

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE YENİDEN YAPILANMA VE ÖĞRETİM HEDEFLERİ

Esin TURAN GÜLLAÇ

128187

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

128187

Danışman
Prof. Dr. Mustafa YILMAN

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
olarak hazırlanmıştır

İzmir
2003

Doktora Tezi olarak sunduğum “*Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma ve Öğretim Hedefleri*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluğuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğuğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

07.108./2003

Esin TURAN GÜLLAÇ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından

EğİTİM BİLİMLERİ

Anabilim Dalı

EğİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

Bilim Dalında

DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. MUSTAFA YILMAN

Üye : Prof. Dr. LEMAN TARHAN

Üye : Prof. Dr. ASUMAN S. SARACAÖĞLÜ

Üye : Prof. Dr. TEOMAN KEĞERCİÖĞLÜ

Üye : Yrd. Doç. Dr. HALİM AKÖĞLÜ

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

07. / 08. / 2003

Prof. Dr. Sedef GÖĞENER
Enstitü M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini okutan öğretim elemanlarının YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ve Milli Eğitimi Geliştirme projesi çerçevesinde 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya koyduğu Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma sürecine ilişkin görüşlerini almak, bu görüşleri öğretim elemanlarının benimsedikleri öğretim hedefleri ile değerlendirmek ve bu yolla öğretmen eğitiminde yapılmış ve bundan sonra yapılacak olan araştırmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bilgisinden ve görüşlerinden yararlandığım danışmanım, Sayın Prof. Dr. Mustafa YILMAN’ a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma probleminin ortaya konmasında bana zaman ayırdığı ve her zaman akademik tavrıyla bana örnek olduğu için sevgili hocam Prof. Dr. Reşide KABADAYI’ ya saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında görüşlerini paylaşan, sıkıntılı günlerde bana katlanarak motivasyon sağlayan ve araştırmanın verilerinin değerlendirilmesinde bana yardımlarını esirgemeyen oda arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ’ e, çalışma arkadaşlarım; istatistik bilgisi ile Arş. Gör. Zahit HARMANLI’ ya ve emeğini, desteğini sürekli hissettiğim Arş. Gör. İlke ERCAN’ a çok teşekkür ederim.

Bütün öğrenim hayatım boyunca sevgi ve şefkatle yanımda olan, akademik çalışmalara verdiği önemle bana güç veren babam, Nebi TURAN’ a ve inançla beni cesaretlendiren annem, Ayten TURAN’ a bana bu koşulları sağladıkları için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Çalışmamın başından sonuna dek yanımda olan zor günlerimde büyük sabır göstererek bana güç veren hayat arkadaşım, eşim, M. Tamer GÜLLAÇ’ a anlayışlı, kolaylaştırıcı ve sevgi dolu olduğu için, ayrıca araştırmacı ve akademik kimliği ile bana ilham kaynağı olduğu için çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa:
ÖNSÖZ.....	i
TABLOLAR LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
GRAFİK LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
ÖZET.....	xvii
ABSTRACT.....	xix
BÖLÜM I : GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı.....	11
1.5. Araştırmanın Önemi.....	11
1.6. Sayılıtlar.....	14
1.7. Sınırlılıklar	14
1.8. İlgili Kavramlar.....	15
BÖLÜM II : KURAMSAL ALTYAPI.....	17
2.1. ETKİLİ ÖĞRENME VE ÖĞRETMEDE ÖĞRETMEN.....	17
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği.....	17
2.1.1.1. Öğretmenin Nitelikleri.....	19
2.1.1.1.1. Kişisel Nitelikler.....	19
2.1.1.1.2. Mesleki Nitelikler.....	19
2.1.1.2. Öğretmenin Etkili Öğrenme ve Öğretmedeki Rolü.....	20
2.2. EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN ÖĞRETİM HEDEFLERİ.....	24
2.2.1. Öğretim hedefleri Anketinin Geliştirilmesi.....	25

2.3. TÜRKİYE' DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARININ ANALİZİ VE GELİŞİMİ	28
2.3.1. Osmanlı Dönemi (1299-1923).....	28
2.3.1.1. Darülmuallimin Nizamnamesi.....	28
2.3.2. Türkiye Cumhuriyeti Dönemi (1923-2002).....	32
2.3.2.1. Köy Öğretmen Okulları.....	33
2.3.2.2. Köy Enstitüleri.....	34
2.3.2.3. İlköğretmen Okulları.....	35
2.3.2.4. Eğitim Enstitüleri.....	36
2.3.2.5. Yükseköğretmen Okulları.....	37
2.3.2.6. Eğitim Yüksekokulları.....	38
2.3.2.7. Eğitim Fakülteleri (1982-1998).....	39
2.4. TÜRKİYE' DE EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN YÖK/DÜNYA BANKASI VE MİLLİ EĞİTİMİ GELİŞTİRME PROJESİYLE YENİDEN YAPILANMASI (ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YENİ BİR YAKLAŞIM)	41
2.4.1. Yeniden Yapılanmaya Temel Teşkil Eden Sorunlar ve Gereksinimler..	44
2.4.2. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi.....	47
2.4.2.1. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin Amaçları ve Görevleri	48
2.4.3. Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon.....	50
2.4.4. Öğretmen Eğitiminde Standartlar.....	52
2.4.5. Yeniden Yapılanma ile Gelen Değişiklikler.....	56
BÖLÜM III : İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
3.1. Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanma İle İlgili Araştırmalar.....	61
3.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi ile ilgili Araştırmalar.....	70
3.3. Öğretim Hedefleri ile ilgili Araştırmalar.....	73
BÖLÜM IV : YÖNTEM	75
4.1. Araştırmanın Modeli.....	75
4.2. Evren ve Örneklem.....	75
4.3. Örneklem Grubunun Özellikleri.....	78
4.4. Veri Toplama Araçları.....	81
4.5. Ölçeklerin Geçerliliği ve Güvenirliliği.....	83
4.6. Verilerin Toplanması.....	85
4.7. Verilerin Analizi.....	86

BÖLÜM V : BULGULAR VE YORUM	87
5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	87
5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	93
5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	99
5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	105
5.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	112
5.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	119
5.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	120
5.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	125
5.9.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	131
5.10.Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	138
5.11.On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	145
5.12.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	151
5.13.On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	158
5.14.On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	163
5.15.On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	166
5.16.On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	168
BÖLÜM VI : SONUÇ VE ÖNERİLER	171
6.1.Sonuçlar.....	171
6.2.Öneriler.....	180
KAYNAKÇA	182
EKLER	193

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO	Sayfa:
Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Eğitim Fakülteleri ve Bağlı Buldukları Üniversiteler.....	77
Tablo 2. Örneklemin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	78
Tablo 3. Örneklemin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	78
Tablo 4. Örneklemin Çalıştıkları Bölüm/Anabilim Dalına Göre Dağılımı.....	79
Tablo 5. Örneklemin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı.....	80
Tablo 6. Örneklemin Yöneticilik Görevi Olup Olmadığına İlişkin Dağılım.....	80
Tablo 7. Örneklemin Yönettiği Tezin Olup Olmamasına İlişkin Dağılım.....	81
Tablo 8. Örneklem Grubunun Yüksek Lisans / Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine İlişkin Dağılım.....	81
Tablo 9. Öğretmin Hedefleri Envanteri Orijinal Formunun Güvenirlik Katsayısı.....	84
Tablo 10. Ölçeklerin Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	85
Tablo 11. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına Katılma Düzeyleri.....	88
Tablo 12. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 13. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 14. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	94
Tablo 15. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Bölüm ya da Anabilim Dalına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 16. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 17. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	96

Tablo 18.	Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmamasına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 19.	Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 20.	Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin, Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 21.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları.....	99
Tablo 22.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 23.	Öğretim Elemanlarının “Alan Eğitimi” ne İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları.....	101
Tablo 24.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 25.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 26.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 27.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 28.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” Ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	104

Tablo 29.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 30.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 31.	Öğretim Elemanlarının “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları.....	107
Tablo 32.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.	108
Tablo 33.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 34.	Öğretim Elemanlarının “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” na İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	109
Tablo 35.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 36.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları.....	111
Tablo 37.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	111
Tablo 38.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 39.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	113

Tablo 40.	Öğretim Elemanlarının “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları.....	114
Tablo 41.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 42.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 43.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	116
Tablo 44.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları....	117
Tablo 45.	Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	118
Tablo 46.	Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” Na İlişkin Görüşleri İle, Alt Boyutlar Olan; ‘Alan Eğitimine’ , ‘Okul Deneyimi Ve Uygulama Derslerine’ Ve ‘Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme Ve Kullanmalarına’ İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki.....	119
Tablo 47.	Öğretim Elemanlarının Derslerini Okuturken Seçtikleri Öğretim Hedefleri.....	120
Tablo 48.	“Öğretim Hedefleri Envanteri” nin Alt Boyutları Olan Hedef Maddelerine Göre Öğretim Elemanlarının Katılım Ortalamaları Dağılımı.....	123
Tablo 49.	“Öğretim Hedefleri Envanteri” nde “Her Zaman” seçeneğini işaretleyen Öğretim Elemanı Sayılarının Yüzdeleri.....	124

Tablo 50.	Öğretim Elemanlarının Envanterin Geneline Verdikleri Yanıtlar İle “Her Zaman” Seçtikleri Hedeflerin Sıralı Karşılaştırılması.....	125
Tablo 51.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	126
Tablo 52.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 53.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	128
Tablo 54.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	128
Tablo 55.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları.....	129
Tablo 56.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları....	130
Tablo 57.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	131
Tablo 58.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	132
Tablo 59.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	133

Tablo 60.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları.....	134
Tablo 61.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	135
Tablo 62.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	135
Tablo 63.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları.....	136
Tablo 64.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	137
Tablo 65.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	138
Tablo 66.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	139
Tablo 67.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	140
Tablo 68.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	141
Tablo 69.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	141

Tablo 70.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	142
Tablo 71.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları.....	143
Tablo 72.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	144
Tablo 73.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	144
Tablo 74.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	145
Tablo 75.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	146
Tablo 76.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 77.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	148
Tablo 78.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları.....	149

Tablo 79.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	149
Tablo 80.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	150
Tablo 81.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	151
Tablo 82.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	152
Tablo 83.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları.....	153
Tablo 84.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	154
Tablo 85.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	154
Tablo 86.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Unvanlarına Göre LSD Testi Sonuçları.....	155
Tablo 87.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları.....	156
Tablo 88.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	157
Tablo 89.	Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	157

Tablo 90.	Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	158
Tablo 91.	Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	159
Tablo 92.	Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 93.	Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.....	161
Tablo 94.	Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları.....	161
Tablo 95.	Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	162
Tablo 96.	Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.....	163
Tablo 97.	Öğretim Elemanlarının “Öğretim Hedefleri” İle Alt Boyut Hedefleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Katsayıları Ve Anlamlılık Puanları.....	165
Tablo 98.	Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına İlişkin Görüşleri” İle “Öğretim Hedefleri” Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Puanları.....	167
Tablo 99.	Öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin alt boyutları ile öğretim hedefleri alt boyutları arasındaki ilişki.....	168

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL		Sayfa:
Şekil 1.	Öğretmenlik Mesleği İçin Gerekli Bilgi ve Beceriler.....	17
Şekil 2.	Eğitim Sistemi ve Öğeleri.....	21
Şekil 3.	“Öğretim Elemanı” Standart Alanı İçeriği.....	54
Şekil 4.	Öğretmen Eğitiminde Standartlarla Reformun Gerçekleşmesi Süreci..	61



GRAFİK LİSTESİ**GRAFİK****Sayfa:**

Grafik 1.	Türkiye’ de 2001-2002 Öğretim Yılında Eğitim Bilimleri ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında Görevli Toplam Öğretim Elemanı Sayısı.....	76
-----------	---	----



KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

NCATE: National Council For Accreditation Of Teacher Education.
(Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Ulusal Konseyi).

ÖHE: Öğretim Hedefleri Envanteri.

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.

TGI: Teaching Goals Inventory.

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu.

YYÖEGA: Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi.

ÖZET

Bu araştırma Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde görev yapan ve “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini okutan öğretim elemanlarının Yeniden Yapılanmaya ilişkin görüşlerini, derslerinde benimsedikleri öğretim hedeflerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak üzere yapılmıştır.

Geçen beş yıllık sürede yaşanan değişme ve gelişmeleri öğretim elemanlarının gözüyle değerlendiren bu çalışmanın örneklemini, Türkiye’de Eğitim Fakültesi bulunan üniversitelerden seçilmiş 20 üniversitenin Eğitim Bilimleri ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde görev yapan 223 öğretim elemanını kapsamaktadır.

Araştırmada öğretim elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına ilişkin görüşlerini almak için “Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi” (YYÖEGA) ve derslerinde benimsedikleri öğretim hedeflerini belirlemek üzere “Öğretim Hedefleri Envanteri” (ÖHE) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Toplanan veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi ve korelasyon gibi istatistik teknikler ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenerek verilmiştir:

1. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanma süreciyle gelen ders değişiklikleri öğretim elemanlarına göre tatmin edici görünmemektedir.
2. Yeniden Yapılanma projesiyle ülkenin gereksinim duyduğu nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştirilmesine ilişkin inancın yerleşmesi için biraz daha zaman gerektiği belirlenmiştir.
3. Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının pedagojik formasyon almaları sağlanmalıdır.
4. Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının “Alan Uzmanı” olmalarından çok “Alan Eğitimcisi” olmalarına önem verilmelidir.

5. Eğitim Bilimleri lisans programlarının kapatılması yerinde bir uygulama değildir.
6. Öğretim elemanlarına göre Yeniden Yapılanma ile programda yer alan “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” dersleri yeterli sayı ve içerikte değildir.
7. Öğretim elemanları altı hedef grubunu da yüksek ortalamalarla seçmişlerdir.
8. “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanları altı hedef grubundan “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” hedeflerini çoğunlukla (%43) seçmişlerdir.
9. Öğretim elemanlarının Yeniden Yapılanmaya ilişkin olumlu görüş bildirmeleri ile seçtikleri öğretim hedefi sayısının artması, iki durum arasındaki pozitif ilişkiyi göstermektedir.

Öğretim elemanlarının Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın verdiği ivme ile söz konusu öğretim hedeflerinin tümünü gerçekleştirme istediğinde oldukları anlaşılmaktadır. Fakat Yeniden Yapılanmanın çok yeni oluşu, öğretim elemanların bu hedefleri benimsemenin ötesinde gerçekleştirmelerine henüz olanak vermiyor görünmektedir.

Eldeki araştırmanın da temel hareket noktasını oluşturan düşünce ile, eksiklerin ve aksayan yönlerin çok yönlü araştırma ve çalışmalarla giderilmesi, sürecin her an kontrol edilmesi Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma projesinin amaca ulaşmasına kuşkusuz katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler:

1. Öğretmen Eğitimi
4. Eğitim Fakültesi

2. Yeniden Yapılanma

3. Öğretim Hedefleri

5. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon)

ABSTRACT

The purpose of the research is to gain an insight on reconstruction of the Educational Faculties from the ideas of teacher educators who teach “Pedagogical Content Knowledge” and also to determine the teaching goals of the teacher educators as well as the relationship between the ideas about the reconstruction and the teacher educators’ goals.

The sample of this research, which focuses on the changes and developments of the past five years and evaluates the program from the instructors’ point of view, includes 223 instructors who work at the Educational Sciences and Elementary Teacher Training Departments of 20 universities in Turkey.

In this research, “The Opinions of Teacher Educators about the Reconstruction Questionnaire” (TOTERQ) was used as a data collection instrument in order to determine the opinions of teacher educators about the reconstruction issue of the Faculties of Education. In order to determine the teaching goals of the teacher educators, “Teaching Goals Inventory” (TGI) was used as a data collection instrument.

The collected data, were analyzed by using statistical techniques like frequency, percentile, arithmetic mean, standard deviation, t-test, variance analysis and correlation.

The brief summary of the findings of the research is as in the following:

1. The changes of courses that started with the reconstruction stage of the Educational Faculties are unsatisfying according to the instructors.
2. It has been understood that we still need some more time to be convinced about the necessity of training high quality and quantity teachers that the country needs by reconstruction project.
3. The teacher educators of the Educational Faculties must be trained on “Pedagogical Content Knowledge”.

4. The teacher educators of the Educational Sciences should be more of a “Field Educator” rather than a “Field Specialist” and more importance must be given to the topic mentioned above.
5. To close the undergraduate programs of Educational Sciences is not a good process.
6. “Pedagogical Content Knowledge courses” that take place in the program by reconstruction project, are not enough in number and their content is not satisfying according to the teacher educators.
7. Teacher Educators have chosen the six goal groups with high means.
8. Most of the instructors (43 %) who are involved with “Pedagogical Content Knowledge” have chosen the goal related to “Fostering Student Development and Personal Growth”.
9. There is a positive correlation between the teacher educators’ positive opinions on the reconstruction and the increase in the number of the teaching goals they have selected.

It is understood that instructors of Educational Faculties are willing to reach all the teaching goals discussed with the help of the reconstruction process, but since the reconstruction process is quite new, it seems that these goals cannot be reached so quickly but can be realized and appreciated.

With the starting point of the research, it is recommended that broad research and studies conducted will determine the weak and lacking areas, and the continuous efforts and studies conducted about the process will make the reconstruction project reach its goal at the Educational Faculties.

Key Words:

1. Teacher Training
2. Reconstruction
3. Teaching Goals
4. Faculty of Education
5. Pedagogical Content Knowledge

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitimin etkili olabilmesi, her düzeyde ve alanda nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesine bağlıdır. Nitelikli insan gücünü yetiştirmede eğitimin değeri özellikle son çeyrek yüzyılda daha fazla anlaşılmaktadır. Bilimsel alanlarda oluşan görüşlere göre, ekonomik büyümeyi, sosyal değişmeyi ve siyasal gelişmeyi kapsayan kalkınma süreci, eğitimle üstesinden gelenebilecek bir süreç, bir başka deyişle bir eğitim sorunudur.

İnsan davranışlarını, dolayısıyla insanı, eğitim yoluyla değiştirmeden hiçbir toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmeyi başarabilmek söz konusu olamaz. Bu nedenle eğitim sisteminin her düzeyde ve alanda, çağdaş yaklaşım ve gelişmelere uygun bilgi ve becerilerle donatılmış nitelikteki insan gücünü yetiştirebilmesi gereklidir.

Eğitim sistemlerinden beklenen, belirli bilgilerin ve becerilerin sadece öğrencilere kazandırılmasından çok bunların işlenmesi, analiz edilmesi ve sentez yoluyla yeni özgün ürünler meydana getirebilme yeteneğinin geliştirilmesi, kazanılanları gerektiği zaman ve yerde özgür bir şekilde kullanılabilmesidir (Yılman,1999: 9)

Çağımızda yaşanan “Bilgi Patlaması” olgusu karşısında okulların yani eğitim ve öğretimin üstlendiği rol de sürekli gözden geçirilmelidir. Çünkü öğretim ve öğrenme temelde bilgi ile ilgilidir. Bilginin aktarılması ve paylaşılması anlamına da gelen öğretim süreci ve diğer tüm etken öğeleri, bu değişim ve ilerlemeye paralel bir şekilde düzenlendiğinde etkililik ve nitelikten bahsedilebilir.

Eğitimden bugünün dünyasında beklenen çok yönlülük, temelde nitelikli insan gücünü yetiştirmesi beklentisidir. Nitelikli insan gücünü yetiştirecek olan öğretmenlerin nitelikleri de bu anlamda çok önemlidir. Öğretmen yetiştirmede nitelik arayışları bu gelişmelerden ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde başta öğretmen yetiştirme olmak üzere ülke çapında eğitimin niteliğini artırmak üzere girişilen düzenlemeler ya da hedefler yeni değildir. Fakat eğitimin bir sistem

yaklaşımı içerisinde ele alınmaması ve sistemin tüm öğelerinin birbiriyle bağıntılı olduğunun göz ardı edilmesi, özellikle öğretmen ögesine gereken önemin verilmemesi sorunlara çözüm bulunmasında ertelemelere yol açmıştır.

Zira öğretmen de öğrenci gibi eğitim sisteminin işleyişinde ve dönüşümünde büyük rol oynar. Araştırmalar göstermektedir ki öğretmenin tutum ve davranışları sistemin işleyişinde ve öğrenci girdisi başta olmak üzere diğer girdiler üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Yani öğretmen girdisi eğitim sistemine dahil edilirken “iyi öğretmen” yerine “etkili öğretmen” anlayışı göz önünde bulundurulmalıdır (Bayrak, 2001: 181).

Öğretmenin rol ve görev tanımı, öğretmenin nitelikleri, öğrenme ve öğretme etkinliklerini etkili planlaması, etkili yöntem ve teknikleri seçip kullanması, sınıfta etkili iletişimi sağlaması, zamanı etkili kullanması, etkili sınıf yönetimi becerisi, öğrenmeyi değerlendirebilmesi ve öğrenciye en iyi rehber olması gibi özellikler olarak sıralanır. Bu anlamda öğretmen yetiştirme sisteminin de bu özellikleri öğretmen adaylarında oluşturacak boyut ve düzenlemede olması beklenir.

Problem Durumu

Ülkemizde de öğretmen eğitimi tarihten günümüze sürekli yenileşme arayışları içerisinde olmuştur. Cumhuriyetle birlikte bu konuda önemli adımlar atılmış, böylelikle öğretmenlik cumhuriyetin ilk yıllarında en fazla statü getiren ve saygınlığı olan bir meslek olmuştur (Ataman, 1998: 264).

Özellikle öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu kapsamına alınarak Fakülteye dönüştürülmesi, bu yöndeki değişim ve yenileşme isteklerinin bir sonucu olarak zamanla Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanma sorununu ülke gündemine getirmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1986 yılında Türk öğretmen yetiştirme sisteminde bazı değişiklik ve yeniliklerin gerekli olduğuna karar vererek, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevi ile ilgili olarak dile getirilen sorunların çözümü ve ihtiyaçların giderilmesi amacıyla “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması”adı altında yeni bir çalışma

başlatmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından başlatılan çalışma Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde devam etmiş ve neticede 1998 - 1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere yeni bir düzenleme getirilmiştir (YÖK, 1998: 1).

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı öğretmen yetiştirme sisteminde yenileşmeye gidişin gerekçelerinin başında “Eğitim Fakültelerinde bir misyon karmaşası olduğu ve buna bağlı olarak Eğitim Fakültelerinin öncelikli misyonları arasında öğretmen yetiştirmenin görülmemesi” olduğunu belirtmektedir. Konu bakanlık tarafından hazırlanan 1998 tarihli raporda “temel amaçlardan uzaklaşma”, “öğretmen yetiştirme görevini ihmal etme” ya da bu görevin “ikinci plana itilmesi” şeklinde de ifade edilmektedir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı yeniden yapılanmanın öteki önemli gerekçesini de “Eğitim sisteminin bazı alanlarında ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirilirken özellikle sınıf öğretmenliği ve okul öncesi eğitim öğretmenliği gibi bazı kritik alanlarda kapanması imkansız öğretmen açığının ortaya çıkması” olarak belirtmektedir.

Benzer şekilde ilköğretim düzeyinde 6-8 sınıf alan öğretmenleri de yetiştirilmemiştir. Buna karşın ortaöğretim Fizik, Kimya ve Biyoloji gibi alanlarda öğretmen fazlalığı ortaya çıkmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bunun nedenleri arasında (1) ilköğretim ya da okul öncesi eğitim öğretmenlerinin daha az prestijli olarak algılanması ve (2) öğretmen yetiştirmede yan alan uygulamasının bulunmamasını saymaktadır.

Yeniden yapılanmaya gidilmesine nedenler ve ileride daha ayrıntılı ele alınacak olan etkenler; öğretmen yetiştirmede (1) öğretim alanlarının özel öğretim yöntemleri ya da alan eğitimi ile ilgili ders ve konulara giderek daha az yer verilmesi; oysa Dünya’daki gelişmelerin bunun tersine olduğu (2) ”öğretmenlik uygulaması” çalışmalarına yeterli önem verilmemesi, teori ile pratik ilişkisinin sağlanamaması ve son olarak; (3) çağdaş öğretim teknolojilerinin eğitim ve öğretimde yeterli ölçüde kullanılmadığı gibi, öğretmen yetiştirmenin niteliği ile ilgili ya da öğretmenlerin öğrenme yaşantıları ile ilgili etmenlerdir.

Türkiye’de sıralanan bu gelişmelerin Dünya’da bilimsel ve teknolojik devrim adı verilen iletişim, ulaşım ve bilgi teknolojilerinin ve kendileriyle birlikte küreselleşme adı verilen süreçlerle birlikte gerçekleşmesi rastlantı değildir. Zira Türkiye’ nin kalkınma planlarında ortaya koyduğu “bilgi toplumuna dönüşümün sağlanması”, “bilim ve uygarlığa

katkı getirilmesi” gibi hedefler, ancak bu dönüşümü sağlayacak insanların yetiştirilmesi ile mümkün olabilecektir.

Bu davranışsal özelliklere sahip bireylerin kuşkusuz eski ve geleneksel öğretim yöntemleri ile yetiştirilemeyecekleri açıktır. Bir başka söyleyişle, bu hedefler öğretim programları, öğretim yöntemleri ya da öğretim yaşantılarında reform olarak nitelenebilecek yeni eğitim öğretim yaklaşımlarını gerektirmektedir. Nitekim aynı plan bu konuda da “Eğitimin her kademesinde eğitim teknolojilerinin sağladığı imkanlardan özellikle bilgisayar teknolojilerinden azami ölçüde yararlanılacak, uzaktan eğitim ve ileri teknolojileri kullanan yeni eğitim yöntemleri uygulamaya konacaktır” (DPT, 2000: 83) hükmü ile önceki hedeflere paralel ve onun gerçekleşmesine katkıda bulunacak başka bir hedefi de getirmektedir. Ancak eğitim teknolojisi sadece derslerde araç-gereç ve donanım değil aynı zamanda öğrenme yaşantısı ve öğretim yöntemlerine kadar geniş bir alanı içine almaktadır.

Eğitimde nitelik söz konusu olduğunda ilk akla gelen ölçüt “öğretim hedefleri” dir. Dersler, “öğrencilere kazandırılacak davranışsal özellikler” olarak tanımlanan nitelikler, bu hedeflere ne kadar çok ulaşırsa o kadar fazla nitelikli yada kaliteli olmaktadır. Öte yandan; okulların, bu okullardaki derslerin ünitelerinin hedefleri, yani bunlarda öğrencilere kazandırılması gereken insan nitelikleri incelendiğinde; bunlar arasında hem devimsel becerilere, hem bilişsel yeterliliklere, hem de duyuşsal özelliklere rastlanmaktadır (Özçelik, 1998: 71).

Ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalar çeşitli öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin çabalarının daha çok konuların belletilmesine yönelttiklerini, derslerinin, ünitelerin hedeflerine yani öğrenciye kazandırılacak davranışsal özelliklere ise daha az önem verdiklerini hatta çoklukla öğretim hedeflerinin farkında olmadıklarını göstermektedir.

Bloom ve arkadaşları ile Kathwohl, Davrol B. ve arkadaşları tarafından geliştirilen eğitim hedeflerinin aşamalı sınıflaması incelendiğinde hemen tüm derslerde öğretmenlerin öğrencilerde oluşturmaya çalışması gereken bazı ortak insan özelliklerinin olduğu söylenebilir (Bloom, 1956; Kathwohl, 1964). Thomas A. Angelo ve P.K. Cross buradan yola çıkarak “her öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde farkında olması gereken ve genel anlamda önemli olarak değerlendirdiği ve hemen her alan ve derste ulaşılması gereken bazı

hedefleri listeleyerek bunlara “öğretim hedefleri” (teaching goals) adını vermektedir (Angelo&Cross, 1993: 14).

Aynı yazarlara göre bu öğretim hedefler tüm öğretmenler/öğretim elemanlarının (1) yeni bir öğretim programı geliştirme, (2) bir öğretim programını güncelleştirme, (3) kendi öğretim hedeflerini geliştirme ve nihayet (4)program geliştirme çalışmalarına katıldıklarında başvurulabilecek bir “kaynak” niteliğindedir (Angelo, 2001, <http://.../topic6-5.htm>).

Öğretmen yetiştirmede de öğretmen adaylarına verilecek özellikler yani öğretim hedefleri bir bakıma öğretim elemanlarının sorumluluğundadır. Çünkü eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları da etkili öğrenmeyi hem gerçekleştirmek hem de öğretmek için bu özellikleri taşıması ve sınıf içindeki hedeflerinin farkında olması gerekir.

Ergün vd.’ nin (1999: 1) yaptığı bir araştırmada ideal bir öğretim elemanın özellikleri ortaya konmaya çalışılmış ve değerlendirme öğrencilere yaptırılmıştır. Bu özellikler arasında öğrenciler “branşında iyi, konusuna ve dersine hakim, iyi bir bilim adamı, araştırmacı, derse hazır gelen, yabancı dil bilen, bilgi ile otorite kuran (%46.4) öğretim elemanı ile “konusunu öğrenciye anlatabilen, pedagojik formasyona sahip, derse ve konuya uygun metot seçebilen, ders araçları kullanan (%34.1) öğretim elemanı özelliklerinin beklendiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmen yetiştirme yeniden yapılandırılırken bu “öğretim hedefleri” dikkate alınmalıdır. Bir başka söyleyişle öğretim hedeflerinin, eğitim hedeflerinin farkında olan ve bu hedeflerde ifade edilen davranışsal özellikleri öğrencilerde oluşturmaya çalışan öğretmenler ya da öğretmen adayları yetiştirilmelidir.

Ancak Eğitim Fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının bu niteliklere sahip öğretmenler yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin anılan öğretim hedeflerinin farkında olması ya da onları derslerinde oluşturmaya çalışmaları gerektiği açıktır. Yani kendileri öğretim hedeflerine önem vermeyen öğretim elemanlarının bu hedeflere önem veren öğretmenler yetiştiremeyeceği söylenebilir. Kaldı ki “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” çalışmaları kapsamında eğitim programlarının hedeflerden eğitim durumlarına ve ölçme durumlarına kadar güncelleştirilmesi ve geliştirilmesi gereği ve buna bağlı olarak

öğretim elemanlarının kendilerini geliştirip buna uygun anlayış geliştirmeleri gerektiği de kolaylıkla söylenebilir.

Öteden beri eğitim fakültelerinde, pedagojik formasyon ya da öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanları, öğrenme ve öğretme sürecini değişik düzeylerde ve yönlerde etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon derslerini yürüten öğretim elemanları, aynı zamanda yetiştirilen öğretmenin kalitesinin belirlenmesinde öncelikli modeli ve örneği oluşturmaktadır. Bu nedenle özellikle pedagojik formasyon derslerini yürüten öğretim elemanlarının yeniden yapılanma sürecinde benimsedikleri öğretim hedefleri ile bu sürece ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinin, reform çalışmalarının amacına ulaşabilmesinde önemli olduğu söylenebilir.

Bu noktada; ülkemizde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmalarıyla öngörülen hedefler ile kendilerinin sınıf içinde bu hedeflere öncülük edip etmedikleri ve “Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma” çalışmaları hakkındaki düşünceleri, yeniden yapılanma çalışmalarının uygulamadaki tutarlılığını ve sürekliliğini sağlamak açısından, yapılan bu araştırma soruyu ve görüntüyü ortaya koyması bakımından önemlidir.

Problem Cümlesi

Bu araştırma ile “Eğitim Fakültelerinde;(eğitim bilimleri ve ilköğretim sınıf öğretmenliği) ‘Öğretmenlik Meslek Bilgisi’ derslerini okutan öğretim elemanları açısından; ‘Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanma Süreci’ ve seçtikleri ‘Öğretimsel Hedefleri’ arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır ?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Alt Problemler

1. Eğitim Fakültelerinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Eğitim Fakültelerinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşleri:

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Yaşlarına,
- c) Çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına,
- d) Görev unvanlarına,
- e) Yöneticilik görevi olup olmadığına,
- f) Yönettiği tez olup olmadığına,
- g) Yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Yeniden Yapılanmanın öngördüğü “Alan Eğitimi” ne ilişkin öğretim elemanı görüşleri onların;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Yaşlarına,
- c) Çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına,
- d) Görev unvanlarına,
- e) Yöneticilik görevi olup olmadığına,
- f) Yönettiği tez olup olmadığına,
- g) Yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Yeniden Yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin öğretim elemanı görüşleri onların;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Yaşlarına,
- c) Çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına,
- d) Görev unvanlarına,
- e) Yöneticilik görevi olup olmadığına,
- f) Yönettiği tez olup olmadığına,
- g) Yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Yeniden Yapılanmanın öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin öğretim elemanı görüşleri onların;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Yaşlarına,
- c) Çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına,
- d) Görev unvanlarına,
- e) Yöneticilik görevi olup olmadığına,
- f) Yönettiği tez olup olmadığına,
- g) Yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşleri ile, alt boyutlar olan;

- a) Alan eğitimine ilişkin,
- b) Okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin,
- c) Çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin görüşleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

7. Eğitim Fakültelerinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “Öğretim Hedefleri” nasıl bir dağılım göstermektedir?

8. Öğretim elemanlarının, “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” alt boyut hedefi ile onların;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Yaşları,
- c) Çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalı,
- d) Görev unvanları,
- e) Yöneticilik görevi olup olmaması,
- f) Yönettiği tez olup olmaması,
- g) Yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmemeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Öğretim elemanlarının, “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” alt boyut hedefi ile onların;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Yaşları,
- c) Çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalı,
- d) Görev unvanları,
- e) Yöneticilik görevi olup olmaması,
- f) Yönettiği tez olup olmaması,
- g) Yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmemeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Öğretim elemanlarının, “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” alt boyut hedefi ile onların;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Yaşları,
- c) Çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalı,
- d) Görev unvanları,
- e) Yöneticilik görevi olup olmaması,
- f) Yönettiği tez olup olmaması,
- g) Yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmemeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Öğretim elemanlarının, “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” alt boyut hedefi ile onların;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Yaşları,
- c) Çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalı,
- d) Görev unvanları,
- e) Yöneticilik görevi olup olmaması,
- f) Yönettiği tez olup olmaması,
- g) Yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmemeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12.Öğretim elemanlarının, “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” alt boyut hedefi ile onların;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Yaşları,
- c) Çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalı,
- d) Görev unvanları,
- e) Yöneticilik görevi olup olmaması,
- f) Yönettiği tez olup olmaması,

g) Yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmemeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

13.Öğretim elemanlarının, “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” alt boyut hedefi ile onların;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Yaşları,
- c) Çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalı,
- d) Görev unvanları,
- e) Yöneticilik görevi olup olmaması,
- f) Yönettiği tez olup olmaması,

g) Yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmemeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. Öğretim elemanlarının “Öğretim Hedefleri” ile, alt boyutlar olan;

- a) öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma,
- b) öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma,
- c) öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme,
- d) öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma,
- e) öğrencileri iş ve meslek için hazırlama,
- f) öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama, arasında nasıl bir ilişki vardır?

15. Öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanma” süreci ile ilgili görüşleri ile derslerinde gözettikleri “Öğretimsel Hedefleri” arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

16. Öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin alt boyutları ile “Öğretim Hedefleri” ne ilişkin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma sürecini özellikle vurgulanan “mesleki formasyon” açısından değerlendirmektir. Bu anlamda araştırma, Türkiye’ deki eğitim fakültelerinde görev yapan ve “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini okutan öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin görüşlerini; derslerinde benimsedikleri öğretimsel hedefleri ve bunlar arasındaki ilişkileri araştırmak üzere yapılmıştır.

Böylelikle, öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma sürecinin hedefleri ile “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının öğretimsel hedefleri karşılaştırılarak, öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma çabalarına yeni bir bakış açısı kazandırmak ve Türkiye’ deki Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma çalışmalarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin başarısı temelde, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlere ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı, “Bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir.” denilebilir. (Kavcar, 1999: 1) Nitekim Elliott eğitimin kalite göstergeleri ile okulun çalışanları, özellikle de öğretmenlerin çalışma performanslarıyla, doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. (Elliott, 1993: 51)

Öğretmenlerin iş performansları, yani mesleki bilgi ve mesleki gelişmeleri iki temel konuya bağlıdır. Birincisi öğretmen olarak kendi performansları, ikincisi ise öğrencilerin performanslarıdır. Bu iki temel etkenin kendi içinde çeşitli alt öğeleri bulunur (Hargreaves, 1993: 89):

Öğretmen Performansı:

- i) Sınıf Yönetimi: Öğretmenin otoritesi, sınıfı düzenlemede ve kontrol etmedeki becerisi.
- ii) Pedagoji: Bir dersin içeriği ve öğretim yöntemleri, ayrıca seçimi, sunumu, sıralaması ve hızı.
- iii) Süreklilik ve tutarlılık: Dersler, konular ve yıllar arasındaki bağlantıyı kurup planlamak.
- iv) Okul yapısı ve kültürü: Eğitim programının yapısı ve çalışanlar ile çalışma stilleri arasında nasıl dağılım yapıldığı.
- v) Okulun, eğitim sistemi içeriğindeki konumu: Farklı tiplerdeki okullar ve bunların kendi içinde ve eğitim sisteminin diğer kurumlarıyla olan ilişkisi.

Öğrenci Performansı:

- i) Öğrenci davranışı ve uyumu: Öğretmen otoritesini kabul etme ve yönetilebilirlik.
- ii) Öğrencilerin beceri ve güdeleri: Bu özellikler bakımından aralarındaki bireysel farklılaşma.
- iii) Öğrenci gelişmesi: Öğrencinin öğrenme ve başarı biçimleri ve kapasiteleri.
- iv) Öğrencinin sosyal durumu: Aile geçmişi, ırk, cinsiyet ve sosyal sınıfları; aile ve toplum çevresi; öğrenci kültürü.
- v) Genel sosyal, ekonomik ve politik çevre: Öğrencinin bu öğeler tarafından nasıl şekillendiği.

Nitelikli öğretmen yetiştirebilmenin yolu, nitelikli öğretmenin özelliklerinin neler olduğu sorusu ile başlar. Bu sorunun tüm eğitimciler tarafından paylaşılan cevabı iki önemli özelliği içerir. Önem açısından eşit değere sahip olması gereken bu iki temel özellik:

- a) Yeterli bir alan bilgisi ve öğretim becerisi ile,
- b) Öğrencilerine her yönü ile iyi bir model olabilecek olumlu kişilik özellikleri, tutum ve davranışlara sahip olabilmelidirler.

“Nasıl iyi bir öğretmen yetiştirebiliriz?” sorusunun cevabı; çoğunlukla alan bilgisinin nasıl daha iyi kazandırılacağına ve öğretmenlik formasyon programının nasıl daha etkili verilebileceğine ilişkin sistem ve program geliştirme çalışmalarını içermiştir.

Bu nedenle öğretmenlerimizi hem alan bilgisine ve öğretim becerisine hem de olumlu kişilik özelliklerine sahip kişiler olarak yetiştirmek zorunludur. (Küçükkaragöz, 1998: 6; Gökçakan ve Gökçakan, 1999: 206)

Bir meslek olarak düşünüldüğünde, öğretmenlik, insanın gelişim sürecinde, yetişmesinde ve toplumları oluşturmasında nitelikli bir yapıyı ortaya koyma sorumluluğu bakımından önemi yadsınmayacak bir meslektir. Bu bakımdan öğretmenlerin yetişmesinde “mesleki formasyonun” kazandırılması, öncelikle önemli görülmektedir.

Türkiye’deki öğretmen niteliğinin yükseltilmesi ile ilgili olarak 1986 yılında YÖK tarafından başlatılan ve 1997’de yürürlüğe giren yeniden yapılanma çalışmasının günümüzdeki durumunu, nicel ve nitel özelliklerini ortaya koyarak bu anlamdaki değişiklikleri ve gelişmeleri belirleyecek olan bu araştırma, sürmekte olan bu uygulamanın gidişi ile ilgili bilgi verecektir. Projenin etkililiğine ilişkin bir değerlendirme niteliğinde olacak eldeki araştırmanın öğretmen yetiştirme alanında yapılmış ve yapılacak olan diğer araştırmalara önemli katkı getireceği düşünülmektedir.

Günümüzün öğretmen yetiştiren kurumları olan eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile ilgili, bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşlerinin alınmasının, yapılanma sürecinin gidişiyle ilgili bilgilenmenin en geçerli yollarından biri olacağı düşünülmüştür. Bu bakımdan Öğretim elemanları bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Bu bakımdan bu araştırmada eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma sürecine ilişkin görüşleri öncelikle alınması gereken grubun “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanları olduğu düşünülmüş ve araştırma bu gerekçe kapsamında sistematize edilmiştir.

Etkili öğretmen, eğitimsel amaçları gerçekleştiren yani, öğrenciyi geliştiren öğretmendir. Eğitimsel amaçlar genellikle yönetim tarafından belirlenir. Ancak öğretmenin o amaçlardan neyi anladığı, onları nasıl yorumladığı öğretmenin amaçlarını oluşturur. Öğretmenin amaçları gerçekleştirmesi büyük ölçüde onun o amaçları gerçekleştirmede

gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olma derecesine bağlıdır. Buna öğretmen yeterliliği denmektedir (Açıkgöz Ün, 1998:5).

Bu anlamda öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının da derslerini sürdürürken amaçlarının farkında olması ve bunlara yönelmesi beklenir. Öğretim elemanlarının hedeflerinin neler olduğunun bilinmesi programın işlerliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması da bir anlamda bir program geliştirme çalışması niteliğindedir. Böyle bir değişiklik içerisinde “öğretim hedefleri” ile “program hedeflerinin” yani Yeniden Yapılandırma hedeflerinin örtüşüp örtüşmediğini tespit etmek de etkili öğretmen yetiştirme çalışmaları açısından önem taşımaktadır.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmalarıyla öngörülen hedefler ile kendilerinin sınıf içinde bu hedeflere öncülük edip etmedikleri ve “Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma” çalışmaları hakkında ne düşündükleri, yeniden yapılanma çalışmalarının uygulamadaki tutarlılığını ve sürekliliğini ortaya koyması açısından önemli görünmektedir. Bu araştırma, söz edilen soruyu yanıtlaması ve yaşanan durumu ortaya koyması açısından önemlidir.

Sayıtlılar

1. Araştırmanın anketindeki maddeler Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasıyla ilgili düzenlemeleri içerir niteliktedir.

2. Örnekleme oluşturan öğretim elemanları uygulanan anketleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından sadece “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” dersini yürütenler ile sınırlıdır.

2. Öğretim elemanları Eğitim Bilimleri Bölümleri ile Sınıf Öğretmenliği' ndeki Öğretim elemanlarından seçilmiştir.

3. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanları anılan dersleri bizzat yürüten öğretim elemanlarından seçilmiştir.

4. Yeni düzenleme ile ilgili öğretim görevlilerinin görüşleri şu andaki yaşananları yansıtmaktadır.

İlgili Kavramlar

Tezde kullanılan bazı terimlerin tanımları şunlardır:

Eğitim Fakültesi: Türkiye' de üniversitelere bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar.

Öğretim Hedefleri: Öğretim elemanlarının sınıf içinde ulaşmaya çalıştıkları öğrenci başarısına yönelik hedefleri.

Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlik mesleğini seçmiş olan öğretmen adaylarına mesleklerine yönelik eğitimi vermek üzere düzenlemiş programdır.

Yeniden Yapılanma: Türkiye' deki Eğitim Fakültelerinde Yüksek Öğretim Kurulu ile Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yapılan çalışma ve düzenlemelerdir. Eğitim Fakültelerindeki niteliği artırmak üzere girişilen değişiklik çabalarının tümünü içerir.

Akreditasyon: Bir kurum veya programın önceden belirlenmiş kriter ve standartlara uyup uymadığını belirleme sürecidir.

Öğretim elemanı: Eğitim Fakülteleri' nin Eğitim Bilimleri kadrosunda ve Sınıf Öğretmenliği kadrosunda çalışan ve “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten akademisyenler.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri: Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma'

dan sonra pedagojik formasyon dersleri 8 derste düzenlenmiştir. Bunlar:

- 1 Öğretmenlik Mesleğine Giriş
- 2 Gelişim ve Öğrenme
- 3 Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
- 4 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme
- 5 Sınıf Yönetimi
- 6 Rehberlik
- 7 Okul Deneyimi
- 8 Öğretmenlik Uygulaması' dır.



BÖLÜM II

1. ETKİLİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNDE ÖĞRETMEN

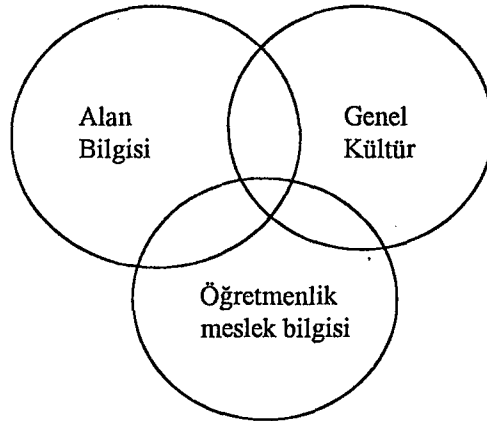
1.1.Öğretmenlik Mesleği

Eğitimin öncül işlevi bireylere bilgi ve beceri kazandırmak olduğuna göre, bu işi üstlenen de şüphesiz öğretmen olacaktır. Eğitim, dolayısıyla öğretmen, bu öncül işlevinin yanında toplumun refah içinde yaşamasını ve kalkınmasını sağlamak sorumluluğunu da taşır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, elbette ki iyi bir eğitim-öğretim plânlamasına ve nitelikli öğretmenler yetiştirilmesine bağlıdır.

Bir ülkenin kalkınabilmesi, diğer ülkeler arasında varlığını sürdürebilmesi yeterli ve gerekli eğitimin sağlanması ile olacaktır. Eğitimde en önemli unsurlardan biri olan öğretmen, eğitimin niteliğini etkileyecek güce sahip özellikler taşımaktadır. Bu yüzden ki, öğretmen bir ülkenin kalkınmasında ve yarının hazırlanmasında en önemli ödevi üzerine alan kişidir (Saracaloğlu, 1992: 6).

Öğretmenlik mesleği için gerekli olan bilgi ve beceriler başlıca üç grupta toplanmaktadır (Fidler,1994: 21). Bunlar (Şekil 1.);

- 1.Alan bilgisi,
- 2.Genel kültür ve
- 3.Öğretmenlik meslek bilgisidir.



Şekil 1. Öğretmenlik Mesleği için gerekli bilgi ve beceriler.

Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır. Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmesi temel alınmıştır.

Türkiye’ de Milli Eğitim Geliştirme Projesi çerçevesinde Yükseköğretim kurulu tarafından gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme çalışmaları sonuçlanmış ve bu proje doğrultusunda 21. yüzyılda görev yapacak öğretmenlerin yeterlikleri belirlenmiştir. Bu belirlemeler ışığı altında öğretmen nitelikleri; alan hakimiyeti, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik (rehberlik) hizmetleri ile kişisel ve mesleki özellikler olarak dört ana grupta toplanmıştır (Demirel, 2000: 204)

Alan Hakimiyeti; İyi bir öğretmenin iyi bir alan eğitiminden geçmesi beklenmektedir. Bu durum her öğretmen için temel bir nitelik olarak belirlenmiştir.

Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme; Öğretmenlerin meslek bilgisi yeterlilikleri içinde öğrenme-öğretmen sürecine ilişkin yeterliliklerinin daha çok ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu yeterliliklerin öğretmen performansının ölçülmesinde ölçüt olarak öngörülmesi önerilmektedir.

Öğrenci Kişilik Hizmetleri; Öğretmenin öğrencilerle yakın ilişki kurmaları ve onların öğrenmeleriyle yakından ilgilenmeleri gerektiği ve bu yolla da okulun rehberlik hizmetlerine katkıda bulunmaları gerekmektedir.

Kişisel ve Mesleki Özellikler; Öğretmenlerin mesleklerine yönelik kendilerini geliştirmeleri ve bu anlamdaki yeterlilikleri de etkili öğretmenin özellikleri bakımından vurgulanmaktadır (Demirel, 2000: 205).

Yine Demirel’ in Arends’ den aktardığına göre, çağdaş bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler temel iki grupta toplanabilir. Bunlar öğretmenin kişisel ve mesleki nitelikleridir.

1.1.1.Öğretmenin Nitelikleri

1.1.1.1. Kişisel Nitelikler: Öğretmenin kişisel nitelikleri;

- 1- *Güdüleyicilik*: Öğretmenin coşkulu, içten, konuları sunarken yaratıcılık sergilemeleri onların güdüleyici bir kişilik yapısına sahip olduklarını gösterir ve bu özellikler etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir.
- 2- *Başarıya Odaklanmışlık*: Öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarıyla ilgili beklentilerinin yüksek olması ve bunu onlara hissettirmesi ile ilgilidir. Araştırmalar yüksek başarı beklentisine sahip öğretmenlerin sınıflarındaki başarının da yüksek olmasına yol açtığını göstermektedir.
- 3- *Profesyonellik*: Öğretmenlerin mesleklerini ciddiye almaları ve bu anlamda kazandıkları mesleki formasyonu içerir (Demirel, 2000: 206; Demirci, 2001, <http://.../c-etkili-ogretmen.doc>).

1.1.1.2. Mesleki Nitelikler: Öğretmenin mesleki nitelikleri;

- 1- *Öğretim Etkinliklerini Planlama*: Öğrenme- Öğretme sürecinin bir plan dahilinde ve sistemli yürütülebilmesi öğretmenin bu etkinlikleri önceden planlamasına bağlıdır.
- 2- *Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma*: Etkili bir sınıf yönetimi ve etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesi, öğretmenin uygun yöntem ve tekniklerden yararlanmasına da bağlıdır.
- 3- *Etkili İletişim Kurma*: Öğretmenin sınıf içindeki başarısının bir anahtarı da etkili iletişim becerileridir. Etkili iletişimde öğretmenin ses tonundan, vurgulamalarına, anlaşılır açıklamalar ve sunumlar yapmaktan, dili etkili kullanmasına kadar birçok değişken önemlidir.
- 4- *Sınıf Yönetimi*: Öğrencilere en uygun öğrenme ortamını hazırlayacak olan kişi öğretmendir. Sınıfın disiplinini sağlama ve problemsiz öğrenmeler için koşulları değiştirme ve geliştirme öğretmenin mesleki nitelikleri arasındadır.

- 5- *Zamanı Etkili Kullanma*: Etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğretmen sınıfta zamanını iyi kullanabilmeli ve verimli ders durumları için planlamalar yapmalıdır.
- 6- *Öğrenmeleri Değerlendirme*: Öğretmen her öğrenmenin sonunda önceden belirlemiş olduğu amaçlara ulaşp ulaşmadığını kontrol etmelidir.
- 7- *Rehberlik Yapma*: Öğrencilerin akademik başarıları ve sağlıklı kişilik gelişimleri öğretmenin sorumlu olduğu alanlardır. Bunun için öğretmen iyi bir rehber olmalıdır.

1.1.2. Öğretmenin Etkili Öğrenme ve Öğretmedeki Rolü

Nitelikli öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesi, sınıf ortamında öğrenci ile öğretmenin sağlıklı iletişimi ve etkileşimine bağlıdır. Başka bir söyleyişle öğretim sınıf ortamında, öğretmenin yönlendirmesi ve denetimi altında öğretmen-öğrenci etkileşimi ile gerçekleşir.

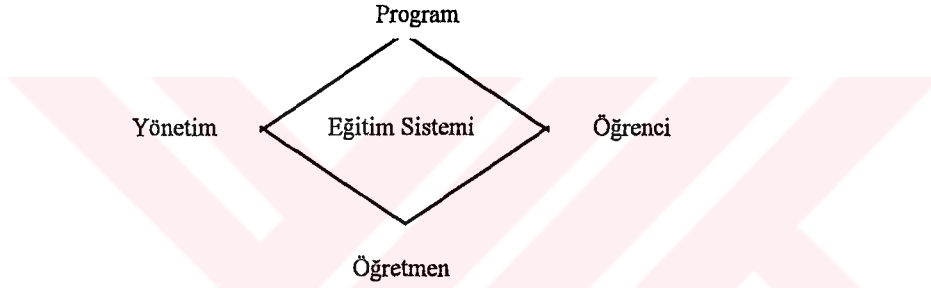
Eğitim araştırmacılarının etkili öğretimle ilgili araştırmaları 1960' lardan beri sürmektedir. Bu çalışmalara temelde sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci ve bu ortamda öğretmen – öğrenci etkileşimleri konu olmaktadır. Günümüze yaklaştıkça, etkili öğretimle ilgili araştırmalar aşağıdaki üç özellik ve bunlar arasındaki iç-ilişkileri keşfetmeye odaklanmaktadır (Kyriacou, 1989: 3):

1. Öğretmen algıları ve stratejileri
2. Öğrenci algıları ve stratejileri
3. Öğrenme işinin, etkinliğinin ve tecrübesinin özellikleri.

Öğrenme ile ilgili birçok araştırma incelendiğinde de ön-koşul olarak sağlıklı bir öğrenme ortamının gerekliliği olduğu karşımıza çıkmaktadır ki bu; öğrenme sürecinin başlayabilmesi için sağlanmalıdır. Olumlu bir öğrenme ortamının anlatıldığı birçok araştırma ve yayında “öğretmenin rolü” en temel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uluslar arası Eğitim Programları Ansiklopedisi' nde de, öğrenci ile birebir etkileşimde olan kişi olarak öğretmenin; öğrenme ve öğretme süreçlerinde, buna bağlı olarak da eğitim programlarının düzenlenmesinde çok önemli bir rolü olduğu açıkça vurgulanmaktadır (Lewy, 1991: 365)

Yılman da (1999: 26) kaliteli ve iyi yetişmiş bir öğretmenin sorunları kolayca çözebileceğini; öğrenciyle iletişiminde, programı ele alışında ve uygun öğretim yaklaşımını benimseyişinde, öğrenme öğretme sürecinin niteliğini belirleyen kişi olarak rolünü vurgulamaktadır. Eğitim sistemin öğeleri içinde yer alan öğretmenin de sistemin sağlıklı yürümesi açısından rollerini eksiksiz yerine getirmesi gerektiği belirtilmektedir. Şekil 2' de eğitim sisteminin ve öğelerinin birbirine göre durumları görülmektedir.



Şekil 2. Eğitim Sistemi ve Öğeleri.

Açıkgöz (1996: 115); “Etkilice yönetilen bir sınıfta yer alan etkinlikler belli bir plan dahilinde yürütülür. Öğrenciler ne yapmaları gerektiğini bilirler ve öğretmenlerin dediklerini yapmaya isteklidirler. Dersler akıcı bir biçimde yürütülür ve öğretmenin müdahalesine gerek kalmaz. Aslında bu akışın arkasında öğretmenin çabaları bulunmaktadır.” diyerek öğretmenin rolünü vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin, öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ortamında bilgi aktarmaktan daha fazla rolleri vardır. Öğretmenler kolaylaştırıcı, rehber olan ve öğrenmeye yardım eden kişidir. Kolaylaştırıcı rolüyle öğretmen, zengin bir öğrenme ortamı, öğrenme tecrübesi ve öğrenme etkinlikleri sağlar. Öğrencilerin takım halinde çalışmalarına, problem çözmelerine, gerçek işler yapmalarına, bilgi ve sorumluluğu paylaşmalarına fırsatlar yaratır. Öğretmen bir rehber olarak çok çeşitli ve kompleks görevler üstlenir. Bu anlamda aracı, model ve yetiştiricidir.

Öğrenmede aracı olmak, öğretmenin sürekli, verilen bilgi düzeyini dengelemesi, öğrencinin ihtiyacını göz önünde bulundurması ve onların yeni bilgileri önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirmesinde, problem çözme stratejilerini gözden geçirmelerini sağlamasında, öğrenmeyi nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda yardımcı olması demektir. Öğretmenin model olması, ihtiyaç olduğunda sesli düşünme yapmasını ve demonstrasyonu içerir. Yetiştiricilik; ipucu, pekiştirme, dönüt sağlama, öğrenciye odaklanma, öğrencilerin strateji kullanmalarına yardımcı olma ve ihtiyaç olduğunda yargısal ve gerçek bilgiyi sağlamayı içermektedir.

Öğrenme için olumlu ve yeterli öğrenme ortamlarının yaratılması ve bu ortamda öğrenciye rehber olacak öğretmenin yetiştirilmesi, etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan yöntem ve tekniklerden daha ön koşul –önemli- olduğunu söylemek yanlış olmaz. Zira örgün eğitimde en etkili öğretim yöntemlerinin ve sıralanacak öğrenme kolaylıklarının, yetersiz öğretmen eşliğinde yürütülmesi imkansız görünmektedir. Kendi dersinin en etkili biçimde nasıl öğrenebileceğini öğrencilere öğretmek , öğretmenin başlıca görevidir.

Öğrenci öğrenmesini etkileyen sınıf içi etkenlerin başında öğretmen özellikleri, davranışları öncelikli sayılmaktadır (Akar, 2002: 27; Saracaloğlu, 2000: 4). Öğretmenin sınıf içindeki davranışları; eğitimdeki değişmelere ve gelişmelere paralel olarak geleneksel durumdan, çağcıl alana doğru gelişmek ve değişmek zorundadır (Aksoy, 2002: 17).

Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdırlar. Öğretmenin bilgi yayıcılıktan çok öğrenmeyi öğretmek” rolünü oynaması, bunun için de öğrenmeyi öğretmede yeterli olması gerekmektedir.

Öğretmen, sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde rol gösterici bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır. O, sınıftaki yaşamın her ögesini ve anını eğitsel amaçlar yönünde plânlı biçimde kullanabilmeli; sınıf bir tiyatro, öğretmen de bir yönetmen olabilmelidir.

Öğretmen, sınıf ortamında sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi kurabilmek için iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Öğretmenin, öğrencilerinin sınıf

içindeki tüm etkinliklere katılımını sağlayabilmesi de başarıyı büyük oranda etkileyecektir. Öğrencilerin katılımının sağlandığı bir sınıf ortamında başarıya ulaşılmaması düşünülemez.

Öğrenme-öğretmen ortamlarında, sınıflar öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, başarıyı etkileyen ilişkilere dir. Bu nedenle, bu ilişkiler iyi düzenlenmelidir (Şahin, 2001, <http://.../sahin.htm>).

Yeterli mesleki formasyonu bulunmayan ve benlik tasarımı mesleğe uygun düşmeyen bir kimsenin öğretmenlikte verimli olması beklenemez. Bu nedenle öğretmen adaylarının öncelikle kendilerini öğretmenlikle özdeşleştirmeleri, verilecek mesleki değerleri yeterince özümseyebilmeleri için gereklidir (Yılman, 1992: 65).

Yukarıda sayılan özellikleri özetleyerek maddeleyecek olursak; sınıf içinde etkili öğrenme ve öğretmeyi gerçekleştirecek olan öğretmenin 3 temel rolü vardır:

1-Öğretim Sorumluluğu,

2-Etkili Öğrenmeyi Sağlayan Bir Öğretim ,

- a) Net ve empatik bir öğrenme ortamı sağlamak,
- b) Aktif öğrenci katılımını desteklemek,
- c) Öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için dönüt kullanmak, yansıtma ve mesleki gelişim göstermek,

3-Öğretmen ve öğrenmede araştırma ve liderlik,

- a) Etkili Öğretime model olma becerisini geliştirmek,
- b) Mesleki gelişimlerinde meslektaşlarıyla işbirliği yapmak,
- c) Kaliteli öğretim ve öğrenme ile ilgili araştırma yapmak.

2. EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN ÖĞRETİM HEDEFLERİ

Bir eğitim programının hazırlanmasında önemli olan en temel öge hedeflerdir. Çünkü hedefler; konunun öğretilmesini ve öğrenilmesini, konunun içeriğini ve konunun değerlendirilmesini kolaylaştırılmada en uygun yolları işaret eder.

Eğitim programı, öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Program öğelerinden hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yapılırken işe “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranmakla başlanır (Demirel, 1997: 115).

Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen özelliklerdir. Bu bakımdan hedefler programlarda öğrencide kontrol edeceğimiz davranışlar olarak yer almaktadır (Varış, 1996:103). Yani hedefler öğrenci öğrenmesini değerlendirmede bir ölçütler takımındır denilebilir.

Öğrenme sürecinde öğrencinin yakından gözlenmesi, öğrenci öğrenmesiyle ilgili daha sık geribildirim almayı, öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgili bilgilenmeyi ve daha özelde öğrencilerin sunulan öğretime nasıl yanıt verdiklerini anlamamızı sağlar. Sınıf değerlendirmesi, öğretmene, öğrencilerin neyi, ne kadar iyi öğrendikleriyle ilgili bilgi verir.

Okullarda ve fakültelerde en temel hedef; mümkün olan en yüksek kalitedeki öğrenmeyi sağlamaktır. Bir başka deyişle öğretmenlerin ortak en temel hedefi öğrencilerin daha etkili ve verimli öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Öğrenme olmadan öğretim yapmak boş bir eylemdir. Başarısızlık ve hedeften çıkma ile oluşan bu durumu dengelemek ve boşluğu doldurmak için öğretmenler öğrenmeyi daha iyi izlemeyi öğrenmelidirler. Bunun için her düzeyde “Sınıf Değerlendirmeleri” yapılması gerekir. Sınıf değerlendirmeleri yoluyla okul, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını daha iyi anlar ve gelişme için daha uygun yollar arar (Angelo ve Cross, 1993: 3).

Hedeflere eğitimde iki bakımdan ihtiyaç duyulmaktadır:

- Öğretmene, öğrencinin hangi bilgi, beceri ve değeri edinmesi gerektiğini belirtir ve öğrencinin konuyu ne kadar öğrendiği ile ilgili bilgiyi verir.
- Etkili öğretim ve öğrenmeyle ilgili seçebileceği en uygun öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemesine yardımcı olur.

Öğretimi değerlendirmek ve geliştirmek için okul da kendi programından öğrencinin ne öğrenmesi gerektiğini bilmek zorundadır. Bunun için de öncelikle kendi öğretim hedeflerinden haberdar olmaları gerekmektedir. Öğretmenler ancak bundan sonra öğrenci öğrenmesini değerlendirebilirler.

Sınıf Değerlendirmesi, öğretmenlere, öğrencilerin sınıfta ne öğrendiklerini ve ne kadar iyi öğrendiklerini anlamalarına yardım eden bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım iyi uygulandığında; öğrenci merkezli, öğretmen rehberliğinde, karşılıklı yararlı, şekillendirici (formative), içeriğe özel, sürekli, düzenli bir yaklaşımdır.

Angelo ve Cross tarafından geliştirilen “Öğretim Hedefleri Envanteri” de öğretmenlerin özellikle de öğretim elemanlarının sınıf içinde kendi hedeflerini belirlemesi ve hedeflerinin farkındalığını sağlaması için geliştirilen bir envanterdir. Nitekim yazarlar bu çalışmanın fakültelerde yapıldığını vurgulamaktadırlar.

2.1. Öğretim Hedefleri Envanterinin Geliştirilmesi

1986’da Sınıf Değerlendirmesinde ilk adım olarak Öğretim Hedefleri Envanteri (Teaching Goals Inventory), fakültenin öğretim hedeflerini tanımlamasına ve sıralamasına yardımcı olmak için oluşturulmaya başlanmıştır. İzleyen dört yılda envanterin farklı fakültelerde uygulanması ve yeniden gözden geçirilmesiyle süreç devam etmiştir. Öğretim Hedefleri Envanterinin geliştirilmesi çok geniş bir literatür taraması, defalarca veri toplanması, analizlerin yapılması, tekrar gözden geçirilmesi, uzman görüşlerinin alınması ve yüzlerce öğretmene uygulanması gibi kapsamlı bir süreci içermiştir.

Literatür taraması geçmiş uygulamalarda öğretimsel hedeflerin çalışılmasından neler öğrenildiğini keşfetmek amacına dayanmaktadır. Angelo ve Cross’ un bu çalışmasında ilginç olarak çok az araştırmacının fakültelerdeki öğrencilerin ne öğretmeye çalıştıklarını

sorguladıklarını bulunmuştur. Öğrencilerin tüm öğrenim süreçleri sonunda neye ulaştıklarıyla (ürün) ilgili önemli araştırmaların olduğunu, fakat öğreticilerin (öğretim elemanları) öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini, onların düşündüklerini (hedefler) içeren çok az sayıda araştırmanın olduğunu gören Angelo ve Cross, bu yüzden sınıfta öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği konusunda fakültenin ne düşündüğünü bulmak için Öğretim Hedefleri Envanterini (TGI) oluşturmuşlardır.

Fakültenin öğretim hedefleri konusundaki araştırmaların yetersizliğine rağmen, Angelo ve Cross TGI ile ilgili çalışmalarında birçok araştırmacının yazılarından ve araştırmalarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bayer' in (1975) fakültelerin öğretim hedefleri ile ilgili maddeleri içeren ulusal araştırması bu birkaç araştırmadan bir tanesidir.

Bowen' in (1977) yüksek öğretimdeki ürüne yönelik analizleri ve sınıflamalarıyla ilgili araştırması yazarlara TGI ile ilgili alanda kavramsal bir harita sağlamıştır. Eğitimde yapı taşlarından sayılan Benjamin Bloom' un (1956) *Eğitimde Hedefler Taksonomisi* de, TGI' in eğitimin ürünleriyle ilgili hiçbir boyutu göz ardı etmediklerini göstermesi konusunda yardımcı olmuştur (Angelo ve Cross, 1993: 14).

Yukarıda anlatılanlar göz önünde bulundurulduğunda “Öğretim Hedefleri” öğretim elemanlarının;

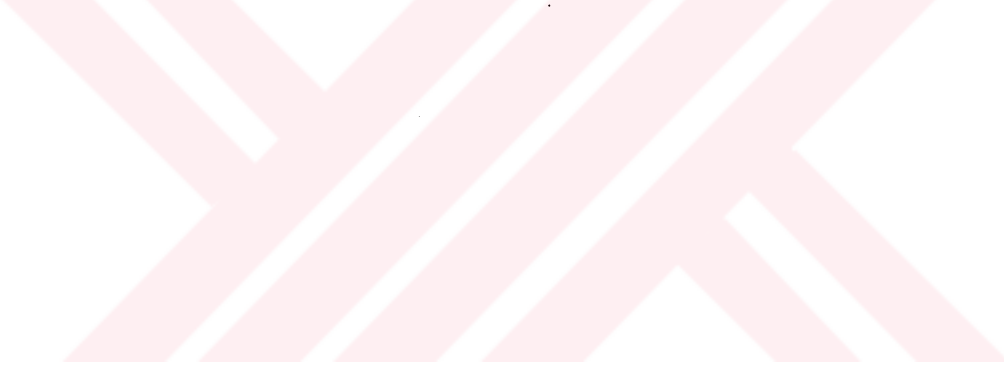
- (1) Yeni bir öğretim programı geliştirmede
 - (2) Bir öğretim programını güncelleştirmede
 - (3) Kendi öğretim hedeflerini geliştirmede ve
 - (4) Program geliştirme çalışmalarına katıldıklarında
- başvurulabilecek bir “kaynak” niteliğindedir.

Öğretmen yetiştirmede de öğretmen adaylarına verilecek özellikler yani öğretim hedefleri bir bakıma öğretim elemanlarının sorumluluğundadır. Çünkü eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları da etkili öğrenmeyi hem gerçekleştirmek hem de öğretmek için bu özellikleri taşıması ve sınıf içindeki hedeflerinin farkında olması gerekir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması da bir anlamda bir program geliştirme çalışması niteliğindedir. Böyle bir değişiklik içerisinde “öğretim hedefleri” ile “program

hedeflerinin” yani Yeniden Yapılandırma hedeflerinin örtüşüp örtüşmediği de etkili öğretmen yetiştirme çalışmaları açısından önem taşımaktadır.

Bu noktada; ülkemizde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmalarıyla öngörülen hedefler ile kendilerinin sınıf içinde bu hedeflere öncülük edip etmedikleri ve “Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma” çalışmaları hakkında ne düşündükleri, yeniden yapılanma çalışmalarının uygulamadaki tutarlılığını ve sürekliliğini görmek açısından önemli görünmektedir. Yaptığımız araştırma bu soruyu ve görüntüyü ortaya koymasından önemlidir.



3. TÜRKİYE' DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARININ ANALİZİ VE GELİŞİMİ

3.1.Osmanlı Dönemi(1299-1923)

3.1.1. Darülmualimin Nizamnamesi

Ülkemizde Tanzimat'tan önceki dönemlerde medreseler kendi öğretmenlerini kendi içinde yetiştirmekteydi. Tanzimat öncesinde ilk büyük medrese İstanbul'un alınmasından sonra Fatih Tarafından kurulmuştur. Fatih Sultan Mehmet kurduğu medresede ilkokul öğretmeni olacaklar için ayrı bir program uygulamıştır (Yılman, 1999: 55; Koçer, 1991: 7; Dilaver,1994: 29).

Osmanlı döneminde Tanzimata kadar özellikle bir “öğretici” , “öğretmen” yetiştiren herhangi bir öğretim kurumu yer almamaktadır. 1839'da Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile başlayan yenileşme hareketi, eğitim öğretimde olduğu kadar öğretmen yetiştirme konusunda da bazı adımlar atılmasını sağlamıştır. Modernleştirme çalışmaları ilerledikçe öğretmen yetiştirme problemleri de dikkati çekmiştir (Koçer, 1991: 49). Rüştiyelerin açılması da bu tarihtedir. Rüştiyeler Osmanlı ordusunun ihtiyacını karşılamak üzere; Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin başına getirilen, Kemal Efendi'nin öncülüğü ile ilk kez bir öğretmen okulu “Darülmualimin-i Rüşti” adıyla açıldı.

16 Mart 1848' de açılan Darülmualimin-i Rüşti den sonra, ilkokullara öğretmen yetiştirecek olan “Darülmualimin-i Sıbyan” 1868 yılında açılmış ve bunları öteki öğretmen okullarınının açılması izlemiştir.

Bu dönemde eğitim sisteminin düzenlenmesine yönelik olarak kurulan Maarif-i Umumiye Nezareti (1857), sistemin gidişi ile ilgili talimat ve padişah emirnamelerini yayımlamıştır. Öğretmen Eğitimi tarihinde önemli yeri olan bu yayınların en önemlisi 1869 tarihinde yayımlanan “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” dir (Yılman, 1999: 57).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, öğretmen okulları ve onların programları konusunda çok ayrıntılı hükümler getirmiştir. “Mükemmel muallimler yetiştirmek üzere” Rüştiye, İdadiye, Sultaniye şubelerinden oluşan bir büyük

Darümuallimin kurulacağını, her şubenin biri edebiyata, öteki Ulum ve Fünuna mahsus iki bölümü bulunacağını, Darümuallimin-i Sıbyanın da bu Büyük Darümuallimin' in parçası olacağını belirtir; her birinin derslerini de gösterir (Akyüz, 1993: 157).

Ayrıca Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştiren ilk okul niteliği taşıyan Darümuallimin' de öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin de olduğunu bu nizamname ile anlıyoruz. 1848' de açılan Darümuallimin' in programında “Usul-i Tedris”, yani öğretim yöntemleri dersi 1878' de girmiştir. 1874 tarihli bir resmi ilanda, o tarihte, Darümuallim-i Sıbyan' da Usul-i Tedris dersinin bulunduğu, fakat Rüştiye ve İdadiye kısımlarında yer almadığı görülmektedir (Akyüz, 1993: 158).

Tanzimat dönemi ve sonrasında açılan öğretmen okulları, kuruluş yeri, programları, öğretmen ve öğrencileri bakımından medreselerin etkisinde kalmıştır. Darümuallimlerin öğretmenleri medreselidir. Öğrenciler medresenin “aceze (acizeler) takımı” ndan aktarılan softalardır.

Ancak Darümuallimin müdürü Ahmet Cevdet Efendi' nin 1851' de öğrencilerin medreseli tutum ve davranışlarını değiştirmek için çok önemli çabaları bulunduğu da kaydedilmiştir. Medrese dışında açılan Darümuallimin' in , medreseye özgü tutum ve davranışlardan sıyrılmasını, yeni ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bir kurum olmasını gerekli görmüştür. Bu, Türk eğitim tarihinde son derece önemli bir düşünce ve uygulamadır (Akyüz,1993: 161).

I.Meşrutiyet (1876-1878) dönemi kısa bir dönemdir ve eğitimle ilgili önemli bir gelişme kaydedilmemiştir. Sadece 1876 tarihli Kanun-ı Esasi' nin üç maddesi eğitimle ilgilidir. Osmanlı devletinin ilk Anayasası olan Kanun-ı Esasi' ye eğitimle ilgili önemli maddeler girmesi açısından bu olay önemli sayılabilir. Kanun-ı Esasi' nin ilk iki maddesi özel öğretime, üçüncüsü ilköğretim zorunluluğuna ilişkindir.

Abdülhamit' in 13 Şubat 1878' de parlamentoyu süresiz tatil etmesinden 23 Temmuz 1908' e kadar geçen döneme Mutlakiyet Dönemi denir. Darümuallimînlerin kuruluş düzeni ve 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesindeki ilgili hükümler 1891 de değiştirilmiştir. Akyüz' ün Öztürk' ten aktardığına göre, Darümuallimîn, İdadi şubesi

kapatılarak İptidadiye, Rüşdiye, Aliye şubeleri şeklinde ve her şube iki yıl olarak yeniden düzenlenmiştir.

Mutlakiyet döneminde, öğretmen yetiştirilmesi alanında daha ziyade ilkokul öğretmeni yetiştirilmesine önem verilmiştir. Nitekim 1881’ de acil ilkokul öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere kurs şeklinde Darülameliyat (Uygulama Okulu) açılmış, burada yeni öğretim metodları ile öğretim yapılması öngörülmüştür (Dilaver, 1994: 30).

Bu uygulama okullarının açılmasına öncü olan kişi; yararlı çalışmalarından dolayı o dönemde Darümuallimin’ e müdür olarak atanan Satı Bey’ dir. Satı Bey öğretmen okullarının süresini iki yıldan üç yıla çıkarmış, müfredatta da önemli değişiklikler yapmıştır. Özellikle pedagoji derslerinin işlenmesine büyük önem vermiş, bunun yanı sıra resim ve el işi derslerinin programda yer almasını sağlamıştır (Koçer, 1991: 174).

Öğretmenliğin meslekleşmesine ilişkin çok önemli bir belge bu dönemde çıkarılmıştır. “Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat” adlı bu belgenin temel hükümlerinde öğretmenlik mesleğine giriş için konulan şartlardan bahsedilmektedir. Bu şartlar:

1. İyi ahlak ve davranışlı olmak;
2. Öğretim görevinden başka bir görev yada memuriyetle uğraşmamak;
3. Kendine verilecek derse bağlılık ve ihtisasa uymaktır (Akyüz, 1993: 218).

1882 yılı, öğretmen yetiştiren kurumların İstanbul dışında da açılmaya başladığı tarihtir. Koçer (1991: 148), Akyüz (1993: 216) ve Dilaver’ in (1994: 31) de aktardığına göre; bu yıllarda 14 vilayette açılan Darümuallimlerin sayısı 1908 yılına kadar artarak sayıları 31’e yükselmiştir.

Parlamentolu rejime dönüş için Anayasanın tekrar yürürlüğe konduğu 23 Temmuz 1908’ den 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesine kadar geçen zamana II-Meşrutiyet Dönemi denir.

Meşrutiyet dönemi öğretmen yetiştirme çalışmalarında önemli sayılabilecek gelişmeler şunlardır:

*Öğretmenler ilk kez bu dönemde mesleki cemiyetler kurmuşlardır.

Öğretmenler, Darülfunun ve Darülmualimînlerin mezunları, Meşrutiyet'in ilan edilmesinden hemen sonra, İstanbul'da Encümen-i Muallimîn adında bir örgüt kurmuşlardır. Bu kuruluşun amaçları şöyle özetlenebilir:

1.Meşrutiyet ve hürriyet devrine layık şekilde genel eğitimin yurttta yayılmasını sağlamaya çalışmak, bu konuda Maarif Nezaretine yardımcı olmak

2.Avrupa'daki bazı ilmi kuruluş ve profesörlerle temasa geçmek ve bu şekilde Osmanlıların Avrupa kamuoyunda daha iyi tanınmalarını sağlamak (Akyüz, 1993, 250).

*Hem nitelikli hem de çok sayıda öğretmen yetiştirilmesi fikri önem kazanmıştır.

Darülmualimin' e müdür olarak atanan Satı Bey, öğrencilerin Darülmualimin' e sınavla alınmasını ve okul dışında başka işte çalışanların okuldan uzaklaştırılmasını sağlamıştır. Öğretmen atamalarında genç ve yetenekli öğretmenlere öncelik tanınması ve değerli elemanlardan oluşan bir öğretim kurulunun oluşturulması yine bu dönemdedir.

*Maarif Nazırı olan Emrullah Efendinin gayretiyle "Tedisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı" (Geçici İlköğretim Kanunu) 1913' te yayınlanmıştır.

Bu kanunda ilköğretime öğretmen yetiştirilmesi üzerinde önemle durulmuş ve her il merkezinde yatılı birer Darülmualimin açılması hükmü yer almıştır. Bu durum öğretmen okullarının gelişmesinde önemli bir dönüm noktası sayılmaktadır (Dilaver, 1994: 32).

*İlk kez öğretmenliğe yönelik dergilerin çıkarılması bu tarihtedir.

Meşrutiyet dönemi çeşitli konularda olduğu gibi öğretmenlerin çıkardığı dergiler bakımından da önemlidir. Daha önceleri de bu tür yayınlar mevcutsa da bunlar asıl Meşrutiyet döneminde gelişmişlerdir. Bu dergilerin en önemlileri arasında Mir'at-ı Maarif, Terbiye ve Oyun, Terbiye Mecmuası, Muallim, Yeni Mektup sayılabilir (Akyüz, 1993: 251).

*Kadın öğretmen yetiştirilmesine yönelik ilk girişimler bu döneme rastlar.

II.Meşrutiyet döneminde kızların ve kadınların eğitimi, bu eğitimin sağlanabilmesi için kadın öğretmen yetiştirmenin gerekliliği üzerinde yoğun tartışmalar ve yayınlar yapılmıştır. Kızların okutulmasına ilişkin geleneksel tutumların yumuşaması, bağnazlığın azalması, kızlar için lise ve üniversite açılması, kız öğretmen okullarının sayılarının çoğaltılması, İstanbul dışındaki kentlerde de açılmaya başlanması, kızların öğretmenlik mesleğine daha çok rağbet etmeleri gibi gelişmeler yaşanmış ve erkek öğretmenler derslerine

bir kadın mubassırın refakatında girip çıkmışlardır. Bu daha sonraki yıllarda kız öğretmen okullarının sayısının artmasına öncelik etmiştir.

Kurtuluş Savaşı Dönemi' nde (1919 - 1922) eğitim de derinden etkilenmiş, eğitim de bu mücadeleye katkıda bulunmuştur. Kurtuluş savaşında bazı öğretmenlerin cephede düşmanla mücadele ettiği ve bazılarının şehit düştüğü kaydedilmiştir (Akyüz, 1993: 277).

15 Temmuz 1921' de Ankara' da toplanan Maarif Kongresi, yurdun her tarafından gelen 250' den fazla erkek ve kadın öğretmeni bir araya getirmiştir. Kongreyi Mustafa Kemal cepheden gelerek açmış ve eğitim tarihi açısından da çok önemli bir konuşma yapmıştır:

“...Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en mühim bir etken olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Şarktan ve Garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, milli ve tarihi özelliğimizle uyumlu bir kültür kastediyorum.”

Mustafa Kemal bu konuşmasında çocuklara ve gençlere neler öğretilmesi gerektiğini de aşağıdaki cümleleriyle anlatmaktadır:

“Onlara bilhassa mevcudiyeti ile, hakkı ile, birliği ile çatışan bilumum yabancı unsurlarla mücadele lüzumu ve milli fikirleri, kendinden geçerek (içtenlikle), zıt fikre karşı şiddetle ve fedakarane müdafaa zarureti telkin edilmelidir.”

Mustafa Kemal bu konuşmasında öğretmenleri “gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri” olarak tanımlamıştır (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1959-1961: 16-18).

3.2. Türkiye Cumhuriyeti Dönemi (1923 - 2002)

Cumhuriyetin ilanından sonra, ülke, çok önemli siyasi, ekonomik , hukuki, eğitimsel ve kültürel değişimler dönemine girmiştir. Eğitimle ilgili olarak köklü ve kalıcı yenileşme çalışmaları ve uygulamalarının en önemlileri Atatürk zamanında gerçekleştirilmiştir (Yılman, 1999: 59).

Cumhuriyetin ilanından sonra, ülkede bulunan dini içerikli, zorunlu ibadetleri öngören çeşitli medrese mekteplerin milli bir amaç gütmemesi, programsız ve sistemsiz oluşu, tarikatlar ve tekkelerde çok farklı dünya görüşlerinde insanların yetiştiriliyor oluşu gelişmeye ve yenileşmeye engel unsurlardı. Daha önce Osmanlı Döneminde de sakıncalı bulunmasına rağmen çözüm bulunamayan bu gidiş yeni Türkiye Cumhuriyetinin içinde yer alamazdı. Öğretim birliği mutlaka sağlanmalıydı.

Bu amaçla 3 Mart 1924' te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun ile Türkiye' deki tüm bilim ve öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Böylelikle eğitim işlerinin tek elden yürütülmesi mümkün olmuştur. Medreseler ve sıbyan mektepleri kapatılmış ve öğrencilerden isteyenler ilk, orta okul, liseler ve öğretmen okullarına aktarılmıştır. Eğitimde laiklik ilkesine doğru önemli bir adım atılmıştır (Akyüz, 1993: 286; Yılmaz, 1999: 59).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal çabalar da harcanmıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. maddesine göre, *“Muallimlik Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.”* 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanuna göre de *“Maarif hizmetlerinde aslolan muallimlikdir.”*

1924-1925 öğretim yılından itibaren Darülmualimin adı Muallim Mektebi ve 1935' lerden itibaren de Öğretmen Okulu haline çevrilmiştir. Bu tarihlerden sonra öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli sayılan okul ve enstitüler açılmıştır.

3.2.1. Köy Öğretmen Okulları

Osmanlıda ve Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenler genellikle kentlere yönelik olarak yetiştiriliyordu. Çünkü buralardan köylere yeterli sayıda öğretmen çıkmıyordu. Kırsal bölgelerde öğretmenlerin halk ve çevre şartlarıyla uyumlu çalışabilmesi için farklı öğretmen yetiştirme modelleri uygulandı. 1928' lerdeki Köy Öğretmen Okulları bu anlamdaki girişimlerin ilkinin oluşturmuştur (Ergün, <http://...ergun7.htm>).

Bu amaçla başlatılan çalışmalar sonucunda 1926 yılında “Mıntıka Eminlikleri” kurulmuş, 1927 yılında köy okullarının eğitim gereksinimini karşılamak amacıyla, köy enstitülerinin öncülü olan “Köy Eğitim Örgütü” kurulmuştur. 1937’de de “Köy Eğitim Kursları” askerde onbaşı, çavuşluk yapmış köylü gençleri altı aylık bir kurstan sonra eğitim unvanıyla küçük köylere ve üç yıllık ilkokullara gönderip öğretmen sıkıntısını biraz daha hafifletmek için açıldı.

Ardından daha büyükçe köylere öğretmen yetiştirmek üzere İzmir Kızılcıllu’ da ve Eskişehir Çifteler’ de “Köy Öğretmen Okulları” açıldı. 1926’da açılan Kayseri Zincirdere ve Denizli köy öğretmen okulları, bu düşüncenin uygulamaya geçirilen diğer örnekleridir. Tüm bu çalışmalarda amaç, halkın köyden başlayarak eğitilmesini ve gelişmeyi sağlamaktır.

1937 yılında 3238 sayılı Köy Öğretmen Okulları Kanunuyla dört köy öğretmen okulu daha açılmış ve Köy Enstitülerinin ilk yasal adı da bu şekilde konmuştur.

3.2.2. Köy Enstitüleri

Hazırlıkları 1935’te başlatılıp 1937’de denemesine girişilen ve 1940’ta yasallaşan Köy Enstitüsü sistemi; Cumhuriyet aydınlanmasının eğitim alanındaki en özgün ve en çok ses getiren bir uygulamasıdır. 17 nisan 1940’ta kabul edilen, 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu’na göre “Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere, ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Milli Eğitim Bakanlığınca köy enstitüleri açılır.” Bu yasa hükmüne göre enstitülerin görevi sadece köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı olmayıp öğretmenle birlikte sağlık görevlileri, teknisyenler ve diğer meslek elemanları yetiştirmektedir (Altunya, <http://...altunya.htm>).

Köy Enstitüleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkan önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır.

1940’ ta altı yaşın üstündeki nüfusun %78’ i okur yazar değildi. Köylerde bu oran %90’ dı. Ayrıca köyler, sağlık, temizlik, gelişme imkanlarından uzaktı. Köy Enstitüleri, bu yaygın bilgisizlikle daha etkili mücadele etmek, bunu yaparken köylerin sosyal ve ekonomik

yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlemeler, gelişmeler sağlamak amacıyla kurulmuşlardır. Kurulmalarında Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel' in ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç' un çok emeği geçmiştir (Akyüz, 1993: 339).

1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurasında yaptığı açış konuşmada Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel:

“Köy öğretmenini; köyde doğmuş, büyümüş, köy hayat şartlarını yakından duymuş gençler arasından seçip köy hayat şartlarının canlı olarak yaşadığı öğretmen okullarında yetiştirmeyi prensip olarak ele almış bulunuyoruz. Bu prensibe göre iki seneden beri muhterem selefim Saffet Arıkan' ın himmetiyle kurmuş olduğumuz köy öğretmen okulları, köy öğretmenliği davasını en iyi surette halletme yolunda epeyce mesafe katetmiş bulunmaktadır. Bu öğretmen okullarından yetişecek öğretmenlerimiz, köy bünyesinin asırlardan beri bize ibram ettiği halde ancak Cumhuriyet devrinde zaruretini duyurduğu kalkınma hareketinin yolunmaz ve idealist yapıcılar olacaktır.”

diyerek Köy Enstitüleri ile ilgili ilkelerini açıklamıştır.

Köy Enstitüleri için öğretmen ve müfettiş yetiştirmek, enstitüye rehberlik etmek, köy incelemelerine merkezlik etmek üzere de 1942 yılında Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde “Yüksek Köy Enstitüsü” adıyla üç yıl süreli bir okul daha açılmıştır.

1946 yılından itibaren Köy Enstitülerinin gerek öğretim prensipleri, gerek yönetim işleri ve gerekse işleyiş tarzlarında birçok değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Bir taraftan Köy Enstitülerinin müfredat programı yönetmeliği ve teşkilat kanununda değişiklik yapılırken, diğer taraftan 1947-1948 ders yılından itibaren Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır (Dilaver, 1994: 36).

Köy Enstitülerinde yalnız öğretmen değil, tarım, inşaat, sağlık konularında da köye önder olacak, köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına öncülük edecek eğitici yetiştirme 15 yıl sürmüştür.

3.2.3. İlköğretmen Okulları

1953 yılına kadar Köy Enstitüleri (toplam 21) lise seviyesindeki 3 yıllık Öğretmen Okulları ile birlikte ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum olmuştur. Köy Enstitüleri, 1953 yılında kapatılarak 6 yıllık *İlköğretmen Okulu* adı altında yeniden organize edilmiştir.

27 Ocak 1954 tarih ve 6234 sayılı kanunla öğretmen yetiştiren bütün kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilmiş ve alınacak öğrencilerin % 75’ inin köy ilkokullarından mezun, mecburi hizmetlerini de köyde tamamlamaları zorunlu kılınmıştır (Dilaver, 1994: 36).

1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun geçici 3. maddesi Bakanlığa 10 yılda 85- 90 bin ilkokul öğretmeni yetiştirme görevi vermiş ve bununla öğretmen okullarının sayısı 80’ e öğrenci sayısı 54 bine, mezun sayısı da 9 bine yükseltilerek sayı problemi çözülmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin daha iyi yetişebilmelerini sağlamak için İlköğretmen Okullarının öğrenim süresi ilkokuldan sonra yedi yıla, ortaokuldan sonra dört yıla çıkarılmıştır (Dilaver, 1994: 37). Ayrıca, İlköğretmen Okullarının eğitim sürelerinin artırılması, birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkokul öğretmeni yetiştirme işini yüksek öğretim seviyesine taşıma girişimleri içinde önemli bir başlangıç olmuştur.

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkartılmasını ve bu amaçla temel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesini hükme bağlamıştır. Bu çerçevede kanun, öğretmenliğin tanımını yeniden yapmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi ilkesini ön plana çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkan verecek şekilde yeniden düzenlenmesini hükme bağlamıştır. Bu hükümler çerçevesinde 1974-1975 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip İlköğretmen Okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek 3 yıllık *Öğretmen Lisesi* haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere iki yıllık Eğitim Enstitülerine girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır (YÖK, <http://...bolum6.html>).

3.2.4. Eğitim Enstitüleri

Yeni kurulan iki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976 yılı itibarıyla 50’ye ulaşmıştır. Eski İlköğretmen okulları binalarında faaliyet gösteren Eğitim Enstitüleri, teknik eğitime geçiş gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır ve sayıları 17’ ye düşürülmüştür (Akyüz, 1993: 332; Dilaver, 1994: 38).

Eğitim Enstitüleri, 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla karşı karşıya kalmışlar ve normal programın dışında *hızlandırılmış eğitim* yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır. Bu enstitüler, 25 Temmuz 1982 yılında *Eğitim Yüksek Okulu* adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır (YÖK, <http://...bolum6.html>).

3.2.5. Yükseköğretmen Okulları

Lise öğretmeni yetiştirmek üzere Cumhuriyet öncesi İstanbul'da açılan ve 1924 yılında Yüksek öğretmen Okulu adını alan tek okul zamanla işlevini önemli ölçüde kaybetmiştir. 1959 yılında yeni bir model ve anlayışla Ankara'da açılan Yüksek öğretmen Okulu, sonra aynı yapıya dönüştürülen İstanbul'daki eski Yüksek öğretmen Okulu ve İzmir'de yeni açılanla sayıları 3'e çıkan Yüksek Öğretmen Okulları, Türk Milli Eğitimine önemli katkılarda bulunmuşlardır (Gelişli, <http://...gelisli.htm>).

Ankara Yüksek Öğretmen Okulu 1972 yılına kadar geçici yönetmelikler ve okulun kuruluş kararında belirlenen ilkelere göre öğretim faaliyetini sürdürmüştür. Okul müdürlüğü tarafından İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu için hazırlanan 1955 tarihli Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliğinin, öğrenci kayıt kabul şartları dışında aynen uygulanması bakanlıktan istenmiştir. Bakanlık okulun bu isteğini olumlu karşılamış, İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliğinin uygulanabileceği belirtilmiştir.

Ankara Yüksek Öğretmen Okulu programları üç aşamalı olarak değerlendirebilir. Programlar, öncelikle öğrencileri üniversiteye hazırlayan hazırlık sınıfı programları; öğrencilere asıl sınıflarda öğretmenlik formasyonunu kazandıran meslek dersleri programları ve alan bilgisini kazandıran fakültelerdeki ilgili bölüm programlarından oluşur.

1970'li yıllardaki olumsuz gelişmelerden sonra Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç kişilik müfettişler kurulunun Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nda yaptığı inceleme ve soruşturma sonucunda düzenledikleri 31.05.1978 gün ve 85.22.11 sayılı rapor; Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'nce bakanlığa yazılan, 18.7.1978 gün ve planlama 770 sayılı yazı ve Millî Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonununun 04.8.1978 tarih ve 405.1. 37 sayılı

toplantısında aldığı karar ile Yüksek Öğretmen Okullarına öğrenci alınması tümüyle durdurulmuştur (Gelişli, <http://...gelisli.htm>).

Köy Enstitülerinden sonra 2. devrim niteliğinde başarılı bir model oluşturan bu deneme iyi incelenmelidir. Bu okulları başarılı kılan yapılanmanın analizi, öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlara da ışık tutacaktır. Başarı nedenleri bilindiği halde politik güç oluşturamadığı ya da destek bulamadığı için 18 yıl gibi kısa sürede durdurulan bu deneme yeniden tartışılmalıdır. Hem liselerde, özel okul ve özel dersanelerde gördüğümüz tüm başarılı öğretmenlerin, hem de fen, edebiyat, eğitim ve bazı mühendislik fakültelerinin büyük atılım yapmalarına neden olan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu bu kaynaktan yetişmiştir (Doğan, M. 1999: 15-16).

3.2.6. Eğitim Yüksekokulları

1973 yılında kabul edilmiş olan Milli Eğitim Temel kanununda Eğitim Yüksekokullarını açma yetkisi üçüncü kısımda Öğretmenlik Mesleği bölümünde aşağıdaki tarih ve sayı ile belirtilmiştir (Kanun, 1973, <http://...PC11739.HM5.text.html>):

Madde 44 - (Değişik: 16/6/1983-2842/12 md.)
Öğretmenlik formasyonu veren ve öğretmen yetiştiren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim yüksekokulları, Yükseköğretim Kurulunun görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararı ile kurulabilirler.

20 Temmuz 1982 öğretmen yetiştiren kurumların yani, Eğitim Yüksekokullarının üniversite çatısı içine alındığı tarihtir.

28 Mart 1983 tarih ve 2809 sayılı kanunla kurulan Eğitim Enstitülerinden sonra kurulan Eğitim Yüksekokullarının sayısı, ülkenin ilkökul öğretmeni ihtiyacı göz önünde bulundurularak 17' den 24'e çıkarılmıştır.

Yükseköğretim Kurulunun 30 Ocak 1987 tarih ve 473 sayılı yazı ile Milli Eğitim Bakanlığına 2 yıllık bir eğitim istenilen nitelikte öğretmen yetiştirmekten uzak olduğunu, esasen 8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında toplanan XI. Milli Eğitim Şurasında da ilkökul öğretmenliği içinde 4 yıllık yükseköğrenim görülmesi ve 144 kredi-saatlik ders alınmasının gerekli görüldüğü hususundaki kararlara uygun olarak 1990-1991 öğretim yılından itibaren

sınıf öğretmenlerinin 4 yıllık bir yükseköğrenimle yetiştirilmesi için gerekli ortam ve şartların hazırlanmasına başlandığı bildirilmiştir ve öğrenim süresi 4 yıl olarak belirlenmiştir.

Dilaver' in Ataünal' dan aktardığına göre; Eğitim Yüksekokullarının öğrenim süresinin 4 yıla çıkarılmasının yararları şöyle sıralanabilir:

1. Öğretmen eğitimi bir bütünlüğe kavuşturulacaktır.
2. Öğretmen adayının mesleki bilgi ve beceriyi yoğun olarak özümleyebilmesine imkan sağlanacaktır.
3. Örgün eğitimde en hassas ve etkili çağ olan ilköğrenim çağındaki çocuklar, lisans öğrenimini görmüş daha güçlü öğretmenler tarafından eğitilecektir.
4. Öğretmenlik için hazırlık eğitimi gören öğretmen lisesi mezunları, 4 yıllık bir eğitimle daha cazip hale gelen bu okullara ilk tercihleri arasında yer vereceklerdir. Böylece hazırlıklı ve daha nitelikli bir öğrenci kadrosu sağlanmış olacaktır.
5. 4 yıllık bir yükseköğrenimin, 2 yıllık bir eğitime kıyasla lise mezunları için de daha çekici olacak ve daha başarılı öğrencilerin bu programa yönelmelerine imkan verilmiş olacaktır.
6. Öğretmenlerin yatay geçiş yapmaları ve lisans üstü eğitim görme ihtimali artacaktır.
7. İlkokul öğretmenliği için gerekli genel kültür ve pedagojik formasyon dersleri iki yıllık bir programa sığmamaktadır. Haftada 36 saatlik ders yükü ağırdır. Bazı dersler, program dışı kalmıştır. Bazı derslerin eğitimi yüzeyseldir (Dilaver, 1994: 40).

3.2.7. Eğitim Fakülteleri (1982-1998)

1982- 1983 öğretim yılından başlayarak öğretmen yetiştiren kurumlar Yükseköğrenim kanunu kapsamına alınmış ve Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Fakülteleri olarak adlandırılmışlardır. Öğretmen yetiştiren kurumların YÖK kapsamına alınması doğrultusunda başlamış bulunan kanuni işlemler sonuçlandırılmış ve 41 sayılı kararname çıkarılmıştır. Böylece Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kuruluşları bütün bina ve tesisleriyle birlikte üniversitelere devredilmiştir (Yılman, 1999: 61).

1990-1991 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren kuruluşlar resmen Eğitim Fakülteleridir. 1982 yılından itibaren okulların öğretmen gereksinimi, öncelikle eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakültelerince karşılanmıştır. Fen-edebiyat fakülteleri ve diğer fakültelerin mezunlarının öğretmen olabilmesi için pedagojik formasyon öğretmenlik sertifikası almaları gerektiği halde özellikle 1996 ve 1997 yıllarında öğretmenlik sertifikası olmayan mezunlar da öğretmen olarak istihdam edilmişlerdir.

2547 Sayılı yasadan 04.11.1997 tarihli Yükseköğretim yürütme kurulu kararıyla eğitim fakültelerinde yeni yapılanma kararı alınca kadar, öğretmen yetiştirme sistemi; liselerden mezun olanlar iki aşamalı olan üniversite sınavına girer, bu sınavı başardıktan sonra eğitim fakültelerine veya fen-edebiyat gibi diğer fakültelelere girerlerdi. Eğitim fakültesi mezunu olanlar doğrudan, diğer fakülte mezunları ise dolaylı yani üniversitelerin verdiği öğretmenlik sertifikası programını aldıktan sonra öğretmen olabiliyorlardı.

YÖK'ün aldığı yeni karardan sonra eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programı yeniden düzenlenmiş ve "Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi" adlı çalışmayla 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur.

4. TÜRKİYE' DE EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN YÖK/DÜNYA BANKASI VE MİLLİ EĞİTİMİ GELİŞTİRME PROJESİYLE YENİDEN YAPILANMASI (ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YENİ BİR YAKLAŞIM)

Eğitim Fakültelerimizin en öncelikli misyonlarından birisi, ülkemizin geleceği gençleri yetiştirmek gibi çok önemli ve ulvi bir sorumluluğu üstlenecek öğretmenleri yetiştirmektir. Öğretmenlik mesleği kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan profesyonel bir meslek alanıdır. Türk Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik mesleği ile ilgili kısım üçüncü kısımdır ve kanunda aşağıdaki şekilde yer almıştır:

Öğretmenlik Mesleği;

I. Öğretmenlik:

Madde 43. Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir.

III. Öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi:

Madde 45. (Bu maddenin ikinci fıkrası 16.06.1983 tarih ve 2842 sayılı Kanunun 13 üncü maddesi ile aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.)

Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.

Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurtdışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından, Milli Eğitim Bakanlığınca seçilirler.

Yüksek öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon kazanmamış olanların ihtiyaç duyulan alanlarda, öğretmenliğe atanmaları halinde bu gibilerin adaylık dönemi içinde yetişmeleri için Milli Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirler alınır.

Hangi derece ve türdeki eğitim öğretim, teftiş ve yönetim görevlerinde, hangi seviye ve alanda öğrenim görmüş olanların ne gibi şartlarla seçilebilecekleri yönetmelikle düzenlenir.

(MEB, 1990: 21-22).

Öğretmen yetiştirme işlevinin ülkemizde tamamen üniversitelerin eğitim fakültelerine verildiği tarih daha önce de belirtildiği gibi 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı yasa gereğidir. 1990-1991 öğretim yılından itibaren de öğretmen yetiştiren kuruluşlar resmen Eğitim Fakülteleri olmuştur.

Özyar'ın da belirttiği gibi; 1982 de yürürlüğe giren 2547 sayılı kanun öğretmen yetiştiren kurumlar için yepyeni bir dönemin başlangıcı olmuş, öğretmen yetiştirme sistemimiz yeni bir yapı, statü ve işleyişe kavuşmuştur. Bu yasa ile öğretmen yetiştiren kurumlar, eğitim fakültesi ve eğitim yüksekokulu adını altında üniversite bünyesinde yer almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın, öğretmen yetiştirme işinin YÖK'e devredildiği 1982 yılından 1989 yılına kadar geçen süre içinde, öğretmen yetiştirme politikalarından uzak kalmasının sisteme zarar verdiği, aradığı nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştirilemediğini gözlemlemiştir.

Öğretmen yetiştirmede yeterli performansa ulaşılamamasının, bir başka ifade ile gerekli görülen nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştirilememesinin nedenleri incelendiğinde; en önemli etkenlerin başında;

- Öğretmen yetiştirme konusunda üniversitelerimizin yeterince hazır olamaması, gerek altyapı gerekse öğretim elemanı açısından eksikliklerin bulunması,
- Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında yeterli diyalog ve işbirliğinin kurulamaması, ihtiyaç duyulan alanlar için çok az öğrenci alınırken, bazı alanlara ihtiyaçtan fazla öğrenci alınması,
- Yanlış personel politikalarının bir sonucu olarak; eğitim fakültelerimizin bazı alanlarında bilim ve temel araştırma yapma gerekçesi altında, öğretmen yetiştirme işinin ikinci plana itilmesi, başka ifade ile fizik öğretmeni, kimya öğretmeni yetiştirileceği yerde fizikçi ya da kimyacı yetiştirilmesi,
- Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesi ile birlikte artan öğretmen ihtiyacı,
- Sınıf öğretmeni yetiştiren programların iki yıldan dört yıla çıkarılması, bu okulların iki yıl mezun vermemesi,
- En önemlisi, öğretmenlik mesleği için şart olan, biri olmazsa olmaz olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasasında ifadesi bulunan, Genel Kültür, Özel Alan

Bilgisi, Pedagojik Formasyon gibi üç temel unsurdan birinin ya da ikisinin zaman içinde ihmal edilmesi olarak sayılabilir (Özyar, 2001: <http://...ozyar.htm>).

Bu bağlamda, 4306 sayılı yasayla uygulamaya giren sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin getirdiği öğretmen ihtiyacı da göz önünde tutularak, ilk ve orta öğretim kurumlarında kısa ve uzun vadede ihtiyaç duyulan öğretmenlerin yetiştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliğinde toplanan öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiştir (Özyar, 2001: <http://...ozyar.htm>).

Ocak 1996'dan bu yana da YÖK başkanlığı tarafından başlatılan çalışma Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde devam etmiş ve sonuç olarak 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere yeni düzenleme Eğitim Fakültelerinde başlatılmıştır (YÖK, 1998: 20)

Yüksek Öğretim Kurulu başkanlığının yayınladığı "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi" adlı yayının ikinci bölümünde yeniden düzenlemeye temel teşkil eden sorunlar ve ihtiyaçlar açıklanmaktadır.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme işinin üniversite çatısı altında toplandığı 1982 tarihinden 1997' ye kadar geçen on beş yıllık sürede 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 vurgulanmıştır.

Yeniden Yapılanma, karmaşık örgütlerin etkili biçimde çalışması dinamik bir dış çevreye uyum yapmalarına, aynı dinamizmi iç yapılarında da yakalayıp sürdürmelerine bağlıdır. Eğitimde değişme taleplerinin sürekli gündemde kalmasının birinci nedeni eğitimin toplumsal gelişmede anahtar rol oynayan bir konumda bulunması, ikinci nedeni ise eğitime dönük araştırmaların, teknolojinin, bilgi birikiminin büyük bir hızla artmasıdır. Yeniden yapılanmayı daha önceki değişme girişimlerinden ayıran en önemli özelliklerinden birisi, yeniden yapılanmanın öğrenci edimi üzerinde odaklaşması, ikincisi ise, uzun soluklu, sistemli ve kökten değişmeler öngörmesidir (Açıkgöz, 1993: 71).

Ülkemizdeki öğretmen eğitiminde yeniden yapılanmanın gerekleri de yukarıda anılan temel sebeplerle gündeme gelmiştir.

Aşağıda yeniden düzenlemeye temel teşkil eden sorunlar ve ihtiyaçlar YÖK' ün bu yayınından özetlenerek alınmıştır (YÖK, 1998: 14):

4.1. Yeniden Düzenlemeye Temel Teşkil Eden Sorunlar ve İhtiyaçlar

Geçen 15 yıllık sürede (1982-1997);

1. Eğitim Fakülteleri asıl işi öğretmen yetiştirmek olduğu halde bu görevi ikinci planda kalmış, “bilim ve temel araştırma yapma” gerekçeleri altında, lise alan öğretmenlikleri, eğitim bilimleri bölümleri gibi bölümlerde büyümeyi tercih etmiştir. Bunun sonucunda, ortaokul, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği gibi alanlarda öğretmen açıkları ortaya çıkmıştır.

Bu nedenlerle, yeni düzenleme Eğitim Fakültelerinin en önemli misyonlarından birinin öğretmen yetiştirme olduğunu önemle vurgulamaktadır.

2. Öğretmen yetiştiren kurumların içinde yer aldığı üniversitelerde Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında işbirliğinden çok gereksiz iş tekrarları (duplication) ortaya çıkmıştır. Bu kurumlar arasında amaç ve hedef karmaşası yaratmakta, yükseköğretime ayrılan sınırlı kaynaklar israf edilmekte, bu ortam içinde yetişen akademisyen adayları yanlış akademik normlar edinmektedir.

Bu gerekçelerle, Eğitim Fakülteleri ile ilgili yeni düzenleme alan öğretmenliklerinin önemli bir kısmını mezuniyet sonrasına çekmekle bu sorunu çözmeyi hedeflemektedir.

3. Eğitim Fakültelerinin belli alanlarında formasyonunu tamamlayan araştırma görevlileri mensup oldukları alanın öğretiminden çok, Fen-Edebiyat Fakültelerinde yapılan tarzda “temel araştırmalar” yapmayı kanıksamaya başlamışlardır. Eğitim Fakültelerinde kritik ihtiyaç, “alan öğretimine” yönelik uzmanlaşmanın geliştirilmesidir.

Bu nedenle, yeni düzenleme alan öğretiminin öne çıkarılmasına özel bir önem vermektedir.

4. YÖK ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlıklı, verimli bir iletişim ve işbirliği kurulamamış, aynı sorunlar Eğitim Fakülteleri ile okullar arasında da ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerle, öğretmen yetiştirme işinde teori-pratik dengesi teori lehine aşırı derecede bozulmuştur. Okul ve sınıf ortamlarında yeteri kadar hazırlanmamış öğretmen adayları bu ortamlara girdiklerinde önemli sorunlar yaşamaktadırlar.

Bu nedenle, öğretmeni yetiştiren ve istihdam eden kurumların işbirliği, denetim ve gözetimi altında uygulanması ve sürdürülmesi oldukça kritik hale gelmektedir. Yeni düzenlemede uygulama ve okul deneyimine ayrılan zaman önemli ölçüde artmaktadır.

5. Özellikle sınıf öğretmenliği alanında Eğitim Fakültelerinin artan ihtiyacı karşılayamamaları, MEB' nin gerekli formasyondan geçmemiş binlerce üniversite mezununu sınıf öğretmeni olarak atamasına yol açmıştır.

Bu amaçla, yeni düzenleme sınıf öğretmenliği, okul öncesi ve ortaokul öğretmenliği gibi kritik alanlarda kısa sürede ciddi sayısal artış sağlamayı hedeflemektedir.

6. Herhangi bir alan fakültesinden mezun olan adaylara yönelik olarak düzenlenen öğretmenlik sertifikası programları içerik ve süreç açılarından yetersiz kalmış, bu programlar sadece bir para kazanma yolu olarak görülmeye başlanmıştır. Daha sonra ataması yapılamayan bazı adaylar da MEB üzerine baskı kurmaya başlamışlardır.

Önerilen yeni düzenlemenin bir sonucu olarak bu sözü edilen sertifika programları aşamalı olarak kaldırılacaktır.

7. Eğitim fakülteleri İlköğretim II. Kademeye öğretmen yetiştirmeyi ihmal etmeye başlamışlardır. Bunun sonucu olarak MEB lise öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenleri bu düzeyde de işe almak zorunda kalmış, ancak bu durum uygulamada çeşitli problemleri beraberinde getirmiştir. Sadece bir branşta yetişen (Fizik, Tarih gibi) öğretmenler ilköğretim II. Kademede yer alan Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi dersleri öğretmekte zorlanmışlardır. Bu da öğretmensiz geçen ders problemini ortaya çıkarmıştır.

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.

8. Eğitim Fakültelerinde son yıllarda çok sayıda açılan program geliştirme, eğitim yönetimi, halk eğitimi, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim bilimleri lisans programlarının belirli istihdam alanları yoktur. Bu alanlar öğretmenlik becerisi üzerine inşa edilmesi ve lisansüstü düzeylerde açılması gereken programlardır.

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. Daha önce Eğitim fakültelerinde bazı alanlarda, örneğin metot derslerini öğreten yetişmiş eleman sıkıntısının olduğu vurgulanmıştı. Bunun hem sonucu hem de nedeni olan gerçek, Eğitim Fakültelerindeki ilgili kadroların alan uzmanları ile doldurulmuş olmasıdır.

Yeni düzenlemenin önemli bir halkası olarak YÖK ve MEB ortak bir kararla, 1416 sayılı yasaya göre verilen doktora burslarından 750 tanesini öğretmen eğitimi ile ilgili alanlara ayırmıştır. Bu bursların 324 tanesi Ocak 1998 itibarı ile doldurulmuştur. Kalan burslar için de öğrenci seçimi çalışmaları devam etmektedir. Bu şekilde 4-5 yıl sonra Eğitim fakülteleri ihtiyaç duydukları alanlarda önemli sayıda doktoralı öğretim elemanına kavuşacaktır.

10. Yukarıdaki nedenlerle, Eğitim Fakültelerinde varolan kaynaklar yanlış alanlara yönlendirildiği için, eğitime ayrılan çok sınırlı ulusal kaynaklar israf edilmektedir.

Yeni düzenleme, alan öğretmenliklerinin önemli bir kısmını mezuniyet sonrasına çekmek yoluyla hem fakültelerin asli misyonları ile uğraşmalarına hem de kıt ulusal kaynakların etkili ve verimli kullanımına hizmet edebilecektir.

Sonuç olarak, Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarında yapılan yeni düzenleme ile Eğitim Fakültelerinin, ülkenin öğretmen ihtiyacını daha etkili ve verimli bir biçimde karşılamaları, daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar yürütmeleri ve daha sağlıklı bir yapı içinde işlevlerini yerine getirmeleri öngörülmektedir.

Yeniden düzenlemenin temel gerekçelerinden en başta geleni, öğretmen yetiştirme ve istihdamı ile ilgili olan tüm birimler arasında ciddi bir iletişim kopukluğu ve koordinasyon eksikliğinin yaşanmasıdır. Bu nedenle, yeniden düzenlemenin daha kalıcı ve etkin bir şekilde işlenmesini sağlamak üzere bu yönde etkili tedbirlerin alınması gerekli görülmüştür.

Bu tedbirlerin en önemlisi Yükseköğretim Kurulu bünyesinde Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin kurulmasıdır.

4.2. Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi

Yükseköğretim Genel Kurulunun 19.09.1997 tarih ve 97.8.144 sayılı kararı ile kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi, Yükseköğretim Kurulu' nun öğretmen yetiştirme ile ilgili alacağı kararları oluşturmada danışma organı olarak faaliyet gösterecektir (YÖK,1998:26).

Bu komitede; Eğitim Fakülteleri, Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerinin temsilcilerinin yer alması öngörülmektedir.

Öğretmen yetiştirme konusu çok boyutlu ve geniş kapsamlı bir iş olarak değerlendirildiğinden, Milli Komite' nin Öğretmen Yetiştirme ile ilgili tespit edeceği çeşitli alanlarda gerekli çalışma ve araştırmaları yürüterek sonuçlarını Milli Komiteye sunması beklenen alan alt komitelerinin oluşturulması öngörülmektedir. Söz konusu alan alt komitelerinin sayısı, kompozisyonu ve görevleri ihtiyaç ve gelişmelere göre Milli Komite tarafından ayrıca belirlenecektir (YÖK, 1998: 26).

4.2.1. Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin Amaçları:

1. Eğitim Fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısı ile de 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.

Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin 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 içi 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.

Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin kurulmasından sonra Yeniden Yapılanma Projesi çerçevesinde Öğretmen eğitiminde kaliteyi artırmak üzere yapısal değişikliklere gidilmiştir. Bunun için yurt dışına bilim uzmanlığı ve doktora eğitimi yapmak üzere öğrenci göndererek eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi, eğitim fakültelerinin eğitim teknolojilerinden yararlanma olanaklarının artırılması ve eğitim fakültelerinin yeni ders programlarının düzenlenmesi gündeme gelmiştir.

4.3. Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon

Yüksek Öğretim Kurulu' nun Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde, Dünya Bankası boyutuyla gündeme gelen yukarıdaki konulara daha sonra akreditasyon da eklenmiştir (Kaptan, 2001: 13).

Bu önemli etkinliğin ilk safhasında YÖK bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi üyelerinin İngiltere ve ABD'deki öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemini daha yakından tanımaları amacıyla adı geçen ülkelere 26 Mayıs – 5 Haziran 1998 tarihleri arasında bir çalışma ziyareti düzenlenmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu' nun internet sayfasında da belirtildiği üzere; Akreditasyon, “standart” sözcüğünden bağımsız düşünülemez. “Standart, bir otorite, gelenek veya ortak anlayış tarafından belirlenmiş ve takip edilmesi gereken bir model veya örnek olarak tanımlanabilir. Öte yandan, yine standart, belirli bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli ve yeterli nitelik düzeyi olarak da tanımlanabilir”.

Eğitimde akreditasyon, akademik gelişme toplumsal sorumluluğun karşılanması için öz değerlendirme ve aynı işi yapanlardan oluşan bir ekibin değerlendirmesinden oluşan meslektaşların kontrolünü amaçlayan bir süreçtir (Hesapçioğlu vd., 2001:152).

Bu tanımlardan yola çıkıldığında, akreditasyon belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanmasıdır. Yukarıda da açıklandığı gibi, standartlar ve akreditasyon belirli bir otoritenin varlığına işaret eder. Bu otorite, tanımda da açıklandığı gibi yasalarca belirlenebildiği gibi, gelenekler çerçevesinde veya ortak anlayış çerçevesinde de belirlenebilir.

Eğitim söz konusu olduğunda, farklı eğitim sistemlerinde bu otoritenin kaynağı farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, İngiliz eğitim sisteminde standartların geliştirilmesi ve akreditasyon konusundaki otorite yasalar çerçevesinde İngiliz Eğitim Bakanlığı'na verilmişken, Amerikan eğitim sisteminde bu otorite mesleki amaçlarla örgütlenmiş yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde temsiliyet kazanmış kar amaçsız dernek ve kuruluşlar olarak ortaya çıkmaktadır. Her iki sistemde de standartlar ve akreditasyon

konusunda ulaşılan sonuç aynıdır. Sonuçta belirlenmiş bir otorite standartları saptamakta ve bu standartlar çerçevesinde eğitim hizmetlerinin üretilmesine ilişkin yeterliliğe karar vermektedir.

Akreditasyon, akredite eden birimce özenle kontrol edilmek için gönüllü, isteğe bağlı bir sunum, bir katılım olduğunu tanımlayan bir kavramdır. En temel amaç, rutin işleri dahi belirlenen standartlarda yapmayı kabul etmek ve ve bunun yapılmasını kolaylaştırıcı yardım almaktır. İşlerin nasıl yapıldığına karışılmaz, işlerin standartlara uygunluğu kontrol edilir ve bu belgelenir (Karlı vd., 2001: 354).

Bu yaklaşımlar açaşından bakıldığında akreditasyon süreci aşağıdaki özellikleri içermelidir:

- a) Programların değişebilirliği ve çeşitliliği,
- b) Değerlendirme yeteneği geliştirmek,
- c) Sosyal, politik, kültürel çevrede araştırma yapmak,
- d) Bilgiyi paylaşmak için takım çalışmasına olanak vermek,
- e) Araştırma ve analiz olanağı sağlamak,
- f) Eylem planı hazırlamak,
- g) Çeşitli iletişim araçlarıyla iletişim kurma olanağı sağlamak,
- h) Yaratıcı düşünme, problem çözmeye ve iletişim yeteneğini geliştirmek (Karlı vd., 2001: 355).

Yukarıda bahsedilenler çerçevesinde Türk öğretmen eğitimi akreditasyon modeli ile (YÖK, 1999: 11);

- Öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi,
- Öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması,
- Eğitim Fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere; (veliler, okullar, öğrenciler gibi) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlanmaktadır.

Bunun yanı sıra akreditasyon ile programların iyileştirilmesi ve eğitim sisteminin bir bütün olarak algılanarak sürekli sorgulanması, geliştirilmesi sağlanır (Tarhan, 2002: 2). Ayrıca fakülteler ve programlar ulusal standartlar temelinde bir akreditasyon sürecine

katılmaktan mesleki olarak da yararlanabilirler. Fakülte personeli bu yolla öğretim ve öğrenmede en iyi uygulamaları öğrenme fırsatı bulabilirler.

4.4. Öğretmen Eğitiminde Standartlar

Standartlar, akreditasyonun temelini oluşturmaktadır. Bunlar, oluşturulacak sistemin gerekliliğini ortaya koyar ve yüksek nitelikli lisans programlarının geliştirilmesi için neler yapılabileceğini belirler. Standartlar konu alanı uzmanlarının görüşlerine, araştırmalara ve deneyimlere göre belirlenmiştir.

Türk öğretmen eğitimi akreditasyon sistemi üç grup standart üzerine oturur. Bunlar sırasıyla başlangıç standartları, süreç standartları ve ürün standartlarıdır (YÖK,1999: 15).

Bu standart grupları yedi standart alanı içinde yer alır:

1. Öğretim (Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi)
2. Personel (Öğretim elemanı)
3. Öğrenciler
4. İşbirliği (Fakülte-Okul İşbirliği)
5. Fiziksel Altyapı (Tesisler, kütüphane ve donanım)
6. Yönetim (Fakültenin yönetim yapısı)
7. Kalite Güvencesi (Fakülte düzeyinde kalite güvence politikası)

Başlangıç Standartları, yeterlilik sahibi öğretmenler yetiştirmek için gerekli girdilere ilişkin standartları gösterir.

Süreç Standartları, öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının istenilen yeterliklere ulaşmalarını sağlamak için yapmaları gerekenleri gösterir. Yani eğitim programı bir başlangıç standardı, onun nasıl sunulduğu ise süreç standardıdır.

Ürün standartları, yeterli girdilerin uygun bir süreç yoluyla, uygun bir biçimde kullanılmasının bir sonucu olarak ulaşılmaması gereken düzeydir (YÖK,1999: 15).

Bu araştırma, öğretmen eğitiminde başlatılan Yeniden Yapılanma sürecini Öğretim Elemanları açısından ele almaktadır. Çünkü Türk öğretmen eğitimi akreditasyon sistemi ve standartlarında öğretim elemanlarının temel rolü bulunmaktadır.

Nitekim Ergün, üniversitelerin en temel görevinin bilimsel araştırma yapmak ve yüksek öğretimi gerçekleştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu iki temel görevi gerçekleştiren kişiler öğretim elemanlarıdır. Ülkemizde üniversitelerde öğretim görevi ikinci planda kalmış, bilimsel çalışma yapmak ön plana çıkmıştır. Bunun nedeni, öğretim elemanların seçiminde ve yerleştirilmesinde göz önünde tutulan ölçütlerin başında bilimsel çalışma yapmanın yer almasıdır (Ergün,2001:190).

Oysa batı üniversitelerinin büyük bir çoğunluğunda yüksek öğretimdeki öğretim kalitesini artırmaya yönelik araştırma ve geliştirme birimleri bulunmaktadır.

Öğretmen eğitiminde yeniden yapılanmadan sonra gündeme gelen, araştırma görevlilerinin “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerini almasını öngörülmesi, ülkemizde de öğretim elemanlarının pedagojik formasyona sahip olmaları gerektiğinin farkına varılmasına bir işarettir.

Fakat uygulamanın başlaması ile konunun önemi anlaşılamamış, bu derslerin niçin verildiğinin farkına varılamamış ve dersler bir angarya olarak görülmüştür (Ergün, 2001: 191). Öğretim elemanın etkili ders işlemesi ve dolayısıyla yeniden yapılanmanın başarıya ulaşması bu konuyla yakından ilgilidir.

Aşağıdaki tabloda yukarıda söz edilen yedi standart alanından ikincisi olan “Öğretim Elemanı” standart alanını göstermektedir.

Öğretim Elemanları	BAŞLANGIÇ STANDARTLARI	SÜREÇ STANDARTLARI	ÜRÜN STANDARTLARI
	<p>1.1 Her program için var olan öğretim elemanlarının sayısı ve niteliği.</p> <p>1.2 Öğretim elemanlarına mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanması</p>	<p>2.1 Öğretim elemanlarının yeterli düzeyde mesleki gelişim göstermesi.</p> <p>2.2 Öğretim elemanlarının öğretme, rehberlik yapma, eleman yetiştirme, uygulama okulunda çalışma, araştırma ve program liderliği ile birlikte tüm görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri.</p>	<p>3.1. Öğretim elemanlarının nitelikli eğitim-öğretim becerilerine sahip olmaları ve program hedeflerine ulaşmak için çeşitlilik gösteren yöntemler kullanmaları.</p> <p>3.2. Nitelikli araştırma yapılması, yayınlanması ve ilgili programı desteklemesi.</p>

Şekil 3. “Öğretim Elemanı” Standart Alanı İçeriği.*

* YÖK web sayfasından “Türkiye’de Öğretmen Eğitimde Standartlar ve Akreditasyon” adlı rapordan alınmıştır.

Şekil 3’ den de anlaşılacağı üzere öğretmen yetiştirme sistemimizde öğretim elemanlarından, Yeniden Yapılanmanın hedefleri ile binişik bir eğitim-öğretim planlamaları ve yürütmeleri beklenmektedir.

Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, fakültede yeterli nicelik ve nitelikte bulunmaları beklenmekte ve özellikle standart alanlarında belirtildiği üzere nitelikli eğitim-öğretim becerilerine sahip olmaları ve program hedeflerine ulaşmak için çeşitlilik gösteren yöntemler kullanmaları gerekmektedir.

Öğretim elemanlarının sınıfta öğretme amaçlarını destekleyen etkinlikler düzenlemesi yada bu etkinliklere katılması, çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaları ve amaçlarının farkında olması onlardan beklenen öncelikli özelliklerdir.

Yeniden Yapılanmanın başarılı olabilmesi için yukarıda girilen çabalardan sonra, programların düzenlenmesi işlemine girilmiş ve öğretmen yetiştiren programlarda yer alan derslerin ve içeriklerinin yeniden belirlenmesi gündeme gelmiştir.

Eğitim Fakültelerinde geçmişte uygulanan ğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi ve bu konuda yapılan çeşitli araştırma sonuçlarının analizi sonunda;

- a) İçerik, ders sayıları ve kredileri, okullarda uygulamalar gibi çeşitli yönlerden belirli bir standardın olmadığı,
- b) Programlarda yer alan derslerin içeriği ve ilgili okul düzeyindeki ğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıkların olduğu,
- c) Dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişkinin kurulamadığı,
- d) Teorik derslere daha fazla ağırlık verildiği ve uygulamanın geniş ölçüde ihmal edildiği,
- e) Alan derslerinin ğretmen adaylarını ilgili konu alanının bir dalında uzmanlığa yönelttiği ve alanın ğretim yöntemlerine ilişkin derslerin yetersiz olduğu,
- f) Programlarda açılan derslerin ğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok ğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillendiği ve bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükünün çok arttığı,
- g) ğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin eğitim bilimleri alanındaki bazı teorik derslerden olup öğrencileri öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmaktan uzak olduğu,
- h) Programlardaki zorunlu ders yükünün gereğinden fazla olması nedeniyle öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirmelerine yönelik seçmeli derslere zaman ayrılamadığı, ve
- i) Programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar olduğu görülmüştür.

Tüm bu ve benzeri sorunlar nedeniyle geçmişte uygulanan programlardan mezun olan ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yeterli bir biçimde hazırlanamadıkları saptanmıştır. Yapılan çeşitli toplantı ve konferanslarda bu temel sorunlar ortaya konmuş ve ğretmen yetiştirme programlarının nitelikli ğretmen yetiştirme amacına yönelik olarak yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gereği dile getirilmiştir (YK, 1998, <http://...giris.doc>).

4. 5. Yeniden Yapılanma ile Gelen Değişiklikler

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ile;

1. Öğretmen yetiştiren programlar;

- İlköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans,
- İlköğretim ve orta öğretime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı dil) ile mesleki ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları 4 yıllık lisans,
- Eğitim Fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans,
- Orta öğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans, düzeyine getirilmiştir.

2. Yeniden Yapılanma ile ilköğretim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir.

3. Türk Eğitim Sistemine öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversiteler yapısı içinde olup; eğitim, mesleki eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksekokulları adı altında gruplaşmıştır.

4. Yeniden yapılanma ile orta öğretim branş öğretmeliğine yönelik Pedagojik Formasyon Programı durdurulmuştur.

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

Aşağıda, geliştirilen yeni programların önemli bazı özellikleri sıralanmaktadır.

1. Geliştirilen programlarla ilgili okul düzeyindeki ders programları ve eğitim-öğretim süreci arasında paralellik kurulmaya çalışılmıştır. Programlardaki bu paralellik boyutunu desteklemek amacıyla gerek okullardaki ders programlarını ve kitaplarını gerekse bunların çeşitli yönleriyle incelenmesi ve uygulanmasını içeren derslere ve uygulamalara yer verilmiştir.

2. Geçmişteki “Öğretmenlik Formasyonu Programı”nı oluşturan derslerin nitelikli öğretmen yetiştirmede yetersiz kalışından yola çıkarak, öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden geliştirilmiştir. Bu formasyon dersleri lisans programlarına dengeli bir biçimde, aşamalılık ve bütünlük ilkeleri doğrultusunda dağıtılmıştır. Bu şekilde öğretmen adaylarının bir taraftan kendi konu alanlarındaki dersleri öğrenirken diğer taraftan öğretmenlik formasyonu dersleri ile öğretmenlik mesleğine ve anlayışına hazırlanmaları amaçlanmıştır. Bu kapsamda;

- a. Bu derslerin sayısı ve kredi miktarı, geçmişteki “Öğretmenlik Formasyonu” derslerine göre önemli ölçüde arttırılmıştır.
- b. Bu derslerin, alan dersleri ile paralellik göstermesine ve özellikle alan derslerinde öğrenilen bilgi ve becerilerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasına yönelik olarak düzenlenmesine özen gösterilmiştir.
- b. Gerek mesleğe giriş niteliğindeki dersler gerekse uygulama dersleri yoluyla öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini, gerçeklerini, güçlüklerini, zevkli yanlarını çeşitli boyutlarıyla anlamaları ve tartışmaları öngörülmüştür. Bunun için öğretmen adaylarının okullarda yaptıkları uygulamalar mümkün olduğu ölçüde erken başlatılmıştır.
- d. Öğretimin planlı yürütülmesi, çeşitli düzeylerde yapılan program geliştirme etkinliklerinin sınıf içi öğretim ve değerlendirme ile ilişkilendirilmesi ilkelerinden yola çıkarak öğretimde planlama ve değerlendirmeye ilişkin bir ders, programa yerleştirilmiştir.

- e. Okullarda yapılan uygulamaların öğretmenlik eğitiminin merkezini oluşturduğu anlayışından hareketle programda yer alan formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuş ve bu şekilde öğretmen adaylarının derslerde öğrendiği bilgi ve becerileri gerçek okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci ile ilişkilendirmesinin ve uygulamaya aktarmasının sağlanması amaçlanmıştır.
- f. Gelişen bilgi teknolojilerinin okulda kullanımını ve öğretimde gerekli olan çeşitli materyallerin geliştirilmesini ön plana alan dersler yoluyla öğretmen adaylarının bilgisayar, internet, çoklu ortam, televizyon, video, projektör makineleri gibi çeşitli teknolojileri tanımaları ve öğretimde kullanmaları amaçlanmıştır. Bu şekilde geleceğin öğretmeninin, teknolojiyi tanıyan ve öğretimde etkili ve verimli bir şekilde işe koşabilen nitelikte olması öngörülmüştür.
- g. İyi öğretmenin sınıfını etkili ve verimli bir biçimde yönetmesi ve sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturması gerektiği anlayışından hareketle, sınıf yönetimi ve disiplini ön plana alan bir ders yeni formasyon programına yerleştirilmiştir.
- h. Konu alanının öğretimine ayrılan saatler artırılmış ve uygulamalı olarak öğretmen adaylarının konu alanına özgü çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerini, öğrenme-öğretme süreçlerini, materyallerini, planlama ve değerlendirme etkinliklerini öğrenmeleri ve denemeleri amaçlanmıştır. Geçmişte, öğretmen yetiştirme programlarında en fazla ihmal edilen boyutlardan biri olan “konu alanı öğretim yöntemlerine” bu şekilde yeterli zamanın ayrılmasının ve öğretmen adaylarının kendi branşlarında uzman öğretmenler olma yönünde etkili bir başlangıç yapmasının önemli olduğu öngörülmüştür.
- i. Öğretmen adaylarına, çeşitli konu alanı ve formasyon derslerinde öğrendikleri bilgi ve becerileri, okul ve sınıf ortamında uygulamaya aktarma ve sonuçlarını görme fırsatı tanımak amacıyla uygulama derslerinin sayısı ve saatleri artırılmış ve bu dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
- j. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapacak öğretmenlerden artık öğrencileri kendi ilgi ve becerilerine göre yönlendirmeleri ve özel eğitim

ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaları beklenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere, rehberlik ve özel eğitim alanlarına ilişkin giriş düzeyinde de olsa belirli bilgi ve becerilerin kazandırılması zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle yeni öğretmenlik formasyonu dersleri arasına rehberlikle ilgili bir ders yerleştirilmiş ve yukarıda sözü edilen amaçlar doğrultusunda ders tanımı yapılmıştır.

- k. Sonuç olarak yeni öğretmenlik formasyonu dersleri, öğretmen eğitimi alanındaki çağdaş gelişmeler ve yönelimler, okullarımızda öğretmenlik yapacak öğretmen adaylarının öncelikle ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler ön plana alınarak yeniden belirlenmiştir. “Öğretmenlik Formasyonu Dersleri” belirlenirken, öğretmen adaylarının her şeyi hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrenmesi anlayışı yerine, en kritik olan bilgi ve becerileri öncelikle öğrenmesi ve geri kalan bilgi ve becerileri ise hizmet içinde ortaya çıkan ihtiyaca göre öğrenmesine yönelik bir anlayış benimsenmiştir.

3. Yeni programlarda zorunlu Türkçe dersleri kredili olarak yer almış ve ders tanımları ayrıntılı bir biçimde yapılmıştır. Türkçe I: Yazılı Anlatım ve Türkçe II: Sözlü Anlatım dersleri ile tüm programlardaki öğretmen adaylarının kendi dillerinde etkili bir iletişim becerisine sahip olmaları amaçlanmıştır.

4. Yeni programların bir kısmında yan alan uygulamasına yer verilmiştir. Örneğin İlköğretim II. kademeye öğretmen yetiştirecek olan Türkçe Öğretmenliği için Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği için Türkçe, Fen Bilgisi Öğretmenliği için Matematik ve Matematik Öğretmenliği için Fen Bilgisi yan alan olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Özel Eğitim Bölümü lisans programlarında da yan alan uygulaması yer almıştır. Yan alan uygulamasına göre, öğretmen adaylarının kendi ana branşları yanında ek bir branşta yetişmeleri öngörülmektedir. Bu şekilde ihtiyaç duyulduğunda bir öğretmen iki ayrı branş derslerini öğretebilecektir.

5. Yeni programlarda mümkün olduğu ölçüde seçmeli derslere yer verilmiş ve öğretmen adaylarının kendi ilgi, ihtiyaç ve becerileri doğrultusunda asıl alanları dışındaki dersleri alabilmeleri sağlanmıştır.

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

7. Tüm öğretmen yetiştirme programlarına olabildiğince erken bir dönemde zorunlu Bilgisayar dersi yerleştirilmiştir. Bu ders yoluyla öğretmen adaylarının temel bilgisayar kullanma becerilerini kazanmaları ve bilgi teknolojilerini yakından tanımaları amaçlanmıştır. Öğretmenlik formasyonu dersleri arasında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi bu temel bilgisayar dersinin devamı niteliğindedir ve gelişen teknolojilerin öğretim ortamına çeşitli biçimlerde uygulanmasını kapsamaktadır (YÖK, 1999: 4).

Yapılan değişiklikler, lisans programlarında yer alan dersler, kredileri ve tanımları ile birlikte, yeni düzenleme ile ilgili uygulama ilkeleri de Ocak 1998 ayı içerisinde eğitim fakültelerine gönderilmiştir.

Bunun yanı sıra, Eğitim Fakültesinin yeni bölüm, anabilim dalları ve program adlarını gösteren şema, uygulanacak programlar ve kontenjanlar, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ve proje kapsamında yazılan kitapların listesi de ek olarak eğitim fakültelerine gönderilmiştir.

Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve 1998 - 1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanması ile birlikte gelen değişimlere program uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının yorumlarına, ilgili araştırmalar kısmında yer verilmiştir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

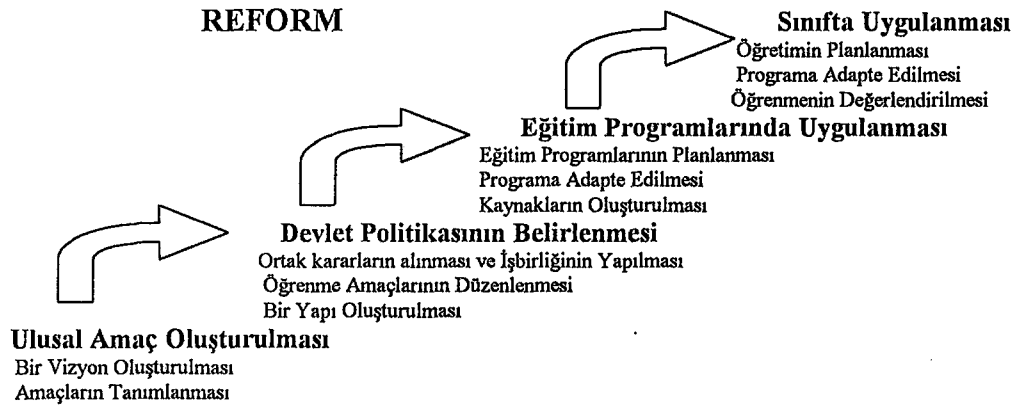
3.1.Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma ile ilgili Araştırmalar:

Öğretmen yetiştirme sistemindeki değişiklik ve YÖK'ün bu konudaki uygulamalarını içeren Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması konusunda, yürürlüğe girdiği tarihten bugüne kadar eğitim bilimciler, araştırmacılar ve üniversite öğretim elemanları tarafından yapılan yorum ve incelemelere bu bölümde yer verilmiştir. Türkiye' de Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırma sürecinin başladığı tarihten bu yana yapılan araştırma ve tezlere ait bulgular ve önerilerin de incelendiği bu bölümde ayrıca yurt dışında öğretmen eğitimi reform çalışmaları ile ilgili yayınlardan örnekler verilmiştir.

Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi' nin düzenlediği bir sempozyum raporunda Bybee, eğitim reformunun standartlarda değil, öğretim ve öğrenci öğrenmesinde olması gerektiğini vurgulamakta ve şöyle devam etmektedir:

“...Durup şunu söyleyemeyiz; Tamam artık standartlarımız var, reform tamamlanmıştır. Devam etmeli ve reformu sürdürmeliyiz. Reform uzun soluklu bir süreçtir. Reformun sağlıklı gerçekleşmesi öğretmenlere bağlıdır. Gerçek reformun başladığı yer öğretmenlerdir. Reform dışımızda orada bir yerde duran bir şey değildir. Reform biziz, bizim ne yaptığımızdır. Ve inanıyorum ki istenen ve beklenen gelişimi standartları rehber edinerek sağlayacağız...”

Bybee (1997: 6), standartlarla reformun gerçekleşmesi sürecini aşağıdaki şekil ile açıklamaktadır*:



Şekil 4. Öğretmen Eğitiminde standartlarla reformun gerçekleşmesi süreci.

*Şekil, Bybee, Rodger. *Standards: A Guide for Systemic Reform*, National Academic Press' den alınmıştır.

Kırbıyık, Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması üzerine düşüncelerini dile getirmiş ve yeniden yapılanmanın yeni bir yüzyıla uygun olarak gelişen dünya koşullarına ve bilgi birikimine ulaşabilen bir yapıda olması gerektiğini söylemiştir. Kırbıyık'a göre yapılan değişikliklerin etkin olabilmesi öğretmenleri yetiştirecek kurumlarda yeterli ve kaliteli kadroların var olmasına, müfredatın değişen dünya koşullarına göre hazırlanmasına ve gerekli olan alanlarda hayata hazırlayıcı uygulamaların yoğun olarak yaptırılmasına bağlıdır.

Kırbıyık yeni uygulamadaki 9-11. sınıf öğretmenlerinin 5-5,5 yıllık eğitim süresinin ülkenin ekonomik koşullarına göre fazla olduğunu söylemekte ve derslerde özellikle uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kaliteli öğretmen için bu okullara öğrenci seçiminde de dikkatli olunması gerektiğini ifade etmektedir (Kırbıyık, 1998: 273).

Aydın (1998: 275), eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının gereksindiği başta öğretim elemanı olmak üzere fiziki kapasite, finansman, teknoloji, vb. gibi önemli sorunların çözülmedikçe yapısal düzenlemeden beklenen sonucun alınamayacağını vurgulamaktadır. Diğer taraftan bütün eğitim fakültelerinde aynı bölüm ve ana bilim dallarının bulunmasının, yani farklı olanaklara sahip kurumların prototipleşmesinin ancak görünürde benzer, gerçekte ise işlevsiz yeni birimlerle donatılan yapıların ortaya çıkmasına yol açacağını belirtmektedir.

İleride eğitim fakültelerinin yapı ve yönetim sorunları bu sebeplerden içinden çıkılması zor bir hal almadan gerekli önlemlerin alınması zorunluluğunu öngörmektedir. Aydın ayrıca ortaöğretim alan öğretmenliği için öngörülen 3,5+1,5 veya 4+1,5 seçeneklerinin her ikisinde de tezsiz yüksek lisans yapma koşulu arandığı fakat bu koşulun *Yabancı Dil, Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi Öğretmenliği* alanlarında aranmadığı konusunu gündeme getirmekte, bunun ileride öğretmenlerin meslek saygınlıkları, özlük hakları ve benzeri personel işlemlerinde ciddi sorunlar oluşturabileceğini vurgulamaktadır.

Eğitim Bilimleri bölümlerinin kapatılmasını da ele alan Aydın, bu bölümlerin kapatılarak sorunu çözmek yerine yok saymak gibi bir yaklaşımın çağırıldığını ve eğitim sisteminin çok önemli bir hizmetten yoksun bırakıldığını belirtmektedir. Bu durum ileride daha büyük sorunlara neden olabilecektir (Aydın, 1998: 275-282).

Altan, son on beş-yirmi yıldır, eğitim alanındaki değişim sürecinde, teknoloji bir can simidi gibi lanse edilmekte ancak gerekli ve yeterli bilgi, altyapı ve teknolojinin bir araç olduğu ve başarılı olunabilmesi için teknoloji destekli öğretimin çok sağlam öğrenme teorilerine ve teknolojinin uygun bir şekilde kullanılmasına bağlı olduğu gerçekleri göz ardı edildiğinden, eğitimcilerin sürekli olarak hayal kırıklığına uğradıklarını, bu durum da eğitime olumlu bazı katkılarda bulunabilecek teknolojilerin dahi kabul görmemesine neden olduğuna işaret etmektedir. Eğitim fakültelerine verilen yeni rolde de teknolojinin büyük yeri bulunması gerektiğini belirten Altan, altyapıda eksikliklerin bulunduğunu vurgulamaktadır (Altan, 1998: 295-304).

Hergüner (1998), eğitim sistemlerinin yenileşme ve gelişme çabalarında eğitim işgörenlerinin durumunu irdelemiş ve 21. yüzyılda eğitici olacak kişilerin edinmesi gereken beceri ve değerlerden bahsetmiştir. Hergüner' in bildirdiğine göre bilim alanlarının birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği, bir taraftan bu ayrımın giderek yok edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Birçok bilim insanı tarafından bu kabul edilse de, öğretmenlerin çoğunun da bu konular bakımından hemfikir olduğu görülse de, dünyada yapılan araştırmalar en zor değişimin eğitimde ve eğitimcilerde yaşandığı saptanmış bulunmaktadır. “Bu bakımdan eğitimcilerin yenilikleri ve öğrenilen becerileri kendi ortamlarına nasıl taşıyacakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır.” diyerek bu konudaki eksikliğe işaret etmektedir.

Ergün (<http://...ergun6.htm>), Bilgi Toplumunda Öğretmen Yetiştirme adlı makalesinde, yeniden yapılanmanın bazı avantajları ve dezavantajlarına değinmiştir. Sistemin olumlu yanları, şimdiye kadar ihmal edilmiş olan “Özel Öğretim Metotları” konusuna son derece ciddi olarak girişmesidir. Yüksek Öğretim Kurulu, yurt dışına gönderilen elemanlarını özel öğretim metotları alanında master ve doktora yapmaya teşvik ederek bu alanda sağlam bir çalışma başlatmıştır. Ergün, uygulama ders saatlerinin artırılması konusunu olumlu bulduğunu belirterek, standart programlar oluşturulmasının yatay geçişle gelen öğrencilerin intibakını kolaylaştırdığını ve bu yolla kontrol ve düzenin daha iyi olacağını vurgulamaktadır.

Sistemin şu anda olumsuz gibi görünen yanı ise, ortaöğretim öğretmenlerini yetiştiren programların ders programı ve öğretim elemanı karmaşasıdır. Yani sistemin eğitim

fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri arasındaki iş tekrarını kaldırmak istemesi içerik ve öğretim elemanı karmaşasına yol açmaktadır. Diğer taraftan, bir başka olumsuz yön, bilim derslerini verecek bilim adamlarının Eğitim Fakültelerinden uzaklaştırılmak istenmesidir. Oysa Ergün, her seviyedeki eğitim ve öğretmen yetiştirmenin, o bilim alanında doktorasını yapmış, bilim adamlarına dayanması gerektiğini belirtmektedir.

Dönmez de, öğretmen eğitiminin, eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından biri olma özelliğini günümüzde de koruduğunu belirterek, yeniden yapılanmanın bu anlamda ortaya çıktığına işaret etmiştir. Dönmez eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasını, ilgili çevrelerde, çeşitli açılardan eleştirmekte ve çözüm için önerilerde bulunmaktadır (Dönmez, 1998: 71-78).

Eşme'nin (1998) eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşlerini dile getirdiği makalesinde, yeniden yapılanmanın sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime öğretmen yetiştirme hazırlığı açısından olumlu yenilikler getirmekte olduğu vurgulanmıştır. Diğer taraftan, modelin getirdiği tezsiz yüksek lisans uygulamasının yararlı bir uygulama gibi görünse de uygulamanın öğretmenler arasında yüksek lisanslı olan ve olmayan şeklinde yeni bir statü farklılığına yol açabileceğine işaret etmektedir.

Ayrıca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin; alan dersleri için fen edebiyat fakültelerine, formasyon dersleri için eğitim fakültelerine ve tezsiz yüksek lisans için eğitim enstitülerine bağlı bulunmaları bu üç kurumda bilgilerinin bulunmasını gerektirecek ve kurumlar arası bürokratik bilgi alışverişinde sorunlar yaşanabilecektir. Modelin gündeme geldiği Eğitim Fakültelerinin altyapı farklılığı da projenin uygulanması sırasında sorunlara neden olabilecektir (Eşme, 1998: 360).

Eşme'nin bir başka yayınında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla bugüne kadar ihmal edilen ilköğretime öğretmen yetiştirme konusunda yeni bölümlerin açılmasını olumlu bir gelişme olarak kaydetmektedir. Bu tarihten önce ilköğretimin öğretmen ihtiyacı göz ardı edilmiş, bu fakülteler Fen-Edebiyat Fakültesi yarışı içine girerek kaynaklarını daha çok Milli Eğitimin ihtiyacı olmayan dallarda öğretmen yetiştirecek şekilde kullanmıştır. Bu uygulamanın sonucunda özellikle sınıf öğretmenliği alanında giderek artan öğretmen ihtiyacı meslek dışı dallardan seçilerek ülke eğitimine ağır bir zarar verilmiştir.

Yeniden Yapılanma bu yönüyle iyileştirici ve umut verici nitelik taşımaktadır (Eşme,1999:146).

Adem'in Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması konusunda öncelikle Eğitim Bilimleri Fakültesinin yani eğitim bilimleri lisans programlarının kapatılması ile ilgili olarak karşıt görüşte olduğu dikkati çekmektedir. Adem, YÖK ile üniversitelerin arasındaki iletişimsizliği ve bilgi aktarımı eksikliğini dile getirmekte ve ülkenin eğitim bilimcilere de ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır (Adem, 1998: 367-370).

Doğan da eğitim bilimleri bölümlerinin kapatılması konusuna değinmiş ve öğretmen yetiştirme işi ile eğitim bilimleri bölümlerinin yaptığı işin karıştırıldığı, olayın akademik boyutunun hiçe sayıldığına işaret etmiştir. Öğretmen ihtiyacı ana sorunundan gündeme gelen yeniden yapılanma olayının, ilerde öğretmen ihtiyacının sona ermesi ihtimalinde eğitimin akademik geleneğinin ne durumda olacağını bir soru işareti taşıdığını vurgulamaktadır (Doğan, 1998: 373)

Okçabol, YÖK' ün Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasını bir çağdaşlık olarak öne sürdüğünü ancak birikimleri yok sayan ve öğretmen yetiştirme konusundaki akılcı, gerçekçi ve ülke gereksinimlerine uygun önerileri içermeyen bir modelin çağdaş olabileceğini kabul etmemektedir. Bu bakımdan eğitim bilimleri bölümlerinin kapatılmasının derin yaralar açabileceğini vurgulamaktadır (Okçabol, 1999: 71-73).

Kavcar, ülkemizde öğretmen yetiştirme sisteminde 80' li yıllarda yapılması gereken düzenlemenin 15 yıl sonra gündeme alındığını ifade etmiş ve sistemin olumlu yanlarının yanında olumsuz tarafları da olduğunu vurgulamıştır. Öncelikle yeniden yapılanma çalışma gruplarında Türk öğretim elemanlarının yanı sıra çok yüksek ücretle görevlendirilen yabancıların ne derecede uzman oldukları belirsiz ve neye göre seçildikleri de belirsizdir. Diğer açıdan programlardaki ders düzeninde genel kültür derslerinin ihmal edilmiştir. Tezsiz yüksek lisans derslerinin de lisans düzende olduğu bu şekilde "yüksek lisans" diploması verilemeyeceği belirtilmiştir (Kavcar 1999:10).

Aksu (1999: 44-54), bir çalışmasında, yeniden yapılanma ile öngörülen değişiklikler çağdaş yaklaşımlarla karşılaştırılmış, öğretmen yetiştirme modelinin geliştirilmesinde kullanılabilecek bazı araç ve yöntemler önerilmiştir. Aksu' ya göre öngörülen değişiklikler

gerekli fakat yeterli değildir. Öğretmenlik formasyonu derslerinin düzenlenmesinde geleneksel bir biçimde ders adları ve kredilerinin değiştiği görülmektedir. Ancak etkili ve verimli olabilecek çağdaş modüler program yaklaşımına göre dersler için ayrıntılı bir içerik oluşturulmalı, her ders için gerekçe, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme etkinlikleri belirlenmelidir. Değerlendirmede özellikle performansa yönelik değerlendirme formları kullanılmalıdır.

Aksu' ya göre öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma sürecinde sistem yaklaşımı temel alınmamıştır. Olumlu bir adım olmakla birlikte yetersiz bir adımdır. Program geliştirmenin bitmeyen bir süreç olduğu hatırlanmalı ve sürekli dönüt alınmalıdır.

Doğan İ., öğretmen eğitiminde YÖK' ün akreditasyon girişimlerini yenilikçilik adımı olumlu bulmakta, önemli bir adım saymakta, ancak, unutulmaması gereken bir konuya işaret etmektedir. Doğan İ.' ye göre; değişimin mantığı, işleyiş ve doğrultusunun çok iyi belirlenmesi gerekir. İkinci olarak da proje ve icraatlar için alınan modellerin ülke ve kültüre uyarlanması yeterli kadar titiz ve seçici olunmalıdır. Aceleci ve titiz olmayan tutum başta adaptasyon olmak üzere uygulamada bir dizi sorun ortaya çıkarabilir (Doğan İ., 1999: 515).

Kurt ve Çelikoğlu (1999: 402-411), yaptıkları araştırmada öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının durumuyla ilgili bize sayısal bir sonuç vermektedirler. Sundukları verilerde eğitim fakültelerinin öğretim elemanı sayılarının azlığını ve bazı eğitim fakültelerinin henüz fakülte sürecini tamamlamadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarında da eğitim fakültelerinde ciddi sıkıntılar olduğunu sayısal olarak vurgulamaktadırlar.

Yılman (2000), yüksek öğretiminin ana ilkeleri ve amaçları kapsamında, eğitim fakültelerini, öğretmen eğitimini ilgilendiren, bunlara yönelik herhangi bir hükümün bulunmadığını vurgulamaktadır. Her bir yükseköğretim kurumunun kendini tanımlaması, kendi amaçlarını açık bir biçimde belirlemesi, neleri niçin gerçekleştirmek için var olduğunu ve bunları nasıl uygulayacağını açıklaması gerektiğini belirten Yılman, öğretmen eğitimindeki amaçsızlığı dile getirmektedir.

Aynı yazar bir başka yazısında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması adı altında sadece derslerin sayılarının ve isimlerinin değiştirildiğini, bunun yenileşme niteliğinde bir gelişme olmadığını kaydetmektedir. Özellikle pedagojik formasyon derslerinin önemli ölçüde değişikliğe uğradığı belirtilmiş ve bu değişikliklerin herhangi bir akademik açıklama olmadan yapıldığına dikkat çekmektedir (2000).

Ergün (2001: 188-192), yeniden yapılanmanın sağlıklı yürüyebilmesi için öğretim elemanlarının öğretim etkinliğinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun için aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1. Öğretim elemanları hizmet öncesinde pedagojik olarak yetiştirilmelidir. Bunun için yüksek lisansta ve doktora eğitim bilimi derslerinin verilmesi yararlı olacaktır.
2. Öğretim elemanları hizmet-içi kurslardan geçirilmelidir. Bunun için hizmetlerini aksatmayacak şekilde uzaktan eğitim (internet) ve yüzyüze kısımlarıyla bir program düzenlenebilir.
3. Bilim alanında iyi fakat öğretim açısından zayıf öğretim elemanları, eğitim bilimci bir asistan ve yardımcı kaynaklarla desteklenebilir.
4. Öğrenci değerlendirme anketleri etkili kılınmalıdır.
5. Üniversitelerde öğretimi geliştirme merkezleri kurulmalıdır. Bu merkezler öğretim elemanlarının izlenmesi ve onların ihtiyaç duydukları an başvurabilecekleri merkezler niteliğinde olmalıdır.

Erol vd., eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını öğrenciler açısından değerlendirmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler yeniden yapılanmayı desteklemektedirler. Öğretim elemanlarının henüz yeni sisteme göre yetersiz olduğunu vurgulayan öğrenciler, modelin mevcut koşullar altında en ideal model olmadığını düşünmektedirler. Öğrenciler yeniden yapılanmanın uzun bir zaman süreci sonunda tam olarak oturacağını belirtmişlerdir (Erol vd., 2000: 192).

Kafadar, üniversitelerin özekliği konusuyla, eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının getirdiklerini irdelemiş ve "nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması projesi çerçevesinde bütün eğitim fakültelerinde tek tipte öğretmen yetiştirme programları hazırlanıp 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya konduğunu hatırlatmaktadır. Bilim ve araştırma merkezi olan üniversitelere tek tip programın dayatılmasının bilimsel özerklikle çeliştiğini vurgulamaktadır.

Bu uygulama ile eğitim fakültelerinin bilim ve araştırma işlevinin göz ardı edildiğini ve öğretime odaklaştırıldığına işaret eden Kafadar, bu kurumların artık “fakülte” niteliklerini taşıyamayacağını belirterek öğretmen yetiştirme ile ilgili önerisini sunmaktadır:

“ 1. Öğretmen eğitiminin bilimsel altyapısını hazırlamaya dönük, eğitim bilimleri temelinde, araştırma, yayın ve danışmanlık ile lisans ve lisans-üstü eğitim öğretim yapacak gerçekten akademik özerkliğe sahip “Eğitim Fakültesi” kurmak.

2.Mevcut eğitim fakültelerini yalnız öğretmenlik mesleğinin çeşitli alanlarına dönük olarak lisans düzeyinde eğitim-öğretim yapacak üniversitelere bağlı birer “Eğitim Yüksekokulu” haline dönüştürmek.....”

(Kafadar, 2001: 290-297)

Karlı vd., ülkemizde uygulamaya konulan Eğitim Fakülteleri akreditasyonu taslağında yapılan akreditasyon tanımının literatürdeki tanımlara yakın olduğunu, amaç olarak da niteliğin geliştirilmesi ve niteliğin sertifikasyonu anlamında eş kredilendirme kavramını kabul edilebilir nitelikte bulduklarını belirtmişlerdir.

Ancak süreç ve içerik olarak bakıldığında aynı benzerlik bulunmamaktadır. YÖK’ ün akreditasyon taslağının özellikle İngiltere’ deki uygulamaya benzediğini belirten Karlı vd., İngiltere’de her fakülte kendi programını yapmaktadır. Türkiye’ de ise tüm eğitim fakültelerinin programları YÖK tarafından yapılmıştır. Bu durum, Yeni yönetim yaklaşımlarının akreditasyona yansıttığı özerklik kavramının YÖK tarafından ciddiye alınmadığı izlenimi yaratmaktadır. Bu bakımdan YÖK’ ün demokratik olmayan bir akreditasyon sürecini başlattığını söylemek mümkündür (Karlı vd., 2001: 356).

Baskan, Öğretmen yetiştirme ve istihdamından sorumlu bulunan kurumların (YÖK ve MEB), görev tanımlarının açık ve anlatılır bir ifade ile belirlenmemiş olması, sorunun çözümünü güçleştirmiştir. Başka bir anlatımla sorun ilgili kurumlar arasında yetki ve görev karmaşasından kaynaklanmaktadır (Baskan, 2001: 15).

Hesapçıoğlu vd. (2001), akreditasyonla ilgili bazı problemleri vurgulamışlardır. YÖK’ ün kalite kültürünü anlayışının sayıya endeksli olduğunu belirterek, her sene artan kontenjanların, yeni açılan üniversite sayılarının durumundan çok nitelik geliştirme çabalarına önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Akreditasyonun gerçekleştirilmesi için de nitelik önemlidir. Yeniden yapılanmanın öngördüğü başlangıç standartları henüz sağlanmadan öğretimin etkililiğinden bahsedilemez. Etkililik için öncelikle kaynakların

sağlanması ve yayılması gereklidir. Hesapçıoğlu vd. öğretim elemanlarının oda ve çalışma alanı sıkıntısını, her öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığını, öğretim materyalleri sıkıntısını, bu anlamda yaşanan motivasyon kaybını dile getirmektedir (Hesapçıoğlu vd. 2001:156-158).

Kaptan' ın yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirdiği araştırmada, eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ile gelen değişikliklere öğretim elemanlarının katılma derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinden ve araştırma görevlilerinin de dahil edilerek seçilen örnekleme öğretim elemanların yeniden yapılanma uygulamasına %53 oranında katılmadığını, %28 oranında katıldığını ve %19 oranında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Kaptan, öğretim elemanlarının yeniden yapılanma konusuyla ilgili yeterince bilgilendirilmediği ve bu anlamda tedbirlerin alınması gerektiğini önermektedir (Kaptan, 2001:61,81).

Tarhan, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırılmanın sürdürülmesine yönelik bazı önerilerini dile getirmiş, bazı aksaklıklar yaşansa da olumlu gelişmelerin de olduğunu vurgulamıştır. Bundan sonraki aşamada, süreçte yaşanan sorunların öncelikle giderilmesi gerektiğini, olumlu yönlerin ise daha da geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Yeniden Yapılanmanın sağlıklı sürmesi için YÖK, MEB ve fakülteler arasındaki koordinasyonu üstlenmiş olan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK) bünyesinde bazı Koordinasyon kurullarının oluşturulması ve bu kurulların gönüllülük ilkesine dayalı olarak yetkin kişilerle yapılandırılmasının ivedi bir gereksinim olduğunu belirtmektedir. Tarhan konu ile ilgili aşağıdaki kurulların oluşturulmasını önermektedir(Tarhan, 2002,: 1-7):

1. Akreditasyon Koordinasyon Kurulu
2. Program Geliştirme Koordinasyon Kurulu
3. Hizmet Öncesi Eğitimi Koordinasyon Kurulu
4. Araştırma Geliştirme Koordinasyon Kurulu

Kıran' ın yaptığı araştırmada, Türkiye' deki Eğitim Fakülteleri ile Fen- Edebiyat Fakültelerinin durumu sayısal olarak karşılaştırılmıştır. Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanı sayıları, Fen-Edebiyat Fakültelerindeki öğretim elemanı sayısından oldukça azdır. Ayrıca araştırma, Eğitim Fakültelerinde bir öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının

Fen-Edebiyat Fakültesindeki göre üç kat fazla olduğuna işaret edilmiştir. Örneğin, Eğitim Fakültesinde bir profesöre 481 öğrenci düşerken, Fen-Edebiyat fakültesinde 122 öğrenci düşmektedir.

Bunun yanı sıra Kıran, Türkiye’deki tüm Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrenci sayısının, tüm Fen-Edebiyat Fakültelerindeki öğrenci sayılarından fazla olduğuna işaret ederek, istihdam şartlarının düşünülerek bu sayının düşürülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yeniden Yapılanma girişimleri sürecinde bu tablo düşündürücü görünmektedir (Kıran, 2002: 90).

3.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi ile İlgili Araştırmalar:

Yılman’ın Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin pedagojik temelleri adlı doktora tezinde etkili ve verimli bir öğretmenliğin, öğretmenlerin hizmet öncesi alacakları pedagojik formasyonla paralel olduğu vurgulanmıştır. Yılman’ a göre, yeterli mesleki formasyonu bulunmayan ve benlik tasarımı mesleğe uygun düşmeyen bir kimsenin öğretmenlikte verimli olması beklenemez (Yılman, 1987: 26).

Yine aynı araştırmada, pedagojik formasyonla, öğretmen adaylarının işleyecekleri ve kullanacakları malzemenin özelliklerini tanıyarak, verimli bir eğitim öğretim için uygun yöntemleri seçme ve kullanabilme becerisi kazandıkları belirtilmektedir. Bu nedenle pedagojik formasyon öğretmenlik mesleği için mutlak zorunludur.

Araştırmanın, bir bulgusunda öğretmen eğitiminde görevli akademik personelin pedagojik formasyon açısından yetersizliği vurgulanmakta, bunun yetiştirilecek öğretmenlerin “meslek bilgilerinin” yetersiz kalması gibi önemli sorunlar yarattığı belirtilmektedir. Günümüzde de aynı sorunun tartışılıyor olması bu bakımdan dikkat çekicidir (Yılman, 1987: 190).

Sonuç olarak Yılman, öğretmen yetiştiren kurumlarda pedagojik formasyon ders sayılarının artırılması ve özel bir önem verilmesini, dersleri verecek öğretim elemanlarının da bu bakımdan pedagojik formasyona sahip olmaları gerektiğini özellikle vurgulamaktadır (Yılman, 1987: 193).

Gözütok' un doktora tezi olarak gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, öğretmen adayının davranışlarının büyük ölçüde kendisini eğiten öğretim elemanlarının davranışlarından etkilendiği belirtilmekte, bu yüzden öğretim elemanlarının öğretim etkinliğini yerine getirirken, gerçekleşmesini beklediği davranışlara uygun içerik ve yöntemlerden yararlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretim elemanları sınıfta “yapılması gerekir” şeklinde önerilerde bulunmalarının yanında, bu önerilere kendilerinin uymaları önem taşımaktadır.

Öğretim elemanlarının yukarıda bahsedilen, derslerdeki anlattıkları ile gösterdikleri davranışlarının tutarlılığına bakan Gözütok, bu tutarlılığın düşük olduğunu belirlemiştir. Öğretim elemanlarının bu özelliklerini birkaç ölçüt bakımından değerlendirmiştir. Sonuç olarak tutarsızlığı etkileyen faktörlerin ortadan kaldırılmasıyla öğretim elemanlarının beklenen formasyonlarını sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilecekleri sonucuna varılmıştır. Bu anlamda öğretim elemanı sorunun bir proje çerçevesinde zamanla çözüme kavuşturulması önerilmektedir. Nitekim mesleki formasyonları güçlü olan öğretim elemanları, öğretmen adaylarına güçlü bir formasyon eğitimi sağlayacaklardır (Gözütok, 1988: 99).

Dilaver' in doktora çalışması olarak gerçekleştirdiği araştırmada, Türkiye' de öğretmen yetiştirme ve istihdam şartları incelenmiş, eğitim kurumlarının en önemli unsurunun öğretmen olduğu vurgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan da anlaşıldığı üzere öğretmen eğitiminde mesleki formasyonun nitelikli verilmesi öğretmenin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden hizmet öncesi eğitimlerinde öğretmenlere verilen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin niteliği ve niceliğinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Dilaver, 1994: 174).

Adıgüzel' in (1998) Yüksek Lisans Tezi olarak gerçekleştirdiği araştırmada; öğretmen yetiştirmede meslek formasyonu öğretiminin öğretmen davranışlarına yansımaya ilişkin müfettiş görüşleri alınmış ve elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin meslek bilgisine sahip olmalarını sağlayacak önlemlerin alınmasını öngörmektedir.

Sırkıntı' nın 1999' da gerçekleştirdiği Öğretmen yetiştirmede Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Önemi adlı Yüksek lisans tezinde Öğretmenler mesleki formasyonun

mutlaka hizmet öncesi eğitimde alınması gerektiğini vurgulamışlar ve %82.1 oranda öğretmenler, katılabilecekleri hizmet içi kursların olmasını istemektedirler.

İzci' nin doktora tezi olarak yapmış olduğu araştırmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi yeterlilikleri bazı değişkenlere göre incelenmiş, bu anlamda ortaöğretime öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında görev yapan ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini okutan öğretim elemanlarının kendilerinin de bu açıdan yeterli olmaları gerektiği önerilenler arasında yer almaktadır (İzci, 1999: 194).

Ergen' e göre zaman ve enerjilerinin büyük bir çoğunluğunu sınıf ortamında geçiren öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve liderliği konusunda özellikle pedagojik rollerinin ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Pedagojik rolünü iyi kullanabilen bir öğretmen öğrencilere yaklaşımında, seçtiği öğretim yöntemlerinde ve sınıf yönetimlerinde başarılı olmaktadır (Ergen, 2001, <http://.../ergen/>).

Kıncal ve Köse, öğretim üyelerinin öğretmenlik formasyonlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirmişler, öğrencilerin öğretim elemanlarını, formasyonları açısından yeterli bulmadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu bakımdan, yükseköğretimde de öğretim elemanlarının pedagojik formasyonlarını geliştirmelerine yönelik tedbirlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Kıncal ve Köse, 2000).

Benzer bir araştırma Korkut tarafından yapılmıştır. Öğretim elemanlarının etkili öğretim yapabilmesi için pedagoji eğitimi almaya gereksinim duyup duymadığını ortaya çıkarmak için yapılan çalışmada, öğrenci değerlendirmeleri irdelenmiş ayrıca öğretim elemanlarının da görüşlerine yer verilmiştir. Elde edilen bulgulardan öğretim elemanlarının bu anlamda istekli oldukları ve öğrenci değerlendirmelerinden yararlandığı görülmüştür. Fakat bunun yanı sıra farklı değerlendirme yöntemlerinin de bulunması gerektiği anlaşılmıştır. Yükselmelerde yayın üretkenliğinin ölçü alınması ile öğretim etkililiğine yönelik çabaların arka plana atıldığı sonucuna varılmıştır (Korkut, 1999: 477-502).

Ergün vd.' nin (1999: 1) yaptığı bir çalışmada ideal bir öğretim elemanının özellikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve değerlendirme öğrencilere yaptırılmıştır. Bu özellikler arasında öğrenciler "bransında iyi, konusuna ve dersine hakim, iyi bir bilim adamı, araştırmacı, derse hazır gelen, yabancı dil bilen, bilgi ile otorite kuran (%46.4) öğretim

elemanı ile “konusunu öğrenciye anlatabilen, pedagojik formasyona sahip, derse ve konuya uygun metot seçebilen, ders araçları kullanan (%34.1) öğretim elemanı özelliklerinin beklendiği ortaya çıkmıştır. Bu anlamda öğrencilerin öğretim elemanlarının pedagojik formasyon açısından yeterli olmasını beklediği açıktır.

Kızılcıkel ve Eser’ in yapmış oldukları araştırmada öğretmen yetiştirme düzeninde yetiştiricinin rolü irdelenmiş, elde edilen bulgulardan da öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hem formasyon hem de sayısal olarak yetersizlikleri vurgulanmıştır (Kızılcıkel ve Eser, 2000: 45-51).

Amerika’ daki NCATE’ ye göre (Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Ulusal Konseyi), öğretmen eğitiminde görev yapan öğretim elemanlarının yeterli pedagojik formasyona sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunu için öğretim elemanlarına birçok farklı içerikte pedagojik formasyon kurslarının düzenlenmesini öngörmekte; bu eğitimin onlara eğitimde yeni teknolojik uygulamaları tanınmasına, öğrencileri için nasıl bir öğrenme ortamı hazırlamaları gerektiğini öğretecektir. Çünkü geleceğin öğretmeninden beklenen yeni uygulamaları, teknolojiyi ve yeni öğretim yöntemlerini bilen bu yolla öğrencisine öğrenme fırsatı oluşturan bir öğretmendir. Bu anlamda onları yetiştirecek olan öğretim elemanlarının da bu uygulamaları bilmesi beklenir (NCATE, 2001, <http://.../ci10.htm>).

NCATE’ ye göre öğretmen eğitiminde akreditasyon ve reform çalışmalarının önemli bir ögesi olan öğretim elemanlarının bu bakımlardan standartlara uyması, akreditasyonun başarısı açısından önemli görülmektedir.

3.3. Öğretim Hedefleri ile İlgili Araştırmalar:

Angelo’nun yaptığı araştırmalardan derlediği bir bildirisinde, hedefler bilinmeden işe başlanırsa, işin sonunda hiç beklenmedik bir noktada bulunabileceğimizi, bu yüzden program değerlendirme çalışmalarına hedeflerden başladığımızı vurgulamaktadır. Yaptığı araştırmalarda, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının öğretim hedeflerinin farkında olmadıklarını görmüşlerdir. Örneğin “Bu dersteki nedir?” sorusuna yanıt veren öğretim elemanı; “Ünite 5’ i işlemek...” demiştir. Oysa doğru yanıt; “Ünite 5 yoluyla öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek.” olmalıdır. Bu yüzden

Angelo ve Cross Öğretim Hedefleri Envanterini geliştirmiştir (Angelo, 2001, <http://.../topic6-5.htm>).

Johnson, doktora tezi olarak yaptığı araştırmasında Amerika' daki bazı üniversitelerin fakültelerindeki öğretim elemanlarının, öğreticilik rolleri ile öğretim hedeflerini karşılaştırmış ve öğretim elemanlarının bu bakımlardan farklı bildirimlerde bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretim elemanlarının etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öncelikle öğretim hedeflerinin sağlıklı bir şekilde ortaya konması gerektiğini vurgulayan Johnson, bunun sınıf değerlendirmelerinde çok önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir (Johnson, 1997: <http://.../etd-7897-134349>).

Allen' in etkili sınıf yönetimi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlama ve etkili sınıf yönetimi oluşturmada öğretmenin öğretim hedeflerini açıkça belirlemesinde büyük etkisi olduğu belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin öğrenmeye yönelik en uygun stratejileri seçebildiklerini ve bu yolla hedeflere daha iyi ulaşıldığını vurgulamaktadır (Allen, 1986: 437).

Fox' un (1997: 763) 600 öğretim elemanı ile gerçekleştirdiği, fakültelerdeki öğretim hedeflerine etki eden faktörlerin incelenmesi adlı çalışmasında öğretim elemanlarının hedeflerini belirlemede "Öğretim Hedefleri Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan fakültelerin öğretim hedeflerini tanımlamaması durumunda öğretimde dikkatsizlik ve eksikliklerin yaşanabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Aynı çalışmada öğretim elemanlarının öğretim hedeflerini seçmelerinde fakültenin akademik kültürünün, yaşın, cinsiyetin ve çalışılan bölümün önemli olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

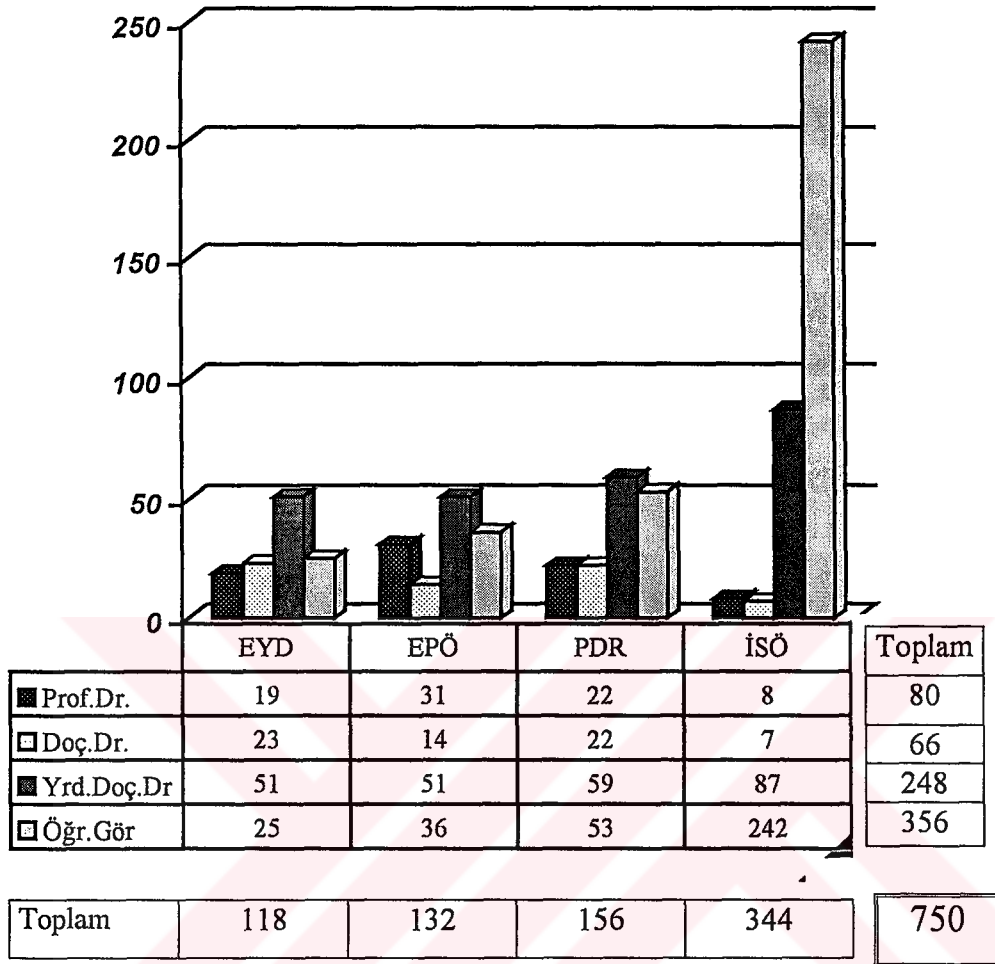
Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, örneklemin özellikleri, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve verilerin yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın konusu tarama modeli kullanılarak; Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde görevli, “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” bir başka deyişle, pedagojik formasyon derslerini yürüten öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştirmede “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması” çerçevesinde içinde buldukları durumlarına, görüşlerine ve öğretim hedeflerine göre betimlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeli; olay, birey ya da nesnelerin kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmasına çalışıldığı bir araştırma modelidir (Karasar, 1991: 77).

Evren ve Örneklem

Evren: Araştırmanın evrenini 2002-2003 öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde (54 Eğitim Fakültesi), Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) derslerini yürüten 750 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bu sayı, Eğitim Fakültelerinin Eğitim Bilimleri ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde görev yapan öğretim görevlisi sayısıdır (Grafik 1). Öğretmen olmak için zorunlu olarak alınması gereken; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinin programlarında yer almaktadır.



Grafik 1. Türkiye’ de 2001-2002 öğretim yılında Eğitim Bilimleri ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında Görevli Toplam Öğretim Elemanı Sayısı*

**2002 ÖSYM İstatistikleri*

Bu derslerden “öğretmenlik meslek bilgisi” dersleri Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görevli öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Eğitim Bilimleri Bölümü bu yönüyle Eğitim Fakülteleri’ nin öğretmen yetiştirmek olan temel amacına hizmet etmekte ve diğer taraftan eğitim bilimleri alanında bilimsel çalışmalar yapmaktadır.

Örneklem: Türkiye’de bulunan bu 54 Eğitim Fakültesinden evreni temsil edecek şekilde “random” yoluyla seçilen 20 Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde görev yapan ve “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması” ile ilgili yaşantıları bulunan, 223 öğretim elemanı bu araştırmanın örneklemini

oluşturmuştur. Tablo 1’ de örnekleme oluşturan Eğitim Fakültelerinin ve bağlı buldukları üniversitelerin isimleri verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Oluşturan Eğitim Fakülteleri ve Bağlı Buldukları Üniversiteler

	Üniversite Adı	Eğitim Fakültesi Adı	Katılan Öğretim Elemanı Sayısı (n)	Yüzde (%)
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	9	4,0
2	Adnan Menderes Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	4	1,8
3	Akdeniz Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	6	2,7
4	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir Eğitim Fakültesi	16	7,2
5	Balıkesir Üniversitesi	Necatibey Eğitim Fakültesi	9	4,0
6	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Çanakkale Eğitim Fakültesi	12	5,4
7	Dokuz Eylül Üniversitesi	Buca Eğitim Fakültesi	14	6,3
8	Ege Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	7	3,1
9	Fırat Üniversitesi	Elazığ Eğitim Fakültesi	16	7,2
10	Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi	16	7,2
11	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Tokat Eğitim Fakültesi	5	2,2
12	Hacettepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	19	8,5
13	Kırıkkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	12	5,4
14	Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğitim Fakültesi	9	4,0
15	Mersin Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	8	3,6
16	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Amasya Eğitim Fakültesi	10	4,5
17	Osmangazi Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	7	3,1
18	Pamukkale Üniversitesi	Denizli Eğitim Fakültesi	12	5,4
19	Selçuk Üniversitesi	Konya Eğitim Fakültesi	17	7,6
20	Uludağ Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	15	6,7
			n=223	100,0

Örneklem Grubunun Özellikleri

Araştırmaya katılan örneklem grubunun özellikleri kişisel bilgiler formuna verdikleri yanıtlara göre belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	81	36,3
Erkek	142	63,7
Toplam	n=223	100,0

Tablodan anlaşıldığı gibi araştırmaya katılan örneklem grubunun %63,7' sini erkek, %36,3' ünü kadın öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun yaş gruplarına göre dağılımı tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	n	%
25-30	36	16,1
31-35	38	17,0
36-40	52	23,3
41-45	41	18,4
46-50	26	11,7
51-55	18	8,1
56-60	8	3,6
60 ve üstü	4	1,8
Toplam	n=223	100,0

Tablo 3' de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının 52 si, %23,3 oranında 36-40 yaş grubu öğretim elemanlarıdır. 60 yaş üstünde bulun öğretim elemanları oldukça azdır (%1.8). Bu durumda örneklemin genelde orta yaştaki öğretim elemanlarından oluştuğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Örneklemin Çalıştıkları Bölüm/Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Bölüm/Anabilim Dalı	n	%
EPÖ	47	21,1
EYD	57	25,6
PDR	47	21,1
İSÖ	48	21,5
Diğer	24	10,8
Toplam	n=223	100,0

Tablo 4' te araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının %21,1' ini EPÖ (Eğitim Programları ve Öğretim), %25,6' sını EYD (Eğitim Yönetimi ve Denetimi), % 21,1' ini PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik), %21,5'ini İSÖ (İlköğretim Sınıf Öğretmenliği) ve %10,8 lik bir dilimde bulunan diğer bölümlerden oldukları görülmektedir. Bu tablodan örneklemin çalıştıkları bölümlere göre dengeli bir dağılımda oldukları anlaşılmaktadır. Anketlerin incelenmesi ve sınıflanmasında "diğer" seçeneğini işaretleyen öğretim elemanlarının Okul Öncesi Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümlerinde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun görev unvanlarına göre dağılımı tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5. Örneklemin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı

Görev Unvanı	n	%
Prof.Dr.	11	4,9
Doç.Dr.	15	6,7
Yrd.Doç.Dr	82	36,8
Öğr.Gör.	90	40,4
Diğer	25	11,2
Toplam	n=223	100,0

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev unvanlarına göre dağılım tablosuna baktığımızda çoğunluğun %36,8 ve % 40,4 ile Yard. Doç. Dr' lar ve Öğretim Görevlilerinden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun yöneticilik görevi olup olmadığına ilişkin dağılım tablo 6' de verilmiştir.

Tablo 6. Örneklemin Yöneticilik Görevi Olup Olmadığına İlişkin Dağılım

Yöneticilik Görevi	n	%
Var	45	20,2
Yok	178	79,8
Toplam	n=223	100

Araştırmaya katılan ve öğretmenlik meslek bilgisi derlerinden herhangi birini veya birkaçını okutan öğretim elemanlarının %79,8' inin yöneticilik görevi olmadığını ve % 20,2' sinin ise derslerin yanı sıra, aynı zamanda bir yöneticilik görevinde buldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun tez yöneticisi olup olmadıklarına ilişkin dağılım tablo 7' de görülmektedir.

Tablo 7. Örneklemin Yönettiği Tezin Olup Olmamasına İlişkin Dağılım

Yönettiğim Tez;	n	%
Var	72	32,3
Yok	151	67,7
Toplam	n=223	100,0

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %67,7' sinin yönettikleri tez olmadığını, % 32,3' ünün ise aynı zamanda bir tez yöneticisi olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle örneklem grubunu % 67,7' lik bir çoğunlukla derse girmekle yükümlüdürler.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun Yüksek Lisans/Doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine ilişkin dağılım tablo 8' da verilmiştir.

Tablo 8. Örneklem Grubunun Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine İlişkin Dağılım

Yurt Dışına;	n	%
Gönderildim	6	2,7
Gönderilmedim	217	97,3
Toplam	n=223	100,0

Örneklem grubunda sadece 6 öğretim elemanı yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına yüksek lisans veya doktora yapmak üzere gönderildiğini ifade etmiştir. Bu %2,7' lik bir orandır.

Veri Toplam Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim elemanlarının bireysel ve mesleki özelliklerine ve yeniden yapılanmayla ilgili görüşlerine ilişkin kullanılacak olan 47 maddelik, "Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi" (ek:1) ile Angelo ve Cross tarafından 1993'te öğretim elemanlarına yönelik geliştirilen 52 maddelik

“Teaching Goals Inventory”, “Öğretim Hedefleri Envanteri” (ek:2) kullanılmıştır. Angelo ve Cross “Öğretim Hedefleri Envanteri” nin:

1. Yeni bir kurs programı geliştirirken,
2. Bir programı güncelleştirirken veya yeniden geliştirirken,
3. Kendi öğretme felsefeleri ve hedeflerinin değerlendirirken,
4. Bir Program geliştirme çalışmalarına dahil olduklarında,

kullanmanın yararlı olacağına işaret etmektedir (Angelo&Cross, 1993). Bu anlamda ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sürecinde yeni bir program çalışması niteliğinde olan yeniden yapılanmanın öğretim elemanlarının durumu açısından bu envanter yoluyla bilgi edinilmesi konuya tam oturmaktadır.

47 maddelik “Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi” YYÖEGA üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Alan eğitimine ilişkin durum ve görüşler (30 madde)
2. Okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin durum ve görüşler (9 madde)
3. Çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin durum ve görüşlerdir (8 madde).

“Öğretim Hedefleri Anketi” ÖHE altı temel hedefi içeren alt boyutlardan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma (8 madde)
2. Öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma (9 madde)
3. Öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme (8 madde)
4. Öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma (10 madde)
5. Öğrencileri iş/meslek için hazırlama (8 madde)
6. Öğrenci gelişimini vurgulama (9 madde).

Ölçeklerin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının yeniden yapılanma ile ilgili görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından “Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi” YYÖEGA geliştirilmiştir.

Anketin geliştirilmesine geniş bir literatür taramasıyla başlanmıştır. Daha sonra farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına açık uçlu sorular sorularak yeniden yapılanmayla ilgili görüşlerinden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

54 maddelik madde havuzunda, yeniden yapılanmanın her boyutunu içermesine dikkat edilmiş, tekrarlanan maddeler atılmış, uzman görüşlerine de başvurulmuştur. Ankette olumlu ve olumsuz ifadeler yer verilmiş, bu şekilde maddelerin dağılımı yapılmıştır. Sonunda anket 47 maddelik son şeklini almıştır.

YYÖEGA, araştırmacı tarafından 5’li likert tipi ölçek şeklinde, 5’e “Tamamen Katılıyorum” dan, 1’ e “Hiç Katılmıyorum” a doğru bir sıralamayla düzenlenmiştir.

Angelo ve Cross tarafından geliştirilen “Öğretim Hedefleri Anketi” fakültenin öğretim hedeflerini tanımlamasına yardımcı olmak için hazırlanmıştır. 1986’da Sınıf Değerlendirmesinde ilk adım olarak Öğretim Hedefleri Anketi fakültenin öğretim hedeflerini tanımlamasına ve sıralamasına yardımcı olmak için oluşturulmaya başlanmıştır. İzleyen dört yılda anketin farklı fakültelerde uygulanması ve yeniden gözden geçirilmesiyle süreç devam etmiştir.

İlk adımlarda birbirini izleyen iki yılda 200 kişilik ve 139 kişilik gruplara uygulanan Öğretim Hedefleri Anketi 1988’ de daha geniş bir örnekleme 1856 öğretim elemanına uygulanmış ve düzenlemeler devam etmiştir. Öğretim Hedefleri Anketinin geliştirilmesi çok geniş bir literatür taraması, defalarca veri toplanması, analizlerin yapılması, tekrar gözden geçirilmesi, uzman görüşlerinin alınması ve yüzlerce öğretmene uygulanması gibi kapsamlı bir süreci içermiştir. Bu uygulama Öğretim Hedefleri Anketinin öğretim elemanlarına yönelik oluşu, farklı bölümlerde de uygulanabileceği ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarıyla pekiştirilmiştir.

1989' da bir final çalışmasıyla ÖHE tekrar gözden geçirilmiş ve daha geçerli ve anlaşılır bir ölçme aracı olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının adlandırılmasında, kompleks verili, homojen grupları sınıflama tekniği olarak bilinen faktör analizi yapılmıştır. Maddelerin kendi içlerinde de iç tutarlılıklarına bakılmıştır.

1990' da 2824 öğretim elemanına uygulanan ÖHE' nin güvenilirliği Angelo ve Cross tarafından hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablo' da verilmiştir.

Tablo 9. Ölçeğin Orjinalinin Güvenirlik Katsayısı

<i>Alt Boyut NO:</i>	<i>Alt Boyut Adı</i>	<i>Alfa Katsayısı</i>
1	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme	(.77)
2	Temel öğrenme becerilerini geliştirme	(.79)
3	Alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme	(.71)
4	Bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler	(.84)
5	Mesleğe hazırlama	(.85)
6	Kişisel gelişimlerini vurgulama	(.86)

Türkiye' de gerçekleştirilen eldeki çalışmada öncelikle ölçme aracının sahibi olan Angelo ile e-mail bağlantısı kurulmuş ve gerekli izin alınmıştır.

Anket Türkçe' ye çevrilmiş ve İngilizce bilen ve eğitim bilimleri alanında olan öğretim elemanlarından 5 öğretim elemanına önce İngilizce formu, sonra da Türkçe formu verilerek, anketin dil eşdeğerliği çalışmaları yapılmıştır. Uzman görüşleri de alınarak, 52 maddeden oluşan anket daha sonra düzenlenmiş ve uygulanmak üzere hazırlanmıştır.

ÖHE de orijinal formundaki 5'li likert dereceli ölçek formu korunmuş ve Türkçe formu da aynı şekilde düzenlenmiştir. ÖHE' de 5; "Her Zaman" ulaşmaya çalıştığım bir hedef" ten, 1; "Hiçbir zaman" ulaşmaya çalışmadığım bir hedef sıralamasına göre derecelendirilmiştir.

Uygulama sonucunda toplanan 65 ankette her iki ölçeğin güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

Tablo 10. Ölçeklerin Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçek NO:	Anketin Adı	Alpha Katsayısı
1.	“Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi” (YYÖEGA)	.86
2.	“Öğretim Hedefleri Envanteri” (ÖHE)	.95

Verilerin Toplanması

Araştırma konusu ile ilgili kuramsal altyapı bu konudaki literatür taraması yapılarak toplanmıştır. Kanun ve yönetmelikler, YÖK ve Milli Eğitim’ in ilgili kanun ve yönetmelikleri, Üniversitelerin süreli yayınları, Eğitim Bilim ve Öğretmen Yetiştirme ile ilgili süreli yayınlar, dergiler, kongre ve sempozyum bildirileri, şura ve kalkınma planları ve internet araştırmada sıkça başvurulmuş bilgi kaynakları olmuştur.

Bu inceleme ve taramanın yanı sıra, araştırmaya özgü, Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerini almak üzere ve adı geçen öğretim elemanlarının sınıf içi hedeflerini belirlemeye yönelik olan anketler uygulanarak veri toplama yoluna gidilmiştir.

Veri toplama araçları düzenlenip çoğaltıldıktan sonra Türkiye’ deki her bölgeyi temsil edecek şekilde üniversitelerin eğitim fakültelerine gönderilmeye başlanmıştır.

Seçilen fakültelerle önceden telefon ve e- posta yoluyla bağlantılar kurulmuş ve bazılarında bizzat araştırmacı tarafından gidilerek, bazılarında ise kargo yoluyla ulaşılarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Kargo yoluyla ulaşan anketler ilgili bölümdeki bir araştırma görevlisi tarafından uygulanmış ve geri gönderilmiştir.

Geri dönen anketler üniversitelerine göre gruplanmış, boş ve eksik olanlar araştırmacı tarafından ayıklanarak son sayı elde edilmiştir. Düzenlemeler sonunda geçerli olanlar değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması ile ilgili olarak elde edilen kuramsal veriler araştırmanın konu başlıklarında verilmiştir.

Anket yoluyla toplanan veriler ise önce bilgisayara kaydedilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır.

YYÖEGA' nin olumlu ve olumsuz sorularının yönlerine göre puanlama düzenlenmiş, ÖHE' nin madde yönleri hepsi olumlu olduğu için böyle bir düzenlemeye gidilmemiştir.

Verilerin frekans dağılımları, ortalama hesaplamaları, standart sapma hesaplamaları, t-testi, varyans analizleri, ve ilişkiler için ise korelasyon hesaplamaları yapılmıştır.

İstatistiksel Analizler sonucu elde edilen veriler, problem ve alt problemlerde belirtilen soruların yanıtlanmasında kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları olan, Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi” (YYÖEGA) ile “Öğretim Hedefleri Envanteri” (ÖHE)’ den elde edilen veriler araştırmanın yöntem bölümünde belirtilen teknikler ile analiz edilerek, araştırmanın amacına ve gerekçesine uygun biçimde ele alınarak yorumlanmıştır. Araştırmanın problemi ve alt problemlerine ilişkin bulgular, yazıldığı sıraya göre ele alınmış ve yorumlanmıştır.

5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan; “Eğitim Fakültelerinde ‘Öğretmenlik Meslek Bilgisi’ derslerini yürüten öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıt vermek üzere örneklem grubunun 47 maddeye verdiği cevapların ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının en fazla katıldıkları konu ile en az katıldıkları konuları daha iyi değerlendirebilmek için maddelerin ortalaması ve standart sapmaları alındıktan sonra, ortalamalarına göre en büyükten en küçüğe göre sıralanmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla ilgili görüşleri olan 47 maddeye öğretim elemanlarının katılma dereceleri “Tamamen Katılıyorum” (5)’ ile “Hiç Katılmıyorum” (1) arasında beşli sıklık derecesinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Buna göre 47 Maddelik görüş anketinin değerlendirilmesi tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına Katılma Düzeyleri

No:	Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri	\bar{x}	Ss
1	Derslerde işlenen bilgiler, uygulamalarla desteklenmelidir.	4,67	0,56
2	Öğretmenlik formasyonu olmayan öğretim elemanlarının “öğretmenlik formasyonu” alması sağlanmalıdır.	4,62	0,81
3	Uygulama ve Okul Deneyimi derslerinin programda ağırlığının artırılması yerinde bir uygulamadır.	4,19	0,93
4	Yönettiğim tezlerde / çalışmalarında konuları “Eğitim Bilimi” ile ilgili seçerim.	4,19	0,88
5	Yeniden yapılanmanın sağlıklı yürümesi için hizmet içi programların tekrarlanması gereklidir.	4,18	0,88
6	“Uygulama Öğretmenleri” ne hizmet karşılığı ücret ödenmesi uygundur.	4,18	0,91
7	Öğrencilerime, derste öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatını sağlıyorum.	3,96	0,84
8	Uygulama okullarında bazı öğretmenlerin “Uygulama Öğretmeni” olarak görevlendirilmeleri doğru bir yaklaşımdır.	3,90	0,89
9	Çalışmalarında bilgisayardan yeterince yararlanabiliyorum.	3,85	1,07
10	Bilgisayar ile ihtiyacım olan bilgiye kolaylıkla ulaşabiliyorum.	3,84	1,11
11	Ortaöğretim alan öğretmenliklerinden bazılarının yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi yerinde bir uygulamadır.	3,74	1,17
12	Daha önce okutulan “Eğitim Yönetimi” dersi ile yeniden yapılanma gereği okutulan “Sınıf Yönetimi” dersi eşdeğerdir.	3,64	1,14
13	Derslerimde ve çalışmalarında çağdaş öğretim teknolojilerini kullanıyorum.	3,59	1,09
14	Yeniden yapılanmanın öngördüğü “Pedagojik Formasyon Yaklaşımı” yerindedir.	3,56	1,12
15	Alanımla ilgili yayınları internetten takip edebiliyorum.	3,51	1,28
16	Fakültemizde, “Fakülte/Bölüm Uygulama Koordinatörlüğü” işlevini yerine getirmektedir.	3,47	1,05
17	Yeniden yapılanma ile Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin misyonları ayrılabilmiştir.	3,44	1,09
18	Yeniden yapılanma ile görevi tanımlanan “Uygulama Öğretim Elemanları” görevlerini yapmaktadır.	3,40	1,09
19	Yeniden yapılanma “Alan Eğitimi” ne yönelik uzmanlaşmayı artırmıştır.	3,39	1,09
20	İnternette, ders materyali üretme ve geliştirmede yararlanıyorum.	3,38	1,24
21	Yeniden yapılanmanın öngördüğü Fakülte- Okul İşbirliği uygulanabilir niteliktedir.	3,34	1,04
22	Öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma ile, teori ve pratik ilişkisinin uygulanma düzeyi yükselmiştir.	3,33	1,01
23	Yeniden yapılanma ile gelen değişimler Fakülte ile Uygulama okulları arasındaki işbirliğini önceki yıllara göre artırmıştır.	3,28	1,09
24	Fakültemizde, Fakülte-Uygulama Okulu İşbirliği sağlıklı yürümektedir.	3,26	1,09
25	Daha önce okutulan “Ölçme ve Değerlendirme” dersi ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi aynı içeriğe sahiptir.	3,24	1,23

26	Yeniden yapılanma doğrultusunda Eğitim Fakülteleri ile Uygulama Okulları işbirliği halinde çalışmaktadır.	3,23	1,06
27	Fakültemizde, yeniden yapılanmanın öngördüğü “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerine giren öğretim elemanları bu alanın uzmanlarıdır.	3,11	1,18
28	Yeniden yapılanma bana eğitimdeki değişimleri ve yenilikleri öğrencilerime zamanında aktarabilme olanağı sağlamıştır.	3,04	1,06
29	Yeniden yapılanma ile, Eğitim Fakültelerinin bölüm yapılaşması ile Milli Eğitim sistemimizdeki okul yapılaşması paralel hale gelmiştir.	2,99	0,99
30	Yeniden yapılanma ile, derslerin “Alan Eğitimi Yaklaşımı” na göre düzenlenmesi, önceki yıllara göre girilen ders sayısını artırmıştır.	2,82	0,95
31	Yeniden Yapılanma ile ülkenin ihtiyacı olan nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirilebilecektir.	2,80	0,98
32	“Alan Uzmanı” (örn. biyoloji bilim uzmanı)olarak görev yapan öğretim elemanlarının “Alan Eğitimsi” olarak ders vermesi uygundur.	2,76	1,30
33	Yeniden yapılanma ile ilgili verilen hizmet içi programlar verimlidir.	2,71	1,02
34	Yeniden yapılanma sonrasında, öğretim elemanları bilim uzmanlık alanlarına göre derslere girmektedir.	2,71	1,08
35	Yeniden yapılanmanın öngördüğü “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” dersleri, öğretmen yetiştirme programı için yeterli sayıda ve içeriktedir.	2,70	1,12
36	Kaldırılan derslerden sonra programda bir boşluk oluşmuştur.	2,68	1,10
37	Yeniden yapılanma öğretmen eğitiminde demokratikleşmeyi hızlandırmıştır.	2,65	1,03
38	Fakültemizde akademik personel sayı ve niteliği bakımından yeniden yapılanmanın ilkelerini tam olarak yerine getirmektedir.	2,61	1,13
39	Bilim alanı uzmanları (örn. Biyoloji Bilim Uzmanı) derslerini işlerken, alan bilgisiyle özel öğretim yöntem ve teknolojileri bilgilerini birleştirerek sunmada başarılıdır.	2,56	1,02
40	Daha önce okutulan “Eğitim Teknolojisi” dersi ile “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersi eşdeğer içeriktedir.	2,53	1,04
41	“Alan Uzmanı” öğretim elemanın, “Alan Eğitimsi” olarak verdiği dersler doyurucudur.	2,52	1,04
42	Yeniden yapılanma ile Öğretmen Yetiştirme Programında “Genel Kültür” dersleri ihmal edilmiştir.	2,52	1,10
43	Yeniden yapılanma ile ders sayıları değişse de öğretilen ve sunulan içerik aynıdır.	2,43	1,10
44	Yeniden yapılanma öncesi okutulan pedagojik formasyon derslerinin kaldırılması yerinde bir yaklaşımdır.	2,38	1,12
45	Daha önce okutulan “Eğitim Psikolojisi” dersi ile yeniden yapılanma gereği okutulan “Gelişim ve	2,35	1,16
46	Daha önce okutulan “Eğitime Giriş” dersi ile yeniden yapılanma gereği okutulan “Öğretmenlik.	2,31	1,19
47	Eğitim Bilimleri lisans programlarının kapatılması yerinde bir uygulamadır.	2,30	1,25
	TOPLAM \bar{x}	3,23	1,05

Tablo 11’ de görüldüğü gibi, Yeniden Yapılanma ile YÖK’ ün hedeflediği en önemli konulardan biri, Eğitim Fakültelerinin bölüm yapılaşması ile, Milli Eğitim Sistemindeki okul yapılaşmasını paralel hale getirmektir. Bunu içeren anketin 19. maddesi “Yeniden yapılanma ile, Eğitim Fakültelerinin bölüm yapılaşması ile Milli Eğitim sistemimizdeki okul

yapılaşması paralel hale gelmiştir.”, görüşüne öğretim elemanlarının katılmadıkları ortaya çıkmaktadır ($\bar{x}=2,99$). Katılım sıralamasında bu görüş 29. sırada görülmektedir. Bu ortalama ile öğretim elemanlarının bu konuda “kararsız” oldukları söylenebilir.

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla ilgili en çarpıcı madde olan anketin 20. maddesi “Yeniden Yapılanma ile ülkenin ihtiyacı olan nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirilebilecektir” görüşüne, öğretim elemanlarının katılım ortalaması $\bar{x}=2,80$ ’ dir. Bu rakam derecelendirme ölçeğinde “Katılmıyorum” aralığına düşmektedir. Buradan öğretim elemanlarının, Eğitim Fakültelerinin bu şekilde uygulanan bir yapılanmaya hazır olmadıklarını söylemek mümkündür.

Sıralamadaki ilk maddelere baktığımızda, öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde bir yenilik ve gelişmeyi istediklerini fakat Yeniden Yapılanmanın bazı konuları atlayarak yürürlüğe girmesinden, aksaklıkların yaşandığını ifade etmektedirler. Örneğin yukarıdaki katılım oranının en yüksek üç maddesine baktığımızda; “Derslerde işlenen bilgiler, uygulamalarla desteklenmelidir.” ($\bar{x}=4,67$), “Öğretmenlik formasyonu olmayan öğretim elemanlarının “öğretmenlik formasyonu” alması sağlanmalıdır.” ($\bar{x}=4,62$), ve “Uygulama ve Okul Deneyimi derslerinin programda ağırlığının artırılması yerinde bir uygulamadır.” ($\bar{x}=4,19$). Gibi maddelerdir. Buradan öğretim elemanlarının Öğretmenlik mesleğine yönelik olarak uygulama derslerine özellikle ağırlık verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarının öğretmenlik formasyonu almaları gerektiği ile ilgili maddeye verilen yanıtlardan (madde 8), Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasında öğretim elemanı yetiştirme konusunun ciddi bir şekilde ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Kuramsal bölümde daha önce de açıklandığı gibi, öğretim elemanlarının niteliği kaliteli öğretmenlerin yetişmesi ve kaliteli eğitimle doğrudan ilgilidir. Görünen odur ki, öğretim elemanı yetiştirme sorunu öncelikle ele alınmadan programların değiştirilmesinin yeterli olmayacağı açıktır. Öğretim elemanlarının bu maddeye katılma dereceleri de, bu bağlamdaki gerçeği yansıtmaktadır.

Aynı konunun uzantısı sayılabilecek durum, yeniden yapılanma gereği öğretim elemanları uzmanı oldukları alanın aynı zamanda “eğitimcisi” sayılarak derslere

girmeleridir. Anketin “Fakültemizde, yeniden yapılanmanın öngördüğü “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerine giren öğretim elemanları bu alanın uzmanlarıdır.” (madde 22) ($\bar{x}=3,11$), “Alan Uzmanı” (örn. biyoloji bilim uzmanı) olarak görev yapan öğretim elemanlarının “Alan Eğitimsi” olarak ders vermesi uygundur.” (madde 6) ($\bar{x}=2,76$), “Yeniden yapılanma sonrasında, öğretim elemanları bilim uzmanlık alanlarına göre derslere girmektedir.” (madde 12) ($\bar{x}=2,71$), “Bilim alanı uzmanları (örn. Biyoloji Bilim Uzmanı) derslerini işlerken, alan bilgisiyle özel öğretim yöntem ve teknolojileri bilgilerini birleştirerek sunmada başarılıdır.” (madde 9) ($\bar{x}=2,56$) ve “Alan Uzmanı” öğretim elemanın, “Alan Eğitimsi” olarak verdiği dersler doyurucudur.” (madde 7) ($\bar{x}=2,52$) gibi maddelerinden anlaşıldığı üzere öğretim elemanları “Alan uzmanlığı” ile “Alan Eğitimsi” ni birbirinden ayırmakta ve öğretim elemanlarının “Alan Eğitimsi” nde uzmanlaşarak ilgili dersleri yürütmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Bir alanın uzmanı olmakla, alanın eğitimsi olmak arasındaki bu anlamdaki farkı vurgulayan öğretim elemanları, “Alan Uzmanları”nın verdiği “Alan Eğitimsi” derslerini verimli bulmadıklarını da ifade etmişlerdir (madde 7).

İlgili araştırma ve yayınlar bölümüne de yansıyan ve tartışmaları süren bir başka dikkat çeken konu ise Türkiye’deki Eğitim Bilimleri bölümlerinin kapatılması ile ilgili ilgilidir. Anketimize verilen yanıtlardan, bu maddeye, “Eğitim Bilimleri lisans programlarının kapatılması yerinde bir uygulamadır.” maddesine katılma ortalaması, anketin en düşük ortalaması olan 2,30’ dur. Bir başka ifadeyle öğretim elemanları Eğitim Bilimleri Lisans programlarının kapatılmasına kesinlikle katılmamaktadırlar.

Programdaki “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” ders sayılarının ve içeriklerinin yeterli olup olmadığını içeren anketin 15 maddesine; “Yeniden yapılanmanın öngördüğü ‘Öğretmenlik Meslek Bilgisi’ dersleri, öğretmen yetiştirme programı için yeterli sayıda ve içeriktedir.”, öğretim elemanlarının katılım ortalaması 2,70’ dir. Bir diğer deyişle öğretim elemanları bu dersleri sayılarını ve içeriklerini yeterli bulmamaktadırlar. Bu durumda “öğretmenlik meslek bilgisi” dersleri sayı ve içerik olarak yeniden gözden geçirilmesi gerektiği karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıdaki tablonun, 21, 22, 23 ve 24. sırasındaki maddeler Fakülte- okul işbirliği ile ilgili maddelerdir. Bu maddelerin art arda ve aynı ortalama grubunda sıralanması ilginçtir. Bu maddeler Katılım ortalamasına göre şu şekilde sıralanmıştır; “Yeniden yapılanmanın öngördüğü Fakülte- Okul İşbirliği uygulanabilir niteliktedir.” ($\bar{x}=3,34$), “Öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma ile, teori ve pratik ilişkisinin uygulanma düzeyi yükselmiştir.” ($\bar{x}=3,33$), “Yeniden yapılanma ile gelen değişimler Fakülte ile Uygulama okulları arasındaki işbirliğini önceki yıllara göre artırmıştır.” ($\bar{x}=3,28$) ve “Fakültemizde, Fakülte-Uygulama Okulu İşbirliği sağlıklı yürümektedir.” ($\bar{x}=3,26$). Ortalamalardan anlaşıldığı üzere, öğretim elemanları yeniden yapılanma gereği gelen Fakülte- Uygulama Okulu İşbirliği uygulaması konusunda “Karasız” görünmektedir. Bir başka deyişle, Yeniden Yapılanma ile gündeme gelen böyle bir uygulama, “Uygulama Dersleri” nde çok çarpıcı bir değişikliğe neden olmamıştır.

Öğretim elemanlarına çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin yöneltilen durumlara katılma derecelerine bakıldığında, öğretim elemanlarının derslerinde bilgisayardan yararlandıklarını ($\bar{x}=3,85$) ve çağdaş öğretim teknolojilerini sınıflarında kullandıklarını belirtmişlerdir ($\bar{x}=3,59$). Ancak öğretim elemanlarının “Yeniden yapılanma bana eğitimdeki değişimleri ve yenilikleri öğrencilerime zamanında aktarabilme olanağı sağlamıştır.” maddesine, yani 47. maddeye verdikleri yanıtlardan çıkan ortalamaya bakıldığında ($\bar{x}=3,04$) Yeniden Yapılanmanın bunu “Kısmen” ve “Çok Az” sağladığını görmekteyiz. Bir diğer deyişle, öğretim elemanları çağdaş öğretim teknolojilerini sınıfta kullanmak eğiliminde olduklarını fakat “yeniden yapılanma” uygulamasının bunu sağlamakta henüz yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablonun genelinden anlaşılan, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma fikrine karşı olmadıkları fakat, yeniden yapılanma sürecinin başlatılması ve sürdürülmesinde yeterli ön çalışmaların yapılmayışı ve sürecin başlamasından sonra da geribildirimlere önem verilmeyişinden kaynaklanan boşluklar olduğudur.

Öğretim elemanları bu bakımlardan, Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinin ani ve merkeziyetçi bir tavırla geldiğini, fikir kaliteyi artırmak olduğu halde, uygulamada böyle bir kalite artışının gözlenmediğini belirtmektedirler. Ayrıca; yine öğretim

elemanlarına göre, programların şeklinin değiştirilmesinden ibaret olan öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma süreci, derinlemesine bakıldığında bir değişiklik yaşatmamıştır.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; Eğitim Fakültelerinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşleri, onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 12’ de Eğitim Fakültelerinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 12. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	81	157,7160	17,13420	3,457	,001
Erkek	142	148,8732	19,03929		

p = ,001 **p* < .05 Fark Önemli

Tablo 12’ de görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından kadınlarda aritmetik ortalama \bar{x} = 157,7160, standart sapma *Ss* = 17,13420 olarak bulunurken, erkek öğretim elemanlarında aritmetik ortalama \bar{x} = 148,8732, standart sapma *Ss* = 19,03929 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede *t* = 3,457 ve *p* = ,001 olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması” na ilişkin görüşlerinin cinsiyet bağımsız değişkenine göre .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretim görevlileri yeniden yapılanmaya erkek öğretim görevlilerine göre daha olumlu bakmaktadırlar.

Tablo 13’ te öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin yaşa göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 14' te görüldüğü gibi, 56-60 yaş grubu öğretim elemanları ile 25-30 yaş ve 31-35 yaş öğretim elemanları arasında fark bulunmuştur. 56-60 yaş grubu öğretim elemanları “eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması” na, 25-30 ve 31-35 yaş grubu öğretim elemanlarına göre daha olumsuz bakmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak, mesleğe yeni başlamış genç öğretim elemanları eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma sürecine nispeten daha olumlu bakmaktadır denilebilir.

Tablo 15' te öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 15. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Bölüm ya da Anabilim Dalına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm/Anabilim Dalı	n	\bar{x}	Ss
EPÖ	47	152,8298	11,89232
EYD	57	147,9298	11,88347
PDR	47	153,4043	11,80586
İSÖ	48	152,0417	13,01743
Diğer	24	158,0000	9,49743
TOPLAM	223	152,0852	18,82008

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	1931,788	482,947	1,373	,244
Grup içi	218	76699,59	351,833		
TOPLAM	222	78631,38			

P=,244 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 15 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması” na ilişkin görüşleri ile çalıştıkları bölümler ya da anabilim dalları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (p>,05). Bir başka anlatımla, farklı bölüm ya da anabilim dallarında çalışan öğretim elemanlarının yeniden yapılanma süreci ile ilgili görüşleri farklı değildir.

Tablo 16’ da öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin görev unvanlarına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 16. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Görev Unvanı	n	\bar{x}	Ss
Prof.Dr.	11	170,0000	12,44990
Doç.Dr.	15	151,5333	18,42307
Yrd.Doç.Dr	82	152,0244	18,04861
Öğr.Gör.	90	149,9889	20,43378
Diğer	25	152,2800	14,21713
TOPLAM	223	152,0852	18,82008

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	3931,668	982,917	2,868	,024*
Grup içi	218	74699,71	342,659		
TOPLAM	222	78631,38			

p=,024 *p<,05 Fark Önemli

Tablo 16 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması” na ilişkin görüşlerinin unvanlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi unvan grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffé Testi yapılmıştır. Tablo 17’ de Scheffé Testi sonucu görülmektedir.

Tablo 17. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Unvan	G r u p 1	G r u p 2	G r u p 3	G r u p 4	G r u p 5
Prof.Dr. Grup 1				*	
Doç.Dr. Grup 2					
Yrd.Doç.Dr Grup 3					
Öğr.Gör. Grup 4					
Diğer Grup 5					

Tablo 17’ de görüldüğü gibi, farkın hangi unvan grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe Testi, farkın profesörler ile öğretim görevlileri arasında olduğunu göstermektedir. Bu durumda, Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına profesörler, öğretim görevlilerine oranla daha çok inanmakta ve katılmaktadırlar.

Tablo 18’ de öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin yöneticilik görevinin olup olmamasına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 18. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmamasına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yöneticilik Görevi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Var	45	156,8667	17,56365	1,919	,056
Yok	178	150,8764	18,98100		

$p=,056$ $p>.05$ Fark Önemsiz

Tablo 18’ de görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından yöneticilik görevi olanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=156,8667$, standart sapması $Ss=17,56365$ olarak bulunurken, yöneticilik görevi olmayan öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=150,8764$, standart sapması $Ss=18,98100$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,919$ ve $p=,056$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması” na ilişkin görüşlerinde, yöneticilik görevi olup olmamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 19’ da öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin yönettiği tez olup olmadığına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 19. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yönettiğim Tez;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Var	72	151,0139	18,70866	,586	,558
Yok	151	152,5960	18,91355		

P=,558 $p > ,05$ Fark Önemsiz

Tablo 19’ da görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından Tez Yönetenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=151,0139$, standart sapması $Ss=18,70866$ olarak bulunurken, Tez Yönetmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=152,5960$, standart sapması $Ss=18,91355$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,586$ ve $p=,558$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinde, tez yöneticisi olup olmamasına göre fark bulunmamıştır. Bir diğer söyleyişle, öğretim elemanlarının tez yöneticisi olup olmamaları eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması konusuna katılıp katılmamalarını etkilememektedir.

Tablo 20’ de öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 20. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na İlişkin Görüşlerinin, Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları

Yurt Dışına;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gönderildim	6	162,1667	16,32687	1,332	,184
Gönderilmedim	217	151,8065	18,84044		

P=,184 $p > ,05$ Fark Önemsiz

Tablo 20' de görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından yurt dışına gönderilenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=162,1667$, standart sapması $Ss=16,32687$ olarak bulunurken, yurt dışına gönderilmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=151,8065$, standart sapması $Ss=18,84044$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,332$ ve $p=,184$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinde, yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; yeniden yapılanmanın öngördüğü “alan eğitimi” ne ilişkin öğretim elemanı görüşleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti.

Tablo 21' de yeniden yapılanmanın öngördüğü “alan eğitimi” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 21. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	81	93,2222	10,75174	2,724	,007*
Erkek	142	88,7746	12,24420		

$p=,007$ * $p < .05$ Fark Önemli

Tablo 21' de görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından alan eğitimine ilişkin katılım ortalaması kadınlarda $\bar{x}=93,2222$, standart sapma $Ss=10,75174$ olarak bulunurken, erkek öğretim elemanlarında aritmetik ortalama

$\bar{x}=88,7746$, standart sapma $Ss=12,24420$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=2,724$ ve $p=,007$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “alan eğitimi” ne ilişkin görüşleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Kadın öğretim görevlileri yeniden yapılanma sürecinde “alan eğitimi” nin vurgulanmasına erkek öğretim görevlilerine göre daha olumlu bakmaktadırlar denilebilir.

Tablo 22’ de yeniden yapılanmanın öngördüğü “alan eğitimi” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin yaşa göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 22. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grubu	n	\bar{x}	Ss
25-30	36	93,7500	7,34604
31-35	38	91,0000	10,11555
36-40	52	89,2115	11,99728
41-45	41	88,7073	12,41016
46-50	26	88,9615	13,62786
51-55	18	94,2778	14,61589
56-60	8	78,8750	14,06554
60 ve üstü	4	101,7500	4,50000
TOPLAM	223	90,3901	11,89425

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	7	2510,950	358,707	2,669	,011*
Grup içi	215	28896,11	134,401		
TOPLAM	222				

$P=,011$ * $p<,05$ Fark Önemli

Tablo 22 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “alan eğitimi” ne ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Tablo 23’ te Tukey testi sonucu görülmektedir.

Tablo 23. Öğretim Elemanlarının “Alan Eğitimi” ne İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları

Yaş	G r u p 1	G r u p 2	G r u p 3	G r u p 4	G r u p 5	G r u p 6	G r u p 7	G r u p 8
25-30 Grup 1								
31-35 Grup 2								
36-40 Grup 3								
41-45 Grup 4								
46-50 Grup 5								
51-55 Grup 6								
56-60 Grup 7	*					*		*
60 ve üstü Grup 8								

Tablo 23’ te görüldüğü gibi, 56-60 yaş grubu öğretim elemanları ile 25-30 yaş, 51-55 yaş ve 60 ve üstü öğretim elemanları arasında fark bulunmuştur. 56-60 yaş grubu öğretim elemanları eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasında, “alan eğitimi” ne, 25-30 yaş, 51-55 yaş ve 60 ve üstü öğretim elemanlarına göre daha olumsuz baktıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak, mesleğe yeni başlamış genç öğretim elemanları ile meslek yaşamında daha tecrübeli olan 60 yaş ve üstü öğretim elemanlarına göre, orta yaşta bulunanlar “alan eğitimciliği” görüşüne nispeten daha az olumlu bakmaktadırlar denilebilir.

Tablo 24’ de yeniden yapılanmanın öngördüğü “alan eğitimi” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 24. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm/Anabilim Dalı	n	\bar{x}	Ss
EPÖ	47	90,0851	11,89232
EYD	57	88,5439	11,88347
PDR	47	90,7234	11,80586
İSÖ	48	90,6875	13,01743
Diğer	24	94,1250	9,49743
TOPLAM	223	90,3901	11,89425

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	542,917	135,729	,959	,431
Grup içi	218	30864,14	141,579		
TOPLAM	222	31407,06			

P=,431 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 24 incelendiğinde, yeniden yapılanma sürecinde öğretim elemanlarının “alan eğitimi” ne ilişkin görüşleri ile çalıştıkları bölümler ya da anabilim dalları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (p>,05). Bir başka anlatımla, farklı bölüm ya da anabilim dallarında çalışan öğretim elemanlarının yeniden yapılanma sürecinde “alan eğitimi” ile ilgili görüşleri farklı değildir.

Tablo 25’ te yeniden yapılanmanın öngördüğü “alan eğitimi” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin görev unvanlarına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 25. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Görev Ünvanı	n	\bar{x}	Ss
Prof.Dr.	11	100,4545	9,62667
Doç.Dr.	15	89,2667	13,31201
Yrd.Doç.Dr	82	89,7561	11,28591
Öğr.Gör.	90	89,4556	13,13128
Diğer	25	92,0800	6,51869
TOPLAM	223	90,3901	11,89425

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	1316,114	329,028	2,384	,052
Grup içi	218	30090,94	138,032		
TOPLAM	222	31407,06			

p=,052 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 25 incelendiğinde, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinde “alan eğitimi” ne ilişkin görüşleri ile unvanlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 26’ da yeniden yapılanmanın öngördüğü “alan eğitimi” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin yöneticilik görevinin olup olmamasına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 26. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yöneticilik Görevi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Var	45	92,7778	11,45324	1,551	,125
Yok	178	89,7865	11,95894		

$p = ,125$ $p > ,05$ Fark Önemsiz

Tablo 26’ da görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından yöneticilik görevi olanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 92,7778$, standart sapması $Ss = 11,45324$ olarak bulunurken, yöneticilik görevi olmayan öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 89,7865$, standart sapması $Ss = 11,95894$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t = 1,551$ ve $p = ,125$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmanın öngördüğü “Alan Eğitimi” ne ilişkin görüşlerinde, yöneticilik görevi olup olmamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 27’ de yeniden yapılanmanın öngördüğü “alan eğitimi” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin yönettiği tez olup olmadığına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 27. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları.

Yönettiğim Tez;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Var	72	88,7778	11,83956	1,401	,163
Yok	151	91,1589	11,88225		

p=,163 p> ,05 Fark Önemsiz

Tablo 27’ de görüldüğü gibi, Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından Tez Yönetenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=88,7778$, standart sapması $Ss=11,83956$ olarak bulunurken, Tez Yönetmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=91,1589$, standart sapması $Ss=11,88225$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,401$ ve $p=,163$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmanın öngördüğü “Alan Eğitimi” ne ilişkin görüşlerinde, tez yöneticisi olup olmamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 28’ de yeniden yapılanmanın öngördüğü “alan eğitimi” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin, yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 28. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” Ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yurt Dışına;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gönderildim	6	91,6667	9,77070	,266	,791
Gönderilmedim	217	90,3548	11,96439		

p=,791 p> ,05 Fark Önemsiz

Tablo 28’ de görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından yurt dışına gönderilenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=91,6667$, standart

sapması $Ss=9,77070$ olarak bulunurken, yurt dışına gönderilmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=90,3548$, standart sapması $Ss=11,96439$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,266$ ve $p=,791$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinde “Alan Eğitimi” ne ilişkin görüşlerinde, yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; yeniden yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin öğretim elemanı görüşleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 29’ da yeniden yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 29. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Alan Eğitimi” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	81	34,0247	5,58564	3,241	,001*
Erkek	142	31,2887	6,31735		

$p=,001$ * $p < .05$ Fark Önemli

Tablo 29’ da görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin katılım ortalaması kadınlarda $\bar{x}=34,0247$, standart sapma $Ss=5,58564$ olarak bulunurken, erkek öğretim elemanlarında aritmetik ortalama $\bar{x}=31,2887$, standart sapma $Ss=6,31735$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=3,241$ ve $p=,001$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin görüşleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Kadın öğretim görevlileri yeniden yapılanma sürecinde “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” önemine erkek öğretim görevlilerine göre daha önemle bakmaktadırlar.

Tablo 30’ de yeniden yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin yaşa göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 30. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grubu	n	\bar{x}	Ss
25-30	36	30,5833	6,06336
31-35	38	33,2368	6,06913
36-40	52	34,0769	6,24922
41-45	41	31,7317	5,82677
46-50	26	32,7308	5,73800
51-55	18	31,8333	6,91333
56-60	8	25,5000	4,34248
60 ve üstü	4	33,5000	3,69685
TOPLAM	223	32,2825	6,19110

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	7	701,227	100,175	2,758	,009*
Grup içi	215	7807,975	36,316		
TOPLAM	222	8509,202			

P=,009 *p<,05 Fark Önemli

Tablo 30 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Tablo 31’ de Tukey testi sonucu görülmektedir.

Tablo 31. Öğretim Elemanlarının “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları

Yaş	G r u p 1	G r u p 2	G r u p 3	G r u p 4	G r u p 5	G r u p 6	G r u p 7	G r u p 8
25-30 Grup 1								
31-35 Grup 2								
36-40 Grup 3								
41-45 Grup 4								
46-50 Grup 5								
51-55 Grup 6								
56-60 Grup 7		*	*					
60 ve üstü Grup 8								

Tablo 31’ de görüldüğü gibi, 56-60 yaş grubu öğretim elemanları ile 31-35 yaş ve 36-40 yaş öğretim elemanları arasında fark bulunmuştur. 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya katılım ortalaması, 31-35 yaş ve 36-40 yaş öğretim elemanlarının katılım ortalamasından daha düşüktür. Bu bulgudan yola çıkarak, mesleğe yeni başlamış genç öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma sürecinde “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” nin önemine nispeten daha önemle bakmaktadırlar denilebilir.

Tablo 32’ de yeniden yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 32. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm/Anabilim Dalı	n	\bar{x}	Ss
EPÖ	47	31,9787	6,64468
EYD	57	30,8772	6,38377
PDR	47	32,5532	6,09992
İSÖ	48	33,1458	5,97509
Diğer	24	33,9583	5,03448
TOPLAM	223	32,2825	6,19110

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	223,528	55,882	1,470	,212
Grup içi	218	8285,674	38,008		
TOPLAM	222	8509,202			

P=,212 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 32 incelendiğinde, yeniden yapılanma sürecinde öğretim elemanlarının “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin görüşleri ile çalıştıkları bölümler ya da anabilim dalları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>,05$). Bir başka anlatımla, farklı bölüm ya da anabilim dallarında çalışan öğretim elemanlarının yeniden yapılanma sürecinde “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ile ilgili görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 33’ te yeniden yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin görev unvanlarına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 33. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Görev Ünvanı	n	\bar{x}	Ss
Prof.Dr.	11	37,1818	5,58244
Doç.Dr.	15	31,6667	5,96019
Yrd.Doç.Dr	82	32,8171	6,20857
Öğr.Gör.	90	31,9889	5,98405
Diğer	25	29,8000	6,24500
TOPLAM	223	32,2825	6,19110

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	454,987	113,747	3,079	,017*
Grup içi	218	8054,215	36,946		
TOPLAM	222	8509,202			

p=,017 *p<,05 Fark Önemli

Tablo 33 incelendiğinde, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinde “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin görüşleri ile unvanlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın hangi unvan grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe Testi yapılmıştır. Tablo 34’ te Scheffe Testi sonucu görülmektedir.

Tablo 34. Öğretim Elemanlarının “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” na İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları

Unvan	G r u p 1	G r u p 2	G r u p 3	G r u p 4	G r u p 5
Prof.Dr. Grup 1					*
Doç.Dr. Grup 2					
Yrd.Doç.Dr Grup 3					
Öğr.Gör. Grup 4					
Diğer Grup 5					

Tablo 34’ te görüldüğü gibi, farkın hangi unvan grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe Testi, farkın profesörler ile ‘diğer’ gruptaki öğretim

elemanları arasında olduğunu göstermektedir. Bu durumda, yeniden yapılanma sürecinde profesörler “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ni, ‘diğer’ grupta olan, okutmanlar ve araştırma görevlilerine oranla daha çok önemsemektedirler. Öğretmenlik mesleğinde uygulama derslerinin önemini, araştırma görevlilerine göre profesörlerin farklı vurgulaması, onların alanda daha tecrübeli olmalarından kaynaklandığını açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 35’ te yeniden yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin yöneticilik görevinin olup olmamasına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 35. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yöneticilik Görevi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Var	45	33,6222	6,36856	1,631	,104
Yok	178	31,9438	6,11723		

p = ,104 *p* > ,05 Fark Önemsiz

Tablo 35’ te görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından yöneticilik görevi olanların aritmetik ortalaması \bar{x} = 33,6222, standart sapması *S* = 6,36856 olarak bulunurken, yöneticilik görevi olmayan öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması \bar{x} = 31,9438, standart sapması *S* = 6,11723 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede *t* = 1,631 ve *p* = ,104 olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin görüşlerinde, yöneticilik görevi olup olmamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 36’ da yeniden yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin yönettiği tez olup olmadığına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 36. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları.

Yönettiğim Tez;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Var	72	32,7639	6,23595	,801	,424
Yok	151	32,0530	6,17715		

$p=,424$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 36’ da görüldüğü gibi, Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından Tez Yönetenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,7639$, standart sapması $S=6,23595$ olarak bulunurken, Tez Yönetmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,0530$, standart sapması $S=6,17715$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,801$ ve $p=,424$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin görüşlerinde, tez yöneticisi olup olmamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 37’ de yeniden yapılanmanın öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin, yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 37. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yurt Dışına;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gönderildim	6	36,1667	5,11534	1,563	,120
Gönderilmedim	217	32,1751	6,19339		

$p=,120$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 37' de görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından yurt dışına gönderilenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=36,1667$, standart sapması $S=5,11534$ olarak bulunurken, yurt dışına gönderilmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,1751$, standart sapması $S=6,19339$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,563$ ve $p=,120$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinde "Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri" ne ilişkin görüşlerinde, yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

5.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi; yeniden yapılanmanın öngördüğü "Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları" na ilişkin öğretim elemanı görüşleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti.

Tablo 38' de yeniden yapılanmanın öngördüğü "Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları" na ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 38. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü "Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları" ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı Ve t-Testi Sonuçları.

Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	81	30,4691	5,57020	1,940	,054
Erkek	142	28,8099	6,44665		

$p=,054$ $p < .05$ Fark Önemsiz

Tablo 38’ de görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin katılım ortalaması kadınlarda $\bar{x}=30,4691$, standart sapma $S=5,57020$ olarak bulunurken, erkek öğretim elemanlarında aritmetik ortalama $\bar{x}=28,8099$, standart sapma $S=6,44665$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,940$ ve $p=,054$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin görüşleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında .05 düzeyinde fark bulunmamıştır.

Tablo 39’ de yeniden yapılanmanın öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin yaşa göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 39. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.

Yaş Grubu	n	\bar{x}	Ss
25-30	36	31,5556	5,09030
31-35	38	31,9211	4,32705
36-40	52	29,3654	6,48385
41-45	41	28,3659	7,03476
46-50	26	26,4615	6,23045
51-55	18	29,6111	5,52150
56-60	8	23,2500	3,95511
60 ve üstü	4	28,2500	7,67572
TOPLAM	223	29,4126	6,18194

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	7	985,834	140,833	4,038	,000*
Grup içi	215	7498,211	34,875		
TOPLAM	222	8484,045			

P=,000 *p<,05 Fark Önemli

Tablo 39 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Tablo 40’ ta Tukey testi sonucu görülmektedir.

Tablo 40. Öğretim Elemanlarının “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları

Yaş	G r u p 1	G r u p 2	G r u p 3	G r u p 4	G r u p 5	G r u p 6	G r u p 7	G r u p 8
25-30 Grup 1								
31-35 Grup 2								
36-40 Grup 3								
41-45 Grup 4								
46-50 Grup 5	*	*						
51-55 Grup 6								
56-60 Grup 7	*	*						
60 ve üstü Grup 8								

Tablo 40’ ta görüldüğü gibi, 46-50 yaş grubu öğretim elemanları ile 25-30 yaş ve 31-35 yaş öğretim elemanları arasında ve 56-60 yaş grubu öğretim elemanları ile yine 25-30 yaş ve 31-35 yaş öğretim elemanları arasında fark bulunmuştur. Yaş gruplarının katılım ortalamasından anlaşılacağı gibi 46-50 yaş grubu öğretim elemanları ile 56-60 yaş grubu öğretim elemanları “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanma” ya ilişkin daha genç öğretim elemanları olan 25-30 yaş ve 31-35 yaş öğretim elemanlarına göre daha düşük ortalama da görünmektedirler. Bu bulgudan yola çıkarak, mesleğe yeni başlamış genç öğretim elemanlarının “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanma” ya ilişkin görüşlerinde ve durumlarında daha yaşlı öğretim elemanlarına göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 41’ de yeniden yapılanmanın öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 41. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.

Bölüm/Anabilim Dalı	n	\bar{x}	Ss
EPÖ	47	30,7660	4,76040
EYD	57	28,5088	6,89752
PDR	47	30,1277	7,00502
İSÖ	48	28,2083	5,86718
Diğer	24	29,9167	5,39659
TOPLAM	223	29,4126	6,18194

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	232,390	58,097	1,535	,193
Grup içi	218	8251,655	37,852		
TOPLAM	222	8484,045			

P=,193 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 41 incelendiğinde, yeniden yapılanma sürecinde öğretim elemanlarının “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin görüşleri ile çalıştıkları bölümler ya da anabilim dalları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>,05$). Bir başka anlatımla, farklı bölüm ya da anabilim dallarında çalışan öğretim elemanlarının yeniden yapılanma sürecinde “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ile ilgili görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 42’ de yeniden yapılanmanın öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ne ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin görev unvanlarına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 42. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.

Görev Ünvanı	n	\bar{x}	Ss
Prof.Dr.	11	32,3636	5,44560
Doç.Dr.	15	30,6000	4,51664
Yrd.Doç.Dr	82	29,4512	6,30726
Öğr.Gör.	90	28,5444	6,57739
Diğer	25	30,4000	5,08265
TOPLAM	223	29,4126	6,18194

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	209,272	52,318	1,378	,242
Grup içi	218	8274,773	37,958		
TOPLAM	222	8484,045			

p=,242 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 42 incelendiğinde, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinde “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin görüşleri ile unvanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 43’ te yeniden yapılanmanın öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin yöneticilik görevinin olup olmasına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 43. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yöneticilik Görevi	n	\bar{x}	Ss	t	p
Var	45	30,4667	5,10169	1,282	,201
Yok	178	29,1461	6,41159		

p= ,201 p> ,05 Fark Önemsiz

Tablo 43' te görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından yöneticilik görevi olanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=30,4667$, standart sapması $S=5,10169$ olarak bulunurken, yöneticilik görevi olmayan öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=29,1461$, standart sapması $S=6,41159$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,282$ ve $p=,201$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmanın öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin görüşlerinde, yöneticilik görevi olup olmamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 44' te yeniden yapılanmanın öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin yönettiği tez olup olmadığına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 44. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yönettiği Tez;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Var	72	29,4722	6,03271	,099	,921
Yok	151	29,3841	6,27148		

$p=,921$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 44' te görüldüğü gibi, Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından Tez Yönetenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=29,4722$, standart sapması $S=6,03271$ olarak bulunurken, Tez Yönetmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=29,3841$, standart sapması $S=6,27148$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,099$ ve $p=,921$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmanın öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin görüşlerinde, tez yöneticisi olup olmamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 45’ te yeniden yapılanmanın öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin, yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 45. Yeniden Yapılanmanın Öngördüğü “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” ne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yurt Dışına;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gönderildim	6	34,3333	3,50238	1,990	,048*
Gönderilmedim	217	29,2765	6,18893		

p=,048 *p<,05 Fark Önemli

Tablo 45’ te görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından yurt dışına gönderilenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=34,3333$, standart sapması $S=3,50238$ olarak bulunurken, yurt dışına gönderilmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=29,2765$, standart sapması $S=6,18893$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,990$ ve $p=,048$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinde “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin görüşlerinde, yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Yeniden Yapılanma gereği yurt dışına gönderilen öğretim elemanları, “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin, yurt dışına gitmeyenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının yurt dışına gönderilmeleri “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” açısından olumlu görünmektedir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi; öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşleri ile, alt boyutlar olan; alan eğitimine ilişkin, okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin ve çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin görüşleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? şeklinde belirlenmiştir.

Bu alt problemin yanıtlanmasında ölçek ile alt boyutlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Tablo 46’ da Öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşleri ile, alt boyutlar olan; ‘alan eğitimine’ , ‘okul deneyimi ve uygulama derslerine’ ve ‘çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına’ ilişkin Pearson korelasyon katsayıları ve anlamlılık testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 46. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” Na İlişkin Görüşleri İle, Alt Boyutlar Olan; ‘Alan Eğitimine’ , ‘Okul Deneyimi Ve Uygulama Derslerine’ Ve ‘Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme Ve Kullanmalarına’ İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki.

KORELASYON	(1)	(2)	(3)	(4)
<i>Yeniden Yapılanmaya İlişkin Görüşleri (1)</i>	1			
<i>Anlamlılık</i>	,			
<i>Alan Eğitimine İlişkin Görüşleri (2)</i>	,901**	1		
<i>Anlamlılık</i>	,000	,		
<i>Okul Den. ve Uyg. Derslerine İlişkin Görüşleri (3)</i>	,671**	,436**	1	
<i>Anlamlılık</i>	,000	,000	,	
<i>Çağdaş Öğretim Teknolojilerine İlişkin Görüşleri (4)</i>	,638**	,384**	,203**	1
<i>Anlamlılık</i>	,000	,000	,002	,

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 46’ da görüldüğü gibi eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına ilişkin görüşleri ile, alt boyutlar olan; alan eğitimine ilişkin, okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin ve çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin görüşleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır.

Buna göre öğretim elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına katılım puanları arttıkça, alan eğitimine ilişkin, okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin ve çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin görüşlerinde de aynı yönde bir artış vardır denilebilir.

5.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan; Eğitim Fakültelerinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “Öğretim Hedefleri” nasıl bir dağılım göstermektedir? sorusuna yanıt vermek üzere örneklem grubunun 52 maddeye verdiği cevapların ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının en fazla seçtikleri hedef ile en az seçtikleri hedefi daha iyi değerlendirebilmek için maddelerin ortalaması ve standart sapmaları alındıktan sonra, ortalamalarına göre en büyükten en küçüğe göre sıralanmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi 52 maddelik Öğretim Hedefleri Envanteri; “Her Zaman” (5)’ ile “Hiçbir zaman” (1) arasında 5’ li derecelendirilmiş bir envanterdir. Öğretim elemanlarından seçtikleri hedefleri, beşli sıklık derecesinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Buna göre 52 maddelik hedef anketinin değerlendirilmesi tablo 47’ de verilmiştir.

Tablo 47. Öğretim Elemanlarının Derslerini Okuturken Seçtikleri Öğretim Hedefleri.

	Öğretim Elemanlarının Öğretim Hedefleri:	\bar{x}	Ss
1	Yeni fikirlere açık olmayı geliştirme.	4,48	0,67
2	Öz saygı ve kendine güveni geliştirme.	4,39	0,80
3	Dürüst olmayı geliştirme.	4,38	0,80
4	Yaşam boyu öğrenmeyi geliştirme.	4,37	0,75
5	Kendi davranışından sorumluluk duymayı başarma.	4,36	0,78
6	Konunun kavram ve kuramlarını öğrenme.	4,33	0,68
7	Bilgi ve fikirlerden yola çıkarak bütünleştirme ve sentez yapma yeteneğini geliştirme.	4,30	0,78
8	Başkalarına saygıyı geliştirme.	4,29	0,85

9	Önceden öğrenilen ilke ve genellemeleri yeni problem ve durumlara uygulama yeteneğini geliştirme.	4,28	0,72
10	Çağdaş sosyal sorunlardan haberdar olmayı geliştirme.	4,27	0,81
11	Problem çözme becerilerini geliştirme.	4,26	0,80
12	Konunun değer ve bakış açılarını anlamayı öğrenme.	4,23	0,75
13	Yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirme.	4,22	0,83
14	Konunun terim ve olgularını öğrenme.	4,21	0,77
15	Doğru iş yapabilme anlayışını geliştirme.	4,19	0,79
16	Olgular ile düşünceler arasındaki farkı ayırd etme yeteneğini geliştirme.	4,17	0,76
17	Zamanı iyi kullanma ve örgütlenme yeteneğini geliştirme.	4,17	0,81
18	Kişisel başarı için istek geliştirme.	4,16	0,82
19	Makul kararlar verme kapasitesini geliştirme.	4,16	0,84
20	Aynı anda bütün parça ilişkilerini görme yeteneğini geliştirme.	4,15	0,80
21	Konudaki yeni bilgilerden yararlanma teknik ve yöntemlerini öğrenme.	4,15	0,70
22	Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kabul etmeyi geliştirme.	4,15	0,88
23	Konuya yapılan önemli katkıları anlamayı öğrenme.	4,13	0,67
24	Gözlemlerden anlamalı sonuçlar çıkarma yeteneğini geliştirme.	4,12	0,79
25	Başkalarıyla birlikte verimli çalışma yeteneğini geliştirme.	4,12	0,80
26	Bilim ve teknolojinin rolüne ilişkin anlayışı geliştirme.	4,09	0,84
27	Analitik becerilerini geliştirme.	4,08	0,79
28	Konudaki değerlendirme yöntem ve materyallerini öğrenme.	4,08	0,75
29	Konu için materyalleri, araçları ve teknoloji merkezlerini kullanma becerisini geliştirme.	4,06	0,90
30	Kendi değerlerine adanmayı geliştirme.	4,05	0,90
31	Pratik davranma yeteneğini geliştirme.	4,02	0,88
32	Kendini düşünme kapasitesini geliştirme.	4,00	0,92
33	Konuşma becerilerini geliştirme.	3,97	0,93
34	Ruh sağlığını korumayı öğrenme.	3,96	1,03
35	Uygun ders çalışma stratejileri ve alışkanlıklarını geliştirme.	3,91	0,94

36	Dikkat becerisini geliştirme.	3,87	0,93
37	Etik seçimler yapma kapasitesini geliştirme.	3,87	0,99
38	Dinleme becerilerini geliştirme.	3,86	0,99
39	Konsantrasyon yeteneğini geliştirme.	3,79	0,94
40	Yönerge, emir ve planları izleme yeteneğini geliştirme.	3,77	0,97
41	Çeşitli sanat ve bilim alanlarına ilişkin anlayış geliştirme.	3,72	0,96
42	Fiziksel sağlığı koruma öğrenme.	3,72	1,07
43	Diğer kültürleri anlamayı geliştirme.	3,71	0,95
44	Yönetme yeteneklerini geliştirme.	3,69	0,98
45	Okuma becerilerini geliştirme.	3,68	1,10
46	Liderlik etme yeteneklerini geliştirme.	3,65	1,01
47	Estetik değerler geliştirme.	3,63	1,06
48	Tarihsel bakış açısını geliştirme.	3,47	1,09
49	Yazma becerilerini geliştirme.	3,41	1,18
50	Dersi geçmeye hazırlama.	3,17	1,21
51	Matematiksel yeteneği geliştirme.	2,99	1,29
52	Ezber becerilerini geliştirme.	2,14	1,06
	TOPLAM \bar{x}	3,96	0,88

Tablo 47' de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının derslerini okuturken seçtikleri öğretim hedeflerinden “Her Zaman” geliştirmeye çalıştıkları hedeflerin başında $\bar{x}=4,48$ lik ortalama ile “Yeni fikilere açık olmayı geliştirme” gelmektedir. İkinci sırada $\bar{x}=4,39$ luk ortalama ile “Öz saygı ve kendine güveni geliştirme.” ve üçüncü sırada ise “Dürüst olmayı geliştirme.” $\bar{x}=4,38$ lik ortalama ile seçilmiştir.

Öğretim elemanları tarafından seçilen hedeflerin dağılımını daha iyi görebilmek için anketin alt boyutları olan hedef maddelerine göre dağılım tablosu aşağıda verilmiştir. Tablo 48' de öğretim elemanlarının 52 maddelik “öğretim hedefleri envanteri” ne verdikleri

yanıtların alt boyutlar olan hedeflere göre dağılımları düzenlenmiş ve ortalama ve standart sapmalarına bakılmıştır.

Tablo 48. “Öğretim Hedefleri Envanteri” nin Alt Boyutları Olan Hedef Maddelerine Göre Öğretim Elemanlarının Katılım Ortalamaları Dağılımı.

No	İçerdiği Maddeler	Madde sayısı	Maximum puan	Minimum puan	Alt Boyut Adı	\bar{x}	Ss
1.	1-8	8	40	8	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme	33,6143	4,5117
2.	9-17	9	45	9	Temel öğrenme becerilerini geliştirme	31,6592	6,2738
3.	18-25	8	40	8	Alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme	32,3946	4,2124
4.	26-35	10	50	10	Bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler	39,8117	6,3721
5.	36-43	8	40	8	Mesleğe hazırlama	30,8341	4,0984
6.	44-52	9	45	9	Kişisel gelişimlerini vurgulama	37,3587	5,8922
Toplam:		52	260	52	n=223	206,650	24,9602

Tablo 48 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yanıtlarında hemen her hedef grubuna ait ortalamaları yüksek görünmektedir. Diğer bir söyleyişle, öğretim elemanları sunulan her hedefi yüksek ortalama ile seçmişlerdir. Bu durumda öğretim elemanlarının sınıf içindeki etkinliklerinde, anketteki her bir hedefi yüksek ortalamalarla seçtiğini belirtmesi, Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının verdiği ivme ile söz konusu öğretim hedeflerinin hemen hemen tümünü gerçekleştirme düşüncesinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ölçeğin özgün değerlendirilme şekline göre öğretim elemanlarının “Her Zaman” (5) seçeneğini işaretleyerek seçtikleri hedefler alınarak değerlendirme yoluna gidilmiştir. Ölçeği geliştiren Angelo ve Cross’ un da çalışmalarında belirtildiği gibi öğretim elemanlarının “Her Zaman” -geliştirmeye çalıştığım bir hedef- (5) olarak seçtikleri hedefler, onların öncelikli hedefleridir.

Tablo 49’ da “Öğretim Hedefleri Envanteri” nde “Her Zaman” seçeneğini işaretleyen öğretim elemanı sayılarının (n=223’ de) yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 49. “Öğretim Hedefleri Envanteri” nde “Her Zaman” seçeneğini işaretleyen Öğretim Elemanı Sayılarının Yüzdeleri

<i>Hedefler</i>	<i>Hedef sayısı</i>	<i>“Her Zaman” Katılan Öğretim Elemanı Yüzdelik Dağılımı n=223’ te</i>
<i>Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme</i>	1-8	%40,525
<i>Temel öğrenme becerilerini geliştirme</i>	9-17	%23,810
<i>Alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme</i>	18-25	%33,075
<i>Bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler</i>	26-35	%35,910
<i>Mesleğe hazırlama</i>	36-43	%31,325
<i>Kişisel gelişimlerini vurgulama</i>	44-52	%43,120

Tablo 49’ da öğretim elemanlarının “Her Zaman” seçtikleri öğretim hedeflerinin alt boyutlara göre yüzde dağılımları görülmektedir. Bu dağılıma göre “Öğretmelik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının ilk sırada %43,120’ lik katılımı ile “Kişisel gelişimlerini vurgulama” hedefini seçtikleri görülmektedir. İkinci sırada %40,525’ lik katılımı ile “Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme” hedefi gelmekte ve üçüncü sırada ise, %35,910’ luk katılımı ile “Bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler” hedefi gelmektedir.

Tablo 48’ deki “öğretim hedefleri anketi” nin alt boyutları olan hedef maddelerine göre öğretim elemanlarının katılım ortalamaları dağılımı ile tablo 49’ daki “öğretim hedefleri anketi” nde “her zaman” seçeneğini işaretleyen öğretim elemanı sayılarının yüzdeleri karşılaştırıldığında da dengeli bir dağılım görülmektedir.

Diğer bir anlatımla Öğretim elemanlarının anketin geneline verdikleri yanıtlar ile “Her Zaman” seçeneği ile katıldıklarını belirttikleri hedefler hemen hemen benzer dağılım göstermektedir. Bu dağılım tablo 50 de verilmektedir.

Tablo 50. Öğretim Elemanlarının Envanterin Geneline Verdikleri Yanıtlar İle “Her Zaman” Seçtikleri Hedeflerin Sıralı Karşılaştırılması.

<i>Envantere Verilen Genel Yanıtlardan</i>		<i>“Her Zaman”Seçilen</i>	
<i>Hedefler</i>	<i>Ortalama x</i>	<i>Hedefler</i>	<i>“Her Zaman” Katılan Öğretim Elemanı Yüzdelik Dağılımı n=223’ te</i>
<i>Bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler</i>	39,8117	<i>Kişisel gelişimlerini vurgulama</i>	%43,120
<i>Kişisel gelişimlerini vurgulama</i>	37,3587	<i>Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme</i>	%40,525
<i>Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme</i>	33,6143	<i>Bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler</i>	%35,910
<i>Alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme</i>	32,3946	<i>Alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme</i>	%33,075
<i>Temel öğrenme becerilerini geliştirme</i>	31,6592	<i>Mesleğe hazırlama</i>	%31,325
<i>Mesleğe hazırlama</i>	30,8341	<i>Temel öğrenme becerilerini geliştirme</i>	%23,810

Tablo 50’ deki hedeflerin istikrarlı sıralanması, öğretim elemanlarının hedeflerinin de istikrarlı seçmiş olduklarını göstermektedir. “her zaman” gerçekleştirmeye çalıştıkları hedefler ile envanterin tümüne yönelik seçilen hedefler hemen hemen aynı alt boyutta yer almaktadır.

5.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” alt boyut hedefini seçmeleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti.

Tablo 51’ de eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 51. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	81	33,6296	4,40580	,038	,970
Erkek	142	33,6056	4,58638		

$p = ,970$ $p > .05$ Fark Önemsiz

Tablo 51’ te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin katılım ortalaması kadınlarda $\bar{x} = 33,6296$, standart sapma $S = 4,40580$ olarak bulunurken, erkek öğretim elemanlarında aritmetik ortalama $\bar{x} = 33,6056$, standart sapma $S = 4,58638$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t = ,038$ ve $p = ,970$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında .05 düzeyinde fark bulunmamıştır. Bir başka söyleyişle, bu hedefin seçilmesinde kadınlarla, erkekler arasında fark yoktur denilebilir.

Tablo 52’ de öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin yaşa göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 52. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları.

Yaş Grubu	n	\bar{x}	Ss
25-30	36	34,4444	4,10188
31-35	38	34,1053	5,02313
36-40	52	34,3269	3,98389
41-45	41	32,8537	5,28470
46-50	26	32,9231	4,66410
51-55	18	31,6111	3,20182
56-60	8	32,3750	4,30739
60 ve üstü	4	36,0000	2,44949
TOPLAM	223	33,6143	4,51166

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	7	203,803	29,115	1,451	,187
Grup içi	215	4315,031	20,070		
TOPLAM	222	4518,834			

P=,187 $p > ,05$ Fark Önemsiz.

Tablo 52 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 53’ de öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 53. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları.

Bölüm/Anabilim Dalı	n	\bar{x}	Ss
EPÖ	47	32,9574	4,86763
EYD	57	33,2807	5,19187
PDR	47	33,6383	4,45473
İSÖ	48	34,0417	3,85900
Diğer	24	34,7917	3,21652
TOPLAM	223	33,6143	4,51166

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	68,684	17,171	,841	,500
Grup içi	218	4450,150	20,414		
TOPLAM	222	4518,834			

P=,500 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 53 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre anlamlı fark bulunmamıştır (p>,05).

Tablo 54’ de öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin görev unvanlarına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 54. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Görev Ünvanı	n	\bar{x}	Ss
Prof.Dr.	11	36,0909	3,70012
Doç.Dr.	15	32,8667	5,44933
Yrd.Doç.Dr	82	33,8415	4,52556
Öğr.Gör.	90	33,1333	4,36843
Diğer	25	33,9600	4,58694
TOPLAM	223	33,6143	4,51166

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	P
Gruplar arası	4	103,893	25,973	1,282	,278
Grup içi	218	4414,941	20,252		
TOPLAM	222	4518,834			

p=,278 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 54 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri ile unvanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p < .05$).

Tablo 55’ de öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin yöneticilik görevinin olup olmamasına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 55. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Görevi	n	\bar{x}	Ss	t	P
Var	45	33,7556	4,26484	,234	,815
Yok	178	33,5787	4,58282		

p= ,815 p> ,05 Fark Önemsiz

Tablo 55’ de görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından yöneticilik görevi olanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=33,7556$, standart sapması $S=4,26484$ olarak bulunurken, yöneticilik görevi olmayan öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=33,5787$, standart sapması $S=4,58282$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,234$ ve $p=,815$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri ile yöneticilik görevi olup olmaması arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Yöneticilik görevi olan öğretim elemanları ile olmayanların “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri arasında fark yoktur.

Tablo 56’ da öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin yönettiği tez olup olmadığına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 56. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yönettiğim Tez;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Var	72	33,9028	4,57230	,658	,511
Yok	151	33,4768	4,49123		

$p=,511$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 56’ da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinde Tez Yönetenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=33,9028$, standart sapması $S=4,57230$ olarak bulunurken, Tez Yönetmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=33,4768$, standart sapması $S=4,49123$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,658$ ve $p=,511$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri ile tez yöneticisi olup olmamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 57’ de öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 57. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yurt Dışına;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gönderildim	6	35,6667	3,82971	1,130	,260
Gönderilmedim	217	33,5576	4,52336		

$p=,260$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 57’ de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinde yurt dışına gönderilenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=35,6667$, standart sapması $S=3,82971$ olarak bulunurken, yurt dışına gönderilmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=33,5576$, standart sapması $S=4,52336$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,130$ ve $p=,260$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri ile yurt dışına gönderilmesi ile gönderilmemesi arasında .05 düzeyinde anlamlı fark yoktur.

5.9.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, öğretim elemanlarının, “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” alt boyut hedefini seçmeleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti.

Tablo 58’ de eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 58. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kadın	81	31,6914	6,47233	,058	,954
Erkek	142	31,6408	6,18089		

p= ,954 p> .05 Fark Önemsiz

Tablo 58’ de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin katılım ortalaması kadınlarda $\bar{x}=31,6914$, standart sapma $S=6,47233$ olarak bulunurken, erkek öğretim elemanlarında aritmetik ortalama $\bar{x}=31,6408$ standart sapma $S=6,18089$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,058$ ve $p=,954$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında .05 düzeyinde fark bulunmamıştır. Bir başka söyleyişle, bu hedefin seçilmesinde kadınlarla, erkekler arasında fark yoktur.

Tablo 59’ da öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin yaşa göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 59. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grubu	n	\bar{x}	Ss
25-30	36	33,8333	5,41163
31-35	38	32,7105	6,22075
36-40	52	31,5385	6,97182
41-45	41	30,5854	6,45359
46-50	26	31,3077	5,43889
51-55	18	29,3889	3,80617
56-60	8	26,5000	6,94879
60 ve üstü	4	37,5000	5,97216
TOPLAM	223	31,6592	6,27382

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	7	705,592	100,799	2,698	,011*
Grup içi	215	8032,506	37,360		
TOPLAM	222	8738,099			

P=,011 *p<,05 Fark Önemli

Tablo 59 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinde yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bulunan p değeri $p = ,011$ dir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Tablo 60’ da Tukey testi sonucu görülmektedir.

Tablo 60. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları

Yaş	G r u p 1	G r u p 2	G r u p 3	G r u p 4	G r u p 5	G r u p 6	G r u p 7	G r u p 8
25-30 Grup 1								
31-35 Grup 2								
36-40 Grup 3								
41-45 Grup 4								
46-50 Grup 5								
51-55 Grup 6								
56-60 Grup 7	*							
60 ve üstü Grup 8								

Tablo 60’ da görüldüğü gibi, farkın kaynağına ilişkin Tukey testi sonucu incelendiğinde, gruplar arası farklılığın, 25-30 yaş grubu öğretim elemanlarıyla 56-60 yaş grubu öğretim elemanları arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalardan da anlaşılacağı gibi 25-30 yaş grubu öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri, 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarına göre daha fazladır. Bu bulgudan genç öğretim elemanları, “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarına oranla daha çok tercih etmişlerdir denilebilir. 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarının bu anlamdaki puanının düşük olması onların daha tecrübeli olmasından, dolayısıyla “temel öğrenme becerileri” nden daha üst düzey hedefleri seçmek istemişlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 61’ de öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 61. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm/Anabilim Dalı	n	\bar{x}	Ss
EPÖ	47	32,0213	5,72367
EYD	57	31,5965	6,88388
PDR	47	30,3830	6,89219
İSÖ	48	32,0833	6,03124
Diğer	24	32,7500	4,94535
TOPLAM	223	31,6592	6,27382

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	120,128	30,032	,760	,553
Grup içi	218	8617,971	39,532		
TOPLAM	222	8738,099			

P=,553 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 61 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre anlamlı fark bulunmamıştır (p>,05).

Tablo 62’ de öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin görev unvanlarına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 62. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Görev Ünvanı	n	\bar{x}	Ss
Prof.Dr.	11	33,0909	4,22976
Doç.Dr.	15	30,9333	6,27315
Yrd.Doç.Dr	82	31,5732	6,35965
Öğr.Gör.	90	31,1556	6,39155
Diğer	25	33,5600	6,29868
TOPLAM	223	31,6592	6,27382

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	P
Gruplar arası	4	144,213	36,053	,915	,456
Grup içi	218	8593,886	39,421		
TOPLAM	222	8738,099			

p=,456 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 62 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri ile unvanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 63’ te öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin yöneticilik görevinin olup olmamasına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 63. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Görevi	n	\bar{x}	Ss	t	P
Var	45	31,8222	5,73779	,195	,846
Yok	178	31,6180	6,41680		

p= ,846 p> ,05 Fark Önemsiz

Tablo 63’ te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarından yöneticilik görevi olanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=31,8222$, standart sapması $S=5,73779$ olarak bulunurken, yöneticilik görevi olmayan öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=31,6180$, standart sapması $S=6,41680$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,195$ ve $p=,846$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri ile yöneticilik görevi olup olmaması arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Yöneticilik görevi olan öğretim

elemanları ile olmayanların “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri arasında fark yoktur denilebilir.

Tablo 64’ de öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin yönettiği tez olup olmadığına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 64. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yönettiğim Tez;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Var	72	31,4306	6,43237	,371	,712
Yok	151	31,7682	6,21551		

$p=,712$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 64’ de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçenlerden Tez Yönetenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=31,4306$, standart sapması $S=6,43237$ olarak bulunurken, Tez Yönetmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=31,7682$, standart sapması $S=6,21551$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,371$ ve $p=,712$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri ile tez yöneticisi olup olmamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 65’ te öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinin yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 65. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yurt Dışına;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Gönderildim	6	39,5000	3,39116	3,166	,002*
Gönderilmedim	217	31,4424	6,19944		

$p=,002$ * $p<,05$ Fark Önemli

Tablo 65’ te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçenlerden yurt dışına gönderilenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=39,5000$, standart sapması $S=3,39116$ olarak bulunurken, yurt dışına gönderilmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=31,4424$, standart sapması $S=6,19944$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=3,166$ ve $p=,002$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmelerinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Yeniden Yapılanma gereği yurt dışına gönderilen öğretim elemanları, “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini gönderilmeyenlere göre daha fazla tercih etmektedirler.

5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi, öğretim elemanlarının, “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” alt boyut hedefini seçmeleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti.

Tablo 66' da eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 66. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kadın	81	32,7531	3,94820	,986	,326
Erkek	142	32,1901	4,35635		

$p = ,326$ $p > .05$ Fark Önemsiz

Tablo 66' da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinin katılım ortalaması kadınlarda $\bar{x} = 32,7531$, standart sapma $S = 3,94820$ olarak bulunurken, erkek öğretim elemanlarında aritmetik ortalama $\bar{x} = 32,1901$ standart sapma $S = 4,35635$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t = ,986$ ve $p = ,326$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmeleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında .05 düzeyinde fark bulunmamıştır. Bir başka söyleyişle, bu hedefin seçilmesinde kadınlarla, erkekler arasında fark yoktur.

Tablo 67' de öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinin yaşa göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 67. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grubu	n	\bar{x}	Ss
25-30	36	32,5833	3,66742
31-35	38	33,1053	3,50127
36-40	52	33,0192	4,16564
41-45	41	32,7073	4,76573
46-50	26	31,8846	3,45632
51-55	18	30,8333	3,01467
56-60	8	26,2500	6,58461
60 ve üstü	4	35,2500	3,40343
TOPLAM	223	32,3946	4,21242

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	7	430,072	61,439	3,764	,001*
Grup içi	215	3509,201	16,322		
TOPLAM	222	3939,274			

P=,011 *p<,05 Fark Önemli

Tablo 67 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinde yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05). Bulunan p değeri p= ,001 dir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe Testi yapılmıştır. Tablo 68’ de Scheffe testi sonucu görülmektedir.

Tablo 68. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Scheffe Testi Sonuçları

Yaş	G r u p 1	G r u p 2	G r u p 3	G r u p 4	G r u p 5	G r u p 6	G r u p 7	G r u p 8
25-30 Grup 1								
31-35 Grup 2								
36-40 Grup 3								
41-45 Grup 4								
46-50 Grup 5								
51-55 Grup 6								
56-60 Grup 7	*	*	*	*				
60 ve üstü Grup 8								

Tablo 68’ de görüldüğü gibi, farkın kaynağına ilişkin Scheffe testi sonucu incelendiğinde, gruplar arası farklılığın, 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarıyla, 25-30 yaş grubu, 31-35 yaş grubu, 36-40 yaş grubu ve 41-45 yaş grubu öğretim elemanları arasında olduğu görülmektedir. 25-30 yaş grubu, 31-35 yaş grubu, 36-40 yaş grubu ve 41-45 yaş grubu öğretim elemanlarının hedefi seçme ortalamaları gözlenen ortalamaya ($x=32,3946$) yakın iken, 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarının gözlenen ortalamadan çok düşük oldukları görülmektedir. 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinde diğer yaş gruplarına göre daha düşük bulunması, yine tecrübelerine bağlı olarak bu hedefi öncelikli görmeyişlerinden kaynaklanmaktadır denilebilir.

Tablo 69’ da öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 69 . Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm/Anabilim Dalı	n	\bar{x}	Ss
EPÖ	47	32,3404	3,70239
EYD	57	32,0175	5,22867
PDR	47	32,5957	4,79429
İSÖ	48	32,4583	3,01033
Diğer	24	32,8750	3,48054
TOPLAM	223	32,3946	4,21242

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	15,877	3,969	,221	,927
Grup içi	218	3923,396	17,997		
TOPLAM	222	3939,274			

P=,927 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 69 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre anlamlı fark bulunmamıştır (p>,05).

Tablo 70’ de öğretim “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinin görev unvanlarına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 70. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Görev Ünvanı	n	\bar{x}	Ss
Prof.Dr.	11	32,0909	3,38982
Doç.Dr.	15	31,8667	4,86778
Yrd.Doç.Dr	82	32,9024	4,74955
Öğr.Gör.	90	32,0667	3,66520
Diğer	25	32,3600	4,25127
TOPLAM	223	32,3946	4,21242

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	P
Gruplar arası	4	36,052	9,013	,503	,733
Grup içi	218	3903,222	17,905		
TOPLAM	222	3939,274			

p=,733 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 70 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmeleri ile unvanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 71’ de öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinin yöneticilik görevinin olup olmamasına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 71. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Görevi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Var	45	31,8444	4,58731	,981	,328
Yok	178	32,5337	4,11439		

$p = ,328$ $p > ,05$ Fark Önemsiz

Tablo 71’ de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarından yöneticilik görevi olanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 31,8444$, standart sapması $S = 4,58731$ olarak bulunurken, yöneticilik görevi olmayan öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 32,5337$, standart sapması $S = 4,11439$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t = ,981$ ve $p = ,328$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmeleri ile yöneticilik görevi olup olmaması arasında . 05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Yöneticilik görevi olan öğretim elemanları ile olmayanların “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinde fark yoktur denilebilir.

Tablo 72’ de öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinin yönettiği tez olup olmadığına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 72. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yönettiği Tez;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Var	72	32,6111	4,85437	,529	,597
Yok	151	32,2914	3,88259		

$p=,597$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 72’ de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçenlerden Tez Yönetenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,6111$, standart sapması $S=4,85437$ olarak bulunurken, Tez Yönetmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,2914$, standart sapması $S=3,88259$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,529$ ve $p=,597$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmeleri ile tez yöneticisi olup olmamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 73’ de öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinin yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 73. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu ve İlkelerini Öğretme” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yurt Dışına;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Gönderildim	6	34,8333	4,49073	1,441	,151
Gönderilmedim	217	32,3272	4,19533		

$p=,151$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 73' de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçenlerden yurt dışına gönderilenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=34,8333$, standart sapması $S=4,49073$ olarak bulunurken, yurt dışına gönderilmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=32,3272$, standart sapması $S=4,19533$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,441$ ve $p=,151$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmelerinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre .05 düzeyinde anlamlı fark yoktur.

5.11.On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi, öğretim elemanlarının, “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” alt boyut hedefini seçmeleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti.

Tablo 74' de eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 74. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kadın	81	39,1358	6,37525	1,197	,232
Erkek	142	40,1972	6,36061		

$p=,232$ $p>.05$ Fark Önemsiz

Tablo 74' de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinin katılım ortalaması kadınlarda $\bar{x}=39,1358$, standart sapma $S=6,37525$ olarak bulunurken, erkek öğretim elemanlarında aritmetik ortalama $\bar{x}=40,1972$, standart sapma $S=6,36061$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,197$ ve $p=,232$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmeleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında .05 düzeyinde fark bulunmamıştır. Bir başka söyleyişle, bu hedefin seçilmesinde kadınlarla, erkekler arasında fark yoktur.

Tablo 75' te öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinin yaşa göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 75. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grubu	n	\bar{x}	Ss
25-30	36	40,5278	6,23119
31-35	38	40,2632	6,29321
36-40	52	40,1538	6,25405
41-45	41	38,8537	7,26829
46-50	26	39,4615	5,69372
51-55	18	38,4444	5,30507
56-60	8	39,7500	9,03564
60 ve üstü	4	43,0000	4,96655
TOPLAM	223	39,8117	6,37213

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	P
Gruplar arası	7	147,452	21,065	,511	,826
Grup içi	215	8866,638	41,240		
TOPLAM	222	9014,090			

P=,826 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 75 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinde p değeri .826 olduğu için (p>.05), yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 76’ da öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 76. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm/Anabilim Dalı	n	\bar{x}	Ss
EPÖ	47	39,0638	6,49884
EYD	57	40,2105	6,70750
PDR	47	40,4043	6,91457
İSÖ	48	39,8333	5,52878
Diğer	24	39,1250	6,08857
TOPLAM	223	39,8117	6,37213

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	63,197	15,799	,385	,819
Grup içi	218	8950,893	41,059		
TOPLAM	222	9014,090			

P=,819 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 76 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve

akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 77’ de öğretim “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinin görev unvanlarına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 77. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Görev Ünvanı	n	\bar{x}	Ss
Prof.Dr.	11	40,8182	6,30584
Doç.Dr.	15	40,0667	6,69186
Yrd.Doç.Dr	82	39,8293	6,76192
Öğr.Gör.	90	39,3111	5,97306
Diğer	25	40,9600	6,59217
Toplam	223	39,8117	6,37213

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	P
Gruplar arası	4	67,661	16,915	,412	,800
Grup içi	218	8946,428	41,039		
TOPLAM	222	9014,090			

$p=,800$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 77 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmeleri ile unvanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p> .05$).

Tablo 78’ de öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinin yöneticilik görevinin olup olmamasına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 78. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Görevi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Var	45	39,8889	5,94376	,091	,928
Yok	178	39,7921	6,49176		

p= ,928 p> ,05 Fark Önemsiz

Tablo 78’ de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarından yöneticilik görevi olanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=39,8889$, standart sapması $S=5,94376$ olarak bulunurken, yöneticilik görevi olmayan öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=39,7921$, standart sapması $S=6,49176$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t= ,091$ ve $p= ,928$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmeleri ile yöneticilik görevi olup olmaması arasında . 05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Yöneticilik görevi olan öğretim elemanları ile olmayanların “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinde fark yoktur denilebilir.

Tablo 79’ da öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinin yönettiği tez olup olmadığına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 79. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yönettiğim Tez;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Var	72	40,1389	6,75592	,529	,598
Yok	151	39,6556	6,19790		

p=,598 p> ,05 Fark Önemsiz

Tablo 79' da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçenlerden Tez Yönetenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=40,1389$, standart sapması $S=6,75592$ olarak bulunurken, Tez Yönetmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=39,6556$, standart sapması $S=6,19790$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,529$ ve $p=,598$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmeleri ile tez yöneticisi olup olmamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 80' de öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinin yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 80. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yurt Dışına;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Gönderildim	6	42,6667	5,46504	1,113	,267
Gönderilmedim	217	39,7327	6,38810		

$p=,267$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 80' de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçenlerden yurt dışına gönderilenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=42,6667$, standart sapması $S=5,46504$ olarak bulunurken, yurt dışına gönderilmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=39,7327$, standart sapması $S=6,38810$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,113$ ve $p=,267$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmelerinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre .05 düzeyinde anlamlı fark yoktur.

5.12.On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi, öğretim elemanlarının, “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” alt boyut hedefini seçmeleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 81’ de eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 81. Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kadın	81	31,8272	3,31583	2,774	,006*
Erkek	142	30,2676	4,39522		

p=,006 *p<.05 Fark Önemli

Tablo 81’ de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinin katılım ortalaması kadınlarda $\bar{x}=31,8272$, standart sapma $S=3,31583$ olarak bulunurken, erkek öğretim elemanlarında aritmetik ortalama $\bar{x}=30,2676$, standart sapma $S=4,39522$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=2,774$ ve $p=,006$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmeleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında .05 düzeyinde fark bulunmuştur. Kadın öğretim elemanları, erkek öğretim elemanlarına göre “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini daha çok seçmektedirler. Bu bulgudan kadın öğretim elemanlarının öğrencilerin mesleğe hazırlanmasını biraz daha fazla önemsediklerini söyleyebiliriz.

Tablo 82’ de öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinin yaşa göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 82. Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grubu	n	\bar{x}	Ss
25-30	36	30,1667	4,13003
31-35	38	32,3158	4,06106
36-40	52	31,9615	3,78315
41-45	41	30,3415	3,85752
46-50	26	29,7308	3,83205
51-55	18	30,5556	4,66807
56-60	8	26,6250	3,46152
60 ve üstü	4	30,0000	2,70801
TOPLAM	223	30,8341	4,09837

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	7	353,073	50,439	3,212	,003*
Grup içi	215	3375,788	15,701		
TOPLAM	222	3728,861			

P=,003 *p<,05 Fark Önemli

Tablo 82 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinde p= .003 bulunmuştur. Bu değer .05 düzeyinde anlamlıdır. Yani öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinde

yaşlarına göre anlamlı bir fark vardır. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Tablo 83' te Tukey testi sonucu görülmektedir.

Tablo 83. Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Tukey Testi Sonuçları

Yaş	G r u p 1	G r u p 2	G r u p 3	G r u p 4	G r u p 5	G r u p 6	G r u p 7	G r u p 8
25-30 Grup 1								
31-35 Grup 2								
36-40 Grup 3								
41-45 Grup 4								
46-50 Grup 5								
51-55 Grup 6								
56-60 Grup 7		*	*					
60 ve üstü Grup 8								

Tablo 83' te görüldüğü gibi, farkın kaynağına ilişkin Tukey testi sonucu incelendiğinde, gruplar arası farklılığın, 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarıyla, 31-35 yaş grubu ve 36-40 yaş grubu öğretim elemanları arasında olduğu görülmektedir. 31-35 yaş grubu öğretim elemanlarıyla, 36-40 yaş grubu öğretim elemanlarının hedefi seçme ortalamaları gözlenen ortalamaya ($x=30,8341$) yakın iken, 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarının gözlenen ortalamadan çok düşük oldukları görülmektedir. 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinde diğer yaş gruplarına göre daha düşük bulunması, tecrübelerine bağlı olarak bu hedefi öncelikli görmeyişlerinden kaynaklanmaktadır denilebilir.

Tablo 84' te öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 84. . Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm/Anabilim Dalı	n	\bar{x}	Ss
EPÖ	47	31,2553	4,05649
EYD	57	29,7018	4,55900
PDR	47	31,4894	3,73510
İSÖ	48	30,6875	4,23338
Diğer	24	31,7083	2,97057
Toplam	223	30,8341	4,09837

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	4	120,979	30,245	1,827	,125
Grup içi	218	3607,882	16,550		
TOPLAM	222	3728,861			

P=,125 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 84 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre anlamlı fark bulunmamıştır (p>,05).

Tablo 85’ te öğretim “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinin görev unvanlarına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 85. Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Görev Ünvanı	n	\bar{x}	Ss
Prof.Dr.	11	33,7273	3,84944
Doç.Dr.	15	30,6000	3,75690
Yrd.Doç.Dr	82	31,5122	3,97599
Öğr.Gör.	90	30,3000	3,95324
Diğer	25	29,4000	4,58258
TOPLAM	223	30,8341	4,09837

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	P
Gruplar arası	4	207,691	51,923	3,215	,014*
Grup içi	218	3521,170	16,152		
TOPLAM	222	3728,861			

p=,014 *p<,05 Fark Önemli

Tablo 85 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmeleri ile unvanlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur (p< .05). Farkın hangi unvan grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Testi yapılmıştır. Tablo 86’ da LSD Testi sonucu görülmektedir.

Tablo 86. Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Unvanlarına Göre LSD Testi Sonuçları

Unvan	Grup	G1	G2	G3	G4	G5
Prof.Dr.	Grup 1					
Doç.Dr.	Grup 2					
Yrd.Doç.Dr	Grup 3					
Öğr.Gör.	Grup 4	*		*		
Diğer	Grup 5	*		*		

Tablo 86’ da görüldüğü gibi, farkın kaynağına ilişkin LSD testi sonucu incelendiğinde, gruplar arası farklılığın, profesörler ile Öğr. Gör. ve ‘diğer’ şeklinde belirtilen araştırma görevlileri, okutmanlar arasında; bir de Yardımcı Doçentler ile Öğr. Gör. ve ‘diğer’ şeklinde belirtilen araştırma görevlileri, okutmanlar arasında olduğu görülmektedir.

Öğretim görevlileri ve ‘diğer’ şeklinde belirtilen araştırma görevlileri, okutmanların hedefi seçme ortalamaları gözlenen ortalamaya ($\bar{x}=30,8341$) yakın iken, Profesörler ile Yardımcı Doçentlerin hedefi seçme ortalamaları daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak, Profesörler ile Yardımcı Doçentlerin “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” yı diğer grup öğretim elemanlarına göre daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

Tablo 87' de öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinin yöneticilik görevinin olup olmamasına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 87. Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Görevi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Var	45	32,1556	4,38984	2,448	,015*
Yok	178	30,5000	3,96489		

p = ,015 **p* > ,05 Fark Önemli

Tablo 87' de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarından yöneticilik görevi olanların aritmetik ortalaması \bar{x} = 32,1556, standart sapması *S* = 4,38984 olarak bulunurken, yöneticilik görevi olmayan öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması \bar{x} = 30,5000, standart sapması *S* = 3,96489 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede *t* = 2,448 ve *p* = ,015 olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmeleri ile yöneticilik görevi olup olmaması arasında . 05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Ortalamalardan anlaşıldığı üzere, yöneticilik görevi olan öğretim elemanları, yöneticilik görevi olmayanlara göre “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini daha çok önemsemektedirler.

Tablo 88' de öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinin yönettiği tez olup olmadığına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 88. Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yönettiğim Tez;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Var	72	31,3056	4,26132	1,187	,236
Yok	151	30,6093	4,01327		

$p=,236$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 88’ de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçenlerden Tez Yönetenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=31,3056$, standart sapması $S=4,26132$ olarak bulunurken, Tez Yönetmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=30,6093$, standart sapması $S=4,01327$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,187$ ve $p=,236$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmeleri ile tez yöneticisi olup olmamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 89’ da öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinin yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 89. Öğretim Elemanlarının “Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yurt Dışına;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Gönderildim	6	33,5000	3,72827	1,621	,106
Gönderilmedim	217	30,7604	4,09128		

$p=,106$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 89’ da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçenlerden yurt dışına gönderilenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=33,5000$

standart sapması $S=3,72827$ olarak bulunurken, yurt dışına gönderilmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=30,7604$, standart sapması $S=4,09128$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,621$ ve $p=,106$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçmelerinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre .05 düzeyinde anlamlı fark yoktur.

5.13.On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi, öğretim elemanlarının, “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” alt boyut hedefini seçmeleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 90’ da eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 90. Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kadın	81	37,2469	6,33548	,214	,831
Erkek	142	37,4225	5,64597		

$p=,831$ $p>.05$ Fark Önemsiz

Tablo 90’ da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinin katılım ortalaması kadınlarda $\bar{x}=37,2469$, standart sapma $S=6,33548$ olarak bulunurken, erkek öğretim elemanlarında aritmetik

ortalama $\bar{x}=37,4225$, standart sapma $S=5,64597$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,214$ ve $p=,831$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmeleri ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında .05 düzeyinde fark bulunmamıştır.

Tablo 91’ de öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinin yaşa göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 91. Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Yaşa Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grubu	n	\bar{x}	Ss
25-30	36	38,0000	5,64168
31-35	38	37,8947	6,36200
36-40	52	37,8077	6,45053
41-45	41	36,0976	6,43741
46-50	26	36,6923	4,97811
51-55	18	37,5000	2,54951
56-60	8	35,3750	6,86477
60 ve üstü	4	41,2500	4,11299
TOPLAM	223	37,3587	5,89216

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	p
Gruplar arası	7	205,371	29,339	,841	,555
Grup içi	215	7501,929	34,893		
TOPLAM	222	7707,300			

$P=,555$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 91 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinde yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 92’ de öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinin çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 92. Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Çalıştıkları Bölüm Ya Da Anabilim Dalına Göre Dağılımı ve Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm/Anabilim Dalı	n	\bar{x}	Ss
EPÖ	47	36,7872	5,50469
EYD	57	37,0175	6,73342
PDR	47	38,7234	6,24048
İSÖ	48	37,5417	4,60323
Diğer	24	36,2500	6,06666
Toplam	223	37,3587	5,89216

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	P
Gruplar arası	4	140,625	35,156	1,013	,402
Grup içi	218	7566,676	34,710		
TOPLAM	222	7707,300			

P=,402 $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 92 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinde çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 93’ te öğretim “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinin görev unvanlarına göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 93. Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Görev Unvanlarına Göre Dağılımı Ve Varyans Analizi Sonuçları

Görev Ünvanı	n	\bar{x}	Ss
Prof.Dr.	11	39,4545	2,65946
Doç.Dr.	15	37,4667	4,73387
Yrd.Doç.Dr	82	37,3171	6,83650
Öğr.Gör.	90	36,7556	5,40144
Diğer	25	38,6800	5,82895
TOPLAM	223	37,3587	5,89216

Varyans Kaynağı	df	Kareler T.	Kareler O.	F	P
Gruplar arası	4	125,022	31,255	,899	,466
Grup içi	218	7582,279	34,781		
TOPLAM	222	7707,300			

p=,466 p>,05 Fark Önemsiz

Tablo 93 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmeleri ile unvanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır (p> .05).

Tablo 94’ te öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinin yöneticilik görevinin olup olmamasına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 94. Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Yöneticilik Görevinin Olup Olmadığına Göre Dağılımı Ve T-Testi Sonuçları

Yöneticilik Görevi	n	\bar{x}	Ss	t	P
Var	45	37,5556	5,49196	,250	,803
Yok	178	37,3090	6,00283		

p= ,803 p> ,05 Fark Önemsiz

Tablo 94' te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarından yöneticilik görevi olanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=37,5556$, standart sapması $S=5,49196$ olarak bulunurken, yöneticilik görevi olmayan öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=37,3090$, standart sapması $S=6,00283$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,250$ ve $p=,803$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmeleri ile yöneticilik görevi olup olmaması arasında .05 düzeyinde fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 95' te öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinin yönettiği tez olup olmadığına göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 95. Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Yönettiği Tez Olup Olmadığına Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları.

Yönettiğim Tez;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Var	72	37,3194	6,42799	,069	,945
Yok	151	37,3775	5,64121		

$p=,945$ $p>.05$ Fark Önemsiz

Tablo 95' da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçenlerden Tez Yönetenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=37,3194$, standart sapması $S=6,42799$ olarak bulunurken, Tez Yönetmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=37,3775$, standart sapması $S=5,64121$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=,069$ ve $p=,945$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmeleri ile tez yöneticisi olup olmamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 96' da öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinin yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre dağılımı ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 96. Öğretim Elemanlarının “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” Hedefini Seçmelerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapmak Üzere Yurt Dışına Gönderilip Gönderilmediğine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yurt Dışına;	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Gönderildim	6	41,6667	3,55903	1,825	,069
Gönderilmedim	217	37,2396	5,90415		

$p=,069$ $p>,05$ Fark Önemsiz

Tablo 96' da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçenlerden yurt dışına gönderilenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=41,6667$, standart sapması $S=3,55903$ olarak bulunurken, yurt dışına gönderilmeyen öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=37,2396$, standart sapması $S=5,90415$ olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemede $t=1,825$ ve $p=,069$ olarak bulunmuştur.

Buna göre, eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefini seçmelerinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre .05 düzeyinde anlamlı fark yoktur.

5.14.On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemi, öğretim elemanlarının “Öğretim Hedefleri ile, alt boyut hedefler olan; öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma, öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma, öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme, öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma, öğrencileri iş ve meslek için

hazırlama, öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama, arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? şeklinde belirlenmişti.

Bu alt problemin yanıtlanmasında ölçek ile alt boyutlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Tablo 97’ de öğretim elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması sürecinde “Öğretim Hedefleri” ile, aynı ölçeğin alt boyutları olan; ‘öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma’, ‘öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma’, ‘öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme’, ‘öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma’, ‘öğrencileri iş ve meslek için hazırlama’, ‘öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama’ arasındaki ilişkiye bakmak için Pearson korelasyon katsayıları ve anlamlılık puanları hesaplanmış ve sonuçlar verilmiştir.



Tablo 97. Öğretim elemanlarının “Öğretim Hedefleri” ile alt boyut hedefleri arasındaki ilişkinin Pearson korelasyon katsayıları ve anlamlılık puanları.

KORELASYON							
	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Öğretim Hedefleri (0) Anlamlılık	1						
Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma (1) Anlamlılık	,739** ,000	1					
Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma (2) Anlamlılık	,809** ,000	,501** ,000	1				
Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu Ve İlkelerini Öğretme (3) Anlamlılık	,613** ,000	,435** ,000	,420** ,000	1			
Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma (4) Anlamlılık	,830** ,000	,562** ,000	,578** ,000	,253** ,000	1		
Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama (5) Anlamlılık	,181** ,007	,270** ,000	,109 ,105	,218** ,001	,058 ,386	1	
Öğrenci Gelişimini Ve Kişisel Gelişimi Vurgulama (6) Anlamlılık	,802** ,000	,483** ,000	,587** ,000	,273** ,000	,659** ,000	,109 ,105	1

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 97' de görüldüğü gibi, Eğitim Fakültelerinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının öğretim hedefleri envanterine verdikleri yanıtlar ile anketin alt boyutlarına verdikleri yanıtlar arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır.

Pearson korelasyon katsayılarından da anlaşıldığı üzere, öğretim elemanlarının “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini seçme ortalamaları ile “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçme ortalamaları ve “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçme ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Fakat diğer taraftan, bunların dışındaki tüm hedefleri seçme ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu ilişki şu şekilde yorumlanabilir; Öğretim Hedefleri Envanterinden genel ortalamada yüksek puan alan öğretim elemanları tüm diğer hedef alt boyutlarından da yüksek puan almışlardır. “Öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefinden yüksek ortalama alan öğretim elemanları tüm diğer hedef gruplarından da yüksek puan almışlardır. “Öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefinden yüksek puan almış öğretim elemanları “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” dışındaki tüm diğer gruplardan da yüksek puan almışlardır. “Öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefinden yüksek puan almış öğretim elemanları, tüm diğer hedef gruplarından da yüksek puan almışlardır.

“Öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefinden yüksek puan almış öğretim elemanları, “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” dışındaki tüm diğer gruplardan da yüksek puan almışlardır. “Öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” hedefinden yüksek puan almış öğretim elemanları, “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” dışındaki tüm diğer gruplardan da yüksek puan almışlardır.

5.15.On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on beşinci alt problemi, öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanma” süreci ile ilgili görüşleri ile derslerinde gözettikleri “Öğretimsel Hedefleri” arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? şeklinde belirlenmişti.

Bu alt problemin yanıtlanmasında araştırmada kullanılan iki ölçeğin yanıtlarından elde edilen ortalamalar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Tablo 98’ de öğretim elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması sürecinde öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri ile derslerinde gözettikleri öğretim hedefleri arasındaki ilişkiye bakmak için Pearson korelasyon katsayıları ve anlamlılık puanları hesaplanmış ve sonuçlar verilmiştir.

Tablo 98. Öğretim Elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına İlişkin Görüşleri” İle “Öğretim Hedefleri” Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Puanları.

KORELASYON	(1)	(2)
<i>Yeniden Yapılanmaya İlişkin Görüşleri (1)</i>	1	
<i>Anlamlılık</i>	,	
<i>Öğretim Hedefleri (2)</i>	,290**	1
<i>Anlamlılık</i>	,000	,

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinde öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri ile derslerinde gözettikleri öğretim hedefleri arasındaki ilişkiye baktığımızda iki ölçeğe verilen yanıtlar arasında olumlu yönde .01 düzeyinde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

Diğer bir deyişle eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması konusuna katılım puanları artarken, öğretim hedeflerini seçme puanları da artmaktadır. Diğer bir anlatımla Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması sürecinde, öğretim elemanlarının uygulamaya katılım puanları artarken, seçtikleri öğretim hedefleri de artmaktadır. Bu da öğretim elemanlarının söz konusu süreçte derslerinde daha etkili olabilmek için hedeflerini de çok çeşitli seçtiklerini söyleyebiliriz.

5.16.On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on altıncı alt problemi, öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin alt boyutları olan; “alan eğitime” , “okul deneyimi ve uygulama derslerine” ve “çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına” ilişkin görüşleri ile “Öğretim Hedefleri” alt boyutları olan; “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma”, “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma”, “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme”, “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma”, “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” ve “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? şeklinde belirlenmişti.

Bu alt problemin yanıtlanmasında iki ölçeğin alt boyutları ortalamaları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Tablo 99’ da sözü edilen alt boyut puanlarının Pearson korelasyon katsayıları ve anlamlılık puanları hesaplanmış ve sonuçlar verilmiştir.

Tablo 99. Öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşlerinin alt boyutları ile öğretim hedefleri alt boyutları arasındaki ilişki.

KORELASYON	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Alan Eğitimine (1) Anlamlılık	1								
Okul Deneyimi Ve Uygulama Derslerine (2) Anlamlılık	,436** ,000	1							
Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme Ve Kullanmalarına (3) Anlamlılık	,384** ,000	,203** ,002	1						
Öğrencilerin Üst Düzey Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma (4) Anlamlılık	,185** ,006	,147 ,028	,349** ,000	1					
Öğrencilerin Temel Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yardımcı Olma (5) Anlamlılık	,236** ,000	,067 ,322	,244** ,000	,501** ,000	1				
Öğrencilere Alandaki Konuların Olgu Ve İlkelerini Öğretme (6) Anlamlılık	,021 ,750	,211** ,002	,150* ,026	,435** ,000	,420** ,000	1			
Öğrencilere Bilim Ve Felsefe Uygulamaları Ve Akademik Değerler Konusunda Model Olma (7) Anlamlılık	,142* ,035	-,001 ,992	,207** ,002	,562** ,000	,578** ,000	,353** ,000	1		
Öğrencileri İş Ve Meslek İçin Hazırlama (8) Anlamlılık	,390** ,000	,741** ,000	,658** ,000	,270** ,000	,109 ,105	,218** ,001	,058 ,386	1	
Öğrenci Gelişimini Ve Kişisel Gelişimini Vurgulama (9) Anlamlılık	,284** ,000	,050 ,458	,275** ,000	,483** ,000	,587** ,000	,273** ,000	,659** ,000	,109 ,105	1

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 99' da görüldüğü gibi, Eğitim Fakültelerinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının ölçeklere verdikleri yanıtlardan, iki ölçeğin alt boyutları arasında 0.01 ve 0.05 düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretim elemanlarının “Alan Eğitimi” ne ilişkin görüş puanları ile, “Öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedef alt boyutu dışındaki tüm diğer hedefler arasında pozitif yönde 0.01 düzeyinde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Alan Eğitimi katılan öğretim elemanları, tüm hedefleri seçme eğilimindedirler denilebilir.

Öğretim elemanlarının “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ne ilişkin görüşleri ile alt boyut hedefler arasındaki ilişkiye bakıldığında, “Öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedef alt boyutu ile “Öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefi dışında, diğer hedef grupları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmektedir. Okul deneyimi ve uygulama derslerine önem veren öğretim elemanları, “Öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedef alt boyutu ile “Öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedef alt boyutunu ağırlıkla seçmişlerdir.

Öğretim elemanlarının “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin görüş puanları arttıkça, tüm altı grup hedefleri seçme puanları da artmaktadır. Buradan “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanma”ya özen gösteren öğretim elemanlarının derslerinde daha çok hedefi gerçekleştirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’ deki eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde görevli, bir diğer deyişle, “öğretmenlik meslek bilgisi” derlerini yürüten öğretim elemanlarının; (a) Türkiye’ de Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasına ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler, (b) bu öğretim elemanlarının derslerinde benimsedikleri öğretim hedefleri ile ilgili elde edilen veriler, ve (c) öğretim elemanlarının “Yeniden Yapılanma Sürecine İlişkin Görüşleri” ile derslerinde benimsedikleri “Öğretim Hedefleri” arasındaki ilişkilerden elde edilen verilerin analizinden ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

Andersson’ un (2001: <http://.../catharina.doc>) yaptığı araştırmada da Öğretmen Eğitimine yönelik değerlendirmelerde öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmasına özellikle önem verilmiş ve eğitim reformu çabalarının başarıya ulaşması ve sürekliliğini sağlamada öğretim elemanı faktörünün başta geldiği vurgulanmıştır.

Türkiye’ de öğretmen eğitiminde girişilen yenileşme ve gelişme çabaları 150 yıllık bir tarihe sahiptir. Bu çabalarının en yenisi, “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması” projesiyle YÖK’ ün 1998 yılında yürürlüğe koyduğu gelişmedir. Geçen 5 yıllık süreçte gelen bu yapılanma ile yaşanan değişiklikler ve gelişmeleri ortaya çıkarmak üzere öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır.

Bu araştırmada probleme yönelik 16 alt problem oluşturulmuştur. Bu bölümde bu alt problemlere ilişkin sonuçlar alt problemlerin sıraları gözetilerek aşağıda özetlenmiştir.

6.1.Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

1. Öğretim elemanlarının araştırmanın birinci alt problemine verdikleri yanıtlardan, onların Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması sürecine ilişkin görüşleri elde edilmiştir. Elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır.

*Öğretim elemanları Yeniden Yapılanmanın, Eğitim Fakültelerindeki bölüm yapılaşması ile Milli Eğitim Sistemindeki okul yapılaşmasını paralel hale getirdiği konusunda “kararsız” olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Yeniden Yapılanma süreciyle gelen ders ve program değişikliklerinin henüz tam yerleşmediğini göstermektedir.

Bu konuya Doğan’ ın (1999), yeniden yapılanma ile ilgili makalesinde de rastlanmıştır. Doğan, YÖK’ ün düzenlemesiyle, Eğitim Fakültelerinde okutulan derslerin içeriği ile ilgili okul düzeyinde öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıklar olduğuna dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal ilişkinin olmadığını da vurgulamaktadır.

*Elde edilen bir başka bulgu da, Yeniden Yapılanma ile ülkenin ihtiyacı olan nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştirilip yetiştirilemeyeceği ile ilgili sunulan maddeye, öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar ile ilgilidir. Öğretim elemanlarının bu maddeye katılım ortalamalarının düşük olması, bu konuda umutsuz olduklarını gösteren bir tablo karşımıza çıkarmaktadır. Yeniden Yapılanma projesinin çok yeni olması ve eksikliklerin olabileceği varsayımı da düşünüldüğünde, projenin zamana ihtiyacı olduğu açıktır. Eksikliklerin giderilmesi ile bu tablo daha olumlu hale gelecektir.

Nitekim Tarhan (2002), Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmanın uygulama sürecinde bazı aksaklıkların yaşanabileceğini, fakat olumlu gelişmelerin gözlenmesini de göz önünde bulundurarak aksayan yönlerin giderilmesi, olumlu yönlerin ise daha da geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tarhan, bunun için koordinasyon kurullarının oluşturulması ve bu kurulların gönüllülük ilkesine dayalı olarak yetkin kişilerle yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu şekilde eldeki kaynaklar daha verimli kullanılabilir (Tarhan, 2002: 3).

Eğitim Fakültelerinin iş görenleri olan öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi ile ilgili olarak özellikle uygulama derslerinin programda ağırlığının artırılmasını önemli bir gelişme olarak görmeleri, yeniden yapılanma girişimlerinin bu konuda yerinde bir uygulama sağladığını göstermektedir.

*Öğretmen Eğitimindeki yenileşme ve gelişme çabalarının hedefe ulaşmasında değinilecek önemli bir konu da öğretim elemanlarının öğretmenlik formasyonu almalarının sağlanmasıdır. Çünkü öğretim elemanı yetiştirme sorunu öncelikle ele alınmadan sadece programda yapılan değişiklikler yeterli olmayacaktır.

Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması projesinde özellikle vurgulanan “Alan Eğitimciliği” yaklaşımı öğretim elemanlarının “Alan Uzmanı” olmalarından çok “Alan Eğitimcisi” olmaları ile gerçekleşebilecektir. Öğretmen Eğitiminde kalitenin artırılması öğretim elemanlarının özellikle bu konu göz önünde bulundurularak yetiştirilmeleri ile sağlanabilir.

Zogla (2003, <http://.../zogla.doc>) Litvanya’ da 232 öğretim elemanı ile gerçekleştirdiği çalışmasında etkili öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri araştırmış, bu yolla öğretim elemanı eğitimi projesine katkı sağlanmıştır. Elde edilen bulgulardan öğretim elemanlarının pedagojik formasyonlu olmaları özellikle öğretmen yetiştiren okullar açısından önemli görülmektedir. Alandaki bilgisini pedagojik formasyonla birleştirebilen öğretim elemanı daha etkili ve verimli olacaktır.

*Türkiye’ de Eğitim Bilimleri lisans programlarının kapatılması, yeniden yapılanma sürecinde tartışılan bir diğer önemli konudur. İlgili literatür incelendiğinde de bu konudaki tartışmaların hala sürdüğü görülmektedir. Eldeki araştırmada da bu durumla ilgili elde edilen bulgu da öğretim elemanlarının, eğitim bilimleri lisans programlarının kapatılmasına karşı olduklarını belirtmeleridir.

Ankette en düşük ortalama, Eğitim Bilimleri lisans programlarının kapatılması ile ilgilidir. Öğretim elemanları bu duruma hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

*Öğretim elemanlarının katılmadıkları bir başka nokta da “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” dersleri öğretmen yetiştirme programı için yeterli sayı ve içeriktedir” maddesidir. Öğretim elemanları formasyon derslerini yeterli sayı ve içerikte bulmadıklarını belirtmektedirler.

*Yeniden Yapılanmanın öngördüğü Fakülte-Okul işbirliği ile ilgili yöneltilen maddelerde öğretim elemanlarının kararsız tavır sergilemelerinden, Yeniden Yapılanma uygulamasının önceki uygulamalara artı bir değişiklik getirmediği sonucu çıkarılabilir.

Öğretim elemanlarına çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin yöneltilen maddelerden elde edilen bulgulara göre onların bu konuda istekli ve katılımcı olduklarını, fakat Yeniden Yapılanmanın bunu sağlayıp sağlamadığıyla ilgili maddeye katılmamaları, Yeniden Yapılanmanın bunu henüz tam olarak sağlayamadığı söylenebilir.

2. Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının, Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına ilişkin görüşleri, çalıştıkları bölüm, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına ve yurt dışına gönderilmediğine göre farklılık göstermezken; cinsiyetlerine, yaşlarına ve unvanlarına göre anlamlı farklılık gözlenmiştir.

* Cinsiyete göre; kadın öğretim elemanları, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmaya erkek öğretim elemanlarına göre daha olumlu bakmaktadır.

* Yaşa göre; 25-35 yaş grubunda bulunan öğretim elemanları 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarına göre Yeniden Yapılanmaya daha olumlu baktıklarını belirtmektedirler.

* Unvanlarına göre; Profesörler Yeniden Yapılanmaya Öğretim Görevlilerine göre daha olumlu bakmaktadırlar.

3. Öğretim elemanlarının Yeniden Yapılanmanın öngördüğü “Alan Eğitimciliği” ne ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı fark bulunurken; diğer bağımsız değişkenlere göre fark bulunamamıştır.

* Cinsiyete göre; kadın öğretim elemanları “Alan Eğitimciliği” yaklaşımına erkek öğretim elemanlarına göre daha olumlu bakmaktadırlar.

* Yaşa göre; “Alan Eğitimciliği” yaklaşımına orta yaşta bulunan öğretim elemanları daha genç (25-30) ve daha yaşlı (60 ve üstü) öğretim elemanlarına göre daha olumsuz bakmaktadırlar.

4. Öğretim elemanlarının Yeniden Yapılanmanın öngördüğü “Okul deneyimi ve uygulama derslerine” ilişkin görüşlerine bağımsız değişkenlere göre bakıldığında cinsiyetlerine, yaşlarına ve unvanlarına göre anlamlı fark bulunurken, diğer bağımsız değişkenlere göre fark bulunmamıştır.

* Cinsiyete göre; Kadın öğretim elemanları okul deneyimi ve uygulama dersleriyle ilgili erkek öğretim elemanlarına göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

* Yaşa göre; öğretim elemanlarının “Okul deneyimi ve uygulama derslerine” ilişkin görüşlerinde yaşa göre anlamlı fark bulunmuştur. 30-40 yaş grubu öğretim elemanları, 50-60 yaş grubuna göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

* Unvana göre; yeniden yapılanma sürecinde profesörler “Okul Deneyimi ve Uygulama Dersleri” ni, ‘diğer’ grupta olan, okutmanlar ve araştırma görevlilerine oranla daha çok önemsemektedirler. Öğretmenlik mesleğinde uygulama derslerinin önemini, araştırma görevlilerine göre profesörlerin farkla vurgulaması, onların alanda daha tecrübeli olmalarından kaynaklandığını açıkça ortaya koymaktadır.

5. Öğretim elemanlarının “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin görüşlerinin sadece yaş gruplarına ve yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklı olduğu bulunmuştur.

* Yaşa göre; öğretim elemanlarının “Çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmaları” na ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Mesleğe yeni başlamış genç öğretim elemanlarının “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanma” ya ilişkin görüşlerinde ve durumlarında daha yaşlı öğretim elemanlarına göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

* Yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre; Yeniden Yapılanma gereği yurt dışına gönderilen öğretim elemanları, “Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaları” na ilişkin, yurt dışına gitmeyenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi; öğretim elemanlarının “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması” na ilişkin görüşleri ile, alt boyutlar olan; alan eğitimine ilişkin, okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin ve çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin görüşleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? şeklinde belirlenmişti.

Korelasyon katsayılarından elde edilen anlamlılık puanlarına da bakıldığında, öğretim elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına katılım puanları arttıkça, alan eğitimine ilişkin, okul deneyimi ve uygulama derslerine ilişkin ve çağdaş öğretim teknolojilerini bilme ve kullanmalarına ilişkin görüşlerinde de aynı yönde bir artış vardır denilebilir.

7. Öğretim elemanları sunulan her hedefi yüksek ortalama ile seçmişlerdir. Bu durumda öğretim elemanlarının sınıf içindeki etkinliklerinde, anketteki her bir hedefi yüksek ortalamalarla seçtiğini belirtmesi, Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının verdiği ivme ile söz konusu öğretim hedeflerinin hemen hemen tümünü gerçekleştirme düşüncesinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Dağılıma göre elde edilen bulgudan “Öğretmelik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının ilk sırada “öğrencilerin kişisel gelişimlerini vurgulama” hedefini seçtikleri görülmektedir. İkinci sırada “öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme” hedefi gelmekte ve üçüncü sırada ise, “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefi gelmektedir.

8. Eğitim fakültelerinde “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanlarının “öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” alt boyut hedefini seçmeleri bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

9. Öğretim elemanlarının, “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” alt boyut hedefini seçmeleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, yaşa göre ve yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre fark bulunmuştur.

* Yaşa göre; 25-30 yaş grubu öğretim elemanlarının “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini seçmeleri, 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarına göre daha fazladır. 56-60 yaş grubu öğretim elemanlarının bu anlamdaki puanının düşük olması onların daha tecrübeli olmasından, dolayısıyla “temel öğrenme becerileri” nden daha üst düzey hedefleri seçmek isteyişlerinden kaynaklanıyor olabilir.

* Yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre; Yeniden Yapılanma gereği yurt dışına gönderilen öğretim elemanları, “öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma” hedefini gönderilmeyenlere göre daha fazla tercih etmektedirler.

10. Öğretim elemanlarının, “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” alt boyut hedefini seçmeleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, sadece yaşlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

* Yaşa göre; öğretim elemanlarından 56-60 yaş grubu öğretim elemanları, “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” alt boyut hedefini daha genç öğretim elemanlarına göre daha düşük ortalamayla seçmişlerdir. Bu durum tecrübelerine bağlı olarak bu hedefi öncelikli görmeyişlerinden kaynaklanıyor olabilir.

11. Öğretim elemanlarının, “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” alt boyut hedefini seçmelerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer bir söyleyişle, bu hedefi seçmeleri, onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı fark göstermemektedir.

12. Öğretim elemanlarının, “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” alt boyut hedefini seçmeleri onların cinsiyetlerine, yaşlarına, görev unvanlarına ve yöneticilik görevi

olup olmadığına göre anlamlı farklılık gösterirken diğer bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

* Cinsiyete göre; kadın öğretim elemanları, erkek öğretim elemanlarına göre “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini daha çok seçmektedirler. Bu bulgudan kadın öğretim elemanlarının öğrencilerin mesleğe hazırlanmasını biraz daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

* Yaşa göre; “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini 56-60 yaş grubu öğretim elemanları diğer yaş gruplarına göre daha düşük ortalama ile seçmişlerdir.

* Unvana göre; “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini Profesörler ile Yardımcı Doçentler, ‘diğer’ grup öğretim elemanlarına göre daha fazla önemsemektedirler.

* Yöneticilik görevi olup olmadığına göre; yöneticilik görevi olan öğretim elemanları, yöneticilik görevi olmayanlara göre “öğrencileri iş ve meslek için hazırlama” hedefini daha çok önemsemektedirler.

13. Araştırmanın on üçüncü alt probleminden elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının, “öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama” alt boyut hedefini seçmeleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştıkları bölüm ya da anabilim dalına, görev unvanlarına, yöneticilik görevi olup olmadığına, yönettiği tez olup olmadığına, yeniden yapılanma çerçevesinde yurt dışına gönderilip gönderilmediğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

14. Öğretim elemanlarının “Öğretim Hedefleri ile, alt boyut hedefler olan; öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma, öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma, öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme, öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma, öğrencileri iş ve meslek için hazırlama, öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimi vurgulama, arasındaki ilişkiye bakmak için korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır.

Öğretim elemanlarının tüm hedefleri seçme ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu ilişkiden elde edilen sonuç; Öğretim Hedefleri Envanterinden genel ortalama da yüksek puan alan öğretim elemanları tüm diğer hedef alt boyutlarından da yüksek puan almışlardır.

15. Öğretim elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanma” süreci ile ilgili görüşleri ile derslerinde gözettikleri “Öğretimsel Hedefleri” arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? sorusu bir anlamda araştırmanın temel problemi sayılabilir.

İlişkiden, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması konusuna katılım puanları artarken, öğretim hedeflerini seçme puanları da artmaktadır Diğer bir anlatımla Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması sürecinde, öğretim elemanlarının uygulamaya katılım puanları artarken, seçtikleri öğretim hedefleri de artmaktadır. Bu da öğretim elemanlarının söz konusu süreçte derslerinde daha etkili olabilmek için hedeflerini de çok çeşitli seçtiklerini söyleyebiliriz.

16. Araştırmanın on altıncı alt probleminden elde edilen bulguya göre,

*Öğretim elemanlarının “Alan Eğitimi” katılım puanları artması ile, “öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme” hedefini seçmeleri arasında ilişki görülmemektedir.

* Öğretim elemanlarının “okul deneyimi ve uygulama derslerine ağırlık verilmesi” konusundaki görüşlerinin artmasıyla “öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma” hedefini seçmeleri arasında olumsuz yönde ilişki bulunmuştur.

* Diğer alt boyutlar arasında öğretim elemanlarının yanıtları açısından anlamlı ilişkinin görülmesi yeniden yapılanmanın temel üç alt boyutuna katılımlarının arttıkça, seçtikleri hedeflerin de sayısının arttığı göstermektedir.

6.2.Öneriler:

Araştırmanın bulgularının değerlendirilmesiyle sunulan öneriler şunlardır:

1. Yeniden Yapılanma sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili süreç araştırmalarına özellikle önem verilmeli, bu şekilde dönüt alınarak gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Yeniden Yapılanmanın uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının görüşlerini almak üzere fakülte bazında toplantılar düzenlenmeli, önerilenler ışında hareket edilmelidir.
3. Yeniden Yapılanmanın sağlıklı yürümesi ile ilgili gerekli alt yapının sağlanmasına özellikle önem verilmelidir.
4. Ders programları ile ilgili düzenlemeler program geliştirme çalışmalarının gereklerine uyularak yapılmalı, bu anlamda öncelikle ihtiyaç analizi çalışmaları titizlikle gerçekleştirilmelidir.
5. Öğretim elemanı sorununun giderilmesine yönelik düzenlemeler gözden geçirilmeli, bu noktada ülkenin koşullarına en uygun ve verimli olabilecek düzenleme getirilmelidir.
6. Öğretim elemanlarına sunulacak hizmet içi kurslar, amacına göre ayrılmalı ve bir an önce bu programların geliştirilmesine başlanmalıdır.
7. Öğretim elemanlarının pedagojik formasyon almaları sağlanmalıdır.
8. Yeni bir program düzenlemesine girilmeden önce bir geçiş döneminin olacağı kabul edilmeli bu geçiş döneminin en kısa ve zararsız şekilde atlatılmasına yönelik girişimler bulunmalıdır.
9. Yeniden Yapılanmanın gidişiyle ilgili veriler elde edilmeli ve bu veriler sürekli olarak öğretim elemanlarıyla paylaşılmalıdır.
10. Yeniden Yapılanmanın hedeflerini belirleyerek, öğretim elemanlarının sınıflarında bu hedeflere ne kadar öncülük edip etmediğini araştırma çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
11. Program geliştirme çabalarında hedeflerin en temel başlangıç noktası olduğu göz ardı edilmemeli ve bu anlamda uygulamadaki özel hedeflere kadar inilmelidir.
12. Öğretim elemanlarının sınıflarında mümkün olduğunca ortak hedefte olmaları sağlanması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

13. Standartlar getirilirken her bölgenin fakülte açısından alt yapısı göz önünde bulundurulmalı ve her fakülteye yine standartlar dışına çıkılmadan kendi alt yapısında bulduklarına göre çalışmalar yapmasına fırsat sağlanmalıdır.
14. Yeniden Yapılanma çalışmalarının sağlıklı gerçekleşmesi açısından fakültelerdeki ders materyalleri ve gerekli donanımlar açısından eksikliklerin giderilmesi gereklidir.
15. Eğitim bilimleri lisans programlarının kapatılması konusu yeniden gözden geçirilmelidir.
16. Yeniden düzenlemenin getirilmesi ile ilgili gerekçeler ortaya konarken mutlaka akademik bir yaklaşımla, bilimsel verilere dayandırılarak sunulması gerekir.



KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün(1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (1998) “Türkiye’ de Öğretmen Etkililiğinin Artırılması”, **DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, (Sayı yok), [5-10].
- AÇIKGÖZ, Kemal (1993). “Okulun Yeniden Yapılanması”, **Buca Eğitim Bilimleri Dergisi**, Yıl:2, Sayı:4, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayın Organı, [71-81].
- ADEM, Mahmut (1998). “YÖK Eğitim Bilimlerine Neden Karşı?”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl 4, Sayı 15, Yaz 1998, Pegem Yayınları, Ankara [367-370].
- ADIGÜZEL, Abdullah (1998). **Öğretmen Yetiştirmede Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretmen Davranışlarına Yansımaya İlişkin Müfettiş Görüşleri**, Yüksek Lisans Tezi.
- AKAR, İlhan (2002). Kaya, Zeki (Editör) **Sınıf Yönetimi**, Pegem yayıncılık, Ankara.
- AKSOY, Naciye (2002). Emin Karip (Editör), **Sınıf Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- AKSU, (BİLGİN) Mualla (1999) “Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlardan Örnekler”, **DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Özel Sayı 10, [44-54].
- AKYÜZ, Yahya (1993). **Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- ALLEN, James D. (1986). “Classroom Management: Students’ Perspectives, Goals, and Strategies”, **American Educational Research Journal**, Vol 23, No 3, [437-459].
- ALTAN, Zülküf (1998). “Eğitim Fakülteleri Teknoloji ve Değişim”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:4, Sayı:15, Yaz1998, Pegem Yayınları, Ankara. [295-304].

- ANGELO, A. Thomas; CROSS Patricia K. (1993). **Classroom Assessment Techniques: A Handbook For College Teachers**, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, USA.
- ATAMAN, Ayşegül (1998). "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl 4, Sayı 15, Yaz 1998, Pegem Yayınları, Ankara [263-270].
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Ankara, 1959-1961, cilt 3.
- AYDIN, Ayhan (1998). "Eğitim Fakültelerinin yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl 4, Sayı 15, Yaz 1998, Pegem Yayınları, Ankara, [275-286].
- BALCI, Ali (1993). **Etkili Okul (Kuram, Uygulama ve Araştırma)**, Erek Ofset, Ankara.
- BASKAN, Gülsün Atanur (2001.) "Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Planlama Sorunları", 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 13, Eylül, Samsun, [13-20].
- BAYRAK, Coşkun (2001). Ed: Demirel, Özcan & Kaya, Zeki, "Bir Sistem Olarak Okul", **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BYBEE, Rodger (1997). "Standards: A Guide for Systemic Reform", **Improving Teacher Preparation and Credentialing Consistent with the National Science Education Standards**, National Academic Press, Washington.
- DEMİREL, Özcan (1997). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, USEM Yayınları-13, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2000). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DİLAVER, H. Hüseyin (1994). **Türkiye' de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları**, MEB Yayınları, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, Araştırma- İnceleme Dizisi 49, İstanbul.

- DOĞAN, İsmail (1999). “Eğitimde Kalite Ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Deneme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, , Yıl 6, Sayı 20, Güz, Pegem Yayınları, Ankara, [503-519].
- DÖNMEZ, Burhanettin (1998). “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Bazı Eleştiriler”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl 4 Sayı 13, Pegem Yayınları, Ankara [71-78].
- DUMAN, Tayyip (1991). *Türkiye’ de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi)*, MEB Yayınları, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 577, Araştırma-İnceleme Dizisi 49, 20, İstanbul.
- DPT (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979-1983*, DPT yayın No:1664, Ankara.
- DPT (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1996-2000*, DPT yayın No: , Ankara.
- DPT (2000). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005*, Ankara.
- ELLIOTT, John (1993). Edt. “Are Performance Indicators Educational Quality Indicators?”, *Reconstructing Teacher Education (Teacher Development)*, The Falmer Press, London, Washington, D. C.
- ERGÜN, Mustafa (2001). “Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi”, *Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, Araştırma Geliştirme Vak. Yay.*, Ankara, [188-192].
- ERGÜN, Mustafa (1998). “Hasan-Ali Yücel’in Eğitim Politikası”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 1, [25-37].

- ERGÜN, Mustafa; DUMAN Tayyip; KINCAL Remzi Y.; ARIBAŞ Sebahattin (1999). “İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri”, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 3, [1-11].
- EROL, Musatafa; SEZGİN, Gamze; ÇALIŞKAN, Serap; YILMAZ, Süha (2000). “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi”, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 12, [189-192].
- EŞME, İsa (1998). “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 4, Sayı 15, Yaz 1998, Pegem Yayınları, Ankara.
- EŞME, İsa (1999). “Bugünün öğretmen yetiştirme Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Sayı 11, [141-152].
- FIDLER, Brian (1994). MCCULLOCH Myra and FIDLER Brian (Edt.) “Partnership in Teacher Education: Partnership, integration and Funding Implications”, Improving Initial Teacher Training?, BEMAS, Longman Information and Reference, Wiltshire, England.
- FOX, Elaine Ann (1997). "Examining Factors Which Influence And Significantly Impact Faculty Teaching Goals (Learning)" Volume 58/03-A Of Dissertation Abstracts International. Page 763.
- GÖKÇAKAN, Zafer; GÖKÇAKAN, Nurcan (1999). “Öğretmen Yetiştirmede Olumlu Kişilik Özellikleri Kazandırma İşlevi”, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, Özel Sayı 11, [206-210].
- GÖZÜTOK, Dilek (1988). Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Eğitiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması, Doktora Tezi.
- HARGREAVES, David H. (1993). “A Common-sense Model of the Professional Development of Teachers”, Reconstruction Teacher Education, The Falmer Press, Washington, [86-92].

- HERGÜNER, Gülten (1998). "21. Yüzyılda Eğitimcilerin Eğitim ve Okul Düzeni", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:4, Sayı:15, Yaz1998, Pegem Yayınları, Ankara. [287-294].
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin; BAKIOĞLU, Ayşen; BALTACI, Resul (2001). "Öğretmen Eğitiminde Sorumluluk ve Akreditasyon", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, İstanbul:Haziran, [146-160].
- İZCİ, Eyup (1999). **Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Doktora Tezi.
- KAFADAR, Osman (2001). "Özerlik İlkesi ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması", **Eğitimde Yansımalar:VI, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu**, Tekışık Yayıncılık Web Ofset Tesisleri, Ankara, [290-297].
- KAPTAN, (AKSU) Zennur (2001). **Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması Konusunda Eğitim Fakültelerinde Görevli Öğretim Elemanlarının Görüşleri**, Yüksek Lisans Tezi.
- KARASAR, Niyazi (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi (Kavramlar, İlkeler, Teknikler)**, Dördüncü Basım, Ankara: Bahçelievler P.K.33.
- KARSLI, Mehmet Durdu; YILDIZ Kaya; AKGÜN, Nuri; CERİT, Yusuf (2001). "Yeni Yönetim Teorilerinin Bazı Kavramları Açısından Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Uygulamasının Analitik Olarak Değerlendirilmesi" , **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl 7, Sayı 27, Yaz, 2001, Pegem Yayınları, Ankara, [347-358].
- KAVCAR, Cahit (1999) "Nitelikli Öğretmen Sorunu", **DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, Özel Sayı 11, [1-13].

- KINCAL, Remzi; KÖSE, Erdoğan (2000). **Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Formasyonlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi,**
- KIRAN, Hüseyin (2002). "Yeniden Yapılanma Sürecinde Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat Fakültesi İkilemi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Yıl 2, Sayı 7, Nisan, Anı Yayıncılık, [87-95].
- KIRBIYIK, Halil (1998). "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:4, Sayı:15, Yaz1998, Pegem Yayınları, Ankara, [271-273].
- KIZILÇELİK, Sezgin ve ESER, Mehmet (2000). "Öğretmen Yetiştirme Düzenimizde Yetiştiricinin Rolü", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Yıl 1, Sayı 2, Ekim, Anı Yayıncılık, [45-51].
- KOÇER, Hasan Ali (1991). **Türkiye' de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, MEB Yayınları: 2168, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 479, Araştırma- İnceleme: 16, İstanbul.
- KORKUT, Hüseyin (1999). "Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:6 Sayı:20 Güz 1999, Pegem Yayınları, Ankara. [477-502].
- KURT, Serdar; ÇELİKOĞLU, C. Cengiz (1999). "Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarına Genel Bir Bakış", **DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Özel Sayı 10, [402-411].
- KÜÇÜKKARAGÖZ, Hadiye (1998). **İlkokul Öğretmenlerinde Kontrol Odağı Ve Öğrencilerinin Kontrol Odağının Oluşumuna Etkileri**, Doktora Tezi.
- KYRIACOU, Chris (1989). **Effective Teaching In Schools**, Published by Basil Blackwell Ltd. Oxford, England.

- LEWY, Arieh (Edt) (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, UK, USA, China, Germany, Brazil, Australia, Japan, Canada.
- M.E.B. (1990). *Milli Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- OKÇABOL, Rıfat (1999). “Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Bilimleri ve Çağdaşlık”, *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, Özel Sayı 11, [65-74].
- SARACALOĞLU, Asuman Seda (1992). *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 65, İzmir.
- SARACALOĞLU, Asuman Seda (2000). *Fen Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 100, İzmir.
- SIRKINTI, Ergül (1999). *Öğretmen Yetiştirmede Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Önemi*, Yüksek Lisans Tezi.
- SÜRÜCÜ, Abdullah (1997). *Öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (S.Ü.E.F. yaz kursu örneği)*, Yüksek Lisans Tezi.
- TARHAN, Leman (2002). “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırılmanın Sürdürülebilmesine Yönelik Öneriler”, *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, İzmir, Sayı 14, [1-7].
- TOZLU, Necmettin (1989). *Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu’ nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma*, MEB Yayınları, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 140, Araştırma-İnceleme Dizisi:4, İstanbul.
- VARIŞ, Fatma (1996). *Eğitimde Program Geliştirme (Teoriler Teknikler)*, Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık, Ankara.

- YILMAN, Mustafa (1987). Türkiye' de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Pedagojik Temelleri, Doktora Tezi.
- YILMAN, Mustafa (1992). Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri, Bayrak Yayıncılık ve Matbaacılık, İstanbul.
- YILMAN, Mustafa (1999). Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri, Star Ofset Matbaacılık, İzmir.
- YILMAN, Mustafa (2000). "Amaçsız Okul- Eğitim Fakülteleri", 18 Mart Üniversitesi Ulusal Eğitim Kongresi Bildirisi, Çanakkale.
- YILMAN, Mustafa & Canan Dinç (2000). "Türkiye' de Uygulanmış Öğretmen Eğitimi Programlarının Pedagojik Formasyon Yönünden Karşılaştırılması", 18 Mart Üniversitesi Ulusal Eğitim Kongresi Bildirisi, Çanakkale.
- YÖK, (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Yüksek Öğretim Kurulu Yayınları, Ankara.
- YÖK , (1999). Türkiye'de Öğretmen Eğitimde Standartlar ve Akreditasyon, YOK Yayınları, Ankara.

İNTERNET KAYNAKÇASI

- AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ, (2002). **Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi**,
<http://www.egitim.aku.edu.tr/fullt0.htm> (Son Ulaşım: Mart, 2002)
- ALTUNYA, Niyazi (2002). “Köy Enstitüleri”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**,
 , Yıl 3, Sayı 26, Nisan. (Son Ulaşım: Aralık, 2002)
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi26/altunya.htm>
- ANDERSSON, Catharina (2001). **Changing times?** (Son Ulaşım: Mart, 2003)
<http://www.lhs.se/atee/papers/catharina.doc>
- ANGELO, A. Thomas (2001). **Teaching Goals, Assessment, Academic Freedom and Higher Learning**, (Son Ulaşım: Ağustos, 2001)
<http://www.ucet.ufl.edu/essays/topic6-5.htm>
- AYDOĞAN, İsmail (2000). “Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen Yetiştirme Sorunu”,
 EYAD, <http://eyad.hypermart.net/ogretmenyetistirme.html>, (Son Ulaşım: Eylül, 2002)
- DEMİRCİ, Cavide Çev. CRUICKSHANK Donald R., BAINER Deborah L., METCALF Kim K. (1995). “Etkili Öğretmenler: Kişisel Özellikleri ve Öznitelikleri”, **The Act of Teaching**, (Son Ulaşım: Aralık 2002),
<http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/c-etkili-ogretmen.doc>
- DOĞAN, Mehmet (1999). “Öğretmen Yetiştirme Politikası”, **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi**, 22 Mayıs 1999 sayı 635, [15-16], (Son Ulaşım: Mayıs, 2002)
<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/11.html>.
- ERGEN, Hüseyin (2001). “Öğretmenlerin Toplumsal Konumları ve Rollerini”,
<http://www.yunus.hacettepe.edu.tr/ergen/> (Son Ulaşım: Kasım, 2002).
- ERGİNER, Ergin (2002). “Alan Bilgisi Öğretimine Dayalı İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Modeli”, **Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi**, Afyon, web adresi:
<http://www.egitim.aku.edu.tr/fullt0.htm>, (Son Ulaşım: Ekim, 2002)

- ERGİNER, Ergin (2002). “İlkokul öğretmenliği eğitiminde standartlar, uzmanlaşma ve yeni bir model önerisi”, **Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi**, Afyon, web adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/fullt0.htm>, (Son Ulaşım: Ekim, 2002)
- ERGÜN, Mustafa (2002). “Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme”, **Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, web adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm>, (Son Ulaşım: Aralık, 2002)
- ERGÜN, Mustafa (2002). “Çağdaş Gelişmeler Işığında İlköğretimde Yapısal Değişmeler”, **Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, web adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun7.htm>, (Son Ulaşım: Aralık, 2002)
- ERGÜN, Mustafa (2002). “Bilgi Toplumuna Öğretmen Yetiştirme”, **Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, web adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun6.htm>, (Son Ulaşım: Aralık, 2002)
- GELİŞLİ, Yücel (2001). “Öğretmen Yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Uygulaması”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 149, Ocak, Şubat, Mart, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/149/gelisli.htm>, (Son Ulaşım: Aralık, 2002)
- GÜÇLÜ, Abbas (1996). “Öğretmenliğin Dünü, Bugünü, Yarını”, **Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi**, 3 Aralık 1996 **Milliyet Gazetesinden**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, <http://www.egitim.aku.edu.tr/aguclu52.htm>, (Son Ulaşım: Aralık, 2002)
- JOHNSON, Lisa Dawn (1997). **Faculty Teaching Goals At Senior Research Universities**, Doctoral Dissertation, (Son Ulaşım: Kasım, 2002). <http://scholar.lib.ut.edu/theses/available/etd-7897-134349>.
- Kanun, (1973). (Yargıtay Web Sayfasından) **Milli Eğitim Temel Kanunu**, http://www.yargitay.gov.tr/bilgi/kanun_liste/PC11739.HM5.text.html, (Son Ulaşım: Eylül, 2002)
- NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (NCATE) (2001). **Technology Use In Teacher Education**, Washington, (Son Ulaşım: Şubat 2003) <http://www.ncate.org/accred/projects/tech/ci10.htm>

- ÖZYAR, Aydın (2001). “Türkiye’ de Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl 2, Sayı 21, (Son Ulaşım: Aralık, 2002), <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi21/ozyar.htm>.
- ŞAHİN, Kemal (2001). “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ağustos 2001, Yıl:2, Sayı : 18 (Son Ulaşım: Mayıs, 2002) <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi18/sahin.htm>
- YÖK, (1998). “Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi”, http://yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_komitesi.htm, (Son Ulaşım: Kasım, 2002)
- YÖK, (1998). “Program Geliştirme”, (Son Ulaşım: Ocak, 2002) <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart98/bolum6.html>,
- YÖK , (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine Yön Veren Temel İlkeler, <http://www.yok.gov.tr/egfak/giris.doc> , (Son Ulaşım: Şubat, 2002).
- ZOGLA, Irena (2003) Development Of Teacher Educators’ Professional Competence: Towards Sustainability in Education <http://www.lhs.se/atee/papers/zogla.doc>, (Son Ulaşım: Mart, 2003).

EKLER

Ek: 1 Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi (YYİÖEGA)

Ek: 2 Öğretim Hedefleri Envanteri (ÖHE)

Ek: 3 İzin Yazısı

Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Anketi (YYÖEGA)

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu anket, 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konulan ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla yaşanan değişikliklerle ilgili görüşlerinizi almak üzere hazırlanmıştır. Anketten elde edilen veriler, yeniden yapılanmanın işleyişiyle ilgili yapılmakta olan bir araştırmada yararlanılacak ve başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bireysel ve mesleki özellikleriniz, ikinci bölümde ise yeniden yapılanma ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Lütfen maddeleri sizce en doğru olan seçeneğe (X) koyarak işaretleyiniz. Ankete adınızı yazmayınız. Bu anketi eksiksiz ve ictenlikle yanıtladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esin TURAN GÜLLAÇ
DEÜ-Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

BİREYSEL VE MESLEKİ ÖZELLİKLER:

1. CİNSİYET: K E
2. YAŞ: 25-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 60 ve üstü
3. ÇALIŞILAN BÖLÜM/ANABİLİM DALI: EPÖ EYD PDR İSÖ Başku (belirtiniz)
4. OKUTTUĞUNUZ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN ADLARI:
ÖMG OD GÖ ÖPD ÖTMG SY R ÖU
5. GÖREV ÜNVANI: PROF.DR. DOÇ.DR. YRD.DOÇ.DR. ÖĞR.GÖR. BAŞKA
6. YÖNETİCİLİK GÖREVİ: VAR YOK
7. YÖNETTİĞİ TEZ: YOK VAR
8. Yeniden yapılanma çerçevesinde yüksek lisans/doktora yapmak üzere yurt dışına:
 Gönderildim Gönderilmedim

TİM FAKÜLTELERİNİN YENİDEN YAPILANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER:

I-Alan Eğitimine İlişkin Durum ve Görüşler:	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Yeniden yapılanmanın öngördüğü "Pedagojik Formasyon Yaklaşımı" yerindedir.					
Yeniden yapılanma "Alan Eğitimi" ne yönelik uzmanlaşmayı artırmıştır.					
Öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma ile, teori ve pratik ilişkisinin uygulanma düzeyi yükselmiştir.					
Yeniden yapılanma ile ilgili verilen hizmet içi programlar verimlidir.					
Yeniden yapılanmanın sağlıklı yürütmesi için hizmet içi programların tekrarlanması gereklidir.					
Yeniden yapılanmadan dolayı, "Alan Uzmanı" (örn. biyoloji bilim uzmanı)olarak görev yapan öğretim elemanlarının "Alan Eğitimsi" (biyoloji eğitimi uzmanı) olarak ders vermesi uygundur.					
"Alan Uzmanı" öğretim elemanın, "Alan Eğitimsi" olarak verdiği dersler doyurucudur.					
Öğretmenlik formasyonu olmayan öğretim elemanlarının "öğretmenlik formasyonu" alması sağlanmalıdır.					
Bilim alanı uzmanları (örn. Biyoloji Bilim Uzmanı) derslerini işlerken, alan bilgisiyle özel öğretim yöntem ve teknolojileri bilgilerini birleştirerek sunmada başarılıdır.					
Derslerde işlenen bilgiler, uygulamalarla desteklenmelidir.					
Yeniden yapılanma ile, derslerin "Alan Eğitimi Yaklaşımı" na göre düzenlenmesi, önceki yıllara göre girilen ders sayısını artırmıştır.					
Yeniden yapılanma sonrasında, öğretim elemanları bilim uzmanlık alanlarına göre derslere girmektedir.					
Yeniden yapılanma öğretmen eğitiminde demokratikleşmeyi hızlandırmıştır.					
Yeniden yapılanma öncesi okutulan pedagojik formasyon derslerinin kaldırılması yerinde bir yaklaşımdır.					
Yeniden yapılanmanın öngördüğü "Öğretmenlik Meslek Bilgisi" dersleri, öğretmen yetiştirme programı için yeterli sayıda ve içeriktedir.					
Yeniden yapılanma ile Öğretmen Yetiştirme Programında "Genel Kültür" dersleri ihmal edilmiştir.					
Ortaöğretim alan öğretmenliklerinden bazılarının yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi yerinde bir uygulamadır.					
Eğitim Bilimleri lisans programlarının kapatılması yerinde bir uygulamadır.					
Yeniden yapılanma ile, Eğitim Fakültelerinin bölüm yapılaşması ile Milli Eğitim sistemimizdeki okul yapılaşması paralel hale gelmiştir.					
Yeniden Yapılanma ile ülkenin ihtiyacı olan nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirilebilecektir.					
Yeniden yapılanma ile ders sayıları değişse de öğretilen ve sunulan içerik aynıdır.					
Fakültemizde, yeniden yapılanmanın öngördüğü "Öğretmenlik Meslek Bilgisi" derslerine giren öğretim elemanları bu alanın uzmanlarıdır.					
Kaldırılan derslerden sonra programda bir boşluk oluşmuştur.					
Daha önce okutulan "Eğitime Giriş" dersi ile yeniden yapılanma gereği okutulan "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" dersi aynı içeriktedir.					
Daha önce okutulan "Eğitim Psikolojisi" dersi ile yeniden yapılanma gereği okutulan "Gelişim ve Öğrenme" dersi aynı içeriği taşımaktadır.					
Daha önce okutulan "Ölçme ve Değerlendirme" dersi ile yeniden yapılanma gereği okutulan "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersi aynı içeriğe sahiptir.					
Daha önce okutulan "Eğitim Teknolojisi" dersi ile yeniden yapılanma gereği okutulan "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersi eşdeğer içeriktedir.					

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
28.	Daha önce okutulan "Eğitim Yönetimi" dersi ile yeniden yapılanma gereği okutulan "Sınıf Yönetimi" dersi eşdeğerdir.					
29.	Yeniden yapılanma ile Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin misyonları ayrılabilmiştir.					
30.	Fakültemizde akademik personel sayı ve niteliği bakımından yeniden yapılanmanın ilkelerini tam olarak yerine getirmektedir.					
II-Okul Deneyimi ve Uygulama Derslerine İlişkin Durum ve Görüşler:						
31.	Yeniden yapılanmanın öngördüğü Fakülte- Okul İşbirliği uygulanabilir niteliktedir.					
32.	Fakültemizde, Fakülte-Uygulama Okulu İşbirliği sağlıklı yürümektedir.					
33.	Yeniden yapılanma doğrultusunda Eğitim Fakülteleri ile Uygulama Okulları işbirliği halinde çalışmaktadır.					
34.	Yeniden yapılanma ile gelen değişimler Fakülte ile Uygulama okulları arasındaki işbirliğini önceki yıllara göre artırmıştır.					
35.	Uygulama ve Okul Deneyimi derslerinin programda ağırlığının artırılması yerinde bir uygulamadır.					
36.	Fakültemizde, "Fakülte/Bölüm Uygulama Koordinatörlüğü" işlevini yerine getirmektedir.					
37.	Yeniden yapılanma ile görevi tanımlanan "Uygulama Öğretim Elemanları" görevlerini yapmaktadır.					
38.	Uygulama okullarında bazı öğretmenlerin "Uygulama Öğretmeni" olarak görevlendirilmeleri doğru bir yaklaşımdır.					
39.	"Uygulama Öğretmenleri" ne hizmet karşılığı ücret ödenmesi uygundur.					
III-Çağdaş Öğretim Teknolojilerini Bilme ve Kullanmaya İlişkin Durum ve Görüşler:		Tamamen	Oldukça	Kısmen	Çok Az	Hiç
40.	Öğrencilerime, derste öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatını sağlıyorum.					
41.	Yönettiğim tezlerde / çalışmalarımnda konuları "Eğitim Bilimi" ile ilgili seçerim.					
42.	Çalışmalarımnda bilgisayardan yeterince yararlanabiliyorum.					
43.	Bilgisayar ile ihtiyacım olan bilgiye kolaylıkla ulaşabiliyorum.					
44.	Derslerimde ve çalışmalarımnda çağdaş öğretim teknolojilerini kullanıyorum.					
45.	İnternette, ders materyali üretme ve geliştirmede yararlanıyorum.					
46.	Alanım ile ilgili yayınları internette takip edebiliyorum.					
47.	Yeniden yapılanma bana eğitimdeki değişimleri ve yenilikleri öğrencilerime zamanında aktarabilme olanağı sağlamıştır.					

ÖĞRETİM HEDEFLERİ ANKETİ

Amaç: Öğretim Hedefleri Anketi, öğretim elemanları için bir kendini değerlendirme envanteridir. Anketin amaçları: 1.Derslerde kendilerinin hangi hedeflere ulaşmaya çalıştıklarının farkındalığını artırmada öğretim elemanlarına yardımcı olmayı, 2.Öğretim elemanlarının hedeflerine ne kadar iyi ulaştıklarını değerlendirmede kullanacakları Sınıfı Değerlendirme Tekniklerini oluşturmaya yardımcı olmayı 3.Öğretim elemanları arasında öğretme ve öğrenme hedeflerini tartışmak için bir başlangıç noktası sağlamayı içerir.

Yönerge: . Anketten elde edilen veriler, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın işleyişiyle ilgili yapılmakta olan bir araştırmada yararlanılacak ve başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Halen okuttuğunuz dersleri temel alarak aşağıdaki maddelere ilişkin görüşlerinizi belirtiniz. Ankete adınızı yazmayınız. Anketi eksiksiz ve ıctenlikle yanıtladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esin TURAN GÜLLAÇ
DEÜ-Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Zorunlu	Her zaman ulaşmaya çalıştığım bir hedef
Çok Önemli	Sıklıkla ulaşmaya çalıştığım bir hedef
Önemli	Bazen ulaşmaya çalıştığım bir hedef
Önemsiz	Nadiren ulaşmaya çalıştığım bir hedef
Uygulanamaz	Hiçbir zaman ulaşmaya çalıştığım bir hedef

HEDEFLER:	Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Önceden öğrenilen ilke ve genellemeleri yeni problem ve durumlara uygulama yeteneğini geliştirme.					
2. Analitik becerilerini geliştirme.					
3. Problem çözme becerilerini geliştirme.					
4. Gözlemlerden anlamalı sonuçlar çıkarma yeteneğini geliştirme.					
5. Bilgi ve fikirlerden yola çıkarak bütünleştirme ve sentez yapma yeteneğini geliştirme.					
6. Aynı anda bütün parça ilişkilerini görme yeteneğini geliştirme.					
7. Yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirme.					
8. Olgular ile düşünceler arasındaki farkı ayırd etme yeteneğini geliştirme.					
9. Dikkat becerisini geliştirme.					
10. Konsantrasyon yeteneğini geliştirme.					
11. Ezber becerilerini geliştirme.					
12. Dinleme becerilerini geliştirme.					
13. Konuşma becerilerini geliştirme.					
14. Okuma becerilerini geliştirme.					
15. Yazma becerilerini geliştirme.					
16. Uygun ders çalışma stratejileri ve alışkanlıklarını geliştirme.					
17. Matematiksel yeteneği geliştirme.					
18. Konunun terim ve olgularını öğrenme.					
19. Konunun kavram ve kuramlarını öğrenme.					
20. Konu için materyalleri, araçları ve teknoloji merkezlerini kullanma becerisini geliştirme.					
21. Konunun değer ve bakış açılarını anlamayı öğrenme.					
22. Dersi geçmeye hazırlama.					
23. Konudaki yeni bilgilerden yararlanma teknik ve yöntemlerini öğrenme.					

		Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
24.	Konudaki değerlendirme yöntem ve materyallerini öğrenme.					
25.	Konuya yapılan önemli katkıları anlamayı öğrenme.					
26.	Çeşitli sanat ve bilim alanlarına ilişkin anlayış geliştirme.					
27.	Yeni fikirlere açık olmayı geliştirme.					
28.	Çağdaş sosyal sorunlardan haberdar olmayı geliştirme.					
29.	Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kabul etmeyi geliştirme.					
30.	Yaşam boyu öğrenmeyi geliştirme.					
31.	Estetik değerler geliştirme.					
32.	Tarihsel bakış açısını geliştirme.					
33.	Bilim ve teknolojinin rolüne ilişkin anlayışı geliştirme.					
34.	Diğer kültürleri anlamayı geliştirme.					
35.	Etik seçimler yapma kapasitesini geliştirme.					
36.	Başkalarıyla birlikte verimli çalışma yeteneğini geliştirme.					
37.	Yönetme yeteneklerini geliştirme.					
38.	Liderlik etme yeteneklerini geliştirme.					
39.	Doğru iş yapabilme anlayışını geliştirme.					
40.	Yönerge, emir ve planları izleme yeteneğini geliştirme.					
41.	Zamanı iyi kullanma ve örgütlenme yeteneğini geliştirme.					
42.	Kişisel başarı için istek geliştirme.					
43.	Pratik davranma yeteneğini geliştirme.					
44.	Kendi davranışından sorumluluk duymayı başarma.					
45.	Öz saygı ve kendine güveni geliştirme.					
46.	Kendi değerlerine adanmayı geliştirme.					
47.	Başkalarına saygıyı geliştirme.					
48.	Ruh sağlığını korumayı öğrenme.					
49.	Fiziksel sağlığı koruma öğrenme.					
50.	Dürüst olmayı geliştirme.					
51.	Kendini düşünme kapasitesini geliştirme.					
52.	Makul kararlar verme kapasitesini geliştirme.					

53. Genel anlamda, bir öğretici olarak öncelikli rolünüzü nasıl tanımlarsınız?
(Birini seçiniz ve X ile işaretleyiniz)

*Öğrencilere alandaki konuların olgu ve ilkelerini öğretme

*Öğrencilere bilim ve felsefe uygulamaları ve akademik değerler konusunda model olma

*Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma

*Öğrencileri iş/meslek için hazırlama

*Öğrenci gelişimini ve kişisel gelişimlerini vurgulama

*Öğrencilerin temel öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.DEÜ.0.F8.00.01-500-950
Konu:

23.05.2002

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Araş.Gör.Esin Turan Gullaç "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları Açısından Yeniden Yapılanma Süreci" konulu tezi kapsamında araştırma uygulama yapmak istemektedir. Kendisine gerekli kolaylığın sağlanması konusunda gereğini arz/rica ederim.


Prof.Dr.Sedef Gidener
Enstitü Müdürü

Eki: 1 adet araştırma formu.

Adres : DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü 35150
Tel : 440 09 08-440 09 11 Fax: 420 60 45

Buca-İZMİR