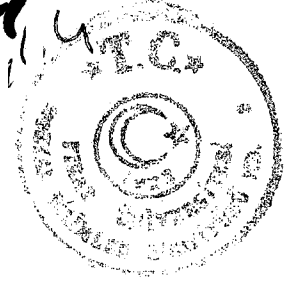


160464



TC  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN  
YETİŞTİRMEDEKİ YETERLİLİĞİ  
(Elazığ-Malatya-Diyarbakır Örneği)**

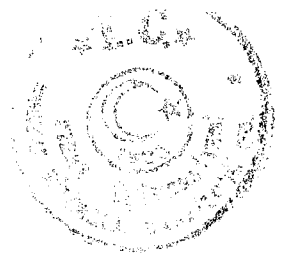
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN  
Yrd. Doç.Dr. Burhan AKPINAR

HAZIRLAYAN  
Yasin ERBEY

Elazığ-2005

## ÖNSÖZ



Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüş ve önerileri doğrultusunda; Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının mevcut sorunlarını ve öğretmen yetiştirmedeki yeterliliğini saptamak ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmaktır.

Tez çalışmasının her aşamasında büyük katkısı bulunan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Burhan Akpınar'a çok teşekkür ederim. Araştırma sırasında destek ve yardımlarını esirgemeyen Öğretim Görevlisi Mehmet Turan'a ve Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerine de çok teşekkür ederim.

Araştırmaya ilgili anketleri doldurarak görüşleri ile büyük katkı sağlayan Elazığ, Malatya ve Diyarbakır illerindeki ilköğretim okul müdürleri ile sınıf öğretmenlerine de ilgi ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Yasin Erbey

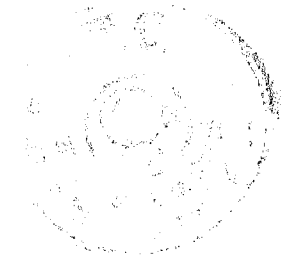
Elazığ- 2005

III

ONAY

TC

FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI



**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN  
YETİŞTİRMEDEKİ YETERLİLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez 15 / 06 / 2005 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Başkan**

Yrd. Doç. Dr. Nuri Gömleksiz

**Üye**

Yrd. Doç. Dr. Ömer Aytaç

**Üye**

Yrd. Doç. Dr. Burhan Akpınar

**Yukarıdaki Jüri Üyelerinin İmzaları Tasdik Olunur.**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



## ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Öğretmen Yetiştirmedeki Yeterliliği

Yasin Erbey

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Haziran 2005, Sayfa 130

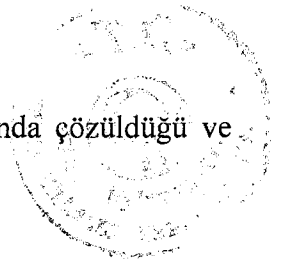
Eğitim sistemimizin çok önemli bir halkasını oluşturan öğretmen yetiştirme konusu, günümüzde çok önemli sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlardan biri de, öğretmen yetiştirme programı ile ilgilidir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğretim programlarının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği konusunda sınıf öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma betimsel bir nitelik arz etmektedir. Araştırmanın evrenini Elazığ, Malatya ve Diyarbakır illerindeki Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile okul müdürleri oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu evrenden tesadüfi yolla seçilen toplam 300 sınıf öğretmeni ve 27 ilköğretim okulu müdüründen oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anketle elde edilmiş olup, SPSS programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir.

### 1. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihi Gelişimine İlişkin Bulgular

Ülkemizde bugünkü anlamda sınıf öğretmeni yetiştirme tarihi, Osmanlı döneminde 1848 yılında açılan Darülmüallimin'e uzanmaktadır. Bundan sonra Cumhuriyet Döneminde önceleri ortaöğretim düzeyinde "öğretmen okulları" ve "köy enstitüleri", daha sonra "ön lisans" düzeyinde MEB tarafından ve günümüzde ise "lisans" düzeyinde üniversiteler tarafından sınıf öğretmeni yetiştirme deneyimleri yaşanmıştır. Bu şekilde öğretmen yetiştirme ihtiyacı karşılanmadığı zaman başka kaynaklardan da öğretmen temin yoluna gidilmiştir.

Günümüzde sınıf öğretmenleri tamamen üniversite lisans düzeyinde yetiştirilmekte ve başka kaynaklardan öğretmen ataması yapılmamaktadır. Bunun sonucunda, Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda önemli bir deneyime sahip olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni



yetiştirme konusunda bugün geline n noktada, nicelik sorununun önemli oranda zldğı ve nitelik sorunu konusunda ise önemli yol alındığı söylenebilir.

## 2. Sınıf ğretmenliği ğretim Programının Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak, Sınıf ğretmenliği ğretim Programının yeterliliğine ilişkin bulgular şu şekilde özetlenebilir.

Sınıf ğretmenliği ğretim Programı, iş başındaki sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerinin de görüşleri alınarak toplumun beklentilerine göre yeniden yapılandırılmalıdır. Bu programlar, MEB ve YK'n işbirliği ile hazırlanmalı ve programdaki uygulamalı dersler, Matematik, Birleştirilmiş Sınıflarda ğretim, İlk Okuma Yazma ğretimi, Türkçe ğretimi, Yabancı Dil, Resim İş, Müzik, Fen Bilgisi ğretimi, Sosyal Bilgiler ğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Beden Eğitimi ders saatleri arttırılmalıdır.

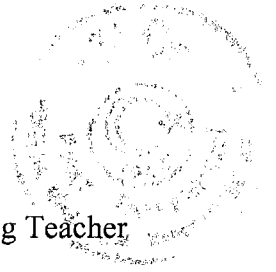
Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri, bu programlara Eğitim Sosyolojisi ve Halkla İlişkiler derslerinin eklenmesi ynnde grş bildirmişlerdir.

Uygulanmakta olan Sınıf ğretmenliği ğretim Programı, araştırmaya katılan sınıf ğretmenleri tarafından "kısmen", okul müdürleri tarafından "oğunlukla katılıyorum" düzeyinde yeterli bulunmuştur.

**ABSTRACT**

Masters Thesis

The Sufficiency of Classroom Teacher Education Program in Training Teacher



Yasin Erbey

Firat University Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

June 2005, Page 130

The subject of training teacher, forming a very important chain of our educational system, is today face to face very important problems. One of these is about teacher training curriculum. The aim of this investigation is to determine opinions of classroom teachers and elementary school principals about the sufficiency of classroom teacher education curricula in training teacher.

The investigation presents a descriptive quality. The research population includes by classroom teachers and school managers, working in elementary schools consists of The Ministry of Education in the cities Elazığ, Malatya and Diyarbakır. But the sample is formed by 300 classroom teachers and 27 elementary school manager who were selected randomly in this population. The data, which are obtained from a questionnaire developed by an investigator, are analysed in SPSS program. The findings, obtained from the analysis of datums, can be summarized like as follows:

**1. The Findings About The Historical Development of Classroom Teacher Training**

In our country, today the history of classrooms teacher training goes back to Ottoman Period to Darülmualimin – which opened in 1848. After that, experiment of teacher training was in “Teacher Training Schools” and “Village Institute” at secondary level, then at two years collage. Level by MEB and today at undergraduate level by universities. If the necessity of teacher training can’t be met in this way, then they try to get teachers from other sources.

Today classrooms teachers are completely trained at university level and appointment of teachers can’t be done by other sources. Consequently, it can be said that Turkey has significant experiment about the classroom teacher training. About the classroom teacher training in the



point today it can be said that the problem of quantity was solved somewhat and the quality problem was achieved to a large extent.

## **2. The Findings About the Sufficiency of Classroom Teacher Education Curriculum**

Based on the ideas of classroom teachers and school managers, the findings about the sufficiency of the Classroom Teacher Training Curricula can be summarized as follows.

The Classroom Teacher Trainig Curricula should be reconstructed by taking into consideration the ideas of classroom teachers and school managers who are on duty now, and according to expectations of public. These curriculum should be prepared by the cooperation of MEB and YÖK and in this curricula the hours of such practical courses as Maths, Education In Cooperated Classes, First Writing and Reading Education, Turkish Training, Foreign Language Training, Painting, Music, Sciences, Social Sciences Training, Religion and Physical Education, should be increased.

The classroom teachers and school managers who participated in the investigation expressed their ideas in favour of adding these programs the lesson of Education Sociology and Relation With Public.

The Classroom Teacher Trainig Curriculum, carried out now, was found out to be sufficient “partially” by classroom teachers and “I agree to a large extend” by school managers.



Önsöz.....	II
Onay.....	III
Özet.....	IV
Abstract.....	VI
İçindekiler.....	VIII
Tablolar Listesi.....	XI

## BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1. PROBLEM DURUMU.....	1
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
4. SAYILTILAR.....	5
5. SINIRLILIKLAR.....	5
6. TANIMLAR.....	5

## İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
--------------------------	---

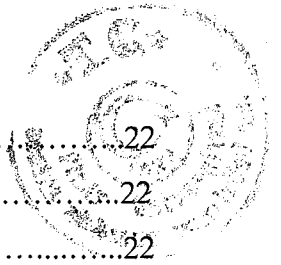
## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	17
1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	17
2. EVREN.....	17
3. ÖRNEKLEM.....	17
4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	17
5. VERİLERİN TOPLANMASI.....	18
6. VERİLERİN ANALİZİ.....	19

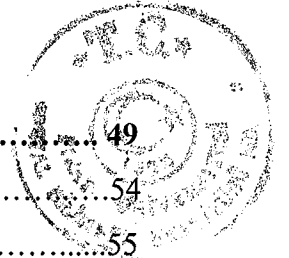
## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	21
1. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	21

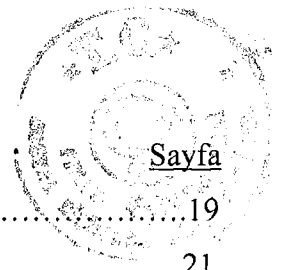




<b>2. SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEDE TARİHİ GELİŞİM.....</b>	<b>22</b>
<b>2. 1. Dünyada Öğretmen Yetiştirme.....</b>	<b>22</b>
2.1.a. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	22
2.1.b. İngiltere'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	24
2.1.c. Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	24
2.1.d. İtalya'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	24
2.1.e. Almanya'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	25
<b>2. 2. Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme .....</b>	<b>27</b>
<b>2. 2. 1. Osmanlı Dönemi.....</b>	<b>27</b>
2. 2. a. Yükselme Dönemi.....	27
2. 2. b. Tanzimat Dönemi.....	28
<b>2. 2. 2. Cumhuriyet dönemi.....</b>	<b>28</b>
2. 2. 2. a. İlk öğretmen okulları.....	28
2. 2. 2. b. Köy Enstitüleri.....	31
2. 2. 2. c. Eğitim Enstitüleri.....	33
2. 2. 2. d. Eğitim Yüksekokulları .....	35
2. 2. 2. e. Eğitim fakülteleri.....	35
<b>2. 3. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Alternatif Uygulamalar.....</b>	<b>36</b>
2. 3. 1. Köy Eğitimcileri.....	36
2. 3. 2. Mektupla Öğretim.....	36
2. 3. 3. Yedek Subay Öğretmenler.....	37
2. 3. 4. Vekil Öğretmenlik Uygulaması.....	37
2. 3. 5. Hızlandırılmış Eğitim.....	37
2. 3. 6. Asker Öğretmenlik Uygulaması.....	37
<b>3. MEVCUT DURUM</b>	
3. 1. Eğitim Fakülteleri.....	39
3. 2. Sınıf Öğretmenleri.....	39
3. 3. Mezunların İstihdamı.....	39
3. 4. KPSS Uygulaması.....	40
3. 5. Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi.....	41
3. 6. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi.....	46
3. 7. Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen Yetiştirme.....	48



<b>4. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ.....</b>	<b>49</b>
4. 1. MEB Öğretmen Yeterlilikleri.....	54
4. 1.1. Genel Kültür.....	55
4. 1.2. Özel Alan.....	55
4. 1.3. Eğitime-Öğretme Yeterlilikleri.....	56
<b>5. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMININ HAZIRLANMASIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN VE MÜDÜR GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR YORUMLARI.....</b>	<b>58</b>
<b>6. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YERALAN DERSLERİN YETERLİLİKLERİYLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE MÜDÜR GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI .....</b>	<b>64</b>
<b>7. PROGRAMIN NİTELİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE MÜDÜR GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI.....</b>	<b>85</b>
<b>8. SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE MÜDÜR GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI .....</b>	<b>93</b>
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>102</b>
1. TARİHİ GELİŞİME İLİŞKİN SONUÇLAR.....	102
2. SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN SONUÇLAR.....	103
3. ÖNERİLER.....	111
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>113</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>119</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>131</b>

**TABLolar LİSTESİ**

Sayfa

<b>Tablo 1.</b> Uygulanan Anket Sayıları.....	19
<b>Tablo 2.</b> Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri .....	21
<b>Tablo 3.</b> Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kişisel bilgileri ....	22
<b>Tablo 4.</b> 1924 Darülmualimin ve Darülmualimat Ders Programı Ve Haftalık Ders Dağılımı.....	29
<b>Tablo 5.</b> 1937-1938 Ders Yılında İlköğretmen Okullarının Programı ve Haftalık Ders Saati.....	30
<b>Tablo 6.</b> İlköğretim Okulları Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı .....	39
<b>Tablo 7.</b> Programın Hazırlanmasına İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşleri.....	58
<b>Tablo 8.</b> Derslerin Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşleri.....	64
<b>Tablo 9.</b> Programın Niteliklerine İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşleri.....	85
<b>Tablo 10.</b> Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşleri.....	93
<b>Tablo 11.</b> Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı..	119
<b>Tablo 12.</b> Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar.....	121
<b>Tablo 13.</b> Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	122
<b>Tablo 14.</b> Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar.....	123
<b>Tablo 15.</b> Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	124
<b>Tablo 16.</b> Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Durumuna Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar.....	125
<b>Tablo 17.</b> Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.....	126



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1. PROBLEM DURUMU

Öğretmen yetiştirme konusu, dünyada ve ülkemizde her zaman üzerinde önemle durulan temel eğitim konularından biri olagelmıştır. Kalkınma ile eğitim arasındaki doğrusal ilişkinin çok belirginleştiği yirminci yüzyılda eğitimin kendisinden beklenen misyonu yerine getirebilmesinde en önemli rolü öğretmen üstlenmektedir (Gökçe, 2003). Öğretmenlerin eğitim sistemindeki bu ayrıcalıklı konumu, eğitimde verimliliğin odak alındığı yirminci yüzyılda öğretmen yetiştirmeyi de toplumun odak noktasına oturtmuştur.

İnsanlık tarihinde eğitimin kitleleşmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte ilköğretim de büyük önem kazanmıştır. Bu bağlamda, ilköğretim kademesine öğretmen yetiştirme, giderek bütün ulusların üzerinde önemle durduğu bir konu olmuştur. Türk eğitim tarihi incelendiğinde, öğretmenin eğitim sistemi içerisindeki özel konumuna her zaman değer verildiği görülmektedir. İlköğretim kademesine öğretmen yetiştirme konusu, Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemlerinde üzerinde önemle durulan başlıca eğitim konularından birisi olmuştur. Özellikle cumhuriyet döneminde okur-yazar oranının artırılması ve eğitimle toplumsal kalkınmanın sağlanması amacıyla yönelik olarak ilköğretim kademesi oldukça önem kazanmıştır. Ancak belirtilen amaçların gerçekleşmesi, diğer unsurların yanı sıra öncelikle bu kademeye öğretmen yetiştirmeye bağlıdır. İlköğretim sınıf öğretmeni yetiştirme hemen her dönemde ele alınmış ve bu konuda önemli gelişmeler sağlanmıştır.

Öğretmen yetiştirme, insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, Türkiye’de öğretmen yetiştirme oldukça yeni olarak değerlendirilebilir (Erden, 1998).

Osmanlı İmparatorluğu’ndaki sıbyan mektepleri, günümüzdeki ilköğretim okullarının karşılığıdır. Ayrıca medreselerin de ilk kısmı, bugünün ilköğretim okullarına denk sayılmaktadır. Bu okullara öğretmen yetiştirmede çok belirgin kurallar olmayıp, cami imamları veya halktan birisi de öğretmenlik yapabilmekteydi. Ancak medreseler, kendi



içinden bugünkü ilköğretim okulu sınıf öğretmenine karşılık gelecek şekilde öğretmenlik yapan bireyleri yetiştirmekteydi (Akyüz, 1994).

Bugünkü anlamda sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesine ilk kez 1848 yılında "Darülmualimin" okullarının açılmasıyla başlanmıştır. Bu okullara 1868 yılında "Darülmualimat" okullarının katılmasıyla da ilk kez, kadınlar sınıf öğretmeni olarak yetiştirilmeye başlanmıştır (Akyüz, 1994).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde çok net olmayan yapı ve işleyişiyle sınıf öğretmeni yetiştirme sistemi, bu yapısıyla Cumhuriyet dönemine kadar gelmiştir. Gerek Osmanlı ve gerekse Cumhuriyet dönemlerinde okuma-yazma bilenlerin sayısı çok düşük olduğundan konu, nicel boyutuyla daha fazla ele alınmış, konunun nitelik boyutu yeterince tartışılmamıştır.

Cumhuriyet döneminde önceleri ortaöğretim düzeyinde "öğretmen okulları" ve "köy enstitüleri" açılmış, daha sonra "ön lisans" düzeyinde ve günümüzde ise "lisans" düzeyinde sınıf öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. Bunun sonucunda, sınıf öğretmenleri önce eğitim enstitüleri ve eğitim yüksek okulları isimleriyle ön lisans düzeyinde ve 1990 yılından itibaren de lisans düzeyinde yetiştirilmeye başlanmıştır. 1992 yılında Eğitim Yüksekokulları, Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalına dönüştürülmüştür.

Bütün bu gelişmeler ışığında öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programları da geliştirilmeye çalışılmıştır. Bugün ilköğretim sınıf öğretmenleri lisans düzeyinde yetiştirilmesine rağmen, nitelik sorunu her zamandakinden daha fazla tartışılmaktadır. Bunun nedenlerinden birisi, toplumun beklenti düzeyinin değişmesi ve yükselmesidir. Ancak önemli bir diğer neden de, bizzat sınıf öğretmeni yetiştirme sistemidir. Özellikle eğitim fakülteleri sınıf öğretmeni yetiştirme programlarıdır. Çünkü, mezunlara nitelik kazandıran temel öge, öğretim programlarıdır.

Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu nitelikteki sınıf öğretmenlerini yetiştirmek, ancak nitelikli öğretim programları ile mümkündür. Bu da öğretim programlarının ihtiyaç hissedildiği zamanlarda yenilenmesi ve güncelleştirilmesi ile sağlanabilir.



Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirmede son yıllara kadar sürekli bir arz yetersizliği yaşanmıştır. Bu boşluk diğer branşlardan mezun olanlarla telafi edilmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de ihtiyaç duyulan sayıda ilköğretim sınıf öğretmeni yetiştirmek için, son yıllarda birçok üniversitede ilgili bölümler açılmış ve mevcut bölümlerin kontenjanlarında sürekli artış yoluna gidilmiştir. Ancak bu artışta sadece sayısal ihtiyaç göz önüne alınmış ve işin kalite boyutu genellikle ihmal edilmiştir. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin daha nitelikli olarak yetiştirilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) birlikte çalışarak Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurulmuş (1997) ve sınıf öğretmenliği öğretim programı bu komite tarafından hazırlanmaya başlanmıştır (YÖK,1997). Bu yeni yapılanmada, başta ders isimleri ve içeriklerinin değiştirilmesi olmak üzere seçmeli dersler ve uygulama derslerinin programlara eklenmesi getirilen başlıca yenilikler olarak göze çarpmaktadır.

Türkiye’de sınıf öğretmenliğinde sayısal olarak belli bir doyuma ulaşıldığından sonra, sınıf öğretmenlerinin nitelik boyutu tartışılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda daha nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmek için MEB ile YÖK’ün birlikte hazırladığı öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Ancak son yıllarda yeterli altyapı ve öğretim üyesine sahip olmadığı halde birçok üniversitede sınıf öğretmenliği programlarının açılması ve bu öğrencilerin yeterince uygulama yapamaması sonucu, sınıf öğretmenlerinin nitelik sorununu gündeme getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin nitelik sorununun uygulamadan mı yoksa öğretim programlarından mı kaynaklandığı sürekli bir tartışma konusu olmuştur.

Bu bakımdan Sınıf Öğretmenliği öğretim programının öğretmen yetiştirmede ne derece yeterli olduğunun saptanması, yetiştirilen öğretmenlerin kalitesini arttırmak ve program eksiklerini gidermek için önem taşımaktadır. Bu amaçla yapılan araştırmadan elde edilecek bulguların, program sorununu aşmada yarar sağlayacağı umulmaktadır.

## 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı; Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliğini ortaya çıkarmak, bu konuda sınıf öğretmenleri ve ilköğretim okul müdürlerinin görüşlerini saptamaktır. Bu görüşlere dayanarak, çeşitli öneriler sunmak da bu





araştırmanın amaçları arasındadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### Alt Amaçlar

1. Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirmenin tarihi gelişimi nasıl bir seyir izlemiştir?
2. Görev başındaki sınıf öğretmenlerinin, mevcut Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programlarına bakış açısı nasıldır?
3. İlköğretim okul müdürlerinin mevcut Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programlarına bakış açısı nasıldır?
4. Görev başındaki sınıf öğretmenlerinin mevcut Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programlarına ilişkin görüşleri ile;
  - a) Cinsiyetleri
  - b) Kıdemleri ve
  - c) Mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülke kalkınması ve ilerlemesinde nitelikli öğretmen yetiştirme önemli bir gereksinimdir. Sağlıklı bir eğitim sistemi için öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevi eğitim fakültelerinin sorumluluğundadır. Ancak, eğitimin çok önemli bir parçası olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili bir çok sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların en önemlisi öğretmen yetiştirme programları ile ilgilidir. Öğretmen yetiştirmede sürekli revizyonu gidilmesi, dolayısıyla istikrarın yakalanamaması, öğretmen yetiştirme programlarının değişen dünya koşullarının ve bilimsel gelişmelerin dışında kalması, sınıf öğretmenliği mezunlarının gerekli niteliklere sahip olmaması tartışılan başlıca sorunlardandır. Dolayısıyla sınıf öğretmeni yetiştirme sistemi, bugünkü amaç, program ve yapısıyla sağlam temeller üzerine oturacak bir hale getirilmelidir. Sorunların aşılması için, sistemin işletilmesindeki temel faktörlerden olan sınıf öğretmenleri ve ilköğretim okul müdürlerinin bu konudaki görüş ve önerilerinin alınması büyük önem arz eder. Dolayısıyla, sınıf öğretmeni yetiştirme programları ile sınıf öğretmeni ve okul müdürlerinin bu konudaki görüş ve önerilerini ortaya çıkarmaya çalışan bu çalışmada, elde edilecek bulguların ilgili literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.



#### 4. SAYILTILAR

1. Sınıf öğretmenlerinin nitelikleri, sınıf öğretmenliği öğretim programından etkilendir.
2. Sınıf öğretmeni yetiştirmede, mezunlara nitelik kazandırmada öğretim programının etkisi, diğer ögelere göre daha fazladır.

#### 5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, 2004-2005 öğretim yılında Elazığ, Malatya ve Diyarbakır il merkezlerindeki devlet ilköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenleri ve 2004-2005 öğretim yılında Elazığ, Malatya ve Diyarbakır il merkezlerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri ile sınırlıdır.

#### 6. TANIMLAR

**Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı:** Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümlerine bağlı öğrenim süresi dört yıl ve amacı ilköğretim birinci kademeye sınıf öğretmeni yetiştirmek olan bilim dalıdır

**Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programı:** Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında, öğretmen adayına gerekli yeterlilikleri kazandırmak amacıyla çerçevesi YÖK tarafından belirlenmiş zorunlu ve seçimlik derslerden oluşan öğretmen yetiştirmeye esas programlardır.

**Sınıf Öğretmeni:** İlköğretim okulu birinci kademedeki dersleri okutan öğretmenlerdir.

**Öğretmen Yeterliliği:** Öğretmen ve öğretmen adaylarında mesleki bilgi, pedagojik formasyon ve genel kültür bakımından aranan niteliklerdir.

**Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi:** Öğretmen yetiştirme sisteminin daha kalıcı ve etkin bir şekilde işlemlerini sağlamak ve daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmak üzere MEB, YÖK ve Eğitim Fakülteleri temsilcilerinden oluşan danışma organıdır.





## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Program değerlendirme bilimsel anlamda bir AR-GE projesidir. Bir araştırma projesinde, birinci adım problemin tespit edilmesidir. Bundan sonra yapılacak en önemli şey, ilgili literatürün gözden geçirilmesidir. Literatürün gözden geçirilmesi araştırmacıya önemli bilgiler sağlarken vakit kaybını da en aza indirir (Travers, 1978: aktaran, Akpınar, 1998: 21). Bu bakımdan program hakkındaki ilgili araştırmaların belirlenmesi önem arz eder.

Sınıf öğretmeni yetiştirme programları konusunda bir çok araştırma yapılmıştır. Bu konuda yapılmış en kapsamlı çalışmalar aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Taşdemir (1995) “İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programı’nın Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının hiçbir yeterlilik alanında “tam yeterli” ve “çok yeterli” olarak yetiştirilmediğini belirlemiştir. Buna karşılık sadece ilkökul programında bulunan derslerin öğretim yeterlilikleri boyutunda “yeterli” bulunmaktadır. Bu bulgular, dört yıllık lisans eğitimi uygulamasının birtakım sorunlarla karşı karşıya bulunduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sahip olmaları gereken yeterliliklerin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki hangi derslerle kazanıldığına ilişkin bu araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmeni adaylarının “genel kültür” yeterlilikleri sınıf öğretmenliği programındaki “genel kültür” dersleriyle; “öğretimi planlama” ve “öğretimi uygulama” yeterlilikleri, programlarındaki “ formasyon dersleriyle”; “konu alanı uzmanlığı (alan bilgisi)” ve “ilkokul programında bulunan derslerin öğretimi” yeterlikleri ise sınıf öğretmenliği programlarındaki “alan bilgisi” dersleri olarak okutulan derslerle kazanılmaktadır (Taşdemir 1995: 138-187).

Bu bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik düzeylerinin kısmen yeterli bulunmuş olması ve her bir yeterliliğin kazandırıldığı ders gruplarının öğretimindeki yetersizliği bakımından dikkat çekicidir. Buna göre, sınıf öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarında adaylara gerekli niteliklerin istenilen yeterlik düzeyinde kazandırılabilmesi için, programdaki her bir dersin öğretiminde gerekli titizliğin gösterilmesi gerekmektedir. Böylece öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin yeterliliği sağlanabilir. Araştırma sonucuna göre,



matematik öğretimi, ilk okuma-yazma öğretimi, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, sınıf yönetimi, yazılı anlatım, gelişim ve öğrenme, öğretimde planlama ve değerlendirme, Türkçe öğretimi, fen bilgisi öğretimi, ilköğretimde drama, rehberlik dersleri çok gerekli görülmüştür.

Temel matematik, genel fizik, genel kimya dersleri de gereksiz olarak nitelendirilmiştir.

Bu bulgularla birlikte, programdaki her bir derse dönük olarak programlardaki derslerden “çok gerekli” görülen derslerin kredilerinin artırılması ve kapsamalarının genişletilmesi önerilirken, “gereksiz” olarak nitelenen derslere ilişkin olarak da “kredisi azaltılsın” görüşü belirtilmektedir (Taşdemir 1995: 189-227).

Bu bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının “çok gerekli” olarak belirttikleri derslere ilişkin eğitim isteği içerisinde oldukları söylenebilir. Buna göre sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında bulunan bu derslerin içeriklerinin araştırma bulguları boyutunda yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi yetiştirilecek olan öğretmen adaylarının niteliğine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Gökçe (1999), “Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme” adlı araştırmasında, hem sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemiş hem de öğretmenlerin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını kendi görüşlerine dayalı olarak saptamıştır. Bu araştırmada ortaya çıkan en önemli sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin; çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi, öğrenci başarısını değerlendirme, okul-aile işbirliği ve mesleki, kişisel alandaki yeterliliklere yeterince sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Buna karşılık öğretmenlerin program geliştirme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklere oldukça düşük düzeyde sahip oldukları görülmüştür.

2. Öğretmenlerin sözü edilen temel yeterliliklere sahip olma düzeyleri üzerinde onların görevlerinin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşılık görev yapılan okul türü, öğretmenlik sertifikasına sahip olup olmama durumu ve mezun olunan bölümün etkili olduğu görülmüştür.

3. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla yeterli oldukları ortaya çıkmıştır.



4. Öğretmenlik sertifikasına sahip olanların olmayanlardan daha yeterli oldukları, bir öğretmenlik alanından mezun olanların, öğretmenlik alanı dışında kalanlardan daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin nitelikli davranışlar göstermesi, doğrudan öğretmenin göstereceği nitelikli davranışlarla ilgidir. Bu da büyük ölçüde öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde nitelikli bir eğitim programından geçmesi ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliliklere sahip olması ile mümkündür (Gökçe, 1999).

Tuzcu (2002) “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemi” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğretim programları ile öğretmenlik uygulamalarının süre ve biçimleri arasındaki farklılıklara değinerek, değişik tipte sınıf öğretmeni yetiştirme problemini ortaya koymuştur. Eğitim fakültelerinde yapılan yeni düzenleme ile YÖK, Eğitim Fakülteleri ve MEB arasında koordinasyon ve işbirliğinin artırıldığını ve bu konuda en önemli adımın ise fakülte-okul işbirliği projesi ile atıldığını belirtmiştir. Tuzcu: “Daha önce sınıf öğretmenliği öğretim programı, eğitim bilimlerine ait teorik derslerden oluşmaktaydı. Bunun yanında fakülte-okul işbirliği projesi, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde öğretmenlikle ilgili deneyimlerinin artırılması açısından önemli bir girişimdir. Bu model ile, tüm eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği programlarındaki uygulama çalışmalarının belli standartlar çerçevesinde yürütülmesi hedeflenmektedir. Fakat bu modelin uygulanması konusunda bazı problemler yaşanmaktadır” (Tuzcu, 2002).

Öğretim programı ile ilgili yeni düzenlemede uygulama çalışmalarının programdaki kredi-saat değerlerinin artırılmasının olumlu bir gelişme olduğu ifade edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenliği programında; *Eğitim Sosyolojisi*, *Eğitim Tarihi*, *Eğitim Felsefesi*, *Eğitim Yönetimi* gibi derslerin yer almaması önemli bir eksikliklerdir. Yeni düzenleme ile *Program Geliştirme*, *Genel Öğretim Metotları ve Ölçme-Değerlendirme* derslerinin yerine, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* dersi konulmuştur. Bu üç derse ait geniş içeriğin, bir ders adı altında bir dönemde okutulması, beraberinde birçok güçlükler getirmektedir. Sınıf öğretmenliği öğretim programında *Özel Öğretim Yöntemleri* dersine geniş ölçüde yer verilmesi ise öğretmen adayına öğretme yeterliliği kazandırması bakımından olumlu bir teşebbüstür. Ancak bu dersleri okutacak uzman öğretim elemanlarının bulunmaması, bu derslerin amacına ulaşmasını ciddi ölçüde engellemektedir. Öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredildiği günden bugüne, özellikle sınıf öğretmeni yetiştiren programlarda,



daha belirgin olarak karşılaşılan bu problem hala devam etmektedir. Özel öğretim yöntemleri derslerini bu alanda lisans eğitimi yapmış, lisansüstü çalışmasını ise o dersin özel öğretim metotları alanında tamamlayan öğretim elemanlarının okutması gerekir. Oysa, sınıf öğretmenliği programlarında; fen-edebiyat fakültesi Türk dili ve edebiyatı bölümü mezunu olan bir öğretim üyesi veya öğretim görevlisi, matematik öğretimi dersini, fizik, kimya, biyoloji bölümü mezunu bir öğretim elemanı okutmaktadır.

Bu araştırmada ortaya çıkan en önemli sonuçlar aşağıda verilmiştir:

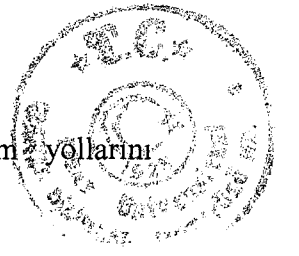
1. Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretim programındaki özel öğretim yöntemleri derslerinin (ilk okuma ve yazma öğretimi, Türkçe öğretimi, Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, fen bilgisi öğretimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi, güzel yazı teknikleri ve öğretimi, matematik öğretimi, müzik öğretimi) alanında uzmanlaşmış öğretim elemanları tarafından verilmesi için, bu konuda lisans üstü programlar açılmalı ve yurt dışına bu alanlarda doktora için elemanlar gönderilmelidir.

2. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğrencilerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine şehir okulları yanında köy okullarında da katılmaları sağlanmalıdır.

3. Sınıf öğretmenlerinin istenilen nitelikte yetiştirmeleri için öğretim programları yeniden gözden geçirilmelidir. Programda yer almayan, sınıf öğretmeni için gerekli olan; *Eğitim Sosyolojisi*, *Eğitim Tarihi*, *Eğitim Felsefesi*, *Eğitim Yönetimi* derslerinin de öğrenciler tarafından zorunlu ders olarak alınması sağlanmalıdır.

4. Sınıf öğretmeni yetiştiren öğretim elemanlarının en az doktora düzeyinde yetiştirilmeleri için yasal düzenlemeler yapılmalıdır (Tuzcu, 2002).

Şahin (1999) "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, programda yer alan formasyon derslerinin öğretmen adayına gerekli yeterliliği sağlayamadığını belirtmiştir. Programda yer alan genel kültür derslerinin ise öğretmen adayını, bir alanda derinleştirme yerine, ilköğretim birinci kademedeki ders verecek düzeyde temel bilgilerini güçlendirecek nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmacı, nitelikli



öğretmen yetiştirilmesi için öğretim programı ile ilgili olarak şu çözümleri önermektedir:

1. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerin eğitim hedefleri öğretmen adayının ulaşacağı yeterliliklere göre tam olarak belirlenmelidir.
2. Programda yer alan genel kültür derslerinin kredileri azaltılmalıdır.
3. Öğretmen adayının asıl eksikliğinin öğretmenlik meslek bilgisi, öğretme sanat ve yeterliliği olduğundan bu alanlara yönelik dersler programa eklenmelidir.
4. Sınıf öğretmeni yetiştiren öğretim elemanlarının eğitim fakültesi çıkışlı olmalarına özen gösterilmelidir.

Çelenk (1996) “Böyle Sınıf Öğretmenliği Programı mı Olur” adlı çalışmasında, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün koordinatörlüğünde ve YÖK tarafından belirlenen üyelerden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanan sınıf öğretmenliği program taslağına birtakım eleştirilerde bulunmuştur. Araştırmacı, hazırlanan taslak programın olumsuz yanlarının çok belirgin ve program hazırlama tekniği ve bilgisinden uzak olduğunu söylemiştir. Taslak programda *Eğitime Giriş* dersinin seçmeli ders olarak okutulması eleştirilmiştir. Aynı şekilde Hayat Bilgisi öğretimi dersinin de seçmeli ders kapsamına alınması eleştirilmiştir. Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersine öğretim şekli bakımından benzemediğini belirten Çelenk, bu dersin ayrı bir yöntem ve teknikle işlendiği için sınıf öğretmenliği öğretim programında seçmeli ders olarak okutulmasının yanlışlığına değinmiştir ve zorunlu ders olarak programda yer almasını önermiştir. Çünkü, hayat bilgisi dersi gözlem, deneyim ve iş dersi. Bu dersin amacı çocuğun çevresine ve hayata uyumunu sağlamak olduğu için zorunlu olmaktan çıkarılmasının yanlışlığına değinmiştir. *Eğitim Sosyolojisi* dersinin de taslak programda seçmeli ders olarak yer alması program mantığı bakımından eleştirilmiştir. Ayrıca psikolojinin temel ilke ve kurallarının öğrenilmesini amaçlayan *Genel Psikoloji* dersi taslak programdan çıkarılmasına rağmen, bu dersin uygulamalı bir dalı olan *Eğitim Psikolojisi* dersi programda yer almıştır. Aynı şekilde sosyolojinin temel ilke ve kurallarının öğrenilmesini sağlayan *Sosyolojiye Giriş* dersi okutulmadan *Eğitim Sosyolojisi* dersinin programa konulması program mantığı açısından eleştirilmiştir. Belirlenen bir başka hata da, Eğitim Yönetimi ya da programdaki adıyla *Okul Yönetimi* dersinin seçmeli dersler arasına alınmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin % 80’i veya daha fazlası ilk atamalarında ya tek ya da iki üç öğretmenli okullara giderek hemen





yönetici olmaktadır. Okul yöneticiliğini bilmedikleri için de, okul demirbaşları ve kayıtları üzerinde onarılmaz zararlara neden olmaktadır. Yine buna benzer olarak Özel Eğitim dersinin seçmeli ders olarak okutulması gerektiği görüşünün haklı temelleri olmasına rağmen bizim ülkemizde bu dersin zorunlu olarak okutulmasının dayanaklarının daha sağlam olduğu vurgulanmıştır. Gelişmiş ülkelerde zeka, beden özellikleri ve sosyal uyum yönünden normalden farklılaşan çocukların eğitimi özel olarak yetiştirilmiş eğitimciler eliyle yapılmaktadır. Halbuki bizim ülkemizde bu çocukların çok önemli bir bölümünün normal sınıflarda eğitilmesi mecburiyeti vardır. Oysa gelişmiş batı ülkelerinde de bu çocukların eğitimi kaynaştırma eğitimi adı altında normal sınıflarda yapılmaya başlanmıştır. Bu nedenle, özel eğitim dersi sınıf öğretmenliği bölümlerinin zorunlu dersi olmalıdır.

Taslak programda yer alan derslerin % 32'sini genel kültür dersleri oluştururken, program ağırlığının % 17'sini öğretmenlik meslek bilgisi dersleri oluşturmuştur. Halbuki sınıf öğretmenliği bölümüne öğretmen olmak için gelen öğretmen adayının ilkokula ders verecek kadar Tarih, Coğrafya, Türkçe, Matematik vb. bilgiye yani genel kültür bilgisine sahip olmaları beklenir. Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların asıl çözmeleri gereken sorun ise, adayları öğretmenlik bilgi ve sanatında yeterliliklerle donatmak olmalıdır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının bu kurumlarda hiç genel kültür dersleri almamaları anlamına gelmemelidir. Aksine genel kültür dersleri, İlkokullarda Matematik, İlkokullarda Sosyal Bilgiler vb. adlar altında verilerek varsayılan genel kültür eksiklikleri hem giderilebilir hem de bu derslerin ilkokullardaki konu alanı adaylara tanıtılmış olur. Bundan önceki programda da taslak programda da sınıf öğretmenliği bölümlerinde yan alan derslerine yer verilerek, adayların ilgi duydukları bir alanda ilerlemeleri yolu seçilmiştir. Bu durum öğretmen adayına uzmanlaştığı yan alanda, ilköğretim okullarının ikinci kademesine, hatta liseye branş öğretmeni olarak geçebilecekleri izlenimini vermekte, dolayısıyla sınıf öğretmenliğine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğu gözlem sonuçları ile elde edilmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenliği programı sınıf öğretmenliği temel esprisinin dışında, öğretmen adaylarına bir mesaj vermemelidir. Yan alan derslerinden doğan boşluk seçmeli derslerle doldurulmalıdır. Böylece yan alan dersleri yerine konulacak olan seçmeli dersler, öğretmen adayını ilgi duyduğu ve yetenekli olduğu bir alanda derinleştirecektir. Taslak programda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda, sınıf öğretmenliği bölümünün eğitim öğretim ilkelerinin belirlenmesi ve bu bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının ulaşacakları yeterliliklerin, yani eğitim hedeflerinin belirlenmesi gibi olumlu çalışmalar da yer almıştır. Bu belirlemelerin yetersizliği görülmekle birlikte, program geliştirme tekniği açısından, bir



başlangıç olarak ele almak mümkündür. Yalnız genel düzeyde değil, tek tek dersler düzeyinde de öğretmen adayının ulaşacağı yeterliliklerin yani, eğitim hedeflerinin de belirlenmesi gerekir (Çelenk, 1996).

Binbaşıoğlu (1998), “Öğretmen Yetiştiren Kuruluşlarda Öğretmen Meslek Dersleri” adlı makalesinde, “Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma” adlı 1995 yılında yaptığı araştırmaya binaen, tarihsel boyutu ile öğretmen yetiştirmenin çeşitli sorunlarını ortaya koymakta ve tarihimizden gelen değerlere sahip çıkarak öğretmen yetiştirme ile ilgili önerilerde bulunmaktadır. Bunların içinde “öğretmenlik meslek dersleri” önemli yer tutmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteye devredilmesiyle ortaya çıkan olumsuzluklara da dikkat çekilmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirilecek öğretmenlerin okuyacağı “meslek dersleri”nin şikayet edilmeyecek bir duruma getirilmesi beklenirken, öğretmen yetiştiren eski kurumlardaki meslek dersleri düzeyini tutturmak bir yana, mevcut düzeyin de alt üst edildiği vurgulanmıştır. Mevcut dersler üzerine yeni dersler konulacağı beklenirken, 1 Haziran 1998’de başlayacak ve 11 Aralık 1998’de bitecek “İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı”nda yer alan, herhangi bir fakülteyi bitirmiş bir öğretmen adayının göreceği “öğretmenlik meslek dersleri” şunlardır:

	<u>Teori</u>	<u>Uyg.</u>	<u>Kredi</u>
1. Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3
2. Gelişim ve Öğrenme	3	0	3
3. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	4
4. Okuma- Yazma Öğretimi	2	2	3
5. Hayat Bilgisi ve Sosy. Bilg. Öğretimi	2	2	3
6. Fen Bilgisi Öğretimi	2	2	3
7. Matematik Öğretimi	2	2	3
8. Türkçe Öğretimi	2	2	3
9. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	3	0	3
10.Okullarda Uygulama	2	6	5

1998-1998 öğretim yılı başından itibaren, öğretmen yetiştiren fakültelerde “meslek dersler” olarak bu dersler okutulacaktır. Bunların içinde eğitim ilke ve yöntemlerini tanıtan, doğrudan “eğitim” ile ilgili bir ders bulunmamaktadır. “Gelişim ve Öğrenme”, fizyolojik ve psikolojik bir olgu olarak, hiç eğitime temas etmeden de öğretilir. Bu olgulara eğitimsel içerik kazandıracak olan “Eğitim Psikolojisi”dir. Oysa öğretmenin en önemli özellikleri ve ödevi okuyup yazdırma ve bir şey öğretmeden önce “çocuğu eğitmek”tir. 1848 öğretmen



okulları açıldığı zaman bile, “Usul-i İfade ve Talim” dersi vardı. Buradaki “Talim” bugünkü anlamda “eğitim” anlamına geliyordu. Bir şeyi öğretebilmenin en önemli koşulu, öğretim ortamını düzenlemek, öğretim ilke ve yöntemleri ile disiplin yöntemlerine ve araç-gereç bilgisine sahip olmaktır. Bu da şimdiye kadar “Genel Öğretim Bilgisi” ya da “Genel Öğretim Yöntemleri” dersinde okutulurdu. Bu da ortadan kaldırılmıştır. “Eğitim Sosyolojisi” de öğretmen adayına içinde bulunacağı toplumu tanıtır; ona bu topluma etki yapıcı bir güç kazandırır. Bu ders de programda yer almamıştır. “Öğretim Teknolojisi” dersi de programda yer bulmamıştır. Yeni programın en iyi tarafı “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” diye bir dersi içermesidir. Aynı şekilde özel öğretimi içeren derslere yer verilmesi de olumlu bir adım olarak değerlendirilmiştir. “Eğitim Psikolojisi” yerine, “Gelişim ve Öğrenme” dersi konmuşsa da bu değişikliğin nedeni anlaşılmamaktadır. 1953 yılında 5. Milli Eğitim Şurası’nın kararıyla öğretmen okullarından Pedagoji Tarihi, Pedagoji ve Özel Öğretim Yöntemleri dersleri kaldırılmıştı. Daha sonraki yıllarda bunların sıkıntısı çekilmişti. Öğretmen yetiştiren kuruluşların üniversiteye dönüştürülmesinde Ruh Sağlığı ve Rehberlik dersleri de kaldırılmıştı. Geline son noktada ise bir olumsuz adım daha atıldığı ve Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Yönetimi, Genel Öğretim Yöntemleri ve Eğitime Giriş derslerinin kaldırıldığı görülmektedir (Binbaşıoğlu, 1998).

Akpınar, Turan ve Tekataş (2004) “Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri” adlı kapsamlı çalışmada, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmişlerdir. Bunun için, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Öğretmen Yeterlilikleri Standartları kullanılmış ve araştırma, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam doksan bir öğretmen adayının son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgulardan, öğretmenlik uygulaması için ilköğretim okullarında uygulama eğitimine giden öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerini yeterli buldukları anlaşılmıştır. Ancak, öğretmen adayları sınıf öğretmenlerini, öğretim materyali geliştirme ve kullanma ile özel alan bilgisine sahip olma nitelikleri bakımından orta düzeyde yeterli bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin genel kültür düzeyini “yeterli”, özel alan bilgi düzeyini ise, “orta düzeyde yeterli” bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, sınıf öğretmenlerini kendini geliştirme konusunda “yeterli” bulmuşlardır. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeye açık olduğunu gösteren bu bulgu, nitelikli bir ilköğretim için umut vericidir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma düzeyleri de “yeterli” bulunmuştur. Bu bulgu, ilköğretimdeki eğitim





aktivitelerinin giderek öğrenci odaklı bir hale gelmeye başladığı günümüz dünyasında, daha da anlam kazanmakta ve Türk ilköğretim sisteminin çağdaş dünya ile uyumu bakımından da umut vermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, sınıf öğretmenlerini öğretimi planlama ve ölçme değerlendirme konusunda “yeterli” bulmuşlardır. İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin planlama ve değerlendirmedeki yeterlilikleri, tek başına, nitelikli bir eğitimi garanti edemez. Dolayısıyla, bu yeterlilikleri tamamlayıcı olarak, planlamanın başarılı bir şekilde uygulanması, eğitim sürecinde büyük öneme sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin uygulamadaki yeterlilikleri de “yeterli” bulunmuştur.

İlköğretimi, eğitim sistemi içinde öncelikli kılan nedenlerden birisi de, bireyi hayata ve üst öğrenime hazırlama misyonudur. Nitelikli bir birey ve toplum oluşturmada, sınıf öğretmenlerinin temel beceriler olarak kabul edilen iletişim, öz bakım, temel sosyal beceriler ile okuma-yazma ve temel matematik becerilerini kazandırma yeterliliğine sahip bulunmaları yaşamsal öneme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerini bu konuda “yeterli” bulmaları, ilköğretimin niteliği açısından umut vericidir. Eğitim araştırmaları, sınıf atmosferi ile öğrenme arasında yakın bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak, ilköğretimde başarılı bir eğitim için, sınıf öğretmenlerinin öğrenme için uygun bir sınıf atmosferi oluşturma ilke, yöntem ve stratejilerini bilip, kullanmaları gerekir. Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenlerini bu konuda “yeterli” buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerini rehberlik konusunda “yeterli”; özel öğretim yapma konusunda ise “orta düzeyde yeterli” buldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin rehberlik yapmada yeterli, özel öğretim yapma konusunda ise “orta düzeyde yeterli” olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, öğretmenin okul dışı rolleri olarak ifade edilebilecek bu konulardaki yeterliliklerine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin yetişkinleri eğitme; ders dışı etkinliklerde bulunma ve okul ve çevreyi geliştirme konularında “yeterli” bulmaktadırlar. Bu bulgu, okul-çevre ilişkisi bakımından memnun edici bir gelişmedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmen adayı öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin genel kültür düzeyini yeterli, özel alan bilgilerini ise orta düzeyde yeterli bulmaktadır.



2. Öğretmen adayları öğrenciler, sınıf öğretmenlerini kendini geliştirme konusunda yeterli bulmaktadır.
3. Öğretmen adayları öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma düzeyini yeterli bulmaktadır.
4. Öğretmen adayları öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin planlama, uygulama ve öğrenci başarısını ölçme değerlendirme düzeylerini “yeterli”; ancak, öğretim materyali kullanma ve geliştirme düzeylerini “orta düzeyde yeterli” bulmaktadır.
5. Öğretmen adayları öğrenciler, sınıf öğretmenleri temel becerileri geliştirme ve öğrenme için olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme konusunda “yeterli” bulmaktadır.
6. Öğretmen adayları öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin rehberlik düzeyini “yeterli”, özel eğitim yeterliklerini ise “orta düzeyde yeterli” bulmaktadır.
7. Öğretmen adayları öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinliklerden yetişkinleri eğitime, ders dışı etkinliklerde bulunma ve okul-çevreyi geliştirme düzeylerini yeterli bulmaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler ise aşağıda sunulmuştur:

1. MEB, YÖK ve diğer ilgililerin katılacağı bir komisyon tarafından, ilk ve ortaöğretim kademeleri için sahip olunması gereken öğretmen nitelik ve yeterlilikleri, uluslararası kriterler de dikkate alınacak şekilde açık ve net bir şekilde tanımlanmalıdır.
2. Öğretmenler için belirlenen bu yeterlilikler, okullardaki görev dağılımı, ücret ve statü belirlenmesinde göz önüne alınmalıdır.
3. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programları, çağdaş dünyadaki örnekler doğrultusunda, öğretmen yeterliliklerinin bütününe sahip, nitelikli öğretmenler yetiştirecek şekilde yapılandırılmalıdır.

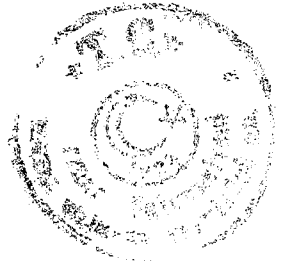
4. Görev başındaki öğretmenler, çeşitli alanlardaki yeterlilikler bakımından hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır (Akpınar ve diğerleri, 2004).

Buraya kadar sunulan araştırma ve çalışmalarla ilgili kısa bir değerlendirme yapılacak olursa; ülkemizde program değerlendirme ve ilköğretim sınıf öğretmeni yetiştirme ile ilgili önemli çalışmaların yapılmış olduğu söylenebilir. Ancak, değişen ve gelişen bilim ile toplumun yapısı, programların sürekli geliştirilmesini gerekli kıldığından, bu konuda her zaman çalışmalar yapmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Dolayısıyla, bu ve buna benzer araştırmaların ilgili programların daha iyi hale getirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM



Bu bölümde, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizi ve kullanılacak istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

#### 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmanın bulguları, ilgili literatür taraması ile birlikte anketi cevaplayan MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma, bu şekliyle betimsel bir nitelik arz etmektedir.

#### 2. EVREN

Araştırma evrenini, 2004-2005 öğretim yılında Elazığ, Malatya ve Diyarbakır il merkezlerinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile okul müdürleri oluşturmaktadır.

#### 3. ÖRNEKLEM

Araştırma örnekleme, Elazığ, Malatya ve Diyarbakır illerinde 2004-2005 öğretim yılında MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden tesadüfi yolla seçilmiş toplam 300 sınıf öğretmeni ile 27 okul müdüründen oluşmaktadır. Örneklem seçiminde evreni temsil etme özelliği dikkate alınmıştır.

#### 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen anketin geliştirilme süreci şöyledir: Öncelikle konuyla ilgili literatür taranmış ve Elazığ ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan on sınıf öğretmeni ve altı okul müdürünün görüşü alınarak 62 maddeden oluşan, denemelik taslak anket hazırlanmıştır. Bu maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği bakımından, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli Eğitim Bilimleri ile Türkçe uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Bundan sonra anket, beşli likert tipi toplam 62 madde olarak



pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan taslak anket, Elazığ il merkezinde görev yapan 107 sınıf öğretmenine pilot uygulama için verilmiştir.

Pilot uygulama sonunda veriler, SPSS 10.0 paket programında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden biri de faktör analizidir. “Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir. Faktör analizinde faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0,30’a kadar indirilebilir” (Büyüköztürk, 2002: 118). Buna göre, pilot uygulama sonunda faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınmış ve faktör yükü 0,35’in altında olan maddeler işlevsiz olmadığından ankette çıkarılmıştır. Böylece, gerekli düzenlemeler yapılarak, 48 maddeden oluşan ankete son şekli verilmiştir. Çalışmada sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere geliştirilen anket, 10’u kişisel, 48’i likert tipi olmak üzere toplam 58 maddedir. Aynı anketin okul müdürlerine uygulanan versiyonunda sadece kişisel bilgilerde fark vardır, programa ilişkin maddeler aynıdır. Buna göre okul müdürlerine uygulanan anket, 8’i kişisel, 48’i likert tipi olmak üzere toplam elli 56 maddeden oluşmaktadır.

Anketin güvenilirliğine ilişkin istatistiksel veriler şöyledir: Cronbach Alpha 0,76 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma anketinin KMO (Kaiser Meyer Olkin) değeri ise 0,603 olarak bulunmuştur. KMO; ölçeğin faktör analizinin anlamlı olup olmadığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. KMO değerinin 0,60 ve üzerinde olmasının anlamlılık için yeterli bir gösterge olduğunu belirtmektedir (Aktaran, Demirbaş ve Yağbasan, 2004).

Anketin Barlett Testi sonucu 3106,364’dır. Bu sonuca göre Barlett Testi 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

## 5. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler araştırmacı tarafından MEB öğretmen yeterlilikleri esas alınarak hazırlanan anket formuyla toplanmıştır. Anketlerin çoğaltılması, sınıflandırılması, ilgililere gönderilmesi, uygulanması, geri dönüşü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Örneklem dahilinde

bulunan ilköğretim okullarına gönderilen ve geri dönen anket sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Uygulanan Anket Sayıları

ANKET UYGULANAN GRUPLAR	Gönderilen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Sayısı	Elenen Anket Sayısı	Değerlendirilmeye Alınan Anket Sayısı
Sınıf Öğretmenleri	350	319	19	300
Okul Müdürleri	30	29	2	27

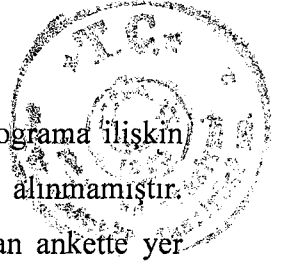
Tablo 1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerine uygulanan anketlerin bir kısmı değerlendirilmeye alınmamıştır. Değerlendirilmeye alınmayan anketlerin iptal edilme nedenleri, anket formlarının hiç doldurulmaması, çok az sayıda maddelerin doldurulması, bir deneğin doldurduğu anketin fotokopi yoluyla çoğaltılması şeklinde sıralanabilir.

## 6. VERİLERİN ANALİZİ

Anket ile elde edilen ham veriler, SPSS 10.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayara yüklenmiştir. Verilerin analizinde aşağıdaki istatistiksel işlemler kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerinin kişisel bilgileri (eğitim durumu, kıdem ve cinsiyet) için, frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği konusunda sınıf öğretmeni ve okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik likert tipi maddelerin çözümü için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır.

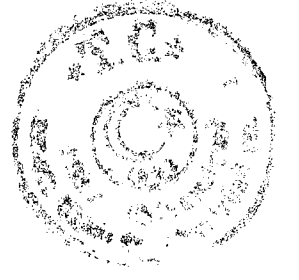
Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere t- testi; kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)” uygulanmıştır. Saptanan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de “Scheffe Testi” uygulanmıştır. Kritik değerlerin önemli sayıldığı durumlarda ise “Least Significance Test (LSD)” uygulanmıştır ( Büyüköztürk, 2002; Karasar, 1999). Anketteki parametrik olmayan maddelere ilişkin görüşlerin dağılımı için ise, Kruskal-Wallis Test (KW) ve Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır.



Araştırmaya katılan okul müdürlerinin sayısı az olduğu için, sadece programa ilişkin görüşleri dikkate alınmış ve bu görüşlerin değişkenlere göre dağılımı dikkate alınmamıştır. Sınıf öğretmenleri ile okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek için uygulanan ankette yer alan likert tipi maddeler, aşağıdaki gibi derecelendirilmiştir:

1. Hiç katılmıyorum	1,00 – 1,80
2. Katılmıyorum	1,81 – 2,60
3. Kısmen katılıyorum	2,61 – 3,40
4. Çoğunlukla katılıyorum	3,41 – 4,20
5. Tamamen katılıyorum	4,21 – 5,00





## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilgili literatürün taranması ve uygulanan anket formu ile elde edilen verilere dayalı bulgular yer almaktadır.

#### I. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin eğitim durumları, kıdemleri ve cinsiyetlerine ilişkin bulgular tablolar halinde yer almaktadır.

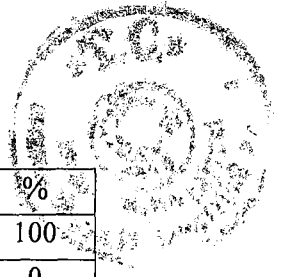
Tablo 2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri

DEĞİŞKENLER		f	%
Cinsiyet	Bay	189	63,0
	Bayan	111	37,0
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	150	50,0
	11-20 yıl	56	18,7
	21 yıl ve üzeri	94	31,3
Eğitim Durumu	Eğitim Enstitüsü	66	22,0
	Eğitim Yüksekokulu	99	33,0
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	135	45,0
Görev yapılan il	Elazığ	121	40,3
	Malatya	95	31,7
	Diyarbakır	84	28,0
Toplam		300	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %63'ünün erkek, %37'nin de bayan olduğu görülmektedir. Türkiye'deki ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yarısına yakın bir kısmını bayan öğretmenlerin oluşturduğu göz önüne alınırsa, bu durum, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin kadın-erkek dağılımını yansıtmamaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandığı için, anketleri daha çok erkek öğretmenlerin cevaplaması, erkek öğretmenlerin bu tür araştırmalara daha ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu öğretmenlerden %50'sinin 1-10 yıl kıdeme sahip olmaları ve %45'nin de Eğitim Fakültesi mezunu olması, kent merkezlerindeki durumu yansıtmaktadır. Araştırmaya Elazığ ilinden katılımın diğer illere göre fazla olması ise, araştırmacının bu ilde görev yapması dolayısıyla daha fazla öğretmene ulaşabilmesine bağlıdır.



Tablo 3. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kişisel bilgileri



DEĞİŞKENLER		f	%
Cinsiyet	Bay	27	100
	Bayan	0	0
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	6	22,2
	11-20 Yıl	6	22,2
	21 Yıl ve üzeri	15	55,6
Eğitim Durumu	Eğitim Enstitüsü	15	55,6
	Eğitim Yüksekokulu	6	22,2
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı	6	22,2
Görev Yapılan İl	Elazığ	11	40,7
	Malatya	9	33,3
	Diyarbakır	7	26,0
Toplam		27	100

Tablo 3 incelendiğinde, ankete cevap veren okul müdürlerinin tamamının erkek olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye'deki ilköğretim okul yöneticiliğinin cinsiyete göre dağılımını yansıtmaktadır. Müdürlerin %55,6'sının 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu ve bunların da %55,6'sının da, Eğitim Enstitüsü mezunu olduğu, tablo 3'ten anlaşılmaktadır.

## 2. SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEDE TARİHİ GELİŞİM

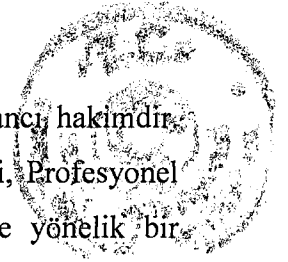
### 2. 1. Dünyada Öğretmen Yetiştirme

Dünyada sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları farklılık göstermektedir. Bu çalışmada beş ülke ele alınmıştır.

#### 2. 1. a. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Amerika'da sınıf öğretmeni yetiştirme politikası, öğretmenliğe belirli bir standart koymak üzerine yürütülmektedir. Onlara göre ideal bir öğretmenin birtakım özellikleri vardır. Bu özellikler şu beş kuraldan özetlenmiştir:

- Öğrenciler ve bunların öğrenmeleri öğretmene emanet edilmiştir.
- Öğretmen işleyeceği konuyu ve konuyu nasıl anlatacağını bilir.
- Öğrenciyi yönlendirmek öğretmenin sorumluluğudur.
- Öğretmenler öğrenim sürecinde tecrübelerinden yeni şeyler öğrenirler.
- Öğretmenler de öğrenen toplulukların üyeleridir.



Bütün ülkelerde olduğu gibi Amerika'da da öğretmenin eğitilmesi inancı hakıdır. Bunun için çeşitli organizasyonlar da oluşturulmuştur. Bunlardan en belirginini, Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Platformu'dur (NBPTS). Öğretmen yetiştirmeye yönelik bir kurum veya kuruluş artık NBPTS'i güvenilir bir referans olarak addetmektedir. Öğretmen adaylarında aranan özellikler ise şunlardır:

- Bakalorya sertifikasına / mezuniyetine sahip olmak,
- Başvuru öncesi bir okulda 3 yıl hizmet vermiş olmak,
- Bu okulda 3 yıllık öğretmenlik sertifikasına sahip olmak, yoksa hükümet tarafından tanınan bir okulda hizmet vermiş olmak (AFT, 2001).

Kursu tamamlayan öğrenciler Ulusal Platform Sertifikalı Öğretmen olarak çalıştıkları okullarına geri dönerler. Alınan sertifika 10 yıl boyunca geçerlidir.

Amerikan öğretmen yetiştirme sistemi içinde de önemli sorunlar vardır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda mezun öğrencilerin üçte biri herhangi bir öğretmenlik için başvurmamaktadır. Öğretmenliğe başlayanların üçte ikisinin %20' si de öğretmenliği ilk üç sene içinde bırakmaktadırlar (AFT, 2001).

Öğretmen adayları, genellikle üniversite eğitimleri alırken, konunun ağırlığı içinde boğulduklarını ve konuyu anlatma ve pedagoji açısından eksik kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda başarılı ve başarısız öğretmen arasında fark da ortaya konmuştur. Başarılı öğretmen, toplumu yetenekleri ve hisleri sayesinde ders içindeki çerçevesiyle bilirler ve çevreye uyumlu bir öğretim uygulaması içine girerler.

Öğretmen sorunlarına bulunmuş çözümlerden biri göreve yeni başlayan öğretmenler için tecrübeli rehber öğretmenler tahsis edilmesidir. California' da yapılan Santa Cruz isimli bir çalışmada 40 tecrübeli rehber öğretmen bu işte görevlendirilmiş ve sonuçta mesleği bırakmalar önemli ölçüde azalmıştır.

İlköğretim düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarının çoğunda mesleki derslerin % 45'i kuramsal dersleri, % 55'i de uygulamalı yöntem çalışmalarını içermektedir. Tüm eyaletlerde, geleceğin öğretmenlerinin izleyecekleri eğitim programlarının içeriğinin genel eğitim, mesleki eğitim ve alan bilgisi eğitiminden oluşmasını gerekli görmektedir. Birçok



eyaletlerde öğretmenlerin 10 yıl içinde yüksek lisans ya da doktora gibi bir mezuniyet derecesi almalarını gerekli görmektedir (MEB, 1991).

### **2. 1. b. İngiltere’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme**

İngiltere’de kamu okullarında öğretmenlik görevi yapanlar nitelikli olmalıdır. Öğretmenliğe yeni başlayanların Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen İlköğretim Eğitimini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Hükümet tarafından birtakım kriterler de belirlenmiştir. Öğretmenlerinin tümünün matematik dersinde ve İngilizce dilinde asgari standartlara sahip olmaları gerekmektedir. Çok az bir kısmı hariç, şu anda öğretmenlik mesleğine girenlerin çoğunluğu üniversite mezunudur. 4 yıllık üniversite eğitimi sonucunda mezunlara nitelikli öğretmenler statüsü ile lisans diploması verilir. Bir yıllık lisansüstü eğitim sonucunda ise eğitim dalında lisansüstü derecesi verilir. Hükümet son yıllarda ilköğretim eğitiminin değişik dallarının gelişmesini teşvik etmiştir. Bunlar; iki yıllık okul tabanlı yüksek lisans kadrolu öğretmen pilot projesi, ehliyetli öğretmen projesi, yarım gün (part time) iki yıllık lisansüstü (MEB,1995: 95-96).

### **2. 1. c. Fransa’da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme**

Fransa’da ilkokul öğretmenleri öğretmen okullarında yetiştirilirler. Bu okullara bakalorya imtihanı vermeden girenler dört yıllık bir öğrenim görürler. Bu dört yılın ilk iki yılı bakalorya imtihanına hazırlık olsun diye daha çok genel eğitime ayrılmıştır. Bakalorya imtihanını vererek giren öğrenciler için öğrenim süresi iki yıldır. Her sömestrelık çalışmaya (veya dört yıllık öğrenim görenler söz konusu olduğu takdirde 3. ve 4. yıllarda her sömestreye) bir aylık öğretim uygulaması da dahildir. Bununla birlikte, geçen on yıl boyunca, bakalorya sonrasında, hatta bu imtihanın ilk kısmının ötesinde eğitim görmemiş çok sayıda öğretmene iş vermek mecburiyeti duyulmuştur. Bugün durumda bir iyileşme görülmektedir. Nitekim öğretmen okullarından mezun olanların yıllık sayısı 1958-1962 arasında 5500’den 8500’e yükselmiştir (Oğuzkan, 1969: 75-76).

### **2. 1. d. İtalya’da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme**

İtalya’da ilkokul öğretmenleri, ilkokul öğretmenleri okullarında eğitim görürler. Genelde, ortaokul öğretmenleri, öğrettikleri konu alanında üniversite derecesine (master

derecesiyle eşdeğer) sahiptirler. İtalya’da öğretmen kolejleri gibi enstitüler bulunmamaktadır. Bazı teknik okullar ve mesleki okul öğretmenleri pedagoji eğitimi görürler. Geleneksel öğretmen eğitimi için en önemli nokta, okuldaki öğretime yönelik profesyonel ihtiyaçların sağlanması yolunda yapılan uyum faaliyetlerinin unutulması, hatta hiç olmamasıdır. Bunun nedeni, üniversitelerde kullanılmakta olan akademik eğitim modelidir. Geleneksel kurs çalışmalarının amacı, bilimsel ve edebi bir çalışmayı yüklenilecek yeteneği meydana çıkarmak ve daha da ötesi, ‘iyi bir genel kültür’ vermektir. Klasik olan ilköğretim öğretmenliği eğitimindeki profesyonel elemanlar tatminkar olmaktan oldukça uzaktır. Öğretmen Eğitimi Enstitülerindeki geleneksel müfredat programlarında eğitim bölümleri sadece “felsefe pedagoji” (haftada 10 saat), “psikoloji” (haftada 2 saat) ve uygulama (haftada 3-4 saat) olarak gösterilmekte ve kural olarak sadece sınıf içi gözleme dayanmaktadır (MEB 1995: 144-145).

### **2. 1. e. Almanya’da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme**

Almanya’da öğretmen yetiştirme sistemi eğitim kademelerine göre düzenlenmiştir.

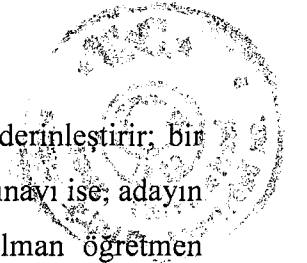
Mevcut öğretmenlik alanları şunlardır:

1. İlköğretim Öğretmenliği
2. Ortaöğretim Öğretmenliği (I.Kademe)
3. Ortaöğretim Öğretmenliği (II.Kademe)
4. Özel Eğitim Öğretmenliği

Genel anlamda öğretmen eğitiminin amacı, kişiye resmi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapabilme bilgi ve becerisini kazandırmaktır. Bu bilgi ve beceriyi kazandırma işlevi dört aşamada gerçekleştirilir:

1. Yüksek öğretim
2. Birinci Devlet Sınavı
3. Stajyerlik Dönemi
4. İkinci Devlet Sınavı (Sağlam, 1989: 29) .

Öğretmenler bu kademelerde bilgi ve becerilerle donatılmış olarak yetiştirilirler. Mesleğe hedeflenen öğretmenler, öğretmenlik kademesinin gerektirdiği yüksek öğrenimden sonra, iki aşamalı bir devlet sınavı ile iki yıllık bir staj eğitiminden sonra girilir. Fakülte ya da yüksek okullarda görülen yüksek öğrenimin içeriği genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinden oluşur. Birinci devlet sınavında öğretmen adayının bu üç tür bilgiyi yeterince kazanıp kazanmadığı test edilir. Okul içi uygulama çalışmalarıyla çeşitli eğitim

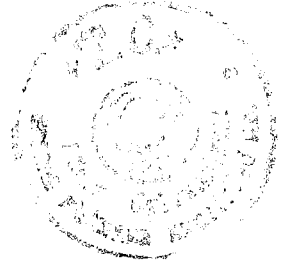


seminerlerini kapsayan staj eğitimi sırasında aday bir yandan alan bilgisini derinleştirir; bir yandan da okul yasaları ve yönetimi hakkında bilgi sahibi olur. İkinci devlet sınavı ise; adayın staj eğitiminin amaçlarına ulaşip ulaşmadığını belirlemek için yapılır. Alman öğretmen yetiştirme sisteminde nitelikli, bilgili ve araştırmacı bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmektedir (Sağlam, 1989: 42).

### **Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Konusunda Çağdaş Uygulamaların Ülkemizle Karşılaştırılması**

ABD, İngiltere ve Fransa'nın sınıf öğretmeni yetiştirmede birleştikleri ve ülkemiz sisteminde yer almayan esasları şunlardır (Ataünal, 1994):

1. *Öğretmen eğitiminde esas olan nitelikler.* İlkokul öğretmeni yetiştirme düzeni çağdaş öğretmen davranışlarını kazandıracak biçimde düzenlenmektedir.
2. İlkokul öğretmeni ancak *lisans üstü bir eğitimle* yetiştirilmektedir.
3. İlkokul öğretmenliği eğitimine kabul, *özel önkoşullar ve belli ölçümlerle* elde edilecek sınav sonuçlarına göre yapılmaktadır.
4. *Matematik ve anadil bilgisi öğretmen adaylarının seçiminde temel koşuldur.*
5. İlkokul öğretmenliği programları *teori ile uygulamayı kaynaştıran bir sistem* içinde yürütülmektedir. Yaşantıyı doğrudan kazanmak için okul temelli etkinliklere ve öğretme uygulamalarına ağırlık verilmektedir.
6. Bu sürecin ana öğeleri araştırma, deney ve değerlendirmedir.
7. Uygulama öğrenim süresi boyunca yapılmaktadır.
8. Ülkemizde halen ve ağırlıklı uygulanan yöntem ve değerlendirme sistemleri, bu ülkelerde tamamen terk edilmiş, *doğrudan yaşantıya dayanan yöntemler ve çok yönlü ölçümlere dayanan değerlendirme* anlayışı egemen kılınmıştır.
9. İlkokul programında yer alan dersler uygulamalar sırasında daha etkin bir şekilde öğrenilmektedir.
10. İlkokul öğretmenliğine atanmada diploma yanında ek koşullar da aranmaktadır.
11. Hizmet içinde zorunlu ve planlı bir eğitim gerekli görülmektedir.



## 2. 2. Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

### 2. 2. 1 . Osmanlı Dönemi

#### 2. 2. 1. a. Yükselme Dönemi

Fatih Sultan Mehmet, Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde, ilkokul öğretmeni (Sıbyan mektebi muallimi) yetiştirme konusunda, genel medreseden farklı bir program öngörmüştür. Buna göre, öğretmen olacaklar kısaca şu dersleri okuyacaklardı: Arapça, Sarf ve Nahiv, Edebiyat, Mantık, Adab-ı Mubahase ve Usul-ı Tedris, Münakaşalı Akaid (ilm-i Kelam), Riyaziyet. Hesap dersi Hendese içinde, Coğrafya dersi Heyet içinde, Tarih dersi de Edebiyat içinde okutuluyordu (Akyüz, 1994: 76).

Bu programda çok ilginç iki özellik vardır:

a. Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris adında bir derse yer verilmesi: Bu “Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi” anlamına gelmektedir. Böyle bir dersin, ilkokul öğretmen adayları için özel olarak öngörülmesi o çağda büyük bir yeniliktir; Türk eğitim tarihinde olduğu kadar, dünya eğitim tarihinde de son derece ilginç bir buluştur.

b. Fıkıh dersinin bulunmaması: Fatih böyle bir dersi genel medrese öğrencilerine uygun gördüğü halde, ilkokul öğretmeni olacaklar için yararlı bulmamıştır.

Bu açıklamalardan çıkan sonuç şudur: Fatih, öğretmen yetiştirme programlarını alanın özelliklerine göre ilk kez düzenlemiş bir program yapıcıdır. Ne yazık ki, Fatih’in çizdiği yol kendisinden sonra bırakılmıştır. Artık medreselerde biraz okumuş ve ya kendi kendine okuma yazma öğrenmiş ağırbaşlı kişiler ilkokullarda öğretmen olmuşlardır. Bunlar genellikle, mektebe bitişik caminin de imamı idiler.

İlkokul öğretmenleri, içinde buldukları sosyo-kültürel ortamla çok iyi kaynaşmış ve toplumun bir parçası olmuşlardı. Bu nedenle saygın, danışılan, rehber kişilerdi (Akyüz,1994: 76-77).





### 2. 2. 1. b. Tanzimat Dönemi

Bugünkü anlamda öğretmen yetiştirme tarihi Tanzimat dönemine çıkar. 1839’larda kurulup sonra çoğalmaya başlayan Rüşdiyelerin iyi bir öğretim yapabilmeleri, iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığına bağlı idi. Bu da ancak medrese dışında, yalnız bu iş için açılacak meslek okullarıyla sağlanabilirdi. O zamanki yöneticiler haklı olarak böyle düşünüyorlardı. Mekatip-i Umumiye Nezaretinin başına getirilen, sonra birkaç kez Maarif Nazırlığı yapan Kemal Efendi’nin öncülüğüyle ilk kez bir öğretmen okulu “Darülmuallimin-i Sıbyan” adıyla 16 Mart 1848’de İstanbul Fatih’te açıldı. Bu olay, Türk eğitim tarihinin çok önemli bir dönüm noktasıdır (Akyüz,1994).

### 2. 2. 2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme, eğitimin önemli görevlerinden biri haline gelmiştir. Atatürk eğitimde ilerleme için nitelikli öğretmen istemekteydi. Bu dönemde gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme uygulamaları şunlardır:

#### 2. 2. 2. a. İlköğretmen Okulları

1923-24 öğretim yılı başında, Türkiye’de toplam 20 iptidai Darülmuallimin ve Darülmuallimat yani ilköğretmen okulu bulunuyordu. 1924-25’te sayısı 24’e çıkan bu okullar; aynı yıl “ kız ve erkek muallim mektepleri” adını almış ve öğretim süreleri 5 yıla çıkarılarak, müfredat programları yeniden hazırlanmıştır (Öztürk, 1996: 253).

Öğretmen sayılarına gelince; 1923’te 10102 ilkokul öğretmeni vardı. Bunların 1081’i kadın 9021’i erkekti. Mesleki öğrenim görmüş olanlar, 378’i kadın, 2356’sı erkek toplam 2734’tür. Bunların önemli bir kısmı da medreselerin alt sınıflarından ayrılmış, yarım yamalak bir öğrenimle 1-2 senelik Darülmualliminlerden mezun olmuş, medrese alışkanlık ve düşüncelerinden kurtulamamış, çoğu imam ve müezzinlikle de görevli kişilerdi. Geri kalanlar da ancak ilköğretim görmüş ya da doğrudan medreselerden ayrılmışlardı (Öztürk, 1996).

Tablo 4. 1924 Darülmualimin ve Darülmualimat Ders Programı ve Haftalık Ders Saatleri

Dersler	1.Sene	2. Sene	3.Sene	4.Sene	5.Sene
Din Dersleri	2	2	-	-	
Türkçe ve Edebiyat	6	5	5	3	3
Tarih	2	2	2	2	-
İçtimaiyet	-	-	-	-	3
Malumat-ı Vataniye	-	-	-	2	-
Ruhiyat, Terbiye, Terbiye Tarihi	-	-	-	3	4
Usul-i Tedris ve Tatbikat	-	-	-	-	9
Hesap	3	2	2	-	-
Hendese ve Resm-i Hattı	2	2	1	-	-
Cebir	-	-	-	2	-
Hikmet	-	2	2	1	-
Kimya	-	1	2	1	-
Hayvanat	-	-	-	2	-
Nebatat	-	2	-	-	-
Ziraat (Darülmualimatlarda yok)	-	-	2	-	-
Teşrih ve Azyoloji	-	-	2	-	-
Umumi Hıfzısıhha ve Mektep Hıfzısıhhalar	-	-	-	1	1
Tabakat	-	-	-	1	-
Coğrafya	2	1	2	1	-
Resim	2	2	2	2	2
Elişleri	2	2	2	2	3
Yazı	2	1	-	-	-
Musiki (Darülmualimatta zorunlu)	1	1	1	1	1
Terbiye-i Bedeniye	1	1	1	1	1
Ecnebi Lisanı	3	2	2	2	2
Dikiş – Biçki (Darülmualiminlerde yok)	1	1	1	2	1
İdare-i Beytiye, Çamaşır, Ütü, Tathir (Darülmualiminlerde yok)	-	-	2	-	-
Nakiş ve Beyaz İşleri (Darülmualiminlerde yok)	-	1	1	1	-
Çocuk Bakımı (Darülmualiminlerde yok)	-	-	-	-	1

Kaynak: (Akyüz, 1994: 330)

Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal çaba harcamıştır. Öztürk'e (1996) göre, 1924-1925 öğretim yılından itibaren Darülmualimin adı Muallim Mektebi ve 1935'lerden sonra da öğretmen okulu haline çevrilmiştir. Öğretim süresi beş yıl olan ilk öğretmen okullarının sayısı sık sık değişmiş (Örneğin 1925-26 öğretim yılında 25; 1931-32 öğretim yılında 20); 1931-32 yılı, beş yıllık ilköğretmen okullarının son yılı devreli altı yıllık birer okul haline getirilmiştir. Orta okul seviyesindeki birinci devreler, aynı tarihten itibaren kademeli olarak kaldırılmaya başlanmış ve böylece ilköğretmen okulları, lise dengi üç yıllık birer meslek okulu haline getirilmiştir.



Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın Mayıs 1936'da TBMM'de söylediğine göre, o yıllarda ilköğretmen okulları her yıl ortalama 650 mezun vermekte; fakat ölüm, emeklilik, istifa gibi nedenlerle yıllık gerçek öğretmen artışı 300-350'ye düşmektedir. Bakana göre, bu gidikle 35 bin öğretmensiz köye Cumhuriyet ancak 100 yıl sonra öğretmen gönderebilecekti (Akyüz,1994: 329).

Tablo 5. 1937-1938 Ders Yılında İlköğretmen Okullarının Programı ve Haftalık Ders Saatleri

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Edebiyat	3	2	2
Pedagoji	-	2	1
Psikoloji	2	2	-
Terbiye Tarihi	-	-	2
Tedris Usulü ve Tatbikat	-	2	7
Sosyoloji	-	-	2
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	1	2
Riyaziye	4	4	1
Fizik- Kimya	4	4	-
Tabii İlimler ve Sağlık Bilgisi	2	2	3
Okul Sağlığı Bilgisi	-	-	1
Yabancı Dil	3	2	-
Jimnastik	1	1	1
Resim	1	1	1
Elişi	2	1	1
Müzik	1	1	1
Askerlik	2	2	2
Kız Öğretmen Okullarının Bu Ders Yerine Aşağıdaki Program İzlemekte: Biçki-dikiş	2	1	1
Çocuk Bakımı	-	1	-
Ev İdaresi	-	-	-

Kaynak: (Akyüz, 1994: 331)

O yıllarda öğretmen okullarına yöneltilen bir eleştiri, “nazari derslere” fazla önem verip meslek derslerini ve “ameli çalışmaları” yeterli titizlikle ele almayışlardır. 1940’ların başında, ilkokul öğretmenlerinin yarıdan fazlası bilgilerini eksik buluyor ve kendilerini yetiştirmek istiyordu; fakat yaz aylarında yapılan bazı hizmet içi seminerlerin de yetersiz olduğu görüşünde idiler (Başaran, 1974 : 446).

Cumhuriyet döneminde ilköğretim incelenirken açıklandığı gibi, 1948’e kadar ilkokul öğretmenleri maaşlarını il özel idarelerinin cılız bütçelerinden almışlardır. Bu durum, öğretmenliği, ekonomik bakımdan güven vermeyen bir meslek haline getirmiş, öğretmenlerin ülkedeki dağılımını ve ülke eğitimini çok olumsuz biçimde etkilemiştir. 1970-1971 öğretim



yılına kadar, ilkokul öğretmenleri, lise gibi 3 yıllık ilköğretmen okullarında yetiştirilmiştir. 1970-71 öğretim yılında süreleri 4 yıla çıkarılmışlardır. Toplam 89 ilköğretmen okulu, 1975-1976 öğretim yılına kadar öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir.

İlköğretmen okullarında öğretmen olabilmek için; Darülfünun, Yüksek Muallim Mektebi ve Orta Darulmuallimin ile yüksek ihtisas okullarının birisinden mezun olmak gerekiyordu. Bununla beraber, Resim, Elisheri ve Müzik gibi sanat dersleriyle Beden Eğitimi öğretmenleri, mesleki eğitim veren yüksek okul mezunlarından veya ehliyetnamelerden seçilebiliyordu (Öztürk, 1996: 86)

### 2.2.2.b. Köy Enstitüleri

Köy Enstitüleri, nüfusun büyük çoğunluğunun köylerde yaşaması nedeniyle köy hayatına dönük bir öğretmen modeli yetiştirmek üzere 17 Nisan 1940'da açılmıştır.

Köy öğretmeni yetiştirmek görüşü II. Meşrutiyet dönemine kadar uzanmaktadır. Bu dönemde köye göre bir eğitim sistemi ihtiyacını derli toplu ilk dile getirenlerden biri Ahmet Tevfik adında bir öğretmendir. Ocak 1912'te Üsküp Darulmuallimini'nin çıkardığı Yeni Mektep dergisinde "Darulmualliminler - Çiftlik Mektepleri" başlıklı bir yazı yayınlamıştır. Ahmet Tevfik " Osmanlı hayat ve varlığını bütün süratiyle sürüklemekte olan çöküş selinin önüne çekebilecek yegane set, kuvvetini maarıftan, ziraat ve sanattan almadıkça payidar olamaz; ülkemizin yegane zenginlik kaynağı ziraattır ve gelecekte yine o olacaktır" diyordu. Ona göre, Darulmualliminlerde ziraat dersleri bulunmakla birlikte, muallimler yeterli ziraat bilgileriyle çıkmıyordu. Darulmualliminler köylerde ve köyler civarında kurulacak Çiftlik Mektepleri içinde açılmalıdır. Çiftlik Mektepleri Darulmualliminler için gerçek bir uygulama okulu olacaktır. Böylelikle, ziraat yöntemlerini uygulama ile iyice öğrenmiş muallimler, daha doğrusu "çiftçi muallimler" yetiştirileceği gibi, çiftlik mektebi öğrencileri de öğretim yöntemleri hakkında bilgili çiftçiler, başka deyişle öğretmenlik yeteneğini kazanmış "muallim çiftçiler" olarak yetişmiş olacaklardır (Akyüz, 1994).

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında ise Dewey, raporunda köye göre eğitim ve köy öğretmeni yetiştirme konusuna yer vermiştir. Başka bir yabancı eğitimci Kühne de raporunda benzer önerilerde bulunmuştur. Bu konuda benzer görüşler yerli eğitimcilerce de ortaya atılmış, bazı uygulamalara bile girişilmiştir.



Köy enstitülerinin kuruluşu uzun yıllar tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. 1940 yılında 6 yaşının üstündeki nüfusun % 78'i okur- yazar değildi. Köylerde bu oran % 90'dı. Ayrıca köyler sağlık, temizlik, gelişme gibi imkanlarından uzaktı. Bu yaygın bilgisizlikle daha etkili mücadele etmek, bunu yaparken köylerin sosyal ve ekonomik yapısını da öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlemek, gelişmeler sağlamak... İşte köy enstitüleri bu amaçlarla kuruldu. Mevcut eski düzen, "nazari" eğitim yapan, ellerinde kalem, kitap; yalnızca okuma-yazma ve "kitabi bilgiler" öğretimi ile yetinen, köye gitmek ve orada kalmak istemeyen, köylüye pek yararlı olamayan öğretmenler yetiştirmekle suçlanıyordu. Oysa artık köy kökenli, yalnızca köye yararlı olabilecek, ellerinde kalem ve kitaptan çok, kazma, kürek, çapa, bağ makası, keser bulunan öğretmenler yetiştirilmeliydi. Köy enstitüleri bu amaçlarla kurulmuştur (Akyüz,1994).

Köy enstitüleri dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in girişimleriyle kurulmuştur. Ayrıca İlköğretim genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un da katkısı olmuştur.

Kentlerden uzakta, kırsal çevrelerde kurulan bu okulların sayıları zamanla 21'i bulmuştur. Köy Enstitülerinin ilk resmi eğitim programı 1943 tarihlidir (Binbaşıoğlu: 1993, 168). Buna göre, bunlar ilkokuldan sonra 5 yıl öğretim yapmaktadırlar ve bu süre içinde toplam 114 hafta "kültür" dersleri, 58 hafta "ziraat" dersleri ve çalışmaları, 58 hafta da "teknik" ders ve çalışmalar yapmaktadır. Bir haftalık süre bakımından da, derslerin dağılımı şöyledir:

Kültür dersleri	: her sınıfta 22 saat
Ziraat dersleri	: her sınıfta 11 saat
Teknik dersler ve çalışmalar:	her sınıfta 11 saat

Köy enstitülerine, ilkokulu bitiren köy çocukları sınavla alınıyorlardı. Kız öğrencilerle karışık bir eğitim- öğretim uygulanıyordu. 1950'den sonra kızlar Kızılçullu ve Beşikdüzü'nde toplanıp karma eğitim kaldırılmıştır.Okul binalarını genellikle öğrenciler yapmışlardır. Köy enstitülerinde işe dayanan, zor bir eğitim öğretim yapılıyordu. 1946'da Köy Enstitülerinde toplam 620 öğretmen vardı (Akyüz, 1994).

Köy Enstitülerinin programları 1947'de biraz değiştirilmiştir. Bu değişiklikte, kültür derslerine genel bilgi dersleri denmiş ve bunlara ötekilerden daha fazla saat ayrılmıştır. Teknik derslere sanat dersleri ve atölye çalışmaları denmiş, bunların öğretimi her yıl fakat 1/3



öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır. 1947 değişikliği Köy Enstitüleri felsefesinden ilk belirgin uzaklaşma diye yorumlanır.

Talim Terbiye kurulunun yaptığı program değişikliği 1952-1953 ders yılından itibaren uygulanmış ve Köy Enstitüleri önemli ölçüde genel bilgi derslerine yöneltmiştir. Şubat 1954'te yayınlanan 6234 sayılı kanunla, Köy Enstitüleri, tümüyle geleneksel ilköğretmen okullarıyla birleştirilmiştir. Köy Enstitüleri'nde toplam 15000 kadar öğretmen ve 2000 kadar sağlıkçı yetişmiştir (Akyüz, 1994: 339-342).

Köy Enstitüleri, buldukları çevreye ekonomik, kültürel, sosyal etkilerde bulunmuşlardı. Örneğin, buldukları yerlere yeni üretim metotları, yeni ürünler vs. getirmişler, pazar imkanı oluşturmuşlardır.

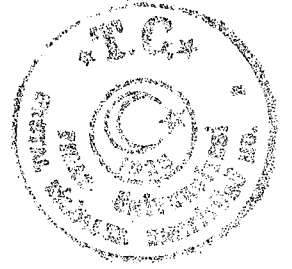
### **2. 2. 2. c. Eğitim Enstitüleri**

Öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görme şartı 1739 sayılı 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu ile getirilmiştir. Bu kanunun çıkmasıyla İlköğretmen okulları kapatılarak, bugünkü sınıf öğretmenliği bölümlerinin temelini oluşturan iki yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmaya başlanmıştır.

Temel Eğitim 1.kademe denen okullara, yani ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere eğitim süresi uzatılarak 2 yıllık Eğitim Enstitülerinin açılması kararlaştırılmıştır. 1974-1975 öğretim yılından itibaren bazı İlköğretmen okullarında böyle 2 yıllık Eğitim Enstitüleri açılmış ve bünyesinde Eğitim Enstitüsü açılmayanlar ise öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. 1976'da sayıları 50'yi bulan 2 yıllık Eğitim Enstitüleri, belirtildiği gibi, eski İlköğretmen Okulları binalarında faaliyet göstermişlerdir. Bu yıllardan itibaren üniversite seçme sınavlarında genellikle en düşük puan tutturan öğrencilerin gittikleri bu okullara öğrenci alınması, yetiştirilmesi ve mezun edilmesi işlerine ideolojik ve politik amaçların karıştığı öne sürülmüş ve bu konu, o yıllarda basında çok tartışılmıştır (Kaya, 1984).

1981'de yapılan düzenleme ile "sınıf öğretmeni" yetiştiren bu okulların sayıları 17'ye indirilmiştir. Buldukları ilin adını taşıyan bu kurumların (Örnek: Ağrı Eğitim Enstitüsü) yerleri şöyledir (Akyüz, 1994):

Ağrı	Çanakkale	Giresun	Manisa	Van
Amasya	Denizli	Hatay	Muğla	
Bolu	Edirne	Kastamonu	Niğde	
Burdur	Erzincan	Kırşehir	Siirt	



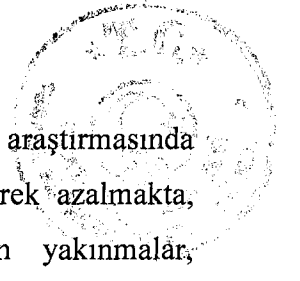
İki yıllık Eğitim Enstitüleri'nin kuruluş tarihi Türkiye'de öğretmen yetiştirme krizinin başlangıcı sayılır. Eğitim enstitülerinin açılmasında, ilkokul öğretmeninin yüksek öğrenimden geçmesini sağlayarak daha nitelikli öğretmen yetiştirme düşüncesi etkili olmuştur. Ancak gelişmeler bu durumun tam tersi yönündedir. Çelenk'e (1995) göre, iki yıllık eğitim enstitüleri uygulamasının başarısızlığının üç temel nedeni vardır:

1. Kapatılan İlköğretmen okulları yatılı okullar olması nedeniyle, okuma olanağı bulunmayan zeki köy çocuklarına dayanmaktaydı. Kısaca, öğretmen okullarının sağlam bir hammadde kaynağı, iyi bir öğrenci kaynağı vardı. Oysa iki yıllık eğitim enstitüleri, üniversitelerin diğer bölümlerine giremeyen başarısız öğrencilerin meslek edinme alanı haline gelmişlerdir.

2. Türkiye'de 70'li yıllarda başlayan politik çekişme ve oluşan siyasi istikrarsızlık nedeniyle, öğretmen yetiştirmesi gereken bu kuruluşlar, birer militan yuvası haline dönüşmüşlerdir.

3. Öğretmenin gelirlerindeki gerileme ve öğretmenlerin içine düştüğü geçim sıkıntısı, toplum gözünde öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelemesine ve öğretmen yetiştiren kurumlara başvuran öğrencilerin niteliğinin düşmesine neden olmuştur.

Cumhuriyet döneminde köy öğretmen okullarının kapatılıp köy enstitülerinin kurulması, köy enstitülerinin de kapatılıp İlköğretmen okullarının kurulması, ihtiyaca binaen; eğitim kursu mezunlarından öğretmen, ortaokul mezunlarından geçici öğretmen, lise mezunlarından yedek subay öğretmen uygulamaları gibi istikrarsızlık örnekleri vardır. Ancak iki yıllık eğitim enstitülerinin uygulanması tam bir faciadır. Bu dönem öğretmen adaylarının heyecanını öldürmüştür. Bu durum aynı zamanda, güncel literatürde; "bizim çocuk bir şey olmadı, bari öğretmen olsaydı" ya da "öğretmen bile olamadın" gibi meslek onurunu zedeleyici ifadelerin yer almasının da nedeni olmuştur (Çelenk, 1995).



Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Haziran 1982'de yayınlanan bir araştırmasında şöyle denilmektedir: "Toplumda öğretmenlik mesleğine verilen değer giderek azalmakta, öğretmenler arasında mesleğe, çalışma ve yaşam koşullarına ilişkin yakınmalar, huzursuzluklar yaygınlaşmakta, öğretmenlik gençler için çekiciliğini yitirmekte ve en son tercih edilen bir meslek haline gelmektedir" (MEB, 1982).

#### **2. 2. 2. d. Eğitim Yüksekokulları**

Öğretmen yetiştiren kurumlar 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıydı. Bu kurumlar 20 Temmuz 1982'den itibaren Eğitim Yüksek okulları adı altında üniversitelerin çatısı altında toplanmıştır.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile getirilen, tüm öğretmenlerin yüksek öğrenim görmeleri ilkesini gerçekleştirmek için 1986 Nisan'ından itibaren (önceki yıllarda orta öğrenim düzeyinde yetişmiş sınıf öğretmenlerinin sayıları 130 bin kadardır) Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi tarafından 2 yıl süreli Eğitim Ön Lisans Programı başlatılmıştır. Bu program Tv, Radyo ve basılı ders materyalleri ile yürütülmüştür (Akyüz, 1994: 332).

#### **2. 2. 2. e. Eğitim Fakülteleri**

İlköğretim birinci kademeye öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları 1989-1990 yılından itibaren iki yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Eğitim yüksek okulları, dört yıla çıkarıldıktan sonra 3 Temmuz 1992'de eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü haline getirilmiştir.

Sonuç olarak söylemek gerekirse, ülkemizde bugünkü anlamda sınıf öğretmeni yetiştirme tarihi Osmanlı döneminde 1848 yılında açılan Darülmualimin'e uzanmaktadır. Bu tarihten sonra Cumhuriyet döneminde, önceleri ortaöğretim düzeyinde "öğretmen okulları" ve "köy enstitüleri", daha sonra "ön lisans" düzeyinde MEB tarafından ve günümüzde ise "lisans" düzeyinde üniversiteler tarafından sınıf öğretmeni yetiştirilme deneyimleri yaşanmıştır. Bu şekilde öğretmen yetiştirme ihtiyacı karşılamadığı zaman başka kaynaklardan da öğretmen temin yoluna gidilmiştir.





Günümüzde sınıf öğretmenleri tamamen üniversite düzeyinde yetiştirilmekte ve başka kaynaklardan öğretmen ataması yapılmamaktadır. Bunun sonucunda, Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda önemli bir deneyime sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenliği öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasında çok önemli mesafeler kaydedilmiştir.

Sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda bugün gelinen noktada, nicelik sorunu önemli oranda çözülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin nitelik sorunu ise bu konuda yapılmakta olan araştırma sonuçlarına ve uzman görüşlerine dayanılarak çözülmeye çalışılmaktadır.

## **2. 3. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Alternatif Uygulamalar**

### **2. 3. 1. Köy Eğitimcileri**

1936'da Saffet Arıkan'ın bakanlığı döneminde, Eskişehir'in Mahmudiye köyünde bir Eğitim Kursu açıldı. Amaç, askerliğini onbaşı ve çavuş olarak yapmış köylü gençleri altı aylık bir kurstan sonra eğitim unvanıyla küçük köylere ve üç yıllık ilkokullara gönderip öğretmen sıkıntısını biraz hafifletmekti. Fikir Atatürk'ten gelmişti (Aydemir, 1968: 490).

### **2. 3. 2. Mektupla Öğretim**

İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi 1974-1976 yılları arasında "Mektupla Öğretim" şeklinde yapılmıştır. 1974'te, bütün lise mezunlarına yüksek öğrenim yaptırmayı vaat eden dönemin hükümeti, mektupla yüksek öğretim denen bir uygulamaya gitmiş ve 46000 öğrenci bu yolla öğretmen yetiştiren programlara alınmıştır. Resim, Müzik, Beden Eğitimi dersleri de dahil, çeşitli yollarla öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu program daha çok yazın 5 haftalık çalışmalar biçiminde yapılmış ve üç yıl içinde toplam 15 hafta öğretim yapılabilmektedir. Oysa normal programını uygulayan üç yıllık Eğitim Enstitülerinde normal bir eğitimle yılda 24 haftadan üç yılda 72 haftalık öğretim yapılmaktaydı. Böylece çalışma süresi bakımından da mektupla öğretmen yetiştirme, normal sürenin %20-25'i arasında kalmıştır. Batıda bazı ev kadınlarına vs. hitap eden ve boş zamanlarının değerlendirilmesi bakımından yararlı olan mektupla öğretim, bizde çok basitleştirilerek çok kısa sürede öğretmen yetiştirme amacıyla kullanılınca, öğretmenlik mesleği iyi yetişmemiş binlerce öğretmenle dolmuş ve meslek tarihi gelişimi içinde bundan zarar görmüştür (Akyüz, 1994: 337).





### 2. 3. 3. Yedek Subay Öğretmenlik Uygulaması

11 Ekim 1960 tarihli bir kanunla, lise ve dengi okul mezunları ile üniversite ve yüksek okullardan mezun olmadan ayrılanlar bir kurstan geçirildikten sonra, askerliklerini köylerde ilkokul öğretmeni olarak yapmışlardır. Bunlardan isteyenler, 26 Temmuz 1963 tarihli bir kanun ile, sürekli olarak öğretmenliğe geçmişlerdir.

### 2. 3. 4. Vekil Öğretmenlik Uygulaması

5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile orta okul ve dengi okullardan mezun olanlardan 18 yaşını tamamlamış olanlar, bir kurstan geçirilerek okullara geçici öğretmen olarak atanmışlardır. Lise ve üstü okul mezunları da bir kurstan sonra orta dereceli okullara öğretmen olarak atanmışlardır.

### 2. 3. 5. Hızlandırılmış Eğitim

1975'ten sonra özellikle Eğitim Enstitülerinde siyasal ve ideolojik amaçlı şiddet olayları nedeniyle öğretim normal sürdürülememiş ve binlerce öğrenci okullarına devam edememişlerdir. 1978'de bu duruma "hızlandırılmış programlarla" çözüm bulma yoluna gidilmiştir. Çok yoğun dersler ve birden fazla öğretmenle yapılan bu uygulamada, normal öğretim süresinin %25-50 kadar bir sürede çalışma yapılabilmektedir. Ayrıca seminer çalışmaları ve uygulamalar da yapılamamıştır. Bu şekilde on binlerce kişiye öğretmenlik diploması verilmesi, her geçen gün güçlendirilmesi gereken mesleği daha fazla yıpratmıştır (Akyüz, 1994: 337-338).

### 2. 3. 6. Asker Öğretmenlik Uygulaması

19 Aralık 1987'de yayınlanan bir yönetmeliğe göre;

a. Yedek subaylığa hak kazanıp da, mesleği öğretmenlik olan ya da öğretmen olabilecek öğrenimi görmüş olanlar,

b. Erbaş veya er olup da, mesleği öğretmenlik olanlar ya da uygun nitelik taşıyan yüksek okul veya lise ve dengi okul mezunlarından istekliler,



Temel askerlik eğitimleri sonunda öncelik sırasına göre tespit edilip kalan sürelerini Milli Eğitim Bakanlığının emrinde öğretmenlik yaparak tamamlarlar. Bu uygulamaya Güneydoğu ve Doğu Anadolu'da, özellikle bazı köy ilkokullarında görülen öğretmenin eksikliğini gidermek için başvurulduğu anlaşılmaktadır (Akyüz, 1994).

Görüldüğü gibi, ülkemizde sınıf öğretmeni yetiştirme anlayışında öğretmen açığını kapatmak çok önemli bir yer tutmuştur. Öğretmen eksikliğini gidermek için türlü yollara başvurulmuş, gerekli niteliğe sahip olmaları önemsizmeden çok kısa süreli kurs ve eğitimlerle sınıf öğretmenleri yetiştirilip istihdam edilmişlerdir. Bu uygulamalar yıllarca sürüp gitmiş ve tarihi gelişimi içinde öğretmen yetiştirme işi bir deneme tahtası haline gelmiştir. Öğretmen yetiştirmede istikrarın Sınıf Öğretmenliği Anabilim dallarının açılmasıyla sağlandığı söylenebilir.





### 3. MEVCUT DURUM

#### 3.1. Eğitim Fakülteleri

Ülkemizde eğitim fakülteleri, sınıf öğretmeni yetiştiren tek eğitim kurumu olup sayıları 66'yı bulmuştur. Bu fakültelerin 60'ı devlet üniversitelerine, 5'i de vakıf üniversitelerine bağlıdır. Eğitim Bilimleri Fakültesi ise sadece Ankara Üniversitesi bünyesinde bulunmaktadır (YÖK, 2001). Fakültelerin büyük şehirlerde yoğunlaşmış olması artan talepten dolayıdır. Eğitim fakülteleri, sınıf öğretmeni yetiştiren öteki fakültelerin öğrencilerine formasyon dersleri vermekte, ayrıca enstitülerde lisansüstü eğitim ile (tezsiz yüksek lisans) öğretmen adayları yetiştirmektedir.

#### 3.2. Sınıf Öğretmenleri

Eğitim sisteminin sayısal olarak en fazla personelini öğretmenler, öğretmen branşlarına göre ise sınıf öğretmenleri teşkil etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin işbaşında da eğitilmek suretiyle (kurslar, seminerler vs.) nitelikleri arttırılmaya çalışılmaktadır. Aşağıdaki tabloda ilköğretim okulları okul, öğrenci ve öğretmen sayıları verilmiştir:

Tablo 6. İlköğretim Okulları Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı (2001-2002 Öğretim Yılı)

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız	
İlköğretim Okulları Genel Toplamı	36065	10.460.219	5.624.146	4.836.073	345.141
İlköğretim Okulları	35.348	10.102.502	5.418.991	4.683.561	330.819
İlköğretim Genel Müdürlüğü	34.760	10.047.628	5.386.624	4.661.004	329.266
İlköğretim Okulu	14.749	8.836.612	4.696.501	4.140.111	287.445
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	247	131.161	95.297	35.864	4.589
Pansiyonlu İlköğretim Okulu	205	122.758	70.412	52.346	4.313
Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Yapan İlköğretim Okulu	19..559	957.097	524.414	432.683	32.919

Kaynak: MEB APK Başkanlığı, 2001

#### 3.3. Mezunların İstihdamı

Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü mezunları, 2001 yılından beri KPSS sınavı ile öğretmenliğe atanmaktadır. Ülkemizde sınıf öğretmenliği ihtiyacını karşılamakta



zorlanan eğitim fakülteleri, YÖK'ün yaptığı KPSS sınavı ile bir çok sınıf öğretmeni adayını elemesiyle daha çok sıkıntıya düşmektedir (İSNET, 2000).

Sınıf öğretmenliği anabilim dalından mezun olan öğrenciler, istihdam bakımından diğer branşlara göre daha avantajlı konumda olup, Milli Eğitim Bakanlığının son yıllarda çok sayıda atama yaptığı sınıf öğretmenleri sayısal olarak yeterli duruma gelmiştir.

Öğretmen yetiştirme konusunda sorumluluğun Milli Eğitim Bakanlığı'na ait olduğu YÖK öncesi dönemde Bakanlık, Yüksek Eğitim Reformu Yasası çerçevesinde, öğretmen yetiştiren kurumlara alınacak öğrencilerin sayısı hakkında karar verebiliyordu. Böylece bu kurumlardan mezun olan öğrencilerin sayısı ile mevcut öğretmenlerin sayısı arasında bir denge kurulabiliyor, bunun sonucu olarak mezun olan her öğrenci öğretmen olarak atanabiliyordu (Karagözlü ve diğerleri, 1987: 218). Yüksek Öğretim Kanunu ile YÖK'ün kurulması ve öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere devredilmesi, YÖK'ü öğretmenlerin yetiştirilmesinden ve öğretmen yetiştirme işinin planlamasından sorumlu bir kurum haline getirmiştir. Bugüne kadar, bu görevi istenilen düzeyde yerine getirdiğini söylemek yanlış olur. Çünkü, MEB temel eğitim düzeyinde daha fazla öğretmene gereksinim duyarken, bazı branşlarda binlerce ortaöğretim alan öğretmeni iş bulmakta zorlanmakta, bazı branşlarda da öğretmen bulunamamaktadır. YÖK öğretmen yetiştirme konusundaki bütün bu sorunların sorumlusu olarak eğitim fakültelerini göstermektedir.

### 3. 4. KPSS Uygulaması

KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) kamu görevlerine ilk defa atanacaklar için yapılan sınavdır. ÖSYM tarafından 1999 yılında yapılmış olan DMS (Devlet Memurluğu Sınavı) ile 2001 yılında yapılmış olan Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı ile birleştirilerek KPSS adıyla bir sınav yapılmıştır.

KPSS, kamu kurum ve kuruluşlarının kendi yönetmeliklerine göre yapacakları giriş sınavı olup eleme sınavı haline getirilmiştir. Öğretmen adayları, başka bir sınava tabii tutulmadan, bu sınavın sonucuna göre atanmaktadır. 2000 KPSS'de 40 puandan yukarı not alan 10000 kişi sınıf öğretmeni olarak atanmıştır (İSNET, 2000).

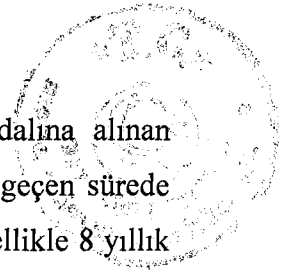


### 3. 5. Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi

1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Kanun gereğince öğretmen yetiştirme görevi tamamıyla üniversitelerin Eğitim Fakültelerine verilmiştir. Geçen 15 yıllık sürede her ne kadar Eğitim Fakülteleri ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada en önemli kurum olmuşsa da, bugün gelinen nokta dikkate alındığında Eğitim Fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunun sonucunda, özellikle okul öncesi eğitimde ve ilköğretim düzeyinde kısa zamanda karşılanamayacak öğretmen açığı ortaya çıkmış ve MEB, zorunlu olarak bu düzeylerdeki öğretmen ihtiyacını başka kaynaklardan (diğer fakülte mezunları gibi) karşılamaya başlamıştır. Bu sorunları dikkate alan Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 1996 yılı başında MEB ile birlikte başlattığı bir çalışma ile ülkenin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarını yeniden düzenlemiştir. Bu düzenleme çalışması YÖK Genel Kurul toplantısında, Üniversitelerarası Kurul toplantısında ve Eğitim Fakülteleri Dekanları ile iki kez yapılan toplantılarda değerlendirilmiş ve son olarak YÖK Yürütme Kurulu tarafından kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. Yapılan bu düzenlemenin temel nedenleri şunlardır (Günçer, 1998):

1. Eğitim Fakülteleri geçen 15 yıllık sürede ülkenin öğretmen ihtiyaçlarından çok, sahip olduğu öğretim elemanlarının akademik yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda yapılanmış ve açılan programlar daha çok ortaöğretim düzeyine öğretmen yetiştiren lisans programları olmuştur. Bunun sonucunda, ilköğretim alanlarında yetişen öğretmen sayısı ihtiyacın çok altında kalırken, lise düzeyine çeşitli branşlarda ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır.

2. Durumun ciddiyetini yansıtmak bakımından MEB tarafından ortaya konan 1996-2000 yılları arasındaki sınıf öğretmeni ihtiyacı ile Eğitim Fakültelerinin mezun edeceği öğretmen sayısını karşılaştırmak gerekir. MEB tarafından 1996 yılında toplam sınıf öğretmeni ihtiyacı 22.007 olarak belirtilirken, 1995-1996 yılı sonunda üniversitelerden mezun olan sınıf öğretmeni sayısı 5.500 seviyesinde kalmıştır. Yeni düzenleme, okul öncesi ve ilköğretim gibi kritik alanlarda kısa sürede ciddi sayısal artışlar hedeflemektedir. Yükseköğretim Kurulu, yeni düzenleme hedefleri çerçevesinde, Eğitim Fakültelerinin 1997 öğrenci kontenjanlarını belirlemiş ve 1998 öğrenci kontenjanlarında da bu alanlarda ciddi artışlar getirmiştir. 1998-



1999 eğitim-öğretim yılında eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği anabilim dalına alınan öğrenci sayısı 12260'tır. Ancak, yeni düzenleme ilk mezunlarını verene kadar geçen sürede bu alandaki öğretmen açığını kapatmak öncelikli bir mesele haline gelmişti. Özellikle 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin de yürürlüğe girmesi ile bu ihtiyaç daha belirgin bir hale gelmişti. Bu ihtiyacı değerlendiren YÖK, ilk olarak 1996 yılında Sınıf Öğretmenliği alanında öğretmenlik sertifika programları geliştirmiş ve Eğitim Fakültelerine göndermiştir. YÖK, ikinci bir önlem olarak da, Eğitim Fakültelerinde yürütülmekte olan ve yaklaşık 40.000 öğrencinin devam ettiği ortaöğretim alan öğretmenliği Sertifika programlarını, Sınıf Öğretmenliği Sertifika programına dönüştürmek üzere gerekli program çalışmasını yapmış ve Kasım 1997'de tüm Fakültelere göndermiştir.

3. 1982 yılındaki yeniden yapılanma ile Eğitim Fakülteleri daha çok ortaöğretim öğretmeni yetiştirmeye yönelmişler ve ilköğretim öğretmeni yetiştirmeyi ihmal etmişlerdir. 1995-1996 Eğitim Fakülteleri mezunlarının öğretmenlik alanlarına göre dağılımının incelenmesinden oldukça çarpık ve olumsuz bir tablo ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki, ilköğretimin ikinci kademesinde okutulan ve daha çok öğrencinin alması gereken Fen Bilgisi dersi için tüm Eğitim Fakültelerimiz sadece 58 mezun verirken, ortaöğretimde yani Lisede okutulan Fizik, Kimya, Biyoloji dersleri için 2.000 mezun vermektedirler. Aynı şekilde, Eğitim Fakültelerimiz ilköğretimin ikinci kademesinde okutulan Türkçe dersi için 61 mezun verirken, Lisede okutulan Türk Dili ve Edebiyatı dersi için 793 mezun vermektedir. İlköğretimin ikinci kademesinde okutulan ve yine daha çok öğrencinin alması gereken Sosyal Bilgiler dersi için durum daha da vahim görünmektedir. Eğitim Fakültelerimiz bu alanda hiç mezun vermez iken, liselerde okutulan ve Sosyal Bilgiler alanlarını içeren Tarih, Coğrafya ve Felsefe grubu için toplam 1.330 mezun vermektedirler. MEB, bu nedenle lise öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenleri bu düzeyde de işe almak zorunda kalmış, ancak bu durum uygulamada çeşitli problemleri beraberinde getirmiştir. Sadece bir branşta (Fizik, Tarih gibi) yetişen öğretmenler, ilköğretim II. kademedeki yer alan Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi dersleri öğretmekte zorlanmışlar ve çoğu durumda bu düzeyde öğretmenlik yapmak istememişlerdir. Ayrıca tek alanda yetişen branş öğretmenleri, yan alanları olmadığı için, kendi alanları dışında başka bir derse girememişler ve özellikle küçük ilköğretim okullarında her branş için bir öğretmen bulundurma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu da özellikle köy ve kasaba ilköğretim okullarında çoğu zaman mümkün olmadığı için öğretmensiz geçen ders problemi ortaya çıkmıştır. Yeni düzenleme, Eğitim Fakültelerindeki bölüm yapılanmasını, milli eğitim sistemimizdeki okul yapılanmasına paralel hale getirerek yan alan uygulamasına



yer vermekte ve öğretmenlerin birden fazla alanın derslerini öğretebilecek şekilde (Fen Bilgisi ve Matematik ya da Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi) yetiştirilmesini öngörmektedir.



4. Eğitim Fakültelerinde yaptırılan yüksek lisans ve doktora çalışmaları, yine öğretim elemanlarının akademik yönelimleri doğrultusunda temel bilimlere yoğunlaşmış ve Eğitim Fakültesinin asli görevlerinden biri olan öğretmen eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik bilimsel çalışmalar ihmal edilmiştir. Yeni düzenleme, Eğitim Fakültelerindeki bilimsel çalışmaların öğretmen yetiştirme ve eğitim konularına yönelmesini ve temel bilimler alanındaki araştırmaların Fen Edebiyat Fakültelerinde yapılmasını öngörmektedir.

5. Herhangi bir alan fakültesinden mezun olan adaylara yönelik olarak Eğitim Fakültelerince düzenlenen öğretmenlik sertifika programları, içerik ve süre açısından yetersiz kalmış ve uygulamadan uzak sınırlı bir zaman dilimine sıkıştırılan programlar haline gelmiştir. Yeni düzenleme, bu sertifika programlarına son vermekte ve daha nitelikli ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirmek amacıyla, alan fakültesi mezunları için öğretmenlik eğitimine yönelik 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programları öngörmektedir.

6. Eğitim Fakültelerinde alanın öğretimine yönelik yöntem bilgisi ve öğretmenlik tecrübesi ihmal edilmiştir. Fen Edebiyat Fakültesi programlarından kalma bir alışkanlıkla, özellikle alan öğretmenliği lisans programlarında çok sayıda ve bazen uzmanlaşmaya kadar giden alan derslerine yer verilmiştir. Bunun sonucu olarak, alanı iyi bilen ancak öğrencilerle iyi iletişim kuramayan ve bilgisini öğretemeyen öğretmen tipi ortaya çıkmıştır. Yeni düzenleme ile yeniden yapılan öğretmen yetiştirme lisans programları, alan öğretim yöntemlerini ve öğretmenlik uygulamasını ön plana çıkarmaktadır. Programların önemli bir bölümü okullarda uygulamaya ayrılmakta ve aday öğretmenlerin bizzat okul ve sınıf içi uygulamalar yoluyla öğretmenlik becerisi ve tecrübesi kazanması amaçlanmaktadır.

7. Yeni düzenleme ile birlikte öğretmen yetiştiren programlarda yer alan öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden yapılandırılmış ve hem uygulamayı hem de çağdaş öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Öğretimin Planlanması, Sınıf Yönetimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Özel Öğretim Yöntemleri gibi alanları ön plana çıkaran bir formasyon programı oluşturulmuştur. Gerek lisans programlarında gerekse lisansüstü düzeydeki tezsiz yüksek lisans programlarında uygulanacak olan bu program ile öğretmen adayı uygulamaya daha yakın olabilecek, teorik bilgileri ezberleme yerine daha çok bizzat öğretim ortamında





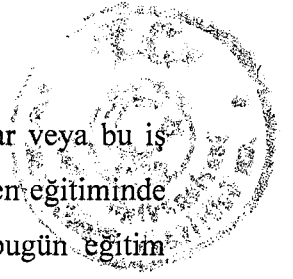
karşılaşılabileceği sorunlara çözüm üretme ve alan öğretim becerilerini geliştirme fırsatı bulabilecektir.

8. Eğitim Fakültelerinde son yıllarda çok sayıda açılan Program Geliştirme, Eğitim Yönetimi, Halk Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme gibi eğitim bilimleri programlarının belirli istihdam alanları yoktur. Bu alanlar, öğretmenlik becerisi üzerine inşa edilmesi ve lisansüstü düzeylerde açılması gereken programlardır. Bu alanlarda lisans eğitiminden geçen öğrenciler mezun olduklarında çoğunlukla işsiz kalmakta veya kendi alanları dışındaki işlerde çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Böylece Eğitim Fakültelerinin önemli bir öğretim elemanı kapasitesi verimsiz bir şekilde kullanılmaktadır. Yeni düzenleme, bu alanlardaki lisans programlarını kapatarak lisansüstü düzeye taşımakta ve varolan kapasitenin lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmede ve lisansüstü düzeyde ise eğitim bilimleri alanında yapılacak bilimsel çalışmaların bulgularını öğretmen yetiştirmeyi iyileştirme yönünde kullanılmasını öngörmektedir.

9. Eğitim Fakülteleri, yukarıda sözü edilen yeni düzenlemeye göre öğrenci almaya 1998-1999 öğretim yılından itibaren başlamışlardır. Bazı fakültelerde yeni düzenlemeye göre açılan programlarda öğretim elemanı sıkıntısı çekilmektedir. Özellikle özel öğretim yöntemleri alanında ülkemizde yetişmiş öğretim elemanı sayısı yok denecek kadar azdır. Bu nedenle, Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa almış oldukları kararla, 1997 yılı içinde 1416 sayılı Kanun çerçevesinde yurt dışında lisansüstü eğitim yapmak amacıyla verilen burslardan 750 tanesi, öğretmen eğitimi ile ilgili alanlara ayrılmıştır. Bu burslardan 206 tanesi yapılan sınavlar neticesinde doldurulmuştur. Bu şekilde 4-5 yıl sonra Eğitim Fakülteleri ihtiyaç duydukları alanlarda önemli sayıda doktoralı öğretim elemanına kavuşacaklardır.

10. Öğretmenlik yeterlik ve standartlarının belirlenmesi, alanlara ve düzeylere göre öğretmenlik programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, yeni öğretmen yetiştirme programlarının açılması, akreditasyon ile öğretmen eğitimine dönük kısa ve uzun vadeli planlama, öğretmen ihtiyacının ve program kontenjanlarının belirlenmesi gibi konularda Yükseköğretim Kuruluna önerilerde bulunmak üzere Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurulmuştur (Günçer, 1998).

YÖK tarafından "Yeni Yapılanma" adı verilen değişiklik, pek de tartışma fırsatı olmadan, fakültelele bildirilmiştir. YÖK, fakülteler ile bölümler düzeyinde yapılan



uygulamalar hakkında yeterince bilgilenmeden yurt dışına gönderdiği elemanlar veya, bu iş için görevlendirilen yabancılarla sorunu çözümlenmeye çalıştığı takdirde, öğretmen eğitiminde mevcut birikimleri kullanmama hatası bir kez daha gerçekleşecektir. Oysa bugün eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin yöntemleri ve öğretmenlik uygulamaları konusunda *deneyim ve birikim sahibi birçok akademisyen* vardır. Bunların her birinin, Türkiye şartlarında öğretmen yetiştirme konusundaki görüşleri de son derece değerlidir. Yeni yapılanma aşamasında bu görüşlerden mutlaka yararlanılması, Yüksek Öğretim Kurulu ile eğitim fakülteleri arasında sağlıklı bir diyalogun oluşmasına da önemli bir katkı sağlayabilir (Oktay, 1998: 24).

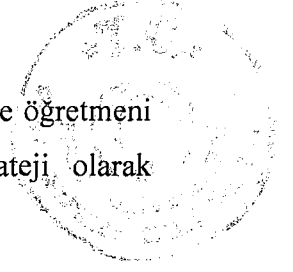
### **Eğitim Fakülteleri'nde Yeniden Yapılanmanın Getirdikleri:**

Yeniden yapılanmanın getirdiklerini eğitim fakültelerinin şimdiki durumunu ortaya koymak açısından kısaca şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğretmen olabilmek için gereken süre arttırılmıştır. 3.5 +1.5 ve 4+1.5 modeli ile öğretmen yetiştirmede olduğu gibi öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümler için yüksek lisans dersleri olarak verilmesi, yüksek lisans kavramının içinin boşaltılması anlamına geleceği gibi, 39 kredi/saatlik derslerin üç yarıyla yayılması da zamanın kötü kullanımına somut bir örnek olacaktır.

2. Öğretmen yetiştirmede uygulamalar arttırılmıştır. Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının uygulama eğilimi içine girmeleri sonucu, öğretmenlik formasyonu kazandıran dersler ikinci sınıf dersler olarak algılanmaya, öğretmenlik uygulamaları da yasak savmak için yapılır hale gelmiştir. Bu konuda bir sorunun olduğu ve Eğitim Fakültelerinin giderek amacından saptırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Zaten yeniden yapılanma konusunda YÖK'ün dayandığı en haklı gerekçe de budur. Ancak, alt yapı olanakları dikkate alınmadan uygulamaların bu kadar arttırılmasının çok yararlı olduğu söylenemez. Şu da bilinmelidir ki, iyi öğretmenler ve okul yöneticileri yetiştirilmemişse, uygulamalarla ancak yanlışlar öğretilir, kuramsal bilgiler uygulamaya dönüştürülemez.

3. Bazı bölümler ve anabilim dalları kapatılmış, bazı yeni bölümler açılmış, bazı programlar ise lisans üstü düzeye çıkarılmıştır.



4. Yan branş uygulaması getirilmiştir. Bu yaklaşım öğretmen açığını kapatmak ve öğretmeni daha ucuza sağlamak mantığına dayalı, niteliği ikinci plana atan bir strateji olarak değerlendirilebilir.

5. Bazı bölümler yeniden yapılandırılmıştır. Hangi kritere göre oluşturulduğu tam olarak anlaşılmayan bölüm yapılanmasında bir biri ile pek fazla ilgisi olmayan pek çok alan (örneğin, İlköğretim bölümünde olduğu gibi) bir bölüm çatısı altında toplanmış ve bu durum bölümlerin yönetimi ve akademik personelin gelişimi açısından çeşitli problemler yaratmaya neden olmuştur.

6. Yeniden yapılanma çerçevesinde Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi oluşturulmuştur. Ancak bu komitenin görevleri yanında yetkileri açıkça ifade edilmemiştir. Özellikle MEB ile YÖK arasında eşgüdümü sağlayacak nitelikte çalışmalar yapabilmesi için yaptırım gücüne sahip, bağımsız bir kurul olmalıdır. Yoksa Araştırma Planlama Koordinasyon Kurulu MEB için ne ise, Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi de Yüksek Öğretim Kurulu için o olacaktır.

### **3. 6. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi**

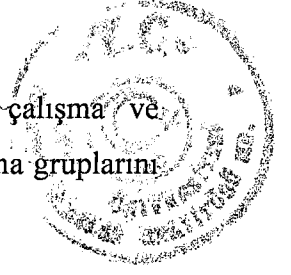
Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 19/09/1997 tarihli kararı ile oluşturulmuştur. Milli Komite'de Eğitim Fakülteleri, Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın birimlerinin temsilcilerinin yer alması öngörülmüştür.

### **Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin Amaçları**

1. Eğitim Fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısı ile öğrencilerin okullardaki başarılarının artmasına katkıda bulunmak.
2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunları uygulamak.
3. Öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol mekanizmaları geliştirmek.
4. Öğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal ölçütler oluşturmak.
5. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin katılımını sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmak.

**Görevleri:**

1. Öğretmen eğitimi programlarını ve derslerini oluşturup güncelleştirmek.
2. Öğretmen eğitimi derslerine ilişkin ulusal ölçütler geliştirmek ve uygulamayı değerlendirmek.
3. Yeni öğretmenler için ulusal standartlar geliştirmek ve uygulamasını sağlamak.
4. Öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini sağlamak.
5. Öğretmen eğitiminin büyük ölçüde uygulamaya dayandırılmasını sağlamak.
6. Ülkenin önceliklerinin ve öğretmen açığı olan bölgelerin saptanması, her branş için gerekli olan öğrenci sayısının dağılımının yapılması ve öğretmenlerin temini ve istihdamı ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği ve koordinasyon içerisinde çalışmak.
7. Öğretmen eğitimi programları için uygulanabilecek öğrenci seçiminde destek sağlamak.
8. Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ile Fakülteler ve diğer bütün ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını sağlamak.
9. Çalışmaların en iyi ve mükemmel bir biçimde sürdürülmesine yardımcı olmak.
10. Hizmet için eğitim kursları ve yurtdışı eğitim bursları yoluyla personel gelişimine katkı ve destek sağlamak.
11. Okullardaki öğrenim-öğretim kalitesini iyileştirmek ile ilgili olarak sınıf tabanlı eğitim araştırmalarının yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak.
12. Öğretmen yetiştirme ve eğitimi ile ilgili verileri toplamak, muhafaza etmek ve ilgili yerlere sunmak.
13. Öğretmen eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan fakülte-okul işbirliği konusunda gerekli olan model ve altyapı çalışmalarını gerçekleştirmek.
14. Öğretmen yetiştirme ile ilgili kısa ve uzun vadeli planlamalar yapmak.
15. Ülkenin ihtiyaçları ve öncelikleri ile alandaki çağdaş gelişmeler ve araştırma bulguları doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecini etkin ve verimli hale getirmek.



16. Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak belirlenecek alanlarda gerekli çalışma ve araştırmaları yapmak üzere alan alt komitesi biçiminde faaliyet gösterecek çalışma gruplarını oluşturmak, görevlerini belirlemek ve çalışmalarını değerlendirmek.

17. Öğretmen eğitimi ile ilgili tüm konularda Yükseköğretim Kurulu'na tavsiyelerde bulunmak (YÖK, 1997).

### 3. 7. Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirme konusu milli eğitim şuralarının çoğunun konusu olmuştur. 1946 yılında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şurası, İlköğretmen okullarının iki yıllık yükseköğretim veren eğitim enstitülerine dönüştürülmesini ve bir “öğretmen üniversitesi” kurulmasını önermişti.

1953'te toplanan Beşinci Milli Eğitim Şurası, ilkokullara öğretmen yetiştirilmesini İlköğretmen okulu ile köy enstitüsü eğitim programlarının incelenmesini konu edindi. Şura, ilkokul öğretmenlerinin tek kaynaktan yetişmesi gerekçesi ile köy enstitülerinin kapatılmasını; İlköğretmen okullarının ilkokuldan sonra altı yıl, ortaokuldan sonra üç yıl olmasını; ileride bu okulların liseye dayalı iki ya da üç yıllık öğrenim veren yükseköğretim kuruluşuna dönüştürülmesini önermişti (Başaran, 1996).

1962'de toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurası, gündeminde yer almamakla birlikte, İlköğretmen okullarının geliştirilmesini ve eğitim enstitülerinin öğretim süresinin üç yıla çıkarılmasını önermişti. Bu öneri, o yıllarda uzun süre ele alınan konulardan biri haline gelmişti.

1981'de toplanan Onuncu, 1982'de toplanan Onbirinci, 1988'de toplanan Onikinci Milli Eğitim Şuraları, öğretmen yetiştirme konusuna büyük ağırlık vererek, öğretmen yetiştirmenin amaçlarını, ilkelerini, modellerini ve öğretmenin haklarını, niteliklerini geniş olarak tartışmış ve öneriler getirmişti. 1989 yılında da Milli Eğitim bakanlığı, öğretmen, yönetmen ve öğretim üyelerinden çok sayıda ilgilinin katıldığı uzmanlarla Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu oluşturarak öğretmen yetiştirmenin tüm yönlerini ele almıştı (Başaran, 1996).



#### 4. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ

Kalkınmanın gerektirdiği nicelik ve nitelikte insan gücü yetiştirmek nitelikli bir eğitim sistemi ile mümkündür. Nitelikli bir eğitim sisteminin oluşturulmasında kuşkusuz en önemli rolü öğretmen üstlenmektedir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında itibaren meydana gelen hızlı gelişmeler, toplumsal koşulları yakından etkilemiş, ihtiyaç duyduğu insan niteliklerinin de hızla değişmesine neden olmuştur.

Yeterlilik kavramı genel olarak ele alındığında, bireyin görevleri ile ilgili rollerini örgütün amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Bursalıoğlu, 1981; Taymaz, 1993,12). Yeterlilik kavramı, bireyin rollerini oynayabilmesi için sahip olması gereken özellikler olarak da ifade edilebilir.

Yeterlilik temelde “yapabilirlik” kapasitesi ile açıklanabilir. Yeterlilik kavramı ile çok yakından ilişkili olan “nitelik” ise sahip olunan yeterliliklerin eyleme dönüştürülebilmesi olarak ele alınabilir (Bursalıoğlu, 1981; AYTEKİN, 1988: 17). Her iki kavramda ortak olan taraf, bireyin sahip olduğu tüm bilgi ve beceri birikimini etkili bir biçimde kullanabilme yeteneğidir.

Birçok meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de yeterliliğin özel bir yeri ve önemi vardır. Yeterli öğretmen, mesleğin gerektirdiği görev ve hizmetleri başarıyla yerine getiren kişi olarak nitelendirilebilir. O halde yeterlilik, doğrudan doğruya kişinin sahip oldukları özellikleri ya da nitelikleri kapsamaktadır. Bursalıoğlu’na göre yeterlilik, “bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığıdır. Yeterli olmak belli görevleri karşılayabilecek bilgi ve beceriye sahip olmaktır” (Bursalıoğlu, 1981: 5) şeklinde tanımlanmaktadır. Burada belirtilen asıl önemli nokta, bireyin bazı temel niteliklere sahip olması gerektiğidir. Bireyin sahip olduğu yeterlilikler arttıkça, özellikleri de artacaktır. Bu da bireyin daha başarılı ve verimli olması anlamına gelir.

İlköğretim öğretmenlerinin geleneksel rollerini sürdürmek istemeleri ya da ortaya çıkan yeni rollerine karşı olumsuz tavır geliştirmeleri, öğretme- öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Bunun önlenmesi için ilköğretim öğretmenlerinin hangi alanda ne tür yeterliliklere sahip olmaları gerektiğinin ve öğretmenlerin bu yeterliliklere ne düzeyde sahip olduklarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi gerekir. Böylece hem yetiştirilecek olan





öğretmenlerde aranacak olan yeterlilikler belirlenecek, hem de ilköğretime öğretmen yetiştiren programlarının ihtiyaçlara cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılması bilimsel ilke ve esaslar doğrultusunda sağlanmış olacaktır.

Türkiye’de ilköğretim kademesi Milli Eğitimin temelini oluşturur. Bireylere demokrasinin ilke ve kurallarının gerektirdiği davranışları kazandırmak, hızla gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek, toplum bilincini oluşturmak ve Atatürk İnkılaplarını yaygınlaştırmak gibi temel amaçları gerçekleştirmek doğrultusunda çalışan ilköğretim kademesinin, eğitim sistemi içerisindeki yeri ve önemi bir gerçektir.

İlköğretimin birey ve toplum yaşamındaki yeri, bu kademe öğretmenin taşıdığı sorumluluğun önemini giderek daha da artırmaktadır. Bu sorumluluk ilköğretim öğretmenin konumunu ve sahip olması gereken yeterliliklerin önemini açıkça göstermektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlilikler ile sınıf içerisindeki rollerin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi arasında çok yakın bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle öğretmen sahip olduğu yeterlilikler oranında etkili ve başarılı olabilecektir.

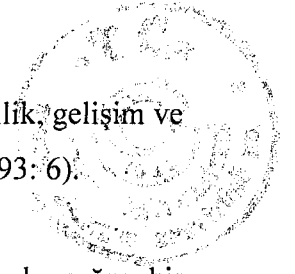
Yeterlilik kavramı, ilköğretim öğretmeni açısından ele alındığında, ilköğretim kurumlarında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar şeklindeki niteliklerdir. İlköğretim sınıf öğretmenin sahip olduğu yeterliklerin oluşturulmasındaki rolü öğretmenin hizmet öncesi eğitimi oynamaktadır. *Öğretmenin yetiştirildiği program ne derece yeterli ve etkili ise öğretmen de o ölçüde yeterli ve etkili olacaktır.* Bu da, doğrudan amaçlarına ulaşmasına olanak sağlayacaktır.

Öğretmenin sahip olduğu yeterliliklerin öğrenci üzerinde önemli ölçüde etkileri olduğu çeşitli araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Öğrenciler, öğretmen tavırlarını benimsemekte, psikolojik durumunu yansıtmakta, düşüncelerini paylaşmakta, davranışlarını taklit etmekte ve onun ifadelerini kullanmaktadır (Gözütok, 1988; Küçükahmet, 1976; Varış, 1973).

Ausebel, iyi bir öğretmende bulunması gereken genel özellikleri sıralarken kişilik özellikleri üzerinde de ayrıntılı olarak durmuştur. Ona göre iyi bir öğretmenin sahip olması



gereken özellikler; zihinsel yeterlilik, alan bilgisinde yeterlilik, akademik yeterlilik, gelişim ve öğretim bilgisi ve istenilen kişilik özellikleri şeklinde belirtilmiştir (Gürkan, 1993: 6).



Bireyin öğrenim yaşamının başlangıcında yer alan ve ilk kez öğretmenle yoğun bir etkileşim içerisine girdiği öğretim kademesi olan ilköğretimde, öğretmenin çok önemli bir yeri ve önemi vardır. Çocuk bu dönemde bir yandan öğretmene, okula ve çevreye karşı tutumlar geliştirmeye başlamakta, diğer taraftan fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimin en önemli ve en kritik evrelerinden birisini yaşamaktadır. Bu dönemde yapılan hatalar ya da kazanılan olumsuz davranışlar izlerini uzun yıllar sürdürebilir.

Böylesine kritik ve önemli bir öğretim evresinde öğretmenin sahip olduğu yeterliliklerin önemi oldukça büyüktür. Bu dönemde öğretmen, hem sınıf içinde öğrenme-öğretme süreçlerini etkili bir biçimde düzenleyebilecek, hem de tutum ve davranışlarıyla öğrencilerine model olabilecek yeterliliklere sahip olmalıdır.

Öğretmenin öğrencilerde uygun tutum ve davranışları geliştirebilmesi için; uygun tutum ve değerlerin oluşturabileceği öğrenme ortamlarını gerçekleştirebilme ve öğrencilerin tutum ve davranışlarını devamlı izleyerek değerlendirebilme yeterliliğine sahip olması gerekir.

Sınıf öğretmenlerinin çocuğu yakından tanıyabilmesi için gelişim özellikleri alanındaki yeterliliklere sahip olmasının önemi üzerinde duran Özdemir ve Sönmez (1997)'e göre, öğretmenlerin başarı ya da başarısızlıkları, onların bu yeterliliklere sahip olmaları ile ölçülür. Öğretmen öğretim-öğrenme süreçleri ile ilgili düzenlemeleri yapmadan önce, onların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini bilmeli ve onları yakından tanımalıdır.

Sınıf öğretmenin sınıf içerisinde verimli bir iletişim ortamı oluşturabilmesi ve dili etkili bir biçimde kullanabilmesi son derece önemlidir (Kavcar, 1998: 134). Sınıf öğretmenin doğru ve düzgün cümle kurabilmesi, okuma ve yazma yeterliliklerine sahip olması, hem sınıf içi etkileşiminin verimliliğini arttıracak hem de öğrencilere örnek teşkil edecektir. Bu nedenle ilköğretim kademesinde görev alacak öğretmenlerde, özellikle dili etkili kullanabilme yeterliliğine sahip olma üzerinde önemle durulmalıdır.

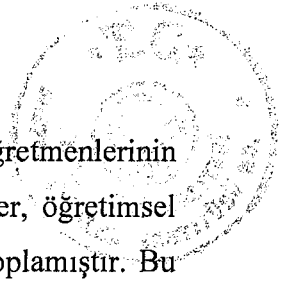
Öğretmenin sınıf içersindeki rolleri üzerinde duran Gökçe (1999), bunları; sınıf atmosferini belirleme, öğrenci gereksinimlerini karşılama, öğrenci duygularını yatıştırma ve öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olma şekilde dört gruba ayırmıştır. Woolfolk (1990) ise, öğretmenin öğretim uzmanı, öğrenciyi güdüleme, yöneticilik, liderlik, öğrencilere rehberlik etme, sınıf ve çevresini düzenleme ve model olma gibi rol ve sorumlulukları olduğuna dikkati çekmiştir.

Yirmi birinci yüzyıl öğretmen anlayışından oldukça farklı olması gerektiğini vurgulayan Jeans (1997), günümüzün öğretmen yetiştirme programlarıyla bu sorununun çözümlenemeyeceğine işaret etmekte; özellikle ekonomik ve teknolojik sistemlerin toplumsal yapıyı hızla değiştirdiğini, bunun da yeni bir öğretmen eğitimi modelini gündeme getirdiğini vurgulamaktadır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken beceriler üzerinde duran Perrot (1984), bu becerileri dersi planlama, sunma, soru sorma ve cevaplama, sınıfta duygusal iletişim kurma ve sınıf düzenini sağlama şeklinde belirtmiştir. Öğretmenin gerçekleştireceği bu etkinlikler sınıf içersindeki öğretim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Etkili bir öğretim ve öğrenme sürecinin oluşturulması için öğretmenin bu yeterliliklere sahip olması gerekir.

Öğretmenler için dünyanın çok hızlı değiştiğine işaret eden Schiller (1997), öğretmenlerin yeni mücadelelere daha etkin bir biçimde hazırlanması gerektiğine, yenileşme ve güncelleştirme etkinliklerine yer verilmesine ve gittikçe karmaşıklaşan bir okul çevresi ile öğretmenin başa çıkabilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Özellikle iletişim ve bilgi teknolojisindeki gelişmelerin bu sonucu doğurduğunu vurgulamıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri ve ilköğretim programları üzerinde çalışmalar yapan Barnes ve Taylor (1988), ilköğretim öğretmenin okuma-yazma ve dil bilimleri, matematik, çevre bilimleri, oyun ve sanat etkinlikleri ve bilgisayar kullanma alanındaki yeterliliklere sahip olma düzeylerini incelemiştir. Yukarıda belirtilen alanlar ilköğretim öğretmenleri açısından temel bir öneme sahiptir. İlköğretim sınıf öğretmenin sahip olduğu genel bilgi ve beceriler, yukarıdaki alanların öğretiminde belirleyici rol oynamaktadır. Özellikle de, okuma-yazma ve matematik öğretimi hemen her türlü ilköğretimin temel taşı olarak kabul edilmektedir.



Gökçe'nin (1999) Stolworthy'den aktardığına göre, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinde onlara kazandırılması gereken yeterlilikler, mesleki yeterlikler, öğretimsel yeterlikler ve kişiler arası etkileşim yeterlikleri olmak üzere üç temel alanda toplamıştır. Bu alanlar ve sahip olunması gereken yeterlikler şöyle sıralanmaktadır:

#### **A. Mesleki Yeterlilikler**

1. Meslek etiğine uygun hareket etme
2. Öğretim sürecine yatkın olma
3. Öğretme yeteneğine güvenme
4. Meslek görüşüne önem verme
5. Sınıfta etkili iletişim kurma
6. Özverili olma, kabul etme ve ilerleme
7. Zamanlamaya önem verme
8. Okul etkinliklerine katılma

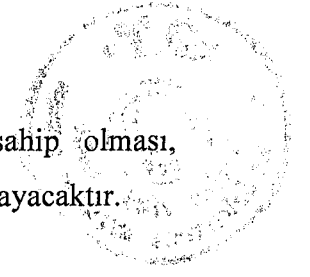
#### **B. Öğretim Yeterlilikleri**

1. Dersi geliştirmek için uygun araç- gereçler kullanma
2. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları belirleme
3. Konuya ve öğrenci grubuna uygun günlük plan hazırlama
4. Öğretim etkinliklerine uygun kaynakları seçme
5. Öğretime uygun stratejileri belirleme
6. Dersi etkili olarak sunma
7. Sınıftaki olanakları etkili olarak kullanma
8. Sınıfta ve sınıftaki davranışlara hakim olma
9. Uygun değerlendirme araçları seçme ve kullanma
10. Öğrenci gelişimini değerlendirme ve yorumlama
11. Farklı kültürden gelen öğrencilerle etkili çalışma
12. Engelli çocuklarla etkili çalışma

#### **C. Kişilerarası Etkileşim Yeterlilikleri**

1. Öğrencilerle farklı iletişim tarzları oluşturma
2. Öğrencilere uygun şekilde rehberlik etme
3. Okuldaki personelle iş birliği yapma
4. Açık fikirlilik, esneklik, öz kontrol gibi kişilik özelliklerini gösterme

Nitelikli bir sınıf öğretmeninin yukarıda belirtilen yeterliliklere sahip olması, kendisinden beklenen görev ve rolleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmesini sağlayacaktır.



Öğretmen yeterlikleri üzerinde çalışmalar yapan Amos ve Cheeseman (1996), sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecine ilişkin yeterliklerini aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

1. Amaçları gerçekleştirmeye dönük öğretim planları hazırlama
2. Öğretim sürecini bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenleme
3. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bilgileri elde etme ve kullanma
4. Öğretim sürecini etkili hale getirmek için gerekli olan bilgileri kullanma
5. Amaçlara uygun teknikleri, yöntemleri ve araç gereçleri kullanma
6. Öğrencilerle etkili iletişim kurma
7. Geniş bir öğretim yöntemleri repertuvarına sahip olma
8. Öğretim sürecinde öğrencileri güçlendirme ve cesaretlendirme
9. Okul tarafından gerçekleştirilen özel etkinlikleri düzenleme
10. Öğretim için gerekli olan yer, zaman, materyal ve ekipmanları örgütleme
11. Öğrencilerin akademik beklentilerini yükseltme
12. Öğretme- öğrenme sürecine katılmaya istekli olma
13. Öğrencilerin olumlu yönde benlik kazanmalarına yardımcı olma
14. Sınıf içi etkinlikleri ve sınıfı yönetme

#### **4. 1. MEB Öğretmen Yeterlilikleri**

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenci ile devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğretimi hem de değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir (MEB 2002). Öğretmen yetiştirme ve istihdamına yön verebilecek özellikte kapsamlı ve güvenilir yeterliliklerin bilinmesi bu nedenle önemlidir. Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerine göre öğretim programlarını hazırlayabilir ve uygulamaya koyabilir. Aşağıda MEB tarafından belirlenen ve bir öğretmende bulunması istenen genel ve ortak yeterlilik alanları yer almaktadır:



#### 4. 1. 1. Genel Kültür

Genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olup, öğretmenin mesleğini uygularken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisi ve eğitme-öğretme becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilerin, alan bilgileri ile ilişkilendirilmesi ve öğretim sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

Öğretmen temel ve uygulamalı bilimler ile sosyal bilimlerin temel kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir ve anlar. Olay ve olgu karşısında durumu felsefi, tarihsel, sosyolojik ve ekonomik yönleri ile tanımlar ve açıklar. Diğer bir deyişle, öğretmen bir sorunla karşılaştığında sorunu çeşitli boyutlarıyla ele alır, seçenekleri belirler; en uygun seçeneği seçer, durumu uygular, süreci izler ve değerlendirir.

Genel kültür bilgi ve becerileri öğretim sürecinde;

1. Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme,
2. Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağına kurma,
3. Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme,
4. Öğretim sürecinde örnekleme, benzetme-ayırt etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma,
5. Öğrencileri genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme biçiminde kullanır.

#### 4. 1. 2. Özel Alan

Öğretmen öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını anlar ve alanın bu özelliklerini öğrenciye anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri yaratır.

Bu bağlamda, öğretmen, öğrettiği alanın belli başlı kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir. Bir bilgiye ait kavramsal çerçevenin öğrencinin öğrenmesini nasıl etkilediğini anlar. Öğreteceği alanla ilgili bilgileri diğer konu alanlarıyla ilişkilendirir; alanın okul çapında uygulanan program içindeki yerini anlar.

Öğretmen, alanına ait bilgilerin, gerçeklerin sabit bir bütünü değil; fakat karmaşık sürekli ve değişen bir yapıda olduğunu fark eder. Farklı perspektifleri kabul ederek bilginin nasıl geliştiğini öğrenciye aktarır. Öğrettiği alana ilişkin gelişmelere yakından ilgi duyar ve günlük yaşamla bağını kurar. Sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirir.

Bu anlayış içinde öğretmen, özel alana ilişkin bilgi ve becerileri;

1. Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama,
2. Farklı görüş oluşturma, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,
3. Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
4. Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,
5. Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirerek programları kullanma ve geliştirme,
6. Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma,
7. Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama, değerlendirme biçiminde kullanır.

#### 4. 1. 3. Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri

Eğitim-öğretim yeterlilikleri içinde kapsamın önemli bir kısmını bilgi, beceri, ve tutumları başkalarına öğretim yeterlilikleri oluşturmaktadır. Ancak öğretmenden sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerinin dışında farklı nitelikler de beklenmektedir. Bunlar, sınıf ve okul içinde rehberlik yapma, özel eğitime gereksinme duyan öğrencilere hizmet etme, okulu geliştirme gibi niteliklerdir. Nitelikler, eğitimin niteliğinin yükseltilmesine katkıda bulunurken, öğretmen ve öğrencilere rehberlik eden eğitim uzmanları ile etkili bir işbirliğinin de temelini oluşturacaktır.

Eğitim sürecinde öğretmenden belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Öğretmenin bu süreçte öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencinin gereksinmelerini ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğretim sürecinde öğrencileri sınıftaki grupları etkinliklere aktif olarak katan, grup çalışmalarını özendirilen, öğrenmeyi kolaylaştıran, diğer bir deyişle öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım

izlemesi öğrenme sürecinin niteliğini yükseltir. Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki ana yeterlilikleri gösterir:

1. Öğrenciyi tanıma
2. Öğretimi planlama
3. Materyal geliştirme
4. Öğretim yapma
5. Öğretimi yönetme
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme
7. Rehberlik yapma
8. Temel becerileri geliştirme
9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme
10. Yetişkinleri eğitme
11. Ders dışı etkinliklerde bulunma
12. Kendini geliştirme
13. Okulu geliştirme
14. Okul-çevre ilişkilerini geliştirme

Bu yeterlilikler temel alınarak;

1. Her öğretmenlik alanı için özel alan boyutunun, eğitime-öğretme alanında olduğu gibi, ana yeterlilik ve yeterliliklerin belirlenmesi,

2. Özel alan yeterliliklerinin analiz edilerek daha ayrıntılı davranışların (performans göstergelerinin) belirlenmesi,

3. Gerek kullanım sürecinde ortaya çıkan sonuçlar, gerekse öğretmenlik mesleği ile ilgili yeni gelişmeler ışığında bu dokümanın geliştirilmesi çalışmalarına süreklilik kazandırılması,

4. Öğretmenlik mesleği için geçerli olan etik ilke ve tutumların ayrı bir çalışma kapsamında daha ayrıntılı bir biçimde ele alınması, belirlenmesi ve tanımlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2002).



## 5. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMININ HAZIRLANMASIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN ve MÜDÜR GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Tablo 7. Programın Hazırlanmasına İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşleri

No	Görüşler	Öğretmen		Müdür	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
1	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmaktadır.	2,63	1,27	3,22	1,15
2	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken toplumun beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınmaktadır.	3,15	1,28	3,44	1,12
3	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken bilimsel gelişmeler göz önüne alınmaktadır.	3,42	1,14	4,13	1,19
4	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken MEB ve YÖK'ün işbirliği yapması programın niteliğini artırmaktadır.	3,89	1,12	3,79	0,83
5	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken pilot fakültelerde uygulanarak denenmesi programın niteliğini artırır.	4,05	1,14	3,67	1,36
6	Hazırlanan sınıf öğretmenliği öğretim programı her yıl geliştirilmelidir.	3,31	1,40	3,71	1,08
7	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmalıdır.	3,75	1,21	4,33	0,92

Eğitimde öğrencilerin niteliği ile programın hazırlanması arasında doğrusal ilişki vardır. Önemli olan programı yaparken ilgili kişilerin de görüş ve önerilerini almak, aksiyon araştırmaları yapmak ve mevcut araştırma sonuçlarından faydalanmaktır.

Program geliştirme çalışmalarının araştırma ve geliştirmeye dönük olarak yönlendirilmesi gerekir. Özellikle günümüzde bilim, teknoloji ve iletişim alanlarındaki baş döndürücü gelişmeler, program geliştirme çalışmalarının sürekli olmasını, araştırma ve geliştirme çalışmalarının kesintisiz yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu süreçte, pek çok soruya cevap aranmaktadır. Ancak, hiç kimseden, bu sorunların tümüne tek başına cevap vermesi beklenemez. Bu nedenle program geliştirme çalışmaları bir komisyon aracılığı ile yürütülmektedir. Oluşturulan komisyonda program geliştirme alan uzmanı, öğretmen örgütlerinin temsilcisi, ilgili konu alanı öğretmeni ve diğer uzmanlar (eğitim felsefecisi, eğitim psikoloğu vb.) yer almaktadır (Demirel, 2002).

Birey çalıştığı kurumda kararlara katılmayı, görüşlerine değer verilmeyi, verimliliğe açık katkı yapmayı, insan olarak değerli olduğunu görmek istemektedir (Büyükbaş, 2002). Bu görüşün, açık sistemlerdeki katılımcılık anlayışına dayandığı söylenebilir.

Bu konu ile ilgili olarak, ankette yer alan görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin söz konusu programların hazırlanmasında görüşlerinin alındığı görüşüne kısmen katıldıkları Tablo 7'de görülmektedir ( $\bar{x}=2,63$ ). Bu durum, sınıf öğretmenliği programının hazırlanmasında öğretmenlerin görüşlerinin yeterince alınmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu maddeye ilişkin öğretmenler ve okul müdürlerinin görüş birliğinde olması ( $\bar{x}=3,22$ ), yükseköğretimde ilköğretim sınıf öğretmenliği programlarının hazırlanmasında ilgililerin görüşlerinin yeterince alınmadığını göstermektedir.

Bu maddeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında, eğitim durumu (EK-3, Tablo 13 ) ve cinsiyet (EK-1, Tablo 11 ) değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken; kıdem [(F=4,362; p<.05); (EK-5, Tablo 15 )] değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark, 1-10 yıl ( $\bar{x}=2,84$ ) ile 11-20 yıl ( $\bar{x}=2,32$ ) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu bulguya göre, söz konusu maddenin en fazla 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsendiği söylenebilir.

Yukarıda belirtilen madde ile ilişkili olarak “*Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmalıdır*” şeklindeki maddenin de araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmesi ( $\bar{x}=3,75$ ), öğretmenlerin bu konudaki isteklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin de bu maddeyi “tamamen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,33$ ), benimsemiş olmaları, onların programlar hazırlanırken öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin bu maddeye yönelik görüşleri arasında değişkenlere göre herhangi bir anlamlı farklılık yoktur.

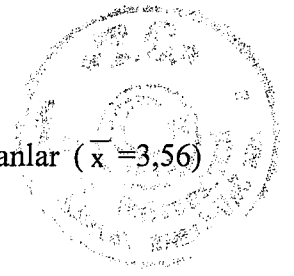
Tablo 7'de yer alan “*programlar hazırlanırken toplumun beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınmaktadır*” şeklindeki maddeyi “kısmen katılıyorum” derecesiyle ( $\bar{x}=3,15$ ) benimsemiş olmaları da öğretmenlerin, programların öğretmen ve toplum beklentilerine göre hazırlanması isteğini yansıtmaktadır. Nitekim Varış (1971) da, program hazırlama ve geliştirmede “toplum şartları, problemler ve bireyin gelişim ihtiyaçları göz önünde bulundurulur” diyerek bu konudaki düşüncelerini ifade etmiştir.

Bu maddeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken [(EK-1; Tablo 11 ve EK-5; Tablo 15)]; eğitim durumuna göre anlamlı bir fark vardır [( $F=3,445$ ;  $p<.05$ ), (EK-3; Tablo 13)]. Bu fark, Eğitim Enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=2,79$ ) ile Eğitim Yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,24$ ) ve Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunları ( $\bar{x}=3,24$ ) arasındadır. Burada, söz konusu maddeye en az katılan grubun Eğitim Enstitüsü mezunları olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin ise bu maddeyi “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,44$ ) benimsedikleri Tablo 7’de görülmektedir. Okul müdürleri bu maddeyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerine göre daha iyimser bir görüş bildirmişlerdir.

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da ilerlemelerin yaşandığı günümüz dünyasında, her ülkenin kendi eğitim sistemlerini gözden geçirdiği ve çağın koşullarına cevap verecek hale getirmeye çalıştığı bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin önemli bir ayağı olan öğretim programları da yenilenmeli ve bilimsel temellere göre yapılmalıdır. Tüm öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi, uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği öğretim programı da hazırlanırken değişen dünya koşulları göz önüne alınmalı, böylece programların bilimsel temellere göre hazırlanması gerçeğine uygunluk sağlanmalıdır. Buna yönelik olarak, sınıf öğretmenlerine uygulanan ankette bulunan “*Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken, bilimsel gelişmeler göz önüne alınmalıdır*” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,42$ ) derecesi ile benimsenmiştir (Tablo 7). Bu bulgudan sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken bilimsel gelişmelerin göz önüne alınmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Bilimsel gelişmeler hayatımızın her alanına yansıdığı gibi öğretim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi alanlarına da yansımalıdır. Bu konuda Taşdemir (1995), programların hazırlanmasında bilimsel gelişmelerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır [(MWU=8174,000;  $p<.05$ ), (EK-2; Tablo 12)]. Buradan hareketle, ilgili görüşü bayan öğretmenler (MR=171,36), erkek öğretmenlere göre (MR=138,25) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Bu bulgu, bayan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği programının hazırlanırken bilimsel gelişmelerin göz önüne alınmasına daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Kıdem değişkenine göre var olan anlamlı fark ise, 1-10 yıl arası görev



yapanlar ( $\bar{x}=3,27$ ) ile 11-20 yıl ( $\bar{x}=3,63$ ) ve 21 yıl ve üzeri görev yapanlar ( $\bar{x}=3,56$ ) arasındadır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin de, bu maddeyi “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde( $\bar{x}=4,13$ ; Tablo 7) benimsemeleri, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine katıldıklarını göstermektedir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin daha nitelikli olarak yetiştirilebilmesi için MEB ve YÖK birlikte çalışarak 1997 yılında Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurmuş ve sınıf öğretmenliği öğretim programı bu komite tarafından hazırlanmaya başlanmıştır (YÖK, 1997). Bu yeni yapılanmada, başta ders isimleri ve içeriklerinin değiştirilmesi olmak üzere seçmeli dersler ve uygulama derslerinin programlara eklenmesi getirilen başlıca yenilikler olarak dikkat çekmektedir. Böylece programın nitelik sorunu önemli ölçüde çözülmüştür. Daha önceleri sınıf öğretmeni yetiştirme programları YÖK tarafından hazırlanmaktaydı.

Araştırmada bu konuda yer alan “*sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken, MEB ile YÖK’ün işbirliği yapması programın niteliğini arttırmaktadır*” şeklindeki maddeyi “çoğunlukla katılıyorum” derecesiyle ( $\bar{x}=3,89$ ) benimsemiş olmaları da sınıf öğretmenlerinin bu konudaki düşüncelerini yansıtmaktadır (Tablo 7).

Ancak şu da unutulmamalıdır ki, sınıf öğretmenlerine nitelik kazandırmada öğretim programı tek başına etken değildir. Sınıf öğretmenlerini yetiştiren öğretim elemanlarının nitelikleri ve derslerde uyguladıkları öğretim metotları, öğrenme-öğretme ortamları, uygulanmakta olan eğitim teknolojisinden faydalanma durumu, öğretmen adayının yetenekleri ve öğrenme isteği öğretmen niteliklerini belirleyen diğer değişkenlerdir.

Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken (EK-3; Tablo 13 ve EK-5; Tablo 15); cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur [(MWU=8684,000;  $p<.05$ ), (EK-2, Tablo 12)]. Buradan hareketle, ilgili görüşü bayan öğretmenler (MR=166,77), erkek öğretmenlere göre (MR=140,95) daha fazla benimsemişlerdir sonucuna varılabilir. Bu bulgu, bayan öğretmenlerin programların hazırlanmasında sözü edilen işbirliğine daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x} = 3,79$ ) derecesinde benimsemişlerdir (Tablo 6).

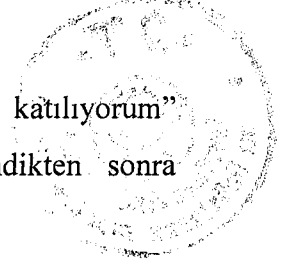
Program deneme, program geliştirme çalışmalarında önemli bir yer tutar. Programların uygulanmadan önce denenmesi birtakım problemleri daha işin başındayken çözmeyi ve hataların yayılmadan telafisini sağlar.

Programın uygulanması, değişimi ortaya koyma sürecidir. Değişim ise yeni bilgilerin ortaya çıkmasıyla olur; ancak yeni bilgilerin mevcut olması değişim için yeterli olmayabilir. Önemli olan değişime gerek duyulmasıdır. Program değişikliği de bir gerek olarak ortaya çıkmalı ve yeni hazırlanan program denenmek üzere uygulama sürecine programda gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamalıdır. Deneme sonuçlarından yararlı bilgiler edinilmesi için öğretim programlarının ön koşul bilgi ve becerilere sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda uygulanması önemlidir (Demirel, 2002: 161).

Tablo 7’de yer alan “*Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken, pilot fakültelerde uygulanarak denenmesi programın niteliğini arttırmaktadır*” şeklindeki madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesiyle benimsenmiştir ( $\bar{x} = 4,05$ ). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin programların ülke çapında uygulanmadan önce fakültelerde denenmesi gerektiğini önemli oranda benimsedikleri biçimde yorumlanabilir.

Bu maddeye göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken [(EK-1; Tablo 11 ve EK-5; Tablo 15)]; eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur [(KW=23,131;  $p < .05$ ); (EK-4; Tablo 14)]. Yapılan KW testi sonucu söz konusu fark, Eğitim Enstitüsü mezunları (MR =192,76) ile Eğitim Yüksek Okulu mezunları (MR= 136,92) ve Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunları (MR=139,80) arasındadır (MWU =2042,000 ve MWU =2891,000;  $p < .05$ ). Buna göre söz konusu madde, en fazla Eğitim Enstitüsü mezunları tarafından benimsenmiştir denilebilir. Eğitim Enstitüsü mezunlarının ilgili görüşü en fazla oranda benimsemeleri, sınıf öğretmenliği öğretim programının eksik yönlerinin ülke çapında uygulanmadan tespit edilmesini ve programın denenerek teknik açıdan en iyi şeklini aldıktan sonra uygulanmasını istemelerinden kaynaklanabilir.





Araştırmaya katılan okul müdürlerinin de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,67$ ) benimsemiş olmaları, onların programların denendikten sonra uygulanmasının gerekliliğine önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir (Tablo 7).

Günümüzde hayatın her alanında gelişmeler ve yeniliklerle karşılaşmaktayız. Eğitim sistemleri de çağın gereklerine uymak zorundadır. Aksi halde yetişecek bireyler değişen dünyaya ayak uyduramayacaktır. Bununla beraber eğitim sistemlerinde öğretim programları çok önemli yer tutmaktadır. Her yıl olmasa bile belirli aralıklarla; toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerekli kıldığı zamanlarda genelde programların, özelde ise sınıf öğretmenliği öğretim programının geliştirilmesi bir zorunluluktur.

Sınıf öğretmenliği öğretim programının her yıl geliştirilmesi konusunda, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmada yer alan “*Hazırlanan sınıf öğretmenliği öğretim programı her yıl geliştirilmelidir*” şeklindeki madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” ( $\bar{x}=3,31$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 7). İlgili literatürü kısmen destekleyen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin uygulanmakta olan programların sürekli değişimine sıcak bakmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu maddeye ilişkin, sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmazken [(EK-1; Tablo 11)]; kıdem [(F=4,532; p<.05), (EK-5; Tablo 15)] ve eğitim durumu değişkenleri [(F=3,876; p<.05), (EK-3; Tablo 13)] arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farklardan mesleki kıdeme göre olanı, 1-10 yıl arası görev yapanlar ( $\bar{x}=3,65$ ) ile 11-20 yıl arası görev yapanlar ( $\bar{x}=3,02$ ) arasındadır. Aynı şekilde 11-20 yıl arası görev yapanlar ( $\bar{x}=3,02$ ) ile 21 yıl ve üzeri görev yapanlar ( $\bar{x}=3,60$ ) arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin mezun olunan okul türüne göre görüşleri arasında tespit edilen anlamlı fark ise Eğitim Yüksek Okulu mezunları ( $\bar{x}=3,62$ ) ile Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunları ( $\bar{x}=3,70$ ) arasındadır. Buna göre Eğitim Yüksek Okulları mezunlarının bu görüşü, Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarından daha az oranda benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,71$ ) benimsemişlerdir (Tablo 7). Bu bulgu, okul müdürlerinin programların her yıl değişmesi gerektiğine inandıkları şeklinde yorumlanabilir.



**VI.SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA YER ALAN DERSLERİN YETERLİLİKLERİYLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE MÜDÜR GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI**

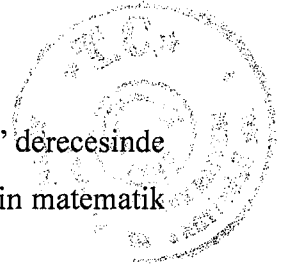
Tablo 8. Derslerin Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşleri

No	Görüşler	Öğretmen		Müdür	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
8	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “matematik öğretimi” dersinin kredisi artırılmalıdır.	3,66	1,23	3,89	1,01
9	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “temel matematik” dersi programdan çıkarılmalıdır.	3,70	1,28	3,78	1,25
10	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” dersinin kredisi artırılmalıdır	3,68	1,32	3,41	1,28
11	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “genel fizik” dersi programdan çıkarılmalıdır.	3,65	1,41	3,59	1,25
12	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “genel kimya” dersi programdan çıkarılmalıdır.	3,79	1,35	3,67	1,07
13	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “okul deneyimi” dersinin kredisi artırılmalıdır.	4,14	1,14	4,00	0,88
14	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “öğretmenlik uygulaması” dersinin kredisi artırılmalıdır.	4,18	1,10	3,67	1,36
15	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “ilk okuma –yazma” dersinin kredisi artırılmalıdır.	4,03	1,16	3,63	0,68
16	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “ Türkçe öğretimi” dersinin kredisi artırılmalıdır.	3,96	1,20	4,33	0,68
17	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “uygarlık tarihi” dersinin kredisi artırılmalıdır.	2,46	1,45	4,41	0,84
18	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “yabancı dil” dersinin kredisi artırılmalıdır.	3,76	1,34	3,70	1,54
19	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “resim-ış” dersinin kredisi artırılmalıdır.	3,35	1,50	3,52	1,37
20	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “müzik öğretimi” dersinin kapsam ve kredisi artırılmalıdır.	3,64	1,49	4,37	1,28
21	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “fen bilgisi öğretimi” dersinin kredisi artırılmalıdır.	3,01	1,22	4,41	1,01
22	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “beden eğitimi ve oyun öğretimi” dersinin kredisi artırılmalıdır.	3,78	1,28	4,15	0,91
23	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “sosyal bilgiler” dersinin kapsam ve kredisi artırılmalıdır.	3,74	1,32	3,85	0,97
24	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “din kültürü ve ahlak bilgisi” dersinin kapsam ve kredisi artırılmalıdır.	3,73	1,29	4,11	1,19
25	Sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde “eğitim sosyolojisi” dersi programa eklenmelidir.	3,28	1,37	4,08	0,69
26	Sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde “köy sosyolojisi” dersi programa eklenmelidir.	2,89	1,40	4,15	0,60
27	Sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde “halkla ilişkiler” dersi programa eklenmelidir.	3,60	1,24	3,78	1,28
28	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Türk Dili dersi, öğretmen adayının bu alandaki yeterliliğini sağlayacak kapsam ve kredidedir.	3,27	1,37	3,33	1,44
29	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi” dersi, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir.	3,69	1,06	3,33	1,18
30	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “Yabancı Dil” dersi, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir.	2,91	1,34	2,67	1,27
31	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “Türk tarihi ve kültürü” dersi, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir.	3,80	1,20	4,11	0,80
32	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “Coğrafya” dersleri, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir.	3,96	1,27	3,56	1,28

İlköğretimde Matematik dersi ilköğretim programı içinde önemli bir yere sahiptir. İlköğretim birinci kademe öğrencisinin matematik dersindeki başarısı, öğrencinin yetenekleriyle ilgili olduğu kadar, öğretmenin bu dersi öğretirken izlediği yol ile de ilgilidir. Matematik dersi gerek üst öğrenime ve gerekse hayata hazırlık bakımından önem taşır.

İyi bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken niteliklerden biri de, öğretmenin matematik dersindeki kavramları öğrencilere verimli bir şekilde öğretme becerisidir (Yılmaz, 1997). Matematik dersinin öğretiminde uygulanacak strateji ve metotların bilinmesi öğretmen için bir gerekliliktir. Sayılan bu niteliklerin “Matematik Öğretimi” dersinde öğretmen adayına büyük ölçüde kazandırılmasına rağmen, *sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan matematik öğretimi dersinin kredisinin artırılması gerektiği*, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,66$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgu, Taşdemir’in (1995) “sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Matematik Öğretimi dersinin kredisinin artırılmalıdır” şeklindeki görüşünü de destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu [(KW=10,293;  $p<.05$ ); (EK-4; Tablo 14)], kıdem [(F=3,279;  $p<.05$ ); (EK-5, Tablo 15)] ve cinsiyet değişkenine göre [(MWU=8766,500;  $p<.05$ ), (EK-2, Tablo 12)] anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan KW testi sonucu eğitim durumuna göre fark, Eğitim Enstitüsü mezunları (MR=124,61) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları (MR=164,75) arasındadır (MWU=3227,000  $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre, ilgili maddenin en fazla Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları tarafından; en az da Eğitim Enstitüsü mezunları tarafından benimsendiği söylenebilir. Aynı maddeye yönelik sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre görüşleri arasında tespit edilen anlamlı fark ise, 1-10 yıl ( $\bar{x}=3,77$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdem ( $\bar{x}=3,39$ ) ve 11-20 yıl ( $\bar{x}=3,80$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler ( $\bar{x}=3,39$ ) arasındadır. Buradan hareketle, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, Matematik Öğretimi dersinin kredisinin artırılması konusunda daha istekli oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin bu maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre de anlamlı bir fark vardır. Buna göre, ilgili görüşü bayan öğretmenler (MR=166,02), erkek öğretmenlere göre (MR=141,38) daha fazla benimsemişlerdir sonucuna varılabilir. Belirtilen görüşün bayan öğretmenler tarafından erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsenmiş olduğunu gösteren bu bulgu, bayan öğretmenlerin matematik öğretimi dersinin kredisinin artırılması konusunda daha istekli olduklarını göstermektedir denilebilir.



Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,89$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürleri ile öğretmenlerin matematik dersinin önemi konusunda görüş birliği içinde olduklarını göstermektedir.

Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği anabilim dallarında uygulanmakta olan öğretim programında yoğun ders yükünün olduğu bir gerçektir. Programda öğretmen adayına gerekli olmayan bilgilerin yüklenmesi fazlaca bir anlam taşımamaktadır. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan temel matematik dersi bu bakımdan ele alınmalıdır. Temel matematik dersinin içeriğine bakacak olursak rasyonel sayı, reel sayı kavramları, kök ve kuvvet, fonksiyonlar, trigonometrik fonksiyonlar, iki bilinmeyenli denklemler konularına da yer verilmiştir ki, bu konular sınıf öğretmenin meslek hayatında fazla kullanmadığı bilgilerdir. Çünkü, ilköğretim birinci kademe matematik programında belirtilen bu konular yer almamaktadır. Programda matematik öğretimi dersi altı kredilik bir yer almasına rağmen temel matematik dersine de dört kredilik bir yer verilmiştir. Bu bakımdan, sınıf öğretmeni yetiştirme programının ilköğretim birinci kademe programı ile paralel olması gerekmektedir.

Buna yönelik ankette yer alan “*Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Temel Matematik dersi programdan çıkarılmalıdır*” madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,70$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Buradan da anlaşılıyor ki, sınıf öğretmenleri Temel Matematik dersinin ilgili programda yer almasına olumsuz bakmaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin bu maddeye ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu [(KW=15,182;  $p<.05$ ); (EK-4, Tablo 14)], kıdem [(F=5,126;  $p<.05$ ); (EK-5, Tablo 15)] ve cinsiyet değişkenine göre [(t=1,463;  $p<.05$ ); (EK-1; Tablo 11)] anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan KW testi sonucu eğitim durumuna göre fark, Eğitim Enstitüsü mezunları (MR=117,21) ile Eğitim Yüksek okulu (MR=151,65) ve Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunları (MR=165,93) arasındadır (MWU =2564,000 ve MWU= 2961;000;  $p<.05$ ). Bu bulguya göre, sınıf öğretmenliği bölümü mezunları temel matematik dersinin programdan çıkarılmasını en fazla isteyen gruptur. Aynı maddeye yönelik sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre görüşleri arasında tespit edilen anlamlı fark ise, 1-10 yıl ( $\bar{x}=3,82$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdem ( $\bar{x}=3,33$ ) ve 11-20 yıl ( $\bar{x}=3,91$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler ( $\bar{x}=3,33$ ) arasındadır. Buradan hareketle, 11-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin temel matematik dersinin programdan çıkarılmasını daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Sınıf

öğretmenlerinin bu görüşü daha fazla benimsemeleri, temel matematik dersini kredi olarak fazla ve içerik olarak da detaylı görmelerinden kaynaklanabilir. Cinsiyet değişkenine göre var olan anlamlı fark ise, bayan öğretmenler ( $\bar{x}=3,83$ ) ile erkek öğretmenler ( $\bar{x}=3,60$ ) arasındadır. Bu bulguya göre bayan öğretmenler ilgili görüşü erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsemişlerdir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,41$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin temel matematik dersinin gerekli olmadığına inanmalarından kaynaklanabilir.

Ülkemiz eğitim sisteminin bir gerçeği de birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmasıdır. Önemli bir eğitim sorunu olarak kabul edilen bu durum, son yıllarda önemli ölçüde çözülmüş, taşımali eğitim sistemi uygulanarak birleştirilmiş sınıflarda öğretim azaltılmaya çalışılmıştır. Yine de ülkemizde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okulu sayısı 19 559’dur (MEB 2001). Bu durum göz önüne alınarak uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği öğretim programında “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” dersi yer almakta ve bu derste öğretmen adayına birleştirilmiş sınıflarda nasıl bir öğretim ve planlama yapılacağı öğretilmektedir. Ayrıca bazı üniversitelerin bu amaca yönelik olarak, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamasını köy okullarında yapmasına olanak sağladıkları görülmektedir.

Buna yönelik olarak ankette yer alan “*Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin kapsam ve kredisi arttırılmalıdır*” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin geneli tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,68$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Buna dayanarak, programda yer alan birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin kapsam ve kredi olarak arttırılmasının sınıf öğretmenleri tarafından benimsendiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin ilk görev yerlerinin büyük çoğunlukla köy ilköğretim okulları ve dolayısıyla birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okulları olması, öğretmenlerin bu yönde görüş belirtmelerinde önemli bir etkidir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin bu konudaki ihtiyacını gösteriyor denilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin bu maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet (EK-1; Tablo 11) ve eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmazken, kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur [(F=4,995; p<.05); (EK-5; Tablo 15)]. Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre görüşleri arasında tespit edilen anlamlı fark, 1-10 yıl

( $\bar{x}=3,59$ ) ile 11-20 yıl ( $\bar{x}=4,18$ ) ve 21 yıl ve üzeri kıdemli ( $\bar{x}=3,59$ ) öğretmenler arasındadır. Buna göre ilgili görüş en fazla 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir.

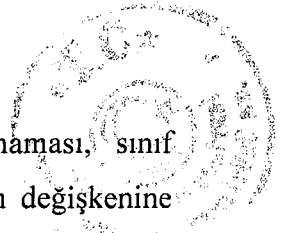
Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,78$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, söz konusu dersin kredisinin programda yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aynı şekilde Genel Fizik dersi de programda üç saatlik bir krediye sahiptir. Genel fizik dersinin içeriğinde momentum, potansiyel elektrik, sığa kavramları, kuvvet-kütle ilişkileri ayrıntılı olarak yer almıştır. Oysa bu kavramlar fen bilgisi öğretimi dersi içinde bütünlük sağlanarak ve içerik kadar öğretim yöntemlerine de ağırlık verilerek öğretmen adayına öğretilir. Böylece gereksiz ayrıntılardan uzaklaşarak ilköğretim 4. ve 5. sınıfların fen bilgisi programına paralel öğretim yapılmış olur.

Temel eğitim birinci kademe öğretmenin daha çok alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir (Özyürek, 1983: 113). Bu kademe öğretmenliği için genel kültür bilgisinde derinleşme önem taşımamaktadır. “Ne” öğretileceğinden çok “nasıl” öğretileceği önemlidir. Bu nedenle, özellikle alan bilgisi lehine öğretmenlik meslek bilgisinden fedakarlık edilmemeli, öğretmenlik meslek bilgisine ayrılan yerin tüm program içinde dörtte birden düşmemesine özen gösterilmelidir.

Araştırma anketinde genel fizik dersinin gerekli olup olmadığını test etmek üzere yer alan “sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Genel Fizik dersi programdan çıkarılmalıdır” şeklindeki madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,65$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin Genel Fizik dersinin programdan çıkarılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1; Tablo 11); eğitim durumu [(KW=8,137; p<.05); (EK-4, Tablo 14)] ve kıdem değişkenine [(KW=6,419; p<.05); (EK-6, Tablo 16)] göre anlamlı bir fark vardır. Yapılan KW testi sonucu eğitim durumuna göre fark, Eğitim Yüksek Okulu mezunları (MR=134,41) ile Sınıf Öğretmenliği mezunları (MR=165,03) arasındadır (MWU=5321,500; p<.05). Bu bulguya göre, Genel Fizik dersinin programdan çıkarılmasını sınıf öğretmenliği mezunlarının daha fazla benimsedikleri anlaşılmaktadır. Genel Fizik





dersinin konu alanlarının ilköğretim birinci kademe programda yer almaması, sınıf öğretmenlerinin bu görüşü benimsemelerinde önemli bir etken olabilir. Kıdem değişkenine göre söz konusu farkın ise 1-10 yıl (MR=158.42) ile 21 Yıl ve üstü (MR=132,52) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında olduğu görülmüştür (MWU=5811,000; p<.05). Buna göre, fizik derslerini 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha fazla gereksiz gördükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}$  =3,59) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programındaki Genel Fizik dersinin ilköğretim birinci kademe için gereksiz olduğuna inanmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada yer alan “sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan genel kimya dersi programdan çıkarılmalıdır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}$  =3,79) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu da gösteriyor ki, Genel Kimya dersi sınıf öğretmenleri tarafından fazlaca ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu maddeye ilişkin, öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}$  =3,67) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programındaki Genel Kimya dersinin ilköğretim birinci kademe için gereksiz olduğuna inanmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarına deneyim kazandırma işe uyum açısından çok önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmeni yetiştirmede öğretmen adayına belirli ölçüde deneyim kazandırmak gerekir. Sınıf öğretmenliği öğretim programında bu amacı gerçekleştirmek için “Okul Deneyimi” dersine, altı kredilik bir yer ayrılmıştır. Ancak hangi branşta olursa olsun öğretmenlik mesleğinin deneyim gerektiren bir meslek olduğu bilinen bir gerçektir. Bu derste, öğretmen adaylarının mümkün olduğu kadar erken bir zamanda, bir uygulama öğretmeni nezaretinde okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini çeşitli yönlerden tanınması 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 birliği, ana ve

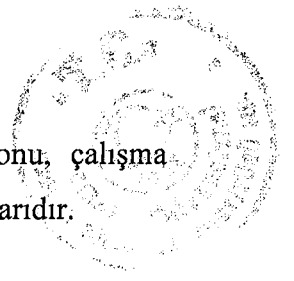


yan branşlarla ilgili derslerin gözlenmesi, okul ve sorunları, araç-gereç ve yazılı kaynaklar ve öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönleri. Okul Deneyimi dersinin kredisinin artırılmasının önemi ve gereği buradan anlaşılmaktadır.

Araştırmada “sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Okul Deneyimi dersinin kredisi arttırılmalıdır” şeklindeki madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerince “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=4,14$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin, programda yer alan “Okul Deneyimi” dersini kredi olarak yetersiz görmekte oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu [( $F=8,530$ ;  $p<.05$ ), (EK-3; Tablo 13)] ve kıdem [( $KW=9,547$ ;  $p<.05$ ); (EK-6, Tablo 16)] değişkenlerine göre anlamlı bir fark vardır. Yapılan KW testi sonucu söz konusu farkın, 1-10 Yıl ( $MR=164,59$ ) ile 11-20 yıl ( $MR=134,77$ ) ve 21 Yıl ve üstü ( $MR=137,38$ ) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında olduğu görülmüştür ( $MWU =3358,000$  ve  $MWU =5778,000$ ;  $p<.05$ ). Buna göre, okul deneyimini 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere göre daha fazla gerekli gördükleri söylenebilir. Eğitim durumuna göre var olan anlamlı fark ise, Eğitim Enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,23$ ) ile Eğitim Yüksekokulları mezunları ( $\bar{x}=3,77$ ) ve Eğitim Yüksekokulları mezunları ( $\bar{x}=3,77$ ) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları ( $\bar{x}=4,36$ ) arasındadır. Burada, söz konusu maddeye en fazla katılan grubun Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları olduğu yorumu yapılabilir. Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin, yeterli deneyime sahip olmadan meslek hayatına atılmalarının getirdiği problemlerin farkında olmaları onların bu görüşe sahip olmalarında etkili olabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,00$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan okul deneyimi dersine daha fazla yer ayrılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Buna benzer olarak, araştırma anketinde programda yer alan öğretmenlik uygulaması dersine de değinilmiştir. Okullarda öğretmenlik uygulaması dersine temel oluşturmak amacıyla bir uygulama öğretmeni nezaretinde yapılan gözlem ve uygulamalar şunlardır: 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 yapılarının hazırlanması ve kullanılması, sınıf içinde mikro öğretim uygulamalarıdır.

Sınıf öğretmenlerine öğretmenlik becerisini kazandıran “Öğretmenlik Uygulaması” önemli derslerden biri olup program içerisinde beş kredilik bir yere sahiptir ki, bu olması gerekenden daha az bir kredidir. Öğretmen adaylarına nitelik kazandırmada teorik dersler kadar uygulamalı dersler de önemlidir. Bu mesleğin yaparak, yaşayarak öğrenildiği de göz önünde bulundurulursa öğretmen adaylarına nitelik kazandırmada öğretmenlik uygulamasının önemi daha iyi anlaşılacaktır. Buradan yola çıkarak sınıf öğretmenliği öğretim programının ilk üç yılının teorik derslere, son yılının da öğretmenlik uygulamasına ayrılması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu konuya ilişkin, araştırma anketinde yer alan “*sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin kredisi artırılmalıdır*” şeklindeki maddeyi araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=4,18$ ) derecesinde benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgudan hareketle, öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmenliği öğretim programında yeterli krediye sahip olmadığını söyleyebiliriz. Bu maddeye yönelik, öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,67$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersine daha fazla yer ayrılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliği konusunda, öğretim programı tek başına etken değildir. Sınıf öğretmenlerini yetiştiren öğretim elemanlarının nitelikleri ve derslerde uyguladıkları öğretim metotları, öğrenme-öğretme ortamları, uygulanmakta olan eğitim teknolojilerinden faydalanma durumu, öğretmen adayının yetenekleri ve öğrenme isteği öğretmen niteliklerini belirleyen diğer değişkenlerdir. Biz burada sadece program değişkenini ele alarak, öğretmen yetiştirme sürecindeki diğer faktörleri araştırmanın amacına uymadığı için araştırma kapsamı dışında bırakıyoruz.

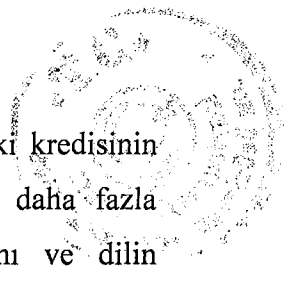
Sınıf öğretmenliği öğretim programında Okuma-Yazma Öğretimi dersine de üç kredilik bir ders ayrılmıştır. Bu ders sınıf öğretmenlerinin meslek hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü, ilköğretim birinci kademedeki okuma-yazma temel beceri kabul

edilmektedir. Buna yönelik olarak araştırmada “*sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan ilk okuma-yazma öğretimi dersinin kredisi arttırılmalıdır*” şeklindeki maddenin sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=4,03$ ) derecesinde benimsemiş olmaları onların bu konudaki isteklerini göstermektedir (Tablo 8). Bu maddeye ilişkin, öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,63$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan Okuma-Yazma Öğretimi dersine daha fazla yer ayrılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürlerinin bu görüşe sahip olmalarında, işbaşındaki öğretmenlerin bu alandaki yetersizliklerini görmeleri etkili olabilir.

Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerden biri de “Türkçe Öğretimi”dir. Programda bu derse üç saatlik bir yer ayrılmış olup bu dersin içeriği genel olarak şöyledir: 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 eleştirilmesi; hızlı okuma teknikleri; ana fikir öğretimi ve yöntemleri, okumanın amaçları, türleri ve prensipleri; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlamanın değerlendirilmesi, Türkçe programı. Araştırmada bu dersin kredisinin arttırılması konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur (Tablo 8): “*Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Türkçe Öğretimi dersinin kredisi arttırılmalıdır*” şeklindeki madde sınıf öğretmenleri tarafından çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{x}=3,96$ ) derecesinde benimsenmiştir. Bu bulgudan da anlaşılıyor ki, sınıf öğretmenleri programda Türkçe Öğretimi dersine daha fazla yer verilmesini istemektedirler.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1; Tablo 11); eğitim durumu [(KW=12,772;  $p<.05$ ); (EK-4, Tablo 14)] ve kıdem değişkenine [(F=4,025;  $p<.05$ ); (EK-5, Tablo 15)] göre anlamlı bir fark vardır. Yapılan KW testi sonucu eğitim durumuna göre fark, Eğitim Enstitüsü mezunları (MR=119,20) ile Eğitim Yüksekokulu (MR=155,83) ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları (MR=161,89) arasındadır (MWU=2465,500 ve MWU= 3190,500;  $p<.05$ ). Bu bulguya göre, ilgili görüşü en fazla Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları benimsemiştir.



Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarının Türkçe Öğretimi dersinin programdaki kredisinin arttırılmasını Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksekokulları mezunlarına göre daha fazla istemeleri, günümüzde Türkçe'nin yabancı dillerin etkisi altında kalmasını ve dilin yozlaştırılmasını göz önünde bulundurmalarından kaynaklanmış olabilir. Kıdem değişkenine göre var olan anlamlı fark ise, 11-20 yıl ( $\bar{x}=4,25$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3,70$ ) arasındadır. Bu bulgudan hareketle söz konusu görüş en fazla 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir. Bu görüşün 11-20 yıl kıdemli öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmesi yukarıda belirtilen nedenle ilgili olabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “tamamen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,33$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan Türkçe Öğretimi dersine daha fazla yer ayrılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürlerinin bu görüşe sahip olmaları, Türkçe'ye verdikleri önemden ve işbaşındaki öğretmenlerin bu alandaki eksikliklerini görmelerinden kaynaklanabilir.

Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerden biri de uygarlık tarihidir. Bu dersin kredisinin yeterliliği konusunda sınıf öğretmenlerinden görüş belirtmeleri istenmiştir. Ankette yer alan “*sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan 'uygarlık tarihi' dersinin kredisi arttırılmalıdır*” şeklindeki madde, sınıf öğretmenleri tarafından “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,46$ ) şeklinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin uygarlık tarihi dersinin kredisinin arttırılmasını benimsemediklerini göstermektedir. Buradan hareketle, işbaşındaki öğretmenlerin Uygarlık Tarihi dersinin programda yeterli krediye sahip olduğuna inandıklarını söyleyebiliriz. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1; Tablo 11); eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Eğitim durumuna göre var olan anlamlı fark [(F=14,017; p<.05); (EK-3; Tablo 13)], Eğitim Enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=2,83$ ) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları ( $\bar{x}=3,89$ ) ve Eğitim Yüksek Okulu mezunları ( $\bar{x}=2,83$ ) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları arasındadır ( $\bar{x}=3,89$ ). Bu bulguya göre, söz konusu görüş en fazla Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları tarafından benimsenirken; Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunlarının da ilgili görüşü aynı oranda benimsemedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark [(F=12,650; p<.05); (EK -5, Tablo 15)] ise, 1-10 yıl ( $\bar{x}=3,76$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdem ( $\bar{x}=2,86$ ) ve 11-20 yıl ( $\bar{x}=3,64$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{x}=2,86$ )

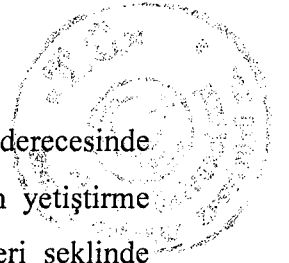
arasındadır. Bu bulgulara dayanarak, en fazla 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin uygarlık tarihi dersinin kredisinin artırılmasını istediklerini söyleyebiliriz. 1-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin bu görüşü belirtmelerinde, söz konusu dersin gerekli olduğuna inanmalarının önemli bir etkisi olabilir. Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okullarının Öğretmen Yetiştirme Programlarında Uygarlık Tarihi dersinin bulunmaması, bu okullardan mezun olanların görüşlerini önemli ölçüde etkilemiş olabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “tamamen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,41$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan uygarlık tarihi dersine daha fazla yer ayrılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürlerinin bu görüşü öğretmenlere göre daha fazla benimsemesi, onların sınıf öğretmenlerine göre daha fazla entelektüel bir düşünceye sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin değişen dünya koşullarına uyması gerekmektedir. Bu nedenle meslek ile ilgili yazılmış yerli ve yabancı makaleleri ve bilimsel yayınları takip etmesi büyük önem arz eder. Günümüzde en az bir yabancı dil öğrenmenin gerekliliği ortadadır. Sınıf öğretmenlerinin bir yabancı dil öğrenmesi (özellikle İngilizce), genel kültürünü arttıracak gibi daha geniş bir bakış açısı kazanmasına neden olacaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenliği öğretim programında “Yabancı Dil” dersine yer verilmiştir. Ancak programda yer alan Yabancı Dil dersinin kredisinin yeterli olup olmayacağı tespit edilmesi gereken önemli bir husustur. Anketteki “*sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Yabancı Dil dersinin kredisi artırılmalıdır*” şeklindeki madde, sınıf öğretmenleri tarafından ( $\bar{x}=3,76$ ) “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin yabancı dil dersine programda daha fazla yer verilmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) ve kıdem (EK-5; Tablo 15) değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark belirlenmiştir [(MWU=8071,000;  $p<.05$ ), (EK-2, Tablo 12)]. İlgili görüşün bayan öğretmenler tarafından (MR=172,29), erkek öğretmenlere göre (MR=137,70) daha fazla benimsenmiş olduğunu gösteren bu bulgu, bayan öğretmenlerin yabancı dil dersine daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.





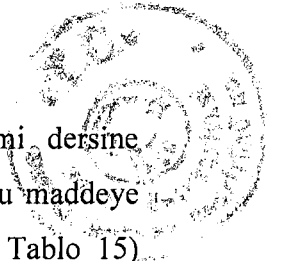
Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,70$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan yabancı dil dersine daha fazla yer ayrılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bilimin evrensel boyutlara ulaşması okul müdürlerinin bu görüşe sahip olmalarında etkili olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin, programda yer alan dersler hakkındaki görüşlerinin alınması programın eksikliklerini saptamak ve bu konuda çözüm önerileri getirmek bakımından önemlidir. Programda yer alan derslerden biri de Resim-iş Öğretimi dersidir. Resim-iş dersi, soyut düşüncenin ve yaratıcılık yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olan bir sanat dersi olması bakımından önemlidir. Ancak bu dersin programda ne ölçüde yer aldığını belirlemek gerekir. Bu amaçla ankette “*sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Resim-iş Öğretimi dersinin kredisi arttırılmalıdır*” şeklinde bir madde yer almıştır. Sınıf öğretmenleri bu görüşe kısmen katıldıklarını ( $\bar{x}=3,35$ ) belirtmişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin Resim-iş Öğretimi dersinin kredisini yeterli gördüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) ve kıdem (EK-5; Tablo 15) değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır [( $t=1,884$ ;  $p<.05$ ), (EK-1, Tablo 11)]. İlgili görüşün bayan öğretmenler tarafından ( $\bar{x}=3,86$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}=3,53$ ) daha fazla benimsenmiş olduğunu gösteren bu bulgu, bayan öğretmenlerin sanata daha fazla yatkın ve duyarlı olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,52$ ) benimsemişlerdir (Tablo 7). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan Resim-iş Öğretimi dersine daha fazla yer ayrılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Buna benzer olarak sınıf öğretmenliği öğretim programında “Müzik Öğretimi” dersine de üç kredilik bir yer ayrılmıştır. Ayrıca dört kredilik Müzik dersi de programda yer almıştır. Ankette bu dersin kredisinin yeterli düzeyde olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ankette “*sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Müzik Öğretimi dersinin kredisi arttırılmalıdır*” şeklindeki madde sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,64$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 7). Bu bulgudan yola çıkarak, sınıf





öğretmenlerinin kendilerini bu alanda yetersiz gördükleri ve Müzik Öğretimi dersine programda daha fazla yer verilmesini arzuladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) ve kıdem (EK-5; Tablo 15) değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark belirlenmiştir [( $t=1,845$ ;  $p<.05$ ); (EK-1, Tablo 11) ]. İlgili görüşün bayan öğretmenler tarafından ( $\bar{x}=3,85$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}=3,52$ ) daha fazla benimsenmiş olduğunu gösteren bu bulgu, bayan öğretmenlerin Müzik Öğretimi dersinin kredisinin artırılması konusunda daha istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bayan öğretmenlerin ve müdürlerin sanat derslerine daha duyarlı oldukları da bilinmektedir. Bayan öğretmenlerin bu konudaki istekleri, müzik öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını hissetmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “tamamen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,37$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan Müzik Öğretimi dersine daha fazla yer ayrılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürlerinin bu görüşe sahip olmalarında, işbaşındaki sınıf öğretmenlerinin bu alandaki beceri eksikliklerini görmeleri ve müziğin önemine daha fazla inanmaları etkili olabilir.

Araştırmada Fen Bilgisi Öğretimi dersinin programdaki yerine de değinilmiştir. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Fen Bilgisi Öğretimi dersinin içeriğinde fen bilimleri ve fen eğitimi; fen alanlarında düşünme ve öğrenme; bilişsel gelişim ve fen eğitimi, temel fen bilimleri kavramları, soru sorma teknikleri, öğretim modelleri, fen öğretimi araçları geliştirme ve kullanma, fen öğretiminde ölçme ve değerlendirme, bilimsel bilgi, bilimsel yöntem, elektrik devreleri, suyun özellikleri, işbirlikli öğrenme modelleriyle fen öğretimi, bilim adamlarının çalışma yöntemleri, bilimsel verileri toplama, düzenleme ve yorumlama, bilimsel problem çözme ve karar verme, fen, teknoloji ve toplum ilişkileri konuları yer almakta ve programda bu derse altı kredilik bir yer ayrılmaktadır. Fen Bilgisi dersine ilgi ÖSS ve LGS sınavları bakımından da önemlidir.

Bu konuya yönelik olarak ankette yer alan “sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Fen Bilgisi Öğretimi dersinin kredisi artırılmalıdır” şeklindeki maddeyi, sınıf öğretmenlerinin benimseme derecesi “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=4,01$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir (Tablo 8). Bu bulgudan hareketle, sınıf öğretmenlerinin söz konusu dersin



kredisinin artırılmasını benimsedikleri söylenebilir. Bu maddeye ilişkin, öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı fark yoktur.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “tamamen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,41$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan Fen Bilgisi Öğretimi dersine daha fazla yer ayrılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bilim alanındaki ilerlemelerin ve buluşların daha çok fen bilimlerinde olması, okul müdürlerinin bu yönde görüş belirtmelerinde etkili olabilir.

Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerden biri de Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersidir. Bu derste öğretmen adayına 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 etkinlikleri, çalışmaların plânlanması ve değerlendirme davranışları kazandırılmakta olup ders, programda üç kredilik bir yer almaktadır. İlköğretim birinci kademe öğrencisinin motor becerilerinin tam olarak gelişmediği, kas koordinasyonunun henüz tamamlanmadığı bir dönemi yaşıyor olması bakımından Beden Eğitimi dersi çok önemli bir yere sahiptir. Araştırmada bu dersin kredisinin öğretmen adayına istenilen nitelikleri kazandırmada yeterli olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Buna dayalı olarak ankette “sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersinin kredisi artırılmalıdır” şeklindeki madde, sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,78$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersinin kredisinin artırılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) ve kıdem (EK-5; Tablo 15) değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır [(MWU=8967,000;  $p<.05$ ),(EK-3, Tablo 13)]. İlgili görüşün bayan öğretmenler tarafından (MR=164,22) erkek öğretmenlere göre (MR=142,44) daha fazla benimsenmiş olduğunu gösteren bu bulgu, bayan öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersine daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,15$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersine daha fazla yer ayrılmasını

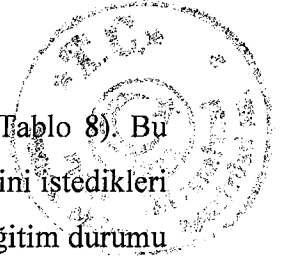
istedikleri şekilde yorumlanabilir. Okul müdürlerinin bu görüşe sahip olmalarında, işbaşındaki öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve beceri eksikliklerini görmeleri etkili olabilir.

Araştırma anketinde “*sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinin kapsam ve kredisi arttırılmalıdır*” şeklinde bir madde yer almış, sınıf öğretmenleri bu konuda “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,74$ ) derecesinde görüşlerini ifade etmişlerdir (Tablo 8). Günümüzde sosyal bilimlerin sürekli bir gelişim içinde olduğu göz önünde bulundurulursa, ilköğretim sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Sosyal Bilgiler öğretimine öğretmen adayının bilgisini arttıracak ölçüde daha fazla önem verilmesi gerektiği daha iyi anlaşılabilir. Dünyadaki bilgi patlaması, eğitim sistemi tarafından daha iyi algılanmalı ve gelişmiş ülkelerin benimsediği yaşam boyu öğrenme felsefesi öğretmen adaylarına da zamanında ve yeterli bir ölçüde benimsetilmelidir. Bu nedenle yukarıda belirtilen dersin kapsam ve kredisi arttırılmalıdır. Bu maddeye ilişkin, öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,85$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan Sosyal Bilgiler Öğretimi dersine daha fazla yer ayrılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürlerinin bu görüşe sahip olmalarında, başarı ve toplumsallaşma için sosyal bilgiler, sosyal zeka kavramlarına önem vermeleri etkili olabilir.

Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerden biri de iki krediye sahip Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersidir. Din, hayatımıza yön veren en önemli olgulardan biridir. Bu bakımdan toplum ve birey olarak benimsenen dinin ilke ve kurallarının iyi öğrenilmesi ve anlaşılması gerekmektedir. Burada eğitim sistemlerine büyük görevler düşmektedir. Her düzey eğitim kademesinde, dinin ilke ve kuralları, ahlaki değerler tam olarak öğretilmelidir. Öğretmen yetiştiren programlarda da bu derse gerekli ölçüde yer verilmeli ve öğretmen adaylarının dinin esaslarını ve gereklerini öğrenmeleri, ahlakın önemini kavramaları, manevi ve milli değerleri benimsemeleri sağlanmalıdır.

Araştırmada, sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan bu dersin kredisinin öğretmen adayına nitelik kazandırma açısından yeterliliği saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ankette “*sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin kapsam ve kredisi arttırılmalıdır*” şeklinde bir madde yer almış ve sınıf öğretmenleri



bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,73$ ) derecesinde benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin söz konusu derse programda daha fazla yer verilmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-3; Tablo 13 ve EK-5; Tablo 15); cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur [(MWU=8618,500;  $p<.05$ ) (EK-2, Tablo 12)]. İlgili görüşün erkek öğretmenler tarafından (MR=160,40) bayan öğretmenlere göre (MR=133,64) daha fazla benimsenmiş olduğunu gösteren bu bulgu, erkek öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Erkek öğretmenlerin bu görüşü bayan öğretmenlere göre daha fazla benimsemelerinde, din ve ahlak konularındaki genel kültür bilgilerini artırma isteği etkili olabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x} = 4,11$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi dersine daha fazla yer ayrılmasını ve kapsamının genişletilmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürlerinin bu görüşe sahip olmalarında, işbaşındaki öğretmenleri bu alanda genel kültür bakımından yeterli görmemeleri etkili olabilir.

İlköğretim sınıf öğretmeni yetiştirilirken öğretmen adayının ne tür bilgilerle donatılması gerektiği önceden tam olarak belirlenmelidir. Aksi halde öğretmen adayı mesleğe başladığı ilk yıllardan itibaren kendini toplumsal ve bilimsel gelişmelerin gerisinde bulabilir. Bu nedenle sınıf öğretmenliği eğitim programına gerekli dersler konularak öğretmen adayı meslek hayatında öğrencinin karşısına tam donanımlı olarak çıkmalıdır. Sınıf öğretmenliği eğitim programında yer almayan derslerden biri de Eğitim Sosyolojisidir. Buna yönelik olarak, ankette “*sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde Eğitim Sosyolojisi dersi programa eklenmelidir*” şeklinde bir madde yer almış, sınıf öğretmenleri bu konuda “kısmen katılıyorum” ( $\bar{x}=3,28$ ) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. (Tablo 8). Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin Eğitim Sosyolojisi dersinin programa eklenmesi konusunda orta düzeyde istekli oldukları söyleyebiliriz. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-3; Tablo 12 ve EK-1; Tablo 10); kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur [(F=12,590;  $p<.05$ ); (EK-5, Tablo 15)]. Kıdem değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark 1-10 yıl ( $\bar{x}=3,53$ ) ile 11-20 yıl ( $\bar{x}=2,50$ ) ve 11-20 yıl ( $\bar{x}=2,50$ ) ile 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=3,33$ ) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Buna göre, sınıf öğretmenliği

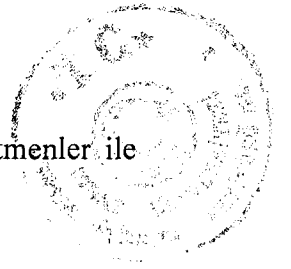
öğretim programına Eğitim Sosyolojisi dersinin eklenmesi görüşünü, en fazla 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler benimsemişlerdir. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre mesleki deneyimlerinin az olması, onların bu görüşlerini belirlemelerinde etkili olabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,08$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programına yeterli kredi düzeyinde Eğitim Sosyolojisi dersinin eklenmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenliği öğretim programında öğretmene nitelik kazandıran derslerin alan dersleri, genel kültür dersleri ve formasyon dersleri olmak üzere üç gruba ayrıldığı bilinmektedir. Ancak programda bu ders gruplarının hangi oranda yer alacağı ve her bir dersin kaç krediye sahip olması gerektiği bu programları hazırlayan uzmanların oluşturduğu kurul tarafından belirlenmektedir. Derslerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından saptanan öğretmen yeterliklerini sağlayacak kapsam ve kredide olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer almayıp, programa eklenmesi önerilen bazı derslerin de bulunabileceği göz önüne alınmalıdır.

Araştırmada, “sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde Köy Sosyolojisi dersi eklenmelidir” şeklindeki madde sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” ( $\bar{x}=2,89$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgu, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Köy Sosyolojisi dersinin programa eklenmesine olumlu bakmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-5; Tablo 15); eğitim durumu (EK-3, Tablo 13) ve cinsiyet (EK-1, Tablo 11) değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim durumu değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark [(F=7,009; p<.05); (EK-3, Tablo 13)]; Eğitim Enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=2,38$ ) ile Eğitim Yüksek Okulu mezunları ( $\bar{x}=2,38$ ) ve Eğitim Enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=2,38$ ) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları ( $\bar{x}=2,92$ ) arasındadır. Bu bulguya göre ilgili görüş en fazla sınıf öğretmenliği bölümü mezunları tarafından benimsenmesine rağmen, söz konusu dersin programa eklenmesi konusunda öğretmen görüşlerinin olumlu olmadığını söyleyebiliriz. Cinsiyet değişkenine göre var olan anlamlı fark ise [ (t=0,103; p<.05), (EK-1, Tablo 11) ]; bayan öğretmenler ( $\bar{x}=2,90$ ) ile





erkek öğretmenler ( $\bar{x}=2,88$ ) arasında bayan öğretmenler lehinedir. Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında büyük bir fark olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,15$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen yetiştirme programına yeterli kredi düzeyinde Köy Sosyolojisi dersinin eklenmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlik mesleği; öğretmenin öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici grupları ile iletişim içinde bulunmasını gerektiren bir meslektir. Öğretmen adayına iletişim kurma becerisi ve okul çevresi ile nasıl bir ilişki içinde olması gerektiği davranış olarak kazandırılmalıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlar, söz konusu niteliklere sahip öğretmen yetiştirmek için öğretim programlarının gerekli dersleri içermelerini sağlamalıdır.

Buna bağlı olarak, araştırmada “*sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde Halkla İlişkiler dersi programa eklenmelidir*” şeklinde bir madde yer almıştır (Tablo 8). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri bu görüşü çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{x}=3,60$ ) derecesinde benimsemişlerdir. Bu bulgudan da anlaşılacağı üzere, sınıf öğretmenleri, programa Halkla İlişkiler dersinin eklenmesini arzu etmektedirler. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1; Tablo 11); eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim durumuna göre tespit edilen anlamlı fark [(F=5,949; p<.05); (EK-3, Tablo 13)]; Eğitim Enstitüsü mezunları (X= 3,91) ile Eğitim Yüksek Okulu mezunları ( $\bar{x}=3,27$ ) ve Eğitim Yüksek Okulları mezunları ( $\bar{x}=3,27$ ) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları ( $\bar{x}=3,68$ ) arasındadır. Bu bulguya göre, ilgili görüşü en fazla Eğitim Enstitüsü mezunlarının, en az da Eğitim Yüksek Okulu mezunlarının benimsediği söylenebilir. Eğitim Enstitüsü mezunlarının bu görüşe sahip olmalarında, söz konusu dersin sınıf öğretmenliği öğretim programına eklenmesi halinde öğretmen niteliğinin artmasına inanmalarının etkisi olabilir. Kıdeme göre var olan anlamlı fark [(F=3,131; p<.05); (EK-5, Tablo 15)] ise, 1-10 yıl ( $\bar{x}=3,73$ ) ile 11-20 yıl kıdeme (X=3,25) sahip öğretmenler arasındadır. Bu bulgudan hareketle ilgili görüşün, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsendiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,78$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen





yetiştirme programına yeterli kredi düzeyinde Halkla İlişkiler dersinin eklenmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

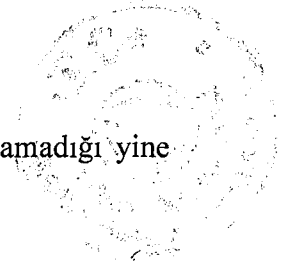
Bir öğretmenin sadece alanıyla ilgili bilgilere sahip olması yeterli değildir. Bunun yanında geniş bir genel kültüre sahip olması ve sürekli öğrenmeye açık olması sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklerdendir. Öğretmen yetiştiren kurumlar (eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği anabilim dalları) programlarında ilgili yeterlilikleri kazandıracak derslere yer vermişlerdir. Bu derslerden biri Türk Dili dersidir. Bu ders, sınıf öğretmenliği öğretim programında “Türk Dili: Ses ve Şekil Bilgisi”, “Türk Dili: Cümle ve Metin Bilgisi ” olmak üzere iki ders halinde yer almıştır. Ancak sınıf öğretmenliği öğretim programlarında yer alan bu derslerin, hedeflenen yeterliliklere sahip öğretmen yetiştirmede yeterli olup olmadığı incelenmesi gereken konulardandır.

Bu konuya yönelik olarak, araştırma anketinde “*sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Türk Dili dersi, öğretmen adayının bu alandaki yeterliliğini sağlayacak kapsam ve kredidedir*” şeklinde bir madde yer almış, bu madde araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” ( $\bar{x}=3,27$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgu, söz konusu dersin öğretmen adayının bu alandaki yeterliliğini sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu maddeye ilişkin, öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır..

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,33$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulguya göre okul müdürlerinin, söz konusu dersin öğretmene nitelik kazandırmada yeterli olduğuna inanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlik mesleğinin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için, sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeyde alan bilgisi ve genel kültür bilgisine sahip olması gerekir (Ergün ve diğerleri, 1999; Şişman, 1999: 9).

Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programındaki genel kültür derslerinden biri de Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersidir. Bu derse programda dört kredilik bir yer ayrılmıştır. Bir öğretmende bulunması gereken yeterliklerden biri de öğretmenin “Tarih Bilimleri” hakkında temel bilgilere sahip olmasıdır. Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlar bu konuyu göz önünde bulundurarak, programlarında “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi” dersine yer vermişlerdir.

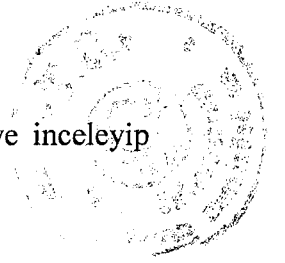


Bu dersin öğretmen adayına gerekli ölçüde genel kültür bilgisi sağlayıp sağlamadığı yine sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak anlaşılabilir.

Araştırmada bu konu ile ilgili olarak “*Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir*” şeklindeki madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,69$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgudan hareketle, sınıf öğretmenleri programda yer alan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersini içerdiği konular ve kredi olarak yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-3; Tablo 13); kıdem ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Kıdem durumuna göre tespit edilen anlamlı fark [(F=3,843; p<.05); (EK-5, Tablo 15)]; 1-10 yıl ( $\bar{x}=3,81$ ) ile 11-15 yıl ( $\bar{x}=3,36$ ) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu bulguya göre, söz konusu görüş 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre var olan anlamlı fark [(t=0,538; p<.05); (EK-1; Tablo 11)] ise, bayan öğretmenler ( $\bar{x}=3,73$ ) ile erkek öğretmenler ( $\bar{x}=3,66$ ) arasında bayan öğretmenler lehinedir. Bu bulgudan hareketle, bayan öğretmenlerin söz konusu dersin, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve krediye sahip olduğunu erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,33$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulguya göre okul müdürlerinin, ilgili dersin öğretmene nitelik kazandırmada yeterli olduğuna inanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarına toplumsal, bilimsel ve hatta evrensel gelişmeleri takip edebilen birey kimliği kazandırmak zorundadır. Bugün dünyanın küreselleşmesi ve bilgi patlamalarının yaşanması göz önünde bulundurulursa toplumlar ve bireyler kendilerini bu gerçeklerin dışında bırakamazlar. Aksi halde değişen dünya koşullarına ayak uyduramayan birey ve toplumlar, kendilerini çok gerilerde bulabilirler. Bu bakımdan eğitim sistemlerine büyük görevler düşmektedir. Eğitim sistemlerinin odak noktasında da öğretmenler ve öğretim programları bulunmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar burada yine önem kazanmaktadır. Öğretmen adayına ulusal ve evrensel olayları ve gelişmeleri takip edebilen nitelikler kazandırmak, öğretmen yetiştiren kurumların misyonu olmalıdır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin bir yabancı dil bilmesi gereklilik ve zorunluluktur. Sınıf



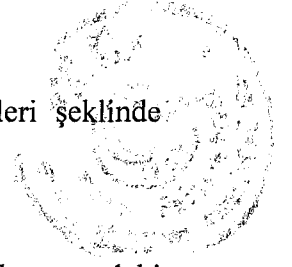
öğretmenliği öğretim programları bu görevi ne ölçüde yerine getirmektedir diye inceleyip araştırmak zorundayız.

Bilindiği gibi sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlar, programlarında yabancı dil dersine yer vermişlerdir. Amaç, yabancı dil bilen öğretmenler yetiştirmektir. Ancak sınıf öğretmenliği programlarından mezun olan öğrencilerin yabancı dili gereği kadar öğrenmeden meslek hayatına atıldıklarını kendi ifadelerinden ve genel kanıdan anlayabiliyoruz. Bu amaçla ankette “sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Yabancı Dil dersi öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir” şeklinde bir madde yer almıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, bu görüşe “kısmen” katıldıklarını ( $\bar{x}=2,91$ ) belirtmişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, Yabancı Dil dersinin programda, kapsam ve kredi olarak yeterli olmadığını göstermektedir. Bu maddeye ilişkin, öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=2,67$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgudan hareketle, okul müdürlerinin, söz konusu dersin öğretmene nitelik kazandırmada yeterli olduğuna inanmadıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği öğretim programındaki genel kültür derslerinden biri de “Türk Tarihi ve Kültürü” dersidir. Bu dersin kapsam ve kredisinin yeterli olup olmadığını saptamak için sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ankette yer alan “sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Türk Tarihi ve Kültürü dersi öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir” şeklindeki madde, sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,80$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgu, söz konusu dersin programda yeterli kapsam ve krediye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) ve cinsiyet (EK-1; Tablo 11) değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken; kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Kıdem değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark [(F=4,257; p<.05); (EK-5, Tablo 15)]; 1-10 yıl ( $\bar{x}=3,96$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme ( $\bar{x}=3,51$ ) sahip öğretmenler arasındadır. Bu bulgudan hareketle, söz konusu görüş 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,11$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulguya göre okul müdürlerinin, söz



konusu dersin öğretmene nitelik kazandırmada yeterli olduğunu benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Buna benzer olarak öğretmen adaylarının “Coğrafya” bilimleri konusundaki yeterlilikleri, “Coğrafyaya Giriş”, “Türkiye Coğrafyası”, “Ülkeler Coğrafyası” adı altındaki derslerde sağlanmaya çalışılmaktadır. Söz konusu derslerin öğretmen adayına gerekli nitelikleri kazandırmak açısından, programda yeterli kapsam ve krediye sahip olup olmadığı belirlenmelidir. Araştırma anketinde bulunan “sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan coğrafya dersleri öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir” şeklindeki madde, sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x} = 3,96$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 8). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin coğrafya derslerini programda yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu maddeye ilişkin, öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x} = 3,56$ ) benimsemişlerdir (Tablo 8). Bu bulgu, okul müdürlerinin, söz konusu derslerin öğretmen adayına nitelik kazandırmada yeterli olduğuna inandıklarını göstermektedir.

## VII. PROGRAMIN NİTELİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE MÜDÜR GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Tablo 9. Programın Niteliklerine İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşleri

No	Görüşler	Öğretmen		Müdür	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
33	Sınıf öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, MEB tarafından öncelikli ve gerçekçi biçimde tespit edilmiştir.	3,24	1,43	3,44	1,45
34	Sınıf öğretmenliği öğretim programı Eğitim Yüksekokulları'nda uygulanmış olan öğretim programına göre daha bilimsel bir niteliktedir.	3,41	1,32	3,22	1,25
35	Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksekokulları'ndan mezun olan sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans tamamlama eğitimleri, onların niteliklerinin önemli ölçüde arttırmıştır.	3,17	1,34	2,67	1,36
36	Sınıf öğretmenliği öğretim programları geliştirilirken, gelişmiş ülkelerin sınıf öğretmenliği öğretim programları incelenmelidir.	3,67	1,30	4,44	0,70
37	Program geliştirme çalışmalarının temelinde, mevcut programların incelenmesi ve değerlendirilmesi yer almalıdır.	3,81	1,05	3,11	1,48
38	Sınıf öğretmenliği öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için bu bilim dalındaki öğrencilerin görüşlerine de başvurulmalıdır.	3,30	1,42	3,78	1,34
39	Sınıf öğretmenliği öğretim programının yeterliliği konusunda yeterli araştırma yapılmaktadır.	3,28	1,45	3,36	1,00
40	Sınıf öğretmenliği öğretim programı, öğretmen adayını araştırmaya yönlendirmemektedir.	3,59	1,22	3,38	1,35

En önemli yatırım insana yapılan yatırımdır. 21.yy'da rekabet üstünlüğünün sağlanmasında nitelikli insan gücü yetiştirmek milli eğitimin öncelikli politikası olmalıdır.

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği de kendine özgü bazı nitelikler gerektirir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde; "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." hükmü yer almaktadır (MEB, 2002). Buna göre, öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ve yeterlilikler, Milli Eğitim Bakanlığı ile öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının ortak çalışması ile belirlenmektedir. Bu bağlamda, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde, Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları temsilcilerinden oluşturulan Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonunca yurt içinde ve yurt dışında yayımlanmış, konuya ışık tutabilecek literatür de incelenerek Öğretmen Yeterliliklerinin belirlendiği bilinmektedir.

Yapılan çalışmada öğretmen yeterlilik alanlarından; genel kültür, ve özel alan boyutlarının genel çerçevesi çizilerek öğretim sürecinde işe nasıl koşulacağına işaret edildiği Öğretmen Yetiştirme genel Müdürlüğü'nün 12.07.2002 tarih ve 2741 sayılı Makam Onayı ile yürürlüğe girmiştir. Öğretmenin pedagojik formasyon yeterlilikleri 14 ana yeterlilik altında 206 alt yeterlilik olarak ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmuştur (MEB, 2002). Buradan da anlaşılıyor ki, öğretmenlik mesleği tesadüfe bırakılmadan yeniden tanımlanmakta ve bir öğretilerde bulunması gerekli yeterlilikler ilgili kurumlar tarafından belirlenmektedir.

Bu konuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ne olduğunun bilinmesi öğretmen niteliklerini saptamada büyük önem arz eder. Buna yönelik olarak ankette "*sınıf öğretmenin sahip olması gereken nitelikler MEB tarafından öncelikli ve gerçekçi biçimde tespit edilmektedir*" şeklindeki madde araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından ( $\bar{x}=3,24$ ) "kısmen katılıyorum" derecesinde benimsenmiştir (Tablo 9). Bu bulgu, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin söz konusu düşüncelerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) ve cinsiyet (EK-1; Tablo 11) değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken; kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Kıdem değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark [(F=4,269; p<.05); (EK-5, Tablo 15)]; 11-20 yıl ( $\bar{x}=3,68$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme ( $\bar{x}=2,98$ ) sahip öğretmenler arasındadır. Bu bulgudan hareketle, söz konusu görüş 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir. Buna göre, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, sınıf



öğretmenlerinin niteliklerinin MEB tarafından tespit edildiğine diğer gruplara göre daha fazla oranda inanmaktadırlar. 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu görüşe sahip olmalarında, öğretmen yetiştirme konularındaki mesleki gelişmeleri ve bilimsel yayınları takip etmelerinin önemli bir etkisi olabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,44$ ) benimsemişlerdir (Tablo 9). Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmen niteliklerinin tespit edilmesinde MEB’in üzerine düşeni yaptığına inandıklarını göstermektedir.

Öğretmen nitelikleri belirleyici en önemli etkenlerden biri öğretmen yetiştiren kurumların uyguladıkları öğretim programlarıdır. Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmene nitelik kazandırması, programın bilimsel temellerinin olmasına bağlıdır. Bu programların hazırlanmasında, bilimsel gelişmelerin göz önüne alındığı, yurt içinde ve yurt dışında yayımlanmış konuya ışık tutacak literatürün incelendiği bilinmektedir. Bütün bu gerçekleri göz önünde bulundurarak, eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği öğretim programlarının bilimsel bir nitelikte olduğu söylenebilir. İlköğretim birinci kademe öğretmen yetiştirme işi, 1989-1990 öğretim yılından önce Eğitim Yüksekokulları tarafından gerçekleştirilmekteydi.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile getirilen, tüm öğretmenlerin yüksek öğrenim görmeleri ilkesini gerçekleştirmek için 1986 Nisan’ından itibaren, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim fakültesi tarafından iki yıl süreli Eğitim Önlisans programı başlatılmıştır. Bu program TV, radyo ve basılı ders materyalleri ile yürütülmüştür. Bu tarihten önceki yıllarda orta öğrenim düzeyinde yetişmiş sınıf öğretmenlerinin sayısı 130 bin kadardır (Gürkan,1993; 132). Söz konusu programın amacı, tüm ilkokul öğretmenlerini yüksek öğrenim düzeyinde eğitmektir. Ancak, yeterli araştırma yapılmadığı ve uygulamadan kaynaklanan sorunlar tam olarak çözülmediği için Eğitim Yüksekokulları Öğretim programının beklenen sonuca ulaştığı söylenemez. Buna yönelik olarak araştırma anketinde “sınıf öğretmenliği öğretim programı Eğitim Yüksekokulları’nda uygulanmış olan öğretim programına göre daha bilimsel bir niteliktedir” şeklindeki madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,41$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 9). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin Eğitim Yüksekokulları’ndaki öğretim programını nitelik olarak yetersiz gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) ve kıdem (EK-5; Tablo 15); değişkenlerine

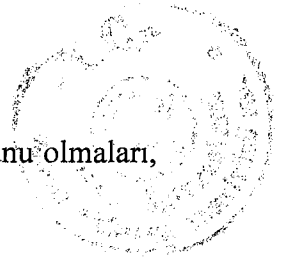


göre anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir [(t=0,044; p<.05), (EK-1, Tablo 11)]. Cinsiyet değişkenine göre var olan anlamlı fark, erkek öğretmenler ( $\bar{x}$  =3,41) ile bayan öğretmenler ( $\bar{x}$  =3,41) arasındadır.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}$  =3,22) benimsemişlerdir (Tablo 9). Okul müdürlerinin bu görüşlerinde, çoğunluğunun Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu olmalarının etkisi olabilir.

Bütün öğretim kademelerinde öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görme şartı 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile getirilmiş olup 1974 yılından itibaren iki yıllık Eğitim enstitüleri kurulmuştur (Akyüz, 1994). 1982 yılından itibaren ise öğretmen yetiştirme işini üniversiteler almıştır. Daha önceleri öğretmen yetiştiren kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğundaydı. 1989-1990 Öğretim yılından sonra sınıf öğretmenleri de dört yıllık lisans programlarında yetiştirilmeye başlanmıştır. Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksekokulları mezunlarının da lisans mezunu olmalarını sağlamak için önlerine çeşitli fırsatlar sunulmuştur. Lisans tamamlama adıyla çok kısa bir sürelik hizmet-içi eğitimden geçen öğretmenlere lisans diploması verilmiş ve onların niteliklerinin artması umulmuştur. Politik kaygılardan doğan bu sözde reform, eğitim sistemine olumlu olarak bir şey katmamıştır. Kısa süreli kursların öğretmenlerin niteliklerini arttırmadığı ancak yıllar sonra anlaşılmıştır.

Bu konuya yönelik olarak araştırma anketinde, “Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksekokulları’ndan mezun olan sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans tamamlama eğitimleri, onların niteliklerini önemli ölçüde arttırmıştır” şeklinde bir madde yer almıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu görüşü “kısmen katılıyorum” ( $\bar{x}$  =3,17) derecesinde benimsemiş oldukları Tablo 9’da görülmektedir. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin, lisans tamamlama eğitimlerinin Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin niteliklerinin arttırdığını orta düzeyde benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) ve cinsiyet (EK-1; Tablo 11) değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır [(KW=7,317; p<.05); (EK-6, Tablo 16)]. Yapılan KW testi sonucu söz konusu farkın 1-10 Yıl (MR=161,81) ile 11-20 yıl (MR=126,57) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında olduğu görülmüştür (MWU=3170,500; p<.05). Buna göre, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, lisans tamamlama eğitimlerinin öğretmenlerin niteliklerinin arttırdığına kıdemli öğretmenlere göre daha fazla inandıkları



şeklinde yorumlanabilir. 1-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu olmaları, onların bu görüşlere sahip olmasında önemli bir etkidir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x} = 2,67$ ) benimsemişlerdir (Tablo 9). Bu bulgudan hareketle, sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans tamamlama eğitimlerinin nitelik olarak yeterli olmadığı ve bu nedenle okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin olumlu olmadığı söylenebilir.

Ülkeler eğitim sistemlerini oluştururken sadece yurt içindeki görüş, öneriler ve literatür ile yetinmemelidirler. Özellikle öğretim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi basamaklarında gelişmiş ülkelerin öğretim programları incelenmeli, uyarlanabilen bölümler alınmalıdır. Ancak, her ülkenin kendine göre bir eğitim felsefesi ve değerleri olduğu için bir başka ülkenin öğretim programı aynen alınıp uygulanmalıdır. Ülkemizde de sınıf öğretmenliği öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarının ve öğretmen yetiştiren kurum temsilcilerinin oluşturduğu komisyon tarafından hazırlanmakta, çağın koşullarına ve gelişmelerine uyarlanmakta, pilot fakültelerde denendikten sonra uygulamaya konulmaktadır. Bu konuda ilgili literatürün tarandığı, konuya ışık tutabilecek yerli ve yabancı yayınların incelendiği bilinmektedir. Buna yönelik olarak ankette yer alan “*sınıf öğretmenliği öğretim programı geliştirilirken, gelişmiş ülkelerin sınıf öğretmenliği öğretim programları incelenmelidir*” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin geneli tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x} = 3,67$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 9). Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının geliştirilmesi aşamasında uluslar arası düzeyde bir inceleme ve araştırmanın gerekliliğine inandıklarını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-3; Tablo 13); kıdem ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Kıdem durumuna göre tespit edilen anlamlı fark [(F=3,843; p<.05); (EK-5, Tablo 15)]; 1-10 yıl ( $\bar{x} = 3,89$ ) ile 11-20 yıl ( $\bar{x} = 3,38$ ) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu bulguya göre, söz konusu görüş 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre var olan anlamlı fark [(t=2,869; p<.05) (EK-1, Tablo 11)] ise, bayan öğretmenler ( $\bar{x} = 3,96$ ) ile erkek öğretmenler ( $\bar{x} = 3,51$ ) arasında bayan öğretmenler lehinedir. Bu bulgu, bayan öğretmenlerin program geliştirmede, gelişmiş ülkelerin öğretim programlarının incelenmesine erkek öğretmenlere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “tamamen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,44$ ) benimsemişlerdir (Tablo 9). Bu bulgu, okul müdürlerinin, program geliştirme çalışmalarında geniş çaplı inceleme ve araştırmaların gerekliliğini benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Programlar geliştirilirken bir taraftan elde mevcut eğitim programları uygulanmakta, diğer taraftan da ortaya çıkan problemlerin çözümünde, mevcut araştırmalardan faydalanılmakta veya aksiyon araştırmaları yapılmaktadır (Varış 1971: 17). Program yaparken uygulamadan gelen problemler dikkate alınmalı ve mevcut araştırma sonuçlarından da faydalanılmalıdır. Böylece programların uygulanmasında ortaya çıkabilecek sorunlar giderilmelidir. Sınıf öğretmenliği öğretim programlarının da uygulamadan önce denenmesi, ortaya çıkacak problemlerin yayılmadan çözümünü mümkün hale getirebilmektedir. Bu bağlamda, program geliştirmede var olan programların incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekli olmakla beraber, sadece bununla yetinmemeli; sürekli bir arayış içine girilmelidir. Bu konuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla ankette yer alan “*program geliştirme çalışmalarının temelinde, mevcut programların incelenmesi ve değerlendirilmesi yer almalıdır*” şeklindeki maddenin, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,81$ ) derecesinde benimsendiği Tablo 9’da görülmektedir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin program geliştirme çalışmalarında mevcut programların incelenmesini ve değerlendirilmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyet (EK-1; Tablo 11) değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim durumu [(F=3,911; p<.05); (EK-3, Tablo 13)] ve kıdem [(F=0,639; p<.05); (EK-6, Tablo 16)] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim durumuna göre tespit edilen anlamlı fark; Eğitim Yüksek Okulu mezunları ( $\bar{x}=3,62$ ) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları ( $\bar{x}=3,99$ ) arasındadır. Bu bulguya göre, ilgili görüşü en fazla Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarının benimsediği söylenebilir. Sınıf Öğretmenliği mezunlarının bu görüşe sahip olmalarında, söz konusu dersin sınıf öğretmenliği öğretim programına eklenmesi halinde öğretmen niteliğinin artmasına inanmalarının etkisi olabilir. Kıdeme göre var olan anlamlı fark ise, 1-10 yıl ( $\bar{x}=3,73$ ) ile 11-20 yıl kıdeme ( $\bar{x}=3,25$ ) sahip öğretmenler arasındadır. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu görüşü daha fazla benimsemeleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu olmalarının doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,11$ ) benimsemişlerdir (Tablo 9). Bu bulgu, program geliştirme çalışmalarında sadece mevcut programların incelenmesi ve değerlendirilmesi ile yetinmemek gerektiğinin, bunun yanında uzman görüşlerine başvurulması ve geniş bir literatür taraması yapılmasının önemini ifade eder.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşü alınmak üzere, “*sınıf öğretmenliği öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için bu bilim dalındaki öğrencilerin görüşlerine de başvurulmalıdır*” şeklinde bir madde de yer almıştır. Bu görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “kısmen katılıyorum” ( $\bar{x}=3,30$ ) derecesinde benimsemişlerdir (Tablo 9). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerini, gerekli öğretmenlik deneyimine sahip olmadıkları nedeniyle önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu maddeye ilişkin, öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,78$ ) benimsemişlerdir (Tablo 9). Bu bulgu, okul müdürlerinin, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin göz ardı edilmemesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Böylece, bu alanda uygulamadan kaynaklanan sorunların çözümü için öğrenci görüşlerinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği öğretim programının geliştirilmesine yönelik olarak yeterli araştırma yapıldığını söylemek doğru olmaz. Çünkü, program geliştirmeye dayanak olmak üzere yapılan araştırmalar uzun bir emek ve zahmet ister. Ancak, eğitim fakültelerinde yüksek lisans, doktora öğrencilerinin ve akademisyenlerin yaptığı araştırmalar program geliştirme çalışmalarına ışık tutmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırma anketinde “*sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği konusunda yeterli araştırma yapılmaktadır*” şeklinde bir madde yer almıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu görüşü “kısmen katılıyorum” ( $\bar{x}=3,28$ ) derecesinde benimsedikleri Tablo 9’da görülmektedir. Bu bulgudan, sınıf öğretmenlerinin program geliştirme ile ilgili yeterli araştırma yapılmadığına inandıklarını anlıyoruz. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken; kıdem [(KW=11,885;  $p<.05$ ); (EK-6, Tablo 16)] değişkenine

göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yapılan KW testi sonucunda, kıdem farkının 1-10 Yıl (MR=139,83) ile 11-20 yıl (MR=185,05) ve 11-20 yıl (MR=185,05) ile 21 yıl ve üzeri (MR=146,95) kıdemli öğretmen görüşleri arasında olduğu görülmüştür (MWU=2970,500 ve MWU=1926,500;  $p<.05$ ). Buna göre, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, lisans tamamlama eğitimlerinin öğretmenlerin niteliklerinin artırdığına kıdemli öğretmenlere göre daha fazla inandıkları şeklinde yorumlanabilir. 11-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişmelere daha fazla duyarlı olmaları onların bu görüşlerini etkilemiş olabilir.

Öğretmenlerin aynı maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyet [( $t=2,874$ ;  $p<.05$ ); (EK-1, Tablo 11) ] değişkenine göre de anlamlı bir fark bulunmuştur. İlgili görüşün bayan öğretmenler tarafından ( $\bar{x}=3,59$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{x}=3,10$ ) daha fazla benimsenmiş olduğunu gösteren bu bulgu, bayan öğretmenlerin bu konuda yeterli araştırma yapıldığına daha fazla inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,36$ ) benimsemişlerdir (Tablo 9). Bu bulgu, okul müdürlerinin program yeterliliği konusunda yeterli araştırma yapıldığı görüşünü benimsemediklerini göstermektedir.

Eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği anabilim dalı lisans seviyesinde olduğu halde, programın öğretmen adayını araştırmaya yönlendirdiği söylenemez. Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin kendilerine teorik düzeyde eğitim verildiğini ve araştırma yapmaya yönlendirilmediklerini söylemeleri bilinen bir gerçektir. Bu bakımdan program, bireylerin araştırma yeteneklerini ortaya çıkarmalı ve araştırmacı, sorgulayıcı, öğrenmeyi öğrenen öğretmenler yetiştirmelidir. Araştırma anketinde bu konuya değinilerek “*sınıf öğretmenliği öğretim programı, öğretmen adayını araştırmaya yönlendirmemektedir*” şeklinde bir madde yer almıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu görüşe “çoğunlukla katıldıkları” ( $\bar{x}=3,59$ ) Tablo 9’da anlaşılmaktadır. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin araştırmaya yönlendirilebilecek biçimde yetiştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre (EK-1; Tablo 11) anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Eğitim durumuna göre tespit edilen anlamlı fark [( $F=7,028$ ;  $p<.05$ ); (EK-3; Tablo 13)]; Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunları ( $\bar{x}=3,52$ ) ile Eğitim Yüksekokulları mezunları ( $\bar{x}=3,52$ ) ve Eğitim Yüksekokulları mezunları ( $\bar{x}=3,52$ ) ile Eğitim Enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,36$ ) arasındadır. Bu bulguya göre, ilgili görüş en az Eğitim



Enstitüsü mezunları tarafından benimsenmiştir. Kıdem değişkenine göre var olan anlamlı fark [(F=12,929; p<.05); (EK-5; Tablo 15)] ise, 1-10 Yıl ( $\bar{x}$  =3,45) ile 11-20 yıl ( $\bar{x}$  =4,30) ve 11-20 yıl ( $\bar{x}$  =4,30) ile 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}$  =3,38) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Buna göre, ilgili görüş en fazla 11-20 yıl kıdem; en az da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir. 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin söz konusu görüşü en fazla oranda benimsemelerinde, sınıf öğretmenlerinin hem kendi bilgi ve görgülerini geliştirmelerinde hem de öğrencilerinin öğrenmelerini sağlamada araştırma yoluyla öğrenme tekniğini kullanmıyor olmaları etkili olabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}$  =3,38) benimsemişlerdir (Tablo 9). Bu bulgudan hareketle, okul müdürleri sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmen adayını araştırma yapmaya yönlendirmede görüşünü tam olarak benimsememişlerdir. İş başındaki öğretmenlerin genellikle sunuş yoluyla öğrenme tekniğini kullanmalarının ve araştırma ve proje konularında isteksiz davranmalarının programla ilgili bir sorun olmadığını söylemek yanlış olmaz. Okul müdürleri de söz konusu maddeye ilişkin düşüncelerini açıklarken bu görüşü paylaşmış olabilirler.

## VIII. SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE MÜDÜR GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Tablo 10. Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşleri

No	Görüşler	Öğretmen		Müdür	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
41	İşbaşındaki sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları takip etmesi öğretmen niteliğini arttırmaktadır.	4,06	1,02	4,33	0,68
42	Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim kadar hizmet içi eğitim de önemlidir	4,30	0,87	4,27	0,78
43	Sınıf öğretmeni yetiştirmede yaşam boyu öğrenme ilkesi benimsenmelidir.	4,24	1,01	4,78	0,42
44	Sınıf öğretmenliği öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde üniversiteler, kendi bünyesinde birtakım önlemler almalıdır.	4,24	1,00	4,44	0,51
45	MEB bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, öğretmen yetiştirme sürecinde önemli rol oynamaktadır.	2,82	1,23	3,07	1,04
46	Program geliştirme çalışmalarına, Bakanlık Teşkilatının yanı sıra taşra teşkilatları da etkin bir şekilde katılmalıdır.	3,59	1,06	3,93	0,96
47	Uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği öğretim programı, öğretmen yetiştirmede yeterlidir.	3,29	1,24	3,63	0,79
48	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerin kapsamı nitelikli öğretmen yetiştirmede yeterlidir.	3,31	1,24	3,96	0,89



Bir öğretmen meslek hayatında faydalanabileceği birçok makale, araştırma ve mesleki yayınlar mevcuttur. Öğretmen niteliğini olumlu yönde etkileyen bilimsel yayınları okumasının büyük bir önemi vardır. Bu bakımdan öğretmen, sürekli olarak kendini yenilemeli ve geliştirmelidir. Alanıyla ilgili yayınları okumalı ve bilgisini artırma yoluna gitmelidir. Buna yönelik olarak araştırma anketinde “işbaşındaki sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları takip etmesi öğretmen niteliğini arttırmaktadır” şeklindeki madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=4,06$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 10). Buna göre sınıf öğretmenleri ilgili literatürü takip etmeli ve yeri geldikçe alanında faydalanmalıdır.

Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyet (EK-1; Tablo 11) ve eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur [(F=3,524; p<.05); (EK-5; Tablo 15)]. Kıdem değişkenine göre tespit edilen anlamlı fark, 11-20 Yıl ( $\bar{x}=4,36$ ) ile 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=3,90$ ) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu bulguya göre söz konusu görüş, en fazla 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir. 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ilgili maddeyi en fazla oranda benimsemelerinde, mesleki yayınları okumalarının öğretmenlik niteliklerinin artmalarına inanmaları önemli rol oynamıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “tamamen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,33$ ) benimsemişlerdir (Tablo 10). Bu bulgu, okul müdürlerinin mesleki yayınların öğretmen niteliğini arttırdığına inandıklarını göstermektedir.

657 Sayılı devlet Memurları Kanunu, 1739 Sayılı Milli Eğitim temel Kanunu ve 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun hükümleri gereğince; Bakanlık personelinin; bilgi ve becerilerini geliştirmek, verimliliklerini arttırmak, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyumlarını ve üst görevlere hazırlanmalarını sağlamak amacıyla; Bakanlık merkez teşkilatı birimleri ile taşra teşkilatının görüşleri alınarak hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülmektedir (MEB, 2005). Düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı, üniversiteler, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği içinde yürütülmektedir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimin gerekliliği ve önemi ortadadır. Bakanlık personelinin büyük bir kısmı öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin içinde de sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu göz önüne alınırsa hizmet

içi eğitim faaliyetlerinin kapsamı anlaşılabilir. Hizmet öncesi eğitim kadar hizmet içi eğitimin de önemli olduğunu ve eğitim sürecinin önemli bir parçası olduğunu unutmamak gerekir.

Eğitimde başarı, öncelikle öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmesi için becerilerini güncelleştirmesi gerekir. Çünkü, mesleki başarı, daha fazla mesleki başarıyı da beraberinde getirir. Bunun için öğretmen, kendini gözden geçirmelidir (Savcı, 1993).

Bu konu ile ilgili olarak araştırma anketinde yer alan “*öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim kadar, hizmet içi eğitim de önemlidir*” şeklindeki madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “tamamen katılıyorum” ( $\bar{x}=4,30$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 10). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime verdikleri önemi göstermektedir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre (EK-1; Tablo 11) anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunmuştur. Yapılan KW testi sonucu eğitim durumuna göre tespit edilen anlamlı fark [(KW=14,196;  $p<.05$ ); (EK-4; Tablo 14)]; Eğitim Enstitüsü mezunları (MR=118,73) ile Eğitim Yüksekokulları mezunları (MR=155,72) ve Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunları (MR=162,20) arasındadır (MWU =2516,000 ve MWU =3109,000;  $p<.05$ ). Bu bulguya göre, ilgili görüş en fazla Sınıf Öğretmenliği mezunları, en az da Eğitim enstitüsü mezunları tarafından benimsenmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin ilgili görüşü en fazla oranda benimsemeleri, katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mesleki bilgi ve becerilerini arttırdığına inanmalarından kaynaklanabilir. Kıdem değişkenine göre [(F=9,187;  $p<.05$ ); (EK-5; Tablo 15)] var olan anlamlı fark ise, 1-10 Yıl ( $\bar{x}=4,37$ ) ile 11-20 yıl ( $\bar{x}=4,61$ ) ve 11-20 yıl ( $\bar{x}=4,61$ ) ile 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,02$ ) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Buna ilgili görüş, en fazla 11-20 yıl kıdem; en az da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir. 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin söz konusu görüşü en fazla oranda benimsemeleri, hizmet içi eğitime verdikleri önemi göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “tamamen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,27$ ) benimsemişlerdir (Tablo 10). Bu bulgudan hareketle, okul müdürlerinin hizmet içi eğitime önem verdikleri söylenebilir. Okul müdürlerinin bu görüşlerinde, sürekli hizmet içi eğitime tabii tutulmaları ve almış oldukları hizmet içi eğitimlerinin faydalarını görmeleri etkili olabilir.

Öğretmenlik mesleği sürekli öğrenmeyi gerektiren bir meslektir. Yani bir öğretmen, hem öğretene hem de öğrenen kişidir.

Eğitim sistemi kurulurken öncelik hedeflere verilmelidir. Hedeflerin niteliği konusunda bir karara varabilmek için, felsefeye başvurmak zorunludur. Hedef davranışlar hangi ölçütlere dayandırılırsa, istendik olacağı konusunda bir karara varmada, felsefe ölçütler takımı olarak işe koşulmalıdır (Sönmez, 2000).

Birey için yaşam boyu eğitim, onun bütün yaşamı boyunca öğrenmesini zorunlu kılar. Eğitim kurumu için yaşam boyu eğitim ise, birey ne zaman ve ne kadar ihtiyaç hissederse ona o eğitimi götürme anlamı taşır. Bu, bir bakıma eğitim kurumları günün yirmi dört saati eğitim vermelidir görüşünü de gündeme getirmektedir. Yaşam boyu öğrenme ilkesiyle şekillendirilen eğitim, herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim olarak belirtilmektedir. Her bireyin öğrendikleri, doğumdan ölüme uzanan ve çeşitli gelişme aşamalarında meydana gelen değişikliklerden yoğun olarak etkilenmektedir (Demirel, 2002: 210-211).

Bu bakımdan öğretmen yetiştirmede, yaşam boyu öğrenme kavramına önem verilmelidir. Böylece, öğretmenlerin sürekli okumaları, araştırmaları, yetiştirilmesi ve kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Buna yönelik olarak araştırma anketinde yer alan “sınıf öğretmeni yetiştirmede yaşam boyu öğrenme ilkesi benimsenmelidir” madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “tamamen katılıyorum” ( $\bar{x}=4,24$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 10). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğine inandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) ve kıdem değişkenlerine (EK-5; Tablo 15) göre anlamlı fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur [(MWU=8572,500;  $p<.05$ ); (EK-2, Tablo 12)]. İlgili görüşün erkek öğretmenler tarafından (MR=160,64) bayan öğretmenlere göre (MR=133,23) daha fazla benimsenmiş olduğunu gösteren bu bulgu, erkek öğretmenlerin öğrenmenin sürekliliğine önem verdikleri ve bu yaklaşımın katkılarına inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “tamamen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,78$ ) benimsemişlerdir (Tablo 10). Bu bulgu, okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme kavramına verdiği önemi göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri, üniversitelerin eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalında yetiştirilmektedir. Sınıf öğretmeni yetiştirmede öğretim programından kaynaklanan sorunları yine öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim elemanları bilmektedir. Programdan kaynaklanabilecek sorunların çözümü için öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır. Program sorununun çözülmesi için alınan tedbirlerin yetersiz kalması halinde üniversite bünyesinde bir üst kurul toplanmalı ve böylece programdan doğan aksaklıklar giderilmelidir. Araştırma anketinde “*sınıf öğretmenliği öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde üniversiteler kendi bünyesinde birtakım önlemler almalıdır*” şeklindeki madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “tamamen katılıyorum” ( $\bar{x}=4,24$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 10). Bu bulgudan, sınıf öğretmenleri programın uygulanmasından kaynaklanan sorunların çözümünde üniversitelerin önlem almasını istedikleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyet (EK-1; Tablo 11) ve eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken; kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir [(KW=7,115;  $p<.05$ ); (EK-6, Tablo 16)]. Yapılan KW testi sonucu söz konusu farkın 1-10 Yıl (MR=158,04) ile 21 yıl ve üzeri (MR=132,70) ve 11-20 yıl (MR=160,19) ile 21 yıl ve üzeri (MR=132,70) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında olduğu görülmüştür (MWU=5847,000 ve MWU=2161,500;  $p<.05$ ). Buna göre, programla ilgili sorunların çözümünde üniversitelere yetki verilmesi görüşünü; 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler en fazla; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise en az oranda desteklemişlerdir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “tamamen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=4,44$ ) benimsemişlerdir (Tablo 10). Bu bulgudan hareketle okul müdürlerinin, öğretim programlarının uygulamadan kaynaklanan sorunlarının çözümüne katkı getireceği için üniversitelere bir takım yetkiler verilmesini istedikleri söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme denilince, ilk olarak üniversitelerin eğitim fakülteleri akla gelir. Eğitim fakültelerinin anabilim dallarında çeşitli branşlarda öğretmen yetiştirilmektedir. Öğretmen yetiştiren anabilim dallarının öğretim programları ise Yüksek Öğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak çalışması sonucu hazırlanmaktadır. Bakanlık alt birimi olan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün bünyesinde yer alan Program

Geliştirme Daire Başkanlığı, öğretim programlarının hazırlanmasında ve öğretmen yeterliliklerinin tespitinde az da olsa rol oynamaktadır. Böylece, öğretmen yetiştirme sürecinde Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü de yer almaktadır. Araştırma anketinde bu konuyla ilgili olarak “*MEB bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, öğretmen yetiştirme sürecinde önemli rol oynamaktadır*” şeklindeki madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” ( $\bar{x}=2,82$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 10). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün öğretmen yetiştirme sürecinde önemli rol oynadığına orta düzeyde katıldıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyet (EK-1; Tablo 11) ve eğitim durumu (EK-3; Tablo 13) değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken; kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır [(KW=15,742;  $p<.05$ ); (EK-6; Tablo 15)]. Yapılan KW testi sonucu söz konusu farkın 1-10 yıl (MR=155,44) ile 11-20 yıl (MR=111,44) ve 11-20 yıl (MR=111,44) ile 21 yıl ve üzeri (MR=165,89) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında olduğu görülmüştür (MWU =2956,500 ve MWU=1688,500;  $p<.05$ ). Buna göre, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün öğretmen yetiştirme sürecinde önemli rol oynadığı görüşünün; en fazla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler; en az da 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler desteklemiştir. Kıdemli öğretmenlerin ilgili görüşe, göreve yeni başlayan öğretmenlere göre daha fazla katılmalarında mevzuatı takip etmelerinin ve mesleki deneyimlerinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,07$ ) benimsemişlerdir (Tablo 10). Bu bulgu, okul müdürlerinin Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün öğretmen yetiştirme sürecinde önemli rol oynadığına inanmadıklarını göstermektedir.

Öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarına taşra teşkilatları etkin olarak katılamamaktadırlar. Öğretim programlarının tek merkezden hazırlanıp geliştirilmesi ülke gerçeklerinin dışında kalabilir. Yani bölgesel farklılıklar esas alınmadan bir program hazırlanıp bunu ülkenin her yanında uygulamak, hastalığı farklı insanlara aynı ilacı vermek gibidir. Bu bakımdan taşra teşkilatları (Üniversiteler ve il milli eğitim müdürlükleri) bölgenin tarihini, coğrafyasını, yaşam felsefelerini göz önünde bulundurarak öğretim programlarını hazırlamalı, böylelikle tek tip insan yetiştirme anlayışından vazgeçilmelidir. Araştırma anketinde buna yönelik olarak “*program geliştirme çalışmalarına, Bakanlık teşkilatının yanı sıra taşra teşkilatları da etkin bir şekilde katılmalıdır*” şeklinde bir madde yer almıştır (Tablo



10). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” ( $\bar{x}=3,59$ ) derecesinde benimsemişlerdir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin, program geliştirme çalışmalarında taşra teşkilatlarının da katılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyet (EK-1; Tablo 11) ve kıdem değişkenlerine (EK-5; Tablo 15) göre anlamlı fark bulunmazken; eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur [(F=3,410; p<.05); (EK-3, Tablo 13)]. Eğitim durumuna göre tespit edilen anlamlı fark, Eğitim Enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=2,79$ ) ile Eğitim Yüksek Okulu mezunları ( $\bar{x}=3,30$ ) arasındadır. Bu bulguya göre söz konusu görüş, en fazla Eğitim Yüksek Okulu mezunları tarafından benimsenmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri de bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,93$ ) benimsemişlerdir (Tablo 10). Bu bulgu, okul müdürlerinin taşra teşkilatlarına da program geliştirme çalışmaları konusunda yetki verilmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmeni yetiştirilirken öğretmene nitelik kazandırmada öğretim programının çok büyük bir etkisi vardır. Bu bağlamda, Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında uygulanmakta olan öğretim programının öğretmen yetiştirmede ne ölçüde yeterli olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Söz konusu yeterliliği saptamak amacıyla araştırma anketinde yer alan “*uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği öğretim programı öğretmen yetiştirmede yeterlidir*” madde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” ( $\bar{x}=3,29$ ) derecesinde benimsenmiştir (Tablo 10). Bu bulguya göre, sınıf öğretmenleri sınıf öğretmenliği öğretim programının yeterli olduğunu tam olarak benimsememektedirler. Öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlere nitelik kazandırmada diğer değişkenlerin bu araştırmada yer almadığı göz önüne alınırsa, program faktöründe bazı eksikliklerin olduğunu söyleyebiliriz.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine (EK-1; Tablo 10) göre anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunmuştur. Yapılan KW testi sonucu [(KW= 68,374; p<.05); (EK-4, Tablo 14)] eğitim durumuna göre belirlenen anlamlı fark, Eğitim Enstitüsü mezunları (MR=95,83) ile Eğitim Yüksek Okulu mezunları (MR=128,97) ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları (MR=193,01) arasındadır (MWU =2369,000; MWU =1745,000; p<.05). Aynı şekilde, Eğitim Yüksek Okulu mezunları (MR=128,97) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları



(MR=193,01) arasındadır (MWU = 3653,500;  $p<.05$ ). Bu bulgulara göre, söz konusu madde en fazla Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarının tam olarak katılmamakla birlikte, bu görüşü diğer mezunlara göre daha fazla benimsemeleri, mezun oldukları anabilim dalını daha iyi analiz etmelerinden veya Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programını Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksek Okulları’nda uygulanmış olan öğretim programlarından daha üst seviyede görmelerinden kaynaklanabilir.

Bu maddeye yönelik kıdem değişkenine göre [(F= 37,120;  $p<.05$ ); (EK-5, Tablo 15)] var olan anlamlı fark ise, 1-10 yıl ( $\bar{x}=3,79$ ) ile 11-20 yıl ( $\bar{x}=3,21$ ) ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=2,53$ ) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Aynı şekilde 11-20 yıl ( $\bar{x}=3,21$ ) ile 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=2,53$ ) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu bulgudan hareketle, ilgili görüşün en fazla 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsendiği söylenebilir.

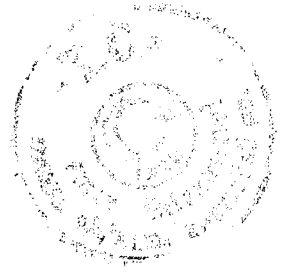
Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}=3,63$ ) benimsemişlerdir (Tablo 10). Bu bulguya göre okul müdürleri, tamamen olmamakla birlikte, uygulanan programı yeterli görmektedirler.

Buna benzer olarak araştırma anketinde “*sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerin kapsamı nitelikli öğretmen yetiştirmede yeterlidir*” şeklinde bir madde yer almıştır (Tablo 10). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri bu görüşü “kısmen katılıyorum” ( $\bar{x}=3,31$ ) derecesinde benimsemişlerdir. Bu bulgudan, programdaki derslerin kapsamının öğretmen adayına gerekli donanımı sağlayacak biçimde tekrar ele alınması ve öğretmen yeterliliklerinin sağlayacak düzeye getirilmesini anlamaktayız. Bu maddeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1; Tablo 11); eğitim durumu [(F=18,073;  $p<.05$ ); (EK-3, Tablo 13)] ve kıdem [(F=27,451;  $p<.05$ ); (EK-5, Tablo 15)] değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklar, mezun olunan okul türüne göre Eğitim Enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=2,71$ ) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları ( $\bar{x}=3,73$ ) ve Eğitim Yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,13$ ) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları ( $\bar{x}=3,73$ ) arasındadır. Bu bulgulara göre, söz konusu görüşün en fazla sınıf öğretmenliği bölümü mezunları tarafından; en az da Eğitim Enstitüsü mezunları tarafından benimsedikleri söylenebilir. Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarının tam olarak katılmamakla birlikte, bu görüşü diğer mezunlara göre daha fazla benimsemeleri, eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili gelişmeleri takip etmelerinden ve bilimsel yayınları

diğer mezunlara göre daha fazla okumalarından kaynaklanabilir. Ayrıca Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunlarının öğretmenlik eğitimi aldıkları okulda uygulanan programların kendilerine formasyon, alan bilgisi ve genel kültür konularında daha fazla yeterlilik kazandırdığına inanmalarının görüşlerini etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Aynı maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre görüşleri arasında tespit edilen anlamlı fark [(F=27,451; p<.05); (EK-5, Tablo 15)] ise, 1-10 yıl ( $\bar{x}$  =3,67) ile 21 yıl ve üzeri kıdem ( $\bar{x}$  =2,59) ve 11-20 yıl ( $\bar{x}$  =3,54) ile 21 yıl ve üzeri kıdemliler ( $\bar{x}$  =2,59) arasındadır. Buradan hareketle, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin kıdemli öğretmenlere göre, söz konusu görüşü daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ise bu görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde ( $\bar{x}$  =3,11) benimsemişlerdir (Tablo 10). Bu bulguya göre okul müdürleri, tamamen olmamakla birlikte, sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerin kapsamının nitelikli öğretmen yetiştirmede yeterli olduğuna inanmaktadırlar.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı öneriler yer almaktadır.

#### 1. TARİHİ GELİŞİME İLİŞKİN SONUÇLAR

Ülkemizde modern anlamda ilkokul öğretmeni yetiştirme anlayışı Tanzimat dönemine kadar uzanır. Bu dönemde kurulan Darülmüallimin (1848) ve Darülmüallimat (1868) Okulları, cumhuriyet döneminde kurulan ilköğretmen okullarının da temelini oluşturmaktadır. Daha sonraları ilkokul öğretmeni yetiştirme anlayışı değişerek İlköğretmen okulları ile birlikte köy okullarında görev yapacak, sadece nazari bilgileri değil aynı zamanda tarım ve hayvancılığı da öğretebilecek, ülke kalkınmasına katkıda bulunabilecek öğretmenleri yetiştirmek amacıyla 1940 tarihinde İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un girişimleriyle Köy Enstitüleri de açılmaya başlanmıştır. Sayıları 22'yi bulan Köy Enstitüleri'nin çok yoğun ve çeşitlilik arz eden bir öğretim programına sahip olması bakımından dikkat çekmektedir. Bu okullar 1954 yılında çeşitli nedenlerden dolayı kapatılmıştır ve ilkokul öğretmenleri tekrar ilköğretmen okullarında yetiştirilmeye başlanmıştır. 1974 yılından itibaren ise ilkokul öğretmenleri iki yıllık Eğitim Enstitüleri'nde yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu tarihlerde nicelik sorunu ön plana çıktığından, nitelikli öğretmen yetiştirme anlayışı bir kenara bırakılarak çeşitli kaynaklardan sınıf öğretmenliğine atamalar yapılmıştır. Bunlardan, mektupla öğretim adı altında bir uygulamaya girilmiş, çok kısa bir sürelik eğitimden geçirilen adaylar öğretmenliğe atanmışlardır. Vekil öğretmenlik uygulaması ve alan dışından atamalar uzun yıllar sürmüştür; herkesin sınıf öğretmenliği yapabileceği kanaati yaygınlaşarak, sınıf öğretmenliği niteliksiz birçok kişinin mesleği haline gelmiştir.

1982 yılına kadar sınıf öğretmeni yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı'na aitken, bu tarihten sonra Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okullarına dönüştürülmüştür. Böylece sınıf öğretmenleri üniversiteler tarafından yetiştirilmeye başlanmıştır. 1989 yılından itibaren bu okullar 4 yıllık bir eğitim vermeye başlamış ve 1992 yılında Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı adını almıştır.

Günümüzde, sınıf öğretmenleri tamamen üniversiteler tarafından lisans düzeyinde yetiştirilmekte ve MEB, başka kaynaklardan öğretmen ataması yapmamaktadır. Bunun uzun vadede sınıf öğretmenlerinin nitelikleri üzerinde olumlu yönde önemli etkileri olabileceği söylenebilir. Çünkü, nitelik ile alınan eğitim düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır.

Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda önemli deneyimlerden geçerek bugün geldiği noktada, nicelik sorununun önemli oranda çözüldüğü ve nitelik sorunu konusunda ise önemli yol alındığı söylenebilir.

## 2. SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN SONUÇLAR

1. “Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmaktadır” görüşü araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” düzeyinde benimsenmiştir. Bu görüş, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir. Okul müdürleri ise, aynı görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir.

2. “Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken toplumun beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınmaktadır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen”; okul müdürleri tarafından ise, “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Bu görüş, en az eğitim Enstitüsü mezunlarınca benimsenmiştir.

3. “Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken bilimsel gelişmeler göz önüne alınmaktadır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve müdürler tarafından “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde benimsenmiştir. Bu görüş, bayan öğretmenler ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

4. “Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken MEB ve YÖK’ün işbirliği yapması programın niteliğini artırmaktadır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde benimsenmiştir. Bu görüş, bayan öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

5. Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken pilot fakültelerde uygulanarak denenmesinin programın niteliğini arttırdığı görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve



okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” oranında benimsenmiştir. Bu görüş, en fazla Eğitim Enstitüsü mezunları tarafından benimsenmiştir.

6. Sınıf öğretmenliği öğretim programının her yıl geliştirilmesi gerektiği görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” düzeyinde benimsenirken, okul müdürleri aynı görüşü “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir. Bu görüş; kıdem değişkenine göre, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve eğitim durumuna göre ise, Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalından mezun olan öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

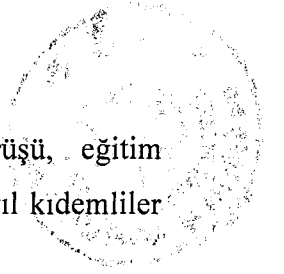
7. Sınıf öğretmenliği öğretim programının hazırlanmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulması gerektiği görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmişken, okul müdürleri aynı görüşü “tamamen katılıyorum” düzeyinde benimsenmiştir.

8. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “matematik öğretimi” dersinin kredisinin artırılması gerektiği, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” oranında benimsenmiştir. Bu görüş, eğitim durumuna göre, Sınıf Öğretmenliği mezunları, kıdeme göre 1-10 yıl kıdemli öğretmenler ve cinsiyet değişkenine göre ise bayan öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

9. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “temel matematik” dersinin programdan çıkarılması konusunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşü, eğitim durumuna göre Sınıf Öğretmenliği mezunları, kıdeme göre 11-20 yıl kıdemliler ve cinsiyet değişkenine göre ise bayan öğretmenler daha fazla benimsemişlerdir.

10. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” dersinin kredisi artırılması gerektiği, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Bu görüşü, en fazla 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler benimsemişlerdir.

11. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “genel fizik” dersinin programdan çıkarılması gerektiği görüşü araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri



tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Bu görüşü, eğitim durumuna göre sınıf öğretmenliği mezunları, kıdem değişkenine göre ise 1-10 yıl kıdemliler daha fazla benimsemişlerdir.

12. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “genel kimya” dersinin programdan çıkarılması görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir.

13. “Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan okul deneyimi dersinin kredisi artırılmalıdır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. İlgili görüş kıdem değişkenine göre 1-10 yıl kıdemli öğretmenler ve eğitim durumuna göre ise sınıf öğretmenliği mezunları tarafından daha fazla benimsenmiştir.

14. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “öğretmenlik uygulaması” dersinin kredisinin artırılması gerektiği, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde benimsenmiştir.

15. “Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan okuma–yazma öğretimi dersinin kredisi artırılmalıdır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde benimsenmiştir.

16. “Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan Türkçe öğretimi dersinin kredisi artırılmalıdır” görüşü araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmişken, okul müdürleri tarafından “tamamen katılıyorum” düzeyinde benimsenmiştir. İlgili görüş, eğitim durumuna göre sınıf öğretmenliği mezunları, kıdem değişkenine göre ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

17. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “uygarlık tarihi” dersinin kredisinin artırılması gerektiği, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde, okul müdürleri tarafından da “tamamen katılıyorum” düzeyinde gerekli görülmektedir. İlgili görüş, eğitim durumuna göre sınıf öğretmenliği mezunları, kıdem değişkenine göre ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.





18. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “yabancı dil” dersinin kredisinin artırılması gerektiği konusunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İlgili görüş cinsiyet değişkenine göre, bayan öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

19. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “resim-iş” dersinin kredisinin artırılması gerektiği konusunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “kısmen katılıyorum” derecesinde görüş bildirirken, okul müdürleri aynı görüşü “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir. İlgili görüş cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

20. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “müzik öğretimi” dersinin kredisinin artırılması konusunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde görüş bildirirken, okul müdürleri ise aynı görüşü “tamamen katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir. İlgili görüş, cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

21. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “fen bilgisi öğretimi” dersinin kredisinin artırılması konusunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “kısmen katılıyorum” derecesinde görüş bildirirken, okul müdürleri ise aynı görüşü “tamamen katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir.

22. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “beden eğitimi ve oyun öğretimi” dersinin kredisi artırılmalıdır görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. İlgili görüş, cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

23. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan “sosyal bilgiler” dersinin kapsam ve kredisi artırılmalıdır görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir.

24. “Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan ‘din kültürü ve ahlak bilgisi’ dersinin kapsam ve kredisi artırılmalıdır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve

okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. İlgili görüş cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

25. “Sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde ‘eğitim sosyolojisi’ dersi programa eklenmelidir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Aynı görüşü okul müdürleri ise “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir. İlgili görüş kıdem değişkenine göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

26. “Sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde ‘köy sosyolojisi’ dersi programa eklenmelidir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Aynı görüşü okul müdürleri ise “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir. İlgili görüş cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenler tarafından, eğitim durumuna göre ise sınıf öğretmenliği mezunları tarafından daha fazla benimsenmiştir.

27. “Sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde ‘halkla ilişkiler’ dersi programa eklenmelidir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir.

28. “Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan ‘Türk Dili’ dersi, öğretmen adayının bu alandaki yeterliliğini sağlayacak kapsam ve kredidedir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir.

29. “Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan ‘Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi’ dersi, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Okul müdürleri ise aynı görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir. Söz konusu görüş cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenler tarafından, kıdem değişkenine göre ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

30. “Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan ‘Yabancı Dil’ dersi, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir” görüşü, araştırmaya katılan



sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir.

31. “Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan ‘Türk tarihi ve kültürü’ dersi, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. İlgili görüş, kıdem değişkenine göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

32. “Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan coğrafya dersleri, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir.

33. “Sınıf öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, MEB tarafından öncelikli ve gerçekçi biçimde tespit edilmektedir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenirken, okul müdürleri aynı görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir. İlgili görüş, kıdem değişkenine göre 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

34. “Sınıf öğretmenliği öğretim programı Eğitim Yüksekokulları’nda uygulanmış olan öğretim programına göre daha bilimsel bir niteliktedir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenirken, okul müdürleri aynı görüşü “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir.

35. “Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksekokulları’ndan mezun olan sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans tamamlama eğitimleri, onların niteliklerini önemli ölçüde arttırmıştır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. İlgili görüş, kıdem değişkenine göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

36. “Sınıf öğretmenliği öğretim programları geliştirilirken, gelişmiş ülkelerin sınıf öğretmenliği öğretim programları incelenmelidir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Aynı görüşü

okul müdürleri ise “tamamen katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir. İlgili görüş, kıdem değişkenine göre ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

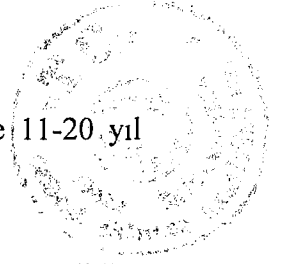
37. “Program geliştirme çalışmalarının temelinde, mevcut programların incelenmesi ve değerlendirilmesi yer almalıdır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Aynı görüşü okul müdürleri ise “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir. İlgili görüş, kıdem değişkenine göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, eğitim durumuna göre ise sınıf öğretmenliği bölümü mezunları tarafından daha fazla benimsenmiştir.

38. “Sınıf öğretmenliği öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için bu bilim dalındaki öğrencilerin görüşlerine de başvurulmalıdır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Aynı görüşü okul müdürleri ise “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir.

39. “Sınıf öğretmenliği öğretim programının yeterliliği konusunda yeterli araştırma yapılmaktadır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. İlgili görüş, kıdem değişkenine göre 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, cinsiyet değişkenine göre ise bayan öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

40. “Sınıf öğretmenliği programı, öğretmen adayını araştırmaya yönlendirmemektedir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Aynı görüşü, okul müdürleri ise “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir. İlgili görüşü, eğitim durumuna göre en az oranda Eğitim Enstitüleri mezunları benimsemişken, Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Yüksek Okulları mezunları ise aynı görüşü eşit derecede benimsemişlerdir. Kıdem değişkenine göre ise söz konusu görüş 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

41. “İşbaşındaki sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları takip etmesi öğretmen niteliğini arttırmaktadır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. Aynı görüşü okul müdürleri ise “tamamen



katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir. İlgili görüş, kıdem değişkenine göre 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

42. “Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim kadar hizmet içi eğitim de önemlidir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “tamamen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. İlgili görüş eğitim durumuna göre sınıf öğretmenliği mezunları, kıdem değişkenine göre ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

43. “Sınıf öğretmeni yetiştirmede yaşam boyu öğrenme ilkesi benimsenmelidir” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “tamamen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. İlgili görüş, cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

44. Sınıf öğretmenliği öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde üniversitelerin kendi bünyesinde birtakım önlemler alması gerektiği görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “tamamen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. İlgili görüş, kıdem değişkenine göre ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

45. “MEB bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, öğretmen yetiştirme sürecinde önemli rol oynamaktadır” görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenmiştir. İlgili görüş, kıdem değişkenine göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

46. Program geliştirme çalışmalarına, Bakanlık Teşkilatının yanı sıra taşra teşkilatlarının da etkin bir şekilde katılması gerektiği görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde gerekli görülmüştür. Söz konusu görüş, eğitim durumuna göre Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

47. Uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği öğretim programının, öğretmen yetiştirmede yeterli olduğu görüşünü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “kısmen katılıyorum”

derecesinde benimserken, okul müdürleri ise aynı görüşü “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir. İlgili görüş eğitim durumuna göre sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler, kıdem değişkenine göre ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

48. Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerin kapsamının nitelikli öğretmen yetiştirmede yeterli olduğu görüşü, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen katılıyorum” derecesinde benimsenmişken, okul müdürleri ise aynı görüşü “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde benimsemişlerdir. İlgili görüş eğitim durumuna göre sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler, kıdem değişkenine göre ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmiştir.

### 3. ÖNERİLER

Araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programları, işbaşındaki sınıf öğretmenleri, okul müdürleri ile Bakanlık merkez ve taşra çalışanlarının da görüşleri alınarak ve toplumun ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda, gelişmiş ülkelerdeki örnekler de göz önüne alınarak hazırlanmalı ve sürekli geliştirilmelidir.

2. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programları, MEB ve YÖK’ün işbirliği ile ve bilimsel gelişmeler ışığında hazırlanmalı ve yaygınlaştırılmadan önce pilot uygulamaya tabi tutulmalıdır.

3. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan Matematik Öğretimi, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Okuma-Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Uygarlık Tarihi, Yabancı Dil, Resim-iş, Müzik, Fen Bilgisi Öğretimi, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders saatleri artırılmalıdır. Ayrıca, programa Eğitim Sosyolojisi ve Halkla İlişkiler dersleri eklenmelidir.

4. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan Temel Matematik, Genel Fizik ve Genel Kimya dersleri programlardan çıkarılmalıdır.



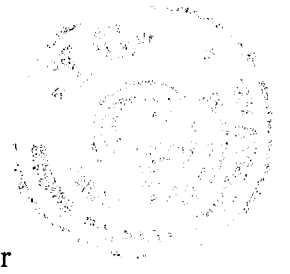
5. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler, başta MEB, YÖK ve ilgili sendikalar ile bilimsel kurum-kuruluşların da katılımıyla belirlenmeli ve bu konudaki araştırmalar teşvik edilmelidir.

6. Sınıf öğretmenlerine yönelik, bilimsel ve haber nitelikli yayınlar artırılmalı ve öğretmenlerin bunlara kolayca ulaşabilmeleri sağlanmalıdır.

7. MEB ve üniversitelerin koordinasyonuna dayalı, bilimsel gelişmeler ile uygulamadaki sorunlar ekseninde sınıf öğretmenlerinin niteliğini artırmaya yönelik hizmet-içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

8. Sınıf öğretmenliği ile ilgili olarak üniversitelerde araştırma birimleri ve enstitüler kurulmalıdır.

9. Sınıf öğretmenliği ile ilgili yapılan araştırmaların daha geniş ve dünya ölçeğinde yapılabilmesi için MEB, YÖK ve TÜBİTAK gibi kurumlar destek sağlamalı ve bu konuda proje yarışmaları düzenlemelidir.



## KAYNAKLAR

- Açıköz, K.Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. Kanyılmaz Matbaası, İzmir
- AFT, (2001). American Federation of Teachers. [http:// www. aft.org /publications/ americanteacher /feb01/supply.html.](http://www.aft.org/publications/americanteacher/feb01/supply.html) / 09.04.2005 tarihinde indirildi.
- Akpınar, B. (1998). **Meslek Yüksekokulu Makine Programı Malzeme Teknolojisi Dersi Programının Ön-Son Test Sonuçları ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi . Malatya.
- Akpınar, B., Turan, M., Tekataş, H. (2004). **Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri**. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akyüz, Y. (1994). **Türk Eğitim Tarihi**. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Amos, N., Cheesman, R.H. (1996). **Provisional Teachers. Missisipi Teaching Competencies and Indicators**. ED.353311.USA.
- Ataünal, A. **Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme ve Çağdaş Uygulamalar**. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı: 197. s.11-18, (Mart 1994).
- Aydemir, K. (1968). **Eğitimde Öğretmen Profili**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Aytekin, H. (1998). **Türkiye Cumhuriyeti ile Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Müfettişlerinin Yöneticilik ve Değerlendirme Yapma Yeterliliklerinin Karşılaştırılması**. Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Barnes, L.R. ve Taylor C.S. (1988). Teacher Competency and Primary School Curriculum. **British Educational Research Journal**. Vol. 14. No:3
- Başaran, İ.E. (1974). **Eğitime Giriş**. Dördüncü Basım, Yargıcı Matbaası. Ankara.

Başaran, İ.E. (1996). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Üçüncü Basım, Yargıcı Matbaası. Ankara.

Binbaşoğlu, C. (1998). “**Öğretmen Yetiştiren Kuruluşlarda Öğretmen Meslek Dersleri**”  
Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı: 243. Mayıs 1998, s. 7-8.

Bursalıoğlu, Z. (1981). **Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri**. II.Baskı, A.Ü. Eğitim Fakültesi  
Yayınları No: 93, Ankara.

Büyükbaş, N., Gürsoy. H. (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. ABC Matbaacılık,  
Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik Araştırma  
Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.

Çelenk, S. “**Böyle Sınıf Öğretmenliği Programı mı Olur**”. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı:  
225. s.24-27. (Ekim 1996).

Çelenk, S. **Öğretmenlik Mesleğine Yönelik İyileştirmelerin Sınıf Öğretmenliği Bölümü  
Eğitimine Yansımaları**. Çağdaş Eğitim Dergisi. s. 7-11. (Nisan 1995).

Demirbaş, M. Ve Yağbasan, R. (2004). **Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrencilerin Duyuşsal  
Öğrenmelerini Değerlendirmeye Yönelik Uygulamaları**. XII. Eğitim Bilimleri  
Kongresi. Bildiriler (Cilt-III), 1599-1616. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ankara.

Demirel, Ö. (1989). **Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlilikleri**. Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi, 4. 1990. Ankara.

Demirel, Ö. (2002). **Eğitimde Program Geliştirme**. Pegem A Yayınları, 2002.

Erden, M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Alkım Yayınları, İstanbul.

Ergün, M., Çevik, İ., Ergezer, B., Özdaş A. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara:  
Ocak Yayınları.

- Gökçe, E. (1999). **İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, E. (2003). “**Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme**”. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Sivas.
- Gözütok, D. (1988). “**Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansımaları**” Doktora Tezi, AÜ.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günçer, B. **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**. Çağdaş Eğitim Dergisi, s. 241, (Mart 1998).
- Gürkan, G. Gökçe.E. (1999). **Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Gürkan, T.(1993). “Zorunlu Eğitimde Öğretim Programları”. **Zorunlu Eğitim Sempozyumu**. (20-21 Mayıs 1993). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi .
- İSNET, (2000). KPSS Uygulaması. [http:// www.isnet.net.tr/channels/egitim/merkezinav/kpss-uygulananasp](http://www.isnet.net.tr/channels/egitim/merkezinav/kpss-uygulananasp) 02.04.2005 tarihinde indirildi.
- Jeans, B. (1997). “Yirmibirinci Yüzyıl Öğretmen Yetiştirme İçeriği”. **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**. Ankara: MEB Basımevi.
- Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayın Dağıtım, 9.Basım, Ankara.
- Kaya, Y. (1984). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**. Ulus Yayıncılık, Ankara.
- Kavcar, C. (1998). Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi. **Türkiye’de Eğitim Yönetimi**. Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’ na Armağan. Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.

- Küçükahmet, L. (1976). **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları.** Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:55, Ankara.
- MEB, (1982). Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması (1982), s. 2.
- MEB, (1991). **Amerika Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme.** Ankara.
- MEB, (1995). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü; (Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi işbirliği ile düzenlenen) **Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı.** Milli Eğitim Basımevi, Yayın No:3. Ankara.
- MEB, (2001). **Milli Eğitim Sayısal Veriler 2001.** Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2002). **Öğretmen Yeterlilikleri.** Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi. Yayın No: 3749. Ankara.
- MEB, (2005). **Hizmetiçi Eğitim Planı.** Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Ankara.
- Oğuzkan, F.(1969). **Çeşitli Ülkelerde Yükseköğretim.** Milli Eğitim Basımevi, Talim Terbiye Kurulu Dairesi Yayınları, 8. İstanbul.
- Oğuzkan, F. (1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü.** TDK Yayınları. Ankara.
- Oktay, A. "Türkiye’de Öğretmen Eğitimi” **Milli Eğitim Dergisi.** Sayı: 137: 22-27. (Ocak-Şubat-Mart 1998).
- Özdemir, M. ve Sönmez, S. (1997). **Sınıf Öğretmeni Adaylarına Öğretmen El Kitabı.** Pegem Yayınları, Ankara.
- Öztürk, C. (1996). **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası.** Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

- Özyürek, L. (1983). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Paykoç, F. (1997). Öğretmenler İçin Duyuşsal Eğitim. **Uluslar arası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Sağlam, M. (1989).“**Federal Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemi**” Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2. s.25-43, 1989.
- Savcı, H. (1993). “**Öğretmen Nasıl Yetiştirilmeli ?**”. Milli Eğitim Dergisi, 123, 13.
- Schiller, J. (1997). Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Öğrenci Arasındaki İlişki Biçimleri. **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Sönmez, V. (1992). “**İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf içi Etkinlikleri**” Ankara: H.Ü: Eğitim Fakültesi Dergisi, 8. Ankara.
- Sönmez, V. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahin, H. (1999).“**Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi**”. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (1999). **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (1998). “**İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programının Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**”. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (1993). **Uygulamalı Okul Yönetimi**. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:166, Ankara.
- Tuzcu, S. “**Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemi**”. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı: 290. 21-27. (Eylül 2002).



Türkoğlu, A. (1995). **Eğitim Yüksekokulları Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar** : Adana, Ç.. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Variş, F. (1971). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Variş, F.(1973). **ğretmen Yetiştirme zerine**. Ellinci Yıla Armağan. A.. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:36. Ankara.

Woolfolk, A.E. (1990). Prospective Teachers Sense of Efficacy and Beliefs About Control. **Journal of Educational Psychology**, 81-82.

YK, (1997). Öğretmen Yetiştirme Komitesi. <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen-yetiştirme-komitesihtm/01.04.2005> tarihinde indirildi.

YK, (2001). Eğitim Fakültesi Bulunan niversiteler. <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/egitim-fak-bulunan-uni.htm/08.04.2005> tarihinde indirildi.

YK, (2002). Sınıf ğretmenliği Lisans Programı. <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen-yetiştirme-lisans/sinifog.doc/09.04.2005> tarihinde indirildi.

## EKLER

## EK I.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Cinsiyet	$\bar{x}$	S	t	p	F	p
1	Bayan (N=118)	2,66	1,34	0,253	0,800	5,251	0,023
	Erkek (N=189)	2,62	1,23				
2	Bayan (N=118)	3,21	1,28	0,592	0,554	0,984	0,322
	Erkek (N=189)	3,12	1,28				
3	Bayan (N=111)	3,73	0,99	3,595	0,000	4,815	0,029
	Erkek (N=189)	3,24	1,19				
4	Bayan (N=118)	4,14	0,94	2,960	0,03	10,397	0,001
	Erkek (N=189)	3,75	1,20				
5	Bayan (N=118)	3,93	1,13	-1,499	0,135	1,458	0,228
	Erkek (N=189)	4,13	1,15				
6	Bayan (N=111)	3,44	1,40	-0,713	0,476	0,024	0,877
	Erkek (N=189)	3,56	1,40				
7	Bayan (N=118)	3,62	1,27	-1,369	0,172	1,235	0,267
	Erkek (N=189)	3,82	1,18				
8	Bayan (N=118)	3,91	1,08	2,729	0,007	5,688	0,018
	Erkek (N=189)	3,51	1,29				
9	Bayan (N=111)	3,83	1,20	1,463	0,144	8,950	0,003
	Erkek (N=189)	3,60	1,39				
10	Bayan (N=118)	3,80	1,31	1,089	0,277	0,319	0,573
	Erkek (N=189)	3,63	1,27				
11	Bayan (N=118)	3,49	1,38	-1,538	0,125	0,424	0,515
	Erkek (N=189)	3,75	1,43				
12	Bayan (N=118)	3,78	1,38	-0,061	0,951	0,014	0,905
	Erkek (N=189)	3,79	1,33				
13	Bayan (N=118)	4,12	1,20	-0,228	0,820	0,060	0,807
	Erkek (N=189)	4,15	1,10				
14	Bayan (N=118)	4,16	1,16	-0,214	0,831	0,243	0,622
	Erkek (N=189)	4,19	1,07				
15	Bayan (N=118)	3,98	1,14	-0,550	0,583	0,067	0,796
	Erkek (N=189)	4,06	1,17				
16	Bayan (N=118)	4,05	1,23	0,939	0,348	1,061	0,304
	Erkek (N=189)	3,91	1,18				
17	Bayan (N=118)	3,64	1,41	1,686	0,093	1,555	0,213
	Erkek (N=189)	3,35	1,46				
18	Bayan (N=111)	4,10	1,21	3,379	0,001	3,932	0,048
	Erkek (N=189)	3,57	1,38				
19	Bayan (N=118)	3,86	1,26	1,884	0,061	26,803	0,000
	Erkek (N=189)	3,53	1,61				
20	Bayan (N=118)	3,85	1,25	1,845	0,066	30,191	0,000
	Erkek (N=189)	3,52	1,61				
21	Bayan (N=111)	4,08	1,19	0,775	0,439	0,000	1,000
	Erkek (N=189)	3,97	1,23				
22	Bayan (N=118)	4,01	1,14	2,356	0,019	7,719	0,006
	Erkek (N=189)	3,65	1,34				
23	Bayan (N=118)	3,66	1,38	-0,796	0,427	3,261	0,072
	Erkek (N=189)	3,78	1,28				
24	Bayan (N=118)	3,45	1,37	-2,982	0,003	8,876	0,003
	Erkek (N=189)	3,90	1,21				
25	Bayan (N=118)	3,46	1,42	1,776	0,077	2,198	0,139
	Erkek (N=189)	3,17	1,33				
26	Bayan (N=118)	2,90	1,31	0,103	0,918	5,937	0,015
	Erkek (N=189)	2,88	1,45				

Tablo 11. (devam)

27	Bayan (N=111)	3,57	1,30	-0,310	0,757	1,636	0,202
	Erkek (N=189)	3,61	1,21				
28	Bayan (N=118)	3,37	1,30	0,997	0,319	1,115	0,292
	Erkek (N=189)	3,21	1,40				
29	Bayan (N=118)	3,73	0,95	0,538	0,591	4,031	0,046
	Erkek (N=189)	3,66	1,12				
30	Bayan (N=111)	2,94	1,31	0,266	0,791	0,453	0,502
	Erkek (N=189)	2,89	1,37				
31	Bayan (N=118)	3,92	1,27	1,279	0,202	0,809	0,369
	Erkek (N=189)	3,74	1,16				
32	Bayan (N=118)	4,06	1,24	1,074	0,284	0,031	0,860
	Erkek (N=189)	3,90	1,29				
33	Bayan (N=111)	3,35	1,33	1,000	0,318	2,533	0,113
	Erkek (N=189)	3,18	1,49				
34	Bayan (N=118)	3,41	1,19	0,044	0,965	6,211	0,013
	Erkek (N=189)	3,41	1,39				
35	Bayan (N=118)	3,33	1,24	1,651	0,100	1,395	0,238
	Erkek (N=189)	3,07	1,40				
36	Bayan (N=111)	3,96	1,30	2,869	0,004	1,162	0,282
	Erkek (N=189)	3,51	1,28				
37	Bayan (N=118)	3,95	1,09	1,646	0,101	0,156	0,694
	Erkek (N=189)	3,74	1,01				
38	Bayan (N=118)	3,14	1,51	-1,462	0,145	1,970	0,162
	Erkek (N=189)	3,39	1,36				
39	Bayan (N=118)	3,59	1,41	2,874	0,004	1,275	0,260
	Erkek (N=189)	3,10	1,45				
40	Bayan (N=118)	3,58	1,20	-0,110	0,913	0,978	0,323
	Erkek (N=189)	3,59	1,23				
41	Bayan (N=118)	4,13	1,03	0,816	0,415	0,449	0,503
	Erkek (N=189)	4,03	1,02				
42	Bayan (N=118)	4,32	0,88	0,319	0,750	0,351	0,554
	Erkek (N=189)	4,29	0,87				
43	Bayan (N=118)	3,99	1,16	-3,318	0,001	9,808	0,002
	Erkek (N=189)	3,39	0,89				
44	Bayan (N=111)	4,14	1,00	-1,390	0,166	0,010	0,922
	Erkek (N=189)	4,30	1,00				
45	Bayan (N=118)	2,76	1,11	-0,682	0,496	2,169	0,142
	Erkek (N=189)	2,86	1,30				
46	Bayan (N=118)	3,51	1,06	-0,996	0,320	0,542	0,462
	Erkek (N=189)	3,64	1,07				
47	Bayan (N=111)	3,35	1,17	0,655	0,513	1,757	0,186
	Erkek (N=189)	3,25	1,28				
48	Bayan (N=111)	3,47	1,13	1,734	0,084	3,884	0,050
	Erkek (N=189)	3,21	1,30				

**EK-2**

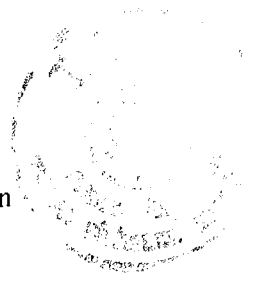
Tablo 12. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Mean Rank Değeri		Mann Whitney U Test	
	Değişken	Mean rank	MWU Değeri	p
1	Bayan	151,64	10363,0	0,858
	Erkek	149,83		
3	Bayan	171,36	8174,0	0,001
	Erkek	138,25		
4	Bayan	166,77	8684,0	0,009
	Erkek	140,95		
8	Bayan	166,02	8766,5	0,014
	Erkek	141,38		
9	Bayan	157,19	9747,0	0,287
	Erkek	146,57		
18	Bayan	172,29	8071,0	0,000
	Erkek	137,70		
19	Bayan	157,89	9669,5	0,234
	Erkek	146,16		
20	Bayan	157,17	9749,0	0,281
	Erkek	146,58		
22	Bayan	164,22	8967,0	0,028
	Erkek	142,44		
24	Bayan	133,64	8618,5	0,007
	Erkek	160,40		
26	Bayan	150,54	10485,0	0,995
	Erkek	150,48		
29	Bayan	151,82	10342,5	0,832
	Erkek	149,72		
34	Bayan	148,54	10272,0	0,758
	Erkek	151,65		
43	Bayan	133,23	8572,5	0,003
	Erkek	160,64		

## EK-3

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

M. No	Eğitim enstitüsü (N=66) (a)		Eğitim Yük sek Okulu (N=99) (b)		Eğit fak sınıf ögr (N=135) (c)		Toplam (N=300)		Varyans		Homojenlik Testi		Fark olan gruplar
	$\bar{X}_1$	S1	$\bar{X}_2$	S2	$\bar{X}_3$	S3	$\bar{X}_4$	S4	F	p	Levene	p	
1	2,62	1,52	2,58	1,20	2,68	1,19	2,63	1,27	0,200	0,819	7,010	0,001	
2	2,79	1,34	3,24	1,13	3,24	1,33	3,15	1,28	3,445	0,033	2,641	0,073	a-b, a-c LSD
3	3,32	1,11	3,34	1,18	3,35	1,12	3,42	1,14	1,855	0,159	0,210	0,811	
4	3,86	1,16	3,86	1,01	3,98	1,19	3,89	1,12	0,686	0,504	1,906	0,150	
5	4,64	0,64	3,90	1,19	3,90	1,21	4,05	1,14	11,693	0,000	12,188	0,000	a-b, a-c
6	3,62	1,42	3,62	1,45	3,70	1,32	3,51	1,40	*3,876	0,022	2,348	0,097	b-c Scheffe
7	3,73	1,30	3,73	1,16	3,64	1,21	3,75	1,21	1,268	0,283	2,715	0,068	
8	3,27	1,28	3,60	1,32	3,89	1,08	3,66	1,23	5,905	0,003	4,741	0,009	a-c
9	3,24	1,22	3,65	1,45	3,93	1,22	3,68	1,32	6,185	0,002	4,376	0,013	a-c
10	3,62	1,17	3,66	1,38	3,66	1,26	3,70	1,28	0,479	0,620	0,994	0,371	
11	3,51	1,47	3,52	1,52	3,93	1,25	3,65	1,41	5,333	0,005	11,465	0,000	b-c
12	3,83	1,51	3,83	1,18	3,71	1,38	3,79	1,35	0,434	0,649	9,084	0,000	
13	4,23	1,17	3,77	1,24	4,36	0,97	4,14	1,14	*8,530	0,000	6,133	0,072	a-b, b-c Scheffe
14	4,14	1,11	4,12	0,97	4,24	1,19	4,18	1,10	0,420	0,657	1,473	0,231	
15	3,95	1,24	3,94	1,08	3,95	1,17	4,03	1,16	1,450	0,236	0,368	0,693	
16	3,48	1,32	3,48	1,18	4,13	1,10	3,96	1,20	7,065	0,001	3,419	0,034	a-b, a-c
17	2,83	1,37	2,83	1,33	3,89	1,43	3,46	1,45	*14,017	0,000	0,078	0,925	a-c, b-c Scheffe
18	3,91	1,36	3,60	1,42	3,81	1,27	3,76	1,34	1,144	0,320	0,909	0,404	
19	3,70	1,51	3,48	1,59	3,76	1,42	3,65	1,50	0,970	0,380	2,208	0,112	
20	3,79	1,55	3,56	1,55	3,93	1,43	3,64	1,49	0,544	0,581	1,294	0,276	
21	4,09	1,22	3,93	1,15	3,63	1,27	4,01	1,22	0,589	0,555	1,256	0,286	
22	3,60	1,43	3,61	1,14	3,82	1,30	3,78	1,28	0,821	0,441	3,916	0,021	
23	3,53	1,44	3,53	1,20	3,82	1,33	3,74	1,32	1,109	0,331	3,121	0,046	
24	3,70	1,24	3,59	1,27	3,59	1,31	3,73	1,29	2,602	0,076	1,303	0,273	
25	3,00	1,39	3,00	1,53	3,47	1,21	3,28	1,37	2,971	0,053	7,466	0,001	
26	2,38	1,54	2,38	1,17	2,92	1,43	2,89	1,40	*7,009	0,001	6,491	0,072	a-b, a-c Scheffe
27	3,91	1,08	3,27	1,17	3,68	1,33	3,60	1,24	*5,949	0,003	3,229	0,061	a-b, b-c Scheffe
28	2,94	1,42	2,94	1,45	3,34	1,25	3,27	1,37	2,478	0,086	2,134	0,120	
29	3,56	1,29	3,56	1,08	3,84	0,90	3,69	1,06	2,746	0,066	7,322	0,001	
30	2,60	1,29	2,61	1,29	2,95	1,39	2,91	1,34	2,383	0,094	0,008	0,992	
31	3,56	1,31	3,56	1,12	3,87	1,20	3,80	1,20	1,739	0,177	2,436	0,089	
32	3,74	1,34	3,74	1,13	2,98	1,34	3,96	1,27	1,424	0,242	3,871	0,052	
33	3,15	1,51	3,15	1,43	3,33	1,40	3,24	1,43	0,421	0,657	0,641	0,527	
34	3,36	1,40	3,33	1,31	3,49	1,29	3,41	1,32	0,447	0,640	0,607	0,546	
35	3,01	1,46	3,02	1,42	3,35	1,21	3,17	1,34	2,259	0,106	3,479	0,032	
36	3,67	1,17	3,49	1,34	3,81	1,33	3,67	1,30	1,732	0,179	0,756	0,470	
37	3,58	1,01	3,62	1,13	3,99	0,97	3,81	1,05	*3,911	0,021	3,301	0,088	b-c Scheffe
38	2,56	1,51	3,07	1,17	3,35	1,45	3,30	1,42	1,077	0,342	3,079	0,077	
39	3,70	1,42	3,17	1,55	3,19	1,53	3,28	1,45	1,428	0,241	3,647	0,067	
40	3,36	1,39	3,52	1,09	3,52	1,29	3,59	1,22	*7,028	0,001	1,233	0,293	a-b, b-c Scheffe
41	2,97	1,51	4,00	1,43	4,07	1,07	4,06	1,02	0,194	0,824	1,355	0,259	
42	3,23	1,37	3,96	1,55	4,45	0,75	4,30	0,87	7,091	0,001	4,404	0,013	a-b, a-c
43	3,45	1,23	4,12	1,18	4,22	1,01	4,24	1,01	0,991	0,372	0,511	0,600	
44	2,75	1,42	3,98	1,42	4,29	0,91	4,24	1,00	2,858	0,059	12,119	0,000	
45	3,08	1,35	3,48	1,13	2,83	1,21	2,82	1,23	0,910	0,404	0,017	0,983	
46	2,79	1,50	3,30	1,35	3,64	1,07	3,59	1,06	*3,410	0,034	0,97	0,907	a-b Scheffe
47	3,02	1,32	3,02	1,14	3,91	1,07	3,73	1,24	45,750	0,000	6,487	0,002	a-b, a-c, b-c
48	2,71	1,30	3,13	1,20	3,73	1,10	3,31	1,24	*18,073	0,000	1,639	0,196	a-c, b-c Scheffe

**EK-4**

Tablo 14. Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

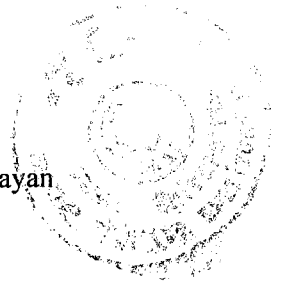
M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Gruplar ve Fark Dur.
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
5	23,131	0,000	2042,000	0,000	a-b
			2891,000	0,000	a-c
			6563,000	0,806	b-c
8	10,293	0,006	2786,000	0,099	a-b
			3227,000	0,001	a-c
			5986,500	0,157	b-c
9	15,182	0,001	2564,000	0,016	a-b
			2961,000	0,000	a-c
			6093,500	0,226	b-c
11	8,137	0,017	3035,500	0,424	a-b
			3854,500	0,102	a-c
			5321,500	0,005	b-c
16	12,772	0,002	2465,500	0,005	a-b
			3190,500	0,001	a-c
			6409,000	0,563	b-c
42	14,196	0,001	2516,000	0,007	a-b
			3109,000	0,000	a-c
			6448,500	0,603	b-c
47	68,374	0,000	2369,000	0,002	a-b
			1745,000	0,000	a-c
			3653,500	0,000	b-c



## EK-5

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

M. No	1-10 yıl (N=150) (a)		11-20 yıl (N=56) (b)		21 Yıl ve üstü (N=94) (c)		Toplam (N=300)		Varyans		Homojenlik Testi		Fark olan gruplar
	$\bar{x}_1$	S1	$\bar{x}_2$	S2	$\bar{x}_3$	S3	$\bar{x}_4$	S4	F	p	Levene	p	
1	2,84	1,27	2,32	1,16	2,49	1,28	2,63	1,27	*4,362	0,014	1,319	0,269	a-b Scheffe
2	3,18	1,36	3,13	1,22	3,12	1,19	3,15	1,28	0,083	0,921	2,338	0,98	
3	3,27	1,14	3,63	1,10	3,56	1,14	3,43	1,14	3,040	0,049	0,516	0,598	a-b, a-c LSD
4	3,97	1,14	3,82	0,99	3,83	1,18	3,90	1,12	0,581	0,560	0,797	0,451	
5	3,97	1,22	4,07	1,09	4,19	1,03	4,06	1,14	1,126	0,326	1,295	0,276	
6	3,65	1,33	3,02	1,50	3,60	1,39	3,52	1,40	*4,532	0,012	1,673	0,189	a-b, b-c Scheffe
7	3,71	1,19	3,52	1,29	3,95	1,19	3,75	1,21	2,375	0,095	0,520	0,595	
8	3,77	1,19	3,80	1,09	3,39	1,34	3,66	1,23	3,279	0,039	2,463	0,087	a-c, b-c LSD
9	3,82	1,24	3,91	1,37	3,33	1,36	3,68	1,32	*5,126	0,006	2,280	0,104	a-c, b-c Scheffe
10	3,59	1,33	4,18	1,16	3,59	1,22	3,70	1,28	*4,995	0,007	2,885	0,057	a-b, b-c Scheffe
11	3,81	1,31	3,79	1,42	3,31	1,52	3,65	1,41	4,079	0,018	5,037	0,007	a-c
12	3,69	1,41	4,05	1,13	3,80	1,36	3,79	1,35	1,522	0,220	8,105	0,000	
13	4,34	0,99	3,91	1,24	3,94	1,23	4,14	1,14	5,288	0,006	4,465	0,012	a-b, a-c
14	4,17	1,19	4,21	0,86	4,17	1,09	4,18	1,10	0,033	0,967	4,240	0,015	
15	3,99	1,15	4,14	1,24	4,03	1,13	4,03	1,16	0,370	0,691	0,223	0,801	
16	4,01	1,18	4,25	1,13	3,70	1,23	3,96	1,20	*4,025	0,019	0,382	0,683	b-c Scheffe
17	3,76	1,44	3,64	1,41	2,86	1,30	3,46	1,45	*12,650	0,000	0,968	0,381	a-c, b-c Scheffe
18	3,84	1,26	3,84	1,37	3,60	1,45	3,76	1,34	1,068	0,345	2,074	0,127	
19	3,84	1,47	3,38	1,58	3,50	1,46	3,65	1,50	2,620	0,074	1,192	0,305	
20	3,63	1,48	3,54	1,51	3,71	1,51	3,64	1,49	0,248	0,780	0,155	0,857	
21	3,99	1,26	4,09	0,96	4,00	1,30	4,01	1,22	0,149	0,862	3,488	0,032	
22	3,81	1,30	3,84	1,12	3,71	1,35	3,78	1,28	0,220	0,803	2,212	0,111	
23	3,87	1,30	3,66	1,27	3,56	1,36	3,74	1,32	1,720	0,181	0,709	0,493	
24	3,63	1,31	4,07	1,22	3,71	1,28	3,74	1,29	2,468	0,086	2,537	0,081	
25	3,53	1,24	2,50	1,50	3,33	1,34	3,28	1,37	*12,590	0,000	2,681	0,070	a-b, b-c Scheffe
26	3,06	1,45	2,71	1,22	2,72	1,39	2,89	1,40	2,233	0,109	2,447	0,088	
27	3,73	1,27	3,25	1,13	3,59	1,23	3,60	1,24	*3,131	0,045	0,162	0,851	a-b Scheffe
28	3,25	1,36	3,25	1,49	3,31	1,32	3,27	1,37	0,064	0,938	1,737	0,178	
29	3,81	1,03	3,36	1,00	3,68	1,11	3,69	1,06	*3,843	0,022	0,957	0,385	a-b Scheffe
30	3,85	1,43	2,89	1,25	3,01	1,27	2,91	1,34	0,399	0,671	1,152	0,317	
31	3,96	1,12	3,88	1,31	3,51	1,22	3,80	1,20	*4,257	0,015	2,360	0,096	a-c Scheffe
32	4,00	1,37	4,20	1,07	3,76	1,22	3,96	1,27	2,269	0,105	3,657	0,027	
33	3,25	1,39	3,68	1,43	2,98	1,45	3,24	1,43	*4,269	0,015	0,076	0,927	b-c Scheffe
34	3,35	1,32	3,70	1,14	3,33	1,39	3,41	1,32	1,638	0,196	2,753	0,065	
35	3,35	1,22	2,79	1,36	3,10	1,48	3,17	1,34	3,905	0,021	5,041	0,007	a-b
36	3,89	1,33	3,38	1,10	3,51	1,33	3,68	1,30	*3,843	0,528	1,731	0,179	a-b Scheffe
37	3,73	1,11	3,68	0,88	3,25	1,04	3,82	1,05	*0,639	0,013	1,739	0,177	a-c Scheffe
38	3,29	1,48	3,23	1,49	3,35	1,28	3,30	1,42	0,126	0,882	2,862	0,059	
39	3,09	1,53	3,88	1,27	3,23	1,36	3,28	1,45	6,170	0,002	4,825	0,009	a-b, b-c
40	3,45	1,25	4,30	1,09	3,38	1,09	3,59	1,22	*12,929	0,000	1,140	0,321	a-b, b-c Scheffe
41	4,05	1,03	4,36	1,12	3,90	0,92	4,06	1,02	*3,524	0,031	0,946	0,389	b-c Scheffe
42	4,37	0,82	4,61	0,80	4,02	0,92	4,30	0,87	*9,187	0,000	0,447	0,640	a-b, b-c Scheffe
43	4,29	0,97	418	1,25	4,19	0,92	4,24	1,01	0,417	0,659	3,899	0,021	
44	4,38	0,82	4,36	0,94	3,95	1,22	4,24	1,00	6,059	0,003	10,971	0,000	a-c, b-c
45	2,88	1,24	2,23	0,83	3,06	1,31	2,82	1,23	8,912	0,000	5,550	0,004	a-b, b-c
46	3,57	1,14	3,54	0,95	3,66	1,00	3,59	1,06	0,289	0,749	2,691	0,69	
47	3,79	1,15	3,21	1,07	2,53	1,08	3,29	1,24	*37,120	0,000	0,553	0,576	a-b, a-c, b-c Schef
48	3,67	1,11	3,54	1,21	2,59	1,16	3,31	1,24	*27,451	0,000	0,392	0,676	a-c, b-c Scheffe

**EK-6**

Tablo 16. Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Gruplar ve Fark Dur.
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
11	6,419	0,040	4149,000	0,888	a-b
			5811,000	0,016	a-c
			2180,500	0,068	b-c
13	9,547	0,008	3358,000	0,014	a-b
			5778,000	0,009	a-c
			2593,000	0,872	b-c
35	7,317	0,026	3170,500	0,005	a-b
			6383,500	0,203	a-c
			2321,500	0,215	b-c
39	11,885	0,003	2970,500	0,001	a-b
			6678,500	0,479	a-c
			1926,500	0,005	b-c
44	7,115	0,029	4128,000	0,830	a-b
			5847,000	0,014	a-c
			2161,500	0,046	b-c
45	15,742	0,000	2956,500	0,001	a-b
			6547,000	0,335	a-c
			1688,000	0,000	b-c

EK-7

Tablo 17. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

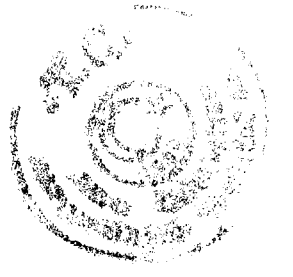
BİRİNCİ YIL					
I. Yarıyıl			II. Yarıyıl		
KODU	DERSİN ADI	T	U		
	Temel Matematik I	2	0	2	
	Canlılar Bilimi	3	0	3	
	Türk Tarihi ve Kültürü	3	0	3	
	Coğrafyaya Giriş	2	0	2	
	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	
	Yabancı Dil I	3	0	3	
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	
	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3	
Kredi				20	
KODU	DERSİN ADI	T	U		
	Temel Matematik II	2	0	2	
	Genel Kimya	3	0	3	
	Uygarlık Tarihi	2	0	2	
	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3	
	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2	
	Yabancı Dil II	3	0	3	
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2	
	Okul Yönetimi	1	4	3	
Kredi				20	
İKİNCİ YIL					
III. Yarıyıl			IV. Yarıyıl		
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	
	Genel Fizik	3	0	3	
	Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi	2	0	2	
	Ülkeler Coğrafyası	2	0	2	
	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	3	0	3	
	Sanat Eğit. Kuramları ve Yöntemleri	2	0	2	
	Müzik I	2	0	2	
	Beden Eğitimi I	2	0	2	
	Bilgisayar	2	2	3	
	Gelişim ve Öğrenme	3	0	3	
Kredi				22	
KODU	DERSİN ADI	T	U		
	Çevre Bilimi	2	0	2	
	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2	
	Çocuk Edebiyatı	3	0	3	
	Resim-İş Eğitimi	2	0	2	
	Müzik II	2	0	2	
	Beden Eğitimi II	2	0	2	
	Fen Bilgisi Laboratuvarı	1	2	2	
	Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi	1	2	2	
	Öğretimde Planlama ve Değerlen.	3	2	4	
Kredi				21	
ÜÇÜNCÜ YIL					
V. Yarıyıl			VI. Yarıyıl		
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	
	Müzik Öğretimi	2	2	3	
	Fen Bilgisi Öğretimi I	2	2	3	
	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	2	2	3	
	Hayat Bilg. ve Sosyal Bilgiler Öğr. I	2	2	3	
	Matematik Öğretimi I	2	2	3	
	Öğretim Tek. ve Materyal Geliştirme	2	2	3	
	Seçmeli I	2	0	2	
Kredi				20	
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	
	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	2	2	3	
	Fen Bilgisi Öğretimi II	2	2	3	
	Türkçe Öğretimi	2	2	3	
	Hayat Bilg. ve Sosyal Bilg. Öğr. II	2	2	3	
	Matematik Öğretimi II	2	2	3	
	Sınıf Yönetimi	2	2	3	
	Seçmeli II	2	0	2	
Kredi				20	
DÖRDÜNCÜ YIL					
VII. Yarıyıl			VIII. Yarıyıl		
KODU	DERSİN ADI	T	U		
	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2	2	3	
	Vatandaşlık Bilgisi	2	0	2	
	Din Kül türü ve Ahlak Bilgisi	2	0	2	
	İlköğretimde Drama	2	2	3	
	Okul Yönetimi	1	4	3	
	Seçmeli III	2	0	2	
Kredi				15	
KODU	DERSİN ADI	T	U		
	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2	
	Sağlık ve Trafik Eğitimi	2	0	2	
	Rehberlik	3	0	3	
	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	
	Seçmeli IV	2	0	2	
Kredi				14	
TOPLAM KREDİ				152	

T : Haftalık teorik ders saati.

U : Haftalık uygulama ders saati.

K : Dersin kredisi.

Kaynak: YÖK, 2002



## EK-8 Araştırma Anketi

### SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDEKİ YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ BELİRLEME ANKETİ

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, yukarıda belirtilen konuda görüşlerinizden yararlanılmak üzere hazırlanmıştır.

Ülkemizin 21.yüzyılda kalkınmış ülkeler arasındaki yerini alabilmesi için eğitime ve dolayısıyla eğitim programlarının niteliğine önem vermesi gerekmektedir. Eğitimin temel öğelerinden olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, ancak öğretim programlarının yeterli hale getirilmesi ile mümkündür. Bu konuda yapılan araştırmanın istenilen sonuca ulaşabilmesi, sizin göstereceğiniz ilgiye ve vereceğiniz cevaplara bağlıdır.

Anketle toplanan bilgiler araştırma kapsamı dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Bu nedenle adınızı belirtmenize gerek yoktur.

Gösterdiğiniz ilgiye şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Burhan Akpınar

Yasin Erbey

### BÖLÜM I Kişisel Bilgiler

Bu bölüm 10 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Size göre en uygun olan seçeneği lütfen (X) işaretleyiniz.

#### 1) Yaşınız

- 01 ( ) 20-25  
02 ( ) 26-30  
03 ( ) 31-40  
04 ( ) 41-50  
05 ( ) 51 ve üzeri

#### 2) Eğitim Durumunuz

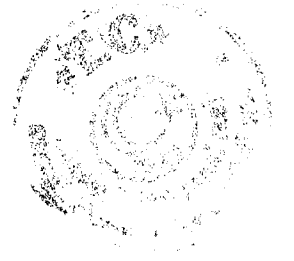
- 01 ( ) Eğitim Enstitüsü  
02 ( ) Eğitim Yüksekokulu  
03 ( ) Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

#### 3) Mesleki Kıdeminiz

- 01 ( ) 1-10 Yıl  
02 ( ) 11-20 Yıl  
03 ( ) 21 Yıl ve üzeri

#### 4) Cinsiyetiniz

- 01 ( ) Kadın  
02 ( ) Erkek



5) Yönetim göreviniz var mı?

01 ( ) Müdür Yrd.

02 ( ) Yok

6) Sınıf öğretmenliği dışında herhangi bir yerde (dershaneler, kurslar vb.) göreviniz var mı?

01 ( ) Evet ( Lütfen görevinizi yazınız) .....

02 ( ) Hayır

7) Sınıf öğretmenliği mesleğini tercih etme nedeniniz :

01 ( ) İstihdam sorunu olmadığı için

02 ( ) Bu mesleği sevdiğim için

03 ( ) Çevremdeki insanlar önerdiği için

04 ( ) Başka programlara yerleşemediğim için

05 ( ) Diğer (Lütfen yazınız) .....

8) Kendi meslek alanı ile ilgili olmadığı halde girdiğiniz ders veya dersler var mı?

01 ( ) Evet ( Lütfen, girdiğiniz ders veya dersleri yazınız).....

02 ( ) Hayır

9) Alanınızda yüksek lisans ve / veya doktora yaptınız mı?

01 ( ) Alanımda yüksek lisans yaptım

02 ( ) Alanım dışında yüksek lisans yaptım (Lütfen branşınızı belirtiniz) .....

03 ( ) Alanımda doktora yaptım

04 ( ) Alanım dışında doktora yaptım (Lütfen branşınızı belirtiniz) .....

05 ( ) Alanımda yüksek lisans yapıyorum

06 ( ) Alanımda doktora yapıyorum

07 ( ) Hiçbir alanda yüksek lisans ve doktora yapmadım

10) Mesleğinizle ilgili yazılmış bilimsel yayınları okuyup inceliyor musunuz?

01 ( ) Evet

02 ( ) Bazen

03 ( ) Hayır

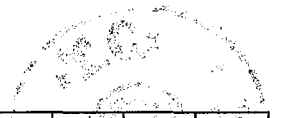
## BÖLÜM II

## Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Öğretmen Yetiştirmedeki Yeterliliği

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili önermeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki önermeleri dikkatlice okuduktan sonra size göre en uygun olan seçeneği ( X ) işaretleyiniz.

Madde No	YÖNERGE	Tamamen Katılıyorum : 5					Hiç Katılmıyorum
		Çoğunlukla Katılıyorum : 4	Kısmen Katılıyorum : 3	Katılmıyorum : 2	Hiç katılmıyorum : 1	Tamamen Katılmıyorum	
1.	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmaktadır.						
2.	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken, toplumun beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınmaktadır.						
3.	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken, bilimsel gelişmeler göz önüne alınmaktadır.						
4.	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken, MEB ile YÖK'ün işbirliği yapması programın niteliğini arttırmaktadır.						
5.	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken, pilot fakültelerde uygulanarak denemesi , programın niteliğini arttırmaktadır.						
6.	Hazırlanan sınıf öğretmenliği öğretim programı her yıl geliştirilmelidir.						
7.	Sınıf öğretmenliği öğretim programı hazırlanırken, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmalıdır.						
8.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "matematik öğretimi" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
9.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "birleştirilmiş sınıflarda öğretim" dersinin kapsam ve kredisi artırılmalıdır						
10.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "temel matematik" dersi programdan çıkarılmalıdır.						
11.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "temel fizik" dersi programdan çıkarılmalıdır.						
12.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "genel kimya" dersi programdan çıkarılmalıdır.						
13.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "okul deneyimi" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
14.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "öğretmenlik uygulaması" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
15.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "ilk okuma-yazma öğretimi" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
16.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "Türkçe öğretimi" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
17.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "uygarlık tarihi" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
18.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "yabancı dil" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
19.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "resim-iş" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
20.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "müzik öğretimi" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
21.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "fen bilgisi" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
22.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "beden eğitimi ve oyun öğretimi" dersinin kredisi artırılmalıdır.						
23.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "sosyal bilgiler öğretimi" dersinin kapsam ve kredisi artırılmalıdır.						
24.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "din kültürü ve ahlak bilgisi" dersinin kapsam ve kredisi artırılmalıdır.						
25.	Sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde "eğitim sosyolojisi" dersi programa eklenmelidir.						
26.	Sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde köy sosyolojisi dersi programa eklenmelidir.						
27.	Sınıf öğretmeni yetiştirmede, mevcut derslere ek olarak ve yeterli kredi düzeyinde "halkla ilişkiler" dersi programa eklenmelidir.						
28.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "Türk Dili" dersi, öğretmen adayının bu alandaki yeterliliğini sağlayacak kapsam ve kredidedir.						
29.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi" dersi, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir.						
30.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "Yabancı Dil" dersi, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir.						
31.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "Türk tarihi ve kültürü" dersi, öğretmen adayının						





	genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir						
32.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan "Coğrafya" dersleri, öğretmen adayının genel kültür bilgisini sağlayacak kapsam ve kredidedir.						
33.	Sınıf öğretmenin sahip olması gereken nitelikler MEB tarafından öncelikli ve gerçekçi biçimde tespit edilmiştir.						
34.	Sınıf öğretmenliği öğretim programı, Eğitim Yüksekokulları'nda uygulanmış olan öğretim programına göre daha bilimsel bir niteliktedir.						
35.	Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksekokulları'ndan mezun olan sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans tamamlama eğitimleri, onların niteliklerini önemli ölçüde arttırmıştır.						
36.	Sınıf öğretmenliği öğretim programları geliştirilirken, gelişmiş ülkelerin sınıf öğretmenliği öğretim programları incelenmelidir.						
37.	Program geliştirme çalışmalarının temelinde, mevcut programların incelenmesi ve değerlendirilmesi yer almalıdır.						
38.	Sınıf öğretmenliği öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için bu bilim dalındaki öğrencilerin görüşlerine de başvurulmalıdır.						
39.	Sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği konusunda yeterli araştırma yapılmaktadır.						
40.	Sınıf öğretmenliği öğretim programı, öğretmen adayını araştırmaya yönlendirmemektedir.						
41.	İşbaşındaki sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları takip etmesi öğretmen niteliğini arttırmaktadır.						
42.	Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim kadar, hizmet içi eğitim de önemlidir.						
43.	Sınıf öğretmeni yetiştirmede yaşam boyu öğrenme ilkesi benimsenmelidir.						
44.	Sınıf öğretmenliği öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde üniversiteler, kendi bünyesinde birtakım önlemler almalıdır.						
45.	MEB bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, öğretmen yetiştirme sürecinde önemli rol oynamaktadır.						
46.	Program geliştirme çalışmalarına, Bakanlık Teşkilatının yanı sıra taşra teşkilatları da etkin bir şekilde katılmalıdır.						
47.	Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerin kapsamı nitelikli öğretmen yetiştirmede yeterlidir.						
48.	Uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği öğretim programı, öğretmen yetiştirmede yeterlidir.						

## ÖZGEÇMİŞ



Yasin Erbey 1976 doğumlu olup Elazığ'lıdır. İlk, orta ve lise öğrenimini Malatya'da tamamladı. 1993-1994 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda başladığı lisans eğitimini, 1997 yılında tamamladı. 2002-2003 öğretim yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başlayarak, 2005 yılında "Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Öğretmen Yetiştirmedeki Yeterliliği" isimli tez çalışması ile yüksek lisans öğrenimini tamamlamayı hedeflemektedir. Halen Elazığ ili Sarıbük İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

