

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ALAN
DERSLERİYLE MESLEK DERSLERİNDEKİ
BAŞARILARININ FARKLI BÖLÜMLERE
GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI
(Gaziantep Üniversitesi Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali ÜNİŞEN

GAZİANTEP
OCAK 2007

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ALAN
DERSLERİYLE MESLEK DERSLERİNDEKİ
BAŞARILARININ FARKLI BÖLÜMLERE
GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI
(Gaziantep Üniversitesi Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali ÜNİŞEN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

GAZİANTEP
OCAK 2007

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Alan Dersleriyle Meslek Derslerindeki
Başarılarının Farklı Bölümlere Göre Karşılaştırılması
(Gaziantep Üniversitesi Örneği)**

Ali ÜNİŞEN

Tez Savunma Tarihi:19.01.2007

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman ERKMEN
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Süleyman ÜNÜVAR

Yrd. Doç. Dr. Elçin SUMMAK

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ALAN DERSLERİYLE MESLEK DERSLERİNDEKİ BAŞARILARININ FARKLI BÖLÜMLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI (Gaziantep Üniversitesi Örneği)

ÜNİŞEN, Ali

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

Ocak 2007, 118 sayfa.

Bu araştırmada, 2004-2005 ve 2005-2006 Öğretim Yıllarında Gaziantep Üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin Alan Derslerindeki akademik başarılarıyla Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki akademik başarıları arasındaki farkın bölümlere, cinsiyete, üniversiteye girişte esas alınan puan türüne ve mezun olunan liseye göre bir farklılık gösterip göstermediği bulunmaya çalışılmıştır. Veriler öğrencilerin transkriptlerinden, dosyalarında yer alan lise diplomaları, ÖSYM sonuç belgelerinden toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini, Gaziantep Üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinden öğretmen adayı olarak mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi, evrenden küme örneklem yoluyla, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden rastgele belirlenen 50'şer öğrenci oluşturmaktadır. Veriler t-Testi, Frekans ve varyans analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan, (1) öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde gösterilen akademik başarının, alan derslerinde gösterilen başarıdan daha yüksek ve farkın anlamlı; (2) bölümler arasındaki başarının farklı düzeylerde olduğu; (3) kız öğrencilerin her iki ders grubunda da erkek öğrencilerden daha yüksek başarı gösterdiği; (4) meslek lisesi kaynaklı öğrencilerin en yüksek başarıyı gösterdiği ve (4) üniversiteye sayısal puanla girmiş öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde en yüksek başarıyı gösterdiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Alan Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Eğitim Fakültesi

ABSTRACT

A COMPARISON OF ACADEMIC ACHIEVEMENT OF EDUCATION FACULTY STUDENTS' IN TEACHING PROFESSION COURSES AND MAJOR COURSES IN THE TERM OF THE DEPARTMENTS (A Case Study in University of Gaziantep)

ÜNİŞEN, Ali

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Professor Hikmet Yıldırım CELKAN

January 2007, 118 pages

This study was carried out to see whether a significant difference existed between the academic achievement in teaching profession courses and major courses of the students graduated from faculties of education of Gaziantep University between the years 2004-2006 on the basis of departments, gender, the field/branch taken into account in the process of university entrance and the type of the high school which the students graduated from. The data were collected from the students' transcripts, high school diplomas and university entrance examination result documents. The population of the study consisted of the students graduated from education faculties of Gaziantep University between the years of 2004-2006. Sampling consisted of randomly chosen 50 students from each department, which are primary school teaching, social sciences teaching, mathematics teaching and Turkish Language teaching, through cluster sampling. By analyzing the data through t-test, frequencies and variance analysis, the following results were obtained; (1)The achievement acquired in teaching profession courses was higher than the one in major courses and the difference seemed to be significant; (2)There was a statistically significant difference between the achievement in both subject groups in the term of departments; (3)Female students had a higher achievement than the males did in both subject groups; (4) Students from vocational high schools had the highest achievement in both groups of subjects whereas students from Anatolian Teacher High Schools unexpectedly did the lowest; (5) Students in mathematic field/branch acquired higher academic achievement in teaching profession courses.

Key words: major courses, teaching profession courses, education faculty.

ÖN SÖZ

Çağımızda bütün toplumlar gelecekleri, refahları için eğitimi anahtar rolünde görmekte ve vizyonları doğrultusunda nitelikli eğitim verme gayretindedirler.

Öğretmen, eğitim süreci içinde en aktif görevi üstlendiğinden dolayı nitelikli eğitimin temel faktörüdür. Zira öğretmen, bir ülkenin uzak ve yakın hedefleri, felsefesi, eğitim programı, ümit ve beklentilerinin gelecek nesil önünde cisimleşmiş ve canlanmış halidir. 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'daki "Maarif hizmetinde asıl olan muallimlik" ibaresi, eğitimimin temel faktörlerini hangi kritere göre sıralarsanız sıralayın öğretmenin her zaman ilk olacağını yeterince açık bir şekilde ifade etmektedir.

Öğretmenlik bilmekten mi ibarettir? Bu algılama şekli çağdaş toplumlarda tamamen kaybolmuş, hatta "öğretmenliğin dörtte üçü tiyatral güçtür" diyerek öğretmenliği bir meslek olmanın yanı sıra bir sanat olarak kabul etmiş durumdadırlar.

Topluma, ihtiyaca ve çağa göre eğitimden ve bu süreçte çalışacak öğretmenlerden beklentiler değişmektedir. Milli ve evrensel kültürü tek potada eritip geleceğin vatandaşını ve iyi insanını yetiştirecek öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi bir sonraki neslin nasıl olacağını gösteren bir aynadır.

Toplumumuzda, öğretmenlerle ilgili değerlendirmelerde "iyi öğretmen, kötü öğretmen" nitelemesinin ötesine gidilememektedir. "İyi" olan neden iyi, "kötü" olanda eksik olan ne? Bunlar, elbette eğitimle uzaktan yakından ilgili herkesin cevaplayabileceği kolaylıkta sorular değil. Ancak "iyi" olarak nitelenen öğretmenin, hizmet öncesi hazırlık sürecinin incelenmesi, başarısına bunun katkısının değerlendirilmesi eğitim camiasında "iyi"lerin sayısını arttıracak inancındayız. Bu açıdan bakıldığında araştırmamızın böyle bir çalışmaya bir kaynak oluşturabileceği düşünülebilir.

Yüksek Lisans eğitimim sürecinde bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerine şükranlarımı sunarım.

Bu araştırmada danışmanlığımı yürüten, araştırmanın problemini belirlemede, planın oluşturulmasında büyük katkıları olan, rehberlik eden, çalışmalarımı titizlikle inceleyen ve düzelten hocam Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN'a ve araştırmamda büyük faydasını gördüğüm "Sosyal Bilimlerde İstatistik" dersini aldığım Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK'a teşekkür ederim.

Ocak 2007
Ali ÜNİŞEN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iii
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4. SAYILTILAR	7
1.5. SINIRLILIKLAR	7
2. KAYNAK ÖZETLERİ	9
2.1. EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN KURULUŞU, YAPILANMASI VE EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ	9
2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tarihçesi	9
2.1.2. İlkokul Öğretmeni Yetiştirme	11
2.1.3. Ortaokul (İlköğretim II. Kademe) Öğretmeni Yetiştirme	14
2.1.4. Liselere Öğretmen Yetiştirme	17
2.1.5. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun Konuya İlişkin Esasları	19
2.2. EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARI	23
2.2.1. Yeni Programların Düzenlenmesine İlişkin Sorunlar ve İhtiyaçlar	23
2.2.2. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesiyle İlgili Temel İlkeler	27
2.2.3. Yeni Düzenlenen Öğretmen Yetiştirme Programının Getirdiği Yenilikler	28
2.3. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ UYGULANMASINA İLİŞKİN ESASLAR	33
2.4. EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ BAŞLICA ALANLARI	35
2.5. FAKÜLTENİN ÖĞRENCİ KAYNAKLARI	35
2.6. ÖĞRETİM ELEMANLARI	39
2.7. FAKÜLTENİN EĞİTİM-ÖĞRETİM İLKELERİ VE AMAÇLARI	42
2.8. EĞİTİM FAKÜLTESİ-UYGULAMA OKULU İŞBİRLİĞİ	44
2.9. EĞİTİM FAKÜLTESİ LİSANS PROGRAMINDA YER ALAN ÖĞRETMENLİK FORMASYONU DERSLERİ	47
2.10. ÖĞRENCİLERİN DERS BAŞARILARINA AİT İLGİLİ YÖNETMELİK HÜKÜMLERİ	49
2.11. KONUYLA İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	58
3. MATERYAL VE YÖNTEM	61
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	61
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	61
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ	63

3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİĞİ.....	63
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	64
4.BULGULAR VE YORUM	65
4.1. ANA PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	65
4.2. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	67
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	69
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
SONUÇ VE ÖNERİLER	75
Sonuçlar.....	75
Öneriler.....	76
KAYNAKLAR	79
EKLER	84
Ek A.1. Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri ve İçerikleri	86
Ek A.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Dersleri ve İçerikleri.....	96
Ek A.3. Matematik Öğretmenliği Alan Dersleri ve İçerikleri	102
Ek A.4. Türkçe Öğretmenliği Alan Dersleri ve İçerikleri	105
ÖZ GEÇMİŞ	111

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1 Öğretmen Lisesi Çıkışlı Adaylardan Öğretmenlik Programlarına Yerleşenlerin Sayıları.....	38
Tablo 2.2 Değişik alanlarda öğretim üyesi başına düşen lisans öğrencisi sayıları.....	39
Tablo 2.3 Bazı Eğitim Fakültelerinde Bulunan Öğretim Üyesi ve Öğrenci Sayıları .	40
Tablo 2.4 Bazı Ülkelerdeki, Eğitim Fakültelerinde Öğretim Üyesi / Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı.....	41
Tablo 2. 5 Gaziantep Üniversitesine Bağlı Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademik Personel.....	41
Tablo 2. 6 Gaziantep Üniversitesine Bağlı Eğitim Fakültelerinde 2004 Yılı İtibarıyla Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları.....	42
Tablo 3. 1 Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Bölümlere Dağılımı	62
Tablo 3. 2 Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı	63
Tablo 4. 1 Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Alan Bilgisi Derslerinin Aritmetik Ortalamaları.....	65
Tablo 4. 2 Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Alan Bilgisi Derslerinin Bölümlere Göre Aritmetik Ortalamaları	66
Tablo 4. 3 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Alan Dersleriyle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Akademik Başarılarının t-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4. 4 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Akademik Başarılarının Bölümlere Göre Gösterdiği Değişiklik	67
Tablo 4. 5 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Alan Derslerindeki Akademik Başarılarının Bölümlere Göre Gösterdiği Değişiklik	68
Tablo 4. 6 Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Başarılarının Cinsiyete Göre Gösterdiği Değişikliğe İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	69
Tablo 4. 7 Öğrencilerin Alan Bilgisi Derslerindeki Başarılarının Cinsiyete Göre Gösterdiği Değişikliğe İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4. 8 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Alan Derslerindeki Akademik Başarılarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre ANOVA Testi Sonuçları	70
Tablo 4. 9 Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Akademik Başarılarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4. 10 Öğrencilerin Alan Bilgisi Derslerindeki Akademik Başarılarının Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre ANOVA Testi Sonuçları	73
Tablo 4. 11 Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Akademik Başarılarının Üniversiteye Giriş Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	73

KISALTMALAR

1. Sın. Öğrt.	..... İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği
2. Sos. Bil. Öğrt.	..... İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
3. Mat.Öğrt.	..... İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği
4. Türkçe Öğrt	..... İlköğretim Bölümü Türkçe Öğretmenliği
5. SÖZ.	..... Sözel Puan
6. SAY.	..... Sayısal Puan
7. EA.	..... Eşit Ağırlıklı Puan
8. ÖMB.	.....Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Aritmetik Ortalaması
9. ALANB.	.....Alan Bilgisi Dersleri Aritmetik Ortalaması

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1. GİRİŞ

Batı dillerinde ‘education’ olarak karşılık bulan eğitim kelimesi Yunanca ‘Pais’ ve ‘agogus’ kelimelerinin birebir çevirisidir. ‘Pais’ erkek çocuk anlamına gelirken ‘agogus’ rehber demektir. Kelimenin ilk kullanılışı tam olarak ‘çocuk okula gidip gelirken eşlik eden köle’ anlamındaydı (Wiktionary, 2006). ‘Education’ ise ‘e-’ (=dışarı) öneki ile ‘ducere’ ‘yol göstermek, rehberlik etmek’ fiil kökünden oluşmuş bir isimdir (Encarta 2006 Premium DVD Version, 2006). Latin kökenli dillerde bu kelime köküyle oluşturulmuş çok sayıda kelime bulunmakta ve bunların hepsi ‘yol göstermek, sebep olmak, önden gitmek vb’ anlamlardadır. Türkçe’de ise yakın bir geçmişe kadar kullanılan ‘Terbiye’ kelimesi, içinde eğitim felsefesini ve bu felsefeye ait amaçları barındırmaktaydı. Kelime ‘Rabb’ kelimesiyle aynı köktendir ve sözlük anlamı “efendilik, geliştirme ve düzeltme yetkisi; tasarruf hakkı; başıboş bırakmama; koruma altına alma”dır. Bugün Türkçe’de kullanılan “Eğitim” kelimesi “eğmek” kökünden gelmektedir ve yukarıda, diğer dillerden etimolojisi verilen karşılığı kelimelerle kıyaslandığında ne derece amaca uygun ve anlam derinliği olduğu tartışılabilir.

Eğitim terim olarak, soyut, geniş kapsamlı, dinamik, dayandığı teorik temellerin ve kendisiyle amaçlanan hedeflerin farklılığından dolayı tek bir tanımla ifade edilememektedir. “Olması gereken” ve “nasıl olduğu” açılarından ele alındığında eğitim belli başlı şu tanımlarla ifade edilmektedir (Varış vd, 1991:6-10);

1- Bir süreç olarak;

a) Birey açısından: İnsanın kendisi ya da başka biri üzerinde, bilinçli olarak istenen davranış değişiklikleri yapmak üzere, etkide bulunması sürecidir. Davranışın yönünü içinde yaşanan toplum ve zamanın ihtiyaçları belirler. Değişim daima toplumun yararınadır.

b) Toplum açısından: Bireyde oluşturulması ve değiştirilmesi amaçlanan davranışlar değer yargılarına göre olacağı için, eğitim süreci, kültür mirasının aktarılması sürecidir. Amaçları, içinde yaşanılan toplumun ihtiyaçları belirler (Chen, 2005;24). Toplumun temel ihtiyaçlarının başında değerlerinin yaşatılması geldiğinden, eğitim toplumun kendi benliğiyle bekasıdır.

2- Ürün olarak eğitim;

Birey açısından, yaşamın herhangi bir aşamasında, o ana kadarki davranış değişikliklerinin tümü ya da birikimi anlamına gelir. Davranış değişikliği arttıkça, birey de doğuştan getirdiği yeteneklerini geliştirmiş olur. Bu bakımdan eğitim, yeteneklerin ortaya konması ve geliştirilmesi sürecidir. Eğitimin, birey üzerinden toplumu ürün olarak şekillendirdiğini, 1970'li yıllardan 2000'li yıllara, alınan eğitimle paralel olarak kişi başına düşen tüm dünyadaki gayri safi hasıla %30, ortalama ömür %33, bebek/çocuk ölüm oranları -%60-70, doğurganlık ise -%40 oranında değişmiştir (Borgatta, 2000:745-746).

Eğitimin sosyalleşme yönüne vurgu yapan Varış (1991:6-10) ve Celkan (1991:48-52), eğitimin bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşıdığını ifade ederken Öncül (2000:391-394) aynı görüşleri paylaşarak eğitimle bireyin, toplumdaki yerini, rolünü ve sınıfını değiştirdiğini, sosyalleştiğini, kişilik elde ettiğini ve genel olarak topluma uyduğunu ifade eder.

Toplum açısından eğitim, sonraki kuşakların toplumun normlarına göre yetiştirilerek toplumun sürekliliğinin sağlanması bir başka ifadeyle toplum kendini korumasıdır (Öncül, 2000:391-394).

Eğitim, insanın doğuştan getirdiği ve potansiyel halde bulunan şahsiyetini kinetik bir şahsiyet haline getirme olayıdır. Dolayısıyla insanı yeniden yaratmak değil; var olanın istenilen yönde şekillendirilmesidir.

Durkheim'e göre belli kurallar altında genç neslin sosyalleşmesi olayıdır. Weber, eğitimi ferdin daha sonraki toplum hayatında yerini belirleyen kabiliyet ve tecrübelerin kazanıldığı bir olay olarak görür (Akyüz, 2001:21-26).

Bu tanımlardan eğitimin, bireyin yaşadığı toplumda pratik değeri olan yetenek, yönelim ve diğer davranış biçimlerini edindiği süreçler toplamı, kişinin, toplumsal yeteneklerinin ve üst düzeyde kişisel gelişmesinin sağlanması için seçkin

ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreç olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür.

Yazının icadı ve bir iletişim dili olarak kullanılması, toplumdaki ihtiyaçların çeşitlenmesi ve karmaşıklaşması, milli istikbal kaygısı, dini misyonerlik, bilim, toplumsal işbölümü ve daha sayılamayacak kadar pek çok neden eğitimi gönüllü ve toplumun o anki ihtiyaçlarına göre, toplumun yetişmiş her ferdi tarafından yapılabilecek bir görev olmaktan çıkarmıştır. Örgün eğitimin doğuşu eğitim-öğretimin şeklini, ortamını, felsefesini, araçlarını değiştirmiştir. Bu değişim bazen tamamen hayattan kopuk mecralarda seyrederken, bazen toplumsal ihtiyaçların sadece birine yönelik ve diğer ihtiyaçlardan bağımsız uygulamalar şekline dönüşmüştür (Horowitz, 2005:625-644). Müspet bilim mahsullerinin eğitim pratiğine katkılarıyla insanın evrensel, sosyal, psikolojik ve biyolojik kompozisyonuna hanel getirilmeden bir bütün olarak geliştirilmesinin kendi başına bir bilim olması ve bu bilimi üretecek teorisyenler ve teorileri uygulayacak meslek erbabının olması gerekliliğini ortaya koymuştur. Aklın, ihtiyaçların, bilimin vs. topluma empoze ettiği dinamizm eğitimde birebir karşılığını genellikle bulmuş, okullar yapı olarak, programlar, içerik ve sunuluş açısından sürekli gelişme yönünde değiştirmiştir.

Öte yandan bilimin her alanda ekonomik ve pratik değerler üretmesi, var olan mesleklere kolaylıklar ve beraberinde ayrıntılar getirmesi, bazen reforme etmesi, teknoloji kullanımını zorlaması, mesleklerin uygulamaya zemin hazırlayacak teorik altyapısının olmasını gerekli kılmıştır. Bu hemen hemen tüm mesleklerin okullarda öğretilmesiyle sonuçlanmıştır. Aynı durum öğretmenlik için de geçerlidir. Ancak öğretmen yetiştirilmesi, diğer meslek erbabının yetiştirilmesinden, amaç ve aracın aynı olması yönüyle farklı, ilginç ve yeryüzünde tektir. Bu mesleğe eleman yetiştirilmesinin tarihi süreç içinde vardığı son nokta eğitim fakülteleridir.

Eğitim fakülteleri teoride, yukarıda bahsettiğimiz, bir bütün olarak insanı tüm yönleriyle geliştirecek, eğitecek insanlar yetiştirme amacına hizmet etmektedir. Eğiteceği insanların evrensel açıdan insan olduklarının, toplumsal açıdan fert olduklarının, psikolojik açıdan gelişim düzeylerine göre düşünce ve hisleri olduklarının ve nihayet biyolojik olarak hangi gelişim düzeyinde olduklarının farkında ve ayrıca neyi, neden ve nasıl öğreteceğini bilen öğretmenler yetiştirmesi beklenen kurumlardır. Her ne kadar interdisipliner bir olguysa da eğitimi, en kaba hatlarıyla 'neyi' **alan bilgisi**; 'kime, ne zaman, neden, nasıl?' sorularını

öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin cevapladığı iki temel bilgi grubuna ayırmak mümkündür (Yueh, 2005:47-54).

İyi bilgi sahibi olanın, o bilgiyi öğretmede de iyi olacağı yanılığına hala düşülmekteyse de, bilginin, o bilgiyi nasıl öğretileceği bilgisi ile birlikte eğitimci için ancak anlam ifade ettiği itiraz kabul etmez. Öğretmeni, sıradan bilgili fertlerden ayıran en belirgin yönü işte bu meslek bilgisidir. Eğitim fakülteleri de, öğrencilerini bu bilinçle işlemekle diğer fakültelerden ayrılırlar. Diğer fakültelerin programlarındaki alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik meslek dersleriyle, öğrencilerinin kazandıkları bilgiyi, meslek hayatlarında öğrencilerin alabileceği kıvam ve mesafeye getirme becerisi kazanırlar.

Bu becerileri kazanımda ne kadar başarılı oldukları bu çalışmanın tartışma konusu değildir. Bu çalışma, eğitim fakültesi öğrencilerinin alan dersleriyle öğretmenlik meslek derslerine ilişkin yaklaşımlarının niceliğini tahlile yöneliktir.

Bu tahlil, alan derslerindeki kümülatif akademik başarılarıyla, öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki kümülatif akademik başarılarını kıyaslayarak öğrencilerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi kompozisyonunu ne derece homojen bir yapı içinde sergilendiğini göstermektedir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bilginin fazlalığı ihtisaslaşmanın ötesinde o bilginin öğretilme şeklinin de önem kazanmasını gerektirmiştir.

Bugün ilköğretimde öğretilenler yüzyıl öncesiyle kıyaslanınca bir bilim adamından bilmesi gerekenle kıyaslanabilir. Hatta yüz yıl kadar önce üniversitelerde öğretilenler bugün ilkokullarda öğretilenlerdir. Bu bilginin bugün ilköğretim öğrencisinin hazmedebileceği bir kıvama getirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin alan dersleri kadar meslek derslerinde de başarılı olması gerekmektedir.

Bu çalışmada şu problemin cevabı aranmaktadır; “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin alan dersleriyle meslek bilgisi derslerindeki akademik başarıları arasında herhangi bir farklılık var mıdır?”

Ana problemle bağlantılı olarak alt problemler de şöyle sıralanmaktadır;

1-Öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki akademik başarıyla alan bilgisi derslerindeki akademik başarı bölümler arasında nasıl bir farklılık göstermektedir?

2-Alan dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kız öğrencilerle erkek öğrencilerin gösterdikleri akademik başarı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3-Öğrencilerin mezun oldukları lisenin türü alan dersleriyle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde gösterilen akademik başarıda herhangi bir farklılığın ortaya çıkmasına sebep olmakta mıdır?

4-Öğrencilerin fakülteye giriş puan türleri, alan dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarılarını etkilemekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Eğitim fakültelerinin ilköğretim birinci ve ikinci kademeye öğretmen yetiştiren programlarının aynı meslek derslerini aldıkları bilinmektedir. İlköğretim birinci kademeye öğretmen yetiştiren Sınıf Öğretmenliği programıyla, Türkçe, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında eğitim gören öğrencilerin meslek dersleriyle alan derslerine aynı önemi verdikleri düşünülürken, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Programları gibi sayısal ağırlıklı programların meslek derslerini ikinci derecede önemli gördükleri önyargısı yaygındır. Bu algılamının öğrencilerin başarılarına nasıl yansıdığını ve bunun sebeplerini araştırmak bu sorunun çözülmesine katkıda bulunacak, iyi bir alan bilgisinin yanı sıra öğretmen adayı öğrencilerin iyi bir pedagojik formasyonla programdan mezun olmalarına yardımcı olacaktır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim temelde bireyler arası bir iletişim tabiatındadır. Okul bu açıdan, bireyden çok yönlü bilişsel ve sosyal beceri kazanması beklenen yegâne sistemdir. Bu sistem içinde öğrenci-öğretmen etkileşimi sadece öğrencinin o anki başarısı için değil daha sonraki hayatını da etkileyen motivasyon kaynaklarının başında gelir. Bu durum özellikle fiziksel dünyanın sınıf ortamından ibaret olduğu ve bir öğrencinin günde altı ders saatini sadece bir öğretmenle etkileşim halinde geçirdiği ilköğretim birinci kademedeki eğitim için geçerlidir. İlköğretim özellikle birinci kademe öğretmen, çocuk gözüyle bakıldığında bir dost, hami, bilge, otorite ve başarıya götüren rehber şapkalarının tümünün sahibidir. Pozitif bir iletişim öğrencinin karşılaşması muhtemel akademik ve sosyal problemlerini çözmesini kolaylaştıracağı gibi bu problemleri nicelik ve nitelik yönünden de azaltacaktır (Davis, 2001). Öğretmenlik bu yönüyle ele alındığında eğitim formasyonuna takdir edilecek kıymet hiç de alan bilgisinden daha az olmayacaktır.

Eğitim fakültelerinde bugün görülen uygulamalar dinamik bir yapı kazanmak durumundadır. Bilimsel bir gereklilik olarak eğitim fakültelerinin kendilerini geliştirmesi bir zorunluluktur (Whitaker, 1995). Bu çalışmayla eğitim fakültelerindeki alan dersleriyle meslek derslerindeki başarılarının kıyaslanmasıyla, eğitim fakültelerinde bu derslerin öğretiminde nasıl yeni yaklaşımlar oluşturulabilir sorusunun sorulabileceğini ve bu konuda beyin fırtınası yapılabileceğini umulmaktadır.

Eğitim fakültelerinde her ne kadar teoride mesleki eğitim veriliyorsa da müfredatlarına bakıldığında Fen-Edebiyat fakültesinde görülen derslerin de yaklaşık aynı ağırlıkta bulunduğu görülür. Őimdi Türkiye’de lise 1.sınıftan itibaren sayısal-sözel ayırımı temelinde yönlendirme yapılmaktadır. Bu yönlendirmenin sonucu öğrencilerin sözel veya sayısal alanlardan birini tercih edip diğer alanı ihmal ettiği hatta diğer alanda hiçbir şekilde başarılı olamayacaklarına kendilerini ikna ettikleri bilinen bir gerçektir. Ancak bu öğrenciler eğitim fakültelerine geldiklerinde böyle bir ayırım olmayıp kendilerinden hem sayısal hem sözel alanda başarı beklenmektedir. Bu araştırma öğrencilerin yüksek öğrenim aşamasında bunu ne kadar başardıklarını gösterirken, eğitim fakültelerinin öğrenci kaynaklarının programlarının nasıl olması gerektiği hakkında da ipuçları verebilecektir.

Öğretmen eğitimini genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç kategoride bilgi oluşturmaktadır. Araştırmamıza konu olan alan bilgisi, öğretim yapılacağı alanın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı, öğretmenlik meslek bilgisi ise, öğretmenlik mesleğine has davranış ve becerileri kazandırmayı amaçlar.

Meslek hayatında öğretmenin başarısı kaba hatlarıyla, öğretmenin kişilik özellikleri, mesleğe yatkınlığı, kendini bu mesleğe sevk eden sebepler ve hizmet öncesi eğitimin bir bileşkesi olarak tanımlanabilir. Bu araştırmada öncelikle eğitim fakültesi öğrencilerine hizmet öncesi eğitim sürecinde göreceli olarak öğretmenlik meslek bilincinin ne derece kazandırıldığı incelenecektir.

Var olan durumu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma bulgularının, sürekli yeni ve daha etkili planlama ve program geliştirme arayış ve çalışmalarının hazırlık aşamasında yön belirleyici olacağına inanılmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

1- Transkriptlere yansıyan notların öğrencilerin akademik başarısını doğru olarak gösterdiği,

2- Aynı derslere giren farklı öğretim üye/elemanlarının aynı değerlendirme kriterlerine göre not takdirinde bulunduğu,

3- Fakülte eğitimi boyunca takdir edilen notların öğrencilerin gerçek başarılarını yansıttığı ve başarılarının belirlenmesi süreçlerinde kullanılan testlerin geçerlilik ve güvenilirliğinin yapıldığı varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1-Araştırma Gaziantep Üniversitesine bağlı Adıyaman ve Kilis Eğitim Fakültelerinin öğrencileri ile,

2-Bahsi edilen her iki fakültenin son sınıf öğrencileri ile,

3-Gaziantep Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından ve İlgili Fakültelerin kayıtlarından alınan 2004-2005 ve 2005-2006 yılları Bahar döneminde mezun olan öğrencilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN KURULUŞU, YAPILANMASI VE EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ

2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tarihçesi

Öğretmenlik çok eski bir uğraşı alanı olmasına rağmen bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Günümüzde bile pek çok kişi belli bir konuda bilgi ve beceriye sahip olan herhangi birinin öğretmen olabileceğine inanmaktadır. Fakat eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olma gerekliliği ortaya çıkmıştır (Erden, 2001:26).

Doğu ve batı kültür değerlerinin karşılaştığı yerde, Türk toplumu, eğitim yolu ile bir senteze gidememenin sorunları ile karşılaşmıştır (Varış, 1991:6-10). Çünkü batıdan aldığımız eğitim sistemleri ulus devletlerin üretmiş olduğu metotlardır ve evrensellik daha sonraki dönemlerde bu sistem içinde yerini almıştır. Fakat Anadolu kültürü ardı ardına kurulan birçok imparatorlukla çok kültürlü, bir bakıma minyatür bir dünya olması hasebiyle evrensel değerlerin ta modern eğitimin ilk aşamalarından itibaren sisteme monte edilmesi gerekirdi. Fakat Türkiye büyük bir varlığını sürdürme hareketine paralel olarak eğitimde modernleşme hamlesi yaptığından dolayı aldığı sistemlerin kendi bünyesiyle olan çelişkilerini uzun süre fark edememiştir.

En genel anlamında öğretmenlik ülkemiz için çok eski bir meslek olduğu söylenebilir. Eğitim tarih boyunca Türkler arasında bir politika olarak algılanmış, çağın gereklerine uygun olarak çoğu zaman din merkezli bir eğitim verilmiştir. Bu yöneticilerin idare ettikleri halkı istedikleri çizgide yürütmek amacına yönelik eğitim faaliyetlerini teşvik ve tasvip ettiklerini düşünmek yanlış olmayacaktır.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin kökleri bin yıl öncesine giden uzun bir geçmişe dayanır. Selçuklu Türkiyesinde, tüm dünyada olduğu gibi, öğretmenlik genel olarak "din adamlığı", ile iç içe ve gönüllü yapılan bir meslekti (Figg&Freidman, 2005:342-345) . Bu çağda, öğretmenlik mesleği dini ağırlıklı çok fonksiyonlu bir meslekti. Öğretmenlik sıbyan mekteplerinde “muallimlik”, mederselerde “müdürrislik” olarak adlandırılmaktaydı. Sıbyan okullarında ve genel medreselerde öğretmenlik mesleğine ilişkin görevlerin temeli ve ağırlık merkezi dini öğretmektir. Bu dönemde öğretmenlik mesleğini edinim genel eğitimden ve din adamlığından ayrı bir uzmanlık alanı olarak düşünülmezdi. Bu nedenle öğretmenlik için ayrı bir program veya ayrı bir meslek ve ihtisas medresesi yoktu.

Bu durum 15. yüzyıla kadar Osmanlı Türkiyesinde de devam etti. Osmanlı döneminde ilk kez Fatih Sultan Mehmet öğretmenlik mesleğine has dersleri programa yerleştirmiş, eğitime dini boyutun yanına dünyevi boyutu da eklemiştir. Ancak bu uygulamaya Fatih'ten sonra uzun yaşamamıştır. 17. yüzyılın başlarında diğer akla, felsefeye derslere dayalı derslerle birlikte bu derslerin de kaldırıldığı görülmektedir (Yıldız, 2003:12). Osmanlı Devleti, Fatih'ten sonra, dünyadaki gelişmeleri doğru algılayamamaya başlamıştır. Batı'daki gelişmenin bilginin küçük büyük halk kesimlerine kavuşması, dağılmasıyla oluşan aydınlanmayı fark etmekte geçikmiştir. Batı toplumuyla Osmanlı arasında büyük bir eğitilmiş farkı ortaya çıkmıştır. 18.Yüzyılın ikinci yarısında başlayan yenileşme hareketi 19.Yüzyılın ilk yarısında batılılaşma hareketine dönüşürken, 1848 yılında açılan Darü'l-Muallimin'le öğretmen yetiştirme kurumsallaşmıştır. İlk darü'l-muallimin'in Fatih semtinde açılmış olması da anlamlı bir tevafuktur (Uçan, 2005).

1848'den günümüze kadar pek çok farklı model denenmişse de en köklü değişim 1981 yılında öğretmen yetiştirme görev ve sorumluluğunun Milli Eğitim Bakanlığından üniversitelere devriyle gerçekleşmiştir. Bu tarihe kadar tüm öğretmen yetiştiren kurumlar hem akademik hem de idari olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın kontrolündeydi. 1981 Yükseköğretim reformuyla tüm dört yıllık eğitim enstitüleri ve üç yıllık yabancı dil yüksek okulları dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürüldü.

Bugün üniversitelerin çoğu, mezunlarını devlet ve özel kurumların istihdam ettiği, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren en az bir eğitim fakültesine sahiptirler. Eğitim fakültesi sayısı 2005 yılı itibariyle, 60'ı devlet, 5'i vakıf üniversitelerine ait olmak üzere toplam 65'tir. Ayrıca devlet

üniversitelilerine bağlı bu 60 eğitim fakültesinin 35 tanesi ikinci öğretim de vermektedir (Saban 2003:829-846). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çabaları özellikle cumhuriyet döneminde yoğunlaştığından ve bugün bulunduğumuz duruma nasıl geldiğimize ışık tutacağından bu dönemi detaylandırmada fayda olacaktır.

2.1.2. İlkokul Öğretmeni Yetiştirme

Ülkemizde 1975 yılına kadar ilkokul öğretmeni yetiştirmede ilkokul üzerine 6 ve ortaokul üzerine 3 yıl eğitim veren İlköğretmen Okullarının önemli bir yeri vardır. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan 7'si kız 13'ü erkek olmak üzere 20 Öğretmen Okulu çeşitli evrelerden geçerek ve sayıları artarak Cumhuriyetin ilk 50 yılında ilkokulların temel öğretmen kaynağı olmuşlardır. Öğretmen Okullarında 1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan eğitim süresi 1924'te 5 yıla ve 1932-33 öğretim yılında da 6 yıla çıkartılmıştır. Bu sürenin ilk 3 yılında ortaokul programı ikinci 3 yılında ise mesleki yetişmeye ağırlık veren eğitim programları uygulayan Öğretmen Okullarının ortaokul bölümleri bir süre sonra kaldırılmış ve ortaokul mezunu öğrenci alan 3 yıllık eğitim kurumları haline getirilmiştir.

Öğretmen Okullarının, ilkokulların ve özellikle köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını yeterince karşılayamamıştır. Yeni model arayışları 1930'lu yılların sonuna doğru meyvelerini vermeye başlamıştır. 1930'lu yıllardaki çeşitli denemelerin devamı olarak 1940 yılında, köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren Köy Enstitüleri kurulmuştur. Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunması beklenen öğretmenleri yetiştirmek üzere kurulan Köy Enstitüleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkan önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır.

1953 yılına kadar toplam 21 Köy Enstitüsü lise seviyesindeki 3 yıllık Öğretmen Okulları ile birlikte ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum olmuştur. Bunların yanında, özellikle köylerde zaman zaman ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla çeşitli kurslar yoluyla ilkokul veya daha üst düzeyde eğitime sahip kişilere öğretmenlik uygulaması gibi çeşitli kurslar yoluyla öğretmen olma hakkı verilmiştir. 1953 yılında Köy Enstitüleri kapatılmış ve 6 yıllık İlköğretmen Okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü

sağlanmışır. Böylece köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir. Ancak yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitüleri programlarından esinlenerek "iş ve tarım dersleri" konmuştur. Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmışır. Programları yabancı dilden-ziraate, hıfzı's-sıhhadan-tabahata uzanan çok geniş bir yelpazede (Akyüz, 2001:344-349) dersler içerdiğinden İlköğretmen Okulları mezunlarının hem köyde hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek yetiştirilemeye çalışılmışır.

İlköğretmen Okullarının eğitim süresi 1970-71 bir yıl artırılmış, böylece İlköğretmen Okulları normal lise eğitim programının tamamını uygulama ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin sayısını artırma imkanına kavuşmuşlardır. Daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan ilköğretmen okulu mezunu öğrenciler bu uygulamayla genel lise mezunlarına denk sayılmışlar ve üniversiteye girme hakkını elde etmişlerdir. Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile İlköğretmen Okullarının statüsü biraz daha yükseltilmiş, programlar daha kapsamlı hale getirilmiş ve mezunlarının diğer lise mezunlarına denk sayılması sağlanmışır. Ayrıca İlköğretmen Okullarının eğitim sürelerinin arttırılması birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkokul öğretmeni yetiştirme işini yükseköğretim seviyesine taşıma girişimleri içinde önemli bir başlangıç olmuştur.

1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu, temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkartılmasını ve bu amaçla temel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesini hükme bağlamıştır. Bu çerçevede kanun öğretmenliğin tanımını yeniden yapmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi ilkesini ön plana çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesini hükme bağlamıştır. Bu hükümler çerçevesinde 1974-75 öğretim yılında, İlköğretmen Okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme fonksiyonunu kaybederek 3 yıllık öğretmen liselerine dönüştürülmüş, diğerleri ise kapatılmışır. Öğretmen yetiştirme fonksiyonunu kaybeden İlköğretmen Okullarının yerine liseye dayalı iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmışır. Öğretmen lisesi

mezunlarına iki yıllık Eğitim Enstitülerine girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır.

Yeni kurulan iki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976 yılı itibarıyla 50'ye ulaşmış ancak teknik eğitime geçiş gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. İlköğretmen Okullarından hızlı bir dönüşüm yaşayan Eğitim Enstitüleri, 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında "hızlandırılmış eğitim" yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır. 25 Temmuz 1982 yılında bu enstitüler "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır.

1983 yılında toplam 17 olan Eğitim Yüksek Okullarının sayısı, her yıl artarak 1990 yılı itibarıyla 24'e ulaşmıştır. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarihli YÖK kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi 1989-90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış ve daha sonra da 1992 tarihinde Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline getirilmişlerdir. Eğitim Fakülteleri içindeki Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin sayısı 1992 yılında 24 iken bu sayı hızlı bir artışla 1997 yılında 54'e ulaşmıştır.

Ancak 1983 yılından itibaren sınıf öğretmeni yetiştiren programların sayısının artması, bu programların aldığı öğrenci sayılarına yansımamıştır. Zira, 1983'te 6.930 olan kontenjan, 1989-90 öğretim yılında programların eğitim süresinin 4 yıla çıkmasının sonucu 4.730'a düşmüştür. Takip eden yıllarda kontenjanlar yavaş bir artış göstermiş, 1995-96 öğretim yılında 5.300'e ulaşmıştır. 1996-97 öğretim yılında ise, MEB'nin hızla artan sınıf öğretmeni ihtiyacına göz önüne alan YÖK, Sınıf Öğretmenliği Bölümlerindeki kontenjanları arttırmış ve yeni bölümlerin de açılmasının etkisiyle bu öğretim yılında toplam kontenjan 1983 yılındaki kontenjanı ancak geçebilmiş ve 7.390'a çıkartılmıştır.

1989 yılında eğitim süresinin 4 yıla çıkarılması ve 1992 yılında da Eğitim Fakülteleri altında bölüm haline getirilmesi sonucu sınıf öğretmeni yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiş ve gerek alan derslerine gerekse öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı formasyon derslerine daha fazla zaman ayrılmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren programların eğitim süresinin 4 yıla çıkartılması ilköğretmeninin daha kaliteli yetiştirilmesine yönelik önemli bir çaba olarak görülmekle birlikte aynı zamanda önemli bir sorunu da beraberinde getirmiştir. Önceden 2 yılda

yetişen ilkokul öğretmeni bu değişikliklerle 4 yılda yetiştiğinden Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin mezun ettiği öğretmen sayısı yarıya düşmüştür. Ayrıca 1989-90 öğretim yılında öğrenime başlayan öğrenciler ancak 1992-93 öğretim yılında mezun olabildikleri için arada geçen sürede mezun olan öğretmen sayısında önemli düşüşler olmuştur. Sonuç olarak bu yapısal değişiklik, emekliliğin özendirilmesi, ilköğretim okulları sayısının artması, Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin ve kontenjanlarının ihtiyaç oranında arttırılmaması gibi diğer bazı etkenlerle birlikte öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli bir soruna yol açmış ve Milli Eğitim Bakanlığı bazı mahzurlarına rağmen, sınıf öğretmeni ihtiyacının karşılanmasında liseye branş öğretmeni olarak yetişen üniversite mezunlarının ve çeşitli diğer fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atamak zorunda kalmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren ilkokul öğretmeni yetiştirmede pek çok deneme yapılmıştır. Bunların hepsi aynı derecede başarılı olamamışken bazılarının izlerini hala görmek mümkündür. Bunların başarı veya başarısızlığını ülkenin o zamanki ihtiyaçları, ortaya çıkan yeni gelişmeler, öğretilerde aranan mezziyetler belirlemiştir. Öte yandan ilkokul öğretmeni yetiştirmede nicelik ve nitelik programların şekillendirilmesinde yön belirleyici olmuştur. Bugün gelinen nokta itibarıyla bu alanda büyük mesafe kat edildiği ortadadır (YÖK, 1998a:3-11). Cumhuriyetin ilk yıllarında (1923-1924) öğretim yılı itibarıyla ilköğretim birinci kademe görev yapan öğretmen sayısı 1.217'si bayan olmak üzere 10.238 iken bu sayı bu sayı 2000 yılı itibarıyla %66'ı bayan olmak üzere 345.000'e çıkmıştır (Akyüz, 2001:319).

2.1.3. Ortaokul (İlköğretim II. Kademe) Öğretmeni Yetiştirme

Ortaöğretim seviyesine öğretmen yetiştirmenin Cumhuriyet tarihindeki gelişimi incelendiğinde ortaokul ve lise öğretmenlerinin benzer kaynaklardan yetiştiği görülmektedir. İlke olarak her ne kadar lise öğretmenleri Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden, ortaokul öğretmenleri de Eğitim Enstitülerinden yetiştirilmiş ise de yetişen öğretmenin hangi seviyede görev yapacağını çoğu zaman ortaokul ve liselerin öğretmen ihtiyacı belirlemiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında doğrudan ortaokula öğretmen yetiştiren bir kurum yoktu. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olanlar lise ile birlikte ortaokullarda da öğretmenlik yapıyorlardı. Bu nedenle 1920'li yıllarda ortaokul öğretmeni yetiştirme

ihtiyacı sık sık gündeme geliyordu. Bu ihtiyaca ileriki yıllarda cevap verecek olan Eğitim Enstitülerinin ilki 2 yıllık "Gazi Eğitim Enstitüsü" Konya'da ortaokul Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-27 öğretim yılında "Orta Muallim Mektebi" adı ve 16 öğrenciyle (Akyüz, 2001:349) kurulmuş ve daha sonra Ankara'ya nakledilerek yeni bölümler eklenmiştir. Bu enstitü 1940'lı yılların sonuna doğru 2-3 yıl arası öğrenim süreleri olan değişik bölümleriyle tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hale gelmiştir. Bu arada sayıları gittikçe artan ortaokulların öğretmen ihtiyacını kısa yoldan karşılamak amacıyla 1946-47 öğretim yılında ortaokuldaki tüm dersleri okutabilecek öğretmenler yetiştirmek üzere "Toplu Dersler Bölümü" kurulmuş ama kalitenin düştüğü kaygısıyla bu uygulamadan kısa zamanda vazgeçilmiştir. Bunun yerine yukarıda adı geçen dersler Fen ve Edebiyat bölümleri kurularak iki grupta toplanmış ve enstitü programları buna göre düzenlenmiştir.

1940'lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsü'nün kapasitesinin ülkenin ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu anlaşılınca, yeni Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Balıkesir, İstanbul ve İzmir Öğretmen Okullarının altyapısından yararlanılarak bu kurumlarla birlikte faaliyet gösteren Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. Bu enstitülerin kurulmasında, ortaokulların hızla şehir ve kasabalara yayılması yönünde halktan gelen istekler önemli rol oynamıştır. 1959-60 öğretim yılında Buca'da bir Eğitim Enstitüsünün daha açılmasıyla sayıları beşe çıkan bu enstitüler, fen ve edebiyat bölümleri altında ortaokul derslerini öğretecek öğretmenleri yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Bu enstitülerde Fen, Edebiyat, Eğitim ve Yabancı Diller bölümlerinin öğretim süresi 2, diğer bölümlerin ise 3 yıl idi. Daha sonra iki yıllık bölümlerin de öğretim süresi 3 yıla çıkartılmıştır. 1967-68 öğretim yılında Fen bölümü, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi; Edebiyat bölümü de Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümlerine ayrılmış ve programlar buna göre yeniden düzenlenmiştir. Bu yeni düzenleme sonucu 1967-68 öğretim yılından itibaren enstitüler Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Beden Eğitimi, Resim İş, Müzik, Tarım ve Eğitim adıyla 12 bölümle öğretim yapmaya başlamışlardır. Tüm bölümlerin süresinin 3 yıla çıkarılmasıyla birlikte programlarda da alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri yönünden bir denge ve bütünlük kurulması yönünde önemli bir adım atılmıştır.

1960'lı yılların sonuna doğru Eğitim Enstitülerinin sayısı iki katına çıkmış ve 1978'de 18 olmuştur. Kısa sürede enstitülerin artan sayıları ortaokul öğretmeni ihtiyacının hızla artmış olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak bu artış 1970'li

yıllarda ortaokullardaki öğretmen ihtiyacını karşılamaya yetmemiş ve bu nedenle 1974 yılında toplam mezun sayısı 15.000 olan "Gece Öğretimi", toplam mezun sayısı 42.141 olan "Mektupla Öğretim" ve 1978 yılında da toplam 70.557 mezun veren "Hızlandırılmış Eğitim" yoluyla yeterli eğitim almadan toplam 120.000 öğretmen yetiştirilmiştir. Tüm bu gelişmeler artan öğretmen ihtiyacı karşısında nitelik sorununun göz ardı edildiğini ve sadece sayıyı arttırmaya yönelik önlemlerin alındığını göstermektedir.

Temelde ortaokullara branş öğretmeni yetiştirmek üzere kurulan ve süreleri 1960'lı yılların sonunda 3 yıla çıkarılan Eğitim Enstitülerinin süreleri, 1978-79 öğretim yılında 4 yıla çıkarılmış, isimleri "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiş ve bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih-Coğrafya, Coğrafya-Tarih, Matematik-Fizik, Fizik-Matematik, Fizik-Kimya, Kimya-Fizik, Kimya-Biyoloji, Biyoloji-Kimya, İngilizce, Fransızca, Almanca, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Eğitim olmak üzere 16 bölüm halinde yeniden organize edilen enstitülerde amaç hem ortaokullara hem de liselere öğretmen yetiştirmek haline gelmiştir. Bu düzenleme ile eski enstitülere bir üniversite yapı ve işleyişi kazandırılmaya çalışılmış, bölümlerde getirilen ihtisaslaşma, yetişen öğretmenlerin ortaokuldan çok liseye yönelmelerine neden olmuştur. Bu düzenlemeden sonra Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının statüsü üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden yetişen öğretmenlerle paralel hale gelmiş, ancak bu arada Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenlikleri gibi ortaokula özgü öğretmen yetiştirme ihtiyacı göz ardı edilmiştir.

1978'de "Yüksek Öğretmen Okulu" adı altında yeniden yapılandırılan enstitüler, 1982 yılında 2547 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversite çatısı altına alınmıştır. Bu düzenleme ile bölümlerde ihtisaslaşma iyice derinleşmiş ve zaman içinde yan alanlardan vazgeçilerek tamamıyla tek bir alanda öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucu olarak ortaokulların öğretmen ihtiyacı liseye özgü derslerde yetişmiş Eğitim Fakültesi mezunları tarafında karşılanmaya başlanmış, ancak bu uygulamada çeşitli güçlükleri beraberinde getirmiştir. Örneğin Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenliği Programlarından mezun öğretmenlerin ortaokuldaki Fen Bilgisi dersini öğretmekte güçlük çektikleri gözlenmiştir. Ayrıca yeni düzenlemenin getirdiği branşlarda ihtisaslaşma ile "yan alanda yetişme"nin yok edilmesi, kırsal kesimde az sayıda öğrenciye sahip ortaokulların öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli güçlükler neden

olmuştur. Sadece bir branşta yetişen öğretmenin ortaokulda öğretebildiği ders sayısı düşük düzeyde kalmış ve her ders için ayrı öğretmene ihtiyaç duyulmuştur.

Ortaokullardaki öğretmen açığı zaman içinde Eğitim Fakültelerinin lise branşlarına öğretmen yetiştiren bölümlerinden ve Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunu sertifikalı öğretmenlerle karşılanmaya çalışılmış ancak, öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimi ve bu kademenin ilköğretim içinde yer almasından dolayı öğretmenler bu kademedeki öğretmenlik yapmaya pek istekli olmamışlardır.

Sınıf öğretmenliği bölümü ise ilköğretimin ilk beş yılına öğretmen yetiştirdiği için ortaokullardaki öğretmen açığının kapatılmasına bir katkıda bulunamamıştır. Bu nedenle, yeni açılan ilköğretim okullarının II. kademesinin öğretmen sıkıntısı halen sürmektedir (YÖK, 1998a:3-11).

2.1.4. Liselere Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet döneminde "Yüksek Öğretmen Okulları" ve üniversitelerin "Fen-Edebiyat Fakülteleri" liselerin öğretmen ihtiyacını karşılamada önemli rol oynamışlardır. Ancak liselerin öğretmen ihtiyacının tümüyle bu kurumların mezunlarıyla karşılandığı söylenemez. Ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Eğitim Enstitüleri mezunlarının yanı sıra, üniversitelerin ilgili diğer bölüm mezunları da ihtiyaç ortaya çıktıkça liselerde öğretmen olma imkânı bulmuşlardır.

Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan İstanbul'daki 3 yıllık "Darülmüallimin-i Aliye" 1924 yılında Yüksek Öğretmen Okulu adını almış ve öğrenim süresi 4 yıla çıkartılarak yeni bölümler eklenmiştir. Edebiyat, Felsefe, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik-Kimya, Fen Bilimleri olmak üzere 7 bölümden oluşan okulda sadece meslek dersleri eğitimi verilmekteydi. 4 yıllık öğretim süresinin ilk 3 yılı üniversitede ilgili bölümden alınan alan derslerine, son 1 yılı da Yüksek Öğretmen Okulunda uygulama ve meslek derslerine ayrılıyordu. Okulun öğrencilerini, Üniversitenin (Darülfünun) Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden öğretmen olmak üzere seçilenler oluşturuyordu. Bu öğrenciler parasız-yatılı olarak öğrenim görüyorlardı.

İkinci Yüksek Öğretmen Okulu 1956'da İzmir'de, üçüncüsü ise 1959'da Ankara'da açıldı. Sayıları 3'e çıkan bu okullar öğrencilerini, üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden seçmek yerine İlköğretmen Okullarından seçerek almaya başladılar. Seçilen öğrencilerin bir yıllık hazırlık sınıfında özel bir programla yetiştirilerek diğer lise mezunlarına denk olmaları ve üniversitenin ilgili bölümüne

girmeleri sağlanıyordu. Üniversiteye giren öğrenci burada alan derslerini tamamlıyor ve sonra Yüksek Öğretmen Okulunda meslek dersleri eğitiminden ve sınavından geçerek lise öğretmeni olma hakkını elde ediyordu.

1974-75 öğretim yılında İlköğretmen Okulları liseye dönüştürülerek programları genel liselere eşdeğer hale getirilince, Yüksek Öğretmen Okullarının hazırlık sınıflarının bir işlevi kalmadı. Öğretmen lisesi mezunları Yüksek Öğretmen Okulunun hazırlık sınıfına ihtiyaç duymadan doğrudan üniversiteye girebilecek duruma geldiler. Geleneksel olarak Yüksek Öğretmen Okuluna özgü olan pedagojik eğitim üniversitelerde de verilmeye başlanınca bu okullar önemli bir işlevini daha yitirmiş oldu. Ayrıca 3 yıllık Eğitim Enstitülerinin öğrenim süresinin 4 yıla çıkartılması ve branşlaşmaya gidilmesi sonucu liselere de öğretmen yetiştirir hale getirilmesiyle Yüksek Öğretmen Okullarının ayrıcalıklı işlevi tamamen kaybolmuş oldu. Bu nedenlerle Yüksek Öğretmen Okulları 1978-79 öğretim yılında kapatıldı ve liselere öğretmen yetiştirme işlevini 4 yıllık Eğitim Enstitüleri ve 1982 yılından sonra da Eğitim Fakülteleri devralmış oldu. Bu sürede Eğitim Fakülteleri yanında Fen-Edebiyat Fakülteleri de liselerin öğretmen ihtiyacının karşılanmasına katkıda bulunmaya devam etmişlerdir. Bu fakültelerin mezunları ya kendi fakültelerinde ya da Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılan "Öğretmenlik Sertifikası" programlarından geçerek lise öğretmeni olma hakkını elde etmişlerdir.

1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların üniversite çatısı altında toplanmasının, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükselmesi, öğretmen eğitimin üniversiter düzeyde bilimsel olarak araştırılması ve gelişmiş ülkelerdeki öğretmen eğitimi uygulamalarından yararlanılması, öğretmen eğitimcilerinin akademik düzeyde yetiştirilmeleri gibi alanlarda bir takım önemli katkılarda bulunduğu açıktır. Ancak 1982'deki düzenlemenin getirdiği bir takım sorunlar da olmuştur. Öncelikle, öğretmeni yetiştirme ve istihdam etme konusunda iki ayrı otoritenin (Yükseköğretim Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı) sorumluluklarının tanımlanmaması nedeniyle Eğitim Fakülteleri ve okullar arasındaki işbirliği ve koordinasyon kopmuş ve öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yönelik yeniden yapılanma çalışmaları büyük aksamalar olmuştur. Eğitim Fakülteleri ihtisaslaşmanın etkisiyle eğitimi her geçen gün biraz daha akademik hale getirmişler ve öğretmenin okulda kullanacağı öğretmenlik becerileri göz ardı edilmeye başlanmıştır. Eğitim Fakültelerine Fen-Edebiyat Fakültelerinden gelen öğretim elemanları lise branşlarını kendi çalışma alanlarına daha yakın gördükleri için lise öğretmenliğine yönelik programların

açılması için çaba göstermişler, diğer taraftan daha bariz olan ortaokul ve ilkokul öğretmenini yetiştirme ihtiyacını göz ardı etmişlerdir. Bunun sonucu, bir taraftan 1990'lı yılların başlarında kendini gösteren ve 1990'lı yılların ortalarına doğru daha keskin bir biçimde ortaya çıkan ilk ve ortaokul öğretmenini ihtiyacı Milli Eğitim Bakanlığını, ilerde olumsuz sonuçlar doğurabilecek, branşa bakmaksızın üniversite mezunlarının ilkokul öğretmenini olarak istihdamı gibi önlemler almaya zorlarken Eğitim Fakülteleri, kapasitelerinin önemli bir bölümünü lise öğretmenini yetiştirmede kullanmaya devam etmişlerdir (YÖK, 1998a:3-11).

2.1.5. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun Konuya İlişkin Esasları

1750 sayılı Üniversiteler kanunu tümüyle yürürlükten kaldıran (madde 60) 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu 12 Eylül askeri darbesinden sonra üniversitelerdeki yönetim zaafalarının anarşiyi doğurduğu gerekçe gösterilerek üniversitelerin tek merkezden yönetilmesi gerektiği düşüncesi üzerine Yükseköğretim Kurulunu oluşturma kararı alınmıştır. Bu kurumun yasal dayanağı olan 2547 sayılı kanun üniversiteleri bir eş güdüm içinde tek merkezden idare edilen kurumlar haline getirmiştir. Bu açıdan YÖK Milli Eğitim Bakanlığının bir bütünlük teşkil etmekte olan eğitimden sorumluluğunun yüksek öğrenim kısmını devralmıştır. Bütçe olarak Milli Eğitim Bakanlığı içinde bulunsa da YÖK bakanlıktan bağımsız bir idari yapıya sahiptir. Böyle bir kuruluşun temel amacı üniversitelerin siyasallaşmasını engellemek olarak ileri sürülmüştür. Fakat ileri sürülen bu düşüncede bir mantık hatası mevcuttur ki bu devletin, Milli Eğitimin bünyesindeki diğer okulların siyasallaşmasında bir mahsur görmediği anlamına gelir.

Bir başka açıdan bakıldığında, Dünyada ve Türkiye'de eğitim alanındaki gelişme ve ilerlemeler öğretmen yetiştiren kurumlara tam olarak yansıtılmadığından dolayı bu kurumlar Türkiye'nin dünya bilimine entegre olan üniversiteler bünyesine alınmıştır. Fakat bu uygulama öğretmenliğin sadece bilimsel yönüne hitap edip öğretmenliği uygulama alanından koparmıştır. Milli Eğitim bünyesindeki okullarla üniversitelerdeki öğretmen yetiştiren kurumlar uzun yıllar aynı dili konuşamamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığının istediği öğretmen tipiyle üniversitelerin yetiştirdiği öğretmen tipleri örtüşmemiştir. YÖK sonrası dönemde bakanlık politikasıyla YÖK'ün eğitim politikaları arasında birçok farklılık 1997 yılına kadar gözlenmiştir.1997 yılında Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi, Milli

Eğitim ile Yüksek ğrenim arasındaki bu diyalog kopukluğunu gidermek amacıyla kurulmuştur.

2547 sayılı YÖK kanunuyla tüm yüksek öğrenim kurumlarının planlanma, programlanma, düzenlenme ve yürütülmesi Yüksek ğrenim Kurumuna verilmiştir. Bu ğretim Anayasanın temel ilkeleri doğrultusunda yapılır (madde 5 a ve b fıkraları). Özellikle 5. maddenin b fıkrasında Yükseköğretim Kurumunun yetiştireceği mezunların hangi vasıflara sahip olacakları net bir şekilde açıklanmıştır. Bu maddeden anlaşıldığı kadarıyla hem milli kültürümüzü hem de evrensel kültürü hazmetmiş niversite mezunları yetiştirmek amaçlanmaktadır. Kanunla, Türkiye’de modern eğitimin ilk başladığı noktadan itibaren temel hareket noktamız olan evrensellelikle millilik sentezinin 2547 sayılı kanunda da yer bulduğunu görmekteyiz.

YK her ne kadar MEB bünyesinde bulunsa da bağımsız bir kurum olarak varlığını devam ettirmektedir. Türkiye’nin genel eğitim politikasının belirlenmesi Milli Eğitim Temel Kanunuyla bakanlığa bırakılmıştır. Fakat Yükseköğretimin planlanması ve programlanmasının bağımsız bir kurum olan YK’e verilmiş olmuş olması (5 c, d) ifade edilen eğitim öğretimde birlik ilkesini zedelemekte gibidir (Yükseköğretim Kanunu (1981), Md5).

YK, şu anda 77 adet niversitenin eğitimle ilgili planlamasını düzenler durumdadır. Bu kadar merkezizetçi bir yapının dünyadaki bilimsel gelişmelerin hızı dikkate alındığında kısa vadeli ihtiyaçlara nasıl çözüm bulacağı dikkate değerdir (5d).

Tek merkezden idare edilen bir sınavla üniversitelere ğrenci alınması bir fırsat eşitliği sağlamıştır. Fakat zel üniversitelerin eğitim hayatına başlaması maddi imkânı yerinde olanların istedikleri bölümlerde okuma imknına kavuşmasını sağlamıştır. Zaten yeterince imkna sahip kişiler değişik ülkelerde istediği eğitimi alabiliyorlardı. Eleştirilmesi gereken husus ise vakıf üniversitelerinin bütçelerinin bir kısmının devlet tarafından veriliyor olmasıdır. Devlet niversiteleri eğitim açısından uzak ara nde olmalarına rağmen sosyal imkânlar bakımından vakıf üniversitelerinin çok gerisindedirler. Bu da bir bakıma fırsat ve imkân eşitliğini ihlali olarak algılanabilir (5e).

Yeni açılacak yüksek öğrenim kurumlarının açılması YK’un görüş ve önerisine bağlanmış olmasına (5 f, g ve 7. madde 3 fıkranın o bendi) rağmen Yükseköğretim kurumlarının kanunla açılıyor olması son szn meclis tarafından söyleniyor olması anlamına gelir ki uygulamada da bunun böyle olduğu

görülmektedir. Birçok yükseköğretim kurumu YÖK'ün menfi görüşüne rağmen kanunla açılabilmiştir. Buradaki temel ayrışım kurumun genellikle siyasal iktidarla aynı perspektife sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. 1982 anayasası hükümetle devletin bazı kurumlarını kalın çizgilerle birbirinden ayırmıştır. Bu kurumlar hükümetin otoritesinin hissedilmediği alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üniversitelerin temel görevlerinden olan öğretim elemanı yetiştirmedeki söz hakları (5h) maddesi gereği kısmen YÖK'e devredilmiştir ve böylece YÖK tek merkezden üniversiteler üzerinde mali kontrol yanı sıra akademik kontrole de sahip olmuştur.

Fakültelerin akademik yapıları YÖK tarafından belirlenmektedir(7f). Bu durum fakültelerdeki yerel taleplerin karşılanmasını geciktirebilir veya engelleyebilir niteliktedir. Bilimsel rekabetin doğasından olan bazı branşların diğerlerine göre daha çok gelişme eğiliminde olması merkezden engellenebilir veya geciktirilebilir. Birçok ülkede öğrenciler üniversite tercihinin yanında bölüm tercihini de dikkate almaktadırlar. Bazı bölümlerin uluslar arası değerleri üniversitenin içinde bulunduğu kategoriden daha ileridedir. Böyle bir durumun Türkiye'de görülmesi bu merkezi akademik kadro dağılımıyla mümkün görünmemektedir (Yükseköğretim Kanunu (1981), Md7).

Her yıl üniversitelerin faaliyet raporları dikkate alınarak üniversiteler arasındaki başarı ve başarısızlık gibi ayrımlar YÖK tarafından yapılır (7 f) fakat bu tasnif Batı ülkelerinde olduğu gibi üniversiteleri değişik birimlerdeki başarılarına göre sıralamak anlamında değildir. Bu da eğitim fakültelerinin profillerini bağlı buldukları üniversiteninkinin önüne çıkarmasını engellemektedir. Türkiye'deki üniversiteler buldukları şehre göre rağbet görmektedirler.

Kanunla, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi kurulmuş (Yükseköğretim Kanunu (1981), Md.10) ve YÖK'nun tespit ettiği esaslar çerçevesinde yükseköğretim kurumlarına öğrenci alınması amacıyla sınavlar hazırlama, yapma ve değerlendirme görevini vermiştir.

Kanun, yükseköğretim kurumlarının görevlerini (Yükseköğretim Kanunu (1981), Md.12); çağdaş uygarlık ve eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde, toplumun ihtiyaçları ve kalkınma planları ilke ve hedeflerine uygun ve ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayım ve danışmanlık yapmak, Türk toplumunun yaşam düzeyini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini söz, yazı ve diğer araçlarla yaymak, örgün, yaygın, sürekli

ve açık eğitim yoluyla toplumun özellikle sanayileşme ve tarımda modernleşme alanlarında eğitilmesini sağlamak, Ülkenin bilimsel, kültürel, sosyal ve ekonomik yönlerde ilerlemesini ve gelişmesini ilgilendiren sorunlarını, diğer kuruluşlarla işbirliği yaparak, kamu kuruluşlarına önerilerde bulunmak suretiyle öğretim ve araştırma konusu yapmak, sonuçlarını toplumun yararına sunmak ve kamu kuruluşlarınca istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini ve önerilerini bildirmek, eğitim-öğretim seferberliği için de örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim hizmetini üstlenen kurumlara katkıda bulunacak önlemleri almak, yörelerindeki tarım ve sanayinin gelişmesine ve ihtiyaçlarına uygun meslek elemanlarının yetişmesine ve bilgilerinin gelişmesine katkıda bulunmak, sanayi, tarım ve sağlık hizmetleri ile diğer hizmetleri ile hizmetlerde modernleşmeyi, üretimde artışı sağlayacak çalışma ve programlar yapmak, uygulamak ve yapılanlara katılmak, bununla ilgili kurumlarla işbirliği yapmak ve çevre sorunlarına çözüm getirici önerilerde bulunmak, eğitim teknolojisini üretmek, geliştirmek, kullanmak, yaygınlaştırmak, yükseköğretimin uygulamalı yapılmasına ait eğitim-öğretim esaslarını geliştirmek, verimli çalıştırmak ve bu faaliyetlerin geliştirilmesine ilişkin gerekli düzenlemeleri yapmak olarak tanımlanmaktadır. Bu görev taksimi içinden eğitim fakültelerini; milli eğitim politikası ve kalkınma planları ilke ve hedefleri ile Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan plan ve programlar doğrultusunda, ülkenin ihtiyacı olan dallarda ve sayıda insan gücü yetiştirmek(12b), Eğitim-öğretim seferberliği için de örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim hizmetini üstlenen kurumlara katkıda bulunacak önlemleri almak (12 f), Eğitim teknolojisini üretmek, geliştirmek, kullanmak, yaygınlaştırmak (12 h) ve Yükseköğretimin uygulamalı yapılmasına ait eğitim-öğretim esaslarını geliştirmek ve bu faaliyetlerin geliştirilmesine ilişkin gerekli düzenlemeleri yapmanın (12 ı) özellikle ilgilendirdiği görülmektedir (Yükseköğretim Kanunu (1981), Md.12).

Yükseköğretime girişin ana hatlarını belirleyen kanunun 45'inci maddesi, öğrencilerin Devlet Yükseköğretim Kurumlarına, esasları Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilen sınavla gireceklerini, sonuçların değerlendirilmesinde adayların ortaöğretimdeki başarıları dikkate alınacağını, yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçiminde, adayların ortaöğretim süresindeki başarıları Yükseköğretim Kurulunun uygun göreceği şekilde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından geliştirilecek bir yöntemle ek bir puan olarak tespit edilip yükseköğretim kurumlarına giriş sınav puanlarına ekleneceğini ve bir mesleğe yönelik programlar

uygulayan liselerin mezunlarının, aynı alanda bir yükseköğretim kurumuna girerken, başarı notları ayrıca tespit edilecek bir katsayı ile çarpılmak suretiyle değerlendirilerek giriş sınavı puanlarına ekleneceğini söyler (Yükseköğretim Kanunu (1981), Md.45).

Maddede belirtilen ek katsayıdan bugün öğretmen lisesi mezunlarının eğitim fakültelerini tercih etmesi durumunda istifade ettikleri bilinmektedir. Katsayı uygulaması, alana erken yönlendirme gayretlerinin bir sonucudur. Bu gayret 2004 yılına kadar ancak %20 nispetinde başarılı olabilmıştır. Eğitim fakültelerine öğrenci alınırken yapılan yönlendirme sadece öğretmen lisesi öğrencilerine ek puan verilmeyle sınırlı kalmaktadır. Bu yönlendirmede öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği diğer seçici meziyetler yapılan sırf bilimsel temelli sınavla göz önünde tutulması mümkün görülmemektedir. Dolayısıyla eğitim fakültesine, ileride mesleği icra etmesini zorlaştıracak hatta engelleyecek asgari meziyetleri haiz olmayan öğrencinin alınması önünde hiçbir engel bulunmamaktadır.

2.2. EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARI

2.2.1. Yeni Programların Düzenlenmesine İlişkin Sorunlar ve İhtiyaçlar

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılı başında ülkemizin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerimizdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda bir takım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin temel gerekçeleri çeşitli düzeylerde tartışıldıktan sonra ilgili kurum ve kuruluşlara gönderilmiştir. “Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi” başlıklı bu dokümanda, Eğitim Fakültelerinde yapılan bu yeni düzenleme ile öncelikle 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997–98 öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. Bunun yanında ortaöğretim öğretmenliğinin lisansüstü düzeye kaydırılması ve gerek lisans gerekse lisansüstü düzeydeki öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi ile daha nitelikli öğretmen yetiştirme yönünde önemli bir adım atılmıştır. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı ile yeterli düzeyde koordinasyon ve

işbirliği yapılmış ve bu şekilde Eğitim Fakültelerinde yapılan çeşitli geliştirme etkinliklerinin gerçekçi ve ihtiyaca dönük olması sağlanmıştır.

Yeni düzenlemeye göre oluşturulan lisans ve lisansüstü düzeydeki programlar 1998–99 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Yeni düzenlemenin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bir dizi önlem almıştır. İlk olarak, 1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılının sonunda bitirilen YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesinin kaynakları ve proje çerçevesinde gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler, yeni düzenleme ilkeleri ve amaçları doğrultusunda yönlendirilmiştir. Bu çerçevede,

(a) çeşitli konu alanlarında program geliştirme çalışmaları yapılmış ve üretilen kaynak öğretim materyalleri Eğitim Fakültelerine ilgili derslerde kullanılmak üzere gönderilmiş;

(b) Eğitim Fakülteleri öğretim elemanlarının yetişmesine katkıda bulunmak amacıyla proje çerçevesinde çeşitli Eğitim Fakültelerinden öğretim elemanları yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası çalışmalar için yurt dışına gönderilmiş;

(c) Eğitim Fakültelerine, genel kullanıma ve konu alanlarına ilişkin olmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınmış ve bu şekilde fakültelerimizin altyapısının güçlendirilmesine çalışılmıştır;

(d) Eğitim Fakülteleri ile okullar arasındaki işbirliğini ve koordinasyonu geliştirmek üzere bir “Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Programı” başlatılmış ve bu çerçevede Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardan seçilen uygulama öğretmenleri ile seminer çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar halen devam etmektedir. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi etkinliklerine ek olarak Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde 750 yurt dışı öğrenim bursunun Eğitim Fakültelerine tahsis edilmesini sağlamış ve bu çerçevede yurtdışına Eğitim Fakülteleri adına öğrenci gönderme işlemleri başlatılmıştır. Ayrıca, 19.9.1997 tarih ve 97.8.144 sayılı Yükseköğretim Kurulu Genel Kurulu kararıyla Eğitim Fakültelerinde uygulanan programları denetlemek, değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla bir “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur. Tüm bu etkinlikler, Eğitim Fakültesi programlarında yapılan yeni düzenlemenin başarılı bir biçimde uygulanması açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Yeni düzenlemenin başarılı olması için alınması gereken önemli bir diğer önlem de öğretmen yetiştiren programlarda yer alan derslerin ve içeriklerinin

yeniden belirlenmesine ilişkindir. Öğretmen yetiştiren lisans ve lisansüstü programlarda yıllardan beri süregelen önemli sorunlar ve öğretmen yetiştirme konusundaki çağdaş gelişmeler ve yönelimlerin ortaya çıkardığı temel ihtiyaçlar, bu programların yeniden geliştirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Eğitim Fakültelerinde geçmişte uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi ve bu konuda yapılan çeşitli araştırma sonuçlarının analizi sonunda;

(a) İçerik, ders sayıları ve kredileri, okullarda uygulamalar gibi çeşitli yönlerden belirli bir standardın olmadığı,

(b) Programlarda yer alan derslerin içeriği ve ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıkların olduğu,

(c) Dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişkisinin kurulamadığı,

(d) Teorik derslere daha fazla ağırlık verildiği ve uygulamanın geniş ölçüde ihmal edildiği,

(e) Alan derslerinin öğretmen adaylarını ilgili konu alanının bir dalında uzmanlığa yönelttiği (bir örnek vermek gerekirse, bazı Eğitim Fakültelerinin Kimya Öğretmenliği Programında çok sayıda Organik Kimya dalına yönelik derslerin yer alması gibi) ve alanın öğretim yöntemlerine ilişkin derslerin yetersiz olduğu,

(f) Programlarda açılan derslerin öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillendiği ve bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükünün çok arttığı,

(g) Öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin eğitim bilimleri alanındaki bazı teorik derslerden oluşup öğrencileri öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmaktan uzak olduğu,

(h) Programlardaki zorunlu ders yükünün gereğinden fazla olması nedeniyle öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirmelerine yönelik seçmeli derslere zaman ayıramadığı ve

(i) Programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar olduğu görülmüştür.

Tüm bu ve benzeri sorunlar nedeniyle geçmişte uygulanan programlardan mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yeterli bir biçimde hazırlanamadıkları saptanmıştır. Yapılan çeşitli toplantı ve konferanslarda bu temel sorunlar ortaya konmuş ve öğretmen yetiştirme programlarının nitelikli öğretmen

yetiştirme amacına yönelik olarak yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gereği dile getirilmiştir.

Yukarıda bahsedilen bu temel problemler yanında, Eğitim Fakülteleri programlarında yapılan yeni düzenleme sonucunda ortaya çıkan bazı yeni programlar ve uygulamalar da, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine önemli bir gerekçe teşkil etmiştir. Örneğin, yeni düzenlemede yer alan İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programı yeni bir program olduğu için dört yıllık bir lisans programının geliştirilmesi gerekli olmuştur. Aynı şekilde yeni düzenleme ile öngörülen ve ortaöğretim branş öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan tezsiz yüksek lisans programları da yeni bir uygulama olduğu için, buna yönelik üç dönemlik bir program geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Yeni düzenleme ile gündeme gelen yeni lisans ve lisansüstü programlar yanında, geçmişte uygulanan öğretmenlik sertifikası derslerinin, öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlamaktan uzak oluşu, bu kapsamda da program geliştirme çalışmalarını gerekli hale getirmiştir.

Yukarıda sözü edilen tüm bu sorunları ve ihtiyaçları dikkate alan Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden geliştirilmesi için 1997 yılı yaz aylarında bir çalışma başlatmıştır. Eğitim Fakülteleri öğretim elemanlarından oluşan komisyonlar konu alanlarına göre yoğun bir çalışma yaparak geliştirilen programların taslak yapısını ortaya çıkarmışlardır. Daha sonra bu programlar çeşitli Eğitim Fakültelerine gönderilerek görüş istenmiş ve bu görüşlere göre birtakım değişiklikler yapılarak programlara son hali verilmiştir. Bazı programlarla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan program çalışmaları da dikkate alınmıştır. Gerek komisyon çalışmalarında gerekse fakültelerden istenen görüşlerde, programlara yön veren ve yukarıda sıralanan temel sorunlar ve ihtiyaçlar özellikle vurgulanmış ve bu anlayış çerçevesinde programların oluşturulması istenmiştir. Tüm program geliştirme çalışmalarında ülkenin çeşitli konu alanlarında ihtiyaç duyduğu öğretmen nitelikleri yanında, gerek Milli Eğitim sistemimizdeki okulların ders programları ve ders kitapları gerekse gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme programları dikkate alınmış ve yeni programların çağdaş bir yapıya sahip olmaları için çaba gösterilmiştir (YÖK, 1998:3-8).

Sonuç olarak, lisans düzeyinde toplam 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir. Lisans programlarına ek olarak diğer fakültelerde alan eğitimini tamamlayan mezunlardan öğretmen olmak isteyenler için Eğitim Fakültesi

bünyesinde açılacak tezsiz yüksek lisans programı da geliştirilmiştir. Aşağıda, geliştirilen yeni programların önemli bazı özellikleri sıralanmaktadır. Bu özellikler dikkate alındığında yeni programların, geçmişteki programlara göre önemli değişiklikler içerdiğini ve yukarıda sözü edilen temel sorunlara ve ihtiyaçlara cevap verme yönünde önemli bir adım teşkil ettiğini görmek mümkündür. Fakat Türk Yükseköğretim sisteminin eğitim fakültelerini içindeki bu yeniden yapılanma altı yıldır uygulanmaktadır ve dördüncü dönem mezunlarını vermiştir. Bir yeniliğini etkinliğini ürünü kontrol ederek anlamak mümkündür. Eğitimle ilgili yayınlarda sayısal bir hareketlenme olsa da yetiştirilen öğretmen adaylarının alandaki başarılarıyla ilgili herhangi bir kontrol yapılmış değildir. Dolayısıyla bu köklü değişikliklerin ne derece etkin olduğu tespit edilememiştir. Bu değişiklikler birçok köklü eğitim fakültesi bünyesinde sebep olmuştur. Eğitim fakültelerinin ne derece bu değişikliklere açık olduğu tespit etmeye yarayacak akreditasyon sisteminin devreye aktif olarak sokulmaması bu kurumların yeni sisteme ne derece adapte olduklarını görmemizi engellemektedir.

2.2.2. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesiyle İlgili Temel İlkeler

Öğretmen yetiştirme programları geliştirilirken göz önünde tutulması gereken noktalar YÖK'ün 1998 tarihli "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" adlı kitapçığında şöyle ifade edilmektedir;

- 1.Eğitim Fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısı ile de öğrencilerin okullardaki başarılarının artmasına katkıda bulunmalı,
- 2.Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal kriterler getirilmeli,
- 3.Öğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal kriterler getirmeli,
- 4.Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin katılımını sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmalı,
- 5.Sürekli güncellemeye açık olmalı,
6. Öğretmen eğitiminin büyük ölçüde uygulamaya dayandırılması sağlanmalı,
- 7.Ülkenin hali hazırdaki ihtiyaçlarını cevaplarken geleceğe de yönelik olmalı,

8.Öğrenci kaynaklarına standart getirmelidir (YÖK, 1998b).

2.2.3. Yeni Düzenlenen Öğretmen Yetiştirme Programının Getirdiği Yenilikler

Geliştirilen yeni programların önemli bazı özellikleri dikkate alındığında bu yeni programların, geçmişteki programlara göre önemli değişiklikler içerdiğini ve yukarıda sözü edilen temel sorunlara ve ihtiyaçlara cevap verme yönünde önemli bir adım teşkil ettiği görülecektir. Düzenlemenin getirdiği yenilikler yine aynı kitapçığın “Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine Yön Veren Temel İlkeler” başlığı altında şöyle sıralanmaktadır (YÖK, 1998:3-8);

1. Program geliştirme çalışmalarında, okullarımızda uygulanan ders programları Milli Eğitim Bakanlığı'ndan temin edilerek gözden geçirilmiş, ilgili öğrenci grubunun eğitim ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmış ve buna göre geliştirilen programlarla ilgili okul düzeyindeki ders programları ve eğitim-öğretim süreci arasında paralellik kurulmaya çalışılmıştır. Programlardaki bu paralellik boyutunu desteklemek amacıyla gerek okullardaki ders programlarını ve kitaplarını gerekse bunların çeşitli yönleriyle incelenmesi ve uygulanmasını içeren derslere ve uygulamalara yer verilmiştir.

2. Yukarıda tartışıldığı gibi geçmişteki “Öğretmenlik Formasyonu Programı”nı oluşturan derslerin nitelikli öğretmen yetiştirmede yetersiz kalışından yola çıkarak, öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden geliştirilmiştir. Geçmişte kullanılan öğretmenlik formasyonu dersleri daha çok, eğitim bilimleri alanındaki teorik bilgilerden oluşmuş ve öğretmene meslekte ihtiyaç duyacağı uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmakta yetersiz kalmıştır. Bu nedenle yeni öğretmenlik formasyonu dersleri teorik bilgiler yanında gerçek okul ortamına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri ön plana alarak hazırlanmıştır. Bu formasyon dersleri lisans programlarına dengeli bir biçimde, aşamalı ve bütünlük ilkeleri doğrultusunda dağıtılmıştır. Bu şekilde öğretmen adaylarının bir taraftan kendi konu alanlarındaki dersleri öğrenirken diğer taraftan öğretmenlik formasyonu dersleri ile öğretmenlik mesleğine ve anlayışına hazırlanmaları amaçlanmıştır. Bu kapsamda;

a. Bu derslerin sayısı ve kredi miktarı, geçmişteki “Öğretmenlik Formasyonu” derslerine göre önemli ölçüde arttırılmıştır. Bu şekilde öğretmen eğitiminde oldukça önemli bir yer tutan bilgi, beceri ve uygulamalar için yeterli zaman ayrılmıştır.

- b. Bu derslerin, alan dersleri ile paralellik göstermesine ve özellikle alan derslerinde öğrenilen bilgi ve becerilerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasına yönelik olarak düzenlenmesine özen gösterilmiştir. Bu şekilde, öğretmenlik formasyonu derslerinin alan dersleriyle ilişkili ve bu dersleri destekler nitelikte olması sağlanmıştır.
- c. Gerek mesleğe giriş niteliğindeki dersler gerekse uygulama dersleri yoluyla öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini, gerçeklerini, güçlüklerini, zevkli yanlarını çeşitli boyutlarıyla anlamaları ve tartışmaları öngörülmüştür. Bunun için öğretmen adaylarının okullarda yaptıkları uygulamalar mümkün olduğu ölçüde erken başlatılmış ve bu şekilde öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamına alışmasına ve öğretmenlik mesleğini yakından tanımalarına yardımcı olacak okul deneyimleri sağlanmaya çalışılmıştır.
- d. Öğretimin planlı yürütülmesi, çeşitli düzeylerde yapılan program geliştirme etkinliklerinin sınıf içi öğretim ve değerlendirme ile ilişkilendirilmesi ilkelerinden yola çıkarak öğretimde planlama ve değerlendirmeye ilişkin bir ders programa yerleştirilmiştir. Bu şekilde, geçmiş “Öğretmenlik Sertifikası Programında” ayrı derslerde verilmeye çalışılan öğretim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin bilgi ve becerilerin birbirleriyle ilişkili ve uygulamalı olarak belirli bir bütünlük içinde verilmesi amaçlanmıştır.
- e. Okullarda yapılan uygulamaların öğretmenlik eğitiminin merkezini oluşturduğu anlayışından hareketle programda yer alan formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuş ve bu şekilde öğretmen adaylarının derslerde öğrendiği bilgi ve becerileri gerçek okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci ile ilişkilendirmesinin ve uygulamaya aktarmasının sağlanması amaçlanmıştır.
- f. Gelişen bilgi teknolojilerinin okulda kullanımını ve öğretimde gerekli olan çeşitli materyallerin geliştirilmesini ön plana alan dersler yoluyla öğretmen adaylarının bilgisayar, internet, çoklu ortam, televizyon, video, projektör makineleri gibi çeşitli teknolojileri tanımaları ve öğretimde kullanmaları amaçlanmıştır. Bu şekilde geleceğin öğretmeninin, teknolojiyi tanıyan ve öğretimde etkili ve verimli bir şekilde kullanabilen nitelikte olması öngörülmüştür.
- g. İyi öğretmenin sınıfını etkili ve verimli bir biçimde yönetmesi ve sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturması gerektiği anlayışından hareketle, sınıf yönetimi ve disiplini ön plana alan bir ders yeni formasyon programına yerleştirilmiştir. Hızla değişen bir toplumda çok farklı kesimlerden gelen ve değişik

özelliklere sahip öğrencilerin bir arada ortak bir amaca yönelik olarak eğitilmeleri ve yönlendirilmeleri için öğretmenlerin sınıf kontrolü ve disiplini anlamında bu derste öğrenecekleri bilgi ve becerilerin önemli olacağı düşünülmüştür.

h. Konu alanının öğretimine ayrılan saatler arttırılmış ve uygulamalı olarak öğretmen adaylarının konu alanına özgü çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerini, öğrenme-öğretme süreçlerini, materyallerini, planlama ve değerlendirme etkinliklerini öğrenmeleri ve denemeleri amaçlanmıştır. Geçmişte, öğretmen yetiştirme programlarında en fazla ihmal edilen boyutlardan biri olan “konu alanı öğretim yöntemlerine” bu şekilde yeterli zamanın ayrılmasının ve öğretmen adaylarının kendi branşlarında uzman öğretmenler olma yönünde etkili bir başlangıç yapmasının önemli olduğu öngörülmüştür.

i. Öğretmen adaylarına, çeşitli konu alanı ve formasyon derslerinde öğrendikleri bilgi ve becerileri, okul ve sınıf ortamında uygulamaya aktarma ve sonuçlarını görme fırsatı tanımak amacıyla uygulama derslerinin sayısı ve saatleri arttırılmış ve bu dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının öncelikle küçük kapsamlı uygulamalar yaparak çeşitli öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri (çeşitli yöntemlerle öğretim, soru sorma, grup çalışması, materyal kullanma, sınav yazma, değerlendirme, toplantılara katılma, öğrencilere bireysel yardım, sınıf gözlemleri gibi), daha sonra da bir sınıfın sorumluluğunu alarak bizzat öğretmenlik yapmaları ve değişik öğretim tekniklerini uygulamaları mümkün olacaktır. Bu şekilde öğretmen adaylarının okullarda yapacakları uygulamalarda başarılı olmalarına yönelik bir düzenlemenin getirildiği düşünülmektedir.

j. Gerek günümüzün değişen okul yapısı gerekse öğrencilerin farklı özellikleri, öğretmenlerin öğretmenlik becerileri yanında rehberlik ve farklı kapasitelere sahip öğrencilerle birlikte çalışma becerilerine de sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapacak öğretmenlerden artık öğrencileri kendi ilgi ve becerilerine göre yönlendirmeleri ve özel eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaları beklenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere, rehberlik ve özel eğitim alanlarına ilişkin giriş düzeyinde de olsa belirli bilgi ve becerilerin kazandırılması zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle yeni öğretmenlik formasyonu dersleri arasına rehberlikle ilgili bir ders yerleştirilmiş ve yukarıda sözü edilen amaçlar doğrultusunda ders tanımı yapılmıştır.

k. Sonuç olarak yeni öğretmenlik formasyonu dersleri, öğretmen eğitimi alanındaki çağdaş gelişmeler ve yönelimler, okullarımızda öğretmenlik yapacak öğretmen

adaylarının öncelikle ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler ön plana alınarak yeniden belirlenmiştir. Öğretmenlik formasyonu dersleri arasına girebilecek nitelikte başka önemli dersler de olabilir. Ancak gerek bu derslere ayrılan zamanın sınırlı olması gerekse öğretmen eğitiminin süreklilik arz eden bir niteliğe sahip olması nedeniyle sadece en kritik olan derslere bu programda yer verilebilmiştir. Profesyonel bir meslek olarak öğretmenlikte mesleki gelişim sonsuzdur ve bu kapsamda gerek hizmet içi eğitim çalışmaları gerekse bireysel öğrenmeler yoluyla eğitimin değişik alanlarında bu öğrenmenin sürekli olması beklenmektedir. Bu nedenle “Öğretmenlik Formasyonu Dersleri” belirlenirken, öğretmen adaylarının her şeyi hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrenmesi anlayışı yerine, en kritik olan bilgi ve becerileri öncelikle öğrenmesi ve geri kalan bilgi ve becerileri ise hizmet içinde ortaya çıkan ihtiyaca göre öğrenmesine yönelik bir anlayış benimsenmiştir.

3. Yeni programlarda zorunlu Türkçe dersleri kredili olarak yer almış ve ders tanımları ayrıntılı bir biçimde yapılmıştır. Türkçe I: Yazılı Anlatım ve Türkçe II: Sözlü Anlatım dersleri ile tüm programlardaki öğretmen adaylarının kendi dillerinde etkili bir iletişim becerisine sahip olmaları amaçlanmıştır. Etkili iletişim becerisi her öğretmen için vazgeçilmez öneme sahiptir. Gerek yazılı gerekse sözlü iletişimde öğretmenin okul ve sınıf ortamına iyi bir model olması beklenir. Bu beceriye sahip öğretmenin sınıf içi öğretimde daha etkili olacağı açıktır. Dili kullanma becerisinin aynı zamanda etkili düşünmeyi ve öğrenmeyi önemli ölçüde belirlediği dikkate alınır, öğretmenlikte anadilin düzgün, doğru, akıcı ve etkili kullanımının ne derece önemli olduğu ortaya çıkar. Bu nedenle yukarıda sözü edilen bu iki dersin, geleceğin öğretmenlerini yetiştirmede kritik bir aşama oluşturduğu unutulmamalı ve bu derslere gereken önem verilmelidir.

Dili kullanma becerisinin önemi, sadece yukarıda sözü edilen derslerde değil, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan diğer derslerde de vurgulanmalıdır. Öğrencilerin yapacağı sunular, grup çalışmaları, yazılı ödevler, sınavlar gibi etkinlikler yoluyla yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle etkili iletişimin önemi tüm derslerde vurgulanmalı ve dersin asıl amacını ihmal etmemek kaydıyla dilin yazılı ve sözlü kullanımı konusunda duyarlı olunmalıdır.

4. Yeni programların bir kısmında yan alan uygulamasına yer verilmiştir. Örneğin İlköğretim II. kademeye öğretmen yetiştirecek olan Türkçe Öğretmenliği için Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği için Türkçe, Fen Bilgisi

Öğretmenliği için Matematik ve Matematik Öğretmenliği için Fen Bilgisi yan alan olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Özel Eğitim Bölümü lisans programlarında da yan alan uygulaması yer almıştır. Yan alan uygulamasına göre, öğretmen adaylarının kendi ana branşları yanında ek bir branşta yetişmeleri öngörülmektedir. Bu şekilde ihtiyaç duyulduğunda bir öğretmen iki ayrı branş derslerini öğretebilecektir. Özellikle kırsal kesimdeki ilköğretim kurumlarının II. kademesinde bu ihtiyaç Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açık olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen açığının giderilmesinde önemli bir önlem olarak düşünülen yan alan uygulamasının başarılı olması eğitim sistemimiz açısından büyük önem taşımaktadır. Programlarda yan alan için 6,8 ders ayrılmıştır ve bu dersler programlarda açık olarak belirtilmiştir. Bu derslerin verilmesinde ilgili anabilim dallarının ve bölümlerin işbirliği ve koordinasyonu gereklidir.

5. Yeni programlarda mümkün olduğu ölçüde seçmeli derslere yer verilmiş ve öğretmen adaylarının kendi ilgi, ihtiyaç ve becerileri doğrultusunda asıl alanları dışındaki dersleri alabilmeleri sağlanmıştır. Bu şekilde öğretmen adaylarının, sınırlı da olsa kendilerinin belirleyeceği bir veya birkaç alanda bilgi ve beceri sahibi olmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Seçmeli dersler yoluyla, modern üniversite anlayışında önemli bir yer tutan genel kültürün öğretmen adaylarında oluşturulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

6. Yeni programlarda ders yüklerinin dönemlere göre dağılımlarında belirli bir denge gözetilmiştir. Sadece son dönemde öğrencilerin ders yükü bir derece hafifletilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin artan uygulama saatlerinin ve sınıf içi öğretmenlik uygulamasının getirdiği yükü daha etkili ve verimli bir biçimde kaldıracabilecekleri düşünülmüştür. Ayrıca son yılın öğrencilikten öğretmenliğe geçişte bir ara dönem olması nedeniyle, bu dönemde öğretmen adaylarının çevresini ve okul sonrası yaşamı keşfetmeleri için zaman ve fırsat bulmaları önemlidir. Bu şekilde son yılda yapılan uygulamaların daha verimli ve etkili olacağı beklenmektedir.

7. Tüm öğretmen yetiştirme programlarına olabildiğince erken bir dönemde zorunlu Bilgisayar dersi yerleştirilmiştir. Bu ders yoluyla öğretmen adaylarının temel bilgisayar kullanma becerilerini kazanmaları ve bilgi teknolojilerini yakından tanımaları amaçlanmıştır. Öğretmenlik formasyonu dersleri arasında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi bu temel bilgisayar dersinin

devamı niteliğindedir ve gelişen teknolojilerin öğretim ortamına çeşitli biçimlerde uygulanmasını kapsamaktadır.

2.3. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ UYGULANMASINA İLİŞKİN ESASLAR

Yeni programların başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gereklidir. Bu hususlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Ders Tanımları: Programlarda yer alan derslerin tanımları oldukça açık bir biçimde ve ana konu alanlarını sıralayan bir anlayışla yapılmış ve bu şekilde derslerin içerikleri ile ilgili belirli bir standartlaşma sağlamak amaçlanmıştır. Bu dersleri öğretecek olan öğretim elemanları, dersin içeriğini saptarken tanımlarda yer alan konuları öncelikle dikkate almalıdır.

2. Öğretmenlik Formasyonu Derslerinin Sırası: Öğretmenlik formasyonu dersleri yukarıda da açıklandığı gibi belirli bir anlayışa göre belirlenmiş ve programlara yerleştirilmiştir. Bu derslerin programlarda sunulan sıra ve kapsam içinde verilmesi önemlidir. Bunun tek istisnası Okul Deneyimi I dersinin verildiği döneme ilişkin olabilir. Okul Deneyimi I dersinin, en uygun dönem olarak 1. sınıfın II. döneminde verilmesi öngörülmekle birlikte, uygulama okullarında olabilecek yığılmalar dikkate alınarak 2. sınıfın I. döneminde de verilmesi mümkündür. Bu durumda Okul Deneyimi I dersi ile Gelişim ve Öğrenme dersinin programdaki yerleri değiştirilebilir.

3. Öğretmenlik Formasyonu Derslerinin Bazı Programlarda Farklı İsimlerle Yer Alması: Bütün programlarda “Öğretmenlik Formasyonu Dersleri” standart olarak yer almıştır. Ancak belirli programların kendine özgü özellikleri nedeniyle, bazı formasyon dersleri farklı kapsamda programda yerini almıştır. Örneğin “Sınıf Öğretmenliği Programında” birden fazla konu alanında özel öğretim yöntemleri dersi olduğu için “Öğretmenlik Formasyonu Dersleri” arasında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri I ve II derslerinin ayrıca programa yerleştirilmesine ihtiyaç duyulmamıştır.

4. Zorunlu Türkçe Dersleri: Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan tüm lisans programlarındaki Türkçe I: Yazılı Anlatım ve Türkçe II: Sözlü Anlatım dersleri kredili olarak verilecektir. Bir önceki bölümde de belirtildiği gibi, bu derslerin kredili olarak tanımına uygun bir biçimde verilmesi, öğretmen adaylarının

Türkçe'yi doğru, düzgün ve etkili kullanma becerilerini geliştirme açısından önemlidir.

5. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Derslerinin Bazı Programlarda Kredili Olması: “Sınıf Öğretmenliği,” “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” programlarında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I ve II dersleri kredili olarak verilir. Bunun nedeni, bu derslerin adı geçen programlarda alan dersleri arasında yer almasıdır. Diğer programlarda ise bu derslerin kredili olup olmayacağı üniversitelerin bu dersler konusundaki genel uygulama ilkelerine göre belirlenmelidir.

6. Seçmeli Dersler: Programlarda mümkün olduğu ölçüde seçmeli ders için yer ayrılmıştır. Öğrencilerin kendi alanı dışındaki ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmeli dersleri diğer bölümlerden almaları sağlanmalıdır. Ancak zorunlu hallerde seçmeli derslerden en fazla ikisi bölüm içinde verilebilir.

7. Ders Kredileri: Programlarda yer alan kredi sütunundaki sayıların ilki (T) dersin teorik ders saat sayısını, ikincisi (U) uygulama saat sayısını, üçüncüsü (K) ise dersin toplam kredi saat sayısını göstermektedir. Bir dersin toplam kredi saati, teorik saat sayısının tamamı ile uygulama saat sayısının yarısının toplamından oluşur.

8. Derslerin Uygulama Saatleri: Bir önceki bölümde de açıklandığı gibi özellikle öğretmenlik formasyonu derslerinde uygulama saatleri yer almaktadır. Bu derslerin uygulamalarının tümünün sınıf içinde yapılması şart değildir. Dersin amaçları doğrultusunda öğrenciler çeşitli ortamlarda (okul, farklı dersler gibi) dersle ilgili gözlem ve uygulama yapmaya teşvik edilmelidir.

9. Özel Eğitim Bölümünde Yürütülen Programlarda Yan Alan Uygulaması: Özel Eğitim Bölümünde Yürütülen “Zihin Engelliler Öğretmenliği” ile “İşitme Engelliler Öğretmenliği” programları farklı yan alanlar kullanılarak geliştirilmiştir. Bu programları yürütecek fakültelerimiz, kendi kapasitelerine uygun yan alan derslerini içeren programları belirleyip uygulayacaklardır (YÖK, 1998:9-11).

1997 yılından itibaren eğitim fakültelerinin Türkiye genelinde tek tip bir eğitim uygulamaları göreceli bir iyileşme sağlamıştır. Fakat eğitim fakültelerinde hangi derslerin nasıl işleneceği hatta ders içerikleri bile merkezden belirlendiği için üniversitelerdeki bilimsel gelişmelerin derslere yansımaları mümkün olmayacaktır.

Geleneğimizde merkezileştirme ilk günkü gibi muhafaza etme anlamına gelir ki bu, eğitim fakültelerinin bilimsel olma özelliğiyle çatışır. Eğitimle ilgili her

türlü bilimsel çalışma yetki ve yeterliği olan fakülteler bu çalışmalar sonucu elde ettiği çalışmalarını kendi müfredatlarında uygulama yetkisine sahip değillerdir. Bu çelişkili durum eğitimin ruhundaki dinamizme ders düşmektedir.

2.4. EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ BAŞLICA ALANLARI

1. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı
2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı
3. Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı
Yan Alan: İlköğretim Matematik Öğretmenliği
4. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı
Yan Alan: Fen Bilgisi Öğretmenliği
5. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı
Yan Alan: Türkçe Öğretmenliği
6. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı
Yan Alan: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
7. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı
8. Almanca Öğretmenliği Lisans Programı
9. Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı
10. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı
11. Resim Öğretmenliği Lisans Programı
12. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı
13. İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı
Yan Alanlar: Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği veya Türkçe Öğretmenliği
14. Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı
Yan Alan: Mesleki Eğitim veya Kaynaştırma
15. Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı
16. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı

2.5. FAKÜLTENİN ÖĞRENCİ KAYNAKLARI

Eğitim Fakülteleri 2547 sayılı kanun çerçevesinde öğrencilerini her türlü lise mezunları arasından seçer. Kanununun 45'inci maddesinde görüleceği üzere;

- 1– Bir sınav yapılması,

- 2- Ortaöğretimdeki başarının dikkate alınması,
- 3- Lise birincilerine ayrı bir kontenjan verilmesi,
- 4- Ortaöğretimdeki mesleki alanının devamı olan yükseköğretim programlarını tercih eden adaylara ek puan verilmesi yasal zorunluluktur. Kaldı ki, bunlar aynı zamanda eğitimin de temel ilkeleridir.

Bu sınava girmek için asgari şart 'lise mezunu olma' gereğini yerine getiren, 2005 yılı itibariyle sayıları 1,7 milyonu bulan öğrenci profili;

-Lise son sınıf öğrencileri (beklemeli ve dışardan bitirenler dâhil),

-Daha önceki yıllarda sınava girip kazanamayanlar,

-Daha önce bir yükseköğretim programına yerleştirilmesine karşın, program ve/veya üniversite değiştirmek amacıyla tekrar sınava girenler; bir yükseköğretim kurumunu bitirdikten sonra tekrar sınava girenler olmak üzere başlıca üç grup öğrenci ÖSYM' ye başvurmaktadır. ÖSYM' ye 2003 yılında başvuran 1.502.605 öğrenciden 1.451.973'ü ÖSS'ye girmiştir. Ayrıca meslek yüksekokulları ile açıköğretim önlisans programlarına sınavsız geçiş hakkından yararlanmak için 94.274 öğrenci başvurmuştur. Böylece Yükseköğretim Kurumlarına yerleşmek isteğiyle başvuran öğrenci sayısı toplam 1.596.879'a ulaşmıştır. Başvuran bu adayların % 35,3'ü lise son sınıf öğrencisi, % 43,7'si ÖSS'ye daha önce girip kazanamayanlar ve % 21,0 'i ise daha önceki yıllarda bir yükseköğretim programına yerleştirilenlerden oluşmaktadır (YÖK, 2004).

Ancak, her ne kadar genel bir sınav sonucunda öğrenci alımı yapılmaktaysa da bu öğrenci potansiyeli ilköğretim birinci kademededen başlayarak birçok genel sınava tabi tutulmuş, yarışmacı bir karakter edinmiş kitledir ve maalesef eğitim fakültelerine kayıt yaptıran öğrencilerin asgari %80'i bu genel sınavlardaki ilk başarısını göstermiş bireylerdir. Ülkemizde üniversiteyi kazanmak için uzun yıllar test tekniğinde derinleşmek ve beceri kazanmak gerekir. Oysa öğretmen adaylarından istenecek yetenek, anlatabilme ve ifade edebilme yeteneğidir.

Eğitim fakültelerine öğrenci alınırken öğretmenliğin gerektirdiği vasıfların neredeyse tümü göz ardı edilmektedir. Eğitim fakültelerinin, mezunlarının kolay iş bulmaları dolayısıyla, ülkenin ekonomik zorluklar çektiği son yıllarda göreceli olarak rağbet gördükleri söylenebilir. Bu rağbet gençlerin öğretmen olma istiyaklarından kaynaklanmamaktadır; üniversite mezunları arasında devlet tarafından istihdam edilme imkânı en yüksek iki meslek arasında olduğundan kaynaklanmaktadır.

Şimdiki sınav sistemiyle eğitim fakültelerine giren öğrenciler arasında ekonomik gerekçeler yüzünden öğretmenliği tercih edip mesleklerini bir sıçrama tahtası olarak görenlerin sayısı azımsanmayacak kadar yüksektir.

Bütün bu eksikliklere rağmen güvenilirliği sınanmış bir merkezi sınavla öğrenci almanın alternatifinin bulunması zor görünmektedir.

Üzerinde en çok değişiklik yapılan alt sistemlerden biri üniversiteye giriş sınav sistemidir. Merkezi olan sınav sistemi kısa aralıklarda çok sık nitelik değişikliğine uğradı. Seksenli yıllarda öğrenci yerleştirme sınavı (ÖYS), öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) olarak iki aşamada gerçekleştirilen sınavlar 1999 yılından itibaren tek basamaklı olarak uygulanmaktadır. Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) adı verilen birinci basamak sınavı, Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarındaki temel kavramlara dayalı olarak, okuduğunu anlama ve yorumlama yeteneklerini ölçen sınavdır. Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) olarak adlandırılan ikinci basamak sınavı ise, esas olarak bilgi ölçen bir sınavdır. Üniversitelere yerleştirme, ÖSS, ÖYS ve Ortaöğretim Başarı Puanlarının (OBP) belirli katsayılarla çarpılarak toplanması sonucunda elde edilen yerleştirme puanları ile öğrencilerin tercihlerine göre yapılmaktaydı. 1999 yılından itibaren uygulanmaya konulan yeni sınav sisteminde, İkinci Basamak Sınavı (ÖYS) kaldırılmıştır. Üniversiteye yerleştirmenin, Birinci Basamak Sınavı (ÖSS) sonuçlarına Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanının (AOBP) bir katsayı ile çarpılarak eklenmesi sonucunda hesaplanan yerleştirme puanı ve öğrencilerin tercihlerine göre yapılması kararlaştırılmıştır.

Adaylara bilgi ağırlıklı ÖSS'den yalnızca %25 civarında bir uygulama kalmaktadır. O nedenle de yeni sınav sisteminde bilgiden çok genel yetenek öne çıkarılmaktadır. Bu sistem felsefe olarak kendisinden daha önceki sistemin zaaflarını telafi etmeyi amaçlar görünmekte ise de pratikte kaygı verici sonuçları kaçınılmaz olmaktadır. Önceki sistemde Anadolu ve Fen Liseleri düzeyinde olmayan liselerinin üniversite önündeki bu açıklarını katkı puanlarıyla kapatmayı deneyen bir anlayış vardı. Elbette ki bu uygulama böyle bir katkı puanından yoksun olan Anadolu ve fen liseleri öğrencileri için bir haksızlıktı. Yeni sistemde bu haksızlık kaldırıldı, ama yeni bir haksızlık ortaya çıktı. Çünkü yeni uygulamada öğrencinin mensup olduğu okul başarısı öne çıkarıldı. Bu durumda sırf okul başarı puanının etkisiyle aynı puanı alan ve fakat farklı okullarda okuyan öğrenciler sıralamada çok farklı yerlerde olacaklardır. Sonuçta, devlet %10'unun önceki yıllardaki mağduriyetini gidermek için %90'ı mağdur etmiştir (Doğan, 2004:37-38).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğinin genç yaşlarda edinilen becerilerle ifa edileceğinin farkında olduğunu Öğretmen Liseleri açarak göstermiştir. Fakat Türkiye’de başında öğretmen ismi bulunan her eğitim kurumunun devlete memur yetiştiren bir okul olduğu varsayılarak yoğun bir ilgi görmekte ve bu yoğun ilgi merkezi bir sınav sistemini gerekli kılmaktadır. Merkezi sınav sistemleri de sadece bilimsel bir başarı ölçütüdür. Öğretmen Lisesi mezunu öğrenciler Tablo 2.1’den de anlaşıldığı gibi ek puan yönlendirmesiyle Eğitim Fakültelerine ciddi bir öğrenci kaynağı olma yolundadırlar. Fakat Öğretmen Lisesi kazanmış olmasına rağmen öğrencilerin yıllara göre değişiklik gösteren %35 ile %42 arasında değişen büyük bir oranının başka branşları tercih etmesi dikkate değer bir diğer husustur.

Üniversiteye giriş sınavının tek basamağa indirilmesi ve lisede bir mesleğe yönlendirilmiş eğitim alan öğrencilerin aynı alanda devam etmesi durumunda üniversiteye girişte ilgili alanda ek puan alması uygulaması 1999 yılından itibaren Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerin eğitim fakültelerini tercihini nispeten yükseltmiştir.

1998-2004 yılları arasında öğretmenlik programlarına yerleşen öğretmen lisesi çıkışlı öğrencilerin sayıları ve bu öğrencilerin öğretmenlik programlarını kazanan toplam öğrenci sayıları içindeki payları Tablo 2.1’de verilmiştir. Öğretmen lisesi çıkışlı adaylardan yeni mezun olanların lisans programlarına yerleşme oranı 2001’de % 63,1 iken, 2002’de % 58,4 2003’de %62,8, 2004’de 65,9 olmuştur. Öğretmen liseleri, bu oran ile fen liseleri (% 73,4) ve Anadolu liselerinin (%45,3) arasında yer almıştır.

Tablo 2.1. Öğretmen Lisesi Çıkışlı Adaylardan Öğretmenlik Programlarına Yerleşenlerin Sayıları (www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/raporlar.html)

Yıl	Sayı	Yerleşenler içindeki Yüzde
1998	2.956	8,8
1999	4.251	13,6
2000	4.462	13,6
2001	4.533	13,0
2002	5.338	14,8
2003	7.649	20,3
2004	8.010	21,0
1998'e Göre 2004 Artış Oranı (%)	171,0	138,6

Bugünkü sistemde eğitim fakültelerine kaynaklık etmede yetersiz kalan Anadolu Öğretmen Liselerinin işlev ve programları yeniden gözden geçirilerek nitelikli adayların öğretmenlik mesleğine yönelmesini destekleyen teşvik sistemi oluşturulmalıdır (Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştay Sonuç Bildirgesi, 2005). Ayrıca, hangi yükseköğretim kurumuna, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri ve giriş şartlarıyla ilgili kararlar alınırken, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun Yükseköğretime geçişle ilgili 31.maddesinin gereği yerine getirilerek daha isabetli öğrenci seçimi yapılabilir (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu md.31).

2.6. ÖĞRETİM ELEMANLARI

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi, Türkiye, başta öğretmen yetiştirme olmak üzere, kritik ileri teknoloji alanlarında çok ciddi bir öğretim üyesi açığı ile karşı karşıya bulunmaktadır.

Tablo 2.2. Değişik alanlarda öğretim üyesi başına düşen lisans öğrencisi sayıları

Alan	Öğrenci/Öğretim Üyesi Oranı			
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
İlköğretim	363	295	253	211
Okul Öncesi Öğretmenliği	437	407	373	362
Yabancı Dil Öğretmenliği	80	72	71	74
Teknik Eğitim	88	92	95	97
Mesleki Eğitim	62	60	60	66
Sosyal Bilimler Öğretmenliği	33	38	38	39
Fen Bilimleri Öğretmenliği	46	46	46	47
Türk Dili ve Edebiyatı Öğrt.	133	125	125	127
Bilgisayar Mühendisliği	52	51	53	51
İnşaat Mühendisliği	37	34	34	33
Makine Mühendisliği	34	33	33	34
Malzeme-Metalurji Mühendisliği	27	28	28	30

Durum Eğitim Fakültelerine özelleştirildiğinde, öğretim üyesi sayısının olması gerekenin çok altında olduğu görülecektir (Tablo 2.3). Taşrada kurulu eğitim fakültelerinde bir öğretim üyesine düşen öğrenci sayısı, büyük şehirlere kurulu eğitim fakültelerindeki öğretim üyesinden yaklaşık iki kattır.

Tablo 2.3. Bazı Eğitim Fakültelerinde Bulunan Öğretim Üyesi ve Öğrenci Sayıları (Üstüner, 2004)

Eğitim Fakülteleri	Toplam Ö.ÜYS	Prof.	Doç.	Y. Doç	Toplam Ö.Sayısı	Ö.ÜYS/ Öğrenci oranı
Kazım Karabekir Eğit. Fak. (Erzurum)	124	12	9	103	11.510	92.8
İnönü Üniv. Eğit. Fak. (Malatya)	46	8	5	33	6.511	141.5
Fırat Üniv. Eğit. Fak. (Elazığ)	5	1	....	4	858	171.6
Cumhuriyet Üniv. Eğit. Fak.(Sivas)	20	1	4	15	2.150	107.5
Ziya Gökalp Eğit. Fak. (Diyarbakır)	33	5	7	21	4.732	143.3
Fatih Eğit. Fak. (K.T.Ü. Trabzon)	28	3	7	18	7.899	282.1
Yüzüncü Yıl Üniv. Eğit. Fak. (Van)	25	1	5	19	3.835	153.4
TOPLAM(TAŞRA)	281	31	37	213	37.495	133.4
O.D.T.Ü Üniv Eğit. Fak. (Ankara)	42	19	8	15	2.220	52.8
Hacettepe Üniv. Eğit. Fak. (Ankara)	70	27	17	26	4.785	68.3
Gazi Eğit. Fak. (Gazi Üniv. Ankara)	199	54	40	105	12.812	64.3
Buca Eğit. Fak. . (İzmir)	108	36	10	62	9.597	88.8
Uludağ Üniv. Eğit. Fak. (Bursa)	54	8	6	40	6.042	111.8
Atatürk Eğit. Fak. (İstanbul)	71	42	6	23	9.548	134.4
Ankara Eğit. Bil. Fak. (Ankara)	59	26	12	21	1.965	33.3
TOPLAM(BÜYÜKKENT)	603	212	99	292	46.969	77.8

Tablo 2.3'teki rakamların ne ifade ettiğini, Tablo 2.4'te verilen bazı ülkelerdeki Eğitim Fakültelerinde öğretim üyesi/elemanı başına düşen öğrenci sayısı ile kıyaslandığında daha net ortaya çıkacaktır. Tablolardan Türkiye'de eğitim fakültelerinde öğretim üyesi/elamanı başına düşen öğrenci sayısının Almanya'dan 4.5, Belçika, Hollanda, Polonya ve Japonya'dan 3.5, Amerika ve İngiltere'den 2.5, İspanya ve Norveç'ten 2 kat daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2.4. Bazı Ülkelerdeki, Eğitim Fakültelerinde Öğretim Üyesi / Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Ülke	Öğrenci Sayısı	Ülke	Öğrenci Sayısı
Almanya	8	Finlandiya	16
Belçika	10	Yunanistan	16
Hollanda	10	İspanya	17
Polonya	10	Norveç	17
Japonya	10	İrlanda	19
İsviçre	12	Kore	20
Singapur	12	Portekiz	20
Slovenya	13	Kanada	23
ABD	14	Macaristan	23
İngiltere	14	Fransa	25
Hong Kong	14	Türkiye	35

Bu kıyaslamada gösterilmeyen ve daha vahim olan durum ise Türkiye'deki 19 eğitim fakültesinde profesör, 30 eğitim fakültesinde doçent yokken 14'ünde ne profesör ne doçent bulunmaktadır.

Öğretim üyesi kadrosunun sayısal olarak azlığının yanı sıra, bu kadronun bölgelere göre dağılımı da büyük farklılık göstermektedir.

Aynı yıl itibarıyla Gaziantep Üniversitesine bağlı üç eğitim fakültesinde durum ise Tablo 2.5'te gösterilmiştir.

Tablo 2.5. Gaziantep Üniversitesine Bağlı Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademik Personel

Fakülte	Prof.	Doç.	Y.Doç.	Öğr.Gör.	Okt.	Arş.Gör.	Top.
Adıyaman Eğt.	1	1	10	4	2	8	26
M. Rıfat Eğt.			9	4	2	4	19
Gaziantep Eğt.	2+1*		5			4	11
Toplam	3+1*	1	24	8	4	16	56+1*

(*) 2547 Sayılı Kanunun 40/b maddesine göre üniversitemizde görevlendirilenler.

Öğrenci sayıları ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları ise Tablo 2.6'da verilmiş olup bölge ve taşra üniversite ortalamalarının üstündedir.

Tablo 2.6. Gaziantep Üniversitesine Bağlı Eğitim Fakültelerinde 2004 Yılı İtibarıyla Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları.

Birim	Öğrenci Sayısı	Öğrenci / Öğretim Üyesi - Elamanı Oranı
Gaziantep Eğitim Fakültesi	42	
Muallim Rifat Eğitim Fakültesi	409	
Adıyaman Eğitim Fakültesi	875	
Toplam	1326	32.3/45,7

Bu tablodan, Gaziantep Üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin, büyük kentlerdeki öğrencilerden daha şanslı olduklarını söylemek mümkündür. Zira taşra üniversitelerde öğretim üyesi/elemanı başına düşen öğrenci sayısı 133 ve büyük kentlerde bu sayı 78 iken (Tablo 2.3), Gaziantep Üniversitesinde sayı 33'e düşmektedir.

2.7. FAKÜLTENİN EĞİTİM-ÖĞRETİM İLKELERİ VE AMAÇLARI

Çağdaş dünyada eğitim fakültelerine biçilen misyonu şöyle özetlemek mümkündür. Eğitim fakülteleri, evrensel ve milli değerler ışığında eğitim verirken, günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek, bireyleri, hızla gelişen teknoloji toplumuna hazırlayacak öğretmenler yetiştirmelidir. Bu nedenle bu eğitimde pek çok ve farklı niteliğin bir arada bulunması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığınca çizilen “Çağdaş Öğretmen Profili”inde temel hatlarıyla öğretmenden şu niteliklere sahip olması beklenmektedir;

- Konu alanına hâkim; konu alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri bilen, bunları diğer konu alanlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirebilecek alanındaki gelişmeleri yakından izleyen,

- Öğrenci gelişimi yönünden; öğrenciyi tanıma becerisine sahip, bireysel farklılıkları görebilen, öğrenci gelişimi ile öğrenmesi arasında bağ kurabilen, öğrenciyi motive edici etkinlikler düzenleyecek yeterlilikte, sempatik, öğrenci problemlerini çözmeye yardımcı olabilecek, zihni ve bedeni yönden farklı öğrencilerin eğitim öğretimlerine devam edebilecekleri tedbirleri ve çevrenin öğrenciyi olumlu yönde etkilemesini sağlayıcı tedbirleri alabilen,

- Öğretimi planlama ve değerlendirme yönünden; ders etkinliğini nasıl planlayacağını bilen, planlarını hazırlarken diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunabilen, hedef davranışlarını tespit edebilen, öğretim yöntemlerini belirleyebilen,

eğitim ğretim araçlarından doğru ve yeterince yararlanabilen, öğrencide anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilen, öğrenciyi düşünmeye, kendi kendini değerlendirmeye sevk eden yöntemler kullanan, öğrenciden aldığı geribildirimlerle kendi etkinliklerini düzenleyen, eğitimde öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin bilgi, tutum ve beceri durumlarını önceden belirlenmiş kriterlere göre değerlendiren, değerlendirme sonuçlarını ğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle paylaşan, sonuçları ğrenci başarısını arttırmada kullanabilen, başarayı takdir eden, eğitimin her aşamasında ğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde bulunan,

- Öğretim stratejileri yönünden; öğreteceği konunun özelliklerine göre ğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen, verimliliği arttırmak için kendine has taktiklere geliştirebilen, bilgi teknolojilerinden istifade edebilen,

- Sınıf için etkinliklerde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilen, ortamı öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilen, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilen, akıcı ve etkili bir konuşmaya sahip, zamanı ve eğitim ğretim araç-gereçlerini verimli ve etkili kullanabilen,

- Mesleki gelişim açısından; hak ve sorumlulukları, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri bilen, kendisinin bilgi toplumundaki yeri ve öneminin farkında olan, mesleği ile ilgi her türlü yeni gelişmeyi takip eden, buradan edindiği bilgi ve becerileri kendini yenilemekte kullanabilen, okulun yapısını ve işleyişini bilen, okulun toplum içindeki yerini ve öneminin doğru takdir eden,

- Sosyal boyutta; okuldaki her türlü sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerini hazırlanmasında aktif rol alan, okul ile içinde bulunduğu evre arasında koordinasyonu sağlayan, aksaklıklarda çözüm yolları önerebilen,

- şahsen; giyim kuşamında dikkatli, yeni fikirler üretebilen, kendine hakim, soğukkanlı ve sabırlı, diğer kişilere örnek, n yargılardan uzak, paylaşabilen, dikkatli, kararlı, toleranslı, yardımsever, uyumlu, sevecen güler yüzlü, sempatik, tarafsız, mesleğine bağlı, kendine güvenen, sosyal duyarlığa sahip, yeniliklere ve eleştirilere açık, zamanını verimli değerlendiren, sürekli okuyan, milli değerlerini koruyan ve geliştiren, güncel sorunları milli ve uluslar arasın boyutta algılayabilen, mesleğini ve çocukları seven,

- Atatürk ilke ve inkılplarını benimsemiş, laik, demokratik, devletine, milletine, dinine, örf ve adetlerine bağlı, çevresini etkileyebilen, yönlendiren, ikna

edici ama hiçbir ideolojinin esiri olmayan öğretmenler yetiştirmeyi amaçlarlar (MEB, 2005).

2.8. EĞİTİM FAKÜLTESİ-UYGULAMA OKULU İŞBİRLİĞİ

Eğitim alanındaki her reformla eğitim ve beraberinde öğretmen yetiştirme, okul binası tahdidinden biraz daha topluma, uygulama alanlarına taşmış, yaşayan hayata girerek geleceği daha net görmeye yönelmiştir (Day, 1998:807). Bu bağlamda, sürekli bir gelişim ve değişim içinde bulunan fakülte-uygulama okulu işbirliği, öğretmen adaylarının kazandıkları becerileri ne derece uygulayabildiklerini ölçmek kadar, mesleği bizzat icra ederek tanıma, tecrübe edinmek ve bilim üreten fakültenin yeni ürünlerini uygulama fırsatını da vermiştir. Üniversitelerin, fakülte-uygulama okulu işbirliğindeki standartları belirleme hakkı, 90'lı yıllarda okul temelli öğretmen yetiştirmeye yönelmenin zorlanmasıyla büyük oranda kaybolmuştur. Başta akreditasyon gibi yerel, milli ve evrenselleşme yolundaki standartlar, bu fakültelerin yetiştirdiklerini istihdam eden okullar namına eğitim bakanlıkları tarafından belirlenmiştir.

Türkiye'de henüz embriyonik döneminde olan eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği çağdaş dünyanın eğitim literatüründe oldukça geniş yer işgal etmektedir. Örneğin Amerika'da, bu uygulamaya başlayan öğretmen adayları (intern teachers), itinayla seçilmiş mesleki gelişim okullarında (Professional Development Schools) ve staj gören her öğrenci için tabiatına uygun rehber öğretmen seçimine kadar ayrıntılandırılmıştır (Gimbert, 2002:391-393)

Türkiye'de fakülte-okul işbirliği çerçevesinde uygulamalı meslek derslerinden beklentiler;

1-Öğrencilerin fakültede ve uygulama okullarında nitelikli eğitim ve sınıf yönetimini gözleyebilmesi

2-Öğrencilere gerçek ortamda öğretme ve sınıf yönetimi becerilerini uygulama imkânı ile performansları hakkında sürekli ve nitelikli bir geribildirim alma fırsatı sağlanması ve

3-Öğrenci çalışmalarının kendi gelişimlerine yardımcı olacak ve onlara yararlı geribildirim sağlayacak şekilde değerlendirilmesi şeklinde özetlenebilir (Yoldaş vd, 2003).

Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, gelişmiş ülkelerde üniversite okul işbirliği her geçen gün daha uzun süreye yayılmakta,

ayrıntılılandırılmakta ve bu uygulamalardan beklentiler de çeşitlenmektedir. Mezun edilen öğrencilerin mesleği icradaki başarısızlarının sorumluluğunu kısmen de olsa üstlenen üniversiteler, mezunlarının mesleği ilk yıllarda terk etmelerine en önemli sebep olarak beklentileriyle karşılaştıklarının farklı olduklarını düşünmeyi göstermektedirler (Kent, 2005:343-344). Kendilerini, öğretmenlik yapabilecek asgari bilgi ve becerilerle mezun eden kurumlardan daha dürüst gören bu eğitim fakültesi mezunlarının oranı %70 civarındadır ve bu bütçeye yılda 2.6 milyar dolar yük getirmektedir (Heberman, 2005:327-328). Bu ve benzeri problemlerin önüne geçmek için üniversiteler, hizmet öncesi eğitimde, fakülte-okul işbirliği çerçevesinde öğrencilerine ileride görev yapacakları okul benzeri okullarda uygulama yaptırmaktadır.

Eğitim Fakültesi programlarının yeniden düzenlenmesiyle okul uygulamaları bir nebze ön plana çıkarılmıştır. Yeni düzenleme öğretmen yetiştirme programlarında okullarda uygulamaya ayrılan zamanı önemli ölçüde arttırmakta ve bu kapsamda öğretmen adaylarının meslekte öncelikle ihtiyaç duyacakları pratik öğretmenlik tecrübesini gerçek ortamda yani okullarda kazanmasını öngörmektedir. Bu boyut fakültelerle okullar arasındaki işbirliğini zorunlu hale getirmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okullarda uygulama etkinlikleri, öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca öğrendiği bilgi ve becerileri bizzat okul ve sınıf ortamında uygulamaya konulması ve denenmesi açısından oldukça önemli bir aşamayı oluşturur. Bu nedenle yeni programlarda öğretmen adaylarının ilk yıldan itibaren okullara uygulama amacıyla gitmeye başlaması ve okulda kazanılan gözlem ve tecrübelerin fakültede öğrenilen bilgi ve becerilerle anlamlı bir biçimde bütünleştirilmesi öngörülmektedir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için Eğitim Fakültelerinin okullarla işbirliği yapması ve öğretmen yetiştirmede sorumluluğu bir ölçüde okullarla paylaşması zorunludur.

Bu kapsamda YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi tarafından geliştirilen ve çeşitli seminerler yoluyla fakültelere tanıtılan Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Programı ilgili taraflar arasındaki işbirliğini geliştirmeye ve sürekli hale getirmeye yönelik önemli bir adım olmuştur. Aşağıda bu işbirliğinin tarafları ve işleyişi gösterilmektedir. Buna göre işbirliği sürecinde Eğitim Fakültesinin, uygulama okullarının ve milli eğitim müdürlüğünün, öğretmen adaylarının okulda uygulama deneyimi kazanması amacıyla işbirliği ve koordinasyon içinde olmaları öngörülmektedir.

Eğitim Fakóltesi-Uygulama Okulu İşbirliğinde fakólte tarafı, “fakólte uygulama koordinatörü,” “bölüm uygulama koordinatörü” ve “uygulama öğretim elemanlarından” oluşur. Fakólte uygulama koordinatörü dekanlık tarafından belirlenir ve genellikle bir dekan yardımcısı bu görevi yürütür. Fakóltede her bölüm başkanlığı bir bölüm uygulama koordinatörü belirler. Bölüm uygulama koordinatörü uygulama öğretim elemanları ile işbirliği içinde öğretmen adaylarının gidecekleri uygulama okullarını belirler ve bölüm başkanlığına bildirir. Bu işbirliğinde uygulama okulu tarafı ise “okul uygulama koordinatörü” ve “uygulama öğretmenlerinden” oluşur. Uygulama okulu yönetimi okul uygulama koordinatörünü belirler. Fakólte ve okul uygulama koordinatörleri tarafından belirlenen uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ile yakın bir işbirliği içinde çalışır. Son olarak milli eğitim müdürlüğü, Eğitim Fakóltesi ve uygulama okulu arasındaki işbirliğini kolaylaştırıcı yönetim işlerini yürütür. Öğretmen adayı, bu üç kurumun işbirliği ve koordinasyonu ile kendisine sağlanan uygulama imkânlarından en etkili ve verimli bir biçimde yararlanabilmek için kendisinden sorumlu uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile işbirliği içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirir (YÖK, 1998:3-4).

Eğitim Fakóltesi-Uygulama Okulu İşbirliği Programı, elbette sadece öğretmen adaylarını uygulama amacıyla okullara göndermekten ibaret değildir. Bu işbirliği, daha geniş kapsamda, okul ve fakóltenin gelişmelerine katkıda bulunabilecek bir süreci içermektedir. Özellikle Eğitim Fakólterinin okulları yakından tanımaya ve gerektiğinde tecrübeli öğretmenlerden öğretmen eğitime yönelik derslerde yararlanmaya ihtiyacı vardır. Öbür taraftan okulların da, gerek konu alanlarındaki, gerekse eğitim bilimlerindeki yeni gelişmeleri yakından takip etme ve bilgi-görgü geliştirme konusunda eğitim fakólterine ihtiyaç duydukları ortadadır. Bu çerçevede, okula fakólte tarafından verilebilecek hizmetler (hizmet-içi eğitim gibi), öğretmenlerin, üniversitenin bir takım imkânlarından faydalanması gibi çok çeşitli boyutlar bu işbirliği içinde ön plana çıkmaktadır. Tüm bu ihtiyaçları dikkate aldığımız zaman, Eğitim Fakólterinin, okullarla geniş kapsamlı bir işbirliğine gitmeleri gereği ortaya çıkmaktadır. Bu işbirliği kapsamında uygulama öğretmenlerinin, üniversitelerin çeşitli imkânlarından (kütüphane, sosyal imkânlar, derslere katılma, seminerlere katılma gibi) yararlanması, Eğitim Fakólterinin uygulama öğretmenlerini yetiştirmesi, Eğitim Fakóltesi-Uygulama Okulu işbirliğinin

değerlendirilmesine ve geliştirilmesine yönelik ortak çalışmaların yapılması gibi önemli unsurlar da yer almaktadır.

Bu alandaki araştırmalar, eğitim fakülteleriyle uygulama okulları arasındaki işbirliğinden beklenen optimum faydanın hasıl olmadığını; hala fakültelerle uygulama okullarının çelişen ihtiyaç, farklı beklenti ve ilgilere sahip ayrı dünyaların eğitim kurumları olduğu iddia edilmektedir(Newman, Thomas, 1999:20). Bu şikayetin, akreditasyon çerçevesinde bir öğrenci namına fakülteye tahsis edilen ücretin %25'ini (Günçer, 2004) doğrudan uygulama okullarına hizmet bedeli olarak veren gelişmiş ülkelerden gelmesi düşündürücüdür.

Türkiye'de, asgari üç saati bizzat öğretim sürecine katılmak üzere toplam haftada altı saat olan öğretmenlik uygulaması 14 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Gelişmiş ülkelerde 16 hafta tam gün uygulamadan bir yıla kadar uzayan (Brice&Johnson, 2000:533-556) bu süre çoğu zaman yeterli görülmemektedir. Bu uygulamada taraflar her yılki tecrübelerini bir sonraki yılın programlamasında kullanmakta, uygulama okulları bu programlamada büyük söz sahibi olmaktadırlar. Türkiye'de uygulama okulunun bu programların hazırlanmasında herhangi bir yetki kullandıkları ve bahse değer bir sorumluluk üstlendiklerini söylemek zor olacaktır.

Uygulama okullarının seçiminde uyulan kriterler okulun konumu, imkânları ve fiziki varlığıyla sınırlıdır. Öğretmen seçiminin oturmuş kriterleri yoktur.

Eğitimin teorik boyutuyla uygulama boyutunun uyuşmadığı, hatta çeliştiği pek çok öğretmen aday öğrenci tarafından iddia edilmektedir (Tigchelaar, Korthagen, 2004:665-679). Sırf bu yüzden gelişmiş ülkelerde eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliğinin çok ötesinde bir düzeyde, fakültelerle okullar öğretmen yetiştirmede ortaklık kurmuşlardır.

2.9. EĞİTİM FAKÜLTESİ LİSANS PROGRAMINDA YER ALAN ÖĞRETMENLİK FORMASYONU DERSLERİ

Tüm programlarda ortak olan Öğretmenlik Formasyon Dersleri ve içerikleri şöyledir;

Öğretmenlik Mesleğine Giriş

Öğretmenlik mesleğinin özellikleri ve ilkeleri, sınıf ve okul ortamı, eğitimde alternatif perspektifler, eğitimin sosyal, psikolojik, felsefi ve tarihi temelleri, Türk eğitim sistemi.

Okul Deneyimi I

Bu derste öğretmen adaylarının mümkün olduğu kadar erken bir aşamada, bir uygulama öğretmeni nezaretinde okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini çeşitli yönlerden tanıması amaçlanmaktadır. Bu ders kapsamında yer alması önerilen başlıca etkinlikler şunlardır: okul örgütü ve yönetimi, okuldaki günlük işler, zümre etkinlikleri, bir öğrencinin okuldaki günlük yaşantısı, bir öğretmenin okuldaki günlük yaşantısı, okul-aile işbirliği, ana ve yan branşlarla ilgili derslerin gözlenmesi, okul ve sorunları, araç-gereç ve yazılı kaynaklar ve öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönleri.

Gelişim ve Öğrenme

Çeşitli yönlerden insan gelişimi (bilişsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, fiziksel, vb.), öğrenme süreçleri, biçimleri ve öğrenmede bireysel farklılıklar.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme

Temel program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri, materyallerin özellikleri ve seçimi, ölçme ve değerlendirme, değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri, not verme.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme

Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin (çalışma yaprakları, saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar temelli ders materyali, vb.) geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki materyallerin değerlendirilmesi.

Sınıf Yönetimi

Öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler, sınıf ortamı ve grup etkileşimi, sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu, motivasyon, iletişim, yeni bir

döneme başlangıç, olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma, sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler.

Okul Deneyimi II

Okullarda bir uygulama öğretmeni nezaretinde Öğretmenlik Uygulaması dersine temel oluşturmak amacıyla yapılan gözlem ve uygulamalar; bazı gözlem ve uygulama konuları: öğretimde soru sorma, yönerge ve açıklamalar, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü, çeşitli yönlerden bir öğrencinin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, dersi planlama, ders kitaplarından yararlanma, grup çalışmaları, sınıf organizasyonu, çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması, sınıf içinde mikro öğretim uygulamaları.

Rehberlik

Öğrenci kişilik hizmetlerinin amaçları ve eğitim içindeki rolü, rehberlik hizmet alanlarının tanıtımı, rehberliğin genel ilkeleri, öğrenciyi tanıma, yönlendirme, bilgi toplama ve yayma, psikolojik danışma, yerleştirme, izleme, danışmanlık, araştırma ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler, mesleki yönlendirme, özel eğitimin amacı ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin saptanması ve eğitimi.

Öğretmenlik Uygulaması

Haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat öğretmenlik uygulaması semineri (öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması).

2.10. ÖĞRENCİLERİN DERS BAŞARILARINA AİT İLGİLİ YÖNETMELİK HÜKÜMLERİ

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu üniversitenin bütününe ilgilendiren kanun ve yönetmelikleri hazırlama ve uygulama hak ve görevini üniversitelere vermiştir (Yükseköğretim Kanunu (1981), Md.14, 43, 44). Kanun doğrultusunda Gaziantep Üniversitesi senatosunca hazırlanan ve 21 Temmuz 1999 Tarih ve 23762

Sayıli Resmi Gazete yayınlanarak yürürlüğe giren yönetmeliğin ilgili maddeleri aşağıya çıkarılmıştır.

Eğitim-Öğretim Yılı

MADDE 2- Bir eğitim-öğretim yılı 16'şar haftalık iki yarıyıldır. Bu süreye yarıyıl sonu sınav süreleri dahildir. Üniversite Senatosu gerekli gördüğü hallerde yarıyıl sürelerini değiştirebilir. Gerekliğinde yaz dönemi açabilir. Yaz dönemi ile ilgili esaslar Senato kararı ile belirlenir.

Eğitim, Öğretim ile İlgili Hükümler

Öğretim programları

MADDE 5- Lisans öğretimi süresince izlenecek eğitim-öğretim programları ve programlardaki derslerin yarıyıllara dağılımı, ilgili Bölüm Kurulunun önerisi, Fakülte/Yüksek Okul Kurulunun kararı ve Üniversite Senatosunun onayı ile kesinleşir.

Bir lisans eğitim ve öğretim programı, öngörülen gerekli teorik ders, laboratuvar, uygulama, staj, vb. çalışmalardan oluşur.

Her öğrencinin, kayıtlı olduğu Bölümün Bölüm Başkanınca atanan bir danışmanı vardır. Danışman, yönetmelik hükümlerini göz önünde tutarak öğrencinin her yarıyılıda izleyeceği derslerin belirlenmesinde, bunlarda yapılabilecek değişikliklerde, öğrencinin kaydının yapılmasında öğrenciye yardımcı olur ve akademik durumunu izler.

Zorunlu, Seçmeli ve Ortak Zorunlu Dersler

MADDE 6- Her öğrencinin almakla yükümlü olduğu dersler, zorunlu, seçmeli ve ortak zorunlu olmak üzere 3 gruba ayrılır. Zorunlu ve seçmeli dersler, öğrencinin kayıtlı olduğu Bölüm Kurulunca kararlaştırılır. Seçmeli derslere kayıt yapılırken öğrencinin isteği de göz önünde tutulur. Ortak zorunlu dersler, Yükseköğretim Kurulunun öngördüğü derslerdir. Öğrenciler, ortak zorunlu dersleri de almakla yükümlüdürler.

Üniversite Senatosu'nca belirtilen dersler için ilgili birimler tarafından muafiyet sınavı açılabilir. Muafiyet sınavında başarılı olanlar bu derslerden kendi

istekleri üzerine muaf tutulur. Bu şekilde muaf tutulan derslere ait değerlendirme esasları Üniversite Senatosu tarafından belirlenir.

Zorunlu ve/veya seçmeli bir dersin alınabilmesi için, daha önceden alınmış ve başarılı olması gereken derse ön şart dersi denir. Ön şartlı dersler ve ön şartları, dersi veren Bölüm Kurulunun önerisi üzerine Fakülte/Yüksek Okul Kurulunun kararı ve Üniversite Senatosunun onayı ile kesinleşir.

Dersler ve Kredi Değerleri

MADDE 7- Bir dersin kredi değeri, o dersin haftalık teorik, laboratuvar, uygulama veya atölye saatlerinin toplamından oluşur. Ancak, bir dersin kredi değeri, Sağlık Yüksek Okullarında uygulama saatlerinin ¼'ü, Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde ise uygulama saatlerinin ½'sinin, o dersin teorik saati ile toplanmasından oluşur.

Lisans eğitim-öğretim programlarındaki dersler, bu derslerin içerikleri ve kredi değerleri ile ilgili değişiklikler, Fakülte/Yüksek Okul Kurulunun önerisi ve Üniversite Senatosu kararı ile belirlenir. Lisans eğitim-öğretim programlarında, her yarıyılıda yer alan derslerin kredi değeri toplamı, 22 kredi saati geçemez. Bu kredi saat toplamına ortak zorunlu dersler ile Türkçe eğitim yapan birimlerde yabancı dil dersleri dâhil değildir. Not ortalamalarına katılmayacağı Senato tarafından kabul edilen dersler için, kredi değeri tespit edilmez. Bu derslerin haftalık, teorik, uygulama ve laboratuvar saatlerinin belirtilmesi ile yetinilir.

Herhangi bir dersin yarıyılı dışında açılmasına karar vermeye Fakülte/Yüksek Okul Kurulu yetkilidir.

Ders Yüğü

MADDE 8- Bir öğrencinin her yarıyılıda alacağı normal ders yüğü, öğrencinin 14 üncü madde hükümlerine göre tespit edilecek yarıyılına ait derslerin kredi değerleri toplamıdır. Bu ders yüküne ortak zorunlu dersler ile Türkçe eğitim yapan birimlerde yabancı dil dersleri dahil değildir.

Bir öğrencinin her yarıyılıda alacağı ders yüğü, ders programının zorunlu kıldığı hallerde veya haklı ve geçerli bir nedenin bulunması halinde, Genel Not Ortalamaları 2.00'den az olan öğrencilerin ise, istekleri halinde, ilgili Bölüm Başkanının kararı ile, en fazla 2 ders azaltılabilir. Bu takdirde, öğrenci bırakılan dersleri açıldığı ilk yarıyılıda almak zorundadır.

Genel Not Ortalamaları en az 2.50 olan öğrencilerin ders yükleri, danışmanlarının önerisi ve Bölüm Başkanının onayı ile en fazla 2 ders artırılabilir.

Genel Not Ortalamaları 2.00'den az olan öğrencilerin ders yükleri arttırılamaz. Ancak, Genel Not Ortalamalarına bakılmaksızın Kanunda belirtilen azami eğitim-öğretim sürelerinin son yarısında bulunan öğrencilerin ders yükü Bölüm Başkanının onayı ile artırılır.

Normal programlarından geri kalmış ve derslerini tamamlamak isteyen öğrenciler ile, not yükseltmek amacıyla ders tekrar etmek isteyen öğrencilerin ders yükleri, Genel Not Ortalamalarının en az 2.00 olması koşulu ile, danışmanın önerisi ve Bölüm Başkanının onayı ile en fazla 1 ders artırılabilir.

Stajlar

MADDE 9- Eğitim programlarına göre staj yapma mecburiyeti olan Fakülte ve Yüksek Okullarda stajlar, Fakülte/Yüksek Okul Kurullarınca belirlenecek staj programı ve esaslarına göre yapılır. Stajların, Kanunla belirlenen azami eğitim ve öğretim süresi içinde bitirilmesi zorunludur. Tüm ders ve uygulama yükümlülüklerini tamamladığı halde, stajı eksik veya yaptığı stajda başarısız görülen öğrenciler, stajlarını tamamlayana kadar mezun olamazlar ve her kayıt döneminde kayıtlarını yenilemek zorundadırlar.

Ders ve Uygulamalara Devam Zorunluluğu

MADDE 10- Öğrenciler derslere, uygulamalara, laboratuarlara ve sınavlara devam etmek zorundadırlar.

Mazeretleri ne olursa olsun, öğrenciler teorik derslerin %30'u, uygulama ve laboratuvarların %20'sinden daha fazlasına katılmazlarsa devamsız sayılırlar. Bu durumdaki öğrenciler yarıyıl sonu sınavına alınmazlar ve kendilerine 12 nci madde de belirtilen NA notu verilir.

Öğrencilerin derslere, uygulamalara ve laboratuarlara devam yükümlülükleri ile uygulamaya ilişkin esasların neler olduğu Fakülte/Yüksek Okul Kurullarınca belirlenir.

Öğrencilerin devam durumları, belirlenen esaslar çerçevesinde ilgili öğretim elemanı tarafından izlenir ve değerlendirilir.

Sınav ve Değerlendirme ile İlgili Hükümler

Sınavlar ve Değerlendirmeler

MADDE 11- Öğrenciler ara sınav ve yarıyıl içi çalışmalarından başka, bir de yarıyıl sonu sınavına tabi tutulurlar. Her yarıyıl da, her ders için yapılacak olan ara sınav sayısı ile, bu sınav veya sınavların ders notuna katkı oranı ilgili Fakülte/Yüksek Okul Kurulunca belirlenir. Yarıyıl içindeki ara sınav tarihleri, Bölüm Başkanlıklarınca yarıyılın ilk ayı içinde ilan edilir. Ara sınav tarihlerindeki değişiklikler, Bölüm Başkanının onayı ile gerçekleşir. Ara sınavlar dışında, yarıyıl içi çalışmalarından sayılmak üzere, kısa süreli sınavlar önceden tarih belirlenmeksizin yapılabilir. Yarıyıl sonu sınavı, Üniversite Senatosu tarafından saptanan takvim uyarınca ilan edilen yer ve zamanlarda yapılır.

Fakülte/Yüksek Okul Yönetim Kurulunun kabul edeceği haklı ve geçerli nedenleri veya Sağlık Yönetmeliği'nde sözü edilen geçerli raporu olan öğrencilere, giremediği ara sınav ve yarıyıl sonu sınavları için mazeret sınavı verilir. Bu durumdaki öğrenciler kısa süreli sınavlardan muaf tutulurlar. Mazeret sınavları için ikinci bir mazeret sınavı verilmez. Ara sınav ve yarıyıl sonu sınavları dışındaki hiçbir sınava mazeret sınavı verilmez. Ara sınav ve/veya yarıyıl sonu sınavını gerektirmeyen dersler, ilgili Bölüm Kurulunun önerisi üzerine Fakülte/Yüksek Okul Kurulu'nca belirlenir. Bu derslerde yarıyıl ders notu, öğrencinin yarıyıl içi çalışmaları göz önünde tutularak verilir, bu derslere 17 nci madde de belirtilen ek sınav hakkı verilmez.

Notlar

MADDE 12- Bir öğrenciye laboratuvar, uygulama, proje, ödev ve benzeri yarıyıl içi çalışmaları ile ara sınav sonuçları, yarıyıl sonu sınav sonuçları ve devam durumu dikkate alınarak, Fakülte/Yüksek Okul Kurulunca belirlenen esaslar çerçevesinde öğretim elemanı tarafından aşağıdaki harf notlarından biri, yarıyıl ders notu olarak takdir edilir.

Harf notlarının katsayıları ve 100 puan üzerinden karşılıkları aşağıda gösterilmiştir.

YARIYIL DERS NOTU	HARF NOTLARININ KATSAYISI	KATSAYININ 100 PUAN ÜZERİNDEN KARŞILIĞI
AA	4.0	90-100
BA	3.5	85-89
BB	3.0	80-84
CB	2.5	75-79
CC	2.0	70-74
DC	1.5	60-69
DD	1.0	50-59
FD	0.5	40-49
FF	0	39 ve aşağısı

(I) eksik, (S)yeterli, (U) yetersiz, (NA) devamsızlık nedeni ile başarısız.

(I)notu, hastalık veya geçerli başka bir nedenle yarıyıl içinde başarılı olduğu halde, ders için gerekli koşulları tamamlayamayan öğrencilere verilir.

Öğrenci herhangi bir dersten (I) notu aldığı takdirde, yarıyıl ders notlarının Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına teslim tarihinden itibaren 15 gün içinde eksikliklerini tamamlayarak bir not almak zorundadır. Aksi halde (I) notu kendiliğinden (FF) veya (U) notu haline gelir. Ancak uzayan bir hastalık ve benzeri hallerde, Bölüm Başkanlığının önerisi ve Fakülte/Yüksek Okul Yönetim Kurulunun onayıyla (I) notunun süresi bir sonraki kayıt döneminin başlangıcına kadar uzatılabilir.

(S) notu, kredisiz derslerden geçen veya staj çalışmasını başarı ile tamamlayan öğrencilere verilir. (S) notu ayrıca Üniversite dışından nakil yoluyla gelen öğrencilere evvelce almış oldukları ve denkliği Bölüm Kurulunun önerisi üzerine Fakülte/Yüksek Okul Yönetim Kurulunca kabul edilen dersler için de verilir.

(U) notu, kredisiz dersler ile staj çalışmasında başarı gösteremeyen öğrencilere verilir.

(I), (S) ve (U) notu, not ortalaması hesaplarında dikkate alınmaz.

(NA) notu, derse devam yükümlülüklerini yerine getirmeyen öğrencilere verilir. (NA) notu, not ortalaması hesabında (FF) notu gibi işlem görür.

Yarıyıl ders notları, Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına verildiği anda kesinleşir ve ancak bu daire tarafından açıklanır.

Not Ortalaması ve Yarıyıl Tespiti

MADDE 14- Öğrencinin başarı durumu, her yarıyıl sonunda Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı tarafından öğrencinin Yarıyıl Sonu ve Genel Not Ortalamaları hesaplanarak belirlenir. Bir öğrencinin bir dersten aldığı toplam kredi tutarı, o dersin kredi değeri ile 12 nci madde de gösterilen yarıyıl harf notu katsayısının çarpımından elde edilir.

Herhangi bir yarıyılın Yarıyıl Sonu Not Ortalamasını bulmak için, o yarıyıldaki öğrencinin bütün derslerden aldığı toplam kredi tutarı, alınan derslerin kredi değeri toplamına bölünür. Elde edilen ortalamalarda, virgülden sonraki üçüncü hane beşten küçükse sıfıra; beş veya beşten büyükse, ikinci haneyi bir artıracak şekilde yuvarlanarak, virgülden sonraki iki hane esas alınır. Genel Not Ortalaması ise, öğrencinin Üniversiteye girişinden itibaren almış olduğu ve kayıtlı bulunduğu bölümde geçerli olan derslerin tümü dikkate alınarak hesaplanır. Gerek Yarıyıl Sonu ve gerekse Genel Not Ortalamasında, (AA)' dan (FF) ye kadar verilen notlar esas alınır. Genel Not Ortalamasına, tekrar edilen derslerden alınan en son not katılır. Bütün notlar öğrencinin not belgesine işlenir.

Bir öğrencinin, hangi yarıyıl öğrencisi olduğu tespit edilirken, Yarıyıl Sonu Not Ortalamasına bakılır. Yarıyıl Sonu Not Ortalaması en az 1.75 olan bir öğrenci, bir sonraki yarıyılın öğrencisi sayılır ve normal ders yükü o yarıyılın ders yüküdür. Yarıyıl Sonu Not Ortalaması 1.75'in altında olan öğrenciler, Yarıyıl Sonu Not Ortalamalarını en az 1.75'e yükseltinceye kadar, buldukları yarıyıl öğrencisi sayılırlar ve normal ders yükleri o yarıyılın ders yüküdür.

Başarı veya Başarısızlık Durumu

MADDE 15- Bu Yönetmeliğin uygulanacağı Fakülte ve Yüksek Okullarda başarı veya başarısızlık durumu aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir;

a) Genel Not Ortalaması en az 2.00 olan lisans öğrencileri başarılı sayılırlar. Bu öğrencilerden, bir yarıyıl sonunda en az normal ders yükü ile, o yarıyılın Yarıyıl Sonu Not Ortalaması 3.00-3.49 olanlar yarıyıl Şeref Öğrencisi, 3.50-4.00 arasında olanlar yarıyıl Yüksek Şeref Öğrencisi sayılırlar. Bu öğrencilerin, o yarıyıldaki kredisiz derslerde de başarılı olmaları şarttır.

Şeref ve Yüksek Şeref Öğrenci listeleri, her yarıyıl sonunda Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığınca belirlenir ve ilgili birimlerce ilan edilir.

b) Genel Not Ortalaması 2.00'in altında olan lisans öğrencileri başarısız sayılırlar. Başarısız öğrencilerin Genel Not Ortalamalarına, ilk defa, okudukları dördüncü yarıyıl sonunda ve devamındaki yarıyıllarda bakılır. Genel Not Ortalamaları 1.75 ve üstünde olanlar, normal ders yükleri sınırları içerisinde kalmak kaydıyla, daha önce almadıkları dersleri de alarak öğrenimlerini sürdürürler; Genel Not Ortalamaları 1.75'in altında olanlar, 15 inci maddenin (c) bendi hükümleri saklı kalmak üzere, Genel Not Ortalamalarını en az 1.75'e yükseltinceye kadar, normal ders yükleri sınırları içerisinde kalmak kaydıyla, daha önce aldıkları dersleri tekrarlarlar ve hiç almadıkları dersleri alamazlar. Bu durumdaki öğrenciler için 8 inci maddedeki ders yükü azaltma sınırı uygulanmayabilir. Öğrencilerin ders tekrarladıkları yarıyıllar, azami öğrenim süresi hesabına dâhil edilirler.

c) 15 inci maddenin (b) bendi hükümlerine göre ders tekrarı yapmakta olan öğrencilere, Genel Not Ortalamalarını en az 1.75'e çıkarmaları için, en fazla iki yarıyıl süre tanınır. Verilen bu iki yarıyılın herhangi birinde, Genel Not Ortalamalarını en az 1.75'e çıkaran öğrenciler, öğrenimlerine devam ederler. Verilen bu iki yarıyıl sonunda, Genel Not Ortalamalarını en az 1.75'e çıkaramayan öğrencilerin, Üniversite ile ilişkileri kesilir.

Ders Tekrarı İle İlgili Esaslar

MADDE 16- Bir dersten (FF), (FD), (NA) veya (U) notu alan veya bir dersi normal yarıyılında almayan öğrenciler, bu derse tekrar verildiği ilk yarıyılıda kayıt olmak zorundadırlar. Bu dersler, seçmeli veya sonradan programdan çıkarılan dersler ise, öğrenciler bunların yerine, kayıtlı olduğu Bölümün Bölüm Kurulunca uygun görülen dersleri alırlar.

Öğrenciler not yükseltmek amacıyla, lisans öğrenimi süresince aldıkları dersleri tekrarlayabilirler. Tekrarlanan derste, önceki not ne olursa olsun, alınan son not geçerlidir.

Ek Süre ve Ek Sınav

MADDE 17- Öğrencilere lisans öğrenimleri süresince, en geç ertesi yarıyıl kayıt tarihine kadar eksikliklerini tamamlamak veya yeni bir sınava girmek üzere, en çok üç farklı dersten, ek bir süre verilir. Öğrenciler, en çok üç farklı ders için olan birer ek sınav haklarını, öğrenimleri süresince bir defada veya ayrı ayrı yarıyıl sonlarında kullanabilirler. Ek sınavda alınan not, yarıyıl sonu sınav notu yerine geçer

ve öylece değerlendirilir. Öğrencilerin yarıyıl sonu başarı durumu, ek sınav sonunda aldığı notlar esas alınarak hesaplanır.

Ek süre ve ek sınav hakkını kullanmak isteyen öğrenciler, yarıyıl sonu ders notlarının ilanından sonraki bir hafta içinde, ek sınava girmek istediği dersleri de belirten bir dilekçe ile, kayıtlı oldukları Bölüm Başkanlığına başvururlar. İlgili Bölüm, öğrencinin durumunu inceledikten sonra, Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı ile mutabakat sağlayarak, öğrenciye ve ilgili birimlere, hangi derslerden ek süre ve ek sınav hakkı tanındığını bildirir. Öğrencilere NA notu aldıkları derslerden ek sınav hakkı verilmez.

Ek süre ve ek sınav aldıkları halde mezuniyet koşullarını yerine getiremeyen öğrenciler, kayıt yaptırarak öğrenimlerine devam ederler. Bu öğrencilerden azami eğitim-öğretim süresini tamamlamış olanların Üniversite ile ilişkileri kesilir (Resmi Gazete Sayı:24171 15 Eylül 2000).

Ders Muafiyetleri

MADDE 18- Bir Yükseköğretim Kurumunun herhangi bir ön lisans veya lisans programına kayıtlı iken, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi sınavına girerek tekrar Üniversiteye kayıt yaptıran öğrenciler ile, herhangi bir Üniversitenin lisans programındaki ilk iki yıllık dersleri başarıyla tamamlayarak ön lisans diploması alan ve ÖSYM sınavı ile tekrar lisans programına başlayan öğrenciler, kabul edildikleri programdaki derslerden, daha önce en az (CC) veya buna eş değer not almış olmaları, ortak zorunlu derslerden ise en az (DD) veya 100 tam not üzerinden 50 almaları ve bu derslerin denkliklerinin de Fakülte/Yüksek Okul Yönetim Kurulu'nca kabul edilmiş olması halinde muaf tutulurlar. Öğrencinin muaf tutulduğu dersler, öğrencinin not belgesinde (S) notu ile gösterilir.

Bu madde kapsamına giren öğrencilerin öğrenim görebilecekleri azami süre, kayıtlı oldukları programda muaf tutuldukları derslerin toplam kredi değerinin yarıyıl karşılığının yasal azami öğretim süresinden düşülmesi suretiyle Fakülte/Yüksek Okul Yönetim Kurulunca belirlenir.

Lisans Diploması Verilme Şartları ve Öğretim Süresi

MADDE 19- Lisans diploması verilebilmesi için öğrencinin kayıtlı olduğu Bölümün lisans programını, programda belirtilen tüm ders ve stajların her birinden

en az (DD) ve/veya (S) notu alarak tamamlamış olması ve Genel Not Ortalamasının 2.00 veya üstünde bulunması gerekir.

Genel Not Ortalaması 3.00-3.49'a kadar olan öğrenciler Şeref; 3.50 ve daha yukarı olan öğrenciler Yüksek Şeref listesine geçerek mezun olurlar. Şeref ve Yüksek Şeref listesine geçen öğrencilerin durumu diplomalarında belirtilir.

Başka bir Üniversiteden nakil yolu ile gelen öğrencilerin lisans diploması alabilmeleri için, en az son iki yarıyıl Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim görmüş olmaları şarttır.

Lisans öğreniminin normal süresi 4 öğrenim yılıdır. İngilizce hazırlık ve destek programında geçirilen süreler bu sürenin dışındadır. Lisans öğrencileri öğrenimlerini en fazla yedi öğretim yılı içinde tamamlamak zorundadırlar. Bu süre içinde mezun olamayanların Üniversite ile ilişkileri kesilir.

Önlisans Diploması Verilme Şartları

MADDE 20- Lisans öğrenimini tamamlamayanların ön lisans diploması almaları veya Meslek Yüksek Okullarına intibakları, Yüksek Öğrenim Kurulu tarafından hazırlanan yönetmelik esaslarına göre düzenlenir. Ön lisans diploması verilebilmesi için, ilk dört yarıyıl programındaki bütün derslerin her birinden en az (DD) veya (S) notu alınmış olması zorunludur.

2.11. KONUyla İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, konuyla doğrudan örtüşen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak araştırma problemini dolaylı olarak ilgilendiren şu araştırmalara rastlanmıştır.

Öğrencilerin uygulama okullarında gördükleri Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinde Azar (2003) bu derslerin hedeflerini ayrıntılandırdıktan sonra bu derslerle ilgili öğretmen adaylarının, uygulama okulu öğretmenlerinin ve fakülte öğretim elamanlarının bakış açılarının nasıl olduğunu analiz eder.

Araştırmasında, şu aksama ve eksikleri tespit eder;

- a) Uygulama öğretmenleri ile fakülte öğretim elamanlarının ortak görüş belirttikleri bir konu, fakülte ile uygulama okulları arasında sağlıklı bir işbirliğinin olmadığı, bu iki kurum arasında koordinasyon eksikliği olduğu,

- b) Uygulamaların planlanması ve uygulanması aşamasında belli kriterlerin bulunmadığı,
- c) Uygulama öğretmenlerinin isteksiz, fakülte öğretim elemanlarının yeterince ilgili olmadığı ifade edilmektedir.

Sarioğlu vd. (2005) Eğitim Fakültesi El Sanatları Bölümü öğrencilerinin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulaması derslerindeki başarılarını kıyaslar. Bu kıyasta Eğitim Fakültesi El Sanatları Bölümü öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki düşük başarılarını,

- a) Bu derslerin kuramsal ağırlıklı işlenmesine, uygulamaya ayrılan zamanın yetersizliğine,
- b) Sınıf mevcutlarının kalabalık olmalarına ve
- c) Öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarına bağlar.

Alan derslerindeki göreceli başarıyı ise derslerin küçük gruplarla uygulamalı işlenmesine bağlar. Öğretmenlik Uygulaması Dersindeki yüksek başarının kaynağının alan bilgisi derslerindeki başarıyla orantılı olduğunu söyler.

Bu araştırma ise, daha önce detaylı olarak çalışılmamış olan, öğrencilerin cinsiyet, bölüm, lise orijini, üniversiteye giriş puan türü gibi açılardan iki temel ders grubundaki başarılarını mukayese ederek genel bir akademik başarı profilini ortaya koyacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve teknikleri, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma 2004-2005 ve 2005-2006 Öğretim Yıllarında Gaziantep Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğrencileri kapsayan betimsel bir araştırmadır. Araştırmaya konu olan durum, kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır (Karasar, 2002:77; Kaptan 1995:58).

Örneklem grubuna giren Gaziantep Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Alan Dersleri Akademik Başarılarıyla Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri Akademik Başarıları, öğrencilerin bölümlerine, mezun oldukları lise türüne ve üniversiteye girişte esas alınan puan türüne göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA); cinsiyete göre başarılarının kıyaslanmasında ise t-testi yapılarak araştırmanın ana problemi ve alt problemlerine dair sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı ve Kilis Muallim Rifat Eğitim Fakültesi İlköğretim Türkçe Öğretmenliği Programlarından 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yıllarında mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Evrenin benzeşikliğini arttırmak ve kontrol edilemeyecek değişkenlerin sayısını azaltmak amacıyla bu fakültelelere diğer fakültelerden yatay geçişle gelmiş öğrenciler ve ikinci öğretim öğrencileri araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırmanın örneklemini, evrenden küme örneklem yoluyla 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yıllarında mezun veren İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve İlköğretim Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden rastgele belirlenen 50'şer öğrenci oluşturmaktadır. Belirtilen öğretim yıllarında mezun toplam 380 öğrenciden 200'ü örneklem grubuna alınmıştır.

Örneklemin evrene oranının yüksek olması ve evrenin iki öğretim yılına yayılmasının sebebi 2004-2005 öğretim yılında Türkçe ve Matematik öğretmenliği bölümlerden yeteri sayıda mezunun olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneklemin iki öğretim yılından alınması tabii olarak oranı yükseltmiştir.

Örneklem grubunun özellikleri Tablo 3.1 ve Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Bölümlere Dağılımı

Cinsiyet	Bölümü				Toplam
	Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	
Erkek	18	26	31	21	96
Oranı	%36	%52	%62	%42	%48
Kız	32	24	19	29	104
Oranı	%64	%48	%38	%58	%52
Toplam	50	50	50	50	200

Tablo 3.1'deki veriler araştırmaya katılan toplam 200 öğrenciden (%48'inin) 96 kişinin erkek; 104 kişinin (%52'sinin) kız olduğunu göstermektedir. Bu oranlar evrendeki değerlerle örtüşmektedir.

Gaziantep Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültelerinden mezun olan örneklem grubundaki öğrenciler mezun oldukları lise türlerine göre sınıflandırıldığında (Tablo 3.2.) öğrencilerinin %82.5 gibi büyük çoğunluğunun normal lise çıkışlı olduğu, bunu % 9'la Anadolu ve Süper Lise mezunlarının, % 6.5'le Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının ve % 2 ile Meslek Liseleri mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Tablo 3.2. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı

Bölümü	Normal Lise	Anadolu Öğretmen	Anadolu / Süper Lise	Meslek Liseleri	n
Sınıf Öğretmenliği	45	1	2	2	50
Bölüm İçindeki Oranı	%90	%2	%4	%4	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	45	4	1		50
Bölüm içindeki oranı	%90	%8	%2		
Matematik Öğretmenliği	34	2	12	2	50
Bölüm İçindeki Oranı	%68	%4	%24	%4	
Türkçe Öğretmenliği	41	6	3		50
Bölüm içindeki oranı	%82	%12	%6		
Örneklem Lise Türüne Dağılımı	165	13	18	4	200
Genel Oran	%82.5	%6.5	%9	%2	

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, mezun öğrencilerin fakültelerin Öğrenci İşlerinde tutulan dosyalarında bulunan not çizelgeleri, mezun oldukları liseye ait diplomaları, puan türlerini gösteren ÖSYM sonuç belgeleri kullanılmıştır. Derslerin tasnifinde Yükseköğretim Kurumunca belirlenen sınıflandırma kullanılmıştır. Not çizelgelerinden bütün bölümlerde ortak olan Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Okul Deneyimi I ve II, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknikleri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II*, Rehberlik ve Öğretmenlik Uygulamasından oluşan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile her bölümün kendi alan dersleri değerlendirmeye alınmıştır. Genel Kültür ve Seçmeli Dersler bu araştırmanın kapsamına alınmamıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Bu araştırmada kullanılan öğrenci not çizelgeleri, mezun öğrencilerin sekiz dönem süresince aldıkları her ders için kendilerine takdir edilen notları içermektedir. Bu notların mutlak mı yoksa bağıl bir değerlendirme sonucu mu olduğu, yapılan sınavların geçerlilik ve güvenilirliğini araştırmak imkânsız görünmektedir. Sayıtlılar

* İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümünde bu derslerin karşılığı olan öğretim dersleri Alan Dersleri grubunda bulunmaktadır.

başlığı altında da belirtildiği gibi değerlendirme kriterlerinin bütün öğrencileri için aynı olduğu kabul edilmiştir.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmada kullanılan Öğrenci Not Çizelgesi, Lise Diploması ve ÖSYM sonuç belgesi ilgili fakültelerin Öğrenci İşlerinden alınmıştır.

Not Çizelgelerindeki AA, DD aralığındaki notlar 4'lü sistem üzerinden rakamlara dönüştürülmüştür. Öğrenciler bölümlerine, cinsiyetlerine ve mezun oldukları liselere göre çetele tablosuna aktarılmış ve elde edilen veriler bilgisayara kaydedilmiştir.

Her öğrenci için Alan Dersleri ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri notları kaydedildikten sonra, Alan Derslerinin ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin ayrı ayrı aritmetik ortalamaları alınarak ikişer not belirlenmiştir. Her öğrenci için Cinsiyeti, Bölümü, Puan Türü, Mezun Olduğu Lise, Alan Dersleri Aritmetik Ortalaması, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Aritmetik Ortalaması başlıkları altındaki altı veri belirlendikten sonra, SPSS 14.0 (Statistical Package for Social Sciences) programıyla, araştırmanın ana ve alt problemlerine ilişkin veriler analiz edilmiş, bu analizde anlamlılık düzeyi $P < 0,05$ olarak alınmıştır.

Öğrencilerin Alan ve Meslek Bilgisi Derslerindeki başarıları bölümlere, mezun olunan lise ve üniversiteye girişteki puan türüne göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizi (ANOVA); cinsiyete göre karşılaştırılırken ise t-testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. ANA PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Gaziantep Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültelerindeki öğrencilerin alan dersleriyle, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri başarıları arasında fark olup olmadığı ilişkin veriler aşağıya çıkarılmıştır.

Tablo 4.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ö.M.B Dersleri ve Alan Bilgisi Derslerinde Gösterdikleri Akademik Başarının Aritmetik Ortalamaları

Ders Grubu	N	Ortalamalar (\bar{x})			SD
		Asgari	Azami	Genel	
Ö.M.B.	200	2,06	4,00	2,73	0,41
ALAN B.	200	1,70	4,00	2,42	0,43

Bölüm ayrımı yapılmaksızın, araştırma kapsamındaki öğrenciler bir bütün olarak ele alındığında, öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki akademik başarısının ($\bar{x}=2,73$) sayısal olarak alan derslerinden daha yüksek olduğu, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin aritmetik ortalamasının bireysel bazda 2,06 ile 4,00 arasında bulunurken; alan bilgisi derslerindeki akademik başarıları $\bar{x}=2,42$ ve bireysel bazda en yüksek ortalama 4,00 iken en düşük ortalama 1,70' kadar düşmektedir.

Alan bilgisi dersleriyle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde gösterilen akademik başarılar, her bölüm kendi içinde karşılaştırıldığında da aynı sayısal farklar görülmektedir.

Tablo 4.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bölümlere Göre Ö.M.B. Dersleri ve Alan Bilgisi Derslerindeki Akademik Başarıları

Bölümü		Ö.M.B.	ALAN B.
Sınıf Öğretmeliği	Ortalama (\bar{x})	2,58	2,42
	Sayı (N)	50	50
	Std.Sapma(SD)	0,36	0,36
Sosyal Bilgiler Öğrt.	Ortalama (\bar{x})	2,78	2,50
	Sayı (N)	50	50
	Std.Sapma(SD)	0,45	0,44
Matematik Öğretmenliği	Ortalama (\bar{x})	2,84	2,30
	Sayı (N)	50	50
	Std.Sapma(SD)	0,42	0,50
Türkçe Öğretmenliği	Ortalama (\bar{x})	2,73	2,47
	Sayı (N)	50	50
	Std.Sapma(SD)	0,37	0,40
Toplam	Ortalama (\bar{x})	2,73	2,42
	Sayı (N)	200	200
	Std.Sapma(SD)	0,41	0,43

Sayısal olarak bütün bölümlerde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin başarısı alan bilgisi derslerinden yüksekken farkın, Sınıf Öğretmenliği Programında, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri lehine 0,16 puanla en düşük (Ö.M.G. \bar{x} =2,58, ALAN B. \bar{x} =2,42); Matematik Öğretmenliği Programında en yüksek (Ö.M.G. \bar{x} =2,84, ALAN B. \bar{x} =2,30) olduğu görülmektedir.

Alan Bilgisi Dersleriyle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde gösterilen farklı düzeylerde akademik başarının t-testiyle değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

Tablo 4.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Alan Dersleriyle Ö.M.B. Derslerinde Gösterdikleri Akademik Başarılarının t-Testi Sonuçları

Ders Grubu	N	\bar{x}	SD	df	t	p
Ö.M.B.	200	2,73	0,41	199	94,76	0,00
ALAN B.	200	2,42	0,43		79,26	0,00

Öğrencilerin Alan Derslerindeki başarılarıyla, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki başarıları anlamlı bir farklılık göstermektedir [Ö.M.B. $t_{(199)}=94,76$; ALAN B. $t_{(199)}=79,26$, $p=,00$]. Fakülteler genelinde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki akademik başarı (\bar{x} =2,73), Alan Bilgisi Derslerindeki akademik başarıdan (\bar{x} =2,42) yüksektir.

Bu anlamlı farkın oluşmasında Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulamasında notların yüksekliği ve öğretim derslerinin uygulamalı olmasından dolayı öğrenilenlerin daha kolay başarıya tahvili kısmen etkili olabilir.

4.2. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Ana problemle bağlantılı olarak bu farkın bölümlere, cinsiyete, mezun olunan liseye ve üniversiteye girişte esas alınan puan türüne göre nasıl bir değişiklik gösterdiği aşağıda gösterilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları cinsiyete göre karşılaştırılırken veriler t-testi; bölüme, mezun olunan lise türüne ve üniversiteye girişte esas alınan puan türüne göre karşılaştırılırken ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde gösterdikleri başarının fakültenin bölümlerine nasıl yansıdığını gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ö.M.B. Derslerindeki Akademik Başarılarının Bölümlere Göre Gösterdiği Değişikliğin Tek Yönlü Varyans Analizi

Bölümler	N	\bar{x}	F	P				Açıklama
				1	2	3	4	
Sın.Öğr.(1)	50	2,58	3,71		,02	,02	,31	Scheffe
Sos.Bil.(2)	50	2,78				,00	,96	LSD
Mat.Öğr.(3)	50	2,84					,65	
Türkçe(4)	50	2,73						
Toplam	200	2,73						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Df		Kareler Ortalaması			
Gruplar Arası		1,78	3		,59			
Gruplar İçi		31,32	196		,16			
Toplam		33,10	199					

Görülen farkın hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla uygulanan Scheffe ve LSD testlerinin sonuçlarına göre, öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde gösterdikleri başarının bölümler arasındaki farkın;

a) Sınıf Öğretmenliği Bölümüyle ($\bar{x}=2,58$) Matematik Öğretmenliği Bölümü ($\bar{x} = 2,84$) arasında [$F_{(3-199)}=3,71$; $p=0,02$];

b) Sınıf Öğretmenliği Bölümüyle ($\bar{x}=2,58$) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü ($\bar{x}=2,78$) arasında [$F_{(3-199)}=3,71$; $p=0,02$];

c) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümüyle($\bar{x}=2,78$) Matematik Öğretmenliği Bölümü ($\bar{x}= 2,84$) arasında [$F_{(3-199)}=3,71$; $p=0,00$] anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu test sonuçlarına göre, Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencileri, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden daha başarılı iken, Matematik Bölümü Öğrencileri Sosyal Bilgiler Öğretmenliği dolayısıyla Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinden daha başarılı görünmektedirler. Diğer bölümler arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır.

Öğrencilerin Alan Bilgisi Derslerinde gösterdikleri başarının fakültenin bölümlerine nasıl yansıdığını gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Alan Derslerindeki Akademik Başarılarının Bölümlere Göre Gösterdiği Değişikliğin Tek Yönlü Varyans Analizi

Bölümler	N	\bar{x}	F	p				Açıklama
				1	2	3	4	
Sın.Öğr.(1)	50	2,42	2,25		,87	,49	,97	
Sos.Bil.(2)	50	2,50				,02	,99	LSD
Mat.Öğr.(3)	50	2,29					,04	LSD
Türkçe(4)	50	2,46						
Toplam	200	2,42						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı		Df		Kareler Ortalaması			
Gruplar Arası	1,24		3		,41			
Gruplar İçi	35,85		196		,18			
Toplam	37,09		199					

Görülen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek ve farkın hangi bölümler arasında olduğunu çıkarmak amacıyla baş vurulan LSD testi sonuçlarına göre; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Alan Derslerindeki başarı ortalaması ($\bar{x}= 2,50$) ile Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Alan Derslerindeki başarı ortalaması ($\bar{x}=2,29$) arasındaki farkın [$F_{(3-199)}=2,25$; $p=0,02$] anlamlı ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Alan Derslerinde, Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilere göre daha başarılı olduğunu görülmektedir. Ayrıca, yine Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin alan derslerindeki başarılarıyla Türkçe Öğretmenliği Bölümü

öğrencilerinin Alan Derslerindeki başarı ortalamaları ($\bar{x}=2,46$) arasındaki farkın Türkçe Öğretmenliği Bölümü lehine anlamlı ($[F_{(3-199)}=2,25; p=0,04]$) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.5'te görülen, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programıyla Matematik Öğretmenliği Programındaki öğrencilerin akademik başarılarını, öğrencilerin üniversiteye hazırlık sürecindeki ders çalışma şekilleriyle, üniversiteye giriş yaptıktan sonraki ders çalışma şekillerinin birbirleriyle örtüşmesiyle açıklamak mümkündür. Sosyal Bilgiler Programından mezun öğrencilerin sınavları ağırlıklı üniversiteye hazırlanırken alıştıkları test çözme şeklinde olduğundan yüksek başarı göstermiş olabilirler. Öte yandan Matematik Öğretmenliği öğrencileri üniversite eğitimleri sırasında çoktan seçmeli testlerden ziyade, çözüm yolunun ağırlıklı önemsendiği açık uçlu sınavlarla değerlendirilmişlerdir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinden mezun olmuş öğrencilerin, Alan Bilgisi Dersleriyle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde gösterilen farklı düzeylerde akademik başarılarının cinsiyete göre gösterdiği değişikliğin t-testiyle değerlendirilmesi sonucunda Tablo 4.6 ve Tablo 4.7'de verilen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Başarılarının Cinsiyete Göre Gösterdiği Değişliğe İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ö.M.B.	Cinsiyet	N	\bar{x}	SD	df	t	p
	Erkek	96	2,63	,36			
	Kız	104	2,83	,43			

Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek bilgisi derslerindeki akademik başarıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(198)}=-3,42; p=0,001$]. Erkek öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki akademik başarıları ($\bar{x}=2,63$), kız öğrencilerin akademik başarısından ($\bar{x}=2,83$) düşüktür. Bu bulgu, Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki akademik başarı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Alan Bilgisi Derslerindeki Başarılarının Cinsiyete Göre Gösterdiği Değişikliğe İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

ALAN B.	Cinsiyet	N	\bar{x}	SD	df	t	p
	Erkek	96	2,39	,42			
	Kız	104	2,45	,43			

Alan bilgisi derslerinde ise, yine kız öğrenciler ($\bar{x}=2,45$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=2,39$) daha başarılı görünmekte ise de aralarındaki fark t-Testi sonuçlarına göre anlamlı ($p>,05$) görülmemektedir.

Alan bilgisi derslerinde ve özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olmalarını, kız öğrencilerin ilköğretimde öğretmen olma ve öğretmen kalma isteği ve öğretmenlik mesleğine karşı gösterdikleri daha olumlu tutumla (Coultas,Lewin, 2002:243-260) izah etmek mümkündür. Kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin daha olumlu tutumlarının yanı sıra (Pesen Vd, 2005, McVey, 2004:8), sözel beceri gerektiren alanlardaki başarılarının daha yüksek olmasıyla (Ghosh, 2004:13-16) ilişkilendirilebilir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin, Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Alan Derslerinde gösterdikleri akademik başarının mezun olunan lise türüne göre gösterdiği değişikliğe ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da görülmektedir.

Tablo 4.8. Öğrencilerinin Alan Derslerindeki Akademik Başarılarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Gösterdiği Değişikliğin Tek Yönlü Varyans Analizi

Bölümler	N	\bar{x}	F	p				Açıklama
				1	2	3	4	
Genel Lise(1)	165	2,40	3,85		1,0	,80	,02	Scheffe
A.Öğrt.L.(2)	13	2,39				,91	,04	Scheffe
Andl. L.(3)	18	2,50					,01	LSD
Mslk. L.(4)	4	3,10						
Toplam	200							
Varyansın Kaynağı				df		Kareler Ortalaması		
Gruplar Arası		2,06		3		,687		
Gruplar İçi		35,02		196		,179		
Gruplar Arası		37,09		199				

Hangi lise türü mezunları arasında ve anlamlılık derecesini bulmak için yapılan Scheffe ve LSD testlerinin sonuçlarına göre fark;

a) Meslek Lisesi mezunu öğrenciler ($\bar{x}= 3.10$) ile Genel Lise mezunu öğrencilerin Alan Dersleri akademik başarıları ($\bar{x}=2,39$) arasında [$F_{(3-199)}=3,85$; $p=0,02$] ve yine Meslek Lisesi mezunu öğrenciler ile Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları ($[F_{(3-199)}=3,85$; $p=0,04]$) arasında Scheffe Testi sonuçlarına göre ve

b) Meslek Lisesi Mezunları ile Anadolu Lisesi, Süper Lise, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunları ($\bar{x}=2,50$) arasında ($[F_{(3-199)}=3,85$; $p=0,01]$) LSD Testi sonuçlarına göre anlamlı görülmektedir.

Bu veriler ışığında, Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin Alan Derslerinde, Genel Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Lisesi, Süper Lise mezunu öğrencilerden daha yüksek başarı gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki akademik başarıları ise aşağıda (Tablo 4.9) görülmektedir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Akademik Başarılarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Bölümler	N	\bar{x}	F	p				Açıklama
				1	2	3	4	
Genel Lise(1)	165	2,70	4,91		1,0	,00	,03	LSD
A.Öğrt.L.(2)	13	2,69				,03	,32	LSD
Andl. L.(3)	18	3,02					,97	LSD
Mslk. L.(4)	4	3,13						
Toplam	200							
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması				
Gruplar Arası		2,31	3	,771				
Gruplar İçi		30,78	196	,157				
Gruplar Arası		33,10	199					

Mezun olunan lise türüne göre gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ve anlamlılık derecesini görmek amacıyla elde edilen veriler LSD testine tabi tutulduğunda;

a) Genel Lise mezunlarıyla ($\bar{x}=2,70$) Anadolu Lisesi ve Süper Lise mezunu öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinde gösterdikleri akademik başarıları ($\bar{x}=3,02$) arasında Scheffe Testine göre [$F_{(3-199)}=4,91$; $p=0,02$] anlamlı fark bulunduğu ve Anadolu Lisesi, Süper Lise mezunu öğrencilerin Genel Lise mezunlarına göre daha başarılı olduğu;

b) LSD Testi sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi ve Süper Lise mezunları ile Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri başarıları ($\bar{x}=2,69$) arasındaki farkın [$F_{(3-199)}=4,91$; $p=0,03$] anlamlı olduğu ve Anadolu Lisesi ve Süper Lise mezunlarının daha başarılı olduğu;

c) ve yine LSD Testi sonuçlarına göre, Meslek Lisesi mezunlarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki akademik başarıları ($\bar{x}=3,13$) ile Genel Lise mezunlarının akademik başarıları ($\bar{x}=2,70$) arasındaki fark [$F_{(3-199)}=4,91$; $p=0,03$] anlamlı bulunmuş ve meslek lisesi mezunlarının genel lise mezunlarına göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Gerek öğretmenlik meslek bilgisi ve gerekse alan derslerinde meslek lisesi mezunlarıyla öğretmen lisesi mezunları arasında görülen derin farkın sebeplerini üniversiteyi girişte uygulanan katsayılara bağlamak mümkündür. Meslek lisesi mezunları eğitim fakültesi tercihi yaptıklarında alan dışı olduğundan ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğrenciler aynı fakülteyi tercih ettiklerinde okudukları lisenin devamı niteliğinde olduğundan, ham puanları, Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı öğrenciler lehine farklı katsayılarla çapılmaktadır. Dolayısıyla çok farklı kapasitedeki öğrenciler aynı eğitimi almaktadırlar.

Diğer yandan, taşra eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen lisesi mezunu öğrenciler, daha yüksek bir puan alamayacağına kanaat getirmiş, bu sınavda ilk kez başarılı olmuş öğrencilerdir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Alan Bilgisi ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde gösterdikleri akademik başarının, üniversiteye girişte esas alınan puan türüne göre nasıl bir farklılık gösterdiği aşağıya (Tablo 4.10, Tablo 4.11) çıkarılmıştır.

Öğrencilerin Alan Bilgisi Derslerindeki akademik başarıları, yukarıda uygulanan diğer tasnif kriterleriyle kıyaslandığına daha az ayırıcı görülmektedir. Gösterilen akademik başarının aritmetik ortalamaları nispeten daha dar bir aralıkta kalmaktadır.

Tablo 4. 10 Öğrencilerin Alan Bilgisi Derslerindeki Akademik Başarılarının Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Puant Türü	N	\bar{x}	F	P			Açıklama
				1	2	3	
EA(1)	50	2,42	3,34		,74	,30	Scheffe
SÖZ(2)	100	2,48				,04	
SAY(3)	50	2,29					
Toplam	200						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması			
Gruplar Arası		1,22	2	,61			
Gruplar İçi		35,87	197	,18			
Toplam		37,09	199				

Gruplar arasındaki farkın anlamlılık ve derecesini bulmak için başvurulan Scheffe Testi sonuçlarına göre; Sözel Puanla üniversiteye girmiş öğrencilerin Alan Bilgisi Derslerindeki akademik başarıları ($\bar{x}=2,48$) ile, Sayısal Puanla üniversiteyi kazanmış öğrencilerin başarıları ($\bar{x}=2,29$) arasında fark anlamlı bulunmuş [$F_{(2-197)}=3,34$; $p=0,04$] ve Sözel Puanla üniversiteye giren öğrencilerin Alan Derslerinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Bir başka ifadeyle, Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencileri, aynı fakültenin Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine göre alan derslerinde daha düşük başarı göstermişlerdir.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde ise durum tersine dönmekte; üniversiteye girişte esas alınan puanları Sayısal olan öğrencilerin başarıları ($\bar{x}=2,84$) ile Sözel Puanla kazanmış öğrencileri başarıları ($\bar{x}=2,76$) arasında fark, Sayısal Puanla giren öğrencilerin daha başarılı olduklarını ancak iki grup arasındaki farkın [$F_{(2-197)}=5,44$; $p=0,50$] anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Akademik Başarılarının Üniversiteye Giriş Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Puant Türü	N	\bar{x}	F	P			Açıklama
				1	2	3	
EA(1)	50	2,58	5,44		,05	,01	Scheffe
SÖZ(2)	100	2,76				,50		Scheffe
SAY(3)	50	2,84					
Toplam	200						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması			
Gruplar Arası		1,73	2	,87			
Gruplar İçi		31,37	197	,16			
Toplam		33,10	199				

Scheffe Testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki anlamlı fark Eşit Ağırlıklı Puanı esas alınarak üniversiteye girmiş öğrencilerle diğer iki grup arasında ortaya çıkmaktadır. Ayrıntılandırıldığında;

a) Sayısal Puanla üniversiteye girmiş öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarısı ($\bar{x}=2,84$) ile Eşit Ağırlıklı Puanla giriş yapmış öğrencilerin başarısından ($\bar{x}=2,58$) daha yüksek ve [$F_{(2-197)}=5,44$; $p=0,01$] anlamlı;

b) yine Sayısal Puanla üniversiteye girmiş öğrencilerle, Sözel Puanla üniversiteyi kazanmış öğrencilerin ($\bar{x}=2,76$) Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki başarıları arasındaki fark anlamlı [$F_{(2-197)}=5,44$; $p=0,05$] ve Sayısal Puanla üniversiteye girmiş öğrencilerin daha yüksek başarı gösterdikleri anlaşılmıştır.

Bir başka ifadeyle, Alan Bilgisi Derslerinde tüm bölümler arasında en düşük başarıyı gösteren Matematik Bölümü öğrencileri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde diğer bölümlerden anlamlı bir farkla daha yüksek başarı göstermişlerdir.

Sayısal puan türüyle eğitim fakültesine giren öğrencilerin sayısal derslerdeki başarısının sözel ders grubuna giren öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarılarının çok düşük olmasını, Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki yüksek başarıya ve üniversiteye hazırlanma sürecin öğrencilerin alışmış oldukları test tekniklerini kendi alan derslerinde terk etmekte gecikmelerine bağlamak mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmayla, Gaziantep Üniversitesi bünyesinde bulunan Eğitim Fakülteleri öğrencilerinin ne kalitede öğretmen yetiştirdiklerini tespitten ziyade, mezunlarının akademik kompozisyonu ortaya koymak hedeflemiştir. Bu kompozisyonu oluşturan Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi, Genel Kültür ve Seçmeli Derslerden, Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleriyle Alan Bilgisi derslerinin göreceli başarıları kıyaslanmıştır.

Araştırmada 2004-2005 ve 2005-2006 Öğretim Yıllarında eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin Alan Derslerindeki akademik başarılarıyla Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarıları karşılaştırılmış ve t-Testiyle ana problem cevaplanmıştır. 1., 3. ve 4. alt problemler tek yönlü varyans analizi (ANOVA); Öğrencilerin Alan Bilgisi ile Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Arasında Cinsiyet Açısından anlamlı bir farkın olup olmadığının arandığı 2. alt problem de ise t-Testi uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular olarak aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

1. Araştırmanın ana problemine cevaben, Gaziantep Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren eğitim fakülteleri öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinde gösterdikleri başarı, Alan Bilgisi derslerinde gösterdikleri başarıdan daha yüksek ve aralarındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır (Tablo 4.3).

2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki başarı bölümler arasında farklılık göstermektedir. Matematik Öğretmenliği öğrencileri en yüksek başarıyı göstermektedir. Fark, Sınıf Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler öğretmenliği arasında anlamlıdır. Akademik başarıda Matematik Bölümünü başarı sırasına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve en düşük başarıyla Sınıf öğretmenliği takip etmektedir (Tablo 4.4).

3. Alan Bilgisi derslerinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri daha başarılı ve onları Alan dersleri aritmetik ortalamalarına göre Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik öğretmenliği izlemektedir (Tablo 4.5).

4. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrenciler hem Öğretmenlik Meslek Bilgisi hem de Alan Bilgisi derslerinde erkek öğrencilerden daha başarılı ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarıları arasındaki fark anlamlıdır (Tablo4.6, Tablo 4.7).

5. Mezun olunan lise türüne göre en yüksek başarıyı hem Alan hem de Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinde Meslek Liseleri mezunları gösterirken onları Anadolu ve Süper Lise mezunları, Genel Lise mezunları izlemekte, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrenciler başarı sıralamasında en alt grubu oluşturmaktadır (Tablo 4.8, Tablo 4.9).

6. Üniversiteye girişte esas alınan puan türüne göre Alan Derslerinde en yüksek başarıyı Sözel Puanla üniversiteye girmiş öğrenciler göstermiş olup, kendilerini Eşit Ağırlık ve Sayısal Puanla girenler takip etmektedir. En düşük başarıyı gösteren Sözel Puanla üniversiteye giren öğrenciler ile Sayısal Puanla giren öğrenciler arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır (Tablo 4.10).

7. Yine üniversiteye girişte esas alınan puan türüne göre Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki başarı grupları arasında karşılaştırıldığında, en yüksek başarının Sayısal Puanla üniversiteye girmiş öğrenciler tarafından sergilendiği görülmektedir. Sayısal puanla üniversiteye giren öğrencileri takip eden Sözel ve Eşit Ağırlıklı öğrencilerle aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı (Tablo 4.11) olduğu görülmüştür.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Sarıoğlu'nun (2005) Öğretmenlik Uygulaması Dersindeki yüksek başarının Alan Derslerindeki yüksek başarının sonucu olduğu, öğrencilerin alan derslerinde daha başarılı olduğu tezlerini desteklememektir. Tersine, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde en yüksek başarıyı gösteren İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Programının Alan Derslerinde en düşük başarıyı gösterdikleri görülmektedir.

Öğretmen Lisesi mezun öğrencilerin özellikle Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinde diğer lise mezunlarına göre anlamlı bir farkla düşük ve Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin her iki alanda da yüksek başarı göstermesi, üniversiteye girişte uygulanan katsayı ve ek puan sisteminden kaynaklanıyor olabilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için geliştirilen öneriler verilmiştir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Eğitim Fakültelerinde, Bölümler arasında Alan Dersleriyle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri arasındaki akademik başarı farkının nedenleri araştırılmalıdır.

2. Üniversiteye girişte esas alınan puan türüne göre, Alan Dersleriyle Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde gösterilen başarıda orantının olmama sebepleri araştırılmalıdır.

3. Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerin Alan Dersleri ve özellikle Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinde en düşük, Meslek Lisesi Mezunu öğrencilerin ise her iki grup derste en yüksek başarıyı göstermelerinin arkasında, üniversiteye girişte uygulanan puan hesaplama sisteminden başka faktörlerin olup olmadığı araştırılmalıdır.

4. Kız öğrencilerin hem Alan hem de Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde erkek öğrencilerden daha başarılı olmasının arkasında yatan sebepler araştırılmalıdır.

5. Farklı yüzdellik dilimlerden öğrenci alan eğitim fakülteleri öğrencileri ile evren ve örneklem geliştirilmelidir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmen yetiştiren fakültelerin öğrenci kaynağını oluşturma hedefi ile açılan Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki akademik başarıları, diğer lise türleri ile kıyaslandığında oldukça dikkat çekicidir. Bu nedenle Anadolu Öğretmen Liselerindeki öğretmenlik Meslek Bilgisi ile ilgili dersler teori ve uygulama yönüyle gözden geçirilmelidir.

2. Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerin, öğretmen yetiştiren fakültelele girişteki katkı puanları diğer lise mezunlarının aleyhine olmayacak seviyelere çekilmelidir.

3. Öğretmen yetiştiren fakültelele öğrenci alımında öğrencilerin ortaöğretimdeki başarı ve tutumlarını hesaplayacak düzeyde değerlendirme yapılmalı ve sonuçlar öğrencilerin giriş puanlarına yansıtılmalıdır. Daha uzun dönemde de,

sadece ürünü ölçmeye yönelik yapılan ÖSS veya benzeri sınavların yerine süreci de değerlendirmeyi esas alan performans değerlendirmeleri kullanılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akyüz, H. (2001). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, ss.21-26
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi* (8.baskı), Alfa Basın Yayın Dağıtım, İstanbul, s.319
- Altunışık R., Coşkun, R. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (3.baskı), Sakarya Kitabevi, Sakarya.
- Arıl, M., Nazik, H. (2003). *Bilimsel Araştırmaya Giriş* (2.baskı), Gazi Kitabevi, Ankara.
- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/azar.htm> (22.12.2004)
- Borgatta, E.F. (2000). Education and Development. *Encyclopedia of Sociology*, v.II, 2nd Ed. The Gale Group, New York, pp.745-746
- Brice, L. E.,ve Johnson, L. N. (2000). The Bitter And The Sweet: The Irony Of Assessment-Driven Social Studies Professional Development in One US School. *Journal Of In-Service Education*, 26: 533-556. <http://taylorandfrancis.metapress.com> (17.09.2005)
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (4.baskı), Pegem Yayınları, Ankara.
- Celkan, H. Y. (1990). *Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi*. MEB Yayınları, No:871, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, No: 141, MEB Basım Evi, İstanbul, ss.48-52.
- Chen, S. (2005). *A Study To Understand Preservice Teachers' Learning Experiences While Developing Electronic Portfolio In A Teacher Education Program*, Doctoral Thesis, Ohio State University, Ohio, s.25.
- Coultas, C.C, Lewin, M. K. (2002). Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries, *International Journal of Educational Development* 22:243–260.

- Day, C. (1998). Re-thinking school-university partnerships: A swedish case study, *Teacher and Teacher Education*, 14 (8): 807.
- Doğan, İ. (2004) *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerinde Sosyolojik Tahliller*, Pegem Yayıncılık, Ankara, ss.37-38.
- Eğitimsen. (2004). Öğretmenin Niteliği Eğitimin Niteliği İçin Önemlidir! Peki, Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakültelerinin Niteliği Nasıldır?, www.egitimsen.org.tr/basinaciklamasi/16mart2004_egitimfakulteleri.html (01.06.2004)
- Encarta (2006). Premium DVD Version 2006. Microsoft Corporation.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, s.26.
- Figg, K.M., Fridman, J.B. (2005). Medieval Education And The Role Of The Church. *Arts & Humanities Through the Eras*, v.III, Thomson & Gale, Farmington Hills, MI, USA, s.342-345.
- Gaziantep Üniversitesi 2004 Yılı Faaliyet Raporu, ss.62-67 www.gantep.edu.tr (12.06.2005)
- Gaziantep Üniversitesi Lisans Eğitim-Öğretim Süresi ile Sınav ve Değerlendirme Esaslarına İlişkin Yönetmeliğin 17 nci Maddesinin Değiştirilmesine ve Bir Geçici Madde Eklenmesine Dair Yönetmelik (15 Eylül 2000 Tarih ve 24171 sayılı *Resmi Gazete*)
- Ghosh, S. (2004). *Teachers' Beliefs on Gender Differences in Mathematics Education*, Doctoral Thesis, Florida State University, Florida, pp.13-16.
- Gimbert, B. (2002). Mastery of Teaching in a School-University Partnership: A Model of Context Appropriation Theory. *Teacher Development*, 6 (3): 391-393.
- Günçer, B. Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere Ve A.B.D. Örnekleri http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm (07.09.2004)
- Haberman, M. (2005). Raising Teacher Salaries: The Funds Are There, *Education*, 125: 327-328.
- Heather, A.D. (2001). The Quality and Impact of Relationships between Elementary School Students and Teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26: 431-432.
- Horowitz, M.C. (2005). Education, *New Dictionary of the History of Ideas*, v.II, Thomson Gale, Farmington Hills, USA, pp.625-649.

http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/Cagdas_Ogretmen_Profilini.htm
(10.10.2005)

Kaptan S. (1995). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, (10. Baskı), Rehber Yayınevi Ankara. s.58.

Karasar N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara s.77.

Kent, A. M. (2005) Acknowledging the Need Facing Teacher Preparation Programs: Responding to Make a Difference. *Teacher and Teacher Education*, 125, pp.343-344.

McVey, M.K. (2004). *The Role of Teacher Education Experiences in Addressing the Concerns of Apprentice Teachers*, Doctoral Thesis, Duquesne University, Pennsylvania, p.8.

Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973), Md.31.

MEB (2005). *Çağdaş Öğretmen Profili*,

Newman, C., ve Thomas, K. (1999). Alternative Teacher Certification, *Perspectives*, 5:20.

Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin Amaç ve Görevleri.
http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_komitesi.htm
(10.10.2005)

Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı Sonuç Bildirgesi,
<http://www.education.ankara.edu.tr/edu2m/index.php> (30.05.2005)

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, ss:391-394.

Pedagogy, <http://en.wiktionary.org/wiki/Pedagogy> (22 Aralık 2006)

Pesen, C., Odabaş, A., Bindak, R., Kudu, M. (2005). Öğretmen Adaylarının Yetenek ve İlgileri. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/cahit_pesen.doc.
(22.12.2006)

Saban, A. (2003). A Turkish Profile of Prospective elementary school teachers and their views of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 19:829-846.

Sarioğlu, H., Özdemir, M. Ve Yetim, F. (2005) Meslekî Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisi Ve Öğretmenlik Meslek Dersleri İle Öğretmenlik Uygulaması Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 165. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/sarioglu.htm> (11.01.2006)

- Tigheelaar, A. ve Korthagen F. (2004). Deepening the Exchange of Student Teaching Experiences: Implications for the Pedagogy of Teacher Education of Recent Insights into Teacher Behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20: 665–679.
- Uçan, A. (2005). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihçesi. www.meb.gov.tr/belirligunler/24kasim/ogretmenlik/tarih.htm (20.11.2005).
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Ve Günümüz Sorunları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7). <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/Ustuner.htm> (30.06.2005)
- Varış, F. vd. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. (Der.), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, ss.6-10.
- Whitaker, T. (1995). Accomplishing Change in Schools: The Importance of Teacher Leaders. *The Clearing House*, 68, 356-358.
- Yıldız, M. (2003). *1856 Islahat Fermanının Tatbiki ve Tepkiler*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, s.12.
- Yoldaş, C., Aycan, Ş., Arı, E. ve Türkoğuz, S. (2003). Okul Deneyimi Uygulamalarının Teknik Eğitim Fakültesi Ve Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarına Etkilerinin Karşılaştırılması. http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Poster/t268d.pdf (20.05.2005)
- Yueh, H.C. (2005). *The Pedagogical Content Knowledge of Teacher Educators: A Case Study in a Democratik Teaceh Preparation Program*, Doctoral Thesis, Ohio State University, Ohio, pp.47-54.
- Yükseköğretim Kanunu, (1981), Md. 5, 7, 10, 12, 45.
- Yükseköğretim Kurumu. (1998b). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/giris.doc (10 Ocak 2005)
- (2004). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu. <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/raporlar.htm> (11.01.2005)
- (2005). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu. <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/raporlar.htm> (30.08.2006)
- (1998a). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara ss.3-11.

----- (1998b). Fakülte – Okul İşbirliği, Ankara, ss.3-4.

EKLER

Ek A. Bölümlere Göre Alan Dersleri ve İçerikleri

Ek A.1. Sınıf Öğretmenliği

Ek A.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Ek A.3. Matematik Öğretmenliği

Ek A.4. Türkçe Öğretmenliği

Ek A.1. Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri ve İçerikleri

Türkçe I: Yazılı Anlatım

Dilin tanımı ve önemi; dil kültür ilişkisi; yazı dili ve özellikleri, yazılı anlatımda dış yapı ve kurallar, imla kuralları ve noktalama işaretleri; yazıda plan, tema, bakış açısı, yardımcı fikirler, paragraf yazımı; kompozisyon kavramı, kompozisyon yazma kuralları ve planları; seçilmiş yazılarda kompozisyon çatısı, tema, paragraf incelemesi, kompozisyon düzeltme çalışmaları, genel anlatım bozuklukları, düşünme ve düşündüğünü ifade edebilme; çeşitli yazı türleri, (anı, fıkra, hikaye, eleştiri, roman, vb.), formal yazılar (özgeçmiş, dilekçe, rapor, ilan, bibliyografya, tebliğ, resmi yazılar, bilimsel yazılar, makale, vb.), makalelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri üzerine çalışma, makale yazma çalışması, not alma ve özetleme yöntem ve teknikleri.

Türkçe II: Sözlü Anlatım

Konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, Türkçe'nin doğru telaffuzunda önemli olan hususlar, diksiyon ve önemi, doğru imla, doğru vurgu, doğru tonlama, metin ağırlıklı uygulamalar, konuşma bozuklukları ve giderilmesi; diyalog, güzel konuşmaya yardımcı teknikler, önemli günler için konuşma hazırlama, konuşma içeriğinin düzenlenmesi, konuşmanın vücutla ilgili unsurları, konuşmayı etkileyen faktörler, şiir okuma teknikleri, münazara, açık oturum, panel, forum, sempozyum, konferans üzerine çalışmalar. ANLAMA TEKNİKLERİ: Okuduğunu anlama, çeşitli okuma becerileri ve teknikleri, etkili okumayı engelleyen etkenler, okuma ve not alma, eleştirel okuma, okuduğunu transfer etme, okumanın diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi, okuma hızını ve verimliliğini artırma, dinlediğini anlama, çeşitli dinleme becerileri ve teknikleri, etkili dinlemeyi engelleyen etkenler, dinleme ve not alma, eleştirel dinleme, dinlemenin verimliliğini artırma, dinlemenin diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi.

Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi

Dilin tanımı ve önemi; dil kültür ilişkisi; dilbilim; Türk dilinin gelişim evreleri; ses bilgisi, ünlüler, ünsüzler, ses olayları, Türkçe'nin ses özellikleri; yabancı kelimelerin Türkçeleştirilmesi; yapı bilgisi, kök, morfem, basit, türemiş ve birleşik kelimeler; kelime grupları, kelime çeşitleri, fiil, isim, zarf, sıfat, zamir, bağlaç, takı, ünlem; Türkçe'de kök kelimeler, isimden isim ve fiil yapma ekleri, fiilden isim ve fiil yapma ekleri, çekim eklerinin çeşitleri, kalıplaştırma.

Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi

Türkçe'de fiil çatıları ve bunların anlam bakımından incelenmesi; kelime öbekleri; Türkçe'de cümle çeşitleri; basit cümle, birleşik cümle, şartlı birleşik cümle, iççe birleşik cümle; çeşitli metinler üzerinde kelime ve cümle tahlilleri; Türkçe'de belirlilik, ad ve fiil cümlelerinde belirlilik; ad tamlamaların özellikleri; metin çalışmaları (metnin seçimi, metnin yaş grubuna göre güçlük derecesinin belirlenmesi, metnin iç ve dış yapısının incelenmesi).

İlkokuma Yazma Öğretimi

Okuma ve yazma kavramları; okuma ve yazma süreci; okuma ve yazmanın amaçları; okuma ve yazmayı kazandırma (öğretme) yöntem (cümle çözümleme, harf yöntemi, vb.) ve yaklaşımları; okuma çağındaki çocukların dili ve özellikleri; sesler ve öğretimi; araç-gereç ve materyallerin seçimi ve kullanımı; kelime tanıma; kelime ayırt etme; kelime haznesini geliştirme yolları.

Türkçe Öğretimi

Okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi; okuma güçlüklerinin teşhisi ve giderilmesi; okuma metinlerinin yapısı; metinler arası okuma ve yazma; metinlerle ilgili sorular ve türleri; okuma ve yazma yoluyla eleştirel düşüncenin geliştirilmesi; hızlı okuma teknikleri; ana fikir öğretimi ve yöntemleri; okumanın amaçları, türleri ve prensipleri; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlamanın değerlendirilmesi; Türkçe programı.

Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı

Başlıca edebi türler; bu türlere ilişkin öğretici örnekler üzerinde incelemeler; Türkiye ve diğer Türk Cumhuriyetlerinden edebi türlere ait örnekler; metin çözümlemesi.

Çocuk Edebiyatı

Çocuk Edebiyatı ile ilgili kaynakların taranması ve tanıtımı; çocukların seviyelerine uygun kitap ve diğer materyallerin seçimi ve değerlendirilmesi; Çocuk Edebiyatına ilişkin örnekler ve incelenmesi; folklor, masal, mit ve efsaneler, gerçek hikayeler, şiir, biyografi incelemesi.

Temel Matematik I

Matematiğin tanımı, doğası ve yapısı; kümeler ve kümelerde işlemler (kesişim, birleşim, kapsama, fark, vb.); doğal sayılarda dört işlem (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme); çeşitli sayma sistemleri (taban aritmetiği); tam sayıların yapısı ve özellikleri (bölünebilme, kalanlı bölme, vb.); kesir kavramı ve rasyonel sayı kavramı; rasyonel sayılarda dört işlem; reel sayı kavramı; reel sayılar kümesi ve reel sayılarla işlemler (kök, kuvvet, vb.).

Temel Matematik II

Denklemler kavramı; birinci ve ikinci dereceden bir ve iki bilinmeyenli denklemler; basit çarpanlara ayırma işlemleri; bağıntı ve fonksiyon kavramı ve örnekleri; ikili işlem kavramı ve örnekleri; birinci ve ikinci dereceden bir değişkenli fonksiyonların grafikleri (doğru, parabol, vb.); temel düzlem geometri bilgileri (temel elemanlar, üçgen ve çokgenlerin temel özellikleri); temel uzay geometri bilgileri (küp, prizma, silindir, pramit, koni, küre, vb.); temel trigonometri bilgileri (dik üçgende trigonometrik oranlar, basit trigonometrik fonksiyonlar, vb.); ölçü kavramı ve temel ölçü birimleri (uzunluk, alan, hacim, ağırlık, zaman, açı ölçü birimleri).

Matematik Öğretimi I

Matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin kısa tarihçesi (Dünya'da ve Türkiye'de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretim ve öğrenme stratejileri; ilkokul matematik programının kapsamı, hedefleri ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; matematik derslerinde ölçme ve değerlendirme; problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); sayı kavramının gelişimi (sayma öncesi gelişmeler, ayırma, denklik, azlık, çokluk, vb.); doğal sayıların oluşumu ve yapısal özellikleri; doğal sayılarda dört işlemin öğretimi (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme).

Matematik Öğretimi II

Kesir kavramının oluşumu ve gelişimi; kesir sayısı; rasyonel sayı kavramlarının oluşturulması ve öğretimi; rasyonel sayılarda dört işlemin öğretimi; bilgi toplama teknikleri; istatistik ve olasılığın başlangıç ilkeleri ve öğretimi; temel geometrik kavramlar, tanımlar, özellikler ve öğretimi; temel geometrik şekiller, cisimler ve öğretimi; ölçü kavramının oluşumu ve gelişimi; belli başlı ölçü birimlerinin öğretimi; ilkokulda bilgisayar destekli matematik öğretimi; örnek matematik etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.

Canlılar Bilimi

Canlı ve cansız farkı, canlıların çeşitliliği: hayvanlar, bitkiler, mikroorganizmalar, tek hücreliler, mantarlar; canlıların yapısı: hücreler, dokular, organlar ve organ sistemleri; insan vücudu ve organ sistemleri; beslenme, sağlık ve ilk yardım; canlı toplulukları ve çevre.

Genel Kimya

Kimyaya giriş, maddenin özel ve genel özellikleri; etkileşimler, elementler ve bileşikler, çözeltiler ve karışımlar; maddenin halleri, asitler ve bazlar, polimerler, karbon bileşikleri, zehir bilimi, ölçme ve maddenin katı hal yapısı, maddenin biçimindeki değişiklikler; çözünürlük ve çöktürme, oksitlenme ve redüklenme, değişim kalıpları, yaşamın kimyası, sistemler ve alt sistemler, kimyasal tepkimeler, nitel analiz, elektrokimya; kara maddeleri: kayalar, mineral biçimleri, yeryüzü

değişmeleri ve bunların etkileşimleri; kara şekilleri ve hareketleri; insan etkisi; doğal kaynaklar ve kirlenme; doğal kaynakların korunması.

Genel Fizik

MEKANİK: Hareket, hız ve ivme, kütle ve kuvvet; denge; iş ve enerji korunumu; basit makineler; momentum; yer küre ve uzay sistemleri; yer kürenin hareketleri; gezegenler ve evren; kütle çekimi; basınç ve sıvılar. **ISI VE SICAKLIK:** Isının kaynakları, yayılması, yalıtımı, etkileri; genişleme; hal değişimi ve çevreye etkisi. **DALGALAR VE YAYILMASI, OPTİK:** Kaynakları, maddelerden geçişi, yayılması, yansıma, aynalar, kırılma, mercekler, göz ve görme, göz kusurları, optik araçlar, ışıkta girişim, **SES:** Meydana gelişi, yayılması, özellikleri, yalıtımı, kaydı, **ELEKTRİK:** Manyetik etkileşimler, elektriksel kuvvetler, elektriksel alan, potansiyel ve sığa; elektrik akımı devresi, direnç ve değişken direnç, pil, elektrik akımının etkileri; evlerimizde kullandığımız elektrik, elektrik santralleri, elektrik enerjisinin nakli ve kullanımı.

Çevre Bilimi

Temel ekolojik kavram ve ilkeler; ekosistemler; besin zincirleri; besin ağı; habitat; rekabet; simbiosis (ortak yaşam) ve mutualizm (karşılıklı yaşama); yaşamın devamı (succession); toprak “biome” ları; enerji akışı; maddenin dolaşımı; nüfus artışı; ekolojik etki; erozyon; ormanların yok olması; kentsel çevreler; davranış kirliliği; çevre kirlenmesi; bataklıklar ve atık su; duyarlı insanların tepkisi; çevreyle ilgili karar verme; toprak ve su kaynakları ve bunların yönetimi; koruma (conservation); kültür ve ilkel yaşam; global bakış; ekolojik konu ve sorunlar.

Fen Bilgisi Laboratuvarı

Ölçme, birim, birim sistemleri; hata ve hata hesapları; anlamlı sayılar; İlköğretim I. kademeye yönelik laboratuvar deneyleri.

Fen Bilgisi Öğretimi I

Fen bilimleri ve fen eğitimi; fen alanlarında düşünme ve öğrenme; bilişsel gelişim ve fen eğitimi; temel fen bilimleri kavramları, kavramsal sistemler ve kavrama; soru sorma teknikleri; öğretim modelleri; fen öğretimi araçlarını geliştirme

ve kullanma; fen öğretiminde ölçme ve değerlendirme; bilimsel bilgi; kavramsal yaklaşım; bilimsel yöntem; süreç yaklaşımı.

Fen Bilgisi Öğretimi II

Elektrik devreleri; suyun özellikleri; öğrenme evreleri yaklaşımı; işbirlikli öğrenme modelleriyle fen öğretimi; fen öğretimine bütünleştirilmiş bir yaklaşım; tüketici ürünlerini deneme yaklaşımı; fen ve ergen öğrenci; bilim adamlarının çalışma yöntemleri; bilimsel yöntem; bilimsel verileri toplama, düzenleme ve yorumlama; bilimsel problem çözme ve karar verme; fen, teknoloji ve toplum ilişkileri.

Türk Tarihi ve Kültürü

Türklerin anayurdu Orta Asya'dan göçler; Türklerin İslam Dinini kabulü; İslam Dini etkisinde Türk kültürü ve uygarlığı; Selçuklu ve Osmanlı tarihi ve uygarlığı; Balkan ve I. Dünya Savaşı ve sonuçları.

Uygarlık Tarihi

Geçmişten günümüze insanlığın ortaya koyduğu uygarlıkların incelenmesi; yazı, takvim, tekerlek, ateş, barut, matbaa, buharlı gemi, pusula; günümüze doğru aşamalar; Akdeniz, Uzakdoğu, Orta Amerika (Astek-inka Medeniyetleri), Orta Asya Bozkır Medeniyetleri.

Coğrafyaya Giriş

Coğrafya'ya giriş; Coğrafyanın bölümleri; Coğrafyanın gelişimi; evren, güneş sistemi ve Dünya; Dünyanın hareketleri ve sonuçları; harita bilgisi; coğrafi koordinatlar.

Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği

Türkiye'nin yeri ve konumu; Türkiye'nin fiziki özellikleri; (jeopolitik ve jeomorfolojik özellikleri) iklimi, hidrografi özellikler, toprak yapısı, bitki örtüsü; sosyo-ekonomik özellikleri; nüfus, yerleşimi, tarım (ormancılık, hayvancılık); enerji, sanayi, ulaşım, ticaret, turizm; Türkiye'nin jeopolitik özellikleri;

matematiksel konum özellikleri; özel konum özellikleri (komşular); ülke grupları özellikleri (siyasi, askeri, ekonomik, kültürel organizasyonlar).

Ülkeler Coğrafyası

Kıtalara genel bakış (ülkeleri toplu tanıma); deniz ve okyanusların dağılışı; iklim kuşakları ve bitki örtüsü; kıtalardan örnek ülke incelemeleri, Türkiye'nin ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi ilişkide bulunduğu komşu ülkeler ve Türk Dünyası ülkeleri.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I

Milli eğitimin iyi vatandaş yetiştirmeye yönelik hedefleri; İlköğretim I. kademedede (1-5 sınıflar) vatandaşlık eğitimi; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarının incelenmesi; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretimine etki eden psikolojik etkenler; Hayat Bilgisi 1-3 sınıf ve Sosyal Bilgiler 4-5 sınıflarda yararlanılacak araç-gereçler; öğretim ilkeleri, yöntem ve teknikleri.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme etkinlikleri ve stratejileri; öğretim araç-gereçlerinin geliştirilmesi; aşamalı sınıflamaya uygun hedef ve davranış yazma; soru sorma becerileri; problem çözme yöntemini uygulama; yıllık-ünite-günlük ders planlarını yapma; öğretme; öğrenme, düşünme ve performansın değerlendirilmesi.

Vatandaşlık Bilgisi

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve temel ilkeleri; çeşitli devlet türleri: totaliter demokratik, cumhuriyetçi, monarşik; Türk devleti; vatandaşların hakları ve sorumlulukları; aile, okul ve toplumda demokratik değerler; insan hakları ve demokrasi, insan haklarının felsefi ve toplumsal temelleri.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Temel kavramlar (din-kültür-ahlak); Müslümanlığın temel ilkeleri; İslamiyet ve diğer dinler; ahlak ve ahlakın birey ve toplumla ilgili esasları;

İlköğretim I. kademe 4-5 sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının incelenmesi; öğretim yaklaşımları; öğrenmenin değerlendirilmesi.

Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri

Sanat eğitiminin dört alanında bilgi ve deneyim: eleştirel düşünme, sanat tarihi, estetik, stüdyo eğitimi; sanatın dili ve açıklayıcı sanat eleştirisi; sanatın değişik işlevleri, resim çizme ve sanatın temel eğitimi ile ilgili kuramlar; sanat tarihinde soru sorma stratejileri, sanat tarihi anlayışının gelişmesi, tanınmış sanat olgularının tartışılması ve çocuga aktarılması; çizim yoluyla görsel algının ve sanatın geliştirilmesi; çocukta yaratıcılık, yansıtma ve estetik gelişim evreleri; çocuk resimlerinin ve sanatsal öğrenme yollarının incelenmesi; müze eğitimi; sanat ile ilgili öğrenmelerinin eğitim stratejileri ile bütünleştirilmesi; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve stüdyo üretimi disiplinlerinin kapsamlı bir ünite stratejisi halinde birleştirilerek bütünleştirilmesi, değerlendirme.

Resim-İş Eğitimi

Resim ve iş kavramları, eğitimdeki yeri ve önemi, estetik duygu ve becerilerin geliştirilmesi, resim ve iş yoluyla düşüncenin ifadesi, resim okuma ve anlatma, resim çizme teknikleri; İlköğretimde I. kademe Resim ve İş-Teknik ders programlarının incelenmesi, diğer derslerle ilişkileri. İlköğretim I. kademe uygulanan Resim-İş öğretimi yöntem ve teknikleri, ders planlarının hazırlanması, değerlendirme, öğrencide resim ve iş becerilerinin geliştirilmesi.

Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi

Dik, temel ve bitişik el yazısının öğretimi, doğru kullanımı ile okunaklı, süratli, işlek bir el yazısı becerisinin kazandırılması; blok düzenleme çalışmaları ve sınıf içi araç gereç, materyallerin hazırlanması; estetik ve dekoratif yazıların oluşturulması.

Müzik I

Eğitimde müzik; rolü ve içeriği; temel müzik bilgileri, nota yazmanın doğası ve amacı, çalgı ve ses eğitime giriş; toplu çalma ve söyleme; yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme okuma ve yazma çalışmaları.

Müzik II

Müzik öğelerini tanıma, dinleme, seslendirme ve besteleme çalışmaları; müziğe tarihsel bakış, diğer kültürlerdeki müziksel yapılar, müzik becerilerinin geliştirilmesi; çalgı, ses ve nota eğitimi, müzikte ünitelere uygun konular, oyunlu çocuk müzikleri.

Müzik Öğretimi

İlköğretimde I. kademe müzik ders programının incelenmesi, müziğin diğer derslerle ilişkileri; İlköğretim I. kademedeki uygulanan müzik öğretimi yöntem ve teknikleri; müzik ders planlarının hazırlanması, performansın değerlendirilmesi, müzik öğretiminde sınıf yönetimi, müzik becerilerinin geliştirilmesi; dinleme, söyleme, çalma ve besteleme çalışmaları.

Beden Eğitimi I

Beden Eğitimi; spor branşları; insan gelişiminde oyunlar ve beden eğitiminin rolü, sağlıklı olma; insan fizyolojisi, sağlık ve ilk yardım, jimnastik malzemeleri ve kullanımı.

Beden Eğitimi II

Oyun türleri; futbol, voleybol ve basketbolun kural ve teknikleri, halk dansları (Türk halk oyunları), kişisel sağlık, cimnastik; düzen çalışmaları, müzikli danslar, modern danslar.

Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi

İlköğretim I. kademedeki Beden Eğitimi dersinin hedefleri, ilkeleri, içeriği; ders malzemeleri, motor becerilerinin öğretimi, eğitsel oyunlar, atletizm, jimnastik ve modern halk danslarıyla ilgili öğretme-öğrenme işlemleri, çalışmaların planlanması ve değerlendirme.

Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi

Konu alanında MEB tarafından onaylanmış ders kitaplarının ve öğretim programlarının eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi; kitapların içerik, dil, öğrenci

seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkısı, öğretimde kullanım kolaylığı, vb. açılarından incelenmesi.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim

Birleştirilmiş sınıf kavramı; birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler; öğretim programı yapısı; 1, 2, 3, 4 öğretmenli birleştirilmiş sınıflar; yıl ünitesi kavramı ve özellikleri (A devresi 1. 2. 3. yıl üniteleri; B devresi 1. 2. yıl üniteleri); öğretme-öğrenme sürecinin planlanması (yıllık, ünite ve günlük planlar); öğretim yöntem ve teknikleri; birleştirilmiş sınıflarda ölçme ve değerlendirme; birleştirilmiş sınıf yöntemi.

İlköğretimde Drama

Drama kavramı, drama türleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, pedagojik dramanın geçmişi, oyun ve dramanın çocuk gelişimi ve eğitimindeki önemi, drama tekniği, pedagojik drama ve türleri, ilköğretimde günlük ve haftalık plan içinde pedagojik drama etkinliklerinin düzenlenmesi ve yürütülmesi, çeşitli iköğretim dersleri içinde dramanın kullanımı.

Sağlık ve Trafik Eğitimi

Aile ve çocuk sağlığı, sanitasyon, sık rastlanan hastalıklar ve önleme yolları, sağlıklı yaşam, trafik kuralları, trafik ve toplum yaşamı, ilk yardım.

Ek A.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Dersleri ve İçerikleri

İlkçağ Tarihi ve Uygarlığı

Tarihin tanımı, konusu ve diğer bilimlerle ilişkisi; Akdeniz uygarlığının önemli merkezleri (Mezopotamya, Girit, Anadolu, Mısır, Helen, Roma); Anadolu'da kurulan uygarlıklar; diğer antik medeniyetler; ilkçağ kültür ve uygarlığının çağdaş uygarlığa etkileri.

Ortaçağ Tarihi ve Uygarlığı

İslamiyetin doğuşu; Arap-İslam Devletleri (Dört Halife Dönemi, Emeviler, Abbasiler); Türk-İslam Devletleri (İdil Bulgarları, Karahanlılar, Gazneliler, Selçuklular ve varisleri); İslam Uygarlığı (Arap-Türk-Fars kültürlerinin İslam uygarlığına katkıları); Batı Dünyası ve Uygarlığı; Hristiyanlığın doğuşu, yayılışı ve Batı dünyasına etkileri; Roma ve Bizans Tarihi.

İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü

İslam öncesi kurulan Türk Devletlerinin tarihi: a) Orta Asya'da kurulanlar; b) Orta Asya dışında kurulanlar; kurulan devletlerin siyasi, ekonomik ve kültürel özellikleri.

Osmanlı Tarihi

Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş ve yükseliş dönemi (siyasi olaylar, devlet ve toplum yapısı, ekonomik yapı, bilim ve sanat); Osmanlı İmparatorluğu'nun gerileme ve dağılma dönemi (duraklama ve gerilemenin nedenleri, Batı dünyasındaki gelişmeler ve etkileri, siyasi olaylar, yenileşme hareketleri).

Cumhuriyet Tarihi

Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri, I. Dünya Savaşı, Cumhuriyetin kurulması, Kurtuluş Savaşı, Cumhuriyetin ilanından günümüze siyasi olaylar (Musul sorunu, Hatay'ın anavatana katılımı, Kore savaşı, Kıbrıs sorunu, paktlar); Cumhuriyetin ilanından günümüze siyasal, kültürel, ekonomik ve eğitim alanındaki gelişmeler.

Çağdaş Dünya Tarihi

Modern Dünyanın oluşumu, coğrafi keşifler, Aydınlanma Çağı, Fransız İhtilali, kapitalizm; sosyalizm ve milliyetçiliğin doğuşu, I. ve II. Dünya Savaşı, soğuk savaş dönemi, soğuk savaş sonrası değişimler (SSCB'nin dağılması, Varşova Paketi'nin dağılması, çağdaş Türk devletlerinin oluşumu ve gelişimi, AET, Avrupa Birliği); günümüzde ortaya çıkan siyasi, ekonomik oluşumlar ve Türk Dünyasına etkileri.

Genel ve Fiziki Coğrafya

Coğrafyanın tanımı, konusu, ilkeleri, bölümleri, Matematik Coğrafya konuları, Kartografya, harita bilgisi, Jeomorfoloji (temel Jeoloji bilgileri, yeryüzü şekilleri bilgisi), Hidrografya (Akarsular, Yeraltı suları, göller, denizler), Klimatoloji (iklim bilgileri), Toprak Coğrafyası (oluşum, çeşitleri, dağılışı, toprak sorunları), Bitki Coğrafyası (yetiştirme ortamı şartları, dağılışı).

Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya

BEŞERİ - Nüfus, yerleşme, göçler, diller, dinler, ırklar, kültürlerin yeryüzüne dağılışı. EKONOMİK - Tarım coğrafyası, hayvancılık, ormancılık, madenler ve enerji kaynakları, sanayi coğrafyası, Dünya gıda kaynakları, ticaret, turizm.

Ülkeler Coğrafyası

KITALAR - Asya, Avrupa, Afrika, Okyanusya, Kuzey ve Güney Amerika, Antartika. ÜLKELER - Balkan Ülkeleri, Kafkasya Ülkeleri, Ortadoğu Ülkeleri, Orta Asya Ülkeleri, OECD Ülkeleri. Dünyada siyasi ve ekonomik organizasyonlar.

Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası

BEŞERİ - Nüfus ve özellikleri (demografik yapı), göçler (iç, dış), nüfus sayımları, yerleşme (kır ve kent yerleşmesi), kentleşme ve sorunları, kentlerin sınıflandırılması (fonksiyonel özellikler). EKONOMİK - Tarım, hayvancılık, ormancılık, madenler ve enerji kaynakları, sanayi, ulaşım, ticaret, turizm.

Türkiye Fiziki Coğrafyası

Türkiye'nin jeolojik yapısı, jeomorfolojik özellikleri, akarsular, göller ve denizler, iklimi, toprakları ve korunması, Türkiye bitki örtüsü, doğal hayvan toplulukları.

Siyasi Coğrafya

Tanımlar, Siyasi Coğrafya ile ilgili başlıca görüşler, Siyasi Coğrafya'da fiziksel etkenler (konum, alan, sınırlar, yer şekilleri, iklim, sular, topraklar, doğal kaynaklar), Siyasi Coğrafya'da beşeri etkenler (nüfus, kültür, askeri-siyasi ve ekonomik topluluklar), Türkiye'nin siyasi coğrafyası (AB, NATO, Orta Doğu ülkeleri, Balkan ülkeleri, Kafkas ülkeleri ile ilişkileri, Türk Cumhuriyetleri), sınır aşan sular, boğazlar, kıt'a sahanlığı ve Ege sorunu.

Çevre Sorunları Coğrafyası

DOĞAL ÇEVRE SORUNLARI - Depremler, toprak kaymaları, heyelanlar, sel taşkınları, kuraklık, orman yangınları, çığ düşmesi, sorunların küresel dağılımları, Türkiye çevre sorunları bölgesel dağılımları, çevresel önlemler. ÇEVRE VE EKOLOJİ (EKOCOĞRAFYA) - Hava kirlenmesi, su kirlenmesi, toprak kirlenmesi, biocoğrafik kaynakların bozulması, nüfus artışı ve sorunları, kentleşme sorunları, kültürel ortam kirlenmesi, görünüm kirliliği, çöp sorunu, radyoaktif kirlenme, ses kirlenmesi, besin kirlenmesi, turizmde gelişmeye bağlı çevre sorunları, ÇED (Çevresel Etki Değerlendirmesi)

Vatandaşlık Bilgisi I

İnsan ve toplum, toplum hayatını düzenleyen kurallar, aile, okul ve çevrede demokratik hayat, devlet ve devlet şekilleri, demokrasi ve evrimi.

Vatandaşlık Bilgisi II

Türk devlet anlayışı (tarihsel süreç içinde egemenlik anlayışının değişimi); temel hak ve ödevler; anayasa; anayasal kurumlar; anayasal yaşam ve Türkiye Cumhuriyeti'nin temel nitelikleri; yerel yönetimler.

Vatandaşlık Eğitimi Semineri

Vatandaşlık Bilgisi konuları ile ilgili çevresel araştırmalar, durumsal çalışma, inceleme ve mülakatlar; tartışma ve sunu yapma.

Sosyal Bilimlere Giriş

"Sosyal Bilimler" ve "Sosyal Bilgiler" kavramları, sosyal bilimlerde bilgi, her sosyal bilim disiplininin temel kavramları ve birbirleriyle ilişkileri, Coğrafya, Tarih, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Siyaset Bilimi kavramları arasındaki ilişkiler ve sosyal bilim disiplinlerince paylaşılan değişim, zaman, yer, vb. kavramlar.

Felsefeye Giriş

Felsefe ile ilgili temel kavramlar, Felsefenin çalışma alanları ve sosyal bilimlerdeki rolü, felsefi akımlar, önemli düşünürlerin incelenmesi, felsefi perspektifin geliştirilmesi.

Sosyolojiye Giriş

Sosyoloji ile ilgili temel kavramlar, Sosyolojinin çalışma alanları ve sosyal bilimlerdeki rolü, sosyal değişim, sosyal norm ve roller, aile, eğitim, kültür ve toplum, güncel sosyolojik araştırmalar ve sonuçları.

Psikolojiye Giriş

Psikoloji ile ilgili temel kavramlar, Psikolojinin çalışma alanları ve sosyal bilimlerdeki rolü, davranışların psikolojik temelleri, güdü, heyecan, kaygı ve stres, kişilik, normal dışı davranışlar.

Ekonomiye Giriş

Temel ekonomi kavramları (ekonomi, üretim, tüketim, arz, talep, enflasyon, devalüasyon, deflasyon, mal, hizmet vb. kavramlar ve güncel hayatla ilişkileri); ekonomik sistemler; ekonomik yaşama fikri ile toplumsal gelişme arasındaki ilişkiler.

Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri

Mitler, mitoslar, tarihi romanlar, seyahatnameler, keşifler, şiir ve hikayeler, destanlar, denemeler, belgesellerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması ve uygulanması.

Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri

Bilim ve araştırma kavramları, sosyal bilimlerde ve fen bilimlerinde araştırmanın temel özellikleri ve farklılıkları; nicel ve nitel araştırma yöntemleri; bilimsel araştırma basamakları, araştırma modelleri, veri toplama yolları, verilerin analizi, rapor yazma, araştırma sonuçlarının kullanımı.

Siyasal Düşünce Tarihi

Düşünce ve siyasal düşünce kavramları, siyasal düşüncenin tarihsel gelişimi, devlet, devletleri oluşturan unsurlar, devletlerin fonksiyonel özellikleri.

Arkeoloji ve Sanat Tarihi

Temel Arkeoloji ve Sanat Tarihi kavramları (Höyük, Tümülüs, Nekropol, Akropol, vb), arkeoloji tarihi, önemli arkeolojik merkezler (Astek-İnka, Nil-Çin, Anadolu), Dünyada ve Türkiye’de sanatın gelişimi, resim, heykel, mimarlık, vb. alanlarında tarihsel boyut ve sanatın kültürle ilişkileri, müze eğitimi, müzenin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması.

Günümüz Dünya Sorunları

Açlık, fakirlik, insan hakları, nüfus, ırkçılık, vb. sorunların incelenmesi, alternatif görüşler, enerji sorunu ve çözüm önerileri.

İnsan İlişkileri ve İletişim

İnsanlar arası iletişim (ailede, okulda, alışverişte, iş yerlerinde, vb.); etkin konuşma ve dinleme; beden dili; hak ve sorumluluklar; değer yargıları ve iletişimdeki rolü.

Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi

Konu alanında MEB tarafından onaylanmış ders kitaplarının ve öğretim programlarının eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi; kitapların içerik, dil, öğrenci seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkısı, öğretimde kullanım kolaylığı, vb. açılarından incelenmesi.

Ek A.3. Matematik Öğretmenliği Alan Dersleri ve İçerikleri

Analiz I

Ön bilgilerin hatırlatılması, gerçel sayılarda sıralama bağıntısı, Arçimet özelliği, en küçük üst sınır prensibi ve özelliklerinin incelenmesi, fonksiyonlar, limit ve limiy teoremleri, süreklilik, türev, türevin uygulamaları ve grafik çizimleri.

Soyut Matematik

Küme kavramı ve kümelerle ilgili işlemler, küme aileleri, çarpım kümeleri, küme dizileri, kartezyan çarpımlar, grafik, izdüşümler, bağıntılar, bağıntıların bileşkesi, bağıntı türleri, denklik bağıntıları, sıralama bağıntıları, fonksiyonlar, fonksiyonların bileşkesi, ters fonksiyonlar.

Analiz II

İntegral, analizin temel teoremleri, integral alma yöntemleri, sayısal integralleme, integral uygulamaları, has olmayan integraller, kutupsal koordinatlar, eğri ve eğri parçasının uzunluğu.

Geometri

Aksiyom, tanımsız kavramlar ve teorem, konum aksiyomları, doğru parçaları ve eşlik aksiyomları, açıların eşliği ve eşlik aksiyomları, düzlemde geometrik şekiller ve alanları, düzlemde temel teoremler, çember ve daire, uzayda nokta, doğru ve düzlem, izdüşüm kavramı, uzayda cisimler, bunların alan ve hacimleri.

Analiz III

Çok değişkenli fonksiyonların tanıtımı, limit, türev, parçalı türevler, parçalı türevin uygulamaları, çok katlı integraller ve uygulamaları.

Lineer Cebir I

Matrisler ve lineer denklem sistemleri, vektör uzayları, altuzaylar, altuzayların direk toplamları, lineer bağımlılık, tabanlar, boyut, bölüm uzayları, lineer dönüşümler, çekirdek, değer kümesi, eşyapı dönüşümü, lineer dönüşümlerin uzayları, $\text{Hom}(V, W)$, V^* , V^{**} , devriği, lineer dönüşümlerin matrislerle gösterimi, benzerlik.

Analiz IV

Diziler, seriler, kuvvet serileri ve seriye açılımlar, differensiyel denklem ve çözümü, birinci basamaktan differensiyel denklemlerin çözümleri, ikinci basamaktan differensiyel denklemlerin çözümü.

Lineer Cebir II

Bir işlemin karakteristik ve en küçük çok terimli, özdeğerler, köşegenlik, Smith normal formu, matrislerin Jordan ve rasyonel formları, iç çarpım uzayları, norm ve ortogonal, izdüşümler.

İstatistik ve Olasılık I

Veri toplama, örneklem uzayları ve olaylar, permütasyon ve kombinasyon, bir olayın olasılığı, rastlantı değişkenleri ve beklenen değer, kesikli olasılık dağılımları.

Cebire Giriş

İkili işlemler, grup tanımı, alt gruplar, permütasyon grupları, homomorfizma, devirli gruplar, kasetler, normal alt grupları, bölüm grupları, halka tanımı, alt halkalar, idealler, bölüm halkası, bir halka üzerinde tanımlı polinomlar halkası, cisim, cisim üzerinde tanımlı polinomlar halkasında çarpanlara ayırma, cebirin temel teoremi.

Analitik Geometri

Analitik Geometrinin temel prensibi, düzlem ve uzayda kartezyen koordinatlar, düzlemde doğrular, trigonometri ve kutupsal koordinatların tekrarı, düzlemde dönme dönüşümü ve öteleme dönüşümü, düzlem ve uzayda vektörler, üç

boyutlu uzayda doğrular ve uzaylar, uzaydaki basit yüzeyler, konikler, silindirler, silindirik ve küresel koordinatlar.

İstatistik ve Olasılık II

Sürekli rastlantı değişkenleri ve dağılımları, örneklem seçimi, verilerin düzenlenmesi ve analizi, örneklem dağılımları ve tahmin etme, Hipotez testi, Ki-kare testi, regresyon ve korelasyon.

Elementer Sayı Kuramı

Bölünebilirlik, eşlik, Euler, Çin kalan ve Wilson Teoremleri, aritmetik fonksiyonlar, ilkel kökler, ikinci derece artıklar, ikinci dereceli tersler (reciprocity), diophantine denklemler, ikinci dereceli cisimlerde aritmetik, çarpanlara ayırma teorisi, devam eden kesirler, periodiklik, transandant sayılar.

Özel Öğretim Yöntemleri I, II

Konu alanında öğretim yöntemleri öğrenme-öğretme süreçleri genel öğretim yöntemlerinin konu alanı öğretimine uygulanması, konu alanındaki ders kitaplarının eleştirel bir açıyla incelenmesi ve özel öğretim yöntem ve stratejileri ile ilişkilendirilmesi. Micro öğretim uygulamaları, öğretimin değerlendirilmesi.

Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi

Bilgisayar ve matematik, matematik öğretiminde bilgisayarla modelleme, bilgisayar öğretiminde kullanılan yazılımlar ve uygulama programları.

Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi

Konu alanında MEB tarafından onaylanmış ders kitaplarının ve öğretim programlarının eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi; kitapların içerik, dil, öğrenci seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkısı, öğretimde kullanım kolaylığı, vb. açılarından incelenmesi.

Ek A.4. Türkçe Öğretmenliği Alan Dersleri ve İçerikleri

Türk Dili I: Ses Bilgisi

Türk dilinin kaynağı, gelişimi; Türkçenin diğer dillerle karşılaştırılması, Türkçenin sesleri; ünlü, ünsüz seslerin özellikleri; ünlü ve ünsüz değişimleri; çeşitli ses olayları (benzetme, başkalaşma, türeme, düşme, vb.); Türkçe kelimelerin özellikleri ve tanınması.

Türk Dili II: Şekil Bilgisi

Türkçe kelimelerin yapısı; Türkçede ekler: çekim ekleri (isim çekimi, fiil çekimi), yapım ekleri (isimden fiil yapan ekler, isimden isim yapan ekler, fiilden isim yapan ekler, fiilden fiil yapan ekler); çatı ekleri; isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil ve ek-fiil.

Türk Dili III: Kelime Bilgisi

Kelime çeşitleri ve grupları; isim, sıfat, zamir, zarf, edat, fiil, isim ve sıfat tamlamaları, kelime grupları, tekrarlar, ikilemeler.

Türk Dili IV: Cümle Bilgisi

Türkçede cümlenin öğeleri; özne ve türleri; tümleç ve türleri; yüklem ve türleri; cümle tipleri (olumlu-olumsuz cümleler, isim ve fiil cümleleri, birleşik ve basit cümleler, düz ve devrik cümleler, vb.).

Metin Bilgisi

Metin seçimi, metnin yaş grubuna göre güçlük derecesinin belirlenmesi, metnin dış yapısının (punto, sayfa düzeni, vb.) kontrol edilmesi, metinle ilgili soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi, paragraf analizi, metnin çeşitli yönlerden değerlendirilmesi ve metin çalışmaları.

Osmanlı Türkçesi I

Türkçe ve yabancı kelimelerin özellikleri, isim ve çeşitleri, kelimelerin şekilleri ve belirlenmesi, illetli ve sahih kelimelerin karşılaştırılması, mastar şekilleri ve kalıpları, kelime yapımı, türemiş kelime ve çeşitleri, ön ekler, metin çeşitleri, metin okuma çalışmaları, 18. ve 19. yy. metinlerin özellikleri.

Osmanlı Türkçesi II

Eski Anadolu Türkçesi ve özellikleri, aruz vezni ve özellikleri, Türk aruzunun vezinleri, Arapça kelime ve tamlama şekilleri, Farsça tamlama biçimleri, Osmanlıca'da kullanılan edatlar, mastarlar, türemiş isim ve sıfatlar, türetme özellikleri, birleşik kelime ve türleri.

Yazılı Anlatım I

Yazı dili ve özellikleri, kompozisyon kavramı, yazılı anlatımda dış yapı ve kurallar, formal yazılar (özgeçmiş, dilekçe, mektup, rapor, karar, ilan, bibliyografya, tebliğ, resmi yazılar, bilimsel yazılar, vb.), yazıda plan, tema, bakış açısı, yardımcı fikirler ve paragraf girişi, seçilmiş yazılarda kompozisyon çatısı, tema, paragraf incelemesi, genel anlatım bozuklukları, kompozisyon düzeltme çalışmaları, düşünme ve düşündüğünü ifade edebilme.

Yazılı Anlatım II

Çeşitli yazma biçimleri, yazı türleri, (anı, fıkra, sohbet, masal, hikaye, eleştiri, roman, vb.), seçilmiş sözlerle yazılı ve sözlü açıklama çalışmaları, makale, yerli ve yabancı yazarlardan seçilmiş makalelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri üzerine çalışma, deneme, güncel konulardan fıkra çıkarma, makale yazma çalışması, Türk ve Dünya edebiyatından seçilmiş parçaların incelenmesi.

Sözlü Anlatım

Diyalog, güzel konuşmaya yardımcı teknikler, önemli günler için konuşma hazırlama, konuşma içeriğinin düzenlenmesi, konuşmanın vücutla ilgili unsurları, konuşmayı etkileyen faktörler, şiir okuma teknikleri, münazara, açık oturum, panel, forum, sempozyum, konferans, televizyon yapımları üzerine çalışmalar, diksiyon ve

önemi, Türkçe'nin doğru telaffuzunda önemli olan hususlar, doğru imla, doğru vurgu, doğru tonlama, metin ağırlıklı uygulamalar.

Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme

Okuduğunu anlama, çeşitli okuma becerileri ve teknikleri, etkili okumayı engelleyen etkenler, okuma ve not alma, eleştirel okuma, okuduğunu transfer etme, okumanın diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi, okuma hızını ve verimliliğini arttırma, dinlediğini anlama, çeşitli dinleme becerileri ve teknikleri, etkili dinlemeyi engelleyen etkenler, dinleme ve not alma, eleştirel dinleme, dinlediğini işleme ve transfer etme, dinlemenin diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi, dinlemenin verimliliğini arttırma.

Konuşma ve Yazma Eğitimi

KONUŞMA - Doğru ve etkili konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için kullanılan yöntemler, sesin eğitilmesi, konuşma ve düşünme ilişkisi, hafızayı güçlendirme, konuşmada vücut dilini kullanma, konuşmada semantik hakimiyetin geliştirilmesi ve heyecanın kontrolü, konuşma eğitiminin programlardaki yeri ve uygulamalar, YAZMA - Yazı tekniklerine göre bir metnin düzenlenmesi, yazma öğretim yöntemleri (bağlı yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, dikte yöntemi, cluster yöntemi, vb.), yazıların tashihi yöntem ve yaklaşımları, yazma öğretiminde temel kavramlar, ders programlarındaki yeri ve uygulamaları.

Dil ve Kültür

Kültürün tanımı, dil ve kültür ilişkisi, dil, edebiyat ve kültür ilişkilerinin edebi metinler yoluyla incelenmesi, dilin ve edebi metinlerin kültürel boyutları, dilbilim ve dalları.

Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri

Türk dilinin tarihi gelişimi ve değerleri, Eski Bulgar Türkçesi'nin önemli özellikleri ve eserleri; Köktürkçe döneminin dil özellikleri ve metin incelemeleri, Orhun Yazıtları; Uygurca döneminin dil özellikleri; Budist, Maniheizt ve Hıristiyan Uygur metinleri.

Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri

Orta Türkçe döneminin lehçeleri (Karahanlı Türkçesi, Harzem Türkçesi, Çağatay Türkçesi, Kıpçak Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi, vb.) ve temel dil özellikleri; Divanu Lugati't Türk, Kutadgu Bilig gibi temel eserlerin değerlendirilmesi; Dede Korkut Hikayeleri; Alishir Nevai'nin eserleri; Yunus Emre'nin şiirleri gibi önemli ürünlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

Yaşayan Türk Lehçeleri

Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde ve diğer ülkelerde yaşayan Türk lehçeleri, tarihi perspektif içinde Türk lehçelerinin gelişimi.

Türkiye Türkçesi

Türkiye Türkçesinin temel fonetik problemleri, yapım ve çekim eklerindeki tartışmalı konular, söz diziminin sorunları, gramer kitaplarımızda Türkiye Türkçesi'nin dil özellikleri ile ilgili çelişkili konular, okullardaki Türkçe derslerinde işlenecek konulara temel örnekler ve uygulamalar.

Edebiyat Bilgi ve Teorileri

Yöntem açısından edebiyat incelemesi; edebiyata temel teşkil eden olaylar ve sonuçlar; edebi akımlar ve düşünce hareketleri; sistematik edebiyat teknikleri ve edebiyat teorileri; Eski Türk Edebiyatının, Yeni Türk Edebiyatının, Türk Halk Edebiyatının ve Batı Edebiyatının türleri, nazım şekilleri, vezin ve kafiye çeşitleri.

Eski Türk Edebiyatı I

İslamiyet'ten önceki Türk Edebiyatı; Anadolu dışı Türk Edebiyatı; Ahmed Yesevi; Anadolu Türk Edebiyatının ilk ürünleri; Yunus Emre, Ahmed Fakih, Aşık Paşa gibi şahsiyetlerin eserleri ve özellikleri.

Eski Türk Edebiyatı II

XIV. yüzyıl ve XIX. yüzyıl arası Türk Edebiyatının özellikleri, belirgin şahsiyetleri, eserlerinden örnekler; Anadolu dışından Çağatay Edebiyatının özellikleri ve örnek eserleri.

Yeni Türk Edebiyatı I

Tanzimat devri Türk Edebiyatı ve temsilcileri (Şinasi ve eserleri, Ziya Paşa ve eserleri, Namık Kemal ve eserleri, Ahmed Mithat ve eserleri), Servet-i Fünun dönemi Türk Edebiyatı ve Şiiri ve temsilcileri (Tevfik Fikret, Halit Ziya Uşaklıgil, Mehmet Rauf, Hüseyin Cahit), II. Meşrutiyet dönemi Türk Edebiyatı ve temsilcileri (genç kalemler, Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp, Yahya Kemal, Ahmet Haşım).

Yeni Türk Edebiyatı II, III

Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri ve temsilcileri (Mehmet Akif ersoy, Orhan Veli, Arif Nihat Asya, Faruk Nafiz, Orhan Seyfi ve diğerleri), Cumhuriyet Dönemi Hikaye ve Romanı (Reşat Nuri Güntekin, Yakup Kadri, Halide Edip, A. Hamdi Tanpınar, Peyami Safa, Tarık Buğra ve diğerleri).

Türk Halk Edebiyatı

İslamiyet öncesi ve sonrası Türk destanları, halk hikayeleri ve Türk masalları ve bunların özellikleri; halk inançları; Tasavvufi Türk Edebiyatının özellikleri ve temsilcileri; Türk halk şairlerinin (Köroğlu, Karacaoğlan, Aşık Veysel, vb.) eserleri ve özellikleri.

Çağdaş Türk Edebiyatı

Çağdaş Türk Edebiyatını temsil eden şair ve yazarlar, eserleri, Türk toplumu üzerindeki etkileri, Yabancı Dillere çevrilen edebi eserlerimiz, Çağdaş Türk Edebiyatının geleceği.

Çocuk Edebiyatı

Çocuğun tanımı, çocuğun beden, zihin ve dil gelişimi, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar, yaş gruplarına göre çocuk yayınları, çocuklarda edebi ilginin ve ihtiyacın gelişmesi, Türk Çocuk Edebiyatı, gelişmiş ülkelerde çocuk edebiyatı.

Tiyatro ve Canlandırma

Tiyatronun temel kavramları, canlandırma ve dramatizasyonun önemi, tiyatronun temel unsurları, tiyatrodaki kullanılan dil ve anlatım yolları, seslendirme, dil ve vücut ilişkisi, sahneleme, metin seçimi ve incelemesi, metin okuma, ve türlere göre metin okumada canlandırma yöntemleri.

Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi

Konu alanında MEB tarafından onaylanmış ders kitaplarının ve öğretim programlarının eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi; kitapların içerik, dil, öğrenci seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkısı, öğretimde kullanım kolaylığı, vb. açılarından incelenmesi.

ÖZ GEÇMİŞ

Ali Ünişen, 1968 yılında Adıyaman'da doğdu. 1991 yılında Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliğinden mezun oldu. 1999 yılına kadar devlet okullarında İngilizce öğretmeni olarak çalıştı. 2000'de Gaziantep Üniversitesine bağlı Adıyaman Eğitim Fakültesine İngilizce Okutmanı olarak geçti. İngilizce derslerinin yanı sıra Bilgisayar dersleri de vermektedir. Dil ve edebiyat alanlarında da çalışan araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığınca basılmış eseri vardır. Halen, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışmakta olan Ali Ünişen evli ve iki çocuk babasıdır.

CURRICULUM VITAE

Ali Ünişen was born in Adıyaman in 1968. Following his graduation from Dicle University, Department of English Teaching, he worked in state schools until 2000, in which he became affiliated with Gaziantep University, Adıyaman Education Faculty as an English instructor. Along with English, he is in the charge of teaching computer. The researcher, who is also interested in language and literature, has a poetry book published by the Ministry of National Education. At present, he is working at Adıyaman University, Education Faculty as an English instructor. He is married and has two children.