluğu	10	5.26
Dikkat Çekme	8	4.21
Görsellik	6	3.15
İlgi Çekicilik	19	10.0
Öğrenci Katılımı	20	10.5
Örneklerin Seçimi	11	5.80
Yöntem ve Teknik Kullanımı	27	14.2
Dersin Önemi	32	16.8
Fiziksel Ortam	11	5.80
İçerik	13	6.85
İşlevsellik	8	4.21
KPSS	23	12.1
Materyal	44	23.1
Öğretim Elemanı	98	51.5
Hazırlıklı Olma	8	4.21
Kendini Geliştirme	18	9.50
Öğrencilerle İletişim	33	17.3
Tutarlılık	17	8.9
Uzmanlık	25	13.1
Ölçme ve Değerlendirme	34	17.9
Geçerlik ve Güvenirlilik	6	3.16
Objektiflik	15	7.90
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	13	6.85
Uygulama	32	16.8



Şekil 1. ÖMB Derslerine Yönelik Önerilere İlişkin Temalar

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin geliştirilmesine yönelik önerilerinin ders kaynakları, dersin işlenişi, dersin önemi, fiziksel ortam, içerik, işlevsellik, KPSS, materyal, öğretim elemanı özellikleri, ölçme ve değerlendirme, uygulama olmak üzere 11 ana tema altında toplandığı görülmektedir.

Dersin işlenişi ana temasının kendi içerisinde dallara ayrıldığı ve bunların; ders anlatımı sorumluluğu, dikkat çekme, görsellik, ilgi çekicilik, öğrenci katılımı, örneklerin seçimi, yöntem ve tekniklerin kullanımı olduğu ifade edilmiştir. Öğretim elemanı ana temasında kendi içerisinde hazırlıklı olma, kendini geliştirme, öğrencilerle iletişim, tutarlılık, uzmanlık alt temalarına ayrıldığı görülmektedir. Diğer ana temalardan birisi olan ölçme ve değerlendirme ana temasının geçerlik ve güvenilirlik, objektiflik, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması alt temalarına ayrıldığı belirlenmiştir.

Tablo 36’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin geliştirilmesine yönelik en çok vurgu yaptıkları temaların dersin işlenişi (% 53.2) ve öğretim elemanı (%51.5) ana temaları olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının materyal(%23.1), ölçme ve değerlendirme(%17.9), uygulama(%16.8) ve dersin önemi(%16.8) ana temalarını da vurguladıkları görülmektedir. Alt temaların dağılımına bakıldığında en çok öğrencilerle iletişim(%17.3), yöntem ve tekniklerin kullanımı(%14.2), uzmanlık(%13.1) ve öğrenci katılımı (%10.5) temalarının vurgulandığı belirlenmiştir.

Ders kaynakları temasına ilişkin öneriler incelendiğinde öğretmen adaylarının yüzde 3.16’sı bu temaya vurgu yapmaktadırlar. Öğretmen adayları öğretim elemanlarının derslerde kendi kitaplarını satmamaları ve ders için farklı kaynakların sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö79: *“Dersler için gereksiz birçok kitap almak zorunda kalıyoruz. Bu nedenle öğretim elemanları öğrencilerin rızası olmadan kitap satmamalıdır. Bu uygulamayı yapan öğretim elemanları kınanmalıdır.”*

Ö71: *“Derste işlenen konuları detaylı bir şekilde bulacağımız farklı kaynakların sunulması gerekir.”*

Dersin işlenişi temasına ilişkin önerileri incelendiğinde öğretmen adaylarının yüzde 53.2’sinin bu temaya vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok vurgu yaptığı tema olan dersin işlenişi teması ders anlatımı, dikkat çekme, görsellik, ilgi

çekicilik, öğrenci katılımı, örneklerin seçimi, yöntem ve tekniklerin kullanımı alt temalarından oluşmaktadır.

Ders anlatımı sorumluluğu alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 5.26'sının vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları genel olarak derslerin öğretim elemanları tarafından anlatılması gerektiğini düşünmektedir. Bu sorumluluk öğrencilere verilecekse bile sorumluluğun paylaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö37: *“Öğretim elemanlarının öğrencilere konuları anlattırmayıp kendilerinin anlatmalarını daha uygun görüyorum.”*

Ö158: *“ÖMB derslerinde öğrencilerin anlattıkları konuların öğretim elemanları tarafından daha kapsamlı bir şekilde tekrar anlatılması gerekir.”*

Dikkat çekme alt temasına yüzde öğretmen adaylarının yüzde 4.21'inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları ÖMB derslerinin daha dikkat çekici bir şekilde işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö39: *“ÖMB derslerinde öğrencilerin dikkatini çekecek çalışmalar ve etkinlikler yapılmalıdır”*

Ö161: *“Öğretim elemanı dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeli ve güdülemelidir.”*

Görsellik alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 3.15'inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerde görselliğe ağırlık verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö57: *“Bu derslerde özellikle daha görsel öğelere yer verilmelidir.”*

Ö144: *“Ders işlendikten sonra örnek bir video ile öğrencilere görsel olarak aktarılmalıdır.”*

İlgi çekicilik alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 10'unun vurgu yaptığı görülmektedir. Bu alt tema en çok vurgu yapılan alt temalardan biridir. Öğretmen adayları bu derslerin ilgi çekici ve eğlenceli şekilde işlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö16: *“Öğretim elemanı dersi zevkli ilgi çekici bir hale getirerek işlemelidir.”*

Ö29: *“Dersler daha eğlenceli hale getirilmelidir.”*

Ö86: *“Öğrencinin ilgisini çekecek tarzda dersler işlenmelidir.”*

Ö173: *“Derslerin işlenişi ilgi çekici olabilir.”*

Öğrenci katılımı alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 10.5'inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerin öğrenci katılımını sağlayacak şekilde işlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö14: *“Bu derslerde konular işlenirken öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğrencilerin eğitim öğretim sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır.”*

Ö53: *“Öğrencilerin derslere daha etkin katılımı sağlanarak kendini yetiştirmesine katkıda bulunulmalıdır.”*

Ö99: *“Derslerde öğretmen merkezli uygulamalar bırakılarak öğrenci merkezli uygulamalar yapılmalıdır.”*

Ö123: *“Bu derslerde güncel konularla bağlantı sağlanarak öğrencileri aktif kılmak gerekir.”*

Ö163: *“Öğrenci merkezli ve eğitim yapılmalıdır.”*

Örneklerin seçimi alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 5.80'inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerde verilen örneklerin günlük hayattan ve tecrübelerle dayalı olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö50: *“Gerçek yaşamdan ve okuldaki gerçek olaylardan örnek verilerek derslerin anlatılması daha faydalı olacaktır.”*

Ö134: *“Öğretim elemanları derslerde tecrübelerine ilişkin örnekleri kullanmalıdır.”*

Ö181: *“Bu derslerde teoriden çok somut örneklere yer verilmelidir.”*

Yöntem ve tekniklerin kullanımı alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 14.2'sinin vurgu yaptığı görülmektedir. Bu alt tema en çok vurgulanan temalardan biridir. Öğretmen adayları bu derslerde düz anlatım yönteminin dışında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö1: *“ÖMB derslerinde öğretmen öğrenci iletişiminin olması için yöntem ve tekniklerin hedefe uygun şekilde yapılandırılması gereklidir”*

Ö35: *“Düz anlatımdan başka yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.”*

Ö44: *“Daha fazla duyu organına hitap eden yöntemler kullanılmalıdır.”*

Ö157: *“Derslerde daha fazla sayıda yöntem kullanılarak öğrencilerin ilgisi çekilmelidir.”*

Ö186: “*Öğretim elemanlarının dersleri projeksiyondan okuma alışkanlıkları önlenmelidir. Farklı yöntemleri de kullanması sağlanmalıdır.*”

Dersin önemi ana temasına öğretmen adaylarının yüzde 16.8’inin vurgu yaptığı görülmektedir. Bu tema en çok vurgulanan temalardan biridir. Öğretmen adayları bu derslere gereken önemin verilmesini ve ders saatlerinin artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö10: “*Öğretim elemanları bu derslere gereken önemi vermeli*”

Ö18: “*ÖMB derslerine ayrılan artırılmalıdır.*”

Ö47: “*Tüm eğitim sırasında bu derslere gerekli önem verilmelidir.*”

Ö101: “*Bu derslerde öğrenciler ve öğretim elemanları işlerini ciddiye almalıdırlar.*”

Ö142: “*Öneminden dolayı bu derslere ayrılan zamanın artırılmalı alan derslerine ayrılan zaman ise azaltılmalıdır gerekir.*”

Ö183: “*Eğitim fakültesinde bu derslere ayrılan zaman artırılmalıdır.*”

Fiziksel ortam ana temasına öğretmen adaylarının yüzde 5.80’inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerin işlendiği sınıfların eksiklerinin giderilmesi, derslerin işlenmesi için uygun hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö5: “*Sınıfın fiziksel ortamı etkileşimi sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.*”

Ö61: “*Dersin işleneceği ortamlar tam olarak düzenlenmeli ve her tür donanıma yer verilmelidir.*”

Ö148: “*Bu dersler birden fazla sınıfta gerçekleştirilmelidir.*”

İçerik ana temasına öğretmen adaylarının yüzde 6.85’inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerin içeriğinin faydalı, uygulanabilir ve birbirinden kopuk olmayacak şekilde olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö4: “*Gerçek hayatı yansıtmayan bilgiler öğretilmemelidir.*”

Ö69: “*Bazı konular azaltılarak faydalı konular işlenmelidir.*”

Ö110: “*Derslerin içeriklerinin birbiriyle uyuşması gerekir.*”

İşlevsellik ana temasına öğretmen adaylarının yüzde 4.21’inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerin daha işlevsel ve meslek hayatına hazırlayıcı biçimde olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö19: “Bu derslerin meslek hayatında daha işlevsel olması için öğretim elemanları gereken önemi göstermelidirler.”

Ö83: “Bu dersler öğrencileri meslek hayatına hazırlamalı ve işlevsel olmalıdır.”

Ö126: “Bu derslerde öğretmen adaylarının tüm eksikleri giderilmeli ileriki meslek hayatında karşılaşılabileceği sorunlar çözümlenmelidir.”

KPSS ana temasına öğretmen adaylarının yüzde 12.1’inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerin içerik işleniş, değerlendirme bakımından KPSS sınavına yönelik olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö2: “Bu dersler KPSS odaklı hazırlanırsa ve anlatılırsa daha faydalı olacaktır.”

Ö46: “Öğretim elemanları derslere özellikle KPSS ye yönelik konulara ağırlık vermelidir.”

Ö62: “Dersler KPSS için yeterli hale getirilmelidir.”

Ö104: “Uygulama testleri KPSS sınavına yönelik olmalıdır.”

Ö131: “Öğrenciler kpss konusunda daha iyi bilgilendirmelidir. Derslerde kpss ye yönelik sorular çözümlenmelidir.”

Materyal ana temasına öğretmen adaylarının yüzde 23.1’inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının çok vurgu yaptığı temalardan birisidir. Öğretmen adayları derslerde daha çok sayıda materyalin kullanılması, materyal eksikliğinin giderilmesi ve derslerde teknolojiden yararlanılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö5: “Derslerde akıllı tahta gibi materyallerin kullanılması gerekmektedir.”

Ö17: “Öğretim elemanları derslerde materyal kullanmak konusunda gerekli hassasiyeti göstermelidir.”

Ö22: “Ders içinde araç-gereçler ve materyal kullanımı artmalıdır.”

Ö61: “Dersin işlenmesinde yeterli her türlü araç gereç ve materyal sağlanmalıdır.”

Ö112: Teknoloji derslere entegre edilmelidir. Farklı materyallerin kullanılması sağlanmalıdır.

Ö171: “Materyal konusunda yaşanan eksiklikler giderilerek öğretim ortamındaki materyallerin güncellenmesi gerekir.”

Öğretim elemanı ana temasına öğretmen adaylarının yüzde 51.5’inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok vurgu yaptığı ikinci temadır. Bu

ana temanın hazırlıklı olma, kendini geliştirme, öğrencilerle iletişim, tutarlılık, uzmanlık alt temalarına ayrıldığı görülmektedir.

Hazırlıklı olma alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 4.21'inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının derse hazırlanarak gelmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö30: *“Öğretim elemanları derse hazırlıklı gelmeli, plan ve program yapmalıdır.”*

Ö185: *“Öğretim elemanları derse hazırlanarak gelmelidir.”*

Kendini geliştirme alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 9.50'sinin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının akademik bilgi ve ders anlatımı, materyal kullanımı konularında kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö18: *“Öğretim elemanları kendilerini geliştirmeli ve derste daha etkin olmalılar.”*

Ö35: *“Öğretim elemanları kendi alanlarındaki eksiklerini tamamlamalıdır.”*

Ö83: *“Öğretim elemanları bilgiyi aktarma konusunda kendilerini geliştirmelidirler.”*

Ö101: *“Öğretim elemanları kendilerini daha iyi yetiştirmeli. Öğretim elemanlarını yeterlilikleri sık sık ölçülmelidir.”*

Ö171: *“Öğretim elemanları materyal kullanımı konusundaki eksikleri gidermelidir. Materyal kullanımı konusunda öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim verilmelidir.”*

Öğrencilerle iletişim alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 17.3'ünün vurgu yaptığı görülmektedir. Bu alt tema en çok vurgu yapılan temalardan biridir. Öğretmen adayları bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının öğrencilere karşı anlayışlı, kibar adil, empatik ve samimi olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö8: *“Öğretim elemanı karşısındaki öğrencinin bir yetişkin olduğunu unutarak hakaret etmemelidir.”*

Ö73: *“Derse giren öğretim elemanları eşit adil ve anlayışlı olmalıdırlar.”*

Ö97: *“Öğretim elemanları öğrencilere daha samimi davranmalıdırlar.”*

Ö104: “Öğrencilerin fikirlerine önem verilmelidir.”

Ö113: “Öğretim elemanları öğrencilerle empati yapmalı”

Ö151: “Öğretim elemanları öğrencileri notla tehdit etmemelidir. Öğretim elemanları ders işlerken neşeli ve hoşgörülü olmalıdır.”

Tutarlılık alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 8.90’ının vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının tutarlı davranması ve öğrencilere model olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö35: “Öğretim elemanlarının anlattıklarıyla yaptıkları tutarlı olmalıdır.”

Ö45: “Dersde anlatılan yöntem ve tekniklere öğretim elemanlarının da uyması gerekir.”

Ö82: “Öğretim elemanları sadece idealize ettikleri öğretmen profiline uygun davranmalıdırlar.”

Uzmanlık alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 13.1’inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının bu alanda uzman kişiler olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö6: “Derse giren öğretim elemanları alanında uzman bilgili kişiler olmalıdır.”

Ö68: “Bu dersler için uzman öğretim elemanlarının seçilmesi gerekir.”

Ö164: “Bu derslere alanında uzman olmayan öğretim elemanları girmemelidir.”

Ö170: “Bu derse gelen öğretim elemanları alan bilgisinde yeterli olmalıdır.”

Ölçme ve değerlendirme ana temasına öğretmen adaylarının yüzde 17.9’unun vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok vurgu yaptığı temalardan biridir. Bu ana temanın geçerlik ve güvenilirlik, objektiflik, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması alt temalarına ayrıldığı belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 3.16’sının vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerin ölçme ve değerlendirme boyutunda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö5: “Öğretim elemanları ölçme değerlendirme konusunda ölçme aracında bulunması gereken özelliklere dikkat etmelidir.”

Ö150: “Değerlendirmede ise derste işlenen konulardan sorular sorulmalıdır.”

Objektiflik alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 7.90'ının vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerin ölçme ve değerlendirme boyutunda objektifliğin olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö11: *“Bu derslere ayrılan zaman arttırılmalıdır. Öğretim elemanları değerlendirme yaparken objektif olmalıdır.”*

Ö61: *“Öğrencileri değerlendirirken kişi değil performansı değerlendirilmelidir.”*

Ö137: *“Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin haksızlıklar ortadan kaldırılmalıdır.”*

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri alt temasına öğretmen adaylarının yüzde 6.85'inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerin ölçme ve değerlendirme boyutunda farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö111: *“Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.”*

Ö112: *“Otantik değerlendirme yapılmalıdır.”*

Ö137: *“Ölçme ve değerlendirmede yeni metotlar geliştirmeli. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine imkan tanınmalıdır.”*

Uygulama ana temasına öğretmen adaylarının yüzde 16.8'inin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerin uygulamaya dönük olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö19: *“ÖMB derslerinde düz anlatım yerine uygulama yapılması hem ilgiyi hemde başarıyı arttırır.”*

Ö42: *“Bu derslerde başarı sağlanması için teoriden çok uygulamaya ağırlık verilmelidir.”*

Ö69: *“Öğretmenliğe yönelik uygulama derslerinin sayısı artmalıdır.”*

Ö107: *“Derslerin teorik olarak işlenmesi yerine hayata dönük gerçek uygulamaların yapılması gerekir.”*

Ö115: *“Bu derslerde öğretilen yöntem ve teknikler derslerde uygulanmalıdır”*

Öğretmen adaylarının genel olarak önerilerinin dersin işlenişi ve öğretim elemanlarına yönelik olduğu bu durumda temelde öğretim elemanlarının niteliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları öğretim elemanlarının etkili öğretmen özelliklerine sahip olması gerektiği belirtilmiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ-TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin sonuçlar ve araştırmanın alt amaçlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları yüzde 69.7'si erkek, yüzde 30.3'ü ise kadındır. Fakülteye göre dağılımına bakıldığında öğretmen adaylarının yüzde 53.8'i eğitim fakültesine, yüzde 46.2'si ise teknik eğitim fakültesine devam etmektedir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türüne göre dağılımına bakıldığında yüzde 53.5'i genel lise, yüzde 34.2'si meslek lisesi, yüzde 12.4'ü anadolu lisesi mezunudur. ÖSS puan türüne göre dağılımına yüzde 71.9'u sayısal, yüzde 17.5'i sözel, yüzde 10.6'sı eşit ağırlık puan türlerindedir. Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında yüzde 29.7'si okuryazar değil, yüzde 47.3'i ilkokul, yüzde 10.8'i ortaokul, yüzde 9.7'si lise ve yüzde 2.5 i ise üniversite mezunudur. Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında yüzde 5.1'inin okuryazar olmadığı, yüzde 39.8'i ilkokul, yüzde 17.2'i ortaokul, yüzde 22.7'si lise ve yüzde 15.2'si ise üniversite mezunudur. Öğretmen adaylarının aile gelir durumuna göre dağılımına bakıldığında ailelerinin aylık gelirinin yüzde 22.5 'i 0-750 TL, yüzde 47.3 'ü 751-1500 TL, yüzde 22.1'i 1501-2250 TL, yüzde 3.9'u 2251-3000 TL, yüzde 4.2 si ise 3000 TL üzeri şeklinde dağıldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımına bakıldığında 29.1'i ilköğretim, 12.7'si elektronik ve bilgisayar eğitimi, 10.9'u yapı eğitimi, 10.6'sı makine eğitimi, 8.8'i türkçe eğitimi, 8.7'si metal eğitimi, 7.8'i bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, 6.9'u elektrik eğitimi, 4.8'i güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde okumaktadırlar.

5.2. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Yüksel (2007)'in çalışmasında da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle, onların mesleği algılayış biçimlerini yansıtmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim dönemindeki öğrenme yaşantıları, kendi meslek anlayışlarına temel teşkil etmektedir. Bu yüzden öğrenme yaşantıları mesleğe yönelik olumlu tutumlar kazandıracak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen adayları mesleklerine karşı olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında; görevlerini eksiksiz yerine getirirler, öğrencilerine karşı daha olumlu tavırlar sergilerler, yaratıcı düşünürler ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar, olumlu tutumları el ve yüz hareketlerine yansır ve böylelikle öğrencileri ile daha kolay iletişim kurarlar, kısacası mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar ve sonuç olarak öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin “*kararsızım*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yüksel (2004b; 2009) çalışmasında öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin “*kararsızım*” düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Çetin (2009) araştırmasında, öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları kısmen olumlu olduğunu belirlemiştir. Bu güne kadar yapılan çalışmalar, öğrencilerin derse ve konuya olan görüş ve tutumlarının, onların derse nasıl yaklaştıklarını, o konudaki bilgi düzeylerini, performanslarını, bilgi edinme isteklerini ve ilgilerini belirlediğini ortaya koymaktadır (National Research Council, 1996; Karaca, 2006). Dolayısıyla öğretmenliğe yönelik olumlu görüşlere sahip olan öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek becerilerinin kazandırılmasında oldukça önemli olan ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin kısmen olumlu olması düşündürücüdür. Öğretmen adaylarının bu derslere yönelik olumsuz görüşler belirtmelerinde başka etkenlerin olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik görüşlerinin de “*kararsızım*” düzeyinde olduğu ve yeterince olumlu olmadığı belirlenmiştir. Yüksel (2004b) çalışmasında öğretmen adaylarının ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlere yönelik tutumun derse yönelik tutum ve davranışları etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ÖMB dersini yürüten öğretim elemanlarına yönelik görüşleri ÖMB derslerine ilişkin tutum ve görüşleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin önemine yönelik görüşlerinin ise olumlu olduğu belirlenmiştir. Beşoluk ve Horzum (2011) teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin ÖMB ve alan derslerine yönelik görüşlerini belirledikleri çalışmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ÖMB derslerini önemli buldukları görülmektedir. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) araştırmalarında öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin profesyonel gelişim açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu derslerin mesleğe yönelik düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini ifade ederek; bu dersler sayesinde bilgi ve deneyim kazandıklarını ve öğretmenlik mesleğini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çetin (2009) çalışmasında ise ÖMB derslerini önemli bulan öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik istenen tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kılıç ve Acat (2007) ve Yüksel (2009) çalışmalarında öğretmen adaylarının ÖMB derslerini çok gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Yeşilyurt (2006) çalışmasında öğretmen adayları “öğretmenliğe psikolojik olarak hazırlayan ÖMB derslerinin öğretmen olacak her adayın mutlaka alması gerektiğini” belirtmişlerdir. Literatürde yer alan çalışmalarda da öğretmen adaylarının ÖMB derslerini önemli buldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde bazen pasif direnç davranışları gösterdikleri aktif direnç davranışlarını ise göstermedikleri belirlenmiştir. Pasif direnç davranışlarının öğrenme öğretme sürecine daha az zarar verdiği ve aynı zamanda olumsuz görüşlerin dışa vurulmasını sağladığı için öğretmen adayları tarafından tercih edildiği düşünülmektedir. Yüksel (2004b) çalışmasında öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışlarını daha sık gösterdiklerini belirlemiştir.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençleri analiz edildiğinde, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine ve ÖMB derslerinin önemine yönelik olumlu görüş belirtirken ÖMB dersleri ve özellikle ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik daha olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde bazen pasif direnç davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. Bu durumun temelde öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin sorunlardan kaynaklandığı, böylece öğretim elemanlarına yönelik olumsuz görüşlerin ortaya çıktığı, bu olumsuz görüşlerin ise ÖMB derslerine yönelik olumsuz görüşlere sebep olarak öğretmen adaylarının bu derslere yönelik direnç davranışlarının oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2.1. Bazı Değişkenlerin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yönelik Dirençlerini Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerinin; cinsiyet, fakülte, bölüm, ÖSS puan türü, ortaöğretim türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu değişkenlerine göre değişimine ilişkin sonuçlar ve yorumlanması bu bölümde yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sevgi, sabır, şevkat gibi özelliklerinin kadınlarda bulunan annelik duygularına benzerliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sonuca ilişkin literatürde bir çok çalışma mevcuttur. Yüksel (2004b, 2009), çalışmalarında da kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Özbek ve diğ. (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada elde edilen bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri daha olumludur. Kaya ve Büyükkasap (2005) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve endişeleri cinsiyete bağlı olarak incelenmiştir. Bayan öğretmen adaylarının öğretmenliği daha değerli bir meslek olarak gördükleri ve sevdikleri belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu bulgusunu literatürde destekleyen birçok çalışma mevcuttur. (Akkaya, 2009; Aşkar ve Çelenk, 1989; Okçabol, ve diğ, 2003; Saracaloğlu, 1991, 1992; Seferoğlu, 2004; Tanrıoğen, 1997, Uğurlu ve Polat, 2011). Literatürde bu bulguyla çelişen sonuçlara da rastlanabilmektedir. Kartal (2009) çalışmasında erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

Erkek öğretmen adayları ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışlarını daha sık sergilemektedirler. Kadın öğretmen adaylarının ise pasif direnç davranışlarını daha sık sergiledikleri görülmektedir. Yüksel (2004b) çalışmasında da erkek öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışlarını kadın öğretmen adaylarından daha sık sergilediklerini belirlemiştir. Erkeklerin aktif direnç davranışlarını daha sık göstermesinin sebebi sosyolojik yapı içerisinde erkeğe verilen

roller olabilir. Çünkü toplumsal olarak erkekler olaylar karşısında daha çok ve daha sert tepkiler vermektedir. Benzer şekilde kadın öğretmen adaylarının pasif direnç davranışları göstermesinin de sosyolojik yapıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin fakülte değişkenine göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Aynı zamanda ÖMB dersini yürüten akademisyenlere yönelik de daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle direnç davranışlarını daha az sergiledikleri söylenebilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinde ise tersine bir durum söz konusudur ve ÖMB derslerine yönelik pasif direnç davranışlarını daha sık sergilemektedirler. Fakülteler arasındaki bu farklılığın öğretmen adaylarının geleceğe yönelik iş olanakları ve mesleki beklentilerinin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin ÖSS puan türü değişkenine göre sözel puan türündeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Sayısal puan türündeki öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik eşit ağırlık puan türündeki öğrencilerden daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Sayısal puan türündeki öğrencilerin ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik eşit ağırlık puan türündeki öğrencilerden daha olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin mezun olunan ortaöğretim türü değişkenine göre genel lise ve meslek lisesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin anadolu lisesi mezunu öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durumun anadolu lisesi öğrencilerinin öğretmenliği daha geri planda tutarak öncelikle başka meslekleri tercih etmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu çalışmada da görüldüğü gibi anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının sayıları diğer liselerden daha azdır. Derman (2007) doktora tezi çalışmasında genel lise mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, meslek lisesi ve anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının tutumlarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Şimşek (2003) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen en temel değişkenin mezun olunan lise olduğunu belirlemiştir. Meslek lisesi

mezunlarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin genel lise ve anadolu lisesi mezunlarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Meslek lisesi mezunlarının ÖMB derslerini yürüten akademisyenlere yönelik görüşlerinin de anadolu lisesi öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının dirençlerinin bölüm değişkenine göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünün öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin diğer bölümlere göre daha olumsuz olduğu, güzel sanatlar eğitimi bölümünün ise öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Yüksel (2004) çalışmasında Bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi bölümünün öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik düşüncelerinin olumsuz olduğu görülmüştür. Bu durum genel olarak akademik başarısı yüksek öğrencilerin tercih ettiği bu bölümün, öğrencilerin beklentilerini yeterince karşılamamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Elektronik ve bilgisayar eğitimi öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin diğer bölümlerden daha olumlu olduğu Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin ise en olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik düşüncelerinin türkçe öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Türkçe eğitimi öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışlarını güzel sanatlar eğitimi ve elektronik ve bilgisayar eğitimi öğrencilerinden daha sık sergiledikleri belirlenmiştir. Yüksel (2004b) çalışmasında bu çalışmadaki bulgunun aksine türkçe eğitimi öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik aktif direnç davranışlarını daha az sergiledikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde anne eğitim durumu yükseldikçe öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerin daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne eğitim durumunun çoğunlukla ilkokul ve okur-yazar olmayanlardan oluşmaktadır. Eğitim durumu yüksek olan annelerin çalışıyor olma ihtimallerinin daha fazla olduğu düşünülürse bu durum ailelerin gelir durumunu etkilemektedir. Gelir durumu yüksek olan aileler çocuklarına daha iyi iş olanaklarına sahip farklı mesleklere yönelmeleri için imkân tanıyabilmektedirler. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin baba eğitim durumu değişkenine göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin aile gelir durumu değişkenine göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde aile gelir durumu yükseldikçe öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu görüşlerin azaldığı görülmektedir. Ailelerin gelir durumuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde genel olarak düşük düzey gelire sahip oldukları görülmüştür. Gelir düzeyi yüksek olan aileler çocuklarına daha iyi eğitim fırsatı sunabildiğinden bu çocuklar daha iyi mesleklere yönelmektedirler. Özbek ve diğ. (2007) çalışmalarında öğretmen adaylarının aile gelir düzeyinin düştükçe öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu görüşlerinin arttığı görülmüştür. Bu da bu çalışmada ortaya çıkan sonucu desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençlerine ilişkin sonuçlar analiz edildiğinde bu derslerde direncin ortaya çıkmasında ÖMB derslerine yönelik görüşler ve öğretim elemanına yönelik görüşlerin etkili olduğu görülmektedir. ÖMB derslerine ilişkin tutumunda, ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik tutumla ilişkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ÖMB derslerinde direncin ortaya çıkmasının en önemli sebebinin ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik görüşler olduğu düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında bu sonucu destekleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Özellikle de yüksek öğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin direnç davranışları göstermesinde öğretim elemanının önemli bir faktör olduğu, öğrencilere yakın davranan öğretim elemanlarına derslerde pek direnç gösterilmediği ortaya çıkmıştır (Kearney, Plax, Smith, Sorensen, 1988; Burroughs, Kearney ve Plax, 1989; Kearney, Plax ve Burroughs, 1991).

5.2.1.1. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerinde Yaşadıkların Sorunların Sıklığının Belirlenmesine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adayları ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunlara genel olarak “bazen” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları en sık karşılaştıkları sorunun yöntem ve tekniklerin kullanımı olduğu görülmektedir. Akpınar ve Özer (2004) çalışmalarında ÖMB derslerinde çoğunlukla anlatım, soru-cevap, tartışma yöntemlerinin kullanıldığı ve diğer yöntemlere yer verilmediği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının en sık karşılaştıkları sorunlardan biride araç-gereç yetersizliğidir. Kavas ve Bugay’ın (2009) öğretmen adayları üzerinde hizmet öncesi eğitim ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin ÖMB derslerindeki materyal kullanımını yeterli düzeyde görmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları ölçme değerlendirme ile ilgili sorunlarda yaşamaktadır. Akpınar ve Özer (2004) çalışmalarında ÖMB derslerinde öğrenci başarısının ölçülmesinde en fazla yazılı ve çoktan seçmeli sınavların kullanıldığı diğer yöntemlere yer verilmediği belirtilmiştir. Yüksel (2002) çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenciler sınavlarda ezbere yönelik sorular sorulduğunu, yorum ve akıl yürütmeye dayalı soruların pek sorulmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları ÖMB derslerinin mesleki becerilerin kazandırılmasında yetersizliğine ilişkin sorunlarla da karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Eldemir (2011) çalışmasında da öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin kendilerine mesleki açıdan gerekli olan davranışları kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin genel itibarıyla olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adayları dersler arasındaki kopukluk sorunlarıyla sık karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Mesleki becerilerin kazandırılmasında önemli olan bu derslerin birbiriyle ilişkisi kurulamamaktadır. Bu nedenle Öğrenciler bu dersleri birbirinden çok farklı dersler olarak algılamaktadır. Bunun sonucunda bu derslerde kazandırılması planlanan ortak beceriler kazandırılmamaktadır. Yüksel'in (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının derslerin birbirinden tamamen kopuk işlendiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrenciler ÖMB derslerini ayrı ayrı dersler gibi algılamaktadırlar.

Öğretmen adayları zaman yetersizliği ve öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunlarla ise daha az karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Yüksel (2007) çalışmasında ise öğretmen adayları, ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarıyla iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Murat ve diğ. (2006) çalışmasında, öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerde yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

5.2.1.2. Bazı Değişkenlerin Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine Yaşadıkları Sorunların Sıklığını Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının cinsiyet değişkenine göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sorunların erkek veya kadın öğretmen adayları için ortak olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının fakülte değişkenine göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde eğitim fakültesine devam eden öğretmen adayları öğretim elemanlarının öğrencilere ve değerlendirmeye ilişkin tutumları, öğretim elemanlarının akademik yeterlilikleri, sınavların geçerliği ve güvenilirliği, derslere ayrılan zamanın yetersizliği, araç-gereç eksikliği, derslerin sıkıcılığı ve yetersizliği, zamanın yetersizliği, derslerin kopukluğu, derslerin zorluğu, derslerde ve ölçmede kullanılan yöntemler, fiziksel ortam ve sınıf yönetimi ile ilgili sorunlarla teknik eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarından daha sık karşılaşmaktadırlar. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin bu derslere ilişkin beklentilerinin daha yüksek olması etkili olabilir. Çünkü eğitim fakültesi öğrencileri öğretmen olarak atanma konusunda teknik eğitim fakültesi öğrencilerinden daha yüksek bir şansa sahipler. Dolayısıyla bu durum bu derslere ilişkin beklentilerini yükseltmelerine sebep olabilir. Bu nedenle daha çok sorun ortaya çıkmaktadır.

ÖMB derslerinde yaşanan sorunların sıklığının ÖSS puan türü değişkenine göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde sözel ve eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının tutumları, akademik yeterlilikleri, sınıf yönetimi ilgili sorunları sayısal puan türündeki öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. Eşit ağırlık puan türündeki öğretmen adayları konuların zorluğu, konuların sıkıcılığı, araç-gereç yetersizliği, sınavların geçerliği ve güvenilirliği, kullanılan ölçme yöntemleri, zamanın yetersizliği, dersler arasındaki kopukluk ile ilgili sorunları sayısal puan türündeki öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının mezun olunan ortaöğretim türü değişkenine göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde genel lise ve anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının tutumları, öğretim elemanlarının akademik yeterliliği, sınıf yönetimi, ölçme yöntem ve teknikleri, derslere ayrılan zamanın yetersizliği ile ilgili sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. Anadolu lisesi mezunu öğretmen adayları ÖMB derslerinin meslek bilgisi kazandırmada yetersiz kalması ile kullanılan yöntem ve teknikler dolayı yaşanan sorunları genel lise ve meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. Genel lise mezunu öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde kullanılan

yöntem ve tekniklerden dolayı yaşanan sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretim kullanılan ölçme ve değerlendirmede öğretim elemanlarının tutumları, derslerin kopukluğu ile ilgili sorunları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerinde yaşadıkları sorunların sıklığının bölüm değişkenine göre değişimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ilköğretim bölümü öğretmen adayları öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunları elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. Ayrıca türkçe eğitimi öğretmen adayları da öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunları elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. İlköğretim bölümü öğretmen adayları öğretim elemanlarının akademik yeterliliğinden kaynaklanan sorunları elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. İlköğretim bölümü öğretmen adayları kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunları elektrik eğitimi ve türkçe eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. İlköğretim bölümü öğretmen adayları araç-gereç yetersizliğine ilişkin sorunları elektronik ve bilgisayar eğitimi, makine eğitimi, resim öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca bu madde de türkçe eğitimi ile resim öğretmenliği bölümü arasında farklılık olduğu görülmektedir. Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının araç-gereç yetersizliğine ilişkin sorunları resim öğretmenliği öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. İlköğretim bölümü öğretmen adayları sınavların geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin sorunları elektronik ve bilgisayar eğitimi ve elektrik eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha sık yaşadıkları belirlenmiştir. İlköğretim bölümü öğretmen adayları öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmedeki tutumlarına ilişkin sorunları elektronik ve bilgisayar eğitimi ve elektrik eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha sık yaşamaktadırlar. İlköğretim bölümündeki öğretmen adayları öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunlarla elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarından daha sık karşılaşmaktadırlar. Türkçe eğitimi bölümündeki öğretmen adayları sınıf yönetimiyle ilgili sorunlarla, elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi, metal eğitimi, makine

eğitimi bölümlerindeki ğretmen adaylarından daha sık karşılaşmaktadırlar. İlköğretim bölümü ğretmen adayları sınavların geçerliği ve güvenirliği ile ilgili sorunlarla elektronik ve bilgisayar eğitimi, elektrik eğitimi bölümü ğretmen adaylarından daha fazla karşılaşmaktadırlar. Türkçe eğitimi ğretmen adayları dersler arasında bütünlük sağlanamaması ile ilgili sorunlarla elektronik ve bilgisayar eğitimi, yapı eğitimi, bilgisaya ğretim teknolojileri eğitimi bölümü, güzel sanatlar eğitimi bölümleri ğretmen adaylarından daha sık karşılaşmaktadır. Genel olarak bakıldığında ilköğretim bölümü ğretmen adaylarının sorunlarla diğer bölümlerden daha sık karşılaştığı görülmektedir. Elektronik ve bilgisayar ğretmenliği bölümünün ise sorunlarla en az karşılaşan bölüm olduğu söylenbilir.

5.2.1.3. Öğretmen Adaylarının ğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Geliştirilmesine Yönelik nerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan ğretmen adaylarının MB derslerinin geliştirilmesine yönelik nerileri incelendiğinde ğretmen adaylarının MB derslerinin geliştirilmesine yönelik önerilerinin ders kaynakları, dersin işlenişi, dersin önemi, fiziksel ortam, içerik, işlevsellik, KPSS, materyal, ğretim elemanı özellikleri, lme ve değerlendirme, uygulama olmak üzere 11 ana tema üzerinde toplandığı görülmektedir.

Dersin işlenişi ana temasının kendi içerisinde dallara ayrıldığı ve bunların; ders anlatımı sorumluluğu, dikkat çekme, görsellik, ilgi çekicilik, ğrenci katılımı, örneklerin seçimi, yöntem ve tekniklerin kullanımı olduğu ifade edilmiştir. Öğretim elemanı ana temasında kendi içerisinde hazırlıklı olma, kendini geliştirme, öğrencilerle iletişim, tutarlılık, uzmanlık alt temalarına ayrıldığı görülmektedir. Diğer ana temalardan birisi olan lme ve değerlendirme ana temasının geçerlik ve güvenirlik, objektflik, lme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması alt temalarına ayrıldığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının en çok vurgu yaptıkları temanın dersin işlenişi ana teması olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları MB derslerinin işlenişi boyutunda farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını, ğrenci katılımının sağlanmasını ve dersin ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini daha çok vurgulamaktadırlar. zdemir ve özel (2010) alışmalarında ğretmen adaylarının ğretim elemanı tipinde en çok aradıkları özellikler arasında dersleri eğlenceli ve öğretici geçirme özelliğinin olduğu belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında bu konularla ilgili sorunların yaşandığı görülmektedir. (Akpınar

ve Özer, 2004). Oğuz (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmen eğitim programlarında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tam olarak ya da büyük ölçüde gerçekleştirilmediği görülmüştür. Bu durumda öğrenci merkezli eğitimi temele alan yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenlik programlarında yeterince uygulanmadığını göstermektedir. Bu derslerin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması kadar etkili ve verimli bir şekilde işlenmesi de adaylara öğretmenlik bilgi ve becerisi kazandırmada ve mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde önemlidir (Yüksel, 2009). Dolayısıyla, nitelikli öğretmen yetiştirmede ÖMB derslerinin etkili ve verimli bir biçimde işlenmesinin önemi büyüktür. Çağdaş eğitim anlayışına göre, öğrenme sürecinin ana elemanı öğretmen değil, öğrencidir. Öğretmenin görevi, öğrencilerin bilişsel aktivitelerini artırmada onlara rehberlik etmektir. Öğretmenin bunu yapabilmesi için, öğrenme süreci hakkında yani öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Taşkesenliçil, Şenocak ve Sözbilir, 2008). Öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini bilen öğretmenlerde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilir. Böylece eğitimde nitelik artırılabilir.

En çok vurgulanan ikinci tema olan öğretim elemanı boyutunda ise öğrencilerle iyi iletişim kurması ve farklılıklara saygı duyarak eşit yaklaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının bu alanda uzman olmaları, kendileri sürekli geliştirmeleri, tutarlı olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğreticilerin nitelikleri ve kişisel özellikleri önemlidir. Öğretim elemanlarının nitelikleri öğretmen yetiştirmede önemli problemlerden biridir (Kavcar, 2003). Çünkü öğretmenlik bir uzmanlık mesleğidir ve bazı özelliklere sahip olmayı gerektirir. Öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme açısından herhangi bir pedagojik eğitim almamış öğretim elemanları azımsanmayacak kadar çoktur (Karagözoğlu, 2003). Herhangi bir öğretmenlik eğitimi alamamış birçok kişinin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirdiği de bilinen bir durumdur (Kılıç ve Acat, 2007). Etkili öğretmenler; "düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişilerdir" (Kavcar, 1999). Bu niteliklere sahip etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için de, onları yetiştiren öğretim elemanlarının öncelikle söz konusu niteliklere sahip olması gerekmektedir. (Şen ve Erişen, 2002). Öğrencilerin kaliteli yetişmesi, öğreticilerin kalitesine bağlı olduğu (Semerci, 2003) düşünüldüğünde bu konunun önem arz ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin coşkulu olmaları, öğrencilere sevecen davranmaları, güvenilir olmaları, öğrencilerini yüreklendirip desteklemeleri,

uyumlu olmaları etkili öğretmenlik davranışlarıdır. Öğreticiler bu özelliklerini kullanarak öğrencilerle iyi iletişim kurmalıdır. Coşkulu, neşeli öğretmenler kendilerine güvenilebileceğini, yaptıklarından haz aldıklarını, öğrencilerine güvendiklerini ve onlara saygı duyduklarını gösterirler (Cuickshank, 1995). Literatürde öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Murat ve diğ. (2006)'ın çalışması incelendiğinde de üniversite öğrencilerinin en çok şikâyet ettikleri konuların, öğretim elemanlarının derslerde politika yapmaları, kendi ideolojik görüşlerini öğrencilere empoze etmeye çalışmaları, öğrenciler arasında ayrımlar yapmaları ve eşit davranmamaları, alandaki gelişmelerden bahsetmeme, sadece elindeki kaynakla yetinme ve alan bilgisi zayıf olma şeklinde ifade edilen konu alanı bilgisine yönelik özellikler ortaya çıkmıştır. Yüksel (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının ÖMB dersini yürüten öğretim elemanlarıyla iletişim problemi yaşadığını ve öğretim elemanlarının ideal öğretmenlik davranışlarını sergilemediklerini belirtmiştir. Şen ve Erişen (2002) çalışmalarında öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelendiğinde, "Öğrencilere dostça davranma ve iş birliği içinde çalışma " ve "Öğrencilerine sevecen davranma, onları yüreklendirip destekleme" davranışları öğretim elemanlarının “çok azı” tarafından yapılmakta olduğu belirlenmiştir. Akpınar ve Özer (2004) çalışmalarında öğretmen adaylarının, ÖMB derslerini yürüten öğretim üyelerinin, konularına hakim olma derecesini yetersiz buldukları belirlenmiştir. Yanpar-Yelken ve diğ. (2007) çalışmalarında öğretmen adaylarının yüzde 66'sının öğretim elemanlarının alan uzmanı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Gurbetoğlu ve Tomakin (2011) sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarını araştırdıkları çalışmada, Sevilen davranışlar kötü fiziki mekânları, araç gereç yokluğunu telafi edebilirken, sevilmeyen davranışlar gayretli öğrencileri, güzel fiziki mekânları ve pahalı ders materyallerini etkisiz hale getirebilmektedir. Öğretim elemanları, fakültelerde yetiştirilen öğretmen adaylarının kendilerini mesleki olarak yeterli ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum kazanmış birer öğretmen olarak algılamalarında oldukça önemli bir role sahiptir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Bu nedenle öğretim elemanının alan uzmanı olması önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanın niteliklerine ilişkin önerilerinin yapılan çalışmaların sonuçlarıyla desteklendiği görülmektedir.

Öğretmen adayları ÖMB derslerinin ölçme ve değerlendirme boyutunda ise farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, objektif değerlendirme yapılması ve sınavlarda geçerlik güvenirliğin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Literatürde bu sonuçları destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Çakmak (2009), Türk öğretmen adaylarının etkili öğretmen nitelikleri konusunda düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında da öğretmen adaylarının görüşlerine göre en yüksek ortalamaya sahip öğretmen özelliği “objektif olma” olarak bulunmuştur. Akpınar ve Özer (2004) çalışmalarında ÖMB derslerinde sadece sınırlı ölçme değerlendirme yönteminin kullanıldığını belirtmişlerdir. Kuzu ve diğ. (2010) öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerini belirledikleri çalışmada öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları bu derse gereken önemin verilmesi ve ders saatlerinin artırılması istemektedir. Öğretmen adayları materyal eksikliğinin giderilerek derslerde daha fazla sayıda materyalin kullanılması gerektiğini de belirtmişlerdir. Kavas ve Buğay’ın (2009) öğretmen adayları üzerinde hizmet öncesi eğitim ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin derslerindeki materyal kullanımını yeterli düzeyde görmediklerini belirtmişlerdir. Akpınar ve Özer (2004) çalışmalarında da öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin teknolojik donanımlı ortamlarda işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştiren fakültelerde bu derslere gereken önem verilmeli ve öğretim-öğrenme ortamı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir.

Öğretmen adayları derslerin KPSS’ye yönelik işlenmesi ve KPSS ile derslerin birbirine paralel olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Başkan ve Alev (2009) çalışmalarında KPSS sınavının ÖMB derslerinin tamamını orantılı bir şekilde içermediğini belirlemişlerdir. Dolayısıyla bu sonucun öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmen adayları derslerin uygulama ağırlıklı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının alan bilgisi derslerinden edinmiş oldukları bilgileri, nasıl öğreteceklerine ilişkin davranış kazandıran meslek bilgisi derslerinden edindikleri teorik bilgileri uygulama faaliyetleriyle birleştirilmesi gerekir (Küçükahmet 2003). Bu nedenle ÖMB derslerinin uygulama ağırlıklı yapılması öğretmen adaylarının tecrübe kazanmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik dirençleri ve dirence sebep olan durumların belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik pasif direnç gösterdikleri belirlenmiştir. Direnç davranışlarına ise bu derslere ve bu dersleri yürüten öğretim elemanlarına yönelik olumsuz görüşlerin sebep olduğu görülmektedir. Direnç gösteren öğretmen adaylarının

özellikle bu derslerin işlenişine, bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının özelliklerine ilişkin sorunları daha sık yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin önerilerinin de bu durumu destekler biçimde derslerin işlenişi ve öğretim elemanlarına yönelik önerilerin ağırlıklı olarak öne çıktığı görülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretim Elemanlarına Yönelik Öneriler

- ✓ ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanlarının öğrencilerle daha iyi iletişim kurması sağlanmalıdır.
- ✓ ÖMB dersini yürüten öğretim elemanları direnç davranışları konusunda bilinçlendirilmelidir.
- ✓ Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve ÖMB derslerine yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- ✓ ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanları alan bilgisi ve pedagojik gelişmeleri takip ederek kendilerini geliştirmelidir.
- ✓ ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanları ideal öğretmenlik davranışlarını sergilemeli ve öğrencilere model olmalıdır.

Öğretme Öğrenme Sürecine Yönelik Öneriler

- ✓ ÖMB dersleri alan uzmanı öğretim elemanları tarafından yürütülmelidir.
- ✓ ÖMB derslerine hem öğretim elemanları hemde öğrenciler gereken önemi vermelidir.
- ✓ ÖMB derslerinde öğretme-öğrenme sürecinin ilgi çekici hale getirilmesi için gerekli tüm şartlar işe koşulmalıdır.
- ✓ ÖMB derslerinde uygulamaya ağırlık verilmelidir.
- ✓ ÖMB derslerine öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır.
- ✓ ÖMB derslerinde görsel öğelerden daha fazla yararlanılmalıdır.
- ✓ ÖMB derslerinde materyal eksikliği giderilerek daha fazla materyalin kullanılması sağlanmalıdır.
- ✓ ÖMB derslerinden günlük hayattan ve tecrübelere dayalı örnekler verilerek konular daha somut hale getirilmelidir.
- ✓ ÖMB derslerinde ölçme ve değerlendirmede farklı yöntem-teknipler kullanılarak öğretim ortamı zenginleştirilmelidir.

- ✓ ÖMB derslerinde ölçme ve değerlendirmede geçerlik-güvenirlik sağlanmalıdır.
- ✓ ÖMB derslerini yürüten öğretim elemanları ölçme ve değerlendirmede objektif olmalıdırlar.

Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

- ✓ ÖMB dersleri gözden geçirilerek daha işlevsel hale getirilmelidir.
- ✓ ÖMB derslerinin içeriği düzenlenmeli gereksiz bilgiler çıkarılmalıdır.
- ✓ ÖMB dersleri ve KPSS tekrar gözden geçirilmeli, nitelikli öğretmen yetiştirilmesini sağlayacak şekilde paralel olarak düzenlenmelidir.
- ✓ Öğretmen adaylarının ÖMB derslerindeki dirençlerini ve direncin sebeplerinin belirlenmesine yönelik daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.
- ✓ ÖMB derslerinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve önerilerine yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2001). Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okullarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Program İçindeki Yeri. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 14, 1-10. http://ebd.marmara.edu.tr/arsiv/pdf/2001_14_1-10_18.pdf adresinden 12.03.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Adıgüzel, A. (1999). Öğretmen Yetiştirmede Mesleki (Pedagojik) Formasyonun Önemi. Ankara: **Köprü Dergisi**, Sayı: 68. <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=465> adresinden 09.04.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:25, 35-42.
- Akpınar, B. (2005). Teknik Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Geleceği. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25 (1), 259-274.
- Akpınar, B. ve Özer, B. (2004). Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 14 (2), 147-166.
- Akyüz, Y. (2009). **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, Y. (1997). **Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1997'ye**. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Alkan, C., Doğan, H., ve Sezgin, S. İ. (2001). **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Alpert, B. (1991). Students' Resistance in the Classroom. **Anthropology and Education Quarterly**, 22 (4), 350-366. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.1991.22.4.05x1193w/pdf> adresinden 22.04.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Apple, M. W. (1982). **Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, İdeology, and the State**. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Aronowitz, S. ve Giroux, H. A. (1985). **Education Under Siege: The Conservative Liberal and Radical Debate over Schooling**. New York: Bervin & Garvey Publishers Inc.

- Aslan, A. (2003). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmalarına İlişkin Bir Değerlendirme. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi**, 6 (9), 23-37.
- Aşkar, P. ve Çelenk, S. (1989). İlkokula Öğretmen Yetiştiren Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Konusunda Yapılan Bir Araştırma. **Çağdaş Eğitim**, Sayı: 141, 236-141.
- Ataman, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri. **Eğitim Yönetimi**, 4 (15), 263-270.
- Ataünal, A. (1994). **Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994)**. Ankara: MEB. Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü Yayını.
- Ayas, A. (2005). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Süreci: Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. M. Özbay (Ed.), **Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aytürk, N. (1999). **Yönetim Sanatı**. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Balcı, A. (1996). **Etkili Okul:Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, M. (2003). AB Ülkelerinde Mesleki ve Teknik Öğretim İçin Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları. **Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Başar, H. (2001). **Sınıf yönetimi (Beşinci Baskı)**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. (1994). **Eğitime Giriş**. Ankara: Bilim Matbaası.
- Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (kpss) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliği. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6 (11) , 29-49.
- Beşoluk, Ş. ve Horzum, M.B. (2011). Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi Dersleri ve Öğretmen Olma İsteğine İlişkin Görüşleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 44 (1), 17-49. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1557/16946.pdf> adresinden 28.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Beydoğan, Ö. (2002). Öğretim Stratejilerindeki Değişmeler ve Öğretmenlerin Değişen Rollerini. **Çağdaş Eğitim**, 27 (287), 34-39.

- Binbaşıoğlu, C. (1999). **Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programı, 75. Yılda Eğitim**. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Bloom, B. S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çev. Durmuş Ali Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Brookfield, S. D. (1990). **The Skilful Teacher**. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Burroughs, N. F., Kearney, P., ve Plax, T. G. (1989). Compliance-Resistance in the College Students. **Communication Education**, 38 (3) 214-229.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (8. Baskı)**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, G. (1987). “Öğretmenlik Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı :2, 160.
- Can, G. (1991). “Eğitim Fakültesi Lisans ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarına Tutum Geliştirme Açısından Etkililiği.” **İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri**. (25-27 Kasım 1991). İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını.
- Chan, C. ve Treacy, M. J. (1996). Resistance in Multicultural Courses. **American Behavioral Scientist**, 40 (2), 212-221.
- Clemons, P.A. (2000). **The Impact of School Reform on Student Achievement**. Edd Degree, Pepperdine University.
- Cobb, V.L. (1999). **An International Comparison of Teacher Education**. ERSC Digest No: ED436486. <http://www.ericdigests.org/2000-3/teacher.htm> adresinden 20.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Cruickshank, D., Bamer. D. ve Metcalf. K. (1995) **The Act of Teaching**. Mcgraw-Hill, Inc.
- Cusick, P. (1992). **The Educational System: Its Nature and Logic**. New York: Basic Books.
- Çakır, Ö., Kan, A.; Sünbül, Ö. (2006). “Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi”. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (1), 36-47.
- Çakmak, M. (2009). Prospective Teachers’ Thoughts on Characteristics of an “Effective Teacher”. **Eğitim ve Bilim**. 34 (153), 74-82.

- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültele göre İncelenmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (15), 33–53.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004), “Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler”. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:162. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/celikoz-cetin.htm> adresinden 23.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005), Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 19, 207-237.
- Çetin, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 25, 58-64.
- Dağlı, A. (2006). 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 5 (18), 44-53.
- Demirel, Ö. (2008). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Akademi.
- Derman, A. (2007). **Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kimya Anabilim Dalı, Konya.
- Dikici, A., Yavuzer, Y. ve Gündoğdu, R. (2006), Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:172, 250-261.
- Dilaver, H. H. (1994). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları**. Milli Eğitim Bakanlığı yayınları, Ankara.
- Duman, T. (2005). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi. M. Özbay (Ed.), **Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları İle Öğrenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5 (1), 111–132. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_V/26_g_ekici.pdf adresinden 20.09.2011 tarihinde indirilmiştir.

- Eldemir, C. (2011). Müzik Ve Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 30, 47-59. http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/2011-1/Dergi/4-_47-59.pdf adresinden 25.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Erden, M. (1995). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları”, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:11, 99-104.
- Erden, M. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2007). **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erickson, F. (1984). School Literacy, Reasoning, and Civility: An Anthropologist Perspective. **Review of Educational Research**, 54 (4), 542-546. <http://rer.sagepub.com/content/54/4/525.full.pdf+html> adresinden 15.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Eşme İ., (2001). **Yüksek Öğretmen Okulları**. İstanbul: Bilgi Başarı Yayınevi.
- Eşme İ., (2007). Türkiyede Mesleki Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunları. **Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı**. Yüksek Öğretim Kurulu, Ankara. <http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/> adresinden 25.09 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Everhart, R. B. (1983). **Reading, Writing, and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gençdoğan, B. (2004). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bölümleri İle Doktora Tez Konuları Arasındaki Uyumun İncelenmesi. **Muğla Üniversitesi SBE Dergisi**, Sayı: 13, 19-28.
- Giroux, H. A. (1983). **Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for The Opposition**. New York: Bervin & Garvey Publishers Inc.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z. ve Yıldırım, S. (2008). Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Fakültelerindeki Durumu: Dekanların Görüşleri. **Eğitim ve Bilim**, 33 (149), 30-50.
- Gömlüksiz, N. (2003). **Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri**. (Edt.Mehmet Taşpınar). Öğretmenlik Mesleği. Nobel yayınları.
- Grossman, G. M. ve Sands, M. K. (2008). Restructuring Reforms in Teacher Education: Modernisation And Development İn A Dynamic Environment. **International journal of educational development**, 28 (1) 70-80.

- Gurbetoğlu, A. ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve Sevilmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12 (1), 261-276.
- Güler, A. (2008). **Eğitimin Tarihi-Sosyal-Felsefi Temelleri**. Ankara: Punto tasarım. s.1.
- Higginbotham, E. (1996). Getting All Students to Listen. **American Behavioral Scientist**, 40 (2), 203-211.
- Işıl Ünal, L. (2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. (Edt: Kilimci, S.). **Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme**. Ankara. Pegem Akademi.
- Kahramanoğlu, R. (2010). **Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hatay.
- Karaca, E. (2006). Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 16, 213-230. <http://sbe.dpu.edu.tr/16/213-230.pdf> adresinden 20.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bakış. **Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı**. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kartal, S. (2009). Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 28, 223-239.
- Kavak, Y., Aydın, A, ve Akbaba Altun, S. (2007). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri**. Yükseköğretim Kurulu Yayınları 2007–5, Ankara.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. **AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 35 (1-2), 1-14.
- Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme. **Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı**. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kavcar, C., (1999), "Nitelikli Öğretmen Sorunu", Eğitimde Yansımalar: V. **21. Yüzyılın Eşiğinde Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu**. Ankara.

- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 13 (2), 367-380. http://www.kefdergi.com/pdf/13_2/13_2_7.pdf adresinden 20.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Kazu, I. Y., Eroğlu, M. ve Şenol, C. (2010). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Tercihlerinin İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği).” **IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**, (20-22 Mayıs) . Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kearney, P., Plax, T. G., ve Burroughs, N. F. (1991). An Attribution Analysis of College Students Resistance Decisions. **Communication Education**, 40 (4), 325-342. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED334613.pdf> adresinden 12.10.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Kearney, P., Plax, T. G., Smith, V. R., ve Sorensen G. (1988). Effects of Teacher Immediacy and Strategy Type on College Student Resistance to on-Task Demands. **Communication Education**, 37 (1), 54-67.
- Kılıç, A. ve Acat, B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik ve İşe Vurukluk Düzeyi. **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:17, 21-38. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd17/sbd-17-02.pdf> adresinden 12.10.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Kızılcıaoğlu, A. (2005). Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sürecine İlişkin Eleştiriler ve Öneriler. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8 (14), 132- 140.
- Kilimci, S. (2006). **Almanya, Fransa, İngiltere, Türkiye Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koşar, E. ve Diğ. (2003). **Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: PEGEM A Akademi.
- Kuzgun, Y. (1986). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçükahmet L. (1993). **Öğretmen Yetiştirme (Program ve Uygulamaları)**. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası. Ankara.
- Küçükahmet, L. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Alkım Yayınevi, İstanbul.

- Küçükahmet, L. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Nobel Yayınları. Ankara.
- Küçükahmet, L. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. L. Küçükahmet, Ş.Ö. Kūlahođlu, T. Çalık, G. Topses, A. F. Öksūzođlu, ve A. Korkmaz (Eds.), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kütük, M. (1992). **Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Yüksek Öğretime ilişkin Yönelimleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.**
- Larson, W., ve Richards, M. (1991). Boredom in the Middle School Years: Blaming School Versus Blaming Students. **American Journal of Education**, (99) 4, 418- 442.
- Leech, N.L. ve Onwuegbuzie, A.J. (2007). A Typology Of Mixed Methods Research Designs. **Quality & Quantity: International Journal of Methodology**, 43, 265–275. <http://blogskin.gigfa.com/up1/1394475902.pdf> adresinden 15.06.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Makal, M. (2001). **Köy Enstitülerinden Kent Enstitülerine Eğitim Sorunları Kurultayı Bildirileri**. İstanbul: Ege Basım.
- Margolis, E., Soldalenko, M., Acker, S. ve Gair, M. (2001). **The Hidden Curriculum in Higher Education** (Ed. E. Margolis) New York: Routledge.
- McFadden, M. (1995). Resistance to Schooling and Educational Outcomes: Questions of Structure and Agency. **British Journal of Sociology of Education**, 16 (3), 293-308.
- McFarland, D. A. (2001). Student Resistance: How The Formal and İnformal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance. **American Journal of Sociology**, 107 (3), 612-678.
- MEB, (1995). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995)**. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, 1739 **MEB Temel Kanununun 43. Madde.** <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 25.08.2011 tarihinde indirilmiştir.

- Morken, E.M., Divitini, M, ve Haugalokken, O. (2007). Enriching Spaces in Practice-Based Education to Support Collaboration While Mobile: The Case of Teacher Education. **Journal on Computer Assisted Learning (JCAL)**, 23 (4), 300-311. <http://www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/monica/morken-jcal07.pdf> adresinden 17.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Murat, M., Aslantaş, H.İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26 (3), 263-27. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2006/3/2006-3-263-278-19-mehmetmurat,haciismailaslantacvehabibczgan.pdf> adresinden 14.10.2011 tarihinde indirilmiştir.
- National Research Council. (1996). **National Science Education Standards**. Washington DC: National Academy.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Uygulamaların Yapılandırıcı Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Adayı Görüşleriyle Değerlendirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 42 (1), 129-155.
- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erkin, E., Gök, F. ve Ünlühisarçıklı, Ö. (2003). **Öğretmen Yetiştirme Araştırması**. Ankara: Eğitim-Sen.
- Okçabol, R. (2005). **Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Oygür, T. (2010). “Gazi Üniversitesinde Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Dönüştürülmesinde Yapılan Hatalar”. **Akademik Bülten**, 8 (1), 9-12, 2010.
- Öncül, R. (2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**. İstanbul, MEB. Yayınları.
- ÖSYM. (2009). **2009 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Adayların Yükseköğretim Programlarına İlişkin Tercihleri Kitabı**. ÖSYM: Ankara.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **AKU Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(2), 221-232. <http://www.aku.edu.tr/AKU/DosyaYonetimi/SOSYALBILENS/dergi/IX2/13ROzbek.pdf> adresinden 12.10.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Özdemir, E. ve Üzel, D. (2010). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanı Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl:10, Sayı:20, s. 122 – 152.

- Özer, B. ve Kahramanoğlu, R. (2011). Anadolu Öğretmen Liseleri'nde Okuyan Öğrencilerin ÖMB Dersleri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31 (1) 65-87. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2011/1/2011-1-65-87-5GEF1014.pdf> adresinden 15.10.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Özoğlu, M. (2010). **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları**. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, SETA. <http://www.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf> adresinden 25.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Özsoy, Y. (1987). **Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi**. Açık Öğretim Fakültesi, Yayınları.
- Öztürk, C. (1998). **Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.
- Öztürk, C. (2006). **Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma-Taslak Rapor**. İstanbul.
- Pauly, E. (1991). **The classroom crucible: What really works, what doesn't and why?** New York: Basic Books.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 55, 459-496.
- Saracaloğlu, A. S. (1991). Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. **Birinci Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri**, 565-569. İzmir.
- Saracaloğlu, A. S. (1992) Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mesleğine Yönelik Tutumları. **Spor Bilimleri Dergisi**. 3 (1), 10-26.
- Seferoğlu, S. S. (2004) Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi- Bildiriler**, Cilt:1 s. 413-423. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim Sisteminde Öğreticilerin Kalitesi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13 (2), 203–210.
- Semerci, N. (2004). “Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Derslerinin İşleyişi (Fırat Üniversitesi Örneği)”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Serengil, F. K. (1987). **Temel Eğitimde 1. Kademeye Öğretmen Yetiştirme Problemi Dünü-Bugünü-Geleceği**. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, Ankara.
- Sezgin, İ. (2003). Açış Konuşması. **Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı**, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Sime, D. ve Priestley, M. (2005). Student Teachers' First Reflections on Information and Communication Technology and Classroom Learning: Implications for Initial Teacher Education. **Journal of Computer Assisted Learning**, 21 (2), 130-142.
- Sönmez, V. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1991). **Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Spaulding, A. (1995). **A Qualitative Case Study of Teacher-Student Micropolitical Interaction: The Strategies, Goals and Consequences of Student Resistance**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED388622.pdf> adresinden 12.10.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Stevens, D., Hodges, G.C., Gibbons, S., Hunt, P ve Turvey, A. (2006). Transformations in Learning and Teaching Through Initial Teacher Education. **Literacy**, 40 (2), 97-105.
- Sun, A. (1995). Development And Factor Analysis of The Student Resistance To Schooling Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, 55 (5), 841-849.
- Şahin Taşkın, Ç.ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişimindeki Önemi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:28, 165-174. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1061192931_165-174.pdf adresinden 25.10.2011 tarihinde indirilmiştir.

- Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22 (1), 99-116. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2002/1/2002-1-99-116-8h.cenaycen-yavuzericen.pdf> adresinden 20.10.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Şimsek, H. (2003). “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”, Harran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, <http://efdergi.yyu.edu.tr> . (İndirilis Tarihi: 18.10.2011).
- Şişman, M. (2001). **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Şişman, M. (2008), **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterliliklerini Yeniden Düşünmek. **Türk Yurdu Dergisi**, 29 (264), 37–41.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2001). **Using Multivariate Statistic. (4. Edition)**. MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Tanrıoğen, A. (1997) Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (1), 55-58.
- Taşkesenliğil, Y., Şenocak, E. ve Sözbilir, M. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Teorik Temelleri. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:177, 50–64.
- Temel, A. (1990), “Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi”. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (3), 180-192.
- Türer, A. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. **Abece Dergisi**, s. 235-236.
- Uğurlu, C. T. ve Polat, S. (2011). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, 35 (1), 65-74.
- Ulusoy, A. (2003). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Öğretim İçin Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler . **Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyu**. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Ünal, S. ve Ada, S. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. M.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Yayını.

- Üstün, S. (1992). **Hacettepe Üniversitesi Öğretmenlik Sertifikası Hakkında Öğrencilerin Görüşleri ve Tutumları**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F. (1973). **Öğretmen Yetiştirme Üzerine. 50. Yıla Armağan**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara.
- Varış, F. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme**. A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Wright, C., ve Weekes, D. (2003). Race and Gender in The Contestation and Resistance of Teacher Authority and School Sanctions: The Case of African Caribbean Pupils in England. **Comparative Review**, 47 (1), 3-20.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Mersin. 3 (2), 191-215. http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2007_003_002/pdf/meuefd_2007_003_002_0191-0215_Yanpar-Yelken&Celikkaleli&Capri.pdf adresinden 20.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Yazıçayır, N. ve Oktar, İ. (2009). Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Direnç Davranışları. **18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, (1-3 ekim), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yeşilyurt, S. (2006). Öğretim Elemanı ve Öğrenci Gözüyle Biyoloji Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Programlarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. **Kazım Krabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:13. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/viewFile/4103/3927> adresinden 20. 09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Yılman, Mustafa. (1999). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Temelleri**. İzmir. Star Ofset Matbaacılık.
- YÖK. (1998). **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2007a). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. <http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/> adresinden 15.04.2011 tarihinde indirilmiştir.

- YÖK. (2007b). **Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. <http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/> adresinden 15.04.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, (1998). **Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi**. Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor, Ankara.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (15)1, 361-370. [http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2002-15\(1\)/M-25.pdf](http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2002-15(1)/M-25.pdf) adresinden 20.04.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Direnç Davranışları. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17 (1), 235-252. [http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2003-16\(1\)/MK-9-16.pdf](http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2003-16(1)/MK-9-16.pdf) adresinden 21.04.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Yüksel, S. (2004a). **Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar. 1. Baskı**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, S. (2004b). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 4 (1), 171-200.
- Yüksel, S. (2004c). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Direnç Davranışları. **Eğitim ve Bilim**, 2 (3), 341-354.
- Yüksel, S. (2007). Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:50, 321-345.
- Yüksel, S. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 42 (1), 435-455.
- Yüksel, S. (2010). **Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

EKLER

Değerli öğretmen adayı,

Bu çalışma sizin öğretmenlik ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla birtakım ifadeler verilmiştir. Her bir ifadeyi dikkatli bir biçimde okuduktan sonra inandığımız veya düşündüğünüz yalnızca bir cevabı işaretleyiniz. Anketi eksiksiz ve samimi olarak cevaplamanız, araştırmanın amacına ulaşması ve varolan durumun ortaya koyması bakımından önemlidir. Ankette yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve sabrınız için teşekkürler.

ÖMB: Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Kişisel Bilgiler:

1. **Cinsiyet:** Erkek Kadın

2. **Fakülte:** Eğitim Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi

2. **Bölümünüz:**

Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Elektrik Öğretmenliği Metal Eğitimi

Makine Eğitimi Yapı eğitimi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi İlköğretim Türkçe Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi

3. **Mezun Olunan Lise:**

Genel Lise Anadolu Lisesi Meslek Lisesi (Diğer.....)

4. **Anne Eğitim Durumu:** Okuryazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

5. **Baba Eğitim Durumu:** Okuryazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

6. **Aile Aylık Gelir Durumu:**

0-750 TL 751-1500 TL 1501-2250 TL 2251-3000 TL 3000 TL Üzeri

	Hiç Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
FAKTÖR: Akademisyenlere Yönelik Görüşler					
1. Elimden gelse öğretmenlik meslek bilgisi ÖMB derslerine giren bu öğretim elemanlarından ders almam					
2. Eğer beni dinleyeceklerini bilsem öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerine giren öğretim elemanlarının dersteki davranışlarını dekana şikâyet ederim.					
3. ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarını görmeye tahammül edemiyorum.					
4. ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarını sevmiyorum.					
5. ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının anlattıklarıyla yaptıkları tutarlı değildir.					
6. Eğer yetkim olsa ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının öğrencilere davranış şekillerini değiştiririm.					
7. ÖMB derslerine giren öğretim elemanları bana not verirken (beni değerlendirirken) objektif davranmak yerine kişisel inanç, fikir ve tutumlarına göre davranmaktadır.					
8. Bana göre ÖMB derslerine giren öğretim elemanları derslerini ciddiye almıyorlar.					
9. ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının derslere hazırlıklı olarak girdiklerini düşünmüyorum.					
10. ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemleri beni motive etmiyor.					

	Hiç Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11. ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarını akademik yönden yeterli bulmam.					
FAKTÖR: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşler					
12. Öğretmenlik benim için ideal bir meslektir.					
13. Öğretmenlik mesleğine yatkın birisi değilim.					
14. Öğretmen olacağım günü iple çekiyorum.					
15. Öğretmenlik kişiliğime uygun bir meslek değildir.					
16. Öğretmenlik sıkıcı bir meslektir.					
17. Mezun olunca iyi bir iş teklifi alsam hemen öğretmenliği bırakırım.					
18. Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi ne de manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.					
19. Öğretmenlik mesleğinden nefret ederim.					
20. Gelecekte sürekli bir sınıfta hapsolacağımı düşünmek beni korkutuyor.					
21. Bence öğretmenliğin cazip tarafları vardır.					
FAKTÖR: ÖMB Derslerine Yönelik Görüşler					
22. ÖMB dersleri oldukça sıkıcı bir şekilde işleniyor.					
23. ÖMB derslerinin olduğu günlerin gelmesini istemiyorum.					
24. ÖMB dersleri sevmediğim dersler arasındadır.					
25. ÖMB derslerinde anlatılan konular ilgimi çekmeyen konulardır.					
26. ÖMB derslerinde kendimi rahat hissetmem.					
27. ÖMB derslerinde dersin bitmesini dört gözle bekliyorum.					
28. ÖMB dersleri çok sönük ve sıkıcı geçmektedir.					
29. ÖMB derslerini sevmiyorum.					
FAKTÖR: Aktif Direnç Davranışları	Hiç bir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
30. ÖMB derslerine giren öğretim elemanının işini zorlaştırmak için etrafımdakilerle konuşurum.					
31. Sorular sorarak ÖMB derslerine giren öğretim elemanının konu dışına çıkmasını sağlarım.					
32. ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarına cevaplamada zorlanacağı sorular sormaktan haz alırım.					
33. ÖMB derslerinde izin almadan konuşurum.					
FAKTÖR: Pasif Direnç Davranışları					
34. Fırsat buldukça ÖMB derslerine giren öğretim elemanı ile sözlü tartışmalara girerim.					
35. ÖMB derslerine asla hazırlanarak gelmem.					
36. ÖMB derslerinde sıkıldığım zaman defterime anlamlı veya anlamsız çizimler ve karalamalar yaparım.					
37. ÖMB derslerinde özellikle ve isteyerek pasif kalıyorum.					
38. ÖMB derslerinde öğretim elemanının anlattıklarını dinlemiyorum.					
FAKTÖR: ÖMB Derslerinin Önemine Yönelik Görüşler					
39. ÖMB dersleri bölümdeki diğer alan dersleri kadar önemli dersler değildir.					
40. ÖMB dersleri ciddiye alınacak dersler değildir.					
41. Programda ÖMB derslerine ayrılan zaman azaltılmalıdır.					

Öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinde aşağıdaki sorunlarla ne sıklıkta karşılaşmaktasınız?	Hiç bir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1. ÖMB derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarından dolayı sorunlar yaşarım.					
2. ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarının akademik yeterliliğiyle ilgili sorunlar yaşarım.					
3. ÖMB derslerinin öğretmenlik meslek bilgisi kazandırmada yetersiz kalmasından dolayı sorunlar yaşamaktayım					
4. ÖMB derslerinde anlatılan konuların sıkıcı olması ile ilgili sorunlar yaşarım.					
5. ÖMB derslerinde anlatılan konuların zorluğu ile ilgili sorunlar yaşarım.					
6. ÖMB derslerinde öğrenme- öğretme sürecinde öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım.					
7. ÖMB derslerinde kullanılan araç-gereç yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşarım.					
8. ÖMB derslerinin yapıldığı fiziksel ortam ile ilgili sorunlar yaşarım.					
9. ÖMB Derslerinde sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar yaşarım.					
10. ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar yaşarım.					
11. ÖMB derslerinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan sınavların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar yaşarım.					
12. ÖMB derslerinde öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde öğretim elemanlarının tutumlarıyla ilgili sorunlar yaşarım.					
13. ÖMB derslerine ayrılan zamanın yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşarım.					
14. ÖMB dersleri arasındaki bütünlük sağlanmamasından(birbirinden kopukluk) kaynaklanan sorunlar yaşarım.					

1. Öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin geliştirilmesi için önemli gördüğünüz önerilerinizi yazınız. Örneğin ÖMB derslerinde İşlenen konular, derslerin işlenişi, ölçme değerlendirme, öğretim elemanlarının özellikleri, zaman, materyal vs. bakımından önerilerinizi belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Mehmet EROĞLU

Doğum Yeri ve Yılı : MALATYA – 09/10/1983

EĞİTİM DURUMU

Yüksek Lisans : (2009- ...) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
(Tezli Yüksek Lisans) Elazığ, Türkiye

Lisans : (2003–2007) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Malatya, Türkiye

Lise : (1998–2002) Malatya Anadolu Lisesi Malatya, Türkiye

Yabancı Dil : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri.....:

Kazu, İ.Y., Eroğlu, M. (2011). Türkiyedeki Örtük Program Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 5-8 Ekim. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kazu, İ. Y., Eroğlu, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmede Bilişsel Süreçler ve Öğrenci Sorumluluklarına İlişkin Tercihleri. *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (8-10 Eylül). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Kazu, I. Y., Eroğlu, M. ve Şenol, C. (2010). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Tercihlerinin İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği).” *IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010. Fırat Üniversitesi, Elazığ.