



**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK  
BİLGİSİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN  
BELİRLENMESİ**

**Düriye GİLİK GÜLEÇ  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN**

**Burdur, 2012**



**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK  
BİLGİSİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN  
BELİRLENMESİ**

**Düriye GİLİK GÜLEÇ  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN**

**Burdur, 2012**



**MAKÛ SOSYAL BİLİMLER  
ENSTİTÜSÜ**

**YÛKSEK LİSANS JÛRİ ONAY FORMU**

M.A.K.Û. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10/07/2012 tarih ve 2012/11 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 09/08/2012 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Düriye GİLİK GÜLEÇ'in "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÛKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

**JÛRİ**

ÛYE

(TEZ DANIŞMANI) : Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN

ÛYE

: Yrd. Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN

ÛYE

: Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAĞ

**ONAY**

M.A.K.Û Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun  
...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı.

İMZA/MÛHÛR

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

14.08.2012

---

Düriye GİLİK GÜLEÇ

## ÖZET

### Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

#### Düriye GİLİK GÜLEÇ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği ve öğretmenlik mesleğini tercih sırası değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesi'nde ve Sürekli Eğitim Merkezi Pedagojik Formasyon Programı'nda öğrenim gören 396 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Yüksel (2009) tarafından geliştirilen "ÖMB Dersleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizi, SPSS programı ile yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, MANOVA ve ANOVA kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri, erkek öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumludur. Sağlık branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri Türkçe, İlköğretim matematik, Sınıf, Beden Eğitimi ve Spor, BÖTE, Müzik, İngilizce, Kimya-Biyoloji branşlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumludur. Müzik branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri ise; Tarih-Coğrafya, Okulöncesi, Resim branşlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumsuzdur. Ayrıca Pedagojik Formasyon Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumludur. Yeni ve benzer çalışmalarda öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri gözlem ve görüşmeler yoluyla daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.

#### Anahtar Sözcükler

Öğretmenlik Mesleği, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Öğretmen Yetiştirme

## ABSTRACT

### **Determination of Pre-Service Teachers' Perceptions on the Teaching Certificate Courses**

**Düriye GİLİK GÜLEÇ**

This study aims to determine whether pre-service teachers' perceptions on the teaching certificate courses differ significantly in terms of variable of gender, field, education level of mother-father, occupation of mother-father and preference order or not. In this study, descriptive survey model was used. Study group consisted of 396 pre-service teachers who have been studying at Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education and Continuous Education Research and Application Center in 2012 spring semester. Data of the study has been obtained with a questionnaire, "ÖMB Dersleri Ölçeği" which was developed by Yüksel (2009). The data was analyzed with SPSS package program. Frequency, percentile, arithmetic mean, standard deviation, t-test, MANOVA and ANOVA were used for data analysis.

According to results of the study, pre-service teachers' views on the teaching profession courses are positive in general. Pre-service teachers' perceptions on the teaching certificate courses are significantly differ in terms of variable gender and field. Female pre-service teachers' views are more positive than males'. Perceptions of pre-service teachers who have been studying at Health Program are more positive than Turkish Education, Elementary Math, Elementary Education, Physical Education and Sports, CEIT, Music, The English Language Teacher education, Chemistry- Biology departments. Perceptions of pre-service teachers who have been studying at Music Education Teaching Program field on teaching certificate courses are more negative than History-Geography, Early Childhood, Art fields. Moreover, views of pre-service teachers who have been enrolled to Pedagogical Formation Program on teaching certificate courses are more positive than pre-service teachers who have been studying at Faculty of Education. Pre-service teachers' perceptions can be examined in new and similar studies with the methods of observation and interview.

#### **Keywords**

Teaching Profession, Teaching Profession Courses, Teacher Training

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden bugüne kadar her konuda destek ve yardımlarını gördüğüm danışmanım Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN'a, çalışmalarımı titizlikle inceleyerek olumlu katkılarda bulunan hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAĞ'a, beni sürekli destekleyerek yüreklendiren hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa KILINÇ'a, ölçeklerin uygulanması aşamasında yardımlarını gördüğüm arkadaşım Betül ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan sevgili Aileme ve hayat arkadaşım Mustafa GÜLEÇ'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana maddi olarak destek sağlayan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'na teşekkürü bir borç bilirim.



## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	v
TEŞEKKÜR .....	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vii
KISALTMALAR.....	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	x
BÖLÜM I.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	5
Alt Problemler .....	5
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	6
Sınırlılıklar .....	7
BÖLÜM II.....	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....	8
Kuramsal Çerçeve .....	8
Öğretmenlik Mesleği ve Önemi .....	8
Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler .....	11
ÖMB Dersleri .....	17
Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları ve ÖMB Dersleri.....	18
Türkiye’de Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları ve ÖMB Dersleri.....	18
Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları ve ÖMB Dersleri.....	20
İlkokula Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları .....	21
Köy Muallim Mektepleri.....	22
Köy Enstitüleri.....	23
İlköğretmen Okulları.....	26
İki Yıllık Eğitim Enstitüleri.....	28
Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme.....	30
Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri.....	30
Liselere Öğretmen Yetiştirme .....	31
Yüksek Öğretmen Okulları.....	31

Üniversiteler .....	33
Öğretmen Yetiştirme Görevinin Üniversitelere Devredilişi (1982). .....	34
Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma (1997).....	37
Eğitim Fakültesi Programlarında 2006-2007 Düzenlemesi. ....	41
İlgili Araştırmalar .....	44
BÖLÜM III.....	50
Yöntem.....	50
Araştırmanın Modeli .....	50
Çalışma Grubu .....	50
Veri Toplama Araçları.....	52
Verilerin Analizi .....	53
BÖLÜM IV .....	55
Bulgular ve Yorum .....	55
Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri .....	55
Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre ve Eğitim Fakültesinde Ya Da Pedagojik Formasyon Programında Öğrenim Görmelerine Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri.....	56
Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri ...	56
Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesinde ya da Pedagojik Formasyon Programında Öğrenim Görmelerine Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri .....	58
Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne, Anne Eğitim Düzeyine, Baba Eğitim Düzeyine, Anne Mesleğine, Baba Mesleğine, Branşlarına ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri .....	60
Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri.....	61
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri .....	67
BÖLÜM V .....	70
Sonuç ve Öneriler.....	70
Sonuçlar.....	70
Öneriler .....	72
KAYNAKLAR .....	74
EKLER.....	87
Ek-1 Ölçek .....	87
Ek-2 İzin Belgesi .....	90
ÖZGEÇMİŞ .....	92

## KISALTMALAR

**AB:** Avrupa Birliği

**AÖL:** Anadolu Öğretmen Lisesi

**BÖTE:** Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

**DTCF:** Dil Tarih Coğrafya Fakültesi

**MAKÜ:** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ODTÜ:** Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**ÖMB:** Öğretmenlik Meslek Bilgisi

**ÖMBP:** Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programı

**ÖSYM:** Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

**RPD:** Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**TDE:** Türk Dili ve Edebiyatı

**TEF:** Teknik Eğitim Fakültesi

**TYL:** Tezsiz Yüksek Lisans

**TYLP:** Tezsiz Yüksek Lisans Programı

**YİBO:** Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

## TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<b>Sayfa</b>
1. Köy Muallim Mekteplerinde Okutulan ÖMB Dersleri.....	23
2. Köy Enstitülerinin 1943 Tarihli Programına Göre Okutulan ÖMB Dersleri .....	24
3. 1947-1953 Yılları Arasında Köy Enstitülerinde Okutulan ÖMB Dersleri.....	25
4. 1932-1937 Yılları Arasında Uygulanan İlköğretmen Okulu Programına Göre Okutulan ÖMB Dersleri .....	26
5. 1937-1953 Yılları Arasında Uygulanan İlköğretmen Okulu Programına Göre Okutulan ÖMB Dersleri .....	27
6. 1953 -1970 Yılları Arasında Uygulanan İlköğretmen Okulu Programına Göre Okutulan ÖMB Dersleri .....	27
7. 1975 -1983 Yılları Arasında İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde Okutulan ÖMB Dersleri .....	29
8. 3 Yıllık Eğitim Enstitülerinde (1979-1980) Okutulan ÖMB Dersleri .....	31
9. Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Öğretmenlik Formasyonu Programı.....	32
10. Eğitim Yüksekokullarında (1983-1984) Okutulan ÖMB Dersleri .....	35
11. Eğitim Yüksekokullarında (1989-1990) Okutulan ÖMB Dersleri .....	36
12. Eğitim Fakültelerinde (1998–1999) Okutulan ÖMB Dersleri .....	40
13. Eğitim Fakültelerinde (2006–2007) Okutulan ÖMB Dersleri .....	41
14. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Bölümlerine Göre Dağılımı .....	51
15. ÖMB Dersleri Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	53
16. Ölçeğin Normallik Sonucu.....	54
17. Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri.....	55
18. Öğretmen adaylarının Cinsiyetlerine Göre ÖMB Derslerine İlişkin Puan Ortalamaları ve t- Testi Sonuçları .....	57
19. Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesinde ya da Pedagojik Formasyon Programında Öğrenim Görmelerine Göre ÖMB Dersleri Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları ve t-testi Sonuçları .....	59
20. Öğretmen Adaylarının Branşlara, Mezun Olunan Lise Türüne, Anne Eğitim Düzeyine, Baba Eğitim Düzeyine, Anne Mesleğine, Baba Mesleğine Ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşlerinin MANOVA Sonuçları .....	60

21. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre ÖMB Dersleri Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları.....	62
22. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	63
23. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre ÖMB Dersleri Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları .....	68
24. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	69

## BÖLÜM I

### Giriş

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

#### *Problem Durumu*

Eğitim, kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2011). Ancak eğitim denilince daha çok kastedilen planlı, programlı ve amaçlı eğitimidir (Aydın, 2009).

Bilim adamları tarafından bir sosyal sistem olarak kabul edilen eğitim sisteminin birbirleriyle sürekli etkileşimde bulunan üç temel ögesi bulunmakta ve bunlar; öğrenci, öğretmen, eğitim programı olarak adlandırılmaktadır (Karagözoğlu, 1986). Kaya'ya (1984) göre; eğitim, örgütlenmiş bütün toplumsal faaliyetler içinde insanın en önemli olduğu alandır. Eğitimde en önemli insan unsuru ise öğretmendir. Eğitimin özelliğinden dolayı bu unsurun yerini başka bir şeyle değiştirme olanağı yoktur. Öğretmenler önemli bir insan sermayesini temsil ederler ve onların eğitim sürecine katkıları kalkınma yönünden en önemli etkidir. Öğretmenlerin sayısı ve niteliğine bağlı olarak eğitimin topluma katkısı da yeterli ya da yetersiz olur (Akt.: Aydın, 2009). Bu da o toplumun dünya milletler sahnesinde bulunduğu konumdan anlaşılabilir. Kalkınmış, maddi bakımdan sorunlarını çözmüş ülkelerin öğretmenlerinin de nitelikli yetişmiş oldukları görülmektedir. Böylece kalkınma ile nitelikli eğitim ve öğretmen arasında doğrudan bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Kalkınmak için nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin, maddi ve manevi ideallerin tüm topluma yayılması ve benimsetilmesinin öğretmenlere yani onların gerçekleştireceği eğitime bağlı olduğu görülmektedir (Aydın, 2007). Öğretmen, her zaman, eğitim sisteminin vazgeçilmez ögesi olarak görülmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerine bir dereceye kadar katkı sağlayabilecek olan teknolojik gelişmeler ve özellikle eğitim alanındaki yeniliklerin hiçbir zaman öğretmenin fonksiyonunu yerine getiremeyecekleri düşünülmektedir (Kılınç, 1997).

Aydın'a (2009) göre; öğretmenlik her zaman, önemli bir meslek olarak görülmüştür. Mesleğin öneminden dolayı; öğretmenlere her zaman önemli görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Öğretmenlerden bu zor görev ve sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmeleri beklenmiş ve de beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlik, özel bir uzmanlık eğitimi gerektiren sanatsal yönü bulunan bir meslektir.

Bir yaşamsal etkinlik olgusu olan meslek, toplumsal, kültürel ve ekonomik yapının ve teknolojinin gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmaktadır. Meslekler, genellikle, gelişmemiş toplumlarda görenekle babadan oğula veya anadan kıza geçmekte, az gelişmiş toplumlarda usta-çırak ilişkisiyle öğrenilmekte, gelişkin toplumlarda ise belirli diploma gerektiren profesyonel bir uğraş niteliği kazanmaktadır. Bu olgu diğer çoğu meslekler gibi öğretmenlik mesleği için de geçerli olmuştur (Uçan, 2000).

Öğretmenlik; 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde tanımlanmıştır. Kanunda, öğretmenler bu görevlerini "Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerine ve amaçlarına uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler" denilmektedir. Yine adı geçen yasada "hangi kademedede olursa olsun öğretmen adaylarının yüksek öğretimden geçmeleri esastır ve öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır" hükümleriyle öğretmen adaylarının yetiştirilmeleri de temel bazı esaslara bağlanmıştır. Yasada öğretmen, eğitim sisteminin en önemli temel ögesi olarak görülmüş, onun yetişme tarzı, eğitim sistemi üzerindeki doğrudan etkisinden dolayı bir düzene kavuşturulmak istenmiştir (Aydın, 2007).

Toplumları geleceğe hazırlamakla görevli öğretmenlerden her toplumda ileriye dönük çok büyük beklentiler bulunmaktadır (Aydın, 2007). Bir öğretmenin kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik yapacağı ders alanını iyi bilmesi yanında bu bilgi ve becerileri iyi bir şekilde organize ederek nasıl öğreteceğini, sınıftaki dersleri canlı ve çekici bir hale nasıl getireceğini bilmesi de gerekmektedir. Bu durum bir öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği bir takım inceliklere ve ustalıklara sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu da öğretmenlik meslek bilgisi alanında yetişmekle mümkündür. Nitekim öğretmen, alanı ile ilgili ayrıntılı bilgiye sahip; ancak bu bilgiyi aktarmada sorun yaşıyorsa veya bilgiyi çok iyi aktarabilmesine rağmen yeteri kadar bilgiye sahip değilse arzu edilen öğretmen profili çizilememektedir. Çünkü bilmek ve aktarmak öğretmeni

tamamlayan iki öge olup bunlardan biri eksik olduğunda hem öğretmende hem de eğitim-öğretimde eksikliğe yol açmaktadır. Öğretmenlik mesleği açısından önemli olan; öğretmenin, yetiştiği alan bilgisini ve genel kültürünü, öğrencilerine aktarabilecek pedagojik formasyon bilgisine sahip olmasıdır. Eğitim açısından da önemli olan, öğretmenin bu üç özelliği bir arada taşımasıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Erden'e (2007) göre; bir öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin sahip olduğu bilgilerini öğrencilerine aktaramazsa başarılı sayılamaz. Yani öğretmenin konuyu iyi bilmesi etkili bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekmektedir.

Nitelikli bir öğretmen olabilmek için, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerini almak zorundadırlar. Bu kapsamda ÖMB dersleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin özel davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Böylece öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanarak, öğretiminde görevli olduğu alanın eğitsel-öğretimsel sürecine katkıda bulunabilmektedir (Küçükahmet, 1993; akt.: Ekici, 2008).

Tarihsel süreç içerisinde ÖMB dersleri ile bu derslerin gerekliliğine ilişkin yukarıda açıklanan olumlu görüşler yanında birtakım olumsuz görüşlerin de ortaya çıktığı ve bunun bir tartışma konusu haline geldiği görülmektedir. Cruickshank'a (1985) göre; öğretmen eğitimi konusunda yapılan tartışmaların temelinde yeni mezun öğretmenlerin niteliklerindeki yetersizlikler yer almaktadır. Buna bağlı olarak öğretmen eğitimi programlarının yeterliliği konusunda üniversitelerde görevli akademisyenler arasında da çatışmalar yaşanmaktadır. Bazı akademisyenler, öğretmen olabilmek için öğretmen adayın öğreteceği alana ilişkin olarak alan bilgisini çok iyi düzeyde bilmesinin yeterli olduğuna inanmaktadır. Diğer taraftan, bazı akademisyenler öğretmenlerin daha az yoğunlukta alan bilgisi ve bu konuları nasıl öğreteceğine ilişkin olarak ÖMB dersleri konularında yeterli olmaları gerektiğini savunmaktadır (Akt.: Yüksel, 2009). Yüksel (2009) bu tartışmaların temelinde "öğretmen yetiştiren kurumların üniversite içerisinde yer alması" nın olduğunu belirtmektedir.



1982 yılına kadar öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olup öğrenciler, öğretmenlerinin tavsiyesi dikkate alınarak öğretilmekte bulunan fiziksel ve kişilik özellikleri yönünden seçilmiştir. 2547 sayılı YÖK kanununun 41. maddesine istinaden bu kurumlar Üniversitelere devredilerek öğretmen yetiştirme, yeni bir yapı ve statüye kavuşturulmuştur. Bu uygulama öğretmen kaynağı açısından çok önemli bir gelişme olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2009). Ancak bu dönemde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında iyi öğretmen yetiştirme ortamını hazırlamada gerekli koordinasyon sağlanamamıştır (Kuru, 2005). Bu ve buna benzer olumsuz durumlar ortaya çıkınca 1997 yılında YÖK, eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmaya karar vermiştir. Yeniden yapılandırma ile eğitim fakültelerinde ilköğretimin II. kademesine öğretmen yetiştiren bölüm ve programlar açılmış, ortaöğretim alan öğrencilerinin öğretmenlik formasyonu ve alan bilgisi yönünden daha donanımlı hale gelmeleri için Tezsiz Yüksek Lisans (TYL) programları başlatılmış, uygulama okulları ve Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgili ilişkiler artırılmış, öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden düzenlenmiş ve eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmaları başlatılmıştır (Aksu, 2005; akt.: Kılınç ve Salman, 2009). Eğitim Fakültelerindeki yeniden yapılanmanın önemli bir boyutunun da “program geliştirme” çalışmaları olduğu görülmektedir. Program boyutunda; tüm lisans programları yeniden düzenlenmiş, bazı dallarda yeni programlar geliştirilmiş, diğer fakültelerde alan eğitimini tamamlayan mezunlardan öğretmen olmak isteyenler için Eğitim Fakültesi (ve enstitü) bünyesinde açılacak Tezsiz Yüksek Lisans Programları (TYLP) geliştirilmiş ve öğretmenlik formasyonu programı yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 2007). Bu dönemde Türkiye’de hizmetöncesi öğretmen eğitimi, iki farklı modelle gerçekleştirilmektedir. Birinci modelin, okulöncesi ve ilköğretim düzeyindeki kurumlara dönük dört yıllık lisans öğrenimine dayalı olduğu, ikinci modelin ise ortaöğretim düzeyindeki kurumlara dönük TYLP biçiminde tanımlanan bir buçuk yıl süreli hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları olduğu görülmektedir (Sağ, 2007).

Yapılan değişiklikler de zaman içerisinde yeterli bulunmamış ve 2006-2007 eğitim öğretim yılında programlarda birtakım güncellemeler ve yenilikler yapılmıştır. Bu yenilikler kapsamında, öğretmen adaylarının entelektüel becerilerini artırmaya yönelik olarak Bilim Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş vb. dersler programa eklenmiştir (YÖK, 2007).

2006-2007 eğitim-öğretim yılında eğitim fakülteleri programındaki öğretmenlik meslek bilgisi dersleri; Eğitim Bilimlerine Giriş, Öğretim Teknolojileri ve Materyal

Tasarımı, Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Özel Öğretim Yöntemleri I, Özel Öğretim Yöntemleri II, Okul Deneyimi, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik, Öğretmenlik Uygulamaları, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi olmak üzere 36 kredilik 12 dersten oluşmaktadır (YÖK, 2007).

2009-2010 eğitim-öğretim yılında ise YÖK tarafından TYL programları kaldırılmış, bunun yerine Eğitim Fakültelerinin de görüşleri alınarak oluşturulan Pedagojik Formasyon Programları açılmıştır. Bu programlardaki ÖMB dersleri ise Rehberlik, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Eğitim Bilimlerine Giriş, Eğitim Programları ve Öğretimi, Öğrenme-Öğretme Süreçleri, Öğretmenlik Uygulaması, Eğitimde Ölçme Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri olmak üzere toplam 8 dersten oluşmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin becerilerini geliştirmelerinde önemli faktörlerden birisinin ÖMB dersleri olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları gerek öğrencilik yıllarında öğretmenliğe dair edindikleri öğrenme yaşantıları, gerekse meslek yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerle, kendi meslek anlayışlarını oluşturmaktadırlar (Can, 1987). Öğretmen adaylarının meslek anlayışlarını oluşturmalarında; ÖMB derslerinin etkili ve verimli bir şekilde işlenmesinin yanında öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin görüşlerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. İşte bu bundan dolayı bu çalışma ile öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### *Problem Cümlesi*

Bu araştırmanın problemini; “Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

### *Alt Problemler*

1. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesi son sınıflarında ve MAKÜ Sürekli Eğitim Merkezi Pedagojik Formasyon Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri onların;

- a) cinsiyetlerine,
- b) eğitim fakültesinde ya da pedagojik formasyon programında öğrenim görmelerine,
- c) mezun oldukları lise türüne,
- d) anne eğitim düzeyine,
- e) baba eğitim düzeyine,
- f) anne mesleğine,
- g) baba mesleğine,
- h) branşlarına ve
- i) öğretmenlik mesleğini tercih sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### *Araştırmanın Amacı ve Önemi*

Bu araştırmanın amacı, MAKÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE), Fen Bilgisi Eğitimi, İngilizce, Türkçe Eğitimi, Sınıf, Okul Öncesi Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, Müzik Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları ile MAKÜ Sürekli Eğitim Merkezi Pedagojik Formasyon Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinde bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını belirlemektir.

Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan ÖMB derslerinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde yardımcı olması ve mesleki gelişimleri için ihtiyaç duydukları birtakım bilgi ve becerileri kazandırması açısından önemli olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ÖMB dersleri hakkında görüşlerinin, onların bu derslere ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi noktasında yardımcı olacağı ve bu yönüyle araştırmanın hem öğretmen adaylarına hem de öğretmen yetiştirme programlarına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ÖMB öğretim elemanları hakkında görüşlerinin de belirlenmesi nedeniyle bu araştırmanın, ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarına

da dönüt niteliğinde katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu araştırmanın eğitim sisteminin üç temel ögesine (öğrenci, öğretmen, eğitim programı) de katkı sağlaması beklendiğinden ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

### *Sınırlılıklar*

Bu araştırma,

1. 2011-2012 eğitim öğretim yılı; MAKÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, BÖTE, Fen Bilgisi Eğitimi, İngilizce, Türkçe Eğitimi, Sınıf, Okul Öncesi Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, Müzik Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları ile MAKÜ Sürekli Eğitim Merkezi Pedagojik Formasyon Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri ve
2. Uygulanan ölçekteki sorular ile sınırlandırılmıştır.

## BÖLÜM II

### Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

#### Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

#### *Öğretmenlik Mesleği ve Önemi*

Sosyal bir sistem olarak değerlendirilen eğitim sisteminin birbirleriyle sürekli etkileşimde olan üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler öğrenci, öğretmen ve eğitim programı olarak adlandırılmaktadır (Karagözoğlu, 1986). Eğitim sisteminin ögeleri içerisinde en temel ve en önemli olan öge ise öğretmendir (Karagözoğlu, 1986; Kavcar, 1999; Kaya, 1984; Ilıkan, 2007; Özden, 1999; Küçükahmet, 1993; Bilir, 2011). Bu nedenle, toplumun, ülkenin geleceği için öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde gereğince ve yeterince durulması gerekmektedir (Kavcar, 1999). Çünkü bir eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretememektedir (Kavcar, 1987). Hangi düzeyde olursa olsun, verilen eğitimin niteliğini öğretmenin niteliğinden ayrı düşünmek olanaksız görülmektedir. Çünkü eğitimin niteliğinin temel belirleyicisi öğretmen ve öğretmenin niteliğidir (Ataunal, 1992).

Aydın'a (2007) göre; Türkiye'nin çağdaş toplum olma yönündeki çabalarının temelinde öğretmenlerin bulunduğu ve öğretmenlerin toplum yapısını istenilen yönde değiştirip, geliştirecek en önemli güç olduğu kabul edilmektedir. Toplumda sosyal, kültürel, ekonomik gelişmelerin sağlanması, çeşitli mesleklere nitelikli elemanların yetiştirilmesine bağlıdır. Kalkınmak için nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, maddi ve manevi ideallerin tüm topluma yayılması ve benimsetilmesi öğretmenlere yani onların gerçekleştireceği eğitime bağlıdır.

Öğretmenler bir ülkenin geleceğinin mimarı olarak görülmektedir. Çünkü ülkenin mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Bu nedenle ülkelerin kaderlerini belirlemede öğretmenler çok önemli bir rol

oyunmaktadır (Erden, 2004; akt.: Ilıkan, 2007). Yeni nesillerin niteliğinin de hiç şüphesiz onları yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacağı düşünülmektedir. Bu durumda öğretmen, insan mimarı ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Tekışık (1996), öğretmenlik mesleğinin önemine şu düşüncelerini belirterek vurgu yapmıştır: Öğretmenlik, bir milletin, bir devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan bir meslektir. Öğretmenler, yetiştirdiği öğrenciler vasıtasıyla toplumu düzeltmekte, devleti güçlendirmekte, vatani yüceltmekte ve tehlikelerden korumaktadır. Bu bakımdan, Türk milletinin gelişmiş medeniyetler seviyesine ve hatta üzerine çıkması yetiştirilecek nitelikli öğretmenlere bağlıdır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk de öğretmenlik mesleğinin önemi, görev ve sorumlulukları hakkında görüş ve düşüncelerini başta TBMM olmak üzere çeşitli yer ve zamanlarda, öğretmenlere bizzat seslenerek dile getirmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün öğretmenlere ilişkin düşünce ve sözlerinin bazıları şu şekilde sıralanabilir (Aydın, 2009):

- “Milletleri kurtaran yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmeden, eğitimciden yoksun bir toplum, henüz millet adını alma kabiliyetini kazanamamıştır. Ona basit bir toplum denir, millet denemez. Bir toplum, millet olabilmek için mutlaka eğitimciler, öğretmenlere muhtaçtır.” (Tekışık,1995; akt.: Aydın, 2009).
- “Öğretmenler, ordularımızın kazandığı zafer sizin ve sizin ordularınızın zaferi için, yalnız ortam hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacak, siz yaşatacaksınız ve mutlaka başarıya ulaşacaksınız.” (Duman; 1991; akt.: Aydın, 2009).
- “Öğretmenler; hiçbir zaman hatırınızdan çıkmasın ki, Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister.”
- “Öğretmenler; cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcileri, yeni nesli sizler yetiştireceksiniz. Ve yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle orantılı olacaktır. Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni nesli, bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir” (Tekışık, 1982: 11, Duman,1991: 23 ve Eke,1983: 12; akt.: Aydın, 2009).

Toplumların kaderlerini belirlemede büyük öneminin olduğu konusunda araştırmacıların hemfikir olduğu öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- “Öğretmen, eğitimin kilit adamı, yaratıcısı, yaşatıcısı, hayata geçiricisi ve uygulayıcı gücüdür” (Çağlar, 1991; akt.: Kuran, 2002).
- “Öğretmen çok bilen bir kişi olmaktan ziyade, bildiğini çok iyi öğretebilen kimsedir” (Çelikkaya, 1997; akt.: Kuran, 2002).
- “Öğretmen; resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin yetişkinlerin istenilen öğrenme birikimi kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse veya bilgi, görgü ve yaşantısı ile bellidal ve alanlarda başkalarının yetişmesine ve gelişmesine yardım eden kimsedir” (Larousse, 1986; akt.: Korkmaz, 2008).

Alkan'a (2000) göre; öğretmenlik; eğitim sektörü ile ilgili toplumsal, kültürel, bilimsel, sanatsal, ekonomik ve teknolojik boyutlara ve sağlıklı kişilik özelliklerine sahip olan, alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki performans gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. Şişman ve Acat (2003) da benzer bir tanımları şu şekilde yapmıştır: Öğretmenlik, eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanıdır. Bilen (1992) ise bir uğraşı alanının meslek olabilmesi için o işi yapan kişinin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini aksi halde herkes o uğraşmayı gerçekleştireceği için meslek olmaktan çıkacağını belirtmektedir (Akt.: Erden, 2005).

Tanımlarda da açıkça görülmektedir ki eğitimde büyük bir öneme sahip olan öğretmenlik, özel uzmanlık bilgi ve becerileri ile mesleki yeterlilik ve profesyonelleşmeyi gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik bir meslek olarak ele alınmaktadır. Uygun'a (2008) göre; genel olarak “meslek”, bireylerin eğitimle edindikleri ve hayatlarını kazanmak için sürdürdükleri düzenli ve kurallı faaliyetler bütünü olarak tanımlanmaktadır. “Öğretmenlik” de bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutlu profesyonel statüde bir meslek olarak kabul edilmektedir.

Öğretmenliğin insanlık tarihinin en eski mesleklerinden birisi olduğu söylenebilir. En ilkel toplumlarda bile bazı insanlar sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın sürüp gitmesini sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri genç kuşaklara aktarmayı kendilerine iş edinmişlerdir (Öztürk, 2001; akt.: Şanal ve Güçlü, 2005). Akyüz

(1999,17) Türkiye’de öğretmenliğin ilk kez meslekleşmeye başlamasının, Mutlakiyet Dönemine (1878–1908) rastladığını ve bu dönemde öğretmenliğin meslekleşmesine ilişkin –kâğıt üzerinde de kalsa– bazı önemli hukukî düzenlemelerin yapıldığını ifade etmektedir (Akt.: Aydın, 2007).

Cumhuriyet Döneminde ise 13 Mart 1924 tarih ve 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu”nun 1. maddesinde yer alan; “muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” ile 22.03.1926 tarih ve 789 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”un 12. maddesinde yer alan “Maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlikdir.” yasa hükümlerinde, kanun koyucunun öğretmenliği bir meslek olarak gördüğü ve öğretmenin eğitim sistemi içindeki yeri ve önemini gösteren hukuki dayanaklar bulunduğu görülmektedir (Akyüz, 2002, akt.: Aydın, 2009). 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ise öğretmenlik, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmıştır. Kanunda, öğretmenler bu görevlerini “Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerine ve amaçlarına uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler” denilmektedir. Yine adı geçen yasada “hangi kademedede olursa olsun öğretmen adaylarının yüksek öğretimden geçmeleri esastır ve öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır” şeklindeki hükümler öğretmenlerde bulunması gereken nitelikleri özetlemektedir (Aydın, 2007; Karagözoğlu, 2003).

Yasalarda öğretmenliğin devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak ele alındığı, bu özel uzmanlık bilgi ve becerisini kazanabilmek için de genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi verilen bir yükseköğretim kurumundan mezun olmak gerektiği belirtilmektedir. Burada öğretmen eğitiminde üzerinde durulan üç boyuta dikkat çekilerek öğretmenlerde bulunması gereken niteliklere vurgu yapıldığı görülmektedir.

### *Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler*

Öğretmenlik mesleğinin icrası sırasında öğretmenin iki temel niteliği ortaya çıkmaktadır. Bunlar, kişilik nitelikleri ve mesleki nitelikler olarak adlandırılmaktadır. Öğretmen sınıf ortamında çok farklı insan tipiyle, dolayısıyla da çok farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelebilmesi için de mesleki bilgilerin



yanı sıra bazı kişisel niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin kişisel özellikleri öğrencinin derse ve okula karşı tutumunu etkilemektedir. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen, öğrencinin okuldan soğumasına ve başarısız olmasına neden olabilmektedir. Çoğu zaman öğrenci öğretmenin anlattıklarından çok konuya yaklaşımından etkilenmektedir (Başaran, 2004; akt: Ilıkan, 2007). Bu noktada öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özelliklerin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenin, toplumun ve eğitim kurumlarının hızla değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için bulunduğu şartları en iyi şekilde değiştirebilen, mükemmele ulaşma konusunda sürekli çalışan, bu yolda yaratıcılığını kullanarak esneklik gösterebilen, devletin temel ilkelerine zarar verebilecek ideolojik saplantıları olmayan bir kişi olması gerekmektedir. İşbirliğine açık olma, paylaşma, çağdaş bir öğretmenin temel nitelikleri olarak kabul edilmektedir. Yaratıcılık, çağdaş öğretmenin belki de en önemli özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Zira zeka ve kişilik özellikleri farklı, değişik sosyo-kültürel ortamlarda yetişmiş öğrencileri eğitmek, onları öğrenme için cesaretlendirmek ve desteklemek büyük ölçüde öğretmenin yaratıcılığını kullanıp kullanmamasına bağlanmaktadır. Öğretmenin neşeli, canlı öğrencilerin sorunlarına duyarlı olması da önemli görülmektedir. Bunun için de işini sevmesi ve günlük sorunlarını okul dışında bırakabilmesi gerekmektedir (Oktay, 1998). Çünkü öğretmen, her türlü davranışı ile öğrencilerine rol-model olmakta ve özellikle sınıf ortamında öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrencilerine yansıdığı düşünülmektedir.

Öğretmen sınıf atmosferinde bir yandan öğrencilerini gerekli bilgi ve becerilerle donatmaya çalışırken diğer yandan da kişiliğiyle onları etkilemektedir. Getzels ve Jackson, "Bazı deliller öğretmenin kişiliğinin sınıfta en önemli değişken olduğunu ispatlamıştır. Gerçekte, bir öğretmenin eğitsel yönü onun ne bildiği, hatta ne yaptığı değil, kendisinin ne olduğu ile ölçülür" demektedir. Gerçekten öğretmenin kişiliği (tutumları, davranışları, ihtiyaçları, değerleri vs.) konusunda iki bini aşkın araştırma değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini de değişik biçimlerde etkilediklerini ortaya çıkarmıştır (Küçükahmet, 1993).

Çelikten ve diğerleri (2005); iyi bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1) Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma: Öğretmen her şeyden önce açık ve ileri görüşlü olmalı, öğrencilerin davranış ve başarılarını değerlendirirken tarafsız

davranmalıdır. Ayrıca sınıftaki bütün öğrencilere karşı eşit mesafede olmalı ve bunu sınıfa hissettirmelidir.

2) Öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma: Öğretmen, eğitim programından ve ders planlarından çok uzaklaşmadan öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını, beklentilerini karşılayabilmelidir. Örneğin, ilkokulda okuyan ve orta öğretim sınavlarına hazırlanan öğrencileri için yardımcı ders kitapları, rehberlik çalışmaları, onların ileriye daha iyi görmelerini sağlayıcı toplantılar, vb. düzenleyerek ve tertipleyerek öğrencilerine yardımcı olabilmelidir.

3) Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme: Öğretmen, eğitim sisteminde ve sınıf ortamında sürekli problemlerle karşılaşabileceğini bilir ve karşılaşılan problemlere bilimsel bir yöntemle göre çözüm arar. Örneğin, sınıftaki öğrencilerden okuma ve anlama bakımından geride olanların fiziksel ya da psikolojik eksiklikleri olabileceğini düşünerek söz konusu öğrencilerin karşılaştıkları sınıf içi ve sınıf dışı sorunları tespit eder. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tespit ettikten sonra bunlar için olası çözüm önerileri geliştirir ve bu önerileri deneyerek en uygun çözüm yoluna ulaşmaya çalışır.

4) Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma: Etkili bir öğretmen sınıfında bulunan her öğrencinin kendine özgü yetenekleri olduğunu, önemli olanın öğrencilerdeki bu yetenekleri keşfetmek suretiyle açığa çıkarmak ve öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek olduğunu bilir.

5) Yenilik ve gelişmelere açık olma, kendini sürekli yenileyebilme: Çevredeki değişimlerden en fazla ve çabuk etkilenecek kurum hiç kuşkusuz okuldur. Öğretmen meydana gelen bu değişikliklere karşı kayıtsız kalmamalı, yenilik ve değişimlere uyum sağlayabilmek için kendini sürekli geliştirmelidir.

6) Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme: İdeal ya da etkili bir öğretmen çevresine ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumludur. Bu nedenle hizmet verdiği çevrede meydana gelen değişimleri yakından takip ederek, bu değişimleri toplumun anlayacağı şekilde anlatıp yorumlayabilmeli, toplumun olumlu yönde değişme ve ilerlemesine yardımcı olmalıdır.

7) Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme: Öğretmen çağdaş eğitim teknolojisinin tüm imkanlarından yararlanabilmelidir. Öğretmen bilgisayar, internet, tepegöz, projeksiyon makinesi, opak projektör (episkop), datashow ve sınıfta

kullanabileceği diğer eğitim teknolojileri konusunda kendini sürekli yenilemelidir. Kuşkusuz bu konularda düzenlenecek konferanslara katılmalı, kitap, dergi, cd vb. kaynakları takip edebilmelidir.

8) Araştırmacı bir yapıya sahip olma: Sınıfta öğretici, rol modeli ve bilgi dağıtıcısı durumunda olan öğretmen, sınıfta anlatacağı konuları, kendisine sorulan soruları ya da öğrencilere yararlı olacağını düşündüğü konuları araştırmak için kendisini hazır hissetmeli ve istekli olmalıdır.

9) Yüksek başarı beklentisi: Öğretmenin öğrencilerden beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek ilişki vardır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir. Araştırmalar öğretmenin öğrenciden beklentisi yüksek olduğu zamanlarda öğrencinin daha çok öğrendiğini göstermiştir (Brophy, 1981; akt.: Çelikten ve diğerleri, 2005).

Eğitimde öğretmenin kişisel niteliklerinin önemi yukarıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır. Fakat bu nitelikler tek başına yeterli görülmemekte kişisel niteliklerin ancak mesleki niteliklerle bir araya geldiğinde bir anlam ifade edebileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenin öğrenmeyi sağlayabilmesi ve mesleğini gereği gibi icra edebilmesi için mesleki niteliklere de sahip olması beklenmektedir.

14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanmaktadır" ifadesinin öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki niteliklere işaret ettiği söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki nitelikler alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir.

a) Alan Bilgisi: Bir mesleğe başlamadan önce, o mesleğin icrası için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmış olması gerekmektedir. Özellikle uzmanlık bilgisi gerektiren meslekler için bu eğitim önemli görülmekte ve örgün eğitim yoluyla hizmet öncesinde verilmektedir (Çeliköz, 2003). Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Sınıf öğretmeni, Fen Bilgisi öğretmeni, Türkçe öğretmeni gibi. Dolayısıyla programda yer alan derslerin bir kısmı da bunu sağlamaya yöneliktir. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekmektedir. Her ne kadar "öğretmen olunmaz, doğulur" biçiminde bir söz var ise

de öğretebilme için önce bilmek gerekmektedir (Şişman, 2002). Adıgüzel (1999) ise alan bilgisinin gerekliliğini şu şekilde açıklamaktadır: Herhangi bir meslekte söz edebilmek için o mesleğe ilişkin alan bilgisinin bulunması şarttır. Örneğin; bir mühendisin, mühendisliğe ilişkin alan bilgisine sahip olması, bir doktorun tıba ilişkin alan bilgisini bilmesi, bir teknisyenin teknik konuda yetişmiş olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde ise alan bilgisi öğretmenin branşı olan ve öğrenciyi kazandırılması gereken içeriktir. Bu içeriği meydana getiren alan hakkında öğretmenlerin derin ve engin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Akt.: Korkmaz, 2008).

b) Genel Kültür: Genel kültür, öğretmenin sahip olduğu bilgiyi, diğer bilgi, olgu ve olaylarla ilişkilendirmesini sağlayan önemli bir alan olarak görülmektedir. Öğretmen öğretim sürecinde, öğrenmenin gerçekleştirilmesinde konusu ile ilgili çevredeki bütün olgu ve olaylardan faydalanmak durumunda kalmaktadır. Çünkü öğrenilen bilgilerin kullanılması ve kalıcılığının sağlanması için diğer etken faktörlerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Aksi halde alan bilgisi tek başına bir anlam ifade etmeyebilir. Bu nedenle öğrenilen bilgilerin insan yaşamını etkileyen diğer faktörlerle ilişkilendirilerek kullanılması ve bunun için öğretmen adayının hizmet öncesi eğitiminde çok iyi bir genel kültür eğitimi almış olması gerekmektedir. Öğrenilen bilgilerin işlevselliğinin sağlanmasının onların fonksiyonel olarak kullanılmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bu da bilgilerin aktif olarak kullanılması ile mümkün olmaktadır (Adıgüzel, 1999; akt.: Korkmaz, 2008).

Erden (1999) ise genel kültürün gerekliliğini sosyalleşme açısından ele almaktadır. O'na göre; hangi dersi okutursa okutsun, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve onlara kültürü aktarmak bütün öğretmenlerin görevleri arasında yer almaktadır. Temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciyi aktarmak olan öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanıması gerekmektedir. Öğretmen görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmelidir. Aksi takdirde istemedikleri halde kendilerini çevre, aile veya öğrenci ile çatışma halinde bulabilirler.

Sonuç olarak; öğretmenden beklenen sadece belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması değil, olayları, insanı, toplumu ve dünyayı ilgilendiren bir takım sorunları görebilmesi ve bunlar için çözüm yolları düşünebilmesidir. Bunun için de öğretmen adaylarının, insan bilimleri-sosyal bilimler-kültür bilimleri olarak

nitelendirilen felsefe, psikoloji, sosyoloji, güzel sanatlar gibi alanlarda genel bir bakış açısına sahip olmaları ve olumlu bir dünyanın kurulmasına öncülük etmeleri beklenmektedir (Şişman, 2002).

c) Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli görülmemektedir. Öğretmenin, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekmektedir. Bir öğretmen, bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinim duymaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında öğretmen adaylarına esas olarak öğretme ve öğrenme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlikler kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlikle ilgili mesleki bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik çeşitli dersler yer almaktadır (Şişman, 2002).

Yılman ve Dinç'e (2000) göre; öğretmen eğitiminde öğretmenlik meslek bilgisinin iki temel içeriği bulunmaktadır. Bunlar;

1) Kazanılan bilgilerin ve becerilerin ikinci şahıslara nasıl aktarılacağı, öğretileceğinin öğrenilmesidir. Öğretmen adaylarının öğrendikleri değişik bilim alanlarına ilişkin bilgileri ve becerileri, kendileri en iyi şekilde öğrendikten ve yaptıktan sonra bunları başkalarının özellikle öğrencilerin de uygulamasını, eyleme dönüştürmesini nasıl sağlayacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Bir hukuk, bir tıp öğrencisinin öğrendiklerini başkalarına öğretme gibi bir sorumluluğu bulunmamakta ve onlar sadece kendileri için öğrenmektedirler. Oysa öğretmen adayları için yalnızca bilgilerin üst düzeyde öğrenilmesi yeterli olmamaktadır. Öğrendikleri bilgileri başkalarına en iyi şekilde öğretebilme yeteneği, becerisi kazanmaları zorunluluğu bulunmaktadır. İşte öğretmenlik meslek bilgisi de bunu sağlamaktadır.

2) Öğrencilerde oluşması istenilen değişmelere model oluşturma, örneklik ve önderlik yapma amacına yönelik mesleki değerlerin kazanılmasıdır. Öğrenciler açısından bakıldığında öğretmenlerin söylediklerinden çok yaptıkları, eylemleri, ortaya koydukları büyük bir değer ve önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sadece kuramsal bilgiler edinmesi yeterli görülmemektedir. Öğretmen adaylarının tutum ve tavırları, bütün davranışlarıyla öğrencilerine örnek ve model olması gerekmekte ve beklenmektedir. Bu da öğretmenlerin bazı değerlerle donatılması anlamına gelmektedir. Öğretmenin başarılı ve etkili olabilmesi sahip

olduğu kişisel ve mesleki değerlere bağlanmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisinin öğretmen adaylarına ikinci getirisi de bu olmaktadır.

Herhangi bir mesleği yerine getirebilmek için yalnızca alan bilgisi sahibi olmak yetmemektedir. Mutlaka bu alan bilgisinin belli bir genel kültür bilgisi ile desteklenmesi gerekmektedir. Örneğin Türkçeyi iyi kullanamayan, sosyoloji bilgisi olmayan bir avukat düşünölemeyeceği gibi, mesleki literatürü takip edecek kadar yabancı dil bilmeyen, insan anatomisinden haberdar olmayan bir doktor da düşünömez. Eğer bir meslekten söz ediliyorsa mutlaka o mesleğin genel kültürü ve alan bilgisi bulunmaktadır. Eğer sözü edilen meslek öğretmenlik ise, bu iki boyuta (genel kültür ve alan bilgisi) bir üçüncü boyutun eklenmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen olan kişinin alan bilgisini kime, niçin, nerede ve nasıl öğretecektir? Bu soruların cevabını bilimsel olarak verebilmesi gerekmektedir. Bu da öğretmen olacak kişilerin öğretmenlik meslek bilgisi programlarından geçmesi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alması ile mümkün görölmektedir (Küçükahmet, 1993).

### *ÖMB Dersleri*

Pedagojik formasyon olarak da ifade edilen ve öğretmen eğitimi programlarının önemli bir boyutunu oluşturan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarına gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitim programları yoluyla etkili bir şekilde kazandırılması, öğretmenin niteliği ve dolayısıyla da eğitimin niteliği bakımından gerekli görölmektedir (Atasoy, 2004; akt.: Yaman, 2010).

ÖMB dersleri, öğretmen adaylarına, alan bilgisi derslerinden edinmiş oldukları bilgileri, öğrencilerin gelişim özelliklerini de dikkate alarak, nasıl öğretecekleri ve öğretimin yapılacağı ortamı nasıl düzenleyecekleri gibi konulara yönelik bilgiler vermektedir (YÖK, 2007; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). ÖMB derslerini almamış bir öğretmen adayının alan bilgisini öğretme sürecinde çeşitli zorluklar yaşayacağı diğer taraftan bu derslerin öğrencinin öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımasına ve sevmesine de yardımcı olacağı düşünölmektedir. Ancak ÖMB derslerinin programda yer alması nitelikli öğretmen yetiştirmenin garantisi olarak görölmemelidir. Burada önemli olan bu derslerin öğrencilere etkili ve verimli bir şekilde verilerek onlara bir yandan öğretmenlik bilgi ve becerisi kazandırılmasını, diğer yandan mesleğini istek ve şevkle yapabilmesi için kendisinden olumlu yönde tutumlar geliştirmesini sağlamaktır (Yüksel, 2009).

### *Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları ve ÖMB Dersleri*

Bir konudaki sorunlara çözüm aranırken sağlıklı tahminler ve yordamalar yapabilmek, çözüm önerilerinde bulunabilmek için geçmişin bilinmesine gereksinim duyulmaktadır (Ataünal, 2003). Bu nedenle araştırmada Cumhuriyet öncesi dönemde ve Cumhuriyet döneminde Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarına genel olarak değinilmiştir.

#### *Türkiye’de Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları ve ÖMB Dersleri*

Türk eğitim tarihinde, örgün eğitim kurumlarında görev yapan ilk öğretmen tipleri “muallimler” ile “müderris”ler olarak bilinmektedir. Muallimler sıbyan mekteplerinde, müderrisler ise medreselerde görev yapan kimseler olarak tanımlanmaktadır. O dönemde muallim ve müderrisleri yetiştiren ayrı bir okulun bulunmadığı bilinmektedir. Her ikisi de medrese sisteminde yetişmişler ancak imam ve muallimler alt düzeydeki medreselerden; müderrisler ise yüksek düzeydeki medreselerden yetişmişlerdir (Ergün, 1987). Sıbyan mekteplerinin öğretmenleri de yine medreselerin ilk basamaklarında az çok okuma yazma, Arapça, gramer ve sentaks ile din bilgileri edinmiş, çoğu zaman bir caminin imam ya da müezzini olan kişilerden oluşmuşlardır. Bu kişilerin yetişmesi için herhangi bir meslek formasyonunun olmadığı görülmektedir. Yalnızca Fatih Sultan Mehmet’in bu konuda bir atılımı olmuş ve kurduğu medresede ilkokul öğretmeni olacaklar için ayrı bir program uygulamıştır (Küçükahmet, 1993). Eyüp ve Ayasofya medreselerinde uygulanan bu programda, “Adab-ı Muhasebe ve Usul-ü Tedris” adında bir derse de yer verilmiştir. “Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi” anlamına gelen bu dersin programda yer alması ve ilkokul öğretmen adayları için özel olarak öngörülmesi o çağda çok önemli bir yenilik olarak görülmektedir. Ayrıca bu durumun Türk Eğitim tarihi için olduğu kadar Dünya eğitim tarihi için de önemli olduğu düşünülmektedir (Akyüz, 2011). Ancak daha sonra bu konu üzerinde durulmamıştır (Duman, 1988). Fatih döneminde sıbyan mektebiyle ilgili yapılan programların ve getirilen önemli kuralların Fatih’ten sonra bozulduğu görülmüş, bundan sonra sıbyan okullarında öğretmen olabilmek için mahalle camisinin din görevlileri yeterli sayılmış, hatta sıbyan okulu öğretmenliğine belirli risaleleri okuyabilenler öğretmen olarak görevlendirilmiştir (Doğan, 2005; akt.: Korkmaz, 2008).

İlk öğretmen okulu 16 Mart 1848'de "Darümuallimin" (Öğretmen Okulu) ismi altında İstanbul'da açılmıştır. Darümuallimin Rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek için ve ilerde mektep için hoca lazım oldukça oradan alınmak üzere" açılmıştır (Akyüz, 2011). Program yönünden fazla bir yenilik getirmediği anlaşılan bu okulun açılması, yeni tipte bir öğretmene ihtiyaç duyulduğunun anlaşılması ve ilk "öğretmen okulu" olması yönlerinden önemlidir (Duman, 1988). Gerek bu okulu kurmak amacıyla 1847'de Maarif Meclisi tarafından hazırlanan belge, gerekse Darümuallimin'in 1851 tarihli ilk nizamnamesi incelendiğinde, yeni açılan okullarda medrese mezunu mevcut öğretmenlerle bir yere varılamayacağı, özellikle eğitim-öğretim metotlarını iyi bilen yeni öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu; öğretmen yetiştirmenin çok iyi anlaşılıp planlandığı; müdüründen öğretmenine, öğrencisinden onların yetiştirilip atanmasına, her şeyin en ince ayrıntısına kadar düşünüldüğü görülmektedir (Akyüz, 1990).

Darümuallimin'in ilk müdürü Ahmet Cevdet Efendi (sonra Paşa) Darümuallimin için 1 Mayıs 1851 tarihli bir nizamname hazırlamış ve uygulamaya koydurmuştur (Akyüz, 2011). Darümuallimin Nizamnamesi'nde (Öğretmen Okulu Yasasında) "Usul-ü İfade ve Talim" (Ders Verme ve Öğretim Yöntemi) adlı bir ders bulunmaktadır. Bu ders bugünkü anlamda bir "Meslek Dersi"dir. Yasaya göre böyle bir dersin, hem de ilk ders olarak konması, bu dersin öğretmenlik mesleği için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Binbaşıoğlu, 1998).

Resmi kayıtlara göre, 1880 ve 1890'larda bu dersin adı "Usul-ü Tedris" (Öğretim Yöntemi) olarak geçmektedir. Ders kitabı olarak kullanılan ya da kullanıldığı sanılan eserlerin adları da "Usul-ü Tedris ve Terbiye Dersleri" (Eğitim ve Öğretim Yöntemleri), "Rehber-i Tedris ve Terbiye" (Eğitim ve Öğretim kılavuzu) ve "İlm-i Terbiye-i Etfal" (Çocuk Eğitimi Bilimi) gibi adlar taşımaktadır. Bu derslerin kitaplarının içerikleri incelendiği zaman, az da olsa bugünkü meslek dersleri programlarında görülen konuların yer aldığı söylenebilir. Bunlar sıraya koyulursa şu konuların varlığından söz edilebilir: (1) Bedensel, Zihinsel, Duygusal ve Ahlaki Yönleriyle Eğitim Yöntemleri; (2) Genel Öğretim Yöntemleri; (3) Özel Öğretim Yöntemleri; (4) Eğitim Yöneticiliği, bazı kitaplarda "Eğitim Tarihi" ve hatta "Rehberlik" niteliğinde bölümler de bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, zaman zaman "Psikoloji" ve "Ahlak" derslerinin de okutulduğu görülmektedir. Bu durum 1909'a kadar sürmüştür. 1910'da dersin adı Usul-ü Talim ve Terbiye ve Hıfzıssıhhat" (Eğitim ve Öğretim Yöntemleri ve Sağlık Koruma) adını alarak "Sağlık Bilgileri" ile program biraz daha zenginleştirilmiştir. Fakat bu tarihte İstanbul Öğretmen Okulu Müdürü olan Satı Bey'in "Fenn-i Terbiye" (Pedagoji) adlı kitabı yayınlanmış ve kitap Satı Bey



tarafından adı geçen derslerde okutulmuştur. Bundan sonra 1915'teki program değişikliğinde dersin adı da Fenn-i Terbiye olarak değiştirilmiştir. Ayrıca "Ahlak, Malumat-ı Medeniye-i Hukukiye" adlı bir ders ile haftada 9 saat gibi önemli bir zaman "Ders Uygulamaları"na ayrılmıştır (Binbaşoğlu, 1998).

1839-1923 yılları arasında öğretmen yetiştiren kurumların başlıcaları şunlardır:

- i) Darülmualimin (kuruluşu 1848, amacı Rüştîyelere öğretmen yetiştirmek.)
- ii) Darülmualimin-i Sıbyan (kuruluşu 1868, amacı sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek.)
- iii) Darülmualimat (kuruluşu 1870, amacı Kız Rüştîyelerine ve sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek.)
- iv) Menşe-i Muallimin (kuruluşu 1875, amacı askeri okullar için sivil öğretmen yetiştirmek.)
- v) Darülameliyat (kuruluşu 1882, tatbikat okuludur.) (Küçükahmet, 1993).
- vi) Darülmualimin-i Aliye (kuruluşu 1891, Yüksek öğretmen okulu) (Akyüz, 2011).

### *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları ve ÖMB Dersleri*

Türkiye Cumhuriyeti devletini kurup, hemen sonrasında Türk toplumunun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapısına yeni bir şekil ve ruh verenler, bu yeni yapıya uygun, onu yaşatacak ve geliştirecek yeni nesiller yetiştirecek olan eğitim sistemini kurmayı dolayısıyla öğretmen yetiştirmeyi de ihmal etmemişlerdir. Hatta milli, çağdaş ve laik ilkelere dayalı bir eğitim sistemini kurma çalışmalarına Cumhuriyet ilan edilmeden önce, Kurtuluş Savaşı yıllarında başlanmıştır (Duman, 2005).

Milli Mücadele hareketinin başarıyla sonuçlanmasının ardından Türk toplumunu çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırmayı hedefleyen Mustafa Kemal Atatürk bu amacını gerçekleştirmek için ülkede köklü devrim hareketlerine girişmiştir. Milli Mücadelenin kazanılmasında etkili olan milli birlik anlayışı yeni devletin eğitim politikasının da esasını oluşturmuştur. Yeni devletin eğitim politikasının, doğu ve batı etkisinden uzak ulusal bir politika olacağı vurgulanmış ve Cumhuriyet ile birlikte milli eğitimin

amacı, “milli egemenlik ve tam bağımsızlık ilkelerini benimsemiş, milli birlik ve bütünlüğe önem veren nesillerin yetiştirilmesi” olarak belirlenmiştir (Bilir, 2011).

Cumhuriyet Dönemine geçilirken, öğretmen yetiştirme konusu başlıca eğitim sorunlarından biri olarak görülmüştür. Bu soruna hızlı bir şekilde çözümler üretilmesi ve çok sayıda ve nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi gerekli görülmüştür (MEB, 2003; akt.: Korkmaz, 2008). Bu nedenle hiç zaman kaybetmeden çalışmalara başlandığı söylenebilir.

Bu bölümde Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme çalışmaları dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar; ilkökul, ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirme uygulamaları ve eğitim fakülteleridir.

### *İlkokula Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları*

Cumhuriyet döneminde ilk iş olarak 8 Nisan 1923'te kabul edilen bir kanunla 1 Eylül 1923'ten itibaren öğretmen okullarının umumi bütçeye alınması ve doğrudan doğruya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından idaresi sağlanmıştır (Küçükahmet, 1993). Bu dönemde ülkenin öncelikle çözülmesi gereken eğitim sorunlarının başında, eğitim ve öğretimin birliğe kavuşturulması gelmektedir. Bunu sağlamak amacıyla 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla bütün okullar Maarif Vekaletine bağlanarak medreseler kapatılmıştır (Duman, 2005).

1924 yılında Ankara'da toplanmış olan II. Heyet-i İlmiye'de ilk öğretmen okullarının öğretim süresinin dört yıldan beş yıla çıkarılması, ortaokul, lise ve öğretmen okulları ders programlarının genişletilmesi ve ilk defa sosyoloji derslerinin programa eklenmesi kararları alınmıştır. 1926'da toplanan III. Heyet-i İlmiye'de ise stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun esaslarını tespit etme kararı alınmıştır (Yılman, 2006).

Cumhuriyet Döneminin başlarında öğretmen okullarından mezun olan öğretmen sayısı ülkenin öğretmen gereksinimini karşılayamamıştır. Mezun olan öğretmenler de, taşra okullarına gitmek istememişlerdir. Bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla genel Türk eğitimi konusunda incelemeler yapmak üzere Amerikalı eğitim bilimci John Dewey Türkiye'ye davet edilmiştir (Algur, 2002). John Dewey'in 1924'te Türkiye eğitim sistemi hakkında hazırlamış olduğu rapora göre; öğretmen okullarının değeri arttırılmalı ve geliştirilmelidir. Bu değer ve gelişim, hem yönetim hem de

eğitim ve öğretim açısından düşünölmelidir. Beş veya altı senede bir öğretmenler Türkiye veya yabancı ölkelerde bir yıl süreyle inceleme ve araştırma yapmalılardır. Diğer önemli bir ihtiyaç da çeşitli öğretmen okullarının kurulmasıdır. Sadece ilk ve ortaokullara öğretmen yetiştirmek yeterli değildir. Köy okullarına özellikle Türk hayatının temeli olan çiftçilerin ihtiyacını karşılayacak okullara öğretmen yetiştirmek için değişik tipte öğretmen okullarına ihtiyaç duyulmaktadır (Akkutay, 1996).

Türkiye’de çok az süre kalmasına karşın John Dewey’in kısa zamanda hazırladığı bu rapor dönemin Maarif Vekili Mustafa Necati’yi etkilemiş ve John Dewey’in tavsiyeleri doğrultusunda, 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu ile Muallim Mektepleri; İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Kepenek, 1995; akt.: Algur, 2002).

İllerde bulunan Erkek ve Kız İlk Muallim Mektepleri, il özel idareleri elinde gelişemedikleri gerekçesiyle 1 Eylül 1923’te Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Sayıları çok fakat öğrencileri az ve öğretiminin yetersiz olduğu düşünölen bu okullar sayıca azaltılıp öğrenci mevcudu ve öğrenci mevcudu ve öğretimin niteliği yükseltilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 2011).

### *Köy Muallim Mektepleri.*

22 Mart 1926’da yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un 7. maddesi, köy muallim mekteplerinin açılmasını öngörmektedir. Bu amaçla 1927-1928 öğretim yılında Kayseri ve Denizli’de iki “Köy Muallim Mektebi” açılmıştır. İlkokul üzerine iki yıl öğrenim süreli olan bu okulların, Türkiye’nin “ilk özgün pedagojik deneyimi” olarak görölebileceği belirtilmektedir (Öztürk,1996; akt.: YÖK, 2007).

Cicioğlu’na (1983) göre; bu okullarda ziraat ve iş derslerine ağırlık veren bir program uygulanmaktadır. Dolayısıyla bu okullar klasik öğretmen okullarından farklı bir müfredat anlayışına sahiptir.

1926 “Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesi”ne göre, köy muallim mekteplerinin öğretim süresi üç yıldır. Parasız ve yatılı olan bu okullar, idari işlerde Muallim Mektepleri Talimatnamesi hükümlerine tabidir. Talimatnameye göre; Köy Muallim Mekteplerine bağlı, köy ilkokullarına model oluşturacak şekilde kurulup yönetilen birer “tatbikat mektebi” bulunacaktır. Ayrıca, her Köy Muallim Mektebinde,

öğrencilerin eğitsel el işleri ve öğretim için gerekli olan basit araç gereçleri yapabilecekleri birer “iş dershanesi” açılacak; öğrencilerin teneffüsüne ve oyunlarına elverişli bir avlu, küçük bir numune tarlası, fidanlık, sebze bahçesi ve bol akarsu bulunacaktır (MEB, 2003; akt.: Korkmaz, 2008).

Köy muallim mektebine girmek isteyenler, öğretim yılı başında bir ehliyet imtihanından geçirilmiştir. Ehliyet imtihanı; Türkçe ve Hesaptan yazılı, Kıraat (Okuma), Hesap, Tarih ve Coğrafyadan sözlü olarak ve okul müdürünün başkanlığı altında öğretmenlerden kurulan bir komisyon tarafından yapılmıştır. Başarılı olanlar arasından en yüksek notu alan ilk 45 kişi okula kabul edilmiştir. Bu okullardan mezun olan öğretmenler isterlerse beş yıl hizmetten sonra bir ilk öğretmen okulunda son iki sınıfın derslerinden sınava girerek beş yıllık ilk öğretmen okulu mezunu hakkını kazanabilmiştir (MEB, 2003; akt.: Korkmaz, 2008).

Tablo 1.

*Köy Muallim Mekteplerinde Okutulan ÖMB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Ruhiyat, Terbiye ve Mektep Hıfzısıhhası (Psikoloji, Eğitim ve Okul Sağlığını Koruma)
2	Usul-i Tedris (Öğretim Yöntemleri)
3	Tatbikat-ı Dersiye (Okul Uygulamaları)

MEB, 2003; akt.: Korkmaz, 2008.

Maarif Vekaleti elindeki sınırlı imkanlara rağmen, bu okullardaki eğitim ve öğretim düzeyi için birtakım girişimlerde bulunmuş; örneğin 1928 yılında bunların eğitim programına uygun, bazı derslerle birlikte ruhiyat (ruh bilim) ve pedagoji ile usul-i tedris (öğretim yöntemleri) derslerine ait kitapların yazılması için çalışmalara başlamıştır. Ancak bu okullar 1932 yılında yeterince başarılı bulunmadığı için kapatılmıştır (MEB, 2003; akt.: Korkmaz, 2008).

*Köy Enstitüleri.*

1940'ta 6 yaşın üstündeki nüfusun %78'inin okur-yazar olmadığı, köylerde ise bu oranın %90 olduğu bilinmektedir. Ayrıca köylerin, sağlık, temizlik, gelişme imkanları bulunmamaktadır. Bu yaygın bilgisizlikle daha etkili mücadele etmek gerekmektedir (Akyüz, 2011). Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurası'nda köy öğretmeninin, köyde doğmuş ve büyümüş, köy şartlarını bilen gençler arasından seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü onlarla aynı şartlarda,

aynı kültürel ve sosyo-ekonomik yapıda olan köy çocuklarının köy şartlarına uygun olarak hazırlanan öğretmen okullarında yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir (Fer, 2005; akt.: Kahramanoğlu, 2010). Bu doğrultuda hareket edilerek yaygın bilgisizlikle mücadele etmek, bunu yaparken köylerin sosyal ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlemeler, gelişmeler sağlamak amacıyla 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı kanunla Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy Enstitülerinin ilk resmi programına göre, bu okullar ilkokuldan sonra 5 yıl öğretim yapmaktadırlar. Bu süre içinde toplam 114 hafta kültür dersleri, 58 hafta ziraat ders ve çalışmaları, 58 hafta da teknik ders ve çalışmalar yapılmaktadır (Akyüz, 2011).

Tablo 2.

*Köy Enstitülerinin 1943 Tarihli Programına Göre Okutulan ÖMB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Toplumbilim
2	İş eğitimi
3	Çocuk ve iş ruh bilimi
4	İş eğitimi tarihi
5	Öğretim metodu ve tatbikatı

Akyüz, 2011

Tablo 2’de köy enstitülerinin 1943 tarihli programında yer alan öğretmenlik bilgisi dersleri görülmektedir. Programda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olarak toplumbilim, iş eğitimi, çocuk ve iş ruh bilimi, iş eğitimi tarihi, öğretim metodu ve tatbikatı adlı dersler yer almıştır. Bu dersler kültür dersleri kapsamında okutulmuştur.

Köy Enstitülerinin programları 1947’de değişikliğe uğramıştır. Bu değişiklikte, kültür derslerine genel bilgi dersleri adı verilmiş ve bunlara ötekilerden daha fazla saat ayrılmıştır. Teknik derslere sanat dersleri ve atölye çalışmaları denmiş, fakat bunlar her yıl 1/3 öğretim yılı ile sınırlanmıştır. Bu nedenle, 1947 değişikliği, köy enstitüleri felsefesinden uzaklaşma diye yorumlanmaktadır. 1952’de Talim ve Terbiye Dairesi, köy enstitülerinin kapatılmasına gidişte son adımlarından biri sayılan bir program değişikliği yapmıştır. Bu durum şu sözlerle ifade edilmiştir: “Uygulama, hem öğretmen hem de ziraatçı veya sanatkar yetiştirmenin mümkün olmayacağını ve öğretmenin çalışmasını bu şekilde bölmenin okulun zararına olduğunu gösterdi. Böylece üretici ve sanatkar yani devlete fazla mali yük getirmeyecek öğretmen yetiştirme isteğinin gerçekleşmediği görüldü ve vazgeçildi ”. Bu değişikliğin 1952 -

1953 ders yılından itibaren uygulandığı ve köy enstitülerinin önemli ölçüde genel bilgi derslerine yöneldiği bilinmektedir (Akyüz, 2011).

Bu aşamadan sonra ise Şubat 1954'te yayınlanan 6234 sayılı kanunla köy enstitüleri tümüyle geleneksel öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir. Köy enstitülerinden toplam 18000 kadar erkek öğretmen, 2000'e yakın kadın öğretmen ve 2000 kadar sağlıkçı yetişmiştir (Akyüz, 2011). Köy enstitülerinde öğretmen adaylarına bir yandan engin öğretmenlik ruh ve ideali kazandırılırken, öte yandan ziraatçılık, hayvancılık, el sanatları ve sağlık gibi alanlarda Türk köylüsünü aydınlatacak birer kalkınma neferi olarak yetiştirilmeleri amaçlanmıştır (Arslan, 2000).

Zamanla Köy Enstitüleri'ne değişik eleştirilerin yöneltildiği görülmektedir. Sakaoglu'na (1992) göre; köy enstitülerine yönelik eleştiriler daha çok siyasi içerikli olmuştur. Özellikle demokratlar, bu kurumlara "öğretmenler için gerekli bilgileri vermemek, gelenek ve görenekleri hiçe sayıp ahlak töresini tahrip etmek, halkın çocuğunu zorla çalıştırmak, halka angarya yükleyip eza etmek, milliyetçiliği öldürmek..." suçlamalarını yöneltmişlerdir.

Çeşitli yaklaşım açılarından eleştirilere karşın Köy Enstitüsü modelinin özgün eğitim felsefesi içinde, salt üretici ya da bir meslek adamı değil, öncelikle, tüm yönüyle gelişmiş insan yetiştirme amacını temel aldığı görülmektedir. Bu yüzden, belirli ölçüde, bilişsel ve duyuşsal yeteneklerin geliştirilmesine ilişkin programlar, başka bir deyişle önce insan yetiştirmeyi temel alan programlar oluşturulurken, öteki yönüyle üretici meslek adamı yetiştirmek yönünde pragmatik eğitimin özelliklerini içeren programların uygulamaya konulduğu görülmüştür (Topses, 2002).

Tablo 3.

*1947-1953 Yılları Arasında Köy Enstitülerinde Okutulan ÖMB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Genel ruh bilim
2	Çocukluk ve gençlik ruhbilimi
3	Eğitbilim
4	Genel öğretim metodu
5	Özel öğretim metodu ve uygulama
6	Toplumbilim
7	Eğitim tarihi ve teşkilat

Talim ve Terbiye Kurulunun 10.10.1947 tarih ve 405 sayılı kararıyla kabul edilmiştir (Ataünal, 1994).

Tablo 3'te görüldüğü gibi 1947 öğretim programıyla öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ad ve konularında önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu programda Öğretmenlik Bilgisi başlığı altında şu derslere yer verilmiştir: Ruhbilim, Çocukluk ve Gençlik Ruhbilimi, Eğitim, Toplumbilim, Eğitim Tarihi ve Teşkilat, Genel Öğretim Metodu, Özel Öğretim Metodu ve Uygulama. Öğretmenlik Bilgisi derslerinin bu şekilde düzenlenmesi ile öğrencilere “iş eğitimi tarihi”, “iş eğitimi”, “iş ruhbilimi” ile ilgili bilgi ve görüşler kazandırmak yerine daha genel ve akademik bilgi ve görüşler kazandırma amacı güdülmüş olduğu da ortaya çıkmaktadır (Oğuzkan, 1990).

### *İlköğretmen Okulları.*

İlköğretmen okullarının 1924 yılından önce, ilkokul sonrası 4 yıl olan öğretim süresi, 1924'te 5 yıla ve 1932–1933 ders yılında da 6 yıla çıkarılmıştır. Bu sürenin ilk 3 yılında alan ve kültür eğitimine, ikinci 3 yılında ise mesleki eğitime ağırlık verilmiştir. Bu değişiklikler gerçekleşirken bu okulların ortaokul seviyesindeki birinci devrelerine yatılı öğrenci alınmaması kararlaştırılmış ve ikinci devrelerine de ortaokulu bitirenlerden öğrenci seçilmeye başlanmıştır. Bu bir bakıma ortaokul mezunlarının doğrudan mesleki eğitime alınarak yetiştirilmesi manasına geldiği gibi bu uygulamayla da İlköğretmen Okulları lise dengi üç yıllık birer meslek okulu haline getirilmiştir (Eşme ve Karaçay, 2003).

İlköğretmen okullarına girişte, ilkokul ya da ortaokulda öğrencinin gösterdiği başarı derecesi ve öğretmenlerinin kararı belirleyici olmuştur. 1924'te eğitim süreleri, ilkokuldan sonra beş yıl olarak belirlenen ilköğretmen okulları, 1932-1933 öğretim yılı başından itibaren iki devreli altı yıllık okullar haline getirildikten sonra, ortaokul düzeyindeki birinci devresi tedricen kaldırılmış ve üç yıllık lise dengi kısmına, ortaokullardan seçme ile öğrenci alınmaya başlanmıştır. İlköğretmen okullarının bu yapısı, uzun yıllar bu şekilde devam etmiştir (Öztürk 1996; akt.: Uygun, 2010).

Tablo 4.

### *1932-1937 Yılları Arasında Uygulanan İlköğretmen Okulu Programına Göre Okutulan ÖMB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Terbiye ve ruhiyat (Eğitim ve psikoloji)
2	Tedris usulü (Öğretim yöntemleri)

Talim ve Terbiye Kurulunun 17.9.1932 tarih ve 167 no'lu kararı (Akt.: YÖK, 2007)

Tablo 4'te görüldüğü gibi 1932-1937 yılları arasında İlköğretmen okullarının programlarında Terbiye ve Ruhیات (Eğitim ve psikoloji) ile Tedris Usulü (Öğretim yöntemleri) isimli ÖMB dersleri bulunmaktadır.

Tablo 5.

*1937-1953 Yılları Arasında Uygulanan İlköğretmen Okulu Programına Göre Okutulan ÖMB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Pedagoji
2	Psikoloji
3	Terbiye Tarihi
4	Tedris Usulü ve Tatbiki

Talim ve Terbiye Kurulunun 27.5.1937-26.9.1938 tarih ve 70-112 no'lu kararları (Akt.: YÖK, 2007)

Tablo 5'te görüldüğü gibi; 1937-1953 yılları arasında İlköğretmen Okulları programlarında Pedagoji, Psikoloji, Terbiye Tarihi, Tedris Usulü ve Tatbiki isimli ÖMB dersleri yer almaktadır. Bir önceki programa özellikle pedagoji ve psikoloji derslerinin eklenmiş olması önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6.

*1953 -1970 Yılları Arasında Uygulanan İlköğretmen Okulu Programına Göre Okutulan ÖMB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Psikolojiye giriş
2	Eğitim psikolojisi
3	Öğretim metodu ve uygulama
4	Eğitim sosyolojisi
5	Teşkilat ve idare
6	Seminer çalışmaları

Ataünal, 1994.

Tablo 6'da ilköğretmen okullarında okutulan altı öğretmenlik meslek bilgisi dersi görülmektedir. Bu programda Pedagoji, Pedagoji Tarihi ve Özel Öğretim Yöntemleri dersleri yer almamıştır. Pedagoji dersi yerine Eğitim Psikolojisi dersi konmuştur. Eğitim Psikolojisi dersi içine, İlkokul Derslerinin Psikolojik Temelleri adlı bir ünite konmuştur. Fakat hazırlanan ders kitabında bu ünite yer almamıştır. Özel Öğretim



Yöntemleri dersinin programdan çıkarılması, ilk zamanlarda belirli bir etki göstermemekle birlikte sonradan öğretmen kalitesini olumsuz yönde etkileyen bir etken olduğu görülmüştür. Eğitim Tarihi dersinin yokluğu olumsuz etkisini devam ettirmiştir. Bu programın en iyi tarafı, “Teşkilat ve İdare” dersinin meslek dersleri arasına girmesi olmuştur. Sonradan “İlköğretimde Yönetim” ve en sonra da “Eğitim Yöneticiliği” adını alan bu ders, işin gereğince başka derslerde verilmeye çalışılan “yönetim” bilgilerini bir disiplin halinde vermeye çalışmıştır. Bu program öğretmen okullarının yedi yıla çıkarıldığı 1970-1971 ders yılına kadar devam etmiştir. 1973 yılında Özel Öğretim Yöntemleri dersinin öğretmen kalitesi üzerindeki eksikliği fark edilince, öğretim metodu ve uygulama dersi yerine ilkokullarda öğretim I ve II dersi konmuştur. Bunun birincisinde genel öğretim yöntemleri dersi okutulmuştur. Fakat burada da alan derslerinin Özel Öğretim Yöntemleri sorumluluğu, yine meslek dersleri öğretmenleri yerine alan dersleri öğretmenlerine verilmiştir. Meslek dersleri öğretmenlerine yalnızca hayat bilgisi dersinin öğretimi kalmıştır. Bu da dersin adını değiştirme gerekçesine ters düşen bir durum yaratmıştır. Bu durum öğretmen okulları iki yıllık eğitim enstitüsüne o da iki yıllık eğitim yüksekokuluna dönüşünceye kadar devam etmiştir (Binbaşıoğlu, 1998).

#### *İki Yıllık Eğitim Enstitüleri.*

1973'te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle öğretmenlere yüksek öğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir. Bunun üzerine İlköğretmen Okulları Öğretmen Lisesine dönüştürülmüş, ilköğretim kurumlarının gereksinim duyduğu öğretmenler iki yıllık eğitim enstitülerinden yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu uygulama ile hem girişteki öğrenci seçme işlemi, hem de öğrenim sırasındaki öğretmen adaylarının köy stajları kaldırılmıştır (Bilir, 2011).

Eğitim enstitüleri, öğrencilere öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon vererek; adayların:

- Ulusal, demokratik laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen,
- Özgür düşünebilen, karşıt düşüncelere ve insan haklarına saygılı olan,
- Beden ve ruh sağlığı yönlerinden sağlıklı olarak gelişen,

- İş alışkanlığı ve çalışma disiplini kazanarak yapıcı, yaratıcı ve üretici bir kişiliğe sahip olan,
- Başkaları ile iş birliği yaparak, ailesine ve çevresine olumlu katkılarda bulunabilen yurttaşlar yetiştirmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını amaç edinmiştir (MEB, 2003; akt: Korkmaz, 2008).

Tablo 7.

*1975 -1983 Yılları Arasında İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde Okutulan ÖMB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Eğitime giriş
2	Eğitim psikolojisi
3	Eğitim sosyolojisi
4	Eğitim yönetimi
5	Öğretim yöntemleri
6	Ölçme değerlendirme
7	Araştırma
8	Rehberlik

YÖK, 2007

Tablo 7’de iki yıllık Eğitim Enstitülerinde, ÖMB dersleri adı altında toplam 8 ders bulunduğu görülmektedir. 1970-1971 İlköğretmen Okullarında yer alan “Eğitim psikolojisi” dersi aynı isimle bu programda da yer almıştır. “Teşkilat ve İdare” dersi yerine gelen “”İlköğretimde Yönetim” dersi iki yıllık eğitim enstitüleri programında “Eğitim Yönetimi” adıyla bulunmaktadır. İki yıllık Eğitim Enstitüleri programında bunlardan farklı olarak Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Öğretim Yöntemleri, Ölçme değerlendirme, Araştırma, Rehberlik dersleri de bulunmaktadır.

Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere İki Yıllık Eğitim Enstitüsüne girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır. Hızla kurulan bu İki Yıllık Eğitim Enstitüleri 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek durumunda kalmışlardır. 20 Temmuz 1982 tarihinde bu enstitüler eğitim yüksekokulu adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır (YÖK,1998). Bu kurumların öğretim süresi 1989-1990 öğretim yılında 4 yıla çıkarılmış, Temmuz 1992’de de eğitim fakülteleri haline getirilmiştir (Akyüz, 2011).

### *Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme*

Ortaokullara öğretmen yetiştirmede temel kaynak Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. Bu okullar, 1978-1979 öğretim yılından 1981-1982 öğretim yılı sonuna kadar “Yüksek Öğretmen Okulu” adıyla işlevlerini sürdürmüşlerdir (YÖK, 2007).

#### *Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri.*

Eğitim enstitüsü tipi bir öğretmen okulunun kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 öğretim yılında Konya’da açılan “Orta Muallim Mektebi” olmuştur. Bir yıl sonra Pedagoji bölümü de eklenerek Ankara’ya nakledilen bu okulun Türkçe Bölümü, Haziran 1928’de ilk mezunlarını vermiştir. Daha sonra yeni bölümler de eklenmiş, 1929-1930 öğretim yılında “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adını almıştır. Bu köklü kurum, ortaokul ve liselere on binlerce dal öğretmeni yetiştirmekle kalmamış, yeni bir eğitim-öğretim alanının ülke çapında yayılmasına ve benimsenmesine hizmet etmiş, yeni açılan eğitim enstitülerine de program ve öğretmen bakımından kaynaklık etmiştir (Kavcar, 2002).

1940’larda ciddi bir sorun haline gelen ortaokul öğretmen açığını kapatmak amacıyla yurdun çeşitli yerlerinde yeni enstitüler açılmıştır. 1969’a kadar sayıları 10’a yükselen bu kurumlar 1977-78 öğretim yılında 18’e ulaşmıştır. Eğitim Enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokullara dal öğretmeni yetiştirme işlevi 1978-79 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu tarihten itibaren bunlara “Yüksek Öğretmen Okulu” denmiş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek biçimde dört yıl olarak yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 2007).

Tablo 8’de görüldüğü gibi 3 yıllık eğitim enstitülerinde 9 farklı öğretmenlik meslek bilgisi dersi yer almaktadır. İki yıllık eğitim enstitülerinde “Eğitim Psikolojisi”, “Eğitime Giriş”, “Eğitim Yönetimi” “Ölçme ve Değerlendirme”, “Rehberlik”, “Öğretim Yöntemleri” “Araştırma” adıyla okutulan dersler yine aynı adla 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde de bulunmaktadır.

Tablo 8.

*3 Yıllık Eğitim Enstitülerinde (1979-1980) Okutulan ÖMB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Öğretim Yöntemleri
2	Eğitim Programı ve Yöntemler
3	Eğitim Psikolojisi
4	Eğitim Yönetimi
5	Rehberlik
6	Eğitime Giriş
7	Ölçme ve Değerlendirme
8	Araştırma
9	İlkokullarda Öğretim

Kahramanoğlu, 2010.

*Liselere Öğretmen Yetiştirme*

1923-1981 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede iki kaynaktan söz edilebilir. Bunlar “Yüksek Öğretmen Okulları” ve “Üniversiteler”dir.

*Yüksek Öğretmen Okulları.*

Cumhuriyet döneminde ortaöğretim öğretmenlerinin, özellikle lise ve dengi okulların genel kültür dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli katkısı olan kurumlardan birisi de yüksek öğretmen okullarıdır. 1891 yılında İstanbul’da kurulan “Darülmüallimin-i Aliye” Yüksek Öğretmen Okulu’nun başlangıcı sayılmaktadır (Oğuzkan, 1983).

Yüksek öğretmen okullarının kuruluş amacı ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Bu düzenlemeye göre, Yüksek Öğretmen Okulu, Edebiyat, Felsefe, Tarih, Fizik, Kimya, Tabiat ve Sanayi-i Nefise şubelerinden oluşmuştur. Okulun öğretim süresi 4 yıl olarak belirlenmiş, öğretim süresinin üç yılı Darülfünun dersleri ile meslek derslerine, bir yılı da uygulama ve staj süresine ayrılmıştır (Dilaver, 1994; akt.: Gelişli, 2006).

Ne var ki Yüksek Öğretmen Okulları, yönetmelik ve programlarında yapılan değişikliklere ve öğrenci kontenjanlarının artırılması yönünde girişilen tüm çabalara karşın, lise öğretmen açığının kapatılmasında Bakanlığın öngördüğü ölçüde yeterli

olamamıştır (Oğuzkan, 1983). MEB'in tutarlı bir öğretmen yetiştirme politikasından yoksun oluşu nedeniyle Yüksek Öğretmen Okulları etkinliklerini giderek yitirmiştir (Kaya, 1984). Nitekim, 130 yıl gibi oldukça uzun bir süre lise öğretmeni yetiştirmede Türkiye'nin en köklü eğitim kurumu olma özelliğini koruyan Yüksek Öğretmen Okulları, çeşitli nedenlerle işlevlerini yerine getiremez olduğu gerekçesiyle, Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan bir rapor (Kavcar, 1982) sonucu 1978 yılında kapatılmıştır.

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğrencilere öğretmenlik formasyonu kazandıran dersler zorunlu ve seçmeli olarak iki grupta yer almıştır. Bu ders grubunda temel dersler değişmemekle birlikte bazı değişiklikler yapılmıştır.

Tablo 9.

*Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Öğretmenlik Formasyonu Programı*

Sıra	Dersler
1	Eğitime Giriş
2	Gelişim Psikolojisi
3	Eğitim Sosyolojisi
4	Ruh Sağlığı
5	Türk Maarif Tarihi ve Teşkilatı
6	Öğrenme Psikolojisi
7	Genel Öğretim Bilgisi
8	Özel Öğretim Bilgisi
9	Ölçme ve Değerlendirme
Seçmeli Dersler	
10	Rehberlik Teşkilatı ve Teknikleri
11	Eğitimde İdarecilik
12	Eğitimde Araştırma Teknikleri
13	Eğitim Felsefesi
14	Mesleki Uygulama

Gelişli, 2006

1965 tarihli geçici yönetmeliğe göre Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi (Öğrenme Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi, Ruh Sağlığı ve Rehberlik, Ölçme Değerlendirme ve Araştırma), Türkiye Maarif Tarihi ve Teşkilatı ve Öğretim Metotları ve Uygulama zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Eğitimde İdarecilik, Rehberlik Teşkilatı ve Teknikleri, Ölçme ve Değerlendirme, Göze ve Kulağa Hitap Eden Araçlar dersleri ise seçmeli dersler arasında yer almaktadır. 1972 tarihli Yüksek Öğretmen Okulu

Yönetmeliği zorunlu dersler arasına; Eğitim Sosyolojisi, Genel Öğretim Bilgisi, Özel Öğretim Metotları ve Uygulama derslerini de almıştır (Gelişli, 2006).

### *Üniversiteler.*

1982 yılına değin öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş ise de, üniversiteler de öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olmuştur. Başta İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri olmak üzere, Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakülteleri, lise ve dengi okullara Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri, tarih, coğrafya ve yabancı diller gibi alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmişlerdir. Özellikle, 1970'li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerimizde eğitim bölümleri açılarak "pedagojik formasyon" programı yoluyla öğretmen yetiştirilmiş, hatta bazı üniversitelerimizde (Örneğin İnönü Üniversitesi Temel Bilimler Fakültesi, ODTÜ Fen-Edebiyat Fakültesi) lisans düzeyinde öğretmenlik programları açılmıştır (YÖK, 2007).

Küçükahmet'e (1976) göre; üniversite çatısı altında öğretmen yetiştirme çabaları yoğunluk kazanmış, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Diyarbakır Üniversitesi gibi üniversiteler de öğretmen olmak isteyen öğrenciler için özel programlar düzenlemişlerdir. Bu programlara yazılma şartlarının da üniversite ve fakültele göre değişmekte olduğu görülmektedir. Örneğin, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hacettepe Üniversitesi belli bir kontenjana göre dışarıdan öğrenci kabul ederken, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi yalnız kendi öğrencilerine böyle bir programa yazılma olanağı tanımıştır.

Üniversitelerde düzenlenen sertifika programları arasında gerek derslerin sayısı ve dağılımı, gerekse içeriği açısından oldukça önemli farklılıklar olmuştur. Bu farklılığın en önemli nedenlerinden biri, ilgili kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdüm eksikliği olarak gösterilmektedir. Bu amaçla MEB'in zaman zaman sonuçları etkili olmasa da bazı girişimleri olmuştur. Ancak ders programlarını standardize ederek, öğretmen eğitiminin gereklerine uygun bir yapıya kavuşturulması bir yana, öğretmenlik programlarına öğrenci kayıt kabul koşullarında bile anlayış birliği sağlanamamıştır (MEB, 1995).

### *Öğretmen Yetiştirme Görevinin Üniversitelere Devredilişi (1982).*

Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmen yetiştirme görevi, üniversitelere devredilmeden önce bir taraftan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yükseköğretim kurumlarında, diğer taraftan da üniversiteler bünyesinde yürütülmüştür.

O dönemde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, üç ayrı okul türü bulunmaktadır. Bunlar:

- 1) Yüksek Öğretmen Okulları (Son Dönem): Dört yıl süreli ve ağırlıklı olarak liselere öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak tasarlanmış programlara sahip kurumlardır.
- 2) Yabancı Diller Yüksek Okulları: Üç yıl süreli ve yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye yönelik okullar.
- 3) Eğitim Enstitüleri: İki yıl süreli ve sınıf öğretmeni yetiştirmeye yönelik kurumlardır.

Üniversiteler boyutunda ise; yaygın uygulama, çeşitli fakülte ve yüksekokul öğrencilerine, lisans öğrenimlerine paralel olarak Fen ve/veya Edebiyat Fakülteleri bünyelerindeki eğitim bölümleri tarafından "öğretmenlik sertifikası" programının sunulmasıydı. Bu uygulamada, isteyen öğrenciler, bir yandan lisans programlarına devam ederken öte yandan kendi programlarının dışında "öğretmenlik sertifikası" programına kaydolmakta ve bu programdaki dersleri de almaktaydı. Üniversite bünyesinde öğretmen yetiştirme konusundaki bu yaygın uygulamanın dışında bazı istisnai uygulamalar da bulunmaktadır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve İnönü Üniversiteleri'ndeki matematik, fizik ve kimya öğretmeni yetiştirme programları ile İstanbul ve Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi (DTCF) pedagoji bölümleri ve eğitim bilimleri uzmanı yetiştirmeye yönelik Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi uygulamaları bunlara örnek olarak verilebilir (YÖK, 2007).

1982 yılında toplanan 11. Millî Eğitim Şûrası öğretmen yetiştirme konusunu ele almış ve Türkiye gerçeklerinin ışığında öğretmen yetiştirmek için yeni modeller geliştirmiştir. Bu şûrada, öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmeleri konusu da tartışılmıştır. Bu Şûra'nın en önemli yanı öğretmen yetiştirme konusunda öneriler getirirken önce mevcut sorunları araştırması, sonra sorunları giderici çözümler aranması olmuştur. Burada yapılan değerlendirme ve çalışmalar sonucunda bu tarihten önce Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren ve öğretmen yetiştiren bütün yüksekokul ve enstitüler 2547 sayılı YÖK Kanununa istinaden

çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 20 Temmuz 1982'de Üniversitelerin bünyesine alınmıştır. Bu kanundan sonra her kademedeki öğretmen yetiştirme süresinin 4 yıla çıkarılması uygulaması başlamıştır (Aydın, 2007).

Duman'a (1994) göre; öğretmenin üniversitede yetişmesi fikri yeni değildir. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında da öğretmenin üniversitede yetişmesine ilişkin görüşler ortaya atılmıştır. Hatta liselere öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulu öğrencileri, okul kurulduğu günden beri öğrenimlerini üniversitenin ilgili programlarında görmüşlerdir. Bu yeni sistemde Genel ortaöğretime öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakültesi adını; mesleki-teknik öğretime öğretmen yetiştiren Kız Teknik Yüksek Öğretmen okulu, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu ile Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okuluna, Mesleki Eğitim Fakültesi, Teknik Yüksek Öğretmen Okulları da Teknik Eğitim Fakültesi adlarını alarak yeniden teşkilatlanmıştır. Ayrıca , ilköğretim 1. kademeye öğretmen yetiştiren 2 yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulu olmuştur (Akt.: Aydın, 2007).

Tablo 10.

*Eğitim Yüksekokullarında (1983-1984) Okutulan ÖMB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Eğitim sosyolojisi
2	İlkokul programları ve öğretim ilkeleri
3	Genel psikoloji
4	Eğitim psikolojisi
5	Eğitim yönetimi
6	Rehberlik
7	Eğitime giriş

Kahramanoğlu, 2010.

1983-84 Eğitim Yüksekokullarında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri adı altında 7 ders okutulmuştur. Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Yönetimi, Rehberlik ve Eğitime Giriş dersleri, 1975-1983 yıllarında iki yıllık eğitim enstitülerinde olduğu gibi 1983-84 Eğitim Yüksekokullarında da aynı adla okutulmuştur. 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan "Öğretim Yöntemleri" ve "Eğitim Programları ve Yöntemler" derslerinin 1983-84 Eğitim Yüksekokullarında "İlkokul Programı ve Öğretim İlkeleri" adında tek bir ders olarak okutulduğu görülmektedir. 1983-1984 Eğitim Yüksekokullarında bunların dışında Genel Psikoloji adında bir ders daha bulunduğu görülmektedir.



Eğitim Yüksek Okullarının ğretim süresi 1989–1990 ğretim yılından itibaren 2 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. 3 Temmuz 1992’de çıkan 3837 sayılı kanunla da bu okullar Eğitim Fakültesi adını almıştır (Duman, 1998; akt.: Aydın, 2009).

Tablo 11.

*Eğitim Yüksekokullarında (1989-1990) Okutulan MB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Eğitim sosyolojisi
2	Genel ğretim yöntemleri
3	İlkokul programları ve geliştirilmesi
4	Psikolojiye giriş
5	Eğitim psikolojisi
6	Eğitim yönetimi ve denetimi
7	Uygulama semineri
8	Eğitim teknolojisi
9	özel eğitime giriş
10	Halk eğitimi
11	Eğitime giriş
12	lme ve değerlendirme
13	Rehberlik ve ruh sağlığı
14	Araştırma teknikleri
15	Eğitim felsefesi
16	Türk eğitim sistemi
17	Okullarda gözlem
18	Okullarda uygulama

Kahramanoğlu, 2010.

Eğitim Yüksekokullarında (1989-90) ğretmenlik meslek bilgisi dersi adı altında 18 ders bulunmaktadır. Bu okullarda “Rehberlik ve Ruh Sağlığı” dersi zorunlu meslek dersi olarak programlara konmuştur. “Eğitime Giriş”, “Eğitim Sosyolojisi” ve “Eğitim Psikolojisi” dersleri 1983-84 eğitim yüksekokullarındaki adları ile okutulmuştur. 1990-1991’deki 4 yıllık Eğitim Yüksek Okullarında “Genel ğretim Yöntemleri” dersi 1983-84 eğitim yüksekokullarında okutulan “İlkokul Programı ve ğretim İlkeleri” dersinin, “Psikolojiye Giriş” dersi “Genel Psikoloji” dersinin, “Eğitim Yönetimi ve Denetimi” dersi ise “Eğitim Yönetimi” dersinin devamı niteliğindedir. 1970-71 ilköğretmen okullarında okutulan “Seçmeli Meslek Dersleri” derslerinin içerisinde yer alan “Eğitim

Araçları” dersi 1989-90 Eğitim Yüksekokullarında “eğitim teknolojisi” olarak yer almaktadır. Aynı şekilde seçmeli dersler içinde yer alan "Özel Eğitim" dersi ile "Halk Eğitimi" dersi ise “Özel Eğitime Giriş” ve “Halk Eğitimi” adlarında 1989-90 Eğitim Yüksekokulu programında zorunlu dersler arasında yer almıştır. 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan “Ölçme ve Değerlendirme” dersi aynı adla 1989-90 eğitim yüksekokullarında da okutulmuş, “araştırma” adlı ders ise “araştırma teknikleri” adında 1989-90 eğitim yüksekokulları programında yer almıştır. 1989-90 Eğitim Yüksek Okulları programında ise “Eğitim Felsefesi”, “Türk Eğitim Sistemi”, dersleri ile uygulama çalışmalarını “Okullarda Gözlem” ve “Okullarda Uygulama” olarak iki ders olarak yine “Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri” dersleri de “Genel Öğretim Yöntemleri” ve “İlkokul Programları ve Geliştirme” olarak iki farklı ders halinde ele alınmıştır (Öztürk, 2006; Ada, 2001,8; akt.: Kahramanoğlu, 2010).

Öğretmen yetiştirilen kurumların üniversitelere devredilmesi öğretmen yetiştirme sistemini özerk ve akademik bir yapı içerisine alarak bir bütünlük sağlarken akademik kariyer sahibi öğretim kadrosuna kavuşmak, ihtisaslaşma, araştırma ve yayın imkanlarına sahip olmak bakımından da olumlu gelişmeler sağlamıştır (Duman,1998; akt. Akyüz, 1999). Akyüz'e (1999) göre ise; üniversitelerin her derece ve türdeki eğitim için hazırlıksız olması ve öğretmen yetiştirme konusunda yeterli tecrübesinin bulunmaması düzenlemelerde bazı sorunların yaşanmasına neden olmuştur.

Kavcar'a (2002) göre; YÖK de bu konuya başlangıçta gereken önemi vermemiş, gerekli özeni göstermemiştir. Öğretmenlik mesleği üniversitelerde önemsenmemiş, ciddiye alınmamış, hatta küçümsenmiştir. Öğretmenliğe ve eğitim fakültelerine hak ettikleri önemin verilmemesi, Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK'ün sağlıklı işbirliği yaparak ülkenin öğretmen ihtiyaçlarına gerçekçi çözüm arayıp bulamayışı, insan gücü planlamasının yapılmayışı, üniversitelerin ve YÖK'ün yalnızca süre artırmayı ön plana alması, uygun sayı ve niteliğin göz ardı edilmesi, öğretim elemanı seçme ve yetiştirme; eğitim fakültelerinin, kadro sıkıntısı çeken çeşitli öğretim elemanları için istihdam yeri olarak görülmesi başlıca sorunlar olmuştur.

### *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma (1997).*

1982-1997 arasında geçen 15 yıllık sürede eğitim fakülteleri, öğretim elemanlarının akademik tercihleri doğrultusunda yapılmış ve açılan programlar ortaöğretime öğretmen yetiştiren lisans programları olmuştur. Bunun sonucu olarak ilköğretim

alanındaki yetişen öğretmen sayısı, ihtiyacın çok altında olurken lise düzeyinde ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirilmiştir. Bu açık kısa süreli formasyon kursları ile çeşitli meslek gruplarına öğretmenlik özellikle de sınıf öğretmenliği görevi verilerek öğretmen ihtiyacı giderilmeye çalışılmıştır. Fen edebiyat fakültesi mezunu, öğretmenlik sertifikası almış öğretmenler ilköğretimde öğretmenlik yapmaya pek istekli olmamışlardır. İlköğretimin 8 yıla çıkarılması nedeniyle ilköğretim okullarının 1. ve özellikle de 2. kademesine öğretmen yetiştirmek acilen gerekli olmuştur (Soylu, 2005). Öte yandan öğretmen yetiştirme uygulamalarında 1996 yılına kadar toplumun gereksinimi olan ve öğretmenlerden toplumun beklentilerine uygun olarak -bu beklentiler toplumun gelişmişlik düzeyiyle ilgilidir- 'her şeyi bilen öğretmen'i yetiştirme amaçlanmaktaydı. 1923'ten beri yetiştirilmeye çalışılan öğretmenlerden toplumsal kalkınma doğrultusunda toplumun itici gücü olmaları beklenmiştir. Öğretmenlerden yetiştirmeye çalıştığı öğrencilerin ve içinde bulunduğu çevrenin ekonomik, siyasal, hukuksal, sağlık, beslenme, psikolojik vb. alanlarındaki gereksinimlerine cevap vermesi beklenmekteydi. Bu beklentinin eğitimin toplumdaki işlevlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Kısaca öğretmenlerden beklenen rol 'her şeyi bilen kişi' olmasıydı. Öğretmen yetiştirme kurumlarında uygulanmakta olan programlarda yer alan dersler de bu nitelikteki öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlar bir durumdaydı. Örneğin öğretmen okullarında, köy enstitülerinde, eğitim yüksek okullarında, eğitim fakültelerinde (1997'ye kadar) okutulmakta olan derslere bakıldığında bu durum açıkça görülebilmektedir. İşte bu ve buna benzer nedenlerle 1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir (YÖK, 1998).

Öğretmen yetiştiren okullardaki uygulamalarda çeşitli yönlerden bir standart olmadığı, dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişkinin kurulamadığı belirlenmiştir. Teori ile pratik arasında da bir denge olmadığı daha çok teoriye ağırlık verildiği, programlarda açılan derslerin öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükünün çok arttığı, programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Tüm bu ve benzeri sorunlar nedeniyle geçmişte uygulanan programlardan mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yeterli bir biçimde hazırlanamadıkları saptanmıştır (YÖK, 1998).

Yeni düzenleme ile birlikte bazı önemli yenilikler gerçekleşmiştir. Bu yeni düzenlemenin getirdikleri aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir:

- i. Eğitim Fakültelerindeki bölüm yapılaşması, Milli Eğitim sistemimizdeki okul yapılaşmasına paralel hale getirilmiştir.
- ii. Yeni düzenleme ile ülkenin kısa ve uzun vadede ve alanlara göre öğretmen ihtiyacı dikkate alınarak, fakültelerin bu ihtiyacı nitelik ve nicelik olarak karşılamalarını mümkün kılacak bir yapıya gidilmektedir.
- iii. Yeni düzenlemede öngörülen en önemli hususlardan bir diğeri de, özellikle ilköğretim okullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirirken yan alan uygulamasını etkin bir şekilde işletmek yoluyla çeşitli alanlarda ortaya çıkabilecek öğretmen ihtiyacını giderecek tedbirlerin alınmış olmasıdır.
- iv. Mevcut uygulamadan farklı olarak, yeni düzenlemede söz konusu öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans programları yoluyla yetiştirilmeleri öngörülmektedir.
- v. Orta öğretim alan öğretmenlerinin daha güçlü alan bilgi ve becerileri ile birlikte daha güçlü bir öğretmenlik formasyonuna sahip olması gerekliliği dile getirilmiştir (YÖK, 1998; akt.: Karahan, 2008).

Yeni düzenleme ile ilgili birtakım eleştiriler yapılmıştır. Örneğin, programlardaki derslerin düzenlerinde sistematik açıdan çok önemli eksiklikler ve yanlışlıklar bulunmaktadır. Öğretmenlik için çok gerekli olan genel kültür boyutunun göz ardı edildiği görülmektedir. Felsefe, psikoloji, sosyoloji, eğitim psikolojisi, Türk eğitim tarihi, eğitim yönetimi, özel eğitim, araştırma yöntemleri, istatistik gibi dersler programlarda yoktur. Bu yönüyle 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, "öğretmenlik mesleğini 'öğretim teknisyenliği' olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır" şeklinde ifade edilebilen eleştirilere de konu olmuştur (Üstüner, 2004; akt.: Koç, 2005).

Aynı zamanda programlarda en az iki ayrı ders olarak düzenlenmesi gereken şu dersler yer almaktadır: Gelişim ve Öğrenme (gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I ve II (Hayat Bilgisi Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi) (Koç, 2005).

1998-1999 Öğretmen yetiştirme programlarında okutulan ÖMB dersleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

*Eğitim Fakültelerinde (1998–1999) Okutulan ÖMB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Öğretmenlik mesleğine giriş
2	Okul deneyimi I
3	Okul deneyimi II
4	Gelişim ve öğrenme
5	Öğretimde planlama ve değerlendirme
6	Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme
7	Sınıf yönetimi
8	Özel öğretim yöntemleri I
9	Özel öğretim yöntemleri II
10	Rehberlik
11	Öğretmenlik uygulaması

Kahramanoğlu, 2010.

1998-99 Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde 11 ders yer almaktadır. 1989-90 eğitim yüksekokullarında okutulan “Eğitim Sosyolojisi” dersi 1998-1999’da eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile beraber uygulanmakta olan programda bu isimle kaldırılmış; fakat dersin içeriği “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi kapsamında tanımlanmıştır. 1989-91’deki 4 yıllık Eğitim Yüksek Okullarında “Genel Öğretim Yöntemleri” ve “İlkokul Programları ve Geliştirilmesi” adlarında okutulan bu ders 1998-1999 Eğitim Fakültelerinde ise “Öğretimi Planlama ve Değerlendirme” adlı dersin içeriğinde tanımlanmıştır ve bu isimle okutulmaktadır. “Eğitim Psikolojisi” dersi ise, 1932-33 ve 1970-71 İlköğretmen Okullarında, 2 ve 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde, 2 ve 4 yıllık Eğitim Yüksek Okullarında aynı isimle okutulmuştur ve bir ara ders “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi” olarak iki dersin birleşimi şeklinde ele alınmış, 1998-1999 Eğitim Fakülteleri programında “Gelişim ve Öğrenme” dersi içeriğinde tanımlanmıştır. 1989-90 Eğitim Yüksek Okullarında “Eğitim Yönetimi ve Denetimi” adı altında okutulan ders, 1998-1999 Eğitim Fakülteleri programında kaldırılmıştır. 1989-90 Eğitim Yüksekokulları programında yer alan “Rehberlik ve Ruh Sağlığı” dersi ise 1998-99 Eğitim Fakültelerinin programında “Rehberlik” adında yer almaktadır. Yine 1989-90

Eğitim Yüksekokulları programında yer alan “Eğitim Felsefesi” ve “Türk Eğitim Sistemi” dersleri 1998-99 Eğitim Fakülteleri programında yer almaktadır. Ancak bu iki ders “ğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi adında tanımlanmıştır. Ayrıca “Okullarda Gözlem” dersi “Okul Deneyimi I-II” olarak, “Okullarda Uygulama” dersi ise “ğretmenlik Uygulaması” olarak 1998-99 Eğitim Fakülteleri programında yine iki ayrı şekilde ele alınmıştır. Ayrıca 1998-99 Eğitim Fakülteleri programında “Eğitim Programları ve ğretim Yöntemleri” dersleri ile “lme ve Değerlendirme” dersleri birleştirilerek “ğretimi Planlama ve Değerlendirme” dersi olarak tanımlanmıştır. “ğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme” dersi eğitim fakültelerinde zorunlu meslek dersleri arasında yer almıştır (Ada, 2001; Kavak ve diğerleri, 2007; akt.: Kahramanoğlu, 2010).

### *Eğitim Fakültesi Programlarında 2006-2007 Düzenlemesi.*

Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmadan sonra, 2006 yılına kadar geçen sekiz yıllık süre içinde eğitim alanında düzenlenen birçok akademik etkinlikte, ğretmen yetiştirme programlarının değişime kapalı olduğu, ağdaş eğitimi uygulayacak öğretmenleri yetiştirme gereksinimini karşılamada yetersiz kaldığı ne sürülmüştür. Bu tespitten yola çıkılarak 2006 yılında öncelikle ilköğretime ğretmen yetiştiren programların yenilenmesi üzerinde çalışılmıştır (Eşme, 2007).

*Tablo 13.*

#### *Eğitim Fakültelerinde (2006–2007) Okutulan MB Dersleri*

Sıra	Dersler
1	Eğitim Bilimlerine Giriş
2	ğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
3	Sınıf Yönetimi
4	ğretim İlke ve Yöntemleri
5	Eğitim Psikolojisi
6	zel ğretim Yöntemleri I, II
7	Okul Deneyimi
8	zel Eğitim
9	lme ve Değerlendirme
10	Rehberlik
11	ğretmenlik Uygulaması I, II
12	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

ÖSYM,2008-2009; akt.: Kahramanoğlu, 2010

Öğretmen yetiştirme programlarındaki yeni düzenlemenin öngördüğü başlıca yenilikler şöyle sıralanmaktadır (YÖK, 2006):

1. Her programın özellikleri de dikkate alınarak, programların kompozisyonunda esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir.
2. Geçmiş dönemdeki gereksinimin ortadan kalkması gerekçesiyle “yan alan” uygulamasına son verilmiştir.
3. Öğretmen yetiştirme programlarındaki çakılı ders uygulaması esnetilerek, fakültelere, toplam kredilerinin yaklaşık % 25’e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır.
4. Öğretmen adaylarına; birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO’larda öğretmenlik uygulaması yapabilme fırsatı verilmiştir.
5. Yeni programların en önemli özelliklerinden birisi olarak “genel kültür” derslerinin oranlarının artırılması vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının entelektüel becerilerini artırmaya yönelik bu değişiklik kapsamında, programlara, bilim tarihi, bilimse araştırma yöntemleri, etkili iletişim becerileri, Türk eğitim tarihi ve felsefeye giriş gibi dersler konulmuştur. Programın esnekliği çerçevesinde, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirilebileceklerdir.
6. Genel kültür dersleri kapsamında, “topluma hizmet uygulamaları” adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını inceleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir.
7. Rehber öğretmen yetiştiren programların zaman içinde birbirlerinden farklılaşması ve farklı hedeflere yönelmesi nedeniyle, Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı da yeniden gözden geçirilmiş ve MEB programları, sivil toplum örgütlerinin önerileri ve akademisyen görüşleri dikkate alınarak ortak bir program oluşturulmuştur. Bu kapsamda 13 Nisan 2007 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile Eğitim Bilimleri

bölümüne bağlı “Eğitimde Psikolojik Hizmetler” anabilim dalının adı, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” olarak değiştirilmiştir.

8. Yeni programın önemli bir özelliğinin de AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmesidir. Bu bağlamda, yeni program, “kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi” hedeflemektedir (Akt.: YÖK, 2007).

Programlar incelendiğinde; ÖMB dersleriyle ilgili olarak şu noktalar dikkati çekmektedir:

1. ÖMB derslerinde bazı değişiklikler yapılmış, bazı derslerin de kredileri değiştirilmiştir. Genel olarak ders sayısı ve kredi miktarı aynı kalmakla birlikte, uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle, Eğitim Fakültesi Dekanlıklarının talepleri doğrultusunda, okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır.
2. Eğitimin temellerine ilişkin derslerden; eğitim psikolojisi ve eğitim tarihi dersleri zorunlu ders olarak konulmuş, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi dersleri de seçmeli dersler listesinde yer almıştır.
3. Öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimi planlama ve değerlendirme dersleri kaldırılmıştır.
4. Eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersleri konulmuştur. Ayrıca, bir seçmeli ders eklenmiştir.
5. Öğretmenlik meslek dersleri için programa göre bir veya iki seçmeli ders konulmuştur (YÖK, 2007). Yapılan son düzenlemelere bakıldığında öğretmen eğitiminde genel kültür ve ÖMB derslerinin öneminin programa yansıtılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Yeni uygulamayla öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretmen adaylarının özellikle öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri ile genel kültür yönünden daha yeterli hale getirilmeleri amacıyla derslerin adı, sayısı, kapsamı, kredi ve saatleri yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda fakültelere %30 oranında bazı dersleri belirleme yetkisi verilmiştir. Daha önce Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen olarak atanabilmek için bir öğretmen adayının 21 kredi öğretmenlik meslek bilgisi



dersi almasını öngörüyordu. Yeni uygulamada, öğretmen yetiştiren programlara eklenen yeni derslerle, özellikle öğretmen adaylarının okullarda daha fazla gözlem ve uygulama çalışması yapması amaçlanmıştır. Böylece kuramla uygulama arasında bir bütünleşmenin sağlanması amaçlanmıştır (Şişman, 2008,197; akt.: Kahramanoğlu, 2010).

### *İlgili Araştırmalar*

Erden (1995), Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları isimli bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının, öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışma öğretmenlik sertifikası derslerine devam eden, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri ile Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitimi bölümüne devam eden 174 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler Likert tipi tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının sertifika derslerine yönelik tutumları, cinsiyetlerine, anne ve babalarının eğitim durumuna ve bölümlerine göre değişmemektedir. Öğrencilerin tutumları, konu alanlarına ve öğretmen olma isteklerine göre ise farklılık göstermektedir. öğretmenlik sertifikası dersine yönelik tutumu en olumlu olan grup tarihtir. Ayrıca Fizik alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile Kimya ve Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) alanında öğrenim görenlerin tutumları arasındaki fark da fizik alanı lehine anlamlı bulunmuştur. Matematik alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum puanları ortalaması ise yalnız TDE alanında öğrenim görenlerden anlamlı derecede yüksektir.

Akpınar ve Özer (2004), “Teknik Eğitim Fakültesi (TEF) ÖMB Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, dört (Fırat, Gazi, Batman, Karabük) TEF'nin 218 son sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Veriler, likert tipi maddelerden oluşan anketlerle toplanmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, ÖMB derslerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığı, uygulama derslerinin amacına ulaşmadığı ve derslerde öğretim materyalinin kullanılma oranının düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da, ÖMB derslerinin çoğunlukla anlatım yöntemiyle işlendiği, öğrenci başarısının ölçülmesinde en fazla yazılı ve çoktan seçmeli sınavların kullanıldığı olmuştur. Ayrıca, ÖMB ders içeriklerinin mesleki eğitime uygun olarak değiştirilmesi gereği ile bu derslerin teknoloji donanımlı ortamlarda yapılması isteği, araştırmanın diğer bir sonucu olarak dikkat çekmektedir.

Yavuzer, Dikici, Çalışkan ve AYTEKİN (2005), “Sınıf Öğretmenliği Mezunlarının Öğretmen Yetiştirme Programından Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Niğde Üniversitesi Örneği)” isimli bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla bir anket geliştirilmiş ve 337 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan analizlere göre; Sınıf Öğretmenliği mezunlarının eğitim bilimlerinin temel derslerinden yeteri kadar yararlanamadıkları bulunmuştur. Öğretmenlik Formasyonu derslerinden en çok yararlanılan derslerin sırasıyla Sınıf Yönetimi (%57.6), Gelişim ve Öğrenme (%56.1), Öğretmenlik Uygulaması (%35.9), en az yararlanılan derslerin ise Öğretmenlik Mesleğine Giriş (%61.7), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (%39.5), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (%35.9) olduğu görülmüştür. Alan derslerinden ise Fen ağırlıklı derslerden, genel kültür derslerinden ise yabancı dil dersinden yararlanamadıkları bulunmuştur.

Çakır, Kan ve Sünbül (2006), “ Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi” isimli bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışma, Tezsiz Yüksek Lisans (TYL) ve öğretmenlik meslek bilgisi programlarının (ÖMBP) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlik algıları açısından karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum özelliğine ilişkin karşılaştırmalar ÖMBP’den 145 kız, 84 erkek, TYL’den 63 kız, 96 erkek öğrenci üzerinde; öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik özelliğine ilişkin karşılaştırmalar ise ÖMBP’den 139 kız 95 erkek, TYL’den 63 kız 96 erkek öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen veriler üzerinde t testi ve varyans analizi yapılmış, betimsel istatistikler hesaplanmış ve alt problemler doğrultusunda yorumlanmıştır. Sonuç olarak; Tezsiz Yüksek Lisans programlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlik algıları üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu (2006), “Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri (Niğde Üniversitesi Örneği)” isimli bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, eğitim fakültelerinde verilmekte olan eğitim bilimleri derslerinden öğrencilerin yararlanma oranları araştırılmıştır. Bu amaçla, mezunlara uygulamak üzere bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket 644 mezuna uygulanmıştır. Mezunlardan alınan verilere göre, öğrencilerin eğitim bilimlerinin temel derslerinden yeteri kadar yararlanamadıkları bulunmuştur. Mezunların eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranlarına göre Eğitim Fakültesindeki öğrenimleri

sırasında en çok yararlandıkları derslerin “Gelişim ve Öğrenme, Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması” dersleri; hiç yararlanılmayan derslerin ise “Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersleri olduğu bulguları elde edilmiştir.

Kılıç ve Acat (2007), “Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vuruluk Düzeyi” isimli bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının algılarına göre, sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin gereklilik ve işe vuruluk düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla, öncelikle öğretmen yetiştirme programındaki dersler öğretmenlerin yeterlilik alanlarına göre gruplandırılmış, sonrasında derslerin, gereklilik ve işe vurulukları açısından grup içinde ve bütün dersler içinde sırası belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Demirci Eğitim Fakültesi’nden mezun konumundaki son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veriler tek fakülteden toplandığından araştırma örnek olay çalışması olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya, gönüllü olarak ankete cevap vermek isteyen birinci öğretimden 152, ikinci öğretimden 144 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Hazırlanan ölçme aracı, sınıf öğretmenliği programında yer alan 56 dersi kapsamaktadır. Bu dersler konu alanı bilgisi, genel kültür, eğitim bilimi, öğretim bilgisi, mesleki uygulama ve formasyona destek dersleri olmak üzere altı alt gruba ayrılmıştır. Derslerin buldukları ders grupları içinde ve bütün dersler arasında işe vuruluk ve gereklilik sıraları belirlenmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlik formasyon dersleri çok gerekli ve işe vuruk bulunurken, konu alanı derslerinin genelde daha az gerekli ve işe vuruk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2007), “Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkilerini tespit etmektir. Araştırma nitel bir durum çalışması olup, veriler Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş ve Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 12 son sınıf öğrencisi ile yapılan görüşme ile toplanmış ve betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, genelde öğretmenliğe olumsuz baktıkları, alan derslerine daha fazla ilgi gösterdikleri, öğretmenlik meslek derslerine giren öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler alan ve öğretmenlik meslek derslerinin birbirinden tamamen kopuk olarak işlendiğini düşünmektedirler.

Ekici (2008), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları İle Öğrenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesine kayıtlı 420 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Veriler likert tipi tutum ölçeğiyle ve öğrenme biçimi tercih ölçeğiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin her birine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çetin (2009), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları” isimli bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi olarak belirtilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören 150 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları kısmen olumlu çıkarken tutum puanlarının değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutum puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır; kız öğrencilerin istenen yöndeki tutum puanlarının erkek öğrencilere oranla daha üst düzeydedir. Tutum puanları, öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı algılarına göre farklılaşmaktadır; başarı durumu “çok iyi” olan öğrencilerin “iyi” ve “orta” olanlara ve başarı durumu “iyi” olanların “orta” olanlara oranla daha yüksek istenen tutum puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini “çok önemli” bulan öğrencilerin “orta derecede önemli” bulanlara oranla tutum puanlarının daha üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin ailelerinde öğretmen bulunma durumuna göre tutum puanlarının farklılaştığı; ailesinde öğretmen bulunan öğrencilerinin bulunmayanlara oranla daha üst düzeyde tutum puanına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yüksel (2009), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırma Uludağ ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce, Resim-İş, BÖTE ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programları son sınıfa kayıtlı 414 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ve ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarına olumlu baktıkları, ÖMB derslerinin gerekliliğinin farkında oldukları, buna karşılık ÖMB

derslerine yönelik düşüncelerinin çok olumlu olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada cinsiyete göre ÖMB derslerine ilişkin görüşler incelenmiş ve kız öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik daha olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca branşlara göre ÖMB derslerine ilişkin görüşler incelenmiş ve Resim-iş ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin ÖMB derslerine daha olumlu baktıkları, buna karşılık RPD ve BÖTE öğrencilerinin daha olumsuz baktıkları ortaya çıkmıştır.

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

Kahramanoğlu (2010), "Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinde eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesini amaçlamıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin ÖMB derslerinin içeriği, öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği, derslerin üniversitede işlenişi, ÖMB derslerinde karşılaşılan sorunlar ve derslerin daha verimli hale getirilmesine yönelik öğretmenlerin önerilerini belirlemek için öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi geliştirilmiştir. Anket 315 eğitim fakültesi mezunu öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenler, ÖMB ders içeriğinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili olduğu ve öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleği konusunda bilgilendirdiği görüşüne büyük oranda katılmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ÖMB derslerinin içeriğinin sadece maddi ve fiziki imkânları yeterli olan okullara göre hazırlanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, içeriğin yetersiz olduğunu, derslerin sadece teorik olarak verildiğini ve gerçek yaşamla iç içe olmadığını

vurgulamaktadırlar. Ayrıca derslerin daha çok teorik olarak verildiği ve soyut kaldığı için uygulamada sıkıntı yaşadıkları da çıkan sonuçlar arasındadır.

Beşoluk ve Horzum (2011), “Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi Dersleri ve Öğretmen Olma İsteğine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerine yönelik görüşleri ile öğretmenlik yapma istekliliklerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma için Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Teknik Eğitim fakültelerinde okuyan 403 son sınıf öğrencisi çalışma grubu olarak seçilmiştir. Demografik sorular ve araştırmacılar tarafından geliştirilen 3 açık uçlu sorudan oluşan anketin uygulanması ile veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonucunda eğitim fakültesi öğrencileri, teknik eğitim fakültesi öğrencilerine göre; okuduğu bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin, istemeden tercih edenlere göre; atanma oranları yüksek olan bölümlerde okuyanların, atanma oranı düşük olan bölümlerde okuyanlara göre pedagojik formasyon derslerini daha fazla önemli gördükleri ve aynı zamanda öğretmen olma isteklerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin en fazla istihdam problemini vurguladıkları görülmüş olup eğitim fakültesi kontenjanlarının ihtiyaçlar doğrultusunda ve gerçekçi olarak planlanması önerilmiştir.

Özer ve Kahramanoğlu (2011) ise, “Anadolu Öğretmen Liseleri (AÖL)’nde Okuyan Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli bir araştırmalarında, AÖL’lerde okuyan öğrencilerin ÖMB dersleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2008–2009 eğitim öğretim yılında, Hatay ilindeki AÖL’lerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu liselerden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen iki lisedeki 11. ve 12. sınıflarda okuyan toplam 221 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ÖMB dersleri hakkındaki görüşleri okullara göre değişmemektedir. Her iki okulun ortalamasına göre öğrencilerin, ÖMB derslerinin öğrencileri öğretmenlik mesleğine yöneltmesi konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilere AÖL’nde okutulan ÖMB derslerinin öğrencileri öğretmenlik mesleğine yöneltmede ne gibi sorunlar bulunduğu sorulmuş ve öğrencilerin çoğunluğu derslerin daha çok teorik olarak işlendiğini, staj uygulama süresinin kısa olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin yeteri kadar tanıtılmadığını belirtmişlerdir.

## BÖLÜM III

### Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### *Araştırmanın Modeli*

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde belirleyebilmektir (Karasar, 2009). Bu tür çalışmalarda daha çok olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranmaktadır (Çepni, 2007). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

#### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde MAKÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, BÖTE, Fen Bilgisi Eğitimi, İngilizce, Türkçe Eğitimi, Sınıf, Okul Öncesi Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, Müzik Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği son sınıflarında öğrenim gören 283 öğretmen adayı ile MAKÜ Sürekli Eğitim Merkezi Pedagojik Formasyon Programı Fizik-Matematik, Tarih-Coğrafya, Kimya-Biyoloji, TDE-Felsefe ve Sağlık bölümlerinde öğrenim gören 113 öğretmen adayı olmak üzere toplam 396 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Pedagojik Formasyon Programında yer alan Tarih ile Coğrafya, Matematik ile Fizik, Kimya ile Biyoloji, TDE ile Felsefe branşlarındaki öğretmen adayları ÖMB derslerini birlikte almaktadırlar. Bu nedenle çalışmada söz konusu branşlar birlikte değerlendirmeye alınmıştır.

MAKÜ Eğitim Fakültesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD tarafından ölçeğin uygulanması uygun görülmediği için sosyal bilgiler öğretmen adayları çalışma grubu

içerisine alınmamıştır. Bu nedenle çalışma grubunun seçimi, kolay ulaşılabilir örneklem tekniğine (Yıldırım ve Şimşek, 2011) göre belirlenmiştir. Son sınıf öğrencilerinin alınmasının sebebi ise, bu öğrencilerin hem ÖMB hem de alan bilgisi derslerinin hepsini almış olmaları ve bu nedenle daha geçerli bir değerlendirme yapabileceklerinin varsayılmasıdır.

Katılımcıların Cinsiyet ve Branşlarına göre dağılımları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

*Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Bölümlerine Göre Dağılımı*

Branş	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
Fen Bilgisi Eğitimi	19	7.5	10	6.9	29	7.3
Okulöncesi	36	14.3	4	2.8	40	10.1
Türkçe Eğitimi	16	6.3	16	11.1	32	8.1
İlköğretim Matematik	16	6.3	12	8.3	28	7.1
Sınıf	13	5.2	10	6.9	23	5.8
Resim-İş	12	4.8	8	5.6	20	5.1
Beden eğitimi ve Spor	6	2.4	14	9.7	20	5.1
BÖTE	12	4.8	18	12.5	30	7.6
Müzik	11	4.4	9	6.3	20	5.1
İngilizce	32	12.7	9	6.3	41	10.4
Tarih-Coğrafya	15	6	10	6.9	25	6.3
TDE-Felsefe	18	7.1	8	5.6	26	6.6
Matematik- Fizik	8	3.2	10	6.9	18	4.5
Kimya-Biyoloji	18	7.1	6	4.2	24	6.1
Sağlık	20	7.9	-	-	20	5.1
Toplam	252	63.6	144	36.4	396	100

Tablo 14'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 63.6'sı kadın, %36.4'ü erkektir. Fen Bilgisi, Okulöncesi, Türkçe, İlköğretim Matematik, Sınıf, Resim-İş, Müzik, İngilizce, Tarih-Coğrafya, TDE-Felsefe, Kimya-Biyoloji, Sağlık branşlarındaki öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak kadın; Beden Eğitimi ve Spor, BÖTE, Matematik-Fizik branşlarındaki öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak erkek olduğu, Türkçe branşındaki kadın ve erkek öğretmen adaylarının sayılarının ise eşit olduğu görülmektedir.



### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”nun da yer aldığı “ÖMB Dersleri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu vb.) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. “ÖMB Dersleri Ölçeği” ise Yüksel (2009) tarafından geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış olan 5’li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek ile öğrencilerin ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Beşli Likert tipi ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; Kesinlikle Katılım 5, Katılım 4, Kararsızım 3, Katılmam 2, Kesinlikle Katılmam 1 şeklindedir. Olumsuz ifadeli veya olumsuz yönde fikir içeren maddelerde puanlama ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak yapılmıştır.

ÖMB Dersleri Ölçeği, Yüksel (2009) tarafından geliştirilmiş olup, geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ÖMB dersleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan çalışma ve araştırmaların incelendiği, bu derslere giren öğretim elemanları ve öğrencilerle görüşmeler yapıldığı belirtilmektedir. Bu çalışmalar sonucunda pilot uygulaması yapılmak üzere 54 maddelik bir araç hazırlanmıştır. Bu araç 181 öğrenci üzerinde uygulanmış, sonuçlar üzerinde geçerlik ve güvenilirlik işlemleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak yapılan işlemlerde ilk olarak ölçekte yer alan soruların bütün bir ölçek oluşturacak şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı, sorulardan elde edilen puanların toplanabilir olup olmadığını belirlemek üzere ölçeğin toplanabilirlik özelliği test edilmiştir. Yapılan “Tukey Non-Additivity” testi sonucunda ölçeğin toplanabilir özelliğinin olduğu belirlenmiştir (Friedman  $\chi^2= 38.47$ ;  $p<.001$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır (Yüksel, 2009).

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere Temel Bileşenler Analizi (Principal Components) üzerinde temellenen faktör analizi işlemleri yapılmış, rotasyon yöntemi olarak varimax rotation kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 12 maddenin ölçekten çıkarılmasının uygun olduğu görülmüştür. Sonuçta dört alt faktörden ve 42 maddeden oluşan bir ölçek meydana getirilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin Cronbach alpha değerinin ( $\alpha$ ) .94 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Yüksel, 2009).

Bu araştırmadan elde edilen verilerle güvenilirlik analizleri tekrar yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

*ÖMB Dersleri Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

Faktörler	Madde sayıları	Güvenilirlik katsayıları ( $\alpha$ )
ÖMB genel ölçek	42	.94
ÖMB dersleri	21	.94
Öğretmenlik mesleği	9	.89
ÖMB öğretim elemanları	9	.89
ÖMB derslerinin gerekliliği	3	.62

Ölçeğin güvenilirlik analizi sonuçlarına bakıldığında, genel ölçeğin güvenilirlik katsayısının ( $\alpha$ ) .94 olduğu görülmektedir. Bu değer Yüksel'in (2009) çalışmasında elde ettiği güvenilirlik katsayısı değeri ile aynıdır. Ayrıca bu çalışmada, ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizleri de yapılmıştır. ÖMB dersleri faktörünün güvenilirlik katsayısının .94, Öğretmenlik mesleği ve ÖMB öğretim elemanları faktörlerinin güvenilirlik katsayısının .89, ÖMB derslerinin gerekliliği faktörünün güvenilirlik katsayısının .62 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin genel olarak güvenilir olduğu söylenebilir.

*Verilerin Analizi*

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik ölçek ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel analizleri SPSS 17.0 (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılarak yapılmıştır.

Birinci alt problem kapsamında öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma; ikinci ve üçüncü alt problem kapsamında öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre ve eğitim fakültesinde ya da pedagojik formasyon programında öğrenim görmelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi; diğer alt problemlerde ise öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin branşlara, mezun olunan lise türüne, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne mesleğine, baba mesleğine ve öğretmenlik mesleğini tercih sırasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA sonucunda anlamlı farklılık ortaya çıkan değişkenlerde farklılığın kaynağını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık değeri olarak ( $p<.05$ ) alınmıştır. Ayrıca ölçekte beşli

derecelendirme kullanıldığından aralık katsayıları, kesinlikle katılmam (1.00-1.79), katılmam (1.80-2.59), kararsızım (2.60-3.39), katılıyorum (3.40-4.19), kesinlikle katılıyorum (4.20-5.00) olarak belirlenmiş ve aritmetik ortalama ile ilgili yorumlarda söz konusu derecelendirme dikkate alınmıştır.

Verilerin analizine geçmeden önce alt problemlerde yapılacak analiz yöntemlerini belirlemek amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadıklarını gösteren Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

*Ölçeğin Normallik Sonucu*

Ölçeğin normallik sonucu	N	$\bar{x}$	Ss	K-S	p
ÖMB dersleri ölçeği	396	3.55	.60	1.212	.106

K-S:Kolmogorov-Smirnov Z

Tablo 16'da görüldüğü gibi K-S testi sonucunda  $p > .05$  olması ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Özdamar, 2004; Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle araştırmamızın alt problemleri için parametrik test teknikleri seçilmiştir.

## BÖLÜM IV

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

#### *Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) değerlerinden yararlanılmıştır.

Tablo17.

#### *Öğretmen Adaylarının ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri*

Ölçek ve Boyutlar	$\bar{x}$	Ss
ÖMB genel ölçek	3.55	.60
1. ÖMB dersleri	3.55	.77
2. Öğretmenlik mesleği	3.81	.81
3. ÖMB öğretim elemanları	3.26	.80
4. ÖMB derslerinin gerekliliği	3.61	.88

Tablo 17’de görüldüğü gibi genel ölçekten elde edilen puanların ortalamalarına göre öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri ( $\bar{x} = 3.55$ ) “katılım” düzeyindedir. Bu bulgu Yüksel (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir. Ekici (2008) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Öte yandan Çetin’in (2009) çalışmasında, öğrencilerin ÖMB derslerine ilişkin istenen olumlu tutuma “kısmen” sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin boyutlarına bakıldığında “ÖMB dersleri ( $\bar{x}=3.55$ )”, “Öğretmenlik mesleği ( $\bar{x}=3.81$ )” ve “ÖMB derslerinin gerekliliği ( $\bar{x}=3.61$ )” boyutlarında öğretmen adaylarının görüşlerinin “katılım” düzeyinde, ÖMB öğretim elemanları ( $\bar{x}=3.26$ ) boyutunda ise “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının ÖMB derslerine, öğretmenlik mesleğine ve ÖMB

derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin, ÖMB öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, “ÖMB dersleri” ve “ÖMB öğretim elemanları” boyutunda Yüksel’in (2009) araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Yüksel (2009), öğretmen adaylarının ÖMB dersleri hakkındaki düşüncelerinin “kararsızım” düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ÖMB derslerine olumsuz baktıkları, buna karşılık bu derslere giren öğretim elemanları ve bu derslerin gerekliliği ile öğretmenlik mesleğine daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşmıştır.

Terzi ve Tezci (2007), ortaöğretime öğretmen yetiştiren 3,5+1,5 programları ile ilköğretime öğretmen yetiştiren lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde ettikleri bu bulgu, bu araştırmanın “Öğretmenlik mesleği” boyutundan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Beşoluk ve Horzum’un (2011), Eğitim ve Teknik eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %90.6’sı pedagojik formasyon derslerini gerekli ve önemli bulunduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, bu araştırmanın “ÖMB derslerinin gerekliliği” boyutundan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

*Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre ve Eğitim Fakültesinde Ya Da  
Pedagojik Formasyon Programında Öğrenim Görmelerine Göre ÖMB  
Derslerine İlişkin Görüşleri*

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre ve eğitim fakültesinde ya da pedagojik formasyon programında öğrenim görmelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik alt problemlerde, bağımsız değişkenler iki gruptan oluştuğu için t testi yapılmıştır.

*a) Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri*

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ÖMB derslerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan t testine ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

*Öğretmen adaylarının Cinsiyetlerine Göre ÖMB Derslerine İlişkin Puan Ortalamaları ve t- Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
ÖMB genel ölçek	Kadın	252	3.61	.59	394	2.65	.01*
	Erkek	144	3.44	.61			
ÖMB dersleri	Kadın	252	3.60	.74	394	1.88	.06
	Erkek	144	3.45	.82			
Öğretmenlik mesleği	Kadın	252	3.91	.78	394	3.25	.00*
	Erkek	144	3.64	.84			
ÖMB öğretim elemanları	Kadın	252	3.30	.80	394	1.21	.23
	Erkek	144	3.20	.81			
ÖMB derslerinin gerekliliği	Kadın	252	3.66	.82	394	1.44	.15
	Erkek	144	3.52	.97			

\*p<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının genel ölçekte ÖMB derslerine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(394)= 2.65, p< .05]. Kadın öğretmen adaylarının ÖMB dersleri genel ölçeğe ilişkin puan ortalaması ( $\bar{x}$ =3.61), erkek öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin puan ortalamasından ( $\bar{x}$ =3.44) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bulguya göre kadın öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin, erkek öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinde etkili olmaktadır. Bu bulgu, Yüksel (2009) ve Çetin’in (2009) araştırma bulgularını desteklemektedir. Erden (1995) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ölçeğin boyutlarına ilişkin t-testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinde “öğretmenlik mesleği” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin ( $\bar{x}$ =3.91), erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerine ( $\bar{x}$ =3.64) göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Aydın ve Sağlam (2011), Terzi ve Tezci (2007), Çetin (2009), Çapri ve Çelikkaleli’nin (2008) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmalarında elde ettikleri bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Bulut (2009), Çapa ve Çil (2000) ise araştırmalarında kadın ve erkek öğretmen

adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tan'a (1996) göre; öğretmenlik mesleği, "Türkiye'de kadınlar için en çok istenilen, en eski meslek geleneğini oluşturan, kamu görevleri arasında en fazla kadın istihdam eden, gelecekte de bu yönsemelerin artarak süreceğinin işaretlerini veren bir alan"dır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın "öğretmenlik mesleği" boyutunda kadınlar lehine ortaya çıkan farkın nedeninin, öğretmenlik mesleğinin "kadınlara uygun bir meslek" olarak görülmesinin olabileceği düşünülmektedir.

*b) Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesinde ya da Pedagojik Formasyon Programında Öğrenim Görmelerine Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri*

Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde ya da pedagojik formasyon programında öğrenim görmelerine göre ÖMB derslerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan t testine ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19'da görüldüğü gibi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖMB dersleri ölçeğinden elde ettikleri puanlar ÖMB genel ölçekte, Öğretmenlik mesleği, ÖMB öğretim elemanları ve ÖMB derslerinin gerekliliği boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının genel ölçekte ÖMB derslerine ( $\bar{x}=3.68$ ), öğretmenlik mesleğine ( $\bar{x}=3.97$ ), ÖMB öğretim elemanlarına ( $\bar{x}=3.46$ ) ve ÖMB derslerinin gerekliliğine ( $\bar{x}=3.76$ ) ilişkin görüşleri, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının genel ölçekte ÖMB derslerine ( $\bar{x}=3.49$ ), öğretmenlik mesleğine ( $\bar{x}=3.75$ ), ÖMB öğretim elemanlarına ( $\bar{x}=3.18$ ) ve ÖMB derslerinin gerekliliğine ( $\bar{x}=3.55$ ) ilişkin görüşleri görüşlerine göre daha olumludur.

Tablo 19.

*Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesinde ya da Pedagojik Formasyon Programında Öğrenim Görmelerine Göre ÖMB Dersleri Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları ve t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Program	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Genel Ölçek	Eğitim Fakültesi	283	3.49	.62	235	3.04	.00*
	Pedagojik Formasyon	113	3.68	.54			
Ömb Dersleri	Eğitim Fakültesi	283	3.51	.81	250	1.71	.09
	Pedagojik Formasyon	113	3.65	.66			
Öğretmenlik Mesleği	Eğitim Fakültesi	283	3.75	.86	268	2.75	.01*
	Pedagojik Formasyon	113	3.97	.66			
ÖMB Öğretim Elemanları	Eğitim Fakültesi	283	3.18	.82	394	3.23	.00*
	Pedagojik Formasyon	113	3.46	.72			
ÖMB Derslerinin Gerekliliği	Eğitim Fakültesi	283	3.55	.88	394	2.15	.03*
	Pedagojik Formasyon	113	3.76	.86			

\*p<.05

Bu bulgu Erden'in (1995) Fen edebiyat fakültesi öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında elde ettiği bulgular ile örtüşmektedir. Erden bu durumu şöyle açıklamaktadır: "Eğitim Fakültesinin temel işlevi öğretmen yetiştirmek olduğu için bu fakülteye bağlı alanlarda öğrenim görenlerin Edebiyat Fakültesine bağlı alanlarda öğrenim görenlere göre daha olumlu tutuma sahip olmaları beklenirdi. Ancak bulgular, farklılığın öğretmen adaylarının bağlı oldukları fakülteden çok alandan kaynaklandığını göstermektedir." Erden'in (1995) de belirttiği gibi öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinde bağlı oldukları fakülte ya da programdan çok alanlarının etkili olabileceği düşünülmektedir.



*Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne, Anne Eğitim Düzeyine, Baba Eğitim Düzeyine, Anne Mesleğine, Baba Mesleğine, Branşlarına ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri*

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan lise türüne, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne mesleğine, baba mesleğine, branşlarına ve öğretmenlik mesleğini tercih sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik alt problemlerde bağımlı ve bağımsız değişkenler ikiden fazla gruptan oluştuğu için çoklu varyans testi (MANOVA) kullanılmıştır. Bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

*Öğretmen Adaylarının Branşlara, Mezun Olunan Lise Türüne, Anne Eğitim Düzeyine, Baba Eğitim Düzeyine, Anne Mesleğine, Baba Mesleğine Ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşlerinin MANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Wilks' Lambda	sd	F	p
Branş	.66	56 - 1473	2.99	.00*
Mezun Olunan Lise Türü	.94	24 - 1348	1.08	.37
Anne Eğitim Düzeyi	.93	20 -1284	1.44	.10
Baba Eğitim Düzeyi	.96	16 -1186	1.03	.42
Anne Mesleği	.98	16 -1186	.46	.96
Baba Mesleği	.94	24 - 1348	.94	.55
Tercih Sırası	.93	16 -1186	1.78	.03*

\*p< .05

c) Tablo 20’de öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [Wilks' Lambda ( $\Lambda$ )= .94, F(24,1348)= 1.08, p>.05]. Buna göre öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinde mezun olunan lise türünün etkili olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Öğretmenlik mesleği boyutunda ele alınırsa, Aydın ve Sağlam (2011)’in araştırma bulgularını desteklemektedir.

d) Tablo 20’deki MANOVA sonuçları öğretmen adaylarının ÖMB dersleri ölçeğinden elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [Wilks' Lambda ( $\Lambda$ )= .93, F(20,1284)= 1.44, p>.05]. Bu bulgu, Erden’in (1995) araştırmasında elde ettiği bulgu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlik mesleği boyutu ele alınırsa, elde edilen bulgunun Pehlivan’ın (2008), Köğçe, Aydın ve Yıldız’ın (2009) bulguları ile örtüştüğü, Aydın ve Sağlam’ın (2011)

bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Aydın ve Sağlam (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı, ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

e) Tablo 20'de öğretmen adaylarının ÖMB dersleri ölçeğinden elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [Wilks' Lambda ( $\Lambda$ )= .96,  $F(16,1186)= 1.03$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulgu, Erden'in (1995) bulgusu ile örtüşmektedir. Öğretmenlik mesleği boyutu ele alınırsa, Aydın ve Sağlam'ın (2011), Köğce, Aydın ve Yıldız'ın (2009) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalarında elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir.

f) Tablo 20'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ÖMB dersleri ölçeğinden elde ettikleri puanlar anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [Wilks' Lambda ( $\Lambda$ )= .98,  $F(16,1186)= .46$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulgu öğretmenlik mesleği boyutunda ele alındığında ise; Aydın ve Sağlam'ın (2011), Köğce, Aydın ve Yıldız'ın (2009) çalışmalarında da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

g) Tablo 20'de öğretmen adaylarının ÖMB dersleri ölçeğinden elde ettikleri puanların baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [Wilks' Lambda ( $\Lambda$ )= .94,  $F(24,1348)= .94$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulgu öğretmenlik mesleği boyutunda ele alınırsa, Aydın ve Sağlam'ın (2011), Köğce, Aydın ve Yıldız'ın (2009) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Yine Tablo 20'deki MANOVA sonuçlarından; öğretmen adaylarının ÖMB dersleri ölçeğinden elde ettikleri puanların, branşlara göre [Wilks' Lambda ( $\Lambda$ )= .66,  $F(56,1473)= 2.99$ ,  $p<.05$ ] ve öğretmenlik mesleğini tercih sırasına göre [Wilks' Lambda ( $\Lambda$ )= .93,  $F(16,1186)= 1.78$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılıkların kaynağını görmek için ANOVA kullanılmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

#### *h) Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri*

Öğretmen adaylarının branşlarına göre ÖMB dersleri ölçeğinden elde ettikleri puanlarının ortalamalarına bakılmış ve bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

*Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre ÖMB Dersleri Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları*

Bölüm	Genel ölçek			ÖMB dersleri		Öğretmenlik mesleği		ÖMB öğretim elemanları		ÖMB derslerinin gerekliliği	
	N	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
1) Fen Bilgisi	29	3.60	.66	3.60	.77	3.63	.86	3.51	.90	3.82	.87
2) Okulöncesi	40	3.80	.50	3.77	.67	4.33	.53	3.43	.65	3.57	.82
3) Türkçe	32	3.37	.68	3.50	.85	3.54	.96	2.89	.95	3.36	.80
4) İlk. Mat.	28	3.52	.53	3.57	.78	3.58	.88	3.24	.77	3.82	.82
5) Sınıf	23	3.51	.58	3.50	.83	4.08	.79	3.02	.69	3.35	1.04
6) Resim-iş	20	3.72	.61	3.77	.70	3.86	.81	3.46	.86	3.80	.94
7) Beden eğitimi ve spor	20	3.45	.63	3.49	.93	3.94	.87	2.92	.80	3.32	1.06
8) BÖTE	30	3.36	.55	3.43	.82	3.19	.69	3.30	.70	3.56	.84
9) Müzik	20	3.05	.57	3.15	.58	3.11	.87	2.70	.73	3.37	.78
10) İngilizce	41	3.39	.65	3.30	.96	3.90	.69	3.11	.86	3.47	.86
11) Tarih-Coğrafya	25	3.76	.47	3.67	.62	4.21	.62	3.52	.69	3.75	.95
12) TDE - Felsefe	26	3.56	.45	3.47	.62	4.07	.61	3.22	.67	3.73	.81
13) Mat.-Fizik	18	3.49	.65	3.55	.82	3.56	.86	3.35	.65	3.33	.99
14) Kimya-Biyoloji	24	3.52	.53	3.48	.65	3.77	.54	3.25	.73	3.83	.81
15) Sağlık	20	4.12	.38	4.13	.41	4.12	.46	4.08	.49	4.08	.60
Toplam	396	3.55	.60	3.55	.77	3.81	.81	3.26	.80	3.61	.88

Tablo 21 incelendiğinde genel ölçekte, ÖMB dersleri boyutunda ve ÖMB öğretim elemanları boyutunda puan ortalaması en yüksek olan branşın Sağlık, en düşük olan branşın ise Müzik olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleği boyutunda; puan ortalaması en yüksek olan branş Okulöncesi, en düşük olan branş ise Müzik branşıdır. ÖMB derslerinin gerekliliği boyutunda ise puan ortalaması en yüksek olan branşın Sağlık, en düşük olan branşın Beden Eğitimi ve Spor olduğu görülmektedir.

Tablo 20'deki MANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının branşlarına göre ÖMB dersleri ölçeğinden elde ettikleri puanlarda ortaya çıkan farklılığın kaynağını görmek için ANOVA kullanılmış, bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

*Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler		p	Anlamlı Fark
				Ortalaması	F		
ÖMB Genel Ölçek	Gruplar arası	18.99	14	1.36	4.15	.00*	9-2, 9-6, 9-11, 15-3,15-4, 15-5, 15-7, 15-8, 15-9, 15-10, 15-14
	Gruplar içi	124.61	381	.33			
	Toplam	143.60	395				
ÖMB Dersleri	Gruplar arası	16.91	14	1.21	2.11	.01*	15-9, 15-10
	Gruplar içi	218.32	381	.57			
	Toplam	235.22	395				
Öğretmenlik Mesleği	Gruplar arası	48.19	14	3.44	6.20	.00*	2-1, 2-3, 2-4,2-8, 2-9, 2-14, 8-5, 8-10, 8-11, 8-12, 8-15, 9-11, 9-12, 9-15
	Gruplar içi	211.43	381	.56			
	Toplam	259.61	395				
ÖMB öğretim elemanları	Gruplar arası	34.41	14	2.46	4.25	.00*	9-1, 9-2, 9-11, 15-3, 15-4, 15-5, 15-7, 15-8, 15-9, 15-10, 15-12, 15-14
	Gruplar içi	220.42	381	.58			
	Toplam	254.83	395				
ÖMB derslerinin gerekliliği	Gruplar arası	18.47	14	1.32	1.76	.04*	3-1, 3-4, 3-14, 7-1, 7-4, 7-14, 15-2, 15-5, 15-7, 15-8, 15-9, 15-10, 15-13
	Gruplar içi	285.19	381	.75			
	Toplam	303.66	395				

\*p<.05

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel ölçekten elde ettikleri ÖMB derslerine ilişkin puan ortalamalarının, branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(14-381)=4.15, p< .05]. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre; farklılığın Müzik ile Tarih-Coğrafya, Müzik ile Okulöncesi, Müzik ile Resim, Sağlık ile Türkçe, Sağlık ile İlköğretim Matematik, Sağlık ile Beden Eğitimi ve Spor, Sağlık ile BÖTE, Sağlık ile Müzik, Sağlık ile İngilizce branşları arasında olduğu görülmüştür.

Müzik ( $\bar{x}$ =3.05) branşındaki öğretmen adaylarının genel ölçekten elde ettikleri puan ortalamalarına göre ÖMB derslerine ilişkin görüşleri; Tarih-Coğrafya ( $\bar{x}$ =3.76),

Okulöncesi ( $\bar{x}=3.80$ ), Resim ( $\bar{x}=3.72$ ) branşlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumsuzdur. Sağlık ( $\bar{x}=4.12$ ) branşındaki öğretmen adaylarının genel ölçekten elde ettikleri puan ortalamalarına göre ÖMB derslerine ilişkin görüşleri ise Türkçe ( $\bar{x}=3.37$ ), İlköğretim Matematik ( $\bar{x}=3.52$ ), Sınıf ( $\bar{x}=3.51$ ), Beden Eğitimi ve Spor ( $\bar{x}=3.45$ ), BÖTE ( $\bar{x}=3.36$ ), Müzik ( $\bar{x}=3.05$ ), İngilizce ( $\bar{x}=3.39$ ), Kimya-Biyoloji ( $\bar{x}=3.52$ ) branşlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumludur.

Yüksel (2009), öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerini branşlara göre karşılaştırmış, Resim-iş ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin ÖMB derslerine daha olumlu baktıkları, buna karşılık RPD ve BÖTE öğrencilerinin daha olumsuz baktıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmada ise puan ortalamalarına bakıldığında Resim-iş öğretmen adaylarının görüşlerinin olumlu, BÖTE öğretmen adaylarının görüşlerinin ise olumsuz olduğu söylenebilir. Araştırma bu yönüyle Yüksel'in (2009) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Erden (1995) ise Tarih alanında öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutum puanları ortalamasının, Kimya, Biyoloji, TDE branşlarında öğrenim görenlere göre anlamlı derecede daha olumlu olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada ise tarih coğrafya öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin puan ortalamaları, Kimya-Biyoloji ve TDE-Felsefe branşlarında öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma bu yönüyle Erden'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 22'de görüldüğü gibi ÖMB dersleri boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $f(14-381)=2.11$ ,  $p<.05$ ]. Bu farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre; farklılığın Sağlık ile Müzik ve Sağlık ile İngilizce branşları arasında olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ÖMB dersleri boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarına göre Sağlık ( $\bar{x}=4.13$ ) branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri, Müzik ( $\bar{x}=3.15$ ) ve İngilizce ( $\bar{x}=3.30$ ) branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerine göre daha olumludur.

Tablo 22'de Öğretmenlik mesleği boyutunda öğretmen adaylarının görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [ $f(14-381)=6.20$ ,  $p<.05$ ]. Bu farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C testi

uygulanmıştır. Buna göre; farklılığın Okulöncesi ile Fen Bilgisi, Türkçe, İlköğretim Matematik, BÖTE, Müzik, Kimya-Biyoloji branşları arasında, BÖTE ile Tarih-Coğrafya, Sınıf, İngilizce, TDE-Felsefe, Sağlık branşları arasında, Müzik ile Türk Dili-Felsefe, Sağlık, Tarih-Coğrafya branşları arasında olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik mesleği boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarına göre Okulöncesi ( $\bar{x}=4.33$ ) branşındaki öğretmen adaylarının Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri, Fen Bilgisi ( $\bar{x}=3.63$ ), Türkçe ( $\bar{x}=3.54$ ), İlköğretim Matematik ( $\bar{x}=3.58$ ), BÖTE ( $\bar{x}=3.19$ ), Müzik ( $\bar{x}=3.11$ ), Kimya-Biyoloji ( $\bar{x}=3.77$ ) branşlarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinden daha olumludur. BÖTE ( $\bar{x}=3.19$ ) branşındaki öğretmen adaylarının Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ise Tarih-Coğrafya ( $\bar{x}=4.21$ ), Sınıf ( $\bar{x}=4.08$ ), İngilizce ( $\bar{x}=3.90$ ), TDE-Felsefe ( $\bar{x}=4.07$ ), Sağlık ( $\bar{x}=4.12$ ) branşlarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Ayrıca Müzik ( $\bar{x}=3.11$ ) branşındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri Türk Dili-Felsefe ( $\bar{x}=4.07$ ), Sağlık ( $\bar{x}=4.12$ ), Tarih-Coğrafya ( $\bar{x}=4.21$ ) branşlarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Öğretmenlik mesleği boyutundan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinde ortaya çıkan farklılıkların genel olarak Okulöncesi, BÖTE ve Müzik branşlarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik görüş ve tutumlarda ortaya çıkan farkta atama durumunun etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada son yıllarda ataması oldukça azalan BÖTE branşındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin olumsuz, ataması oldukça artan okulöncesi branşındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışma grubundaki okulöncesi öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak kadın öğretmen adaylarından oluşması da öğretmenlik mesleği boyutunda bu farklılığın ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. BÖTE ve müzik branşlarındaki öğretmen adaylarının ise özel sektördeki iş olanaklarının fazla oluşu öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin olumsuz olmasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Yüksel (2009) ise araştırmasının öğretmenlik mesleği boyutunda Resim-İş, İngilizce, RPD, BÖTE öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmış, Resim-İş ve İngilizce branşlarının

öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin olumlu, RPD ve BÖTE branşlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin ise olumsuz olduğu sonunca ulaşılmıştır.

Erden'in (1995) yapmış olduğu araştırmada Fizik branşı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları Kimya ve TDE branşlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.

Aydın ve Sağlam'ın (2012) İlköğretim Matematik, BÖTE, Türkçe, Sınıf, İngilizce, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında branşlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 22'de ÖMB öğretim elemanları boyutunda öğretmen adaylarının görüşlerinin bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F(14-381)=4.25$ ,  $p<.05$ ]. Bu farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre; farklılığın Müzik ile Tarih-coğrafya, Fen Bilgisi, Okulöncesi branşları arasında, Sağlık ile Türkçe, İlköğretim matematik, Sınıf, Beden Eğitimi ve Spor, BÖTE, Müzik, İngilizce, TDE-Felsefe, Kimya-Biyoloji branşları arasında olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının ÖMB öğretim elemanları boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarına göre Müzik ( $\bar{x}=2.70$ ) branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri; Tarih-Coğrafya ( $\bar{x}=3.52$ ), Fen Bilgisi ( $\bar{x}=3.51$ ), Okulöncesi ( $\bar{x}=3.43$ ) branşlarındaki öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Ayrıca Sağlık ( $\bar{x}=4.08$ ) branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerinin, Türkçe ( $\bar{x}=2.89$ ), İlköğretim Matematik ( $\bar{x}=3.24$ ), Sınıf ( $\bar{x}=3.02$ ), Beden Eğitimi ve Spor ( $\bar{x}=2.92$ ), BÖTE ( $\bar{x}=3.30$ ), Müzik ( $\bar{x}=2.70$ ), İngilizce ( $\bar{x}=3.11$ ), TDE-Felsefe ( $\bar{x}=3.22$ ), Kimya-Biyoloji ( $\bar{x}=3.25$ ) branşlarındaki öğretmen adaylarının ÖMB öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Yüksel (2009) ÖMB öğretim elemanları boyutunda Resim-iş ve İngilizce öğretmenliğinin yanı sıra RPD öğrencilerinin de BÖTE öğrencilerinden daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 22'de ÖMB derslerinin gerekliliği boyutunda öğretmen adaylarının görüşlerinin bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F(14-381)=1.76$ ,  $p<.05$ ].

Bu farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Buna göre; farklılığın Sağlık ile Beden Eğitimi ve Spor, BÖTE, Müzik, İngilizce, Fizik-Matematik, Okulöncesi, Sınıf branşları arasında, Beden Eğitimi Ve Spor ile Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Kimya-Biyoloji branşları arasında, Türkçe ile Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Kimya-Biyoloji branşları arasında olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliği boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarına bakıldığında, Sağlık ( $\bar{x}=4.08$ ) branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri, Beden Eğitimi ve Spor ( $\bar{x}=3.32$ ), BÖTE ( $\bar{x}=3.56$ ), Müzik ( $\bar{x}=3.37$ ), İngilizce ( $\bar{x}=3.47$ ), Fizik-Matematik ( $\bar{x}=3.33$ ), Okulöncesi ( $\bar{x}=3.57$ ), Sınıf ( $\bar{x}=3.35$ ) branşlarındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine göre daha olumludur. Beden eğitimi ve spor ( $\bar{x}=3.32$ ) branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri, Fen Bilgisi ( $\bar{x}=3.82$ ), İlköğretim Matematik ( $\bar{x}=3.82$ ), Kimya-Biyoloji ( $\bar{x}=3.83$ ) branşlarındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Türkçe ( $\bar{x}=3.36$ ) branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin Fen Bilgisi ( $\bar{x}=3.82$ ), İlköğretim Matematik ( $\bar{x}=3.82$ ), Kimya-Biyoloji ( $\bar{x}=3.83$ ) öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine göre daha olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır.

#### *i) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Görüşleri*

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik mesleğini tercih sırasına göre ÖMB derslerine ilişkin puan ortalamalarına bakılmış ve bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23 incelendiğinde ölçek genelinde ve öğretmenlik mesleği boyutunda; öğretmenlik mesleğini tercih sırası 13-16 olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının en düşük, öğretmenlik mesleğini tercih sırası 9-12 olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının en yüksek olduğu görülmektedir. ÖMB dersleri boyutunda; öğretmenlik mesleğini tercih sırası 17-24 olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları en düşük, öğretmenlik mesleğini tercih sırası 9-12 olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları en yüksektir. ÖMB öğretim elemanları boyutunda; öğretmenlik mesleğini tercih sırası 1-4 olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları



en düşük, öğretmenlik mesleğini tercih sırası 5-8 olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları en yüksektir. ÖMB derslerinin gerekliliği boyutunda öğretmenlik mesleğini tercih sırası 5-8 olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları en düşük, öğretmenlik mesleğini tercih sırası 13-16 olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları en yüksektir.

Tablo 23.

*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre ÖMB Dersleri Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları*

Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırası	N	Genel Ölçek		ÖMB Dersleri		Öğretmenlik Mesleği		ÖMB Öğretim Elemanları		ÖMB Derslerinin Gerekliliği	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
1-4	272	3.54	.60	3.52	.79	3.86	.81	3.22	.81	3.60	.86
5-8	49	3.54	.61	3.56	.69	3.66	.85	3.40	.86	3.42	.93
9-12	42	3.69	.52	3.72	.63	3.95	.76	3.35	.68	3.76	.78
13-16	12	3.41	.69	3.56	.82	3.11	.71	3.23	.75	3.81	.70
17-24	21	3.50	.68	3.51	.95	3.61	.73	3.29	.90	3.70	1.21
Toplam	396	3.55	.60	3.55	.77	3.81	.81	3.26	.80	3.61	.88

Tablo 20'deki MANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sırasına göre ÖMB dersleri ölçeğinden elde ettikleri puanlarda ortaya çıkan farklılığın kaynağını görmek için ANOVA kullanılmış, bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sırasına göre ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinde ölçek genelinde, ÖMB dersleri boyutunda, ÖMB öğretim elemanları boyutunda ve ÖMB derslerinin gerekliliği boyutunda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Öğretmenlik mesleği boyutunda ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sırasına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F(4-391)=3.60, p<.05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey testi yapılmış ve farklılığın öğretmenlik mesleğini tercih sırası 13-16 olan öğretmen adayları ile 1-4 olan öğretmen adayları arasında ve

öğretmenlik mesleğini tercih sırası 13-16 olan öğretmen adayları ile 9-12 olan öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 24.

*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına Göre ÖMB Derslerine İlişkin Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler		p
				Ortalaması	F	
ÖMB Genel Ölçek	Gruplar arası	1.18	4	.30	.81	.52
	Gruplar içi	142.42	391	.36		
	Toplam	143.60	395			
ÖMB Dersleri	Gruplar arası	1.41	4	.35	.59	.67
	Gruplar içi	233.81	391	.60		
	Toplam	235.22	395			
Öğretmenlik Mesleği	Gruplar arası	9.22	4	2.30	3.60	.01*
	Gruplar içi	250.40	391	.64		
	Toplam	259.61	395			
ÖMB Öğretim Elemanları	Gruplar arası	1.67	4	.42	.64	.63
	Gruplar içi	253.16	391	.65		
	Toplam	254.83	395			
ÖMB Derslerinin Gerekliliği	Gruplar arası	3.37	4	.84	1.10	.36
	Gruplar içi	300.29	391	.77		
	Toplam	303.66	395			

Öğretmenlik mesleğini tercih sırası 13-16 ( $\bar{x}=3.11$ ) olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin, öğretmenlik mesleğini tercih sırası 1-4 ( $\bar{x}=3.86$ ) ve 9-12 ( $\bar{x}=3.95$ ) olan öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumsuz olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlik mesleğini ilk sıralarda tercih eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM V

### Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

#### *Sonuçlar*

1) Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri “katılım” düzeyindedir. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

2) Öğretmen adaylarının ÖMB dersleri, Öğretmenlik mesleği, ÖMB öğretim elemanları ve ÖMB derslerinin gerekliliği boyutlarına ilişkin görüşleri “katılım” düzeyinde, ÖMB öğretim elemanları boyutuna ilişkin görüşlerinin ise “kararsızım” düzeyindedir. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine, Öğretmenlik mesleğine ve ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin, ÖMB öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

3) Öğretmen adaylarının cinsiyete göre ÖMB derslerine ilişkin görüşleri incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda kadın ve erkek öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinde “öğretmenlik mesleği” boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri, erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerine göre daha olumludur.

4) Öğretmen adaylarının branşlarına göre ÖMB derslerine ilişkin görüşleri incelendiğinde branşlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Müzik branşındaki öğretmen adaylarının genel ölçekten elde ettikleri puan ortalamalarına göre ÖMB derslerine ilişkin görüşleri; Tarih-Coğrafya, Okulöncesi, Resim branşlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumsuzdur. Sağlık branşındaki öğretmen adaylarının genel ölçekten elde ettikleri puan ortalamalarına göre ÖMB derslerine ilişkin görüşleri ise Türkçe, İlköğretim Matematik, Sınıf, Beden Eğitimi ve Spor, BÖTE, Müzik, İngilizce, Kimya-Biyoloji branşlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumludur.

ÖMB dersleri boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının ÖMB dersleri boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarına göre Sağlık branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri, Müzik ve İngilizce branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerine göre daha olumludur.

Öğretmenlik mesleği boyutunda öğretmen adaylarının görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Okulöncesi branşındaki öğretmen adaylarının Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri, Fen Bilgisi, Türkçe, İlköğretim Matematik, BÖTE, Müzik, Kimya-Biyoloji branşlarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinden daha olumludur. BÖTE branşındaki öğretmen adaylarının Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ise Tarih-Coğrafya, Sınıf, İngilizce, Türk dili-Felsefe, Sağlık branşlarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Ayrıca Müzik branşındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri TDE-Felsefe, Sağlık, Tarih-Coğrafya branşlarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

ÖMB öğretim elemanları boyutunda öğretmen adaylarının görüşlerinin bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Müzik branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri; Tarih-Coğrafya, Fen Bilgisi, Okulöncesi branşlarındaki öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Ayrıca Sağlık branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerinin, Türkçe, İlköğretim Matematik, Sınıf, Beden Eğitimi ve Spor, BÖTE, Müzik, İngilizce, TDE-Felsefe, Kimya-Biyoloji branşlarındaki öğretmen adaylarının ÖMB öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

ÖMB derslerinin gerekliliği boyutunda öğretmen adaylarının görüşlerinin bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Sağlık branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri, Beden Eğitimi ve Spor, BÖTE, Müzik, İngilizce, Fizik-matematik, Okulöncesi, sınıf branşlarındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine göre daha olumludur. Beden Eğitimi ve Spor branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Kimya-Biyoloji branşlarındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Türkçe branşındaki öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin

gerekliliğine ilişkin görüşlerinin Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Kimya-Biyoloji öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin gerekliğine ilişkin görüşlerine göre daha olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır.

5) Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinde mezun olunan lise türüne, anne-baba eğitim düzeyine, anne-baba mesleğine ve öğretmenlik mesleğini tercih sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6) Öğretmenlik mesleğini tercih sırası 13-16 olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin, öğretmenlik mesleğini tercih sırası 1-4 ve 9-12 olan öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumsuz olduğu görülmüştür.

7) Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri ile pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖMB derslerine, öğretmenlik mesleğine, ÖMB öğretim elemanlarına ve ÖMB derslerinin gerekliğine ilişkin görüşleri, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumludur.

### *Öneriler*

1) Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri genel olarak olumlu olmasına karşın ÖMB öğretim elemanları boyutundaki görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde olmasının nedenleri araştırılabilir. Bu konuda gözlem ve görüşme yoluyla da bilgiler toplanarak bu konu derinlemesine incelenebilir.

2) Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre hem ÖMB derslerine hem de öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak yeni ve benzer çalışmalarla, erkek öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin kız öğretmen adaylarına göre daha olumsuz olmasının nedenleri araştırılabilir ve eğitim-öğretim sürecinde bunların dikkate alınması sağlanabilir.

3) Bu araştırmada öğretmen adaylarının ÖMB derslerine ilişkin görüşlerinin branşlara göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılığa neden olan branşlardaki

öğretmen adayları ile görüşmeler yapılarak farklılığın nedenleri üzerinde ayrıntılı bir şekilde çalışılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ada, S. (2001). Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okullarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Program İçindeki Yeri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (14), 1-10.
- Akkutay, Ü. (1996). Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları. Avni Akyol Vakfı. Ankara: Kültür ve Eğitim Yayınları.
- Akpınar, B. ve Özer, B. (2004). Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14. (2), 147-166.
- Aksu, M. (2005). *Eğitim Fakültelerinin Değişen Roller ve Avrupa Boyutu*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (1990). *Türkiye’de Eğitimin Bilim Olarak Ele Alınışının Tarihçesi*. I. Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara: 24–28 Eylül 1990.
- Akyüz, Y. (1999). 17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları (Genel Özellikler ve Doğrultular). *Millî Eğitim Dergisi*. (144), Ekim-Kasım-Aralık.
- Akyüz, Y. (2002). Dünden Bugüne Öğretmenlik Mesleğine Bir Bakış. *Çağdaş Eğitim*. (286). Ankara.
- Akyüz, Y. (2011). Türk Eğitim Tarihi. (19. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Algur, Ş. (2002). *1997 Yılında Yükseköğretim Kurulu Tarafından Başlatılan Eğitim Fakültelerindeki Yeniden Yapılanma Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Alkan, C. (2000). Bilimsel, Ulusal ve Evrensel Boyutlu Öğretmenlik Mesleği. H. Coşkun (Ed.), *Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme* (11-15). Ankara: CTB Yayınları.
- Arslan, M. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi*. Öğretmenlik Mesleği. Türkiye Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme H. Coşkun (Ed.). Ankara: CTB Yayınları.
- Atasoy, A. (2004). Öğretmen Eğitiminde Nitelik Ve Pedagojik Formasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Yıl 5. (51).
- Ataünal, A. (1992). İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8. Web: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/konuliste.asp?kod=E%F0itim%20Programlar%FD%20ve%20%D6%F0retim> adresinden 8.12.2010'da alınmıştır.
- Ataünal, A. (1994). Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.
- Ataünal, A. (2003). Eğitimde Sorunlar, Niçin ve Nasıl bir Öğretmen. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydın R. ve Sağlam G. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10. (2), 257-294.
- Aydın, R. (2007). *Türkiye'de Eğitimle İlgili Yapılan Bilimsel Toplantılarda ve Millî Eğitim Şûralarında Ele Alınan Öğretmen Sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın Politika ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (1980–2004)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, R. (2009). Türkiye'de Öğretmen Sorunları Açısından Milli Eğitim Şûralarının Değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42. (2), 199-237.



- Beşoluk, Ş. ve Horzum, B. (2011). Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi Dersleri ve Öğretmen Olma İsteğine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 44. (1),17-49.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 44. (2), 223-246.
- Binbaşıoğlu, C. (1998). Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Araştırmaları: Tarihsel Boyutuyla Öğretmen Kalitesini Etkileyen Bir Etken Olarak Meslek Dersleri. *Milli Eğitim Dergisi* (137), Ankara.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional Analysis, Review of Educational Reserch, 51 (1), 5-32.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle Ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14.13-24
- Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi. (1986). 17. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici Ş. (1998). Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi. *Türk Demokrasi Vakfı*, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (8 Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma (Ankara okullarında). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (2), 159-170.
- Cicioğlu, H. (1983). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi)* Ankara: AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 334.

- Cruickshank, D. R. (1985). Models for the preparation of America's teacher. The Phi Delta Kappa Education Foundation. Bloomington, Indiana.
- Çağlar, D. (1991). Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. (3). M. Ü. Aef Yayınları.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2. (1), 36-47.
- Çapa Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (18), 69–73.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliği İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9. (15), 33–53.
- Çelikkaya, H. (1997). Eğitime giriş 2. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Çeliköz, N. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. M. Çağatay Özdemir (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (19). 207-237. Web: [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi\\_19/11-%20\(207-237.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11-%20(207-237.%20syf.).pdf) adresinden 13.01.2012'de alınmıştır.
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. (25), 58-64, Ankara.

- Dikici, A., Yavuzer, Y. ve Gündoğdu, R. (2006). Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, (172),250-261. Ankara.
- Dilaver, H. H. (1994). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunlar. *Bilim Dergisi*. (Güz, 35).
- Duman, T. (1988). *Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, T. (1991). Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişim). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Duman, T. (1995). Öğretmen Yetiştirme Modelleri. Milli Eğitimin Temel Esasları ve Hedefleri Açısından Öğretmenlik Mesleği (Tebliğler). 5. Milli Eğitim Sempozyumu. Afyon: 5-6 Kasım 1994.
- Duman, T. (1998); Cumhuriyetimizin 75 Yılında Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz ve Sorunları. *Milli Eğitim Eğitim-Sanat- Kültür Dergisi*. Ankara: Temmuz-Ağustos-Eylül 1998, (139).
- Duman, T. (2005). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: 22-23-24 Eylül 2005.
- Eke, K. (1983). Başöğretmenimiz Atatürk’ün Eğitim İlkeleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 8, (83).
- Ekici, G. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları İle Öğrenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5. (1), 111-132. Haziran 2008.

- Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. (11), 99-104.
- Erden, M. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. (2007). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. (2), Web: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19872MUSTAFA%20ERG%C3%9CN.pdf> adresinden 10.04. 2011’de alınmıştır.
- Eşme, İ. (2007). “Öğretmen Yetiştirme Programı Yenilendi” Web: <http://muratkaymak.blogcu.com/ogretmen-yetistirme-programiyenilendi/1079188> adresinden 03.01.2011’de alınmıştır.
- Eşme, İ. ve Karaçay T. (2003). Öğretmen Yetiştirme Genel Değerlendirme ve Yeni Model Önerisi, *Milli Eğitim Dergisi*. (16).
- Gelişli, Y. (2006). Öğretmen Yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Uygulaması. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ilıkan, A. H. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Yeterliliklerinin Eğitim Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagözoğlu, G. (1986). *Yüksek Öğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme*. Hacettepe Üniversitesi Çağdaş Gelişmeler Işığında

Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü Uluslararası Sempozyumu, Ankara.

Karagözoğlu, G. (2003). *Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bakış*. Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas.

Karahan, N. (2008). *Öğretmen Yetiştirme Düzeni Ve Türkiye Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kavak, Y., Aydın, A., Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

Kavcar, C. (1982). Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu, *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1.

Kavcar, C. (1987). *Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri*. G.Ü. Sempozyumu. Ankara.

Kavcar, C. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu. *Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (11), İzmir.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, (1-2). Ankara.

Kaya, Y. K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika / Eğitim / Kalkınma*. Ankara.

Kepenek, Y. (1995). *1923 -1993 Döneminde Uygulanan İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Modelinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, A. ve Acat M. B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi* (17). Web: <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd17/sbd-17-02.pdf> adresinden 13.01.2011'de alınmıştır.

Kılınc, A. ve Salman, S. (2009). Biyoloji Eğitiminde 1998-2007 Arasında Uygulanan Programın Alan ve Öğretmenlik Bilgisi Yönünden İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29. (1), 93-108.

Kılınc, M. (1997). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Kırşehir Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koç, N. (2005). *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Getirdiği Sorunlar*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 22-23-24 Eylül 2005, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Korkmaz, J. (2008). *Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Durumu ve Sınıf Öğretmenliği Mezunlarıyla Karşılaştırılması*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köğce, D., Aydın, M. ve Yıldız, C. (2009). Birinci ve Dördüncü Sınıf Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması. *KTÜ. Fatih Eğitim Fakültesi Dergisi*. Web: [:http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/566.pdf](http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/566.pdf) adresinden 05.12.2011'de alınmıştır.

Kuran, K. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (1. Baskı). Eğitim Serisi 11. 253-278. Ankara: Mikro Yayınları.

- Kuru, M. (2005). *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları. Türkiye’de ğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve ğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: 22-23-24 Eylül 2005.
- Küçükahmet, L. (1976). *ğretmen Yetiştiren Kurum ğretmenlerinin Tutumları*. Ankara: A. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1993). *ğretmen Yetiştirme (Programları ve Uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletifim Fakültesi Matbaası.
- MEB. (1995). *Türkiye’de ğretmen Yetiştirme (1948–1995)*. Ankara: MEB Basımevi.
- Oğuzkan, F. (1983). *Orta Dereceli Okul ğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, F. (1990). *Köy Enstitüleri ğretim Programları*. Web: <http://www.egitim.aku.edu.tr/oguzkan.htm> adresinden 10.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- Oktay, A. (1998). *Türkiye’de ğretmen Eğitimi*. *Milli Eğitim Dergisi* (137), Ankara.
- zdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. (5. Baskı). Eskişehir: Etam Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özer B. ve Kahramanoğlu, R. (2011). *Anadolu ğretmen Liseleri’nde Okuyan ğrencilerin ğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. G, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31. (1). 65-87.

- Öztürk, C. (1996). Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Öztürk, C. (2001). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, (21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi). İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık. 223-224
- Öztürk, C. (2006). Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma-Taslak Rapor. İstanbul.
- Pehlivan, K. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 4. (2), 151–168.*
- Sağ, R. (2007). *Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sakaoğlu, N. (1992). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Soylu, D. (2005). *Yeniden Yapılandırmaya Neden İhtiyaç Duyulmuştur? Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi.* Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-23-24 Eylül 2005. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Şanal, M. ve Güçlü, M. (2005). Yenileşme Dönemi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (18). 137-154.*
- Şişman, M. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2008). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık.



- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13 (1), 235–250.
- Tan, M. (1996). *Bir Kadın Mesleği Öğretmenlik, Kadın Gerçekleri*. Der. Necla ARAT. İstanbul: Say Yayınları.
- Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişimindeki Yeri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (28). 165-174.
- Tekişik, H. H. (1982). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 7. 67, Mayıs 1982.
- Tekişik, H. H. (1995). Atatürk'ün Öğretmenleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. (20), 215.
- Tekişik, H. H. (1996). Öğretmen Okulunun Açılışının 146. Yılında: Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Yeni Türkiye Dergisi*. Ankara.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (52), 593-614.
- Topses, G. (2002). *Eğitim-Felsefe İlişkisi-Eğitim Felsefesi*. L. Küçükahmet (Ed.) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Uçan, A. (2000). Türkiye'de öğretmenlik mesleğine genel bakış. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli: 22 Kasım 2000. Ankara: MEB Yayınları, 53–102.
- Uygun, S. (2008). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümünde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Duyarlılıkları. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: 14-16 Mayıs 2008.

- Uygun, S. (2010). Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Seçimi ile İlgili Bazı Uygulamaların Tarihsel Analizi. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30. (3), 707-730.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5. (7), 63-82.
- Yaman, B. (2010). Pedagojik Formasyon Eğitimi Almamış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algıları / Aksaray İli Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9. (31). 53-72.
- Yavuzer Y., Dikici A., Çalışkan M. ve Aytekin H. (2005). Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri (Niğde Üniversitesi Örneği). Web: <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download/2006.2.32.53.pdf> adresinden 12.01.2011’de alınmıştır.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, M. (2006). Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılman, M. ve Dinç, C. (2000). *Türkiye’de Uygulanmış Öğretmen Eğitimi Programlarının Pedagojik Formasyon Yönünden Karşılaştırılması*. C. Akçay ve M. A. Başar (Ed.) II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. 234-237. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- YÖK, (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. 4-5, Ankara.
- YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara.

Yüksel, S. (2007). Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (50), 321-345.

Yüksel, S. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42. (1), 435-455.

## EKLER

### Ek-1

### Ölçek

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu araştırma, genel olarak Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerine yönelik görüşlerinizi belirleyebilmek amacıyla yapılmaktadır. Ölçekteki cümlelere doğru ya da yanlış cevap verme gibi bir durum söz konusu değildir. Burada sizden istenen ve önemli olan, bu cümlelerle ilgili görüşlerinizdir. Bu nedenle, gerçek ve samimi duygu ile düşüncelerinizi yansıtmamız son derece önemlidir. Ölçekteki yönergeleri dikkatle okuyarak lütfen her maddeyi yanıtlayınız. İlgili ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Düriye GİLİK  
MAKÜ SOSYAL Bilimler Enstitüsü  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

#### 1. Cinsiyetiniz:

( ) Kadın

( ) Erkek

#### 2. Bölümünüz:

( ) Pedagojik Formasyon Programı

( ) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

( ) Sınıf öğretmenliği

( ) Okulöncesi Öğretmenliği

( ) Müzik Eğitimi Öğretmenliği

( ) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

( ) İlköğretim Matematik Öğretmenliği

( ) Fen Bilgisi Öğretmenliği

( ) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

( ) Resim-İş Öğretmenliği

( ) Türkçe Öğretmenliği

( ) İngilizce Öğretmenliği

#### 3. Öğretim Türü:

( ) 1. Öğretim

( ) 2. Öğretim

#### 4. Mezun Olduğunuz Lise Türü:

( ) Genel Lise

( ) Yabancı Dil Ağırlıklı Lise

( ) İmam Hatip Lisesi

( ) Meslek Teknik Lisesi

( ) Diğer.....

( ) Anadolu Öğretmen Lisesi

( ) Anadolu Lisesi

( ) Fen Lisesi

( ) Güzel Sanatlar Lisesi

#### 5. Anne –Baba Eğitim Durumu:

	Anne	Baba
Okur-yazar değil	( )	( )
Okur-yazar	( )	( )
İlkokul	( )	( )
Ortaokul	( )	( )
Lise	( )	( )
Fakülte / Yüksekokul	( )	( )
Lisansüstü	( )	( )

#### 6. Anne Mesleği:

( ) Ev Hanımı

( ) Öğretmen

( ) Emekli

( ) Çiftçi

( ) Serbest Meslek-Esnaf

( ) Diğer.....

( ) Memur

( ) Mimar-Mühendis

( ) İşçi

( ) Bankacı

#### 7. Baba Mesleği:

( ) Çiftçi

( ) Serbest Meslek-Esnaf

( ) Diğer.....

( ) Memur

( ) Mimar-Mühendis

( ) İşçi

( ) Bankacı

( ) Öğretmen

( ) Emekli

**8. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sıranız:** 1-4 5-8 9-12 13-16 17-20 21-24**ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİ ÖLÇEĞİ**

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmam	Kesinlikle Katılmam
<b>ÖMB DERSLERİ</b>					
1. Dersler arasında en çok eğitim derslerini severim.					
2. Eğitim derslerinin konuları ilgimi çeker.					
3. Eğitim dersleri sevdiğim dersler arasındadır.					
4. Eğitim derslerinin konuları benim için doyurucudur.					
5. Bana kalsa bu dersleri programdan kaldırırım.					
6. Eğitim derslerini anlamsız ve gereksiz buluyorum.					
7. Elimden gelse eğitim derslerine girmek istemem.					
8. Eğitim dersleri bölümdeki diğer alan (brans) dersleri kadar önemli dersler değildir.					
9. Eğitim derslerinin konularının azaltılması gerekir.					
10. Eğitim derslerini sevmiyorum.					
11. Eğitim derslerine girerken büyük bir isteksizlik duyarım.					
12. Eğitim derslerini sıkıcı buluyorum.					
13. Eğitim derslerine girmek benim için zaman kaybıdır.					
14. Eğitim dersleri benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor.					
15. Eğitim derslerini hayatla ilgili olmayan soyut konular içerdiği için sevmiyorum.					
16. Eğitim derslerine mecbur olduğum için çalışırım.					
17. Eğitim dersleri çok sönük ve sıkıcı geçmektedir.					
18. Eğitim derslerinde saatler geçmek bilmiyorum.					
19. Eğitim dersleri bittiğinde kendimi yorgun hissederim.					
20. Eğitim derslerine gireceğim saati dört gözle beklerim.					
21. Eğitim derslerini isteyerek çalışırım.					
<b>ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ</b>					
1. Bu bölümü kazandığım için mecburen öğretmen olacağım.					
2. Öğretmen olup olmayacağım konusunda kararsızım.					
3. Öğretmen olmak istemiyorum.					
4. Gelecekte sürekli bir sınıfta hapsolacağımı düşünmek beni korkutuyor.					
5. Mezun olunca iyi bir iş teklifi alsam hemen öğretmenliği bırakırım.					
6. Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi ne de manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.					

	Kesinlikle Katılırim	Katılırim	Kararsızım	Katılmam	Kesinlikle Katılmam
7. Öğretmenlik mesleğinden nefret ederim.					
8. Öğretmenlik severek ve isteyerek yapabileceğim bir iştir.					
9. Bence öğretmenliğin cazip tarafları vardır.					
<b>ÖMB ÖĞRETİM ELEMANLARI</b>					
1. Elimden gelse eğitim derslerine giren öğretim elemanlarından ders almam.					
2. Eğitim derslerine giren öğretim elemanlarını sevmiyorum.					
3. Eğitim derslerine giren öğretim elemanları bana not verirken (beni değerlendirirken) objektif davranmak yerine kişisel inanç, fikir ve tutumlarına göre davranmaktadır.					
4. Bana göre eğitim derslerine giren öğretim elemanları derslerini ciddiye almıyorlar.					
5. Eğitim derslerine giren öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemleri beni motive etmiyor.					
6. Eğitim derslerine giren öğretim elemanlarını akademik yönden yeterli bulmam.					
7. Eğitim dersine giren öğretim elemanları bizi anlamak istemiyorlar.					
8. Eğitim dersine giren öğretim elemanlarıyla iletişim kuramıyorum.					
9. Eğitim dersine giren öğretim elemanlarının derste verdikleri örnekler alanımızla ilgili değildir.					
<b>ÖMB DERSLERİNİN GEREKLİLİĞİ</b>					
1. Eğitim derslerinde öğrendiklerimi öğretmenlik yaparken kullanabileceğimi düşünmüyorum.					
2. Eğitim dersleri iyi öğretmen olabilmek için gereklidir.					
3. Eğitim derslerindeki konuları iyi öğrenirsem iyi bir öğretmen olurum.					

Ek-2

## İzin Belgesi



T.C.  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.MAE.0.06.00.00/ 810

19/04/2012

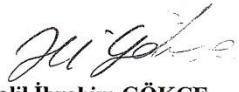
Konu: Dürriye GİLİK

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)  
BURDUR

İlgi : 21.03.2012 tarihli ve B.30.2.MAE.0.41.00.00/770-118 sayılı yazımız.

İlgi yazıda Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Dürriye GİLİK danışmanı Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN ile "Öğretmen Meslek Bilgisi Ölçeği"ni aşağıdaki tabloda belirtilen Bölüm/Anabilim Dalımız 4. Sınıf öğrencilerine öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından uygulama yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. Halil İbrahim GÖKÇE  
Dekan V.

Bölüm/Anabilim Dalı	Görüş
<b>-İlköğretim Bölümü</b>	
• Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	Uygun
• Matematik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı	Uygun
• Sosyal Bilimler Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı	Uygun değil
• Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı	Uygun
• Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı	Uygun
<b>- Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı</b>	
* Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Uygun
* Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı	
<b>- Türkçe Eğitimi Bölümü</b>	Uygun
<b>- Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı</b>	Uygun

Posta Adresi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı- 15100-BURDUR  
Telefon: 0-248 213 40 07-213 40 08 / Faks:0-248 213 41 60



T.C.  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.MAE.0.A3.00.00/5  
Konu: Dürkiye GİLİK

12.04.2012

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 15.03.2012 tarih ve B.30.2.MAE.0.72.00.00/328-1452 sayılı yazınız

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Lisans Programı öğrencisi Dürkiye GİLİK'in Müdürlüğümüzde öğrenim gören öğretmen aday öğrencilerimize "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Ölçeği"ni uygulayabilmesi Müdürlüğümüzce uygundur.

Bilgilerinize arz ederim.

  
Yrd.Doç.Dr Harun ŞAHİN  
MAKÜSEM Müdürü



## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Düriye GİLİK GÜLEÇ

Doğum Yeri ve Tarihi : Bucak 1988

### **Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim

Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

### **İş Deneyimi**

Stajlar : -

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar : -

### **İletişim**

E-Posta Adresi : duriyegilik@hotmail.com

Tarih : 2012

