



T.C
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE OKUTULMAKTA
OLAN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ
DERSLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Recep KAHRAMANOĞLU

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER

HATAY- 2010

T.C
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE OKUTULMAKTA
OLAN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ
DERSLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Recep KAHRAMANOĞLU

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER

HATAY, 2010

ONAY

RECEP KAHRAMANOĞLU tarafından hazırlanan “**EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE OKUTULMAKTA OLAN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

30/ 03 /2010

Jüri Üyeleri	İmza
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER (Tez Danışmanı - Başkan)	
Yrd. Doç. Dr. Eyyup COŞKUN (Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN (Üye)	

Recep Kahramanoğlu Tarafından Hazırlanan “**Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Yakup BULUT

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim sistemin başlıca öğelerini; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve eğitim uzmanları oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen en temel öğedir. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içerisinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde iyi bir biçimde yetiştirilmesi, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır.

Günümüzde öğretmenler, alan bilgisi ve genel kültürün yanında öğretmenlik meslek bilgisi becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler, öğretmenlik mesleğiyle ilgili temel davranışları öğretmenlik meslek bilgisi dersleriyle kazanmaktadır. Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi becerileri öğrenciler için öğrenmeyi daha zevkli, daha kolay ve daha kalıcı bir hale getirir. Herhangi bir alan da en zor problemleri çözmek, en karmaşık deneyleri zorlanmadan yapmak başarılı öğretmen olunacağına garanti vermez. Eğitim sürecinde, “nasıl” öğretileceği, en az “neyin” öğretileceği kadar önemlidir. Öğrencilerin içerisinde buldukları sürece, mutlu oldukları, her an öğrenme heyecanı yaşadıkları, korkmadıkları, kaygılanmadıkları, sürekli geliştiklerini hissettikleri sınıf ortamları oluşturmak büyük ölçüde öğretmenin eğitim öğretim yeterlilikleriyle ilgilidir.

Yapılan bu araştırma ile eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yükseköğretim boyunca ne derece etkililikte verildiğini ve öğretmenlik mesleğinde ne derece kullanışlı ve verimli olduğunu saptamak için yapılacaktır. Bu amaçla, öğretmenlik meslek derslerinin olumlu, olumsuz, kullanışlı, aksayan yönleri tespit edilerek öğretmenlere ve ilgili literatüre katkıları ortaya konacaktır.

Böyle bir katkı sağlama çabasında birçok kişinin farklı alanlarda yardımları olması nedeniyle burada bu kişilere teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle bu araştırmanın ortaya çıkmasında en yoğun anlarında bile bana ayıracak zamanı oluşturan, bilgi ve deneyimleriyle hayata karşı bilimsel bir bakış açısı kazanmama

yardımcı olan, araştırmanın her bir bölümüne en az benim kadar özen gösteren, en çaresiz hissettiğim anlarda pratik çözümlerle beni sıkıntıdan kurtaran tez danışmanım, değerli hocam **Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER'e** bana hep güvendiği, emek verdiği, zaman harcadığı için çok teşekkür ederim. Hem yüksek lisans öğrenimim boyunca hemde tez hazırlık sürecimde bana her türlü yardımı esirgemeyen, en yoğun olduğu zamanda dahi ayıracak vakti bulan, değerli fikirleriyle katkıda bulunan kıymetli hocam **Yrd. Doç. Dr. Eyyup COŞKUN'a** çok teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez çalışmamız aşamasında her türlü yardım ve desteklerini esirgemeyen MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü müdürümüz Sayın **Doç. Dr. Yakup BULUT'a**, müdür yardımcımız Sayın **Yrd. Doç. Dr. Selim KAYA'ya** ve enstitü çalışanlarına teşekkür ederim. Fikir ve önerileri ile yüksek lisans öğrenimim boyunca bana önemli katkısı olan MKÜ Eğitim Fakültesi hocalarına ve çalışma süresince bana yardımcı olan çok kıymetli arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli abilerim **Mustafa KAHRAMANOĞLU'na** ve **Nuh KAHRAMANOĞLU'na** çok teşekkür ederim.

Recep KAHRAMANOĞLU

Mart,2010

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE OKUTULMAKTA OLAN ÖĞRETMENLİK
MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi, Recep KAHRAMANOĞLU
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2010
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER**

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. 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 üç bölümden oluşmaktadır; (1) öğretmenlerin kişisel bilgileri, (2) kapalı uçlu anket maddeleri, (3) açık uçlu sorular.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Hatay ili Antakya ilçesindeki 20 ilköğretim okulunda bulunan 315 eğitim fakültesi mezunu öğretmen oluşmaktadır. Sayısal verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon, frekans ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Nitel verileri ise içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

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.

ANAHTAR KELİMELELER

Öğretmenlik Mesleği, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Fakülteleri

**THE EVALUATION OF COURSES ORIENTED FOR TEACHING SKILLS
IN EDUCATION FACULTIES ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS.**

Master's Thesis, Recep KAHRAMANOĞLU

The Department Of Educational Sciences, 2010

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER

ABSTRACT

The main aim of this study is to evaluate courses for teaching skills according to teachers' views. For this purpose, a vocational skills evaluative questionnaire has been developed in order to determine teachers' suggestions as regards the content of the courses, their applicability, their application in universities, the problems encountered during practice, and the efforts to make those courses more effective. The questionnaire consists of three parts; (1) personal data about teachers, (2) closed-ended questions (3) open-ended questions

The study is depictive in scanning model. The sample of the study consists of 315 active primary school teachers in Antakya, Hatay, having graduated from faculties of education. In the assessment of data, SPSS pack programme was used. For the analysis of data, independent group t test, one direction variance analysis, Pearson correlation, frequency and arithmetic were employed. Qualitative data were assessed using content analysis.

As a result of the study, it was found out that teachers think that the courses analyzed are directly relevant in terms of content and that they are quite informative on the part of the students for preparing them to become efficient teachers. The majority of teachers suggested that the content of those courses should not be designed according to schools whose physical and monetary facilities are high. In addition, they pointed out that the content of courses is inadequate and that courses are presented in a highly theoretical manner and not in life like situations, as a result of which they find it difficult to apply these theoretical aspects in real life practice.

KEYWORDS

Profession of Teaching, Courses of Profession of Teaching, Teacher Education, Faculties of Education.

İÇİNDEKİLER

DIŞ KAPAK	
İÇ KAPAK	
ONAY	
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	7
1.2. Problem Cümlesi.....	9
1.3. Alt Problemler.....	9
1.4. Araştırmanın Amacı.....	11
1.5. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	11
1.6. Sınırlılıklar.....	12
1.7. Sayılıtlar.....	13

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi.....	14
2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri.....	16
2.3. Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler.....	17
2.3.1. Kişisel Özellikler.....	17
2.3.2. Mesleki Özellikler.....	20
2.4. Öğretmenlerin Rollerini.....	25

2.5. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	28
2.6. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Gelişimi	38
2.6.1. Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları	38
2.6.2. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları.....	40
2.6.2.1. İlkokula Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları	41
2.6.2.1.1 Köy Muallim Mektepleri	41
2.6.2.1.2. Köy Enstitüleri	42
2.6.2.1.3. İlköğretmen Okulları.....	44
2.6.2.1.4. Eğitim Enstitüleri	47
2.6.2.1.5. Eğitim Yüksekokulları	48
2.6.2.2. Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları.....	49
2.6.2.2.1. Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri	49
2.6.2.3. Liselere Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları	50
2.6.2.3.1. Yüksek Öğretmen Okulları	50
2.6.2.4. Eğitim Fakülteleri	51
2.6.2.5. Eğitim Fakültelerinin Yapılanmasında 2006–2007 Düzenlemesi	53
2.7. Çeşitli Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları	56
2.7.1. İngiltere	56
2.7.2. Almanya	58
2.7.3. Fransa	61
2.7.4. Norveç.....	62
2.7.5. Amerika Birleşik Devletleri	63
2.7.6. Japonya	64
2.7.7. Avusturya	65
2.7.8. İspanya	66
2.7.9. Güney Kore	67
2.7.10. Rusya.....	67
2.8. İlgili Araştırmalar.....	68
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	68
2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalarının Değerlendirilmesi	75
2.8.3. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	76
2.8.4. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalarının Değerlendirilmesi.....	77

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	78
3.1. Araştırmanın Modeli	78
3.2. Evren ve Örneklem	78
3.3. Veri Toplama Aracı	78
3.4. Verilerin Analizi	80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	83
4.1. Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgu.....	83
4.2. İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgu	84
4.3. Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgu	86
4.4. Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgu.....	87
4.5. Beşinci Alt Probleme Dayalı Bulgu.....	88
4.6. Altıncı Alt Probleme Dayalı Bulgu.....	90
4.7. Yedinci Alt Probleme Dayalı Bulgu	92
4.8. Sekizinci Alt Probleme Dayalı Bulgu.....	93
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Dayalı Bulgu	94
4.10. Onuncu Alt Probleme Dayalı Bulgu	95
4.11. On Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgu.....	96
4.12. On İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgu	97
4.13. On Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgu	98
4.14. On Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgu.....	99
4.15. On Beşinci Alt Probleme Dayalı Bulgu.....	100
4.16. On Altıncı Alt Probleme Dayalı Bulgu.....	102
4.17. On Yedinci Alt Probleme Dayalı Bulgu	104

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve YORUM, ÖNERİLER	106
5.1. Sonuçlar	106

5.2. Tartışma ve Yorum	109
5.3. Öneriler	118
KAYNAKLAR	121
EKLER	135
Ek 1. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Değerlendirme Anketi.....	135
Ek 2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Değerlendirme Anketinin Belirtke Tablosu.....	139
Ek 3. Uygulanmış Anket Formu Örneği	140

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: 2005–2006 Yılında Yeniden Düzenlenen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri .4	
Tablo 2: Öğretmen Yetiştiren Bazı Okulların Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Açısından Kıyaslanması	30
Tablo 3: Köy Enstitülerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	30
Tablo 4: İlköğretmen Okullarında (1932–1933) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri.....	31
Tablo 5: İlköğretmen Okullarında (1970–1971) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri.....	32
Tablo 6: 2 Yıllık Eğitim Enstitülerinde (1974–1975) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	32
Tablo 7: 3 Yıllık Eğitim Enstitülerinde (1979-1980) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	33
Tablo 8: Eğitim Yüksekokullarında (1983-1984) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	34
Tablo 9: Eğitim Yüksekokullarında (1989-1990) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	35
Tablo 10: Eğitim Fakültelerinde (1998–1999) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	36
Tablo 11: Eğitim Fakültelerinde (2005–2006) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	37
Tablo 12: Almanya’da Kademelere Göre Öğretmen Eğitimi.....	59
Tablo 13: Anketin İçerik Boyutunda Yer Alan Olumlu Sorular Hakkındaki Öğretmen Görüşleri	83
Tablo 14: Anketin İçerik Boyutunda Yer Alan Olumsuz Sorular Hakkındaki Öğretmen Görüşleri....	84
Tablo 15: ÖMB Derslerinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t Testi	85
Tablo 16: ÖMB Derslerinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Bağımsız Gruplar t Testi	86
Tablo 17: ÖMB Derslerinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdemlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	87
Tablo 18: Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin İçeriği Konusundaki Düşüncelerinin Frekans Değerleri	89
Tablo 19: ÖMB Derslerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	91
Tablo 20: ÖMB Derslerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Gruplar t Testi.....	92
Tablo 21: ÖMB Derslerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Bağımsız Gruplar t Testi.....	93
Tablo 22: ÖMB Derslerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdemlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	94
Tablo 23: Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Uygulanabilirliği Konusundaki Düşüncelerinin Frekans Değerleri	95
Tablo 24: Ankette Derslerinin İşlenişi Boyutunda Yer Alan Olumlu Sorular Hakkındaki Öğretmen Görüşleri.....	96

Tablo 25: Ankette Derslerinin İşlenişi Boyutunda Yer Alan Olumsuz Sorular Hakkındaki Öğretmen Görüşleri.....	97
Tablo 26: ÖMB Derslerinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Gruplar t Testi	98
Tablo 27: ÖMB Derslerinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Bağımsız Gruplar t Testi	99
Tablo 28: ÖMB Derslerinin Derslerin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kademine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	100
Tablo 29: Eğitim Fakültelerinde Okutulan ÖMB Derslerinde En Çok Karşılaşılan Sorunlar Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Frekans Değerleri.....	101
Tablo 30: ÖMB Derslerinin Öğretmen Adaylarını Öğretmenlik Mesleğine Daha Faydalı Hazırlaması Hakkındaki Öğretmenlerin Görüş ve Önerilerinin Frekans Değerleri	103
Tablo 31: Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Değerlendirme Anketinin, ÖMB Derslerinin İçeriği, Uygulanabilirliği ve Üniversitede İşlenişi Arasındaki İlişki	105

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖMB: Öğretmenlik Meslek Bilgisi

ICT: Bilgi ve İletişim Teknolojisi

TYL: Tezsiz Yüksek Lisans

ÖMBP: Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programları

TEF: Teknik Eğitim Fakültesi

MAT: Master of Arts in Teaching

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

IUFM: Fransa Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü

CATE: İngiltere Öğretmen Eğitimini Değerlendirme Konseyi

ODTÜ: Ortadoğu Teknik Üniversitesi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Ülkelerin gelişmişliği, -büyük oranda- yetişmiş eğitilmiş bireylerin çokluğu ile doğru orantılıdır. Günümüz şartlarında önemi daha da çok artmakta olan eğitimin işlevlerinin yerine getirilmesinde en önemli unsur hiç kuşkusuz öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, araştırma çalışmalarından etkilenebilen, araştırma sonucu geliştirilen eğitim politikalarını uygulamaya koyan ve bu politikaları etkileyebilen kişi konumundadır (Varış, 1973,58). Öğretmen öğrenme aracıdır, kolaylaştırıcıdır, bilgi rehberidir ve bilgi rotası belirleyen kaptandır. Öğretmen güvenilir kişidir, veli vekilidir, öğrenci danışmanı ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok meslekle ilgili verilen imgelerdir (Balcı, 1991,138). Bir ülkenin geleceğinin mimarı öğretmenlerdir. Mühendisini, doktorunu, öğretmenini, polisini, askerini, şoförünü kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir.

Kaya (1984)'nın da belirttiği gibi "Öğretmenler önemli bir insan sermayesini temsil ederler ve onların eğitim sürecine katkıları kalkınma yönünden en önemli etkendir". Diğer bir deyişle, yetiştirilen öğretmenlerin niteliği ve niceliği ölçüsünde iyi bir eğitim ve toplumsal kazanç elde edilecek ya da edilemeyecektir. Bu nedenle öğretmenler bilgi, beceri ve tutumlarla beraber mesleki formasyon yönünden de yeterli düzeyde olmalıdır. Kısacası nitelikli bir öğretmen olabilmek için tüm yeterliliklerin kazanılması gerekmektedir. Öğretim kalitesinin artması, öğrenci başarısının ve toplumun mesleğe verdiği değer artması, nitelikli öğretmenlerin eğitime kazandırılmasıyla mümkün olabilir.

Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerinin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin gelecek kuşaklara

aktarılmasında öğretmenler başrol oynamaktadırlar (Özden, 1999,114). Yeni nesillerin niteliği hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerinin niteliği ile özdeş olacaktır. Zaten “Ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmenlerdir” özdeyişi de bu gerçeği güzel bir biçimde izah etmektedir. Kısaca öğretmen, insan mimarı ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olmaktadır. Tabii ki öğretmenlerin yukarıda saydıklarımızı icra edebilmeleri için yeteri kadar eğitim almış olmaları gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirme uygulamalarımızda 1996 yılına kadar toplumun gereksinimi olan ve öğretmenlerden toplumun beklentilerine uygun olarak “ her şeyi bilen öğretmen”i yetiştirme amaçlanmaktaydı. Cumhuriyetin ilanından beri yetiştirmeye çalıştığımız öğretmenlerden toplumun kalkınması doğrultusunda bir itici güç olması beklenmiştir. Bu beklentinin eğitimin işlevlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Kısacası öğretmenden beklenen rol “her şeyi bilen kişi” olmasıydı. Öğretmen yetiştiren kurumlarda yer alan dersler bu nitelikteki öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Örneğin öğretmen okullarında, köy enstitülerinde, eğitim yüksek okullarında ve eğitim fakültelerinde (1997’ye kadar) okutulmakta olan dersler bunu açıkça göstermektedir (Üstüner, 2004,9).

1994 yılında başlayan ve 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmanın gerekçesi olarak önceki dönemlerdeki öğretmen yetiştirmedeki aksaklıklar ve eksiklikler dile getirilmiş ve yapılandırmanın çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için artık zorunlu olduğu belirtilmiştir. 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini “öğretim teknisyenliği” olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır. Bu modelin özünde, belirli alanlardaki öğretimi gerçekleştirecek olan öğretim teknisyenlerini yetiştirmek vardır.

YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında yapılanlar ve bunların sonuçları ise şunlar olmuştur: (a) Çeşitli konu alanlarında program geliştirme çalışmaları yapılmış ve üretilen kaynak öğretim materyalleri, ilgili derslerde kullanılmak üzere eğitim fakültelerine gönderilmiştir. (b) Eğitim fakültelerinden öğretim elemanları lisansüstü öğrenim için yurt dışına gönderilmiştir.

(c) Eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınmıştır. (d) Milli Eğitim Bakanlığı ile bir protokol imzalanmış ve eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği sağlanmıştır. (e) Eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur. (f) Lisans düzeyinde 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir. (g) Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programları ile MEB okullarında uygulanan programlar arasında paralellik kurulmuştur. (h) Öğretmenlik formasyonu oluşturmak amacıyla verilen dersler yeniden düzenlenmiş, bu derslerin sayısı ve miktarı artırılmış, formasyon dersleri ile alan derslerinin paralel olması sağlanmıştır. (ı) Öğretmenlik formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuştur. (j) Türkçe yazılı anlatım ve Türkçe sözlü anlatım dersleri tüm öğretmenlik programlarına zorunlu dersler olarak konulmuştur. (k) Yan alan uygulamasına geçilmiştir. (l) Öğretmen yetiştiren tüm programlara zorunlu bilgisayar dersi konulmuştur. (m) Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları açılmıştır (Üstüner, 2004,15).

Öğretmen yetiştirme konusunda 1997 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanmanın ardından geçen sekiz yılı aşkın bir uygulamadan sonra, programların güncellenmesi ve tezsiz yüksek lisans uygulamasında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Düzenleme, 1997–98 yapılanmasını değiştirmek değil, programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerini düzenlemeye yöneliktir.

Son yıllarda yapılan değişikliklerden sonra öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin toplam kredisi 21’den 35’e yükseltilmiştir. Günümüzde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: 2005–2006 Yılında Yeniden Düzenlenen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Ve Kredileri

Dersler	Kredi
Eğitim Bilimlerine Giriş	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	3
Sınıf Yönetimi	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
Eğitim Psikolojisi	3
Özel Öğretim Yöntemleri I, II	3
Okul Deneyimi	3
Özel Eğitim	2
Ölçme ve Değerlendirme	3
Rehberlik	3
Öğretmenlik Uygulaması I, II	5
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2
Toplam	35

Kaynak: (ÖSYM, 2008–2009)

Öğretmen sınıf ortamında bir yandan öğrencileri bilgi ve becerilerle donatırken diğer yandan da davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin bu görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için, üst düzey genel kültüre sahip olmasının yanında eğitim alanında da bilgi ve becerilerle donanmış olması gerekmektedir. Öğretmenin bir alanı çok iyi bilmesi veya genel kültürünün iyi olması öğretimin önkoşulu olmasına karşın başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmenin, bildiğini nasıl öğretmesi gerektiğini de bilmesi gerekir. Bir öğretmenin, bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında, öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilse de bildiklerini nasıl öğreteceğini bilmiyorsa başarılı sayılmaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretim becerisine sahip olması gerekmektedir (Erden, 1999: 44).

Genel olarak kime, nerede, nasıl öğretilmelidir sorularına cevap veren, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran dersler bütünü, meslek formasyonu olarak bilinmektedir. Küçükahmet'in (1989,219) ifadesiyle "Bilen öğretir sloganı kesinlikle geçerli değildir." anlayışı günümüzde ağırlık kazanmıştır. Bilenin bildiğini organize bir biçimde nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekmektedir. Bu ise öğretmenlik meslek bilgisi derslerini verimli şekilde almakla mümkün olur. Yani bir fizikçiyi fizik öğretmeninden ayıran en önemli özellik öğretmenlik mesleğinde olanların iyi bir genel kültür ve alan bilgisinin yanında sağlam bir öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmalarıdır. Bunun için

öğretmenlerde aranan bir takım mesleki nitelikler vardır. Bunları Çelikten ve diğerleri (2005,228) şöyle ifade etmektedir:

❖ **Öğretim sürecini planlama:** İyi hazırlanmış plan, öğretmenin öğrenciyi öğretme sürecine katmasıdır. Burada önemli olan planı, öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmeli ve öğrencilere alternatif etkinlikler sunabilmelidir. Ayrıca gerekirse müfredatta oynamalar yapabilmelidir. Yani öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini göz önüne almalıdır ve buna göre bir plan oluşturmalıdır.

❖ **Çeşitlilik getirebilme:** Bir öğretmen anlatılacak konuları özellikle öğrenci grubunun ve anlatılacak konuları da dikkate alarak konunun özü kaybetmeden çeşitlilikle aktarabilmelidir. Burada özellikle yardımcı materyallerden, teknolojiyen ve uzman kişilerden yararlanılabilir. Bu sayede öğrenciler daha somut bir şekilde konuyu kavrarlar ve birincil kaynaklardan bilgi edinmiş olurlar.

❖ **Öğretim süresini etkili kullanma:** Öğretmen öğrenme süresini etkili ve doğru kullanabilmesi için derslere hazırlıklı gelmesi gerekmektedir. Kullanacağı materyalleri önceden hazırlamalı, derse zamanında gelmeli, sınıf kurallarını önceden belirlemeli ve süre artarsa nasıl değerlendireceğini planlamalıdır (Erden, 1999: 46). Çünkü öğretmen bilmelidir ki ders süresini uzatma gibi imkânı yoktur onun için kendisine verilen zamanı etkili kullanmalıdır.

❖ **Katılımcı öğrenme ortamı düzenleme:** Derslerde öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretmenin katılımcı yöntem ve teknikleri iyi bilmesi gerekmektedir. Ayrıca sınıfta öğrencileri düşünmeye teşvik edici sorular sorabilmesi gerekmektedir.

❖ **Öğrencilerdeki gelişimi izleme:** İyi bir öğretmen sınıftaki bütün öğrencileri kontrolü altında tutmalıdır. Onların gelişimlerini izlemeli, kaydetmeli ve sınıf seviyesinin altında kalan öğrenciler için alternatif öğrenme yöntemleri uygulayabilmelidir (Çelikten ve diğ., 2005,228).

Sonuç olarak nitelikli bir öğretmen olabilmek için öğretmenlerin hem kişilik hem de mesleki niteliklerini geliştirmesi gerekmektedir. Ayrıca çağın

gereksinimlerini öğrencilere aktarabilmeleri için sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir.

2007 yılına kadar öğretmen yetiştirmedeki aksaklıkları gidermek için eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde, fakültelerin birçok soruna çözüm olması beklenmiştir. Ancak yapılan uygulamaların çoğu kendinden bekleneni verememiştir ve birçok sorun hala devam etmektedir.

Bu sorunlardan biri, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden olan “öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri” gibi derslerin uygulama saatleri ile nitelikli öğretmen yetiştirmeye önemli katkılar sağlayacağı belirtilmiş olmasına rağmen uygulamada neyin yapılacağına ilişkin bir belirsizliğin olmasıdır. Örneğin 2+2 olarak düzenlenen sınıf yönetimi dersi hemen hemen tüm eğitim fakültelerinde tamamı teorik ders olarak okutulmaya devam edilmektedir (Üstüner, 2004,11). Bu derslerin kaynak kitaplarının gün geçtikçe artmasına rağmen kitaplar birbirinin tekrarı niteliğindedir. Öğretmenlik meslek bilgisi ders kitaplarının yazılış amaçlarında da bir takım sorunlar bulunmaktadır. Genellikle bu kitapların yazılış kaygısı daha çok ilerde yükselme ve unvana olası katkısı olarak düşünülmektedir. Bir de eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin isimleri aynıdır. Fakat bu derslerin ve kitaplarının öğretmen olunacak programın özelliğini taşıması gerekmektedir. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, ilköğretim matematik öğretmenliği için matematik öğretiminde materyal tasarımı, fen bilgisi öğretmenliği için fen öğretiminde materyal tasarımı biçiminde olması gerekmektedir. Aynı şey sınıf yönetimi dersi içinde geçerlidir. Sınıf yönetimi ama hangi kademedeki sınıfın yönetimi, bunun belirtilmesi gerekmektedir (Üstüner, 2004,11).

Bir diğer sorun ise, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısındaki fazlalıktır. 2008–2009 öğretim yılı itibari ile öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 62’dir. Bu öğretim yılında 2628 öğretim üyesi görev yapmakta ve 163212 öğrenci öğrenim görmektedir (ÖSYM, 2008-2009). Yine aynı kaynaktan edindiğimiz verilere göre Anadolu’da bulunan üniversitedeki öğrenci-öğretim üyesi oranı daha da yüksektir. Buna ilaveten üniversitelerde bulan öğretim üyelerinin nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda gerekli sorumluluğu yerine getirmemeleri durumu söz konusudur. Bunun

yerine bilimsel araştırmalara yöneldikleri görülmektedir. Bir de haftada 30-40 saat derse giren bir ğretim üyesinden nitelikli ğretmen yetiştirmesi beklenmektedir ki bunun mümkün olması olası bir durum değildir.

Öğretmen yetiştirmedeki sorunlarımızdan bir diğeri ise, öğretmenlik uygulamasıdır. Yeniden yapılanma sürecinin en önemli getirisinden olan öğretmenlik uygulamasının zaman açısından yeterli olmasına rağmen ğretmen adayları kendilerini geliştirmek yeterli fırsatları bulamamaktadır. Örneğin uygulama için gidilen okullarda ya misafir gibi ağırlanmakta ya da üvey evlat muamelesi görmektedirler, ne sınıf öğretmenlerinden ne de okul yöneticilerinden gerekli ve yeterli rehberlik hizmetleri almaktadırlar. Bunun yanında uygulamada yer alacak ve rehberlik yapacak hocaların bu konuda gerekli eğitimi almadan bu uygulamanın başlatılmış olması da başka bir handikaptır. Dikkat çeken bir diğer sorun ise eğitim fakültelerinde bulunan 45-50 kişilik sınıfların, az sayıdaki ilköğretim okuluna uygulama için gönderilmesidir. Aksu (2003) tarafından yapılan bir araştırmada 2600 ğrencisi ve 95 ğretmeni bulunan bir ilköğretime 268 uygulama öğrencisinin gönderildiği saptanmıştır.

İstihdam açısından sıkıntıda olan fen edebiyat fakültelerini kurtarmak için yapılan değişiklikler de ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretime ğretmen yetiştirme görevini eğitim fakülteleri yerine getirirken ortaöğretim alan öğretmenleri 4+1,5 tezsiz yüksek lisans programları ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğrencilerden yetiştirilecektir. Son yıllardaki ortaöğretim öğretmenleri ataması yüzlerle ifade edilirken tezsiz yüksek lisansla ğrenci alımı bu sayının çok üstündedir ve sonuçta buradan mezun olan adaylar boşta kalmaktadır. Aynı zamanda harcanan emek ve maliyet israfa neden olmaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı ve YÜK arasında bir işbirliği yoktur.

1.1. Problem Durumu

Genel olarak kime, nerede, nasıl öğretilmelidir sorularına cevap veren, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran dersler bütünü, öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir. Varış (1992,22), 24 Kasım 1992 ğretmenler Günü nedeniyle Anadolu niversitesi'nde verdiği konferansta "Bilen mi öğretir, yoksa nasıl ğretileneğini bilen mi öğretir?" sorusuyla bilginin karşıdakine

aktarılmasının önemi üzerinde durmuştur. Bu konuda neredeyse yarım yüzyıl önce, çok büyük tartışmalar yapılmış, çok fazla yazılar yazılmıştır. O zamanın eğitim dergilerinde bunlar yayımlanmış ve netice olarak öğretmenin alanının hâkimi olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ama öğretmenlik bir meslekse ve bu meslek bilmek kadar aktarabilmeyi de içinde barındırıyorsa öğretmenin, nasıl öğretileceğini de bilmesi gerekir, neticede öğretmenlik bu ikisinin sentezidir. Bu noktada, fen ve edebiyat fakültelerinde yetişen ve alan bilgisi çok kuvvetli olan öğretmen adaylarına da meslek bilgisi kazandırmak suretiyle en iyi öğretmeni yetiştirme yoluna gitmek gerekir. Yani sorun, “Eğitim fakültesi mezunu mu; yoksa fen-edebiyat fakültesi mezunu mu?” sorunu değildir. Sorun, alanı bilen fakat aynı zamanda öğretimi de çok iyi öğrenmiş meslek adamı yetiştirmektir. (Varış, 1992: 25)

Diğer bir ifadeyle bir öğretmenin kendinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik yapacağı ders alanını iyi bilmesi, bunun yanında bu bilgi ve becerileri iyi bir şekilde organize ederek nasıl öğreteceğini, sınıftaki dersleri canlı ve çekici bir hale nasıl getireceğini bilmesi de gerekmektedir. Yani bu durum bir öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği bir takım inceliklere ve ustalıklara sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu da öğretmenlik meslek bilgisi alanında yetişmekle mümkün olur. Öğretmen alanı ile ilgili detaylı bilgiye sahip; ancak bu bilgiyi aktarmada sorun yaşıyorsa veya bilgiyi çok iyi aktarabiliyor da yeteri kadar bilgiye sahip değilse arzu edilen öğretmen profili çizilememiş olur. Çünkü bilmek ve aktarmak öğretmeni tamamlayan iki ögedir ve bunlardan biri eksik olduğunda hem öğretmende hem de eğitim-öğretimde eksikliğe yol açar. Öğretmenlik mesleği açısından önemli olan; yetiştiği alan bilgisini ve genel kültürünü, öğrencilerine aktarabilecek pedagojik formasyon bilgisine sahip olmaktır. Eğitim açısından da önemli olan, öğretmenin bu üç özelliği bir arada taşımasıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998,16). Maalesef günümüzde öğretmenler ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olmaktadır. Türkiye’deki öğretmen profili incelendiğinde halen görevde bulunan birçok öğretmenin, öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olmadığı görülecektir. Öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olan öğretmenlerin ise almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yeteri kadar yararlanamadıkları ortaya çıkmıştır (Dikici ve diğerleri, 2006: 257).

Öğretmenlerin nasıl başarılı olacağı, öğretimi nasıl gerçekleştirecekleri, hangi araçları en uygun nerede nasıl kullanacakları, uygun yöntemleri etkin bir şekilde nasıl kullanacakları, öğrencileri kişisel özellikleriyle tanıyıp onları nasıl eğiteceklerini bilmeleri için öğretmenlik meslek bilgisi bakımından iyi eğitim almış olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenlere göre belirlenmesi ve bu konuya ilişkin bazı önerilerin geliştirilmesi amacıyla bu araştırmaya girişilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin içerik boyutuna göre düşünceleri nelerdir?
2. Bay ve bayan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin içerik boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf ve branş öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin içerik boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin içerik boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriği konusundaki düşünceleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin uygulanabilirlik boyutuna göre düşünceleri nelerdir?

7. Bay ve bayan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin uygulanabilirlik boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
8. Sınıf ve branş öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin uygulanabilirlik boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
9. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin uygulanabilirlik boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
10. Öğretmenlerin ÖMB derslerinin öğretmenlik hayatındaki uygulanabilirliği konusunda görüşleri nelerdir?
11. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin üniversitede işleniş boyutuna göre düşünceleri nelerdir?
12. Bay ve bayan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin üniversitede işleniş boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
13. Sınıf ve branş öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin üniversitede işleniş boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
14. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketinin üniversitede işleniş boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
15. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde en çok karşılaşılan sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?

16. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamadaki görüş ve önerileri nelerdir?

17. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin üniversitede işlenişi, uygulanabilirliği ve içeriği hakkındaki görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İçerisinde bulunduğumuz dönem hızla değişim ve gelişim gösterirken, yaşamın tüm alanları bu değişim ve gelişim sürecinden etkilenmektedir. Bu süreç toplumların kültürel yapısından düşünce yapısına; değerler sisteminden eğitim sistemine kadar geniş bir çerçevede etkisini hissettirmektedir.

Eğitim sistemi bu süreçten en fazla etkilenen sistemlerden biridir. Çünkü yaşamın her kademesi eğitim sisteminden, çağın yeniliklerine ayak uydurabilecek nitelikli iş gücüne ve yeterliliklerine sahip bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Bu beklentiler karşılığında eğitim sisteminin etkililiğinin artırılması için eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen niteliğinin artırılması kaçınılmaz hale gelmektedir.

Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilirler. Ancak öğretmenler bir grupta tam olarak meşgul olamadıkları gibi, çok farklı gruplarla ilgilenmek zorunda da kalmaktadırlar. Bu farklılıklar, farklı yaş grupları, farklı öğrenme düzeyleri, farklı konu alanları, farklı sosyo-ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu gibi durumlar, öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır.

Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrenci özelliklerini bilmeli ve buna uygun olarak öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışmalıdır. Ancak öğretmenin öğrenci özelliklerini tanıyabilmesi için onların

gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğrenme-öğretme sürecinde nasıl dikkate alınması gerektiğini de biliyor olması gerekmektedir. Bunun yanında öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilmeli, farklı düzeydeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilmeli ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanmalıdır. Öğretmenin, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri, etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini bilmesi, aynı zamanda öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinden sorumluluk almalarını sağlaması gerekir. Bunun gerçekleşmesi için ise bireysel ve grup çalışmalarını düzenlemesi gerekir. Ayrıca öğretmen, öğrencinin beklenen davranışları ne derece kazandığını, nasıl öğrendiğini ve aksamaların olduğu durumlarda ne gibi önlemler alması gerektiğini bilmeli, değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilmelidir (Seferoğlu, 2004,58).

Genel olarak nerede ve nasıl öğretilmelidir sorularına cevap veren, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran dersler bütünü, öğretmenlik meslek formasyonudur. Burada vurgulanmak istenen durum, konuyu bilmek değil aynı zamanda bilen bildiğini organize bir biçimde nasıl öğreteceğini de bilmesi gerektiği hususudur. Bu ise öğretmenlik meslek bilgisi derslerini verimli bir şekilde almakla mümkün olur.

Yapılan bu araştırma ile eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yükseköğrenim boyunca ne derece etkililikte verildiğini ve öğretmenlik mesleğinde ne derece kullanışlı ve verimli olduğunu saptamak için yapılacaktır. Bu amaçla, öğretmenlik meslek derslerinin olumlu, olumsuz, kullanışlı, aksayan yönleri tespit edilerek öğretmene ve ilgili literatüre katkıları ortaya konacaktır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma evrenin geniş bir kitleden oluşması sebebiyle, ulaşılabilen evren ile sınırlıdır ve toplanan veriler çalışma evrenini temsil etmektedir. Toplam 400 öğretmenden veri elde etme planlanırken bu sayı 315'te kalmıştır.

1.7. Sayıtlar

Öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi

Okul, önceden hazırlanmış eğitim amaçlarına uygun davranışlar edindirmek için öğrencilere yaşantılar kazandırmayı eğitsel bir amaç olarak belirlemiştir. Eğitsel amaçlar, bir davranış modelidir. Bu davranış modeli ülküsel olarak belli bir okul çağındaki bir bireyin yapması gereken davranışları gösterir. Okulda bulunan öğretmenler bu modeli kendilerine örnek alarak modele benzer bireyler yetiştirmeye çalışırlar (Başaran, 1994,72). Okul öğrencisi, öğretmeni, yöneticisi ve velisi ile bir bütündür. Bunlardan birinin eksikliği ile öğretim sürecinin sağlıklı işlemesi mümkün değildir. Öğrenciyi öğretimin amaçlarına uygun ve toplumun istediği gelişen ve değişen teknolojik yapıya uyum sağlayacak vatandaş olarak yetiştirmek için önce ideal öğretmenler yetiştirmek gerekmektedir. Eğer öğretmenler öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlara yeterince sahip değilse, onun yetiştireceği bireyde eğitim öğretim açısından etkili olamayacaktır. Çünkü eğitimdeki kalite ve başarı, öğretmenin kalite ve başarısıyla doğru orantılıdır.

Mesleğin bilinmesi, uygulanması, gereklerine inanılması meslek adamını mesleğinde başarıya ve belirli bir doyuma ulaştırır. Bir öğretmenin, öğretmenliğin gerekliliğine ve gerektirdiği maddi ve manevi işlerine işlere inanması gerekir. İnanma, öğretmenin mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu gösterir. Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar öğretmenlik davranışının duyuşsal boyutudur. Bir öğretmenin eylem ve işlemlerini başarı ile yapabilmesi için bunların gerektirdiği bilgileri derinliğine bilmesi gerekir. Öğretmeni mesleğinde uzmanlaştıran meslek bilgileri de davranışlarının ikinci boyutu olan bilişsel boyutunu oluşturur. Yine bir öğretmenin sahip olduğu bilgilerini uygulamaya koymada yetenekli olması gerekir. Öğretmenin mesleği için gereken eylem ve işlemleri güven

içinde yapabilmesini sağlayan becerileri de davranışlarının devinsel boyutudur (Başaran, 1994,115).

Öğretmenin başarısı, öğretim programlarının amaçlarında gösterilen özellikleri öğrencilere kazandıracak nitelikte öğretim yapmasına bağlıdır.. Bu tür öğretmenler genellikle etkili, kaliteli ya da nitelikli gibi sözlerle tanımlanırlar (Adıgüzel, 1999,68). Bir bakıma öğretmen sorumluluğunun ciddiyetinden dolayı böyle olmaya mecburdur. Öğretmenin toplumsal gelişme açısından önemi dikkate alındığında aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmen rahatça okuyup, yazıp, konuşabilmeli bu temel becerilerdeki hatalardan arınmış olmalıdır. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerinde rastladığı bu türden hataları da düzeltmeye çalışmalıdır, sağlıklı ve yapıcı bir disiplin anlayışına sahip olmalıdır.

Toplumsal değerlerin farkında ve bu değerlerle çelişmeyen, toplumla dengeli ve uyumlu ilişkiler kurabilen kişiler yetiştirmek öğretmenin aslı görevlerinin başında gelmektedir. Varolan her imkândan yararlanarak öğrencilerini geleceğe hazırlamalıdır Öğretim programını bu amaca ulaştırıcı nitelikte hazırlamalıdır. Öğrencileri yarınlara hazırlayabilmek için planlamaya önem vermeli, kendisinin ve öğrencilerinin zaman ve enerjilerini yerinde kullanmalıdır. Planlı bir öğretim, öğretmen ve öğrenci ilişkisi iletişimi kolaylaştırır. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini tanımalı, onların geçmiş yaşantılarından edindikleri ve beraberinde eğitim ortamına getirdikleri nitelikleri incelemeli ve elde ettiği bilgilerden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemelidir. Böylece daha iyi iletişim kurulabilir. İyi iletişim, meslekî başarısının hem temeli hemde ürünüdür. Öğrencilerinin ve çevresindekilerin kişiliğine saygı göstermelidir Kişiliğe saygılı davranan, başkalarıyla özdeşleşebilen kişiler iletişimde başarılı olabilirler. Öğrenciler yetişkinlerin söylediklerinden çok, yaptıklarını değerlendirirler (Adıgüzel, 1999,68). Bu yüzden öğretmen, öğrencileri için, kibar sevecen, anlayışlı, yol gösterici, meslekî ve genel kültüre sahip, tutarlı, öğrenci başarısı ile ilgilenen bir model olmalıdır. Öğretim yöntem ve tekniklerini tanımalı, öğreteceği davranışa ve konuya uygun öğretme ve öğrenme etkinliklerini yapabilmelidir. (Öztürk, 1998, 289).

2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

Öğretmenlik, toplumsal ilişkiler yönünden diğer mesleklerden farklı olarak geniş bir insan topluluğuyla ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Öğretmenlerin hizmet verdiği bölge ve toplum yapısı, kültürü dikkate alındığında öğretmenlerden beklentiler de değişebilmektedir. Şöyle ki, küçük bir köy ya da mezradaki bir öğretmen o belde için “köyün en önde gelen, en prestijli” kişisidir. O bölge için öğretmen “her şeyi bilendir”. Bununla birlikte öğretmen mezra, köy, kasaba ve şehir ayrımı yapılmaksızın nerede çalışırsa çalışsın öğretmenlerin en çok muhatap oldukları insan grubu kuşkusuz öğrencilerdir. Öğretmenlerin bu kitle ile birliktelikleri ve ilişkileri, okul yaşamında ve sonrasında yıllarca sürebilmektedir. İlişkilerin niteliği yönünden her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği bu ilişkiler, duygusal yönü de ağır basan ilişkilerdir (Çelikten ve diğ. 2005,209).

Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır (Demirel, 1999,192). Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmesi temel alınmıştır. Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkânları hazırlama gibi şartlardır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğret-mendir. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür (Büyükkaragöz ve diğ., 1998,16). Çünkü eğitim-öğretim hizmetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçler ne kadar yeni olursa olsun bunları kullanacak öğretmenleri alanlarında iyi yetişmemişse yapılan öğretim etkinliklerinden istenilen verim alınamayacaktır. Onun içindir ki öğretmen, teknolojik araç ve uygulamalar konusunda bir şekilde kendisini çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmek zorundadır.

2.3. Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler

Her mesleğin kendine özgü bir takım özellikleri olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bu özelliklerden bazıları Çelikten ve Diğ. (2005,227) tarafından şu şekilde sunulmaktadır:

2.3.1. Kişisel Özellikler

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

İyi Bir Öğretmende Bulunması Öngörülen Özellikler:

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

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

3) Sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme ve çözme: Öğretmen, sınıf ortamında sürekli problemlerle karşılaşacağını bilir ve karşılaşılan problemleri bilimsel yöntemlerle çözmek için arayışlara girer. Örneğin,

sınıftaki bazı öğrencilerden okuma ve anlama bakımından geride olanların fiziksel ya da psikolojik eksiklikleri olabileceğini düşünerek söz konusu öğrencilerin karşılaştıkları sınıf içi ve sınıf dışı sorunları tespit eder. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tespit ettikten sonra bunlar için olası çözüm önerileri geliştirir ve bu önerileri deneyerek en uygun çözüm yoluna ulaşmaya çalışır.

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

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 hiçbir zaman arkasını dönemez, kayıtsız kalamaz. Örneğin, okul ortamını da çok yakından etkileyen bilgisayara karşı öğretmen kendisini mutlaka yenilmeli, kurslara gitmeli ve bir öğretici olarak öğrencilerinden bilgi bakımından daima önde olmalıdır. Bunun için de öğretmen okumalı, kurslara gitmeli, bilmediği konuları sormalı ve araştırmalıdır.

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

karşısında karşılaşacağı sıkıntıları kolayca aşabilmesi için onlara yardımcı olmalıdır.

7) Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme: *Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerini biçimlendiren sosyal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel koşullar değişmiştir. Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere daha kaliteli biçimde götürebilmek için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm imkânlarından etkili bir biçim-de yararlanmak gerekmektedir. Bu imkânlardan yararlanmak suretiyle öğrenme-öğretme ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetleri-nin kapsamını genişletmek mümkündür (Koşar ve diğ. 2003). Bu nedenle bu doğrultudaki yeniliklerin ve gelişmelerin yöneticiler, eğitimciler ve öğretmenler tarafından izlenmesi ve uygulamaya konulması gerekmektedir.*

Öğretmen bilgisayar, internet, tepegöz, projeksiyon makinesi ve sınıfta kullanabileceği diğer eğitim teknolojileri konusunda kendini sürekli yenilemelidir. Kuşkusuz bu konularda düzenlenecek konferanslara katılmalı, kitap, dergi, cd vb. kaynakları takip edebilmelidir. Hiç kuşkusuz bunun için de öğretmenlerin maaşları, ders ücretleri ve diğer sosyal imkânları günümüz şartlarına uygun seviyeye getirilmesi gerekir.

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

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 (Çelikten ve Diğ. 2005,227).*

Araştırmalar öğretmenin öğrenciden beklentisi yüksek olduğu zamanlarda öğrencinin daha çok öğrendiğini göstermiştir (Brophy, 1981,9). Bloom yapmış olduğu bir araştırmada her öğrencinin ihtiyacı olduğu zaman ve ek öğrenme imkânı sağlanarak hedeflenen öğrenme düzeylerine ulaşabileceklerini belirtmiştir (Bloom, 1979,5). Bu noktadan hareketle şu sonuca varılabilir. Öğretmen anlatmasını bildikten ve öğrencisini başarılı olacağına inandırdıktan ve ona yardım ettikten sonra bütün öğrenciler başarılı olacaktır. Zaten tam öğrenmenin temelinde de bu ilke yatmaktadır.

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

2.3.2. Mesleki Özellikler

Öğretmenin temel görevi öğretme ve öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır (Erden, 1999,43). Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün olamayabilir.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ve verimli öğretmenlerin mesleksi özelliklerini Çelikten ve Diğ. (2005,221) şu şekilde ifade etmektedir:

Mesleksi Özellikler

* *Zamanı etkili kullanır, derslere zamanında başlar ve zamanında bitirir.*

* *Diğer yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapar.*

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

Öğretmenin mesleksel özellikleri üç başlık altında incelenebilir:

a) Alan Bilgisi: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Ülkemizde eğitim programları Tarih, Coğrafya, Matematik, Edebiyat gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir (Erden, 2007: 152). Bunun için öğretmenler aynı zamanda konu alanı

uzmanı olmak zorundadırlar. Öğretmenler verdikleri derslerin konularını iyi bilmek zorundadırlar. Bu konuda gerekirse gelişmeleri takip etmeli, sürekli araştırma yaparak bilgilerini taze tutmalıdır.

b) Öğretmenlik Meslek Bilgisi: 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 gerekir. Bu da öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerle mümkündür (Erden, 2007;153).

Eğitimde öğretmenin kişisel nitelikleri önemlidir, ancak bunlar mesleki niteliklerle tamamlandığında bir anlam ifade etmektedir. Çünkü öğretmenin asıl görevi olan öğrenmeyi sağlayabilmesi için mesleki yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde görevini yapamaz. Öğretmenlerde aranan mesleki nitelikleri Çelikten ve Diğ. (2005,215-216) aşağıda özetlenmiştir:

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

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

* **Öğretim Süresini Etkili Kullanma:** Öğretmenin akademik öğrenme süresini uzatması için, derslere hazırlıklı ve tam zamanında girmesi, öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını önceden belirleyerek öğrencilerin uymasını sağlaması, süre artarsa kalan zamanı nasıl değerlendireceğini planlaması gerekir (Erden, 1999). Çünkü öğretmen bilmelidir ki, öğreteceği dersin süresini uzatma imkânı ve lüksü yoktur, ancak derse hazırlıklı girdiği zaman sınırlı olan süreyi etkili kullanabilecektir. Bunun için de vereceği örnekleri, öğrenciler tarafından sorulan soruları akıllıca cevaplamalı ki ders süresi etkili olarak kullanılabilir. Ayrıca öğretmen öğrenciler tarafından sorulan soruları ayıklayabilmeli, hangi soruların “öğrenme” amaçlı hangilerinin “dersi kaynatma amaçlı” vb. olduğunu bilmeli ve öğrenme amaçlı soruları cevapladıktan sonra derse kaynatma amaçlı soruları bir şekilde öğrencileri de küçük düşürmeden konulara devam etmelidir.

* **Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme:** Öğrencilerin etkin katılımı sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi, sınıfta öğrencilere düşünmeye, öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir. Anlatılacak konu özelliği

gereği her ne kadar anlatım yöntemine ya da öğretmenin daha etkin olmasını gerektiren başka yöntemleri gerektirse de öğretmen bir şekilde öğrencilerin katılımını sağlamalıdır. Çünkü öğrencilerin katılımının sağlandığı öğretim yöntemlerinde başarının arttığı eğitimciler tarafından genel olarak kabul edilen bir uygulamadır. Kuşkusuz bazı öğrenciler bireysel farklılıklardan, yetişme tarzlarından ya da o bölgede hâkim olan kültürleri gereği pek konuşmak, derse katılmak istemeyebilirler. Bu durumda öğretmen öğrencileri rencide etme-den, arkadaşları arasında küçük düşürmeden derse katılımını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen, derse katılımı olan öğrencileri de sözle, notla vb. şekillerde ödüllendirmelidir.

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

Sonuç olarak etkili bir öğretmen olabilmek için öğretmenlerin hem kişilik hem de mesleki niteliklerini geliştirmesi ve sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Öte yandan etkili okullar konusunda ayrıntılı çalışmalar yapan Balcı'nın araştırma bulgularına göre etkili öğretim bir değişme; bir yenilik demektir ve öğretmenin bu yenilik konusunda kendini yeterli görmesi derecesi, sonra da yeniliğin değerine ilişkin algısı yeniliğin uygulanma ve tutunmasında önemli rol oynamaktadır (Balcı, 1996,46).

c) Genel Kültür: Öğretmenlerin temel görevlerinden birisi öğrencinin sosyalleşmesini sağlamak ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmaktır. Bu görevi yerine getirebilmesi için içinde bulunduğu toplumun değerlerini, kültürel özelliklerini ve toplum yapısını iyi bilmek durumundadır. Bunların farkında olmayan

öğretmen istemeden öğrencileriyle ve ailelerle çatışma içerisine girebilir, kendisini toplumdan dışlayabilir. Öğretmen, öğrencilerine yerel kültürle birlikte toplumun ortak kültürünü de tanıtmak zorundadır. Ayrıca öğretmen güncel olayları da takip etmelidir. Gazete, dergi, radyo veya televizyon haberini takip ederek öğrencilerin merak ettikleri konuları izah etmelidir (Erden, 2007,68).

2.4. Öğretmenlerin Roller

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

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

b) Liderlik/başkanlık: Yönetme, aynı zamanda, liderlik ve rehberlik etme demektir. Liderlik, yönetim ve yöneticiliğin sanat yönünü oluşturan ve daha çok doğuştan geldiğine inanılan bir fonksiyondur. Liderlik, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, bireyleri güdüleme, etkileme ve hedefe yöneltme sanatıdır (Aytürk, 1999,15). Lider,

başkalarını etkileme gücü olan kişidir; yoksa olağanüstü gücü olan kişi değildir.

Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır. Bu liderlik bazen geleneksel olabileceği gibi çoğu zaman da demokratik bir yapıda olabilir. Öğretmen, lider olarak sorumlu olduğu sınıfı, okulu ve hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirmek ve aydınlatmakla da görevlidir.

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

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

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

e) **Hakemlik:** Öğretmen, okul ve sınıf ortamında eğitimle ilgili bilinen bir takım kuralların uygulayıcısıdır. Hepimizin çok yakından hatırladığı ve en azından birkaç sefer tecrübe edinmiş olabildiği gibi arkadaşlarımızla, diğer öğretmenlerimizle ya da okul idaresiyle bir sıkıntımız olduğu durumlarda bize en yakın olan sınıf öğretmenimiz olmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenimiz bizi içine düştüğümüz sıkıntılı durumdan kurtarmak için bize rehberlik etmekte, karşılaştığımız problem konusunda hakemlik yapmaktadır. Sadece okulda değil duruma göre toplum içerisinde de hakemlik rolünü üstlenebilmektedir. Öğretmen, çeşitli durumlarda haklıyı haksızı, iyiyi kötüyü, suçluyu suçsuzu ayırt etmek durumundadır.

f) **Rehberlik:** Bireye toplumda açık gelişme imkânları ve uyması gereken kurallar hakkında bilgi verme rehberliğinin en önemli işlevidir. Rehberliğin “bilgi verme” işlevi” olarak adlandırılan bu hizmeti, öğrenciyi, yetenek ve ilgilerine uygun okullar, programlar ve meslekler hakkında aydınlatma, ona görgü ve disiplin kuralları hakkında bilgi verme gibi faaliyetleri kapsar (Kuzgun, 1986,5). Rehberliğin en önemli işlevi, bireyin kendisi ve çevresi hakkında edindiği bilgileri özümsemesine ve doğru, sağlıklı tercihler yapabilen bir kişi olmasına yardımcı olmaktır.

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

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

Öğretmen, öğrencilerine göre çok şey bilir. Hatta her şeyi bilir. Öğrenci bilmediği her şeyi öğretmenine sorar. Hemen cevap alacağı, en doğru cevabı alacağı inancıyla sorar. İlkokul öğrencisinin gözünde öğretmen öylesine bilgiçtir ki, belli bir konuda uzman olan anne ya da babasının söylediklerini “Sen bizim öğretmen kadar mı bileceksin...” diye reddeder. Öğrencilerin öğretmenlerinden beklediği rollerden biri de dedektifliktir (Çelikten ve Diğ. 2005,232).

2.5. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Öğretmen yetiştiren programlar içinde, öğretmen adaylarının fiziksel, zihinsel akademik, ruhsal, ahlaki, duygusal ve sosyal yönlerden mükemmel bir biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu sağlamak için de programlarda çeşitli derslere yer verilmiştir. Öğretmen yetiştiren her okul, genel olarak üç kategorideki dersleri programlarına koymak ve bununla ilgili teorik ve de uygulama çalışmalarını yapmak durumundadır. Bunlar: Genel kültür, özel alan yani uzmanlık alanı, ders ve konularda yeterli bilgi ve beceri, son olarak da öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir (Ünal ve Ada, 1999,35). Geçmişte öğretme yetiştiren programlarda genel kültür ve alan bilgisi derslerinin yanında öğretmen adaylarının alması gerekli görülen öğretmenlik meslek bilgisiyle ilgili derslerin adları, içerikleri ve kredileri, zaman içinde değişikliklere uğramıştır. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışmaları sonucu 1998–1999 öğretim yılında uygulamaya başlayan yeni programlarda bu derslerin adları, kredileri, haftalık ders saatleri ve içerikleri de yeniden belirlenmiştir. Ancak aradan geçen sekiz yıllık süre içinde programlar değerlendirilerek 2006 yılında eğitim fakültelerinin programları yeniden düzenlenmiş, 2006–2007 öğretim yılından itibaren de yeni programlar uygulamaya konulmuştur.

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 adayınının 21 kredi öğretmenlik meslek bilgisi dersi alması 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).

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri sayı ve içerik bakımından sürekli olarak değişikliğe uğramıştır. Örneğin, 1924 programında “İçtimaiyat” (Sosyoloji) dersi, meslek dersleri kapsamı içine girmiştir. Bu dönemde ikinci değişiklik de, meslek derslerinin “Fenn-i Terbiye” gibi genel bir ad almaktan çıkarılması ve ayrı ayrı dersler haline getirilmesidir. Ruhیات, Usul-i Tedris ve Tatbikat gibi (Binbaşıoğlu, 1995,139).

Geçmişten günümüze kadar, öğretmen yetiştiren bazı okulların öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bakımından kıyas edilmesi durumunda tablo 2’de görüldüğü gibi şu sonuçlar çıkmıştır:

Tablo 2: Öğretmen Yetiştiren Bazı Okulların Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Açısından Kıyaslanması

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

(*) ifadesi Köy Enstitülerindeki derslerin kredileri belli olmadığı için yazılmıştır. Ancak haftada 44 saat ders yapılıyordu; bunun 22 saati Kültür, 11 saati Tarım ve 11 saati de Teknik Eğitim dersleriydi. Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri de Kültür derslerinin içinde yer alıyordu (Ada, 2001,6).

Tablo3: Köy Enstitülerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Sıra	Dersler
1	İş Eğitimi
2	İş Eğitim Tarihi
3	Çocuk ve İş Ruh Bilimi
4	Öğretim Metodu ve Tatbikatı
5	Toplum Bilgisi

1943 Köy Enstitüleri programında dersler üç temel başlık altında sınıflandırılmıştı. Bunlar: Kültür Dersleri, Tarım (Ziraat) Dersleri ve Teknik ya da Teknik Eğitim Dersleriydi. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri Kültür derslerinin içinde sayılıyor ve beş dersten oluşuyordu. Bu derslerden “İş Eğitimi”, “İş Eğitim Tarihi” ve “Çocuk ve İş Ruh Bilimi” öğretmenlik meslek bilgisi dersleri Köy Enstitülerinin “İş Okulu” eğitim akımından ne derece etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca diğer öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, “Öğretim Metodu ve Tatbikatı” ile “Toplum Bilgisi” dersleriydi ki bunlardan “Toplum Bilgisi” dersi sonradan “Sosyoloji” adı altında iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarında okutulmuştur. Ancak bu ders öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında değildir (Dağlı, 2006,49; Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı, 1952).

Tablo 4: İlköğretmen Okullarında (1932–1933) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Sıra	Dersler
1	Öğretim Metodu ve Uygulama
2	Psikolojiye Giriş
3	Eğitim Psikolojisi
4	Teşkilat ve İdare
5	Seminer Çalışmaları
6	Çocuk ve İş Ruh Bilimi

1932-33 İlköğretmen Okullarında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri grubuna giren 6 değişik dersin olduğu görülmektedir. “Öğretim Metodu ve Uygulama” dersi, Köy Enstitülerinde okutulan “Öğretim Metodu ve Tatbikat” dersinin devamı niteliğindedir. Bu okullardaki meslek dersleri içerisinde Köy Enstitüleri’nin “İş Eğitimi” dersleri yoktur ve günümüze gelinceye kadar öğretmen yetiştiren hiçbir eğitim kurumunda bu tipte ve bu anlamda dersler okutulmamıştır ve okutulmamaktadır. 1932-33 İlköğretmen Okullarında Köy Enstitüleri’nden farklı olarak “Psikolojiye Giriş”, “Eğitim Psikolojisi”, “Teşkilat ve İdare” ile “Seminer Çalışmaları” dersleri öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde okutulmuştur (Başkan, 2001,18; Ada, 2001,7).

Tablo 5: İlköğretmen Okullarında (1970–1971) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Sıra	Dersler
1	Eğitim Sosyolojisi
2	İlkokullarda Öğretim
3	Psikoloji
4	Eğitim Psikolojisi
5	İlkokullarda Yönetim
6	Seçmeli Meslek Dersleri

1970-71 ilköğretmen okullarında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri adı altında 6 ders okutulmuştur. “İlkokullarda Öğretim” dersi, Köy Enstitülerinde okutulan “Öğretim Metodu ve Tatbikat” ve 1932-33 ilköğretmen okullarında okutulan “Öğretim Metodu ve Uygulama” dersinin devamı niteliğindedir. 1932-33 ilköğretmen okullarında yer alan “Psikolojiye Giriş” daha sonra 1970-71 İlköğretmen Okullarında “Psikoloji”, “Teşkilat ve İdare” dersi ise “İlkokullarda Yönetim” dersi adı altında öğretmenlik meslek dersleri içerisinde yer almıştır. 1932-33 ilköğretmen okullarının öğretmenlik meslek bilgisi dersi içerisinde yer alan “Eğitim psikolojisi” dersi ise aynı isimle okutulmuştur. 1970-71 İlköğretmen Okullarında bahsedilenlerden farklı olarak bir de, “Seçmeli Meslek Dersleri” olarak öğretmenlik meslek bilgisi dersleri vardır. Bu derste öğrenciler, III. Sınıfta “Eğitim Araçları” ile “Rehberlik” derslerinden birini, IV. sınıfta ise “Okul Öncesi Eğitim”, “Özel Eğitim” ve “Halk Eğitimi” derslerinden birini seçerek öğrenimlerine devam ediyorlardı (Özoğlu, 2010; MEB, 1952).

Tablo 6: 2 Yıllık Eğitim Enstitülerinde (1974–1975) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Sıra	Dersler
1	Eğitim Sosyolojisi
2	İlkokullarda Öğretim I-II
3	Eğitim Psikolojisi
4	Eğitim İdareciliği
5	Seçmeli Meslek Dersleri I-II
6	Eğitime Giriş
7	Ölçme ve Değerlendirme
8	Ruh Sağlığı ve Rehberlik
9	Araştırma

2 yıllık Eğitim Enstitülerinde, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri adı altında toplam 11 ders okutulmuştur. 1970-71 İlköğretmen Okullarında yer alan “Eğitim psikolojisi” dersi aynı isimle, “İlkokullarda Öğretim” dersi “İlkokullarda Öğretim I-II”, “İlkokullarda Yönetim” dersi “Eğitim İdareciliği” adıyla 2 yıllık eğitim enstitülerinde okutulmaktadır. “Ruh Sağlığı ve Rehberlik” dersi zorunlu meslek dersi olarak programa konulmuştur. 1970-71 İlköğretmen Okulları programında yer alan “Seçmeli Meslek Dersleri” 2 yıllık Eğitim Enstitüsünde “Seçmeli Meslek Dersleri I-II” olarak yer almaktadır. 2 yıllık Eğitim Enstitüleri’nde bunlardan farklı olarak dört ders daha göze çarpmaktadır. Bunlar, “Eğitime Giriş”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Eğitim Sosyolojisi” ve “Araştırma” dersleridir (Ada,2001,7; Küçüköğlü, 2004).

Tablo 7: 3 Yıllık Eğitim Enstitülerinde (1979-1980) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi 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

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

Tablo 8: Eğitim Yüksekokullarında (1983-1984) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Sıra	Dersler
1	Eğitim Sosyolojisi
2	İlkokul Programı ve Öğretim İlkeleri
3	Genel Psikoloji
4	Eğitim Psikolojisi
5	Eğitim Yönetimi
6	Rehberlik
7	Eğitime Giriş

1983-84 Eğitim Yüksekokullarında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri adı altında 7 ders okutulmuştur. “Eğitim Sosyolojisi” dersi daha önceki okullarda olduğu gibi 1983-84 Eğitim Yüksekokullarında da aynı adla okutulmuştur. 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan “Öğretim Yöntemleri” ve “Eğitim Programları ve Yöntemler” dersi 1983-84 Eğitim Yüksekokullarında “İlkokul Programı ve Öğretim İlkeleri” adında okutulmuştur. 1970-71 İlköğretmen Okullarında okutulan “Psikoloji” dersi 1983-84 Eğitim Yüksekokullarında “Genel Psikoloji” dersi olarak yer almıştır. Yine burada da “Rehberlik” dersi zorunlu meslek dersi olarak programlara konmuştur. 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan “Öğretim Yöntemleri” ve “Eğitim Programı ve Yöntemler” dersi 1983-1984’teki 2 yıllık Eğitim Yüksekokullarında “İlkokul Programı ve Öğretim İlkeleri” dersi konmuştur. “Eğitim Yönetimi” dersi ise 3 yıllık Eğitim Enstitüsünde olduğu gibi aynı adla okutulmuştur (Kavak ve diğ. 2007,78; Ada, 2001,8).

Tablo 9: Eğitim Yüksekokullarında (1989-1990) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Sıra	Dersler
1	Eğitim Sosyolojisi
2	Genel Öğretim Yöntemleri
3	İlkokul Programları ve Geliştirilmesi
4	Psikolojiye Giriş
5	Eğitim Psikolojisi
6	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
7	Uygulama Semineri
8	Eğitim Teknolojisi
9	Özel Eğitime Giriş
10	Halk Eğitimi
11	Eğitime Giriş
12	Ölçme ve Değerlendirme
13	Rehberlik ve Ruh Sağlığı
14	Araştırma Teknikleri
15	Eğitim Felsefesi
16	Türk Eğitim Sistemi
17	Okullarda Gözlem
18	Okullarda Uygulama

Eğitim Yüksekokullarında (1989-90) öğretmenlik 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 Öğretim Yöntemleri” dersi 1983-84 eğitim yüksekokullarında okutulan “İlkokul Programı ve Öğretim İlkeleri” dersinin, “Psikolojiye Giriş” dersi “Genel Psikoloji” dersinin, “Eğitim Yönetimi ve Denetimi” dersi ise “Eğitim Yönetimi” dersinin devamı niteliğindedir. 1970-71 ilköğretmen okullarında okutulan “Seçmeli Meslek Dersleri” derslerinin içerisinde yer alan “Eğitim Araçları” dersi 1989-90 Eğitim Yüksekokullarında “eğitim teknolojisi” olarak yer almaktadır. Aynı şekilde seçmeli dersler içerisinde yer alan "Özel Eğitim" dersi ile “Halk Eğitimi” dersi ise “Özel Eğitime Giriş” ve “Halk Eğitimi” adlarında 1989-90 Eğitim Yüksekokulu programında zorunlu dersler arasında yer almıştır. 3 yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan “Ölçme ve Değerlendirme” dersi aynı adla 1989-90 eğitim yüksekokullarında da okutulmuş, “araştırma” adlı ders ise “araştırma teknikleri”

adında 1989-90 eğitim yüksekokulları programında yer almıştır. 1989-90 Eğitim Yüksek Okulları programında ise “Eğitim Felsefesi”, “Türk Eğitim Sistemi”, dersleri ile uygulama çalışmalarını “Okullarda Gözlem” ve “Okullarda Uygulama” olarak iki ders olarak yine “Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri” dersleri de “Genel Öğretim Yöntemleri” ve “İlkokul Programları ve Geliştirme” olarak iki farklı ders halinde ele alınmıştır (Öztürk, 2006; Ada, 2001,8).

Tablo 10: Eğitim Fakültelerinde (1998–1999) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi 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

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 “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi adında tanımlanmıştır. Ayrıca “Okullarda Gözlem” dersi “Okul Deneyimi I-II” olarak, “Okullarda Uygulama” dersi ise “Öğretmenlik Uygulaması” olarak 1998-99 Eğitim Fakülteleri programında yine iki ayrı şekilde ele alınmıştır. Ayrıca 1998-99 Eğitim Fakülteleri programında “Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri” dersleri ile “Ölçme ve Değerlendirme” dersleri birleştirilerek “Öğretimi Planlama ve Değerlendirme” dersi olarak tanımlanmıştır. “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme” dersi eğitim fakültelerinde zorunlu meslek dersleri arasında yer almıştır (Ada, 2001,7; Kavak ve diğ. 2007,79).

Tablo 11: Eğitim Fakültelerinde (2005–2006) Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Sıra	Dersler
1	Eğitim Bilimlerine Giriş
2	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
3	Sınıf Yönetimi
4	Öğretim İlke ve Yöntemleri
5	Eğitim Psikolojisi
6	Özel Öğretim Yöntemleri I, II
7	Okul Deneyimi
8	Özel Eğitim
9	Ölçme ve Değerlendirme
10	Rehberlik
11	Öğretmenlik Uygulaması I, II
12	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

2005-06 Eğitim Fakültelerinde, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde toplam 12 ders yer almaktadır. Genel olarak, 1998-99 Eğitim Fakülteleri ile 2005-06 Eğitim Fakülteleri kıyaslandığında ders sayılarında ve kredilerinde fazla bir değişiklik olmamıştır. Sadece bazı derslerin saatleri değiştirilmiştir. Uygulama noktasında yaşanan sıkıntılardan dolayı okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır. 1998-99 eğitim fakültelerinde bulunan “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi yeni programda “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersleri

diye 2'ye ayrılmıştır. Daha öncesinde “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi içerisinde yer alan “Türk Eğitim Sistemi” yeni programla ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Eski programda “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” adında okutulan ders yeni programda “Eğitim Bilimlerine Giriş”, “Gelişim ve Öğrenme” dersi “Eğitim Psikolojisi” adında tanımlanmıştır.

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri süreç içerisinde sürekli bir değişime uğramıştır. Burada dikkat edilmesi gereken aslında genel olarak derslerin isimlerinin değişmesi, içerik olarak birbirinin devamı niteliğinde olan birden fazla ders bulunmaktadır.

2.6. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Gelişimi

Türk eğitim sistemimizin en önemli konularında birisi öğretmen yetiştirme. Bugünkü öğretmen yetiştirme çalışmalarını daha eleştirel ele alabilmemiz için öğretmen yetiştirme tarihsel sürecini bilmek gerekmektedir. Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme çalışmaları iki dönemde incelenebilir. Bu dönemler; cumhuriyet öncesi öğretmen yetiştirme çalışmaları ve cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme çalışmalarıdır.

2.6.1. Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

18. yüzyılın ilk çeyreğinde itibaren başlayan Osmanlının batılılaşma ve modernleşme çabalarında önce askeri alandan, 19. yüzyılın ortalarından itibaren de sivil alanda yeni okullara ihtiyaç duyulmuştur. Askeri okulların öğretmen ihtiyacı yabancı uzmanlardan karşılanırken, sivil okullarda acilen öğretmene ihtiyaç duyulmaktaydı. Açılan yeni okullar Fransız örneğine göre bakanlıklar şeklinde örgütlenen yeni devlet sistemine memur yetiştirmeyi amaçlıyordu. Bu yeni okul sistemi medreselerden ayrı bir işlevi yerine getirmek durumundaydı. Bunu gerçekleştirebilmek için ise yeni müfredata ve ders programına göre öğrenci yetiştirecek öğretmenlere ihtiyaç vardı (Ergün, 1997,18). Bu okullarda verilecek dersler için gereksinim duyulan öğretmenleri yetiştirmek için Darülmualimin-i Rüştî açılmıştır. İlk müdürü Cevdet paşa'nın hazırladığı tüzüğe göre okulun öğrenim süresi 3 yıl olmuştur (Öztürk, 1998). Bu okul temel olarak erkek çocuklar içindi ve amacı ilkokullara öğretmen yetiştirmektir. 1870’de kız çocukları için benzer bir okul

açılmıştır (Koçer 1983, 575). 1870 yılındaki sosyo-politik reform ile birlikte yeni ortaya çıkan ve gelişmekte olan okullar için öğretmen yetiştirmek üzere yeni bir tip okul olarak Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darümuallimin-i Aliye) açılmıştır. Bu okul ortaokuldan sonra 4 yıllık bir eğitimi kapsamaktaydı. Bu dönem açılan değişik düzeydeki ve türdeki öğretmen okullarının mezunlarına öğretmen atamalarında öncelik hakkı verilmekle yetinilmiş, öğretmenlik herkese açık olma özelliğini bu dönemde kazanmıştır (Arslan, 1998,137).

Eğitim alanındaki iyileştirme ve geliştirme çalışmaları Mutlakiyet döneminde de (1876-1908) devam etmiş, öğretmen yetiştirilme işi devlet tarafından yürütülmüştür. Bu dönemde öğretmen yetiştirme alanında daha ziyade ilkokul öğretmeni yetiştirilmesine önem verilmiştir. Bu dönemde öğretmenliğin meslekleşmesi için çok önemli talimat çıkartılmış, bu talimatname ile öğretmenlik mesleğine giriş için şartlar konulmuştur (Akyüz, 2001,184). Daha önce sadece İstanbul'da öğretmen okulları taşrada da kurulmaya başlanmış, nitekim 1882 yılı öğretmen yetiştirmenin İstanbul dışına taşmaya başladığı yıl olmuştur. Edirne öğretmen okulunu açılması bu yıla rastlamaktadır. Yalnız taşra da açılan okullar İstanbul'dakilere nazaran cumhuriyet dönemine kadar gerek bina gerek teşkilat gerek öğretmen vs. hususunda önemli farklar bulunduğu, bunların İstanbul öğretmen okuluna göre çok zayıf kaldığı görülmektedir (Koçer, 1987,148).

II. Meşrutiyet (1908-1922) ile birlikte eğitim alanındaki birikimler, öğretmen yetiştirmeye de aktarılmış, özellikle İstanbul Erkek Öğretmen Okulu'ndaki yenilikler ve edinilen başarılar, taşradaki öğretmen okullarının gelişmesinde etkili olmuştur. Bu başarılar; okulun işlik, atölye, spor salonu ve bahçeye kavuşturulması, beden eğitimi, müzik, iş ve laboratuvar derslerinin programa konması, eğitim dergisi çıkarılması, çocuk edebiyatının geliştirilmesi, çocuk müziği bestelerinin yapılması, ezbercilik yerine yeni yöntemler getirilmesi, okul içinde uygulama okulu açılması vb. özetlenebilir(Altunya ve Başaran, 2000,69).

II. Meşrutiyet Dönemi, Cumhuriyet Dönemi'ne öğretmen yetiştirme açısından, hem düşünsel, hem de uygulamalı yönüyle zengin bir birikim ve eğitimci kadrosu bırakmıştır.

2.6.2. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Ülkemiz yoğun savaş döneminden yorgun çıkmıştı ve her alanda olduğu gibi eğitimin en etkin ögesi olan öğretmen yetiştirme alanında da problemler vardı. Atatürk bu alanda da atılgan bir çaba ve girişim içinde çıkar yollar aramakta idi. Bu arayışı içinde öğretmen okullarını geziyor, düşüncelerini açıklıyordu. Öğretmenliği kişiliğın en temel niteliğı olarak gören Atatürk'ün bu alandaki düşünceleri, görüşleri, çabaları söylevlerinde, demeçlerinde ortaya çıkmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün “Muallimler! Yeni nesli, Cumhuriyetin fedakâr muallim ve mürebbilerini sizler yetiştireceksiniz. Ve yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” sözü ile öğretmenlere ne kadar kutsal bir görevi bıraktığı görülmektedir.

“Cumhuriyet temeli üzerine kurulmuş olan bu devletin parçalanmaması ve çağdaş hayata ayak uydurabilmesi için eğitime her zamankinden daha fazla önem verilmesi gerekiyordu. Çünkü dönemin siyasal, ekonomik, hukuki ve kültürel değişimleri gerçekleştiğinde, nüfusumuzun 10-12 milyon olduğu tahmin edilirse bu nüfusun ancak % 10'u okuma-yazma bilmekteydi. Ülke genelinde 4.894 ilkokulda 273.107'si erkek, 62.954'ü kız olmak üzere toplam 341.941 öğrenci öğrenim görmekteydi. Nitelik açısından ayrı bir sorun teşkil eden bu öğrenim düzeyi, niceliksel olarak da varılmak istenenlere bir hayli uzak görünümdeydi” (Yaşar, 26.02.2010 indirme).

Toplumumuzda eğitim kurumları daima önemli, saygınlığı olan kurumlar olarak göze batmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerinde toplumumuzdaki yeri çok önemlidir. Halk arasında; öğretmenlik mesleği, ‘Peygamber Mesleği’ sayılır. Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu M. Kemal ATATÜRK de öğretmenlere olan düşüncesini “Dünyanın her tarafında öğretmenler, insan topluluğunun en fedakâr ve muhterem unsurlarıdır.” diyerek belirtiyordu. Ayrıca öğretmenlere verilmesi gereken önemin gelişmişlik açısından gerekliliğini şu şekilde belirtmektedir: Nitelikli ve gerçek öğretmenlere sahip olmayı temel eğitim sorunumuz olarak görmedikçe, eğitimin toplumsal gelişmemize gerçek bir katkısı olacağını düşünmek hayal olur. Çünkü herhangi bir ülkede, öğretmenler ve öğretmenlik mesleği yeterli güç ve niteliğe ulaşmadıkça, o ülkede en iyi eğitim sistemi ve en yüce eğitim araçları da bulunsa, bunlar gerçekleşemez (Akyüz, 2001,201).

Öğretmenlik mesleğinin layık olduğu yeri bulması, öğretmenlerin de toplumda mesleksi saygınlıklarının kazanması için gerekli çalışmalara hız kazandırılmalıdır. Bu değer ise; öğretmenlerin yetiştirilmesinden, göreve atanmasına, çalışma şartlarından çalışma sistemlerine kadar birçok alanda gerekenin yapılması ve denetlenmesiyle ilgilidir. Öğretmenlik mesleğine emanet edilen gençlik ülkenin geleceğini oluşturuyor ise, öğretmenlere yukarıdaki değerlerin bir an önce kazandırılması gerekmektedir (Özkan, 2004,12). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin önemine binaen öğretmen yetiştirme uygulamaları da cumhuriyet döneminde hız kazanmıştır. Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme uygulamaları dört başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; ilkokul, ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirme uygulamaları son olarak da eğitim fakülteleridir.

2.6.2.1. İlkokula Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri eğitimin tüm topluma yayılması amaçlandığından aşağıdaki başlıca kurumlar ilkokullara öğretmen yetiştirmede önemli rol oynadıkları görülmektedir;

2.6.2.1.1 Köy Muallim Mektepleri

Cumhuriyet öncesi öğretmen yetiştirmek için kurulan kurumların sayısı her ne kadar arttırılsa da ülkenin öğretmen ihtiyacı giderilememiştir. Çünkü mevcut öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenler dönemin okullaşma hızına yetmemekteydi. Bundan dolayı ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı artmıştır. İhtiyaç duyulan öğretmen sayısını karşılamak için çeşitli dönemlerde öğretmenlik için okuma yazma bilmek yeterli olmuştur. Şehirlerde açılmış olan öğretmen okullarının mezunları köy ortamına ayak uyduramamışlardır. Köy ortamındaki koşulların daha zor olmasından dolayı köy ortamında eğitim alanında aksamalar olmuştur. Bunun sonucunda da o zor şartlara ayak uydurabilecek, eğitimde istenen hedefe ulaşacak öğretmenler yetiştirmek için köy muallim mektepleri açılmıştır. 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı yasa ile açılan Köy Muallim Mektepleri eğitim öğretimlerine parasız yatılı olarak başlamışlardır (Kaya, 1984).

Köy Muallim Mektepleri'ne bakıldığında iki önemli amacı görülmektedir:

- *Köyün, kültür ve medeniyet seviyesini yükseltmek, acil ihtiyaçlarını karşılamak, köyde tarımla ilgili bilgi ve becerileri teşvik ederek kazandırmak, sosyokültürel ve ekonomik bir değişme meydan getirmektir.*
- *Halk ile aydın bütünleşmesini sağlamak ve bu yolla Cumhuriyetin temel ilkelerini benimsetmektir (Akyüz, 1991,125).*

1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokul öğretmenlerinin yetiştikleri okullar 'İlk Muallim Mektepleri' ve 'Köy Muallim Mektepleri' olarak iki kısma ayrılmıştır. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme uygulamalarına baktığımızda bu kurumların öğretmen yetiştirmede önemli rol oynadıkları görülmektedir (Ergün, 1997,12).

Bu uygulamaya, 1927-28 öğretim yılında köylere öğretmen yetiştirmek için başlanmıştır. Köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri'de iki 'Köy Muallim Mektebi' açılmıştır. Bu uygulama dört yıl sürmüş ve istenilen sonuç alınamamıştır. Başarılı olunamadığı içinde 1933 yılında Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır (M.E.B -T.T.K.B 1992, 8).

2.6.2.1.2. Köy Enstitüleri

Köy öğretmeni ihtiyacını karşılamak için tarihsel süreç içerisinde köylü gençlerden yararlanma yoluna gidilmiştir. Köy muallim mekteplerinin kapatılmasından sonra öğretmen ihtiyacını karşılamak amacı ile yeni arayışlar içine girildi. Bu arayışın en önemli kriterleri şunlardır; devlete getireceği maliyetin düşük olması ve cumhuriyetin yeniliklerini yurdun en ucra köşelerine kadar taşıyabilecek nitelikte bireyler olması köy enstitülerini gündeme getirmiştir (Akyüz, 1978,88).

Milletimiz için uzun yıllar süren savaş yılları ve yokluk dönemlerinde köylerimizin %80'i okuldan ve öğretmenden mahrum halde bulunmaktaydı. Bu önemli bir sorundu ve bu kitlenin ilköğretimden geçirilmesi gerekmektedir. Şehir öğretmen okulu mezunları köye gitmek istememekte ve köy yaşantısına yabancı kalmaktaydılar. Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurası'nda köy öğretmenin, 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 belirtmiştir (Fer, 2005,9).

Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte Cumhuriyet'i yaşatacak kuşakları yetiştirecek öğretmenlerin eğitimi de önem kazanmış ve bu amaçla ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğretmen yetiştirilmesi çabaları ön plana çıkmıştır. 1923-1950 yılları arasında özellikle köy öğretmeni yetiştirmeye ilgili önemli uygulamalar meydana gelmiştir. Mustafa Necati döneminde köye öğretmen yetiştirmenin ilk adımları atılmıştır. 1932-1933 yılı Dr. Reşit Galip'in bakanlığı döneminde de bu gelişmeler devam etmiştir. Aynı anlayış Hasan Ali Yücel döneminde de devam etmiş ve 1940 yılında 3803 sayılı kanunla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren Köy Enstitüleri kurulmuştur (Oktay, 2007,185).

Öztürk'e göre, Köy Enstitüleri, Türkiye'nin 1930'lu yıllardaki kültürel ve sosyoekonomik gerçeğinden doğan eğitim kursları ve Köy Öğretmen Okulları geleneğinin bir devamıydı ve onların yüklenmiş olduğu misyonu taşıyordu. İlgili yasanın birinci maddesi ile Köy Enstitüsü açmanın koşullarından biri şöyle ifade edilmektedir: "Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Maarif Vekilligince köy enstitüleri açılır." Öğretim süreleri ilkokul üzerine 5 yıl olan Köy Enstitülerinin görevi sadece köylere öğretmen yetiştirmek değil, aynı zamanda sağlık memuru ve ebe yetiştirmektir. Öte yandan, 19.06.1942 tarih ve 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Yasası da bu yasayı tamamlayıcı niteliktedir.

1940-53 yılları arasında, özellikle köy ilkokullarına öğretmen yetiştirme bakımından büyük bir ihtiyacı karşılayan ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tarihinde özgün bir model oluşturan Köy Enstitüleri (toplam 21 okul), söz konusu dönemde 15 bine yakın öğretmen ve 2000 civarında sağlık elemanı yetiştirmiştir (Öztürk, 1998,299).

Tütengil'e (1948) göre Köy Enstitüleri örgütsel yapısı, işleyişi ve müfredatı açısından diğer kurumlardan farklı özellikler gösterir. Köy Enstitülerinde oldukça demokratik ve katılımcı bir eğitim ortamı bulunduğunu savunan Tütengil, bu okullarda kümebaşılık, eğitimbaşılık, talebe teşekkülleri (öğrenci birlikleri) umumi tenkit ve konuşmalar gibi etkinliklere dikkat çekerek, öğretim-öğrenme sürecinde gerçekleşen paylaşım ve dayanışma anlayışının önemini işaret etmektedir. Altunya'ya (2005) göre ise Köy Enstitüleri; kuram-uygulama bütünlüğü, üretkenlik, çok yönlülük, karma eğitim, bilimsellik, özyönetim ve toplumsal bütünleşme gibi ilkeler açısından örnek okullardır. Meslek eğitimini yaşamın gerekleri ve toplumun gereksinimleriyle tutarlı ve uygun hale getirme anlayışı bu okulların temel misyonunu oluşturur.

Köy Enstitülerinin en önemli sorunlarından biri kendi öğretmen ve yönetici kadrosunu oluşturmaktır. Nitekim 1942–1943 öğretim yılında, hem Köy Enstitülerine öğretmen, yönetici ve denetim elemanı yetiştirmek hem de köye yönelik hizmetleri etkinleştirmek ve geliştirmek amacıyla bir araştırma merkezi niteliği de taşıyan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur. Bu okul mezunlarının bir kısmı Köy Enstitülerine öğretmen, bölge müfettişi, gezici başöğretmen, bölge okul müdürü olarak atanmış, az sayıdaki mezun da okulda asistan olarak görev almıştır. Ancak 27 Kasım 1947 tarihli Bakanlık yazısıyla Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır. Köy Enstitüleri de 1954 yılında kapatılmıştır (Kavak ve diğ., 2007). Köy Enstitüleri 1954 yılında kapatılarak altı yıllık ilköğretmen okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir.

2.6.2.1.3. İlköğretmen Okulları

Kuruluş tarihi cumhuriyet öncesi 1848 yılına dayanan ilköğretmen okulları, cumhuriyetle beraber yeniden şekillenmiştir. Varlığı 1974 yılına kadar süren ilköğretmen okullarının bu süre zarfına kadar öğretmen yetiştirmede önemli bir yeri vardır.

İlköğretmen okullarının 1924 yılından önce, ilkokul sonrası 4 yıl olan öğretim süresi, 1924'te 5 yıla ve 1932–1933 ders yılında da 6 yıla çıkarıldı. 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 devrelere yatılı öğrenci alınmaması kararlaştırılmış ve ikinci devrelere 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). Cumhuriyet kurulduğunda ilkokul öğretmen sayısı, 1081'i kadın, 9021'i erkek olmak üzere 10102 idi. Bu sayının ancak bir kısmı yani 2734'ü öğretmenlik eğitimini almıştı. Geriye kalanlardan 1357'si ilköğrenim mezunu, 11'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si düzenli bir tahsil görmemiş, 2107'si de hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerden oluşmaktaydı (Akyüz, 1998,5).

1954 yılında çıkarılan bir kanunla ilköğretime öğretmen yetiştiren bütün kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında toplanmıştır. Bu uygulamanın oluşmasına 1953 yılında toplanan Beşinci Milli Eğitim Şurasında kabul edilen İlköğretmen okulları program taslağının neden olduğu gözlenmektedir. İlkokul üzerine 6 yıl, ortaokul üzerine 3 yıl olan bu okullarda; genel kültür, iş ve tarım ile mesleğe yönelten dersler adı altında yeni programlar hazırlanmıştır (Kepenek, 1995).

İllerde açılmış olan İlköğretmen Okullarının nitelik ve nicelik açısından yetersiz oldukları çoktan anlaşılmıştı. Bu kurumlarda yetişen öğretmenler şehir ve kasabalar için yeterli gelmiyordu. Bu yetersizliğe bir çözüm olarak yeni okulların açılıp öğretmenlerin istihdam edilmesinin mali yük getirmesi ve yetişen gençlerin köylü çocuğu olsalar da-köylere gitme konusundaki isteksizlikleri de belirince şu halde birtakım tedbirlerin alınması gerekiyordu. Köye göre öğretmen yetiştirme, öğretmen maaşlarının devlet tarafından ödenmesi gibi bir dizi önlemler sıralanmıştı. Eğitim konusunda ileri sürülen fikirlerin neticesi olarak, Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Kursları, Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri gibi daha çok kırsal kesimdeki halka hitap eden ancak birtakım aşamalardan sonra şehirdeki muallim mekteplerinde de görev alacak nitelikte öğretmen yetiştirme ve istihdamı gibi politikaların izlendiği görülmektedir (Gülcan ve Diğ., 2003,178).

İlköğretmen okulların öğrenim süresi 1970-71 yılında 7 yıla (ilkokul üzeri 7 yıl, ortaokul üzeri 4 yıl) çıkarılmış ve ilköğretmen okulu mezunları lise mezunlarına denk sayılmışlardır. YÖK'ün bu konudaki görüşü ise şöyledir;

“Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir. Ancak yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitüleri programlarından esinlenerek ‘iş ve tarım dersleri’ konmuştur. Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmıştır. Bu şekilde İlköğretmen Okulları mezunlarının hem köyde hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri öngörülmüştür. İlköğretmen Okullarının eğitim süresi 1970–71 öğretim yılında bir yıl artırılmış (ilkokul üzeri 7 yıl, ortaokul üzeri 4 yıl olmak üzere), böylece İlköğretmen Okulları normal lise eğitim programının tamamını uygulama ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin sayısını artırma imkânına kavuşmuşlardır. Daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan ilköğretmen okulu mezunu öğrenciler bu uygulamayla genel lise mezunlarına denk sayılmışlar ve üniversiteye girme hakkını elde etmişlerdir. Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile İlköğretmen Okullarının statüsü biraz daha yükseltilmiş, programlar daha kapsamlı hale getirilmiş ve mezunlarının diğer lise mezunlarına denk sayılması sağlanmıştır. Ayrıca İlköğretmen Okullarının eğitim sürelerinin artırılması birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkokul öğretmeni yetiştirme işini yüksek öğretim seviyesine taşıma girişimleri içinde önemli bir başlangıç olmuştur. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkartılmasını ve bu amaçla temel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesini hükme bağlamıştır. Bu çerçevede kanun öğretmenliğin tanımını yeniden yapmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi ilkesini ön plana çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesini hükme bağlamıştır. Bu hükümler çerçevesinde 1974–75 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip İlköğretmen Okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek 3 yıllık ‘Öğretmen Lisesi’ haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır” (YÖK, 1998).

Böylece ilköğretmen okullarında lise programlarının yanında pedagojik formasyon derslerinin de kapsamının genişlemesi yerinde bir karar olmuştur. Bugün bile önemi tam olarak anlaşılamamış pedagojik formasyon derslerinin o zamandan dikkate alınması gerçekten sevindirici bir gelişme olmuştur. 1972-73 öğretim yılında sayıları 89'a çıkan ilköğretmen okulları 1973-74 öğretim yılından itibaren ilköğretmen okullarından uygun olanlar iki yıllık eğitim enstitüsüne dönüştürülmüştür.

2.6.2.1.4. Eğitim Enstitüleri

1739 Sayılı Yasanın, her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi hükmü gereğince, 1974-75 öğretim yılından itibaren İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Böylece, ilkokula öğretmen yetiştirme de dâhil olmak üzere, Türkiye'de 32 yıl önce öğretmen yetiştirme konusu yükseköğrenim düzeyinde ele alınmaya başlamıştır. 1974-82 yılları arasında işler durumda bulunan bu kurumların amacı ilkokul öğretmeni yetiştirmektir. Bu okulların sayısı 1976 yılında 50'yi bulmuş, 1980 yılında sayıları 13'e düşmüş ve 1982'de tekrar 17'ye yükselmiştir (Ataünel, 1987,23).

1974 yılında zamanın TC Hükümeti'nin; seçim öncesi her lise mezununa yüksek öğrenim vaadine bağlı olarak, başka hiçbir yüksek okulda okuma şansı elde edemeyen 46 bin lise mezunu, öğretmen aday olarak eğitim enstitülerinin mektupla yüksek öğretim bölümlerine alınmış ve gereği gibi yetiştirilmeden mezun edilmiştir. Bu kurumlarda o zamana kadar, normal eğitim yapılmaktaydı. Hâlbuki bu uygulamayla, Türk Dili ve edebiyatı, tarih-coğrafya, felsefe grubu gibi sözel konulu öğretmenliklerin yanı sıra, biyoloji, fizik, kimya, beden eğitimi, müzik, resim ve yabancı diller gibi, sınıf ortamında sürekli uygulama yapmayı gerektiren derslere de ancak yaz tatillerinde, aynı kurumda çalışıp dinlenme ihtiyacında olan ya da orta öğretim destekli öğretim kadrosuyla, her yıl için 5; üç yılda toplam 15 haftalık bir yüz yüze eğitim yapılarak öğretmen yetiştirilmiştir. Ayrıca ideolojik gruplaşma ve ayrılıklardan dolayı diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim enstitülerinde de öğrenci olaylarının çıkmıştır. Eğitim enstitülerinin programlarında normal akademik takvimlerin uygulanamaması ve öğrencilerin çoğunluğunun okullarına devam edememesinden dolayı hızlandırılmış programlar uygulanmıştır. Dünyanın hiçbir

gelişmiş veya az gelişmiş ülkesinde 45 günde öğretmen yetiştirildiği görülmemişken üzücüdür ki, 1974–1980 yılları arasında Türkiye'de 70 bin kadar öğrenciye 40–50 günde öğretmenlik diploması verilmiştir. Bu durum, her yönden daha da güçlendirilmesi arzu edilen öğretmenlik mesleğini rencide edici boyutlara taşımış ve öğretmenlik mesleği çok yıpranmış, zarar görmüştür (MEB, 1988,326).

12 Eylül harekâtı ile Eğitim Enstitüleri'nin birçok amacı sadece kağıt üzerinde kalmıştır. Çünkü ülkemiz öğretmen yetiştirme sistemi bir kez daha politik olayların etkisinde kalmıştır. İki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976 yılı itibarıyla 50'ye ulaşmış ancak teknik eğitime geçiş gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. İlköğretmen Okullarından hızlı bir dönüşüm yaşayan Eğitim Enstitüleri, 1975–1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında 'hızlandırılmış eğitim' yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır. Öğretmen okullarına öğrenciler seçilirken genelde üniversite sınavına girip kazanamayan öğrencilerden seçilmiştir. Öğrenciler seçilirken siyasi görüşlerin dikkate alındığı bilinen bir gerçektir. Sınavlarda sorulan sorular siyasi düşünceyi belirlemeye yönelik sorular olmuştur. Zaman zaman eski kadroları değiştirmek için iktidar partileri kısa süreli kurslarla öğretmen ve öğrenci alımına gitmişlerdir. Ülkemiz ehil olmayan bir öğretmenin yetiştireceği öğrencilere bırakılmakta idi. Böyle olunca da toplumumuzda zaman içerisinde çeşitli karışıklıkların da yaşanmasında etkili olmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumlar 1982 yılında üniversite çatısı altında birleştirilinceye kadar çeşitli liselerden öğretmen alımına devam edilmiştir. Bu zaman aralığında üç yıllık Eğitim enstitülerinde öğretmenler yetiştirilmiştir (Kavcar, 2002,18).

2.6.2.1.5. Eğitim Yüksekokulları

Sayıları 1982 yılında 17, 1990 yılında ise 24'e ulaşmıştır. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans düzeyinde öğrenim görmelerini öngören Yükseköğretim Kurulu Kararıyla Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süreleri 1989- 90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmıştır (YÖK, 1998). Bu karar öğretmen yetiştirmede her kademedeki öğretmenlerin aynı derece (lisans) ile mesleğe başlamaları sağlanması açısından çok önemlidir. Eğitim Yüksekokullarının öğrenim sürelerinin 4

yıla çıkarılması; öğretmen eğitiminde bütünlük sağlarken, aynı zamanda eğitimin süresi arttırılarak doğru orantılı olarak da niteliği de arttırılmaktadır. Daha sonra 1992-93 öğretim yılından itibaren Eğitim Fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümü bünyesine aktarılmıştır.

2.6.2.2. Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Ortaokullara öğretmen yetiştirmede temel kaynak Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. Bu okullar, 1978-79 öğretim yılından 1981-82 öğretim yılı sonuna kadar “Yüksek Öğretmen Okulu” adıyla işlevlerini sürdürmüşlerdir.

2.6.2.2.1. Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri

Cumhuriyet döneminde ortaokul öğretmeni yetiştirilmesinde en büyük görevin eğitim enstitülerine düştüğü bilinen bir gerçektir. Bu kurumdan yetişenlerin lise ve dengi okullarda da alan dersleri verdiğini bilinmektedir.

Eğitim enstitülerinin kaynağı 1926–27 yılında Konya’da açılan Orta Muallim Mektebidir. Orta Muallim Mektepleri Türkçe Öğretmeni yetiştirmek için kurulmuştur. Bir yıl sonra Pedagoji bölümü de eklenerek Ankara’ya nakledilen bu okulun Türkçe Bölümü, Haziran 1928’de ilk mezunlarını verdi. Daha sonra yeni bölümler de eklenmiştir. 1929–1930 öğretim yılında bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi binasına taşınmış ve “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, 2002,18).

İlk yıllarda okulun öğretim süresi üç buçuk yıldır. Bunun iki yılı hazırlık, bir buçuk yılı da meslek eğitimine ayrılmıştı. 1937–48 yılları arasında açılan müzik bölümünün öğretim süresi üç yıl, Almanca ve İngilizce bölümlerinin öğretim süresi ise iki yıldır. 1967–68 öğretim yılından itibaren bütün bölümlerin öğretim süreleri üç yıla çıkarılmıştır (Cicioğlu, 1983:307; Uçan, 1982:9).

1940’larda ortaokul öğretmeni açığı ciddi boyutlara ulaşmıştı. Bu açığı kapatmak için ülkenin 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 (Başkan, 2001,21).

2.6.2.3. Liselere Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

1923–1981 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede tek kaynaktan söz edilebilir. Bu “Yüksek Öğretmen Okulları”dır.

2.6.2.3.1. 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 (Oğuzkan, 1983:609).

Akyüz yaptığı bir çalışmada, 1923 yılında ülkemizde 513 lise öğretmeni bulunduğu belirtilmektedir (Akyüz, 1978,121). Yapılan araştırmaya göre, Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemizde ciddi bir lise öğretmeni eksikliği bulunmaktadır. Öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretmen Okullarının gelişmesi için gerekli önlemleri almış, bu eğitim kurumları 1954–55 öğretim yılına kadar kendi türünde tek okul olarak öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüştür (Eşme, 2003). Kavcar’a (1982:198) göre bu okula girmek için sınırlı sayıda öğrenci başvuruyor, dolayısıyla yeterli sayıda öğretmen yetiştirilemiyordu. Okul, 1923–63 yılları arasında ancak 630 mezun verebilmiştir. Lise öğretmenlerine duyulan ihtiyacın giderek artması karşısında 1959 yılında Ankara’da, 1964 yılında da İzmir’de birer yüksek öğretmen okulu daha açılmıştır. Bu iki okul, ilköğretmen okullarının en başarılı en seçkin öğrencilerini alma esasına dayalı yeni bir yaklaşımdı. İlk uygulamadan çok verimli sonuçlar alınması üzerine Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul’daki tarihsel yüksek öğretmen okulunu da aynı modele dönüştürmüştür. Bu gelişmelerin ardından Kavcar’a göre (2002), Türk milli eğitiminde nitelikli öğretmen bakımından büyük bir canlılık sağlanmıştır.

Yüksek Öğretmen Okullarının mezun sayısı, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nun ilk mezunlarını verdiği 1962–63 yılında 66'ya, bir sonraki yıl 102'ye yükselmiştir. Kaya'ya göre (1984); mezunların büyük çoğunluğu akademik kariyere devam ettikleri için, yüksek öğretmen okullarının lise öğretmeni gereksinimini kısa sürede karşılaması beklenemezdi. Öte yandan MEB, ilerleyen yıllarda felsefe değiştirmiş ve yüksek öğretmen okulu öğrencilerini üniversite giriş sınavları yoluyla almayı kararlaştırmıştır. Bunun anlamı, yetenekli ilkokul öğretmenlerinin ileri öğrenim olanaklarının sınırlandırılmasıydı (Kaya, 1984). 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 olamıyorlardı (Oğuzkan, 1983:610). MEB'in tutarlı bir öğretmen yetiştirme politikasından yoksun oluşu nedeniyle Yüksek Öğretmen Okulları etkinliklerini giderek yitiriyorlardı (Kaya, 1984). Nitekim 130 yıl gibi oldukça uzun bir süre lise öğretmeni yetiştirmede ülkenin 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 sonucu 1978 yılında kapatılmış ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir işlev yüklenmiş olan bu özgün model de tarihe karışmıştı (Kavcar, 1982:205).

Eşme'ye (2003) göre Yüksek Öğretmen Okullarının kapatılmasıyla yalnızca bu kurumların sonu getirilmiyor ayrıca köy çocuklarının bu yolla üniversitelere geçişi bir bakıma kapatılıyor, ülkemiz nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemli bir fırsatı yitiriyordu. Öte yandan üniversitelere öğretim üyesi yetiştirme konusunda da ciddi bir daralmaya neden olunuyordu.

2.6.2.4. Eğitim Fakülteleri

Eğitim Fakülteleri'nde ortaöğretime ve ilköğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla yeni bir uygulamaya geçilmiştir. “2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun kabulüne kadar üniversitelerin, direkt olarak; orta öğretime öğretmen yetiştirme kaygısı içinde bulduklarını söylemek mümkün değildir. Hal böyle olmakla birlikte, öğretmen yetiştiren kaynaklar arasında üniversitelerin çok önemli bir yer işgal ettiği de görülmektedir. Hatta bu, Darülfünundan beri devam eden gelen bir durum

olmuştur. İstanbul ve Ankara'daki üniversitelerin öğretmenlik programları olmamakla birlikte; ilköğretmen okullarından bu illerdeki yükseköğretmen okullarına seçilen başarılı öğrenciler bir taraftan İstanbul Üniversitesi, Fen-Edebiyat ve Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültelerinde alan derslerini alırlarken diğer taraftan da meslekî formasyon derslerini yükseköğretmen okulları bünyesinde izlemişlerdir. Bunun yanı sıra üniversitelerin bu fakültelerinden mezun olanlar, meslekî formasyon almamış olsalar da (Edebiyat, fizik, kimya, biyoloji, matematik, yabancı diller, felsefe psikoloji- sosyoloji grubu) lise ve dengi ortaöğretim kurumlarına öğretmen olarak atanmışlar, haliyle ilgili üniversiteler de öğretmen kaynağı olmaya devam ede gelmişlerdir” (MEB, 1982).

1949 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde öğretime açılan ilahiyat fakültesi de, din ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştirmiştir. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun ortaya koyduğu üniversiteler örneğinden önce çok sayıda üniversite kurulmuştur. Kurulan bu üniversitelerde, yüksek öğretmen okullarının sayıca yetersiz kaldığı öğretmen yetiştirme hususunda bir kaygının varlığı göze çarpmaktadır. Bunlardan Ankara Üniversitesi Eğitim (Eğitim Bilimleri) Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi İdarî ve Sosyal Bilimler Fakültesi, değişik illerde var olan İktisadî ve Ticarî Bilimler Akademileri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, öğretmen olmak isteğinde olanlara öğretmenlik sertifikası programı açarak çok değişik branşlarda öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmuşlardır (MEB, 1982). 1982 yılı öncesinde üniversitelerin değişik fakülte ve yüksekokullarında uygulanan meslekî formasyon için ortak bir çerçeve programları, ortak bir giriş şartları bulunmuyordu. Meselâ, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe üniversitesi belli bir kontenjanla başka yüksek öğretim kurumlarından öğrenci aldığı halde; aynı üniversiteye bağlı olmalarına rağmen, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi sadece ve sadece kendi öğrencilerini bu formasyon programlarına kabul etmekteydiler (Küçükahmet, 1976,47).

Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevi ile ilgili sorunların çözümü ve ihtiyaçların giderilmesi amacıyla Ocak 1996'dan bu yana Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından başlatılan çalışma Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde devam etmiş ve neticede 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren

uygulamaya konulmak üzere düzenlemeler gelmiştir. Eğitim Fakültelerinin en öncelikli misyonlarından birisi, ülkemizin geleceği gençleri yetiştirmek gibi çok önemli ve ulvi bir sorumluluğu üstlenecek öğretmenleri yetiştirmektir. Öğretmenlik mesleği kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan profesyonel bir meslek alanıdır. Bu ilkeyi harekete geçirebilecek ve sorunlara etkili çözümler üretebilecek bir yapılaşmayı sağlamak yeni düzenlemenin temel amacını oluşturmaktadır.

Görüldüğü gibi, cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme konusunda ciddi gelişmeler meydana gelmiştir. Bu konuda birçok denemeler yapılmış, bazen bu denemeler verimli olmuş ve etkililiğini devam ettirmiş bazen ise istenilen sonuçların alınamadığı görülerek öğretmen yetiştiren kurumlar kapatılmıştır. Aslında, öğretmen yetiştirme konusunda girilen böylesi denemeler çok çeşitliliğe sebep olsa da bugünün öğretmen yetiştirme sistemi için kaynak oluşturduğu reddedilemez bir gerçektir.

2.6.2.5. Eğitim Fakültelerinin Yapılanmasında 2006–2007 Düzenlemesi

Yeni düzenlemenin temel gerekçesinde, “sekiz yıllık uygulama süreci içinde üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açık oturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak programlarla ilgili sorunları çözümlenmeye yönelik öneriler ortaya konmuştur” biçiminde açıklanmıştır. (YÖK, 2006: 4). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarındaki değişikliklerin de Eğitim Fakültelerinin programlarına yansıtılması gereği vurgulanmıştır. Bu temel gerekçeden hareket eden Yükseköğretim Kurulu, Eğitim Fakülteleri yöneticileri ve öğretim elemanlarıyla (Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen sempozyumlarda) konuyu paylaşarak, sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini giderme ve geliştirmeye yönelik bir çalışmanın başlatılmasını uygun bulmuşlardır (Kavak ve diğ., 2007).

Yapılan yeni düzenlemenin öngördüğü başlıca yenilikler şöyledir.

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, bilimsel 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 değiştirebileceklerdir.
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 (YÖK, 2006:4-5).*

Programlar incelendiğinde; öğretmenlik meslek dersleriyle ilgili olarak şu noktalar dikkati çekmektedir:

- *Öğretmenlik meslek 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.*
- *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.*
- *Öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimi planlama ve değerlendirme dersleri kaldırılmıştır.*
- *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.*

- *Öğretmenlik meslek dersleri için programa göre bir veya iki seçmeli ders konulmuştur (YÖK, 2006:4-5).*

2.7. Çeşitli Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Bu bölümde değişik ülkelerdeki öğretmen yetiştirme uygulamaları ele alınacaktır.

2.7.1. İngiltere

1984'ten beri Büyük Britanya'da öğretmen yetiştirme programları, Öğretmen Eğitimini Değerlendirme Konseyi (Council for Accreditation of Teacher Education = CATE) tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda uygulanmaktadır. (Senemoğlu, 1991).

Senemoğlu (1991, *), İngiltere'de dört tür ilköğretime öğretmen yetiştirme programı olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

1. *Üç ya da dört yıllık lisans eğitimi veren programlar (Bachelor of Education: B. Ed): Genellikle kolejlerde ve politekniklerde yapılmaktadır. Fakat bu kurumlardan alınan akademik derecelerin ya bağlı oldukları üniversiteler ya da Ulusal Akademik Dereceleri Onaylama Kurulu (Council for National Academic Awards =CNAA) tarafından onaylanması gerekmektedir.*
2. *Bir diğeri ve oldukça yaygın olarak uygulananı Bir Yıllık Lisans Üstü Eğitim Sertifikası programlarıdır. (One-Year PostOraduate Certificate of EducatOll =one –Year PCCE): Bu programa öğrenci ilkokul ulusal eğitim programında (National Cuniculwn) bulunan herhangi bir konu alanında lisans eğitimini tamamladıktan sonra kabul edilmekte ve bir yıl süreyle öğretmenlik eğitimi almaktadır. Örneğin, eğer öğrenci, felsefe, sosyoloji, hatta psikoloji vb. konu alanında lisans derecesi almışsa öğretmen eğitimi yapan bir programa kabul edilememektedir.*
3. *Son zamanlarda, Yerel Eğitim Otoriteleri(LEA) ve üniversite işbirliği ile yürürlüğe konan iki yıllık Lisansüstü düzeydeki öğretmen eğitimi*

programları (Articled Teacher Scheme): Bir yıllık Lisansüstü programda olduğu gibi bu programa da öğrenci ilkökul müfredat programında yer alan konu alanından birinde lisans derecesi aldıktan sonra kabul edilmektedir. Bu programdaki öğrenciler, öğretmen olarak maaşlarını almaktadır ve zamanlarının % 80'ini okulda uygulama yaparak, % 20'sini de üniversitede kullanmaktadırlar.

4. *Son olarak iki yıllık yüksek eğitim kurumlarından mezun olduktan sonra, hizmet içi eğitim yoluyla öğretmen yetiştirilen programlar (Licensed Teacher Scheme): Bu tür programlar yaygın olmayıp, yeni eleman sıkıntısı çekilen yerlerde uygulanmaktadır.*

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, eski uygulamayla aldıkları 3–4 yıllık üniversite öğrenimi, yeni uygulamayla lisansüstü düzeyine çıkarılmış, buna en az 15 haftalık staj süresi eklenmiştir. Üniversitelerin ve öğretmen yetiştiren diğer yükseköğretim kurumlarının yapısı ne olursa olsun, bilimsel ve teknik verilerin istemlerine yanıt verecek eğitim izlenceleri yapmaları, hükümetin belirlediği genel çerçeveye uymaları gerekmektedir. Bu tür eğitimin sonunda da sınav ve seçim söz konusudur. Öğretmen adayının uygun görev için başvuruda bulunabilmesinin ön koşulu "Post Graduate Certificate İn Education" diye adlandırılan diplomaya sahip olması zorunludur. Meslekiçi eğitimi çok veren İngiltere, bu hizmeti değişik kurumlar aracılığıyla sunmaktadır. Özellikle öğretim yılı içinde düzenlenen meslekiçi eğitim izlencelerinde Üniversiteler, Bölge Eğitim Yetkilileri, Okullar, "Manpower Services Commission" adı verilen başka kurumlar görev yapmaktadır. Meslekiçi eğitim izlenceleri, öncelikle o bölgenin, öğretim dalının, öğretmenlerin gereksinimleri, karşılaşılan sorunlar ve beklentiler saptandıktan sonra düzenlenmekte, öğretim kurumlarında aynı dalda görev yapan öğretmenlerin grup çalışmasıyla başlayıp, sorunlar yerel düzeyde tartışılmakta, yükseköğretim kurumlarında, daha bilimsel düzeyde, çözüm yolları aranmaktadır. Meslekiçi eğitim izlencelerini tamamlayan öğretmenlere yeni olanaklar sağlanmaktadır. Bu izlencelere katılmak zorunlu değildir (Demir, 1994, 23).

2.7.2. Almanya

Almanya’da öğretmen yetiştirme 1970 yılından beri, okulöncesi öğretmenliği dışındaki bütün öğretmenlerin eğitimi yükseköğretim kurumları tarafından yapılmaktadır ve öğretmen yetiştirme eyaletlerin sorumluluğundadır. Bu uygulama eyaletlere göre farklılık göstermektedir. İlkokullarda sınıf öğretmenliği için en az 3, orta öğretim alan öğretmenliği için ise en az 4 yıllık öğretmenlik eğitimi ve bu eğitimin üniversitelere bağlı veya bağımsız, ancak üniversite yetkilerine sahip eğitim yüksek okullarda verilmesi tüm eyaletlerce kararlaştırılmıştır. 1990 yılında iki Almanya’nın birleşmesiyle yeni eyaletlerde aynı uygulamaya geçmişlerdir. Almanya’da öğretmenlik eğitimini tamamlayan öğretmen adayları öğretmenliğe atanmak için her eyaletteki sınav dairesi tarafından yapılan I. Devlet Sınavını başarmak zorundadırlar. Bu sınavda adayların alan bilgisi sorgulanmaktadır. Sınavı başaran aday öğretmenler herhangi bir okulda stajyer olarak görevlendirilmektedirler. Bunlar 2 yıl stajyer öğretmen olarak çalışmaktadırlar. İki yılın sonunda yapılan değerlendirmede başarılı olan adaylar, öğretmenlik meslek bilgilerinin sorgulandığı II. Devlet Sınavına girmektedirler. Bu sınavı da başaran öğretmen adayları, ihtiyaç olan bir okulda asil öğretmen olarak göreve başlamaktadırlar (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Almanya’da öğretmen yetiştirme sistemleri farklı kademelere ve okul türlerine göre incelendiğinde altı çeşittir. Farklı kademelere öğretmen yetiştirme sistemleri tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12: Almanya’da Kademelere Göre Öğretmen Eğitimi

Grundschule	İlkokul düzeyine uygun öğretmenlik (İlkeğitim)
Hauptschule	İlkokul düzeyinde birincil alan ve ikincil alan birinci basamak okul türlerinde öğretmenlik (İlkeğitim ve ortaegitim I. Devre)
Realschule	Tüm ya da her bir ikincil alan birinci basamak okul türlerinde öğretmenlik (Ortaegitim I. devre)
Gymnasium	İkincil alan birinci ve ikinci basamak düzeyindeki okullarda öğretmenlik (Ortaegitim I. ve II. Devre) (en az sekiz yarıyıl eğitim almak zorunludur)
Vocational	Mesleki eğitimde öğretmenlik (en az sekiz yarıyıl eğitim almak zorunludur)
Sonderschule	Özel eğitim kurumlarında öğretmenlik (sekiz – on yarıyıl eğitim almak zorunludur)

Kaynak: (Eurydice, 2003)

Tablo 12’de görüldüğü gibi Almanya’da öğretmen eğitimi farklı altı kademede yapılmaktadır. Tabloda verilen okul türlerine göre öğretmen yetiştirme hakkında kısaca bilgi vermek gerekirse;

Almanya’da öğretmen eğitimi eyaletlerin sorumluluğunda olduğundan, eyaletlere göre bazı farklılıklar da vardır. Fakat genel olarak öğretmen yetiştirme eğitiminde eyaletler arasında birçok konuda birlik sağlanmıştır. Eyaletlerin hemen hemen hepsinde okul öncesi kurumda çalışacak öğretmenlerin ortaegitim I. Devreyi öngörülen bir derece veya diploma ile bitirmiş olmaları koşulu aranmakta ve mesleğe uygunluk, yeterlilik ve özel seçme ölçütleri kullanılmaktadır. Anaokulu öğretmenliğinin eğitim süresi üç yıldır ve eğitim hem kuram hem de uygulama, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini kapsar. Eğitimin son yılı uygulamalı çalışmalar yapılır ve sonunda öğretmen adayları devlet sınav komisyonlarınca yapılan bitirme sınavlarına girer ve anaokulu öğretmenliği diploması alırlar (<http://www.inca.org.uk/1462.html>).

Grundschule ile Hauptschule Öğretmenleri, genellikle eyaletlerde Üniversitelerdeki belirli Eğitim Bilimleri Bölümlerinde veya Eğitim Yüksek Okullarında yetiştirilmektedir. Bu eğitim, en az 6 yarıyıl (3yıl) sürer. Uygulanan eğitim, ağırlıklı olarak pedagoji, Eğitim Bilimi alanlarında düzenlenmiştir. Alan

Bilgisi derslerinden Almanca, Matematik ve programdan bir dersi zorunlu alır. Bu eğitimi, uygulama izler ve bir Öğretmenlik Sınavı (Lehramtsprüfung) ile sona erer. Üniversite eğitimini tamamlama, öğretmen yetiştirme'nin birinci aşamasını (erste Ausbildungsphase) oluşturur (Kilimci, 2006,94).

Hauptschule'de öğretmenlik kariyeri eğitimi 1. tipteki öğretmenlik kariyerine büyük ölçüde benzerlik gösterir. Bölgeye (eyalet) bağlı olarak öğretmenlik eğitimi hem tüm ikincil alan birinci basamak (ilkeğitim ve ortaegitim I. Devre) ya da belirli ikincil alan birinci basamak düzeyi için alınabilir. Akademik bir düzeyde seçilen konuların çalışılması kısmen ilişkili okul tipi veya okul düzeyine göre uyarlanır (<http://www.inca.org.uk/1462.html>).

Birinci aşamadan sonra, genel olarak öğretmenlik uygulamasına yönelik olan ikinci yetiştirme aşaması (zweite Ausbildungsphase), yani hazırlık hizmeti (Vorbereitungsdienst) başlar. Bu dönem 18 ay devam eder. Bu dönemde öğretmen adayları gerek tecrübeli öğretmenlerin (Mentor) denetiminde dersler verirler. Bu faaliyetlerinden dolayı, öğretmen adaylarına bir ödeme yapılır. Bu hazırlık hizmeti sonunda yeniden bir sınavdan (II. Devlet Sınavı) geçirilirler. Bu sınavı da kazanan adaylar, eğer boş kadro mevcut ise, eğitim gördüğü alanlara göre, Grundschule ve Hauptschule öğretmenliğine atanırlar (<http://www.inca.org.uk/1462.html>).

Almanya'daki *Realschule* Öğretmenlerinin yetiştirilmesi, bir ara statüye sahipler. Çünkü bunlar, farklı planlara bağlı olarak, ya *Grundschule* ve *Hauptschule* Öğretmenleriyle veya *Gymnasium* Öğretmenleriyle birlikte yetiştirilmektedir. Kural olarak Ortaegitim I. Devre olan *Realschule*'de öğretmenlik yapacaklar, bu basamağın eğitim programlarında yer alan iki ders alır (Kilimci, 2006,94).

Bu gruba dahil olan öğretmenlik meslek dersleri tüm ikinci düzey birinci basamak okul türlerinde öğretmenlik niteliği kazandırır. Kural olarak 7-9 dönemdir. Bir dönemde 120-160 konu alanı didaktiklerle birlikte en az iki konuya devam ve eğitim bilimleri dersine katılım zorunludur. Eğitimi tamamlamak için okul dışı alınan dersler de kullanılabilir. Bu öğretmen adaylarının eğitim süresi 3 veya 4 yıldır. Bunu, hazırlık hizmeti aşaması izler (<http://www.inca.org.uk/1462.html>).

Ortaeğitim II. Devrede öğretmenlik yapacak olan adaylar, iki genel eğitim, iki meslek dersi eğitimi veya bir genel eğitim bir meslek dersi alır. Bu okulların öğretmen adayları, bir Üniversitenin bilim veya güzel sanatlar fakültelerinde, kendi isteklerine bağlı olarak, iki dalda eğitim görürler. Eğitim süresi, normal olarak 8 dönemdir (4yıl). Görülen yükseköğretim I. Devlet Sınavı ("*staatsexamen*") ile sona erer. Öğretmenlik Uygulaması ise, 12-16 aylık bir "*Referendariat*" dönemini kapsar. Bu ikinci devredeki öğretmenlik uygulaması sonunda yapılan sınavı veren adaylar, *Studienrat* ünvanı ile, *Gymnasium*'daki kendi dallarına denk olan derslere, öğretmen olarak atanırlar Bu öğretmenlik kariyeri genel olarak 9 semestirlik (bazen sanatsal konularda 12 semestir) konu alanı didaktikler dâhil en az iki konuya bir dönemde 160 saatlik tam katılım içeren bir eğitim gerektirir. Çalışma süreci çalışılan konuların tüm akademik yönlerini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir ve öğrencinin çoklu disiplinlerde çalışmalarını ve karmaşık durumlarla başedebilmeleri yeteneğini geliştirmeyi kapsar. Konu alanı çalışmalarının dışında en az bir dönemlik haftalar süren uygulamalı eğitim de gereklidir. (Kilimci, 2006,95).

Mesleki eğitim okulları öğretmenlerin yetiştirilmesi, genel eğitim okullarının yetiştirilmesi biçiminden çok farklıdır. Eğitimleri sonunda ya Meslek Okulu Öğretmeni (Gewerbelehrer) veya Diplomalı - Ticaret Okulu Öğretmeni (Diplom-Handelsslehrer) ünvanını alan bu öğretmenler, meslek pedagojisi Enstitülerinde (Wissenschaftliche hochschulen) ya da teknik ve mühendislik bölümlerinde yetiştirilirler. Öğretmenlik süresi tek tip belirlenmiş olmayıp en azından 8 sönestr (4yıl) sürer. Bu öğretmen adayları, daha sonra ikinci yetişme safhasından geçerler ve ancak ondan sonra öğretmen olarak atanırlar. Hem belirli konu teorisi hem genel konularda mesleki okul öğretmenliği için verilen konular genellikle 9 semestirlik ve bir yarıyıld 160 saatlik devam gerektiren bir eğitimidir. Öğretmen adaylarının seçtikleri mesleki konu alanına göre en az 12 aylık seçilen mesleki eğitimle ilgili bir iş tecrübesi edindikten sonra Birinci Devlet Sınavına girmeleri zorunludur (Kilimci, 2006,96).

2.7.3. Fransa

Fransa'da 1990 yılında Öğretmen Eğitimi Üniversitesi Enstitüleri (IUFM) bazında yeni öğretmen eğitimi programı uygulamaya konuldu. Öğretmen eğitimi

programının amacı Fransız eğitim geleneklerinin esasına uygun, gelecek nesillerin en iyi okutulmasına yönelik yenilikçi, tutarlı bir girişim oluşturmaktır. Günümüzde Fransa'da 31 adet IUFM bulunmaktadır. Bu kurum başında ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir müdür bulunmaktadır (Perrin-Naffakh, 1992). Bu kurumların görevleri şöyledir:

1. *İlke eğitim, orta eğitim, genel eğitim, teknik eğitim, mesleki eğitim ve özel eğitim ile temel eğitim kurumları çerçevesinde eğitim yapacak olan öğretmenleri sınavlara hazırlama formasyonunu düzenlemek,*
2. *Sınavları kazanan stajyerlerin hizmet öncesi mesleki eğitimleri ile ilk ve orta eğitim öğretmenlerinin sürekli eğitimlerini sağlamak,*
3. *Eğitimde araştırma çalışmalarını geliştirmek (Kilimci, 2006,99).*

Fransa'da öğretmenlik seçkin bir meslektir. Öğretmen eğitimi yapan yükseköğretim kurumlarına girebilmek oldukça zordur. Öğretmenlik mesleğine girişte sınav vardır. Aday öğretmenler, öğretmen olmadan önce bir yıl denenirler. Deneme sürecini başarıyla tamamlayanlar asıl öğretmen olarak atanır. Ayrıca hizmet içi eğitim de yapılmaktadır. Tüm öğretmenlerin mesleki yaşamlarında en az 36 saat kursa gitmeleri zorunludur (Eurydice, 2010).

2.7.4. Norveç

Norveç'te eğitim ve öğretim etkinliklerinin eğitim bakanlığı tarafından merkezden yönlendirilmektedir. Ancak yerleşim birimlerinin oldukça küçük ve birbirinden uzak olması nedeniyle, her yörenin kendine özgü, iklim, doğa, ekonomik ve toplumsal kültür özelliklerini yansıtan ve yerel yönetimlerin, örgütlerin ağırlıklı okul yönetimlerinde söz ve karar sahibi olduğu bir yapı olduğu görülmektedir (Demir, 1994, s.21). Norveç, hem merkezi hem yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemine sahiptir (Demirel, 1994,79). Devlet, tüm olanaklarını kullanarak, bölgesel örgütler ve yerel yönetimlerle işbirliği içinde, köy ve kent arasındaki dengesizlikleri en aza indirmektedir (Demir, 1994,21). Bugün, sosyal ve siyasal eşitlik prensipleri, Norveç eğitiminin temel taşları olarak kabul edilir (Johannes, 1992,169).

Okulöncesi, ilkokul ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme programları, 1975'te çıkan bir yasayla yeniden düzenlenmiş, öğretmenlere üniversite ya da yükseköğretim enstitüleri ve kolejlerden -eğitim kolejlerinden- mezun olma zorunluluğu getirilmiştir. Okulöncesi eğitim kurumlarının öğretmenleri, üst düzey ortaöğretim sonrasında, 3 yıl eğitim kolejlerinde; yılın dörtte biri süresince uygulamalı ve kuramsal eğitim, dörtte biri süresince eğitim bilimsel yaklaşıma ilişkin eğitim, yarısı süresince de bir konuda (alanda) uzmanlık dersleri almaktadırlar. Bu öğretmenler, üç yıl süreyle, 20-24 hafta, deneyimli bir öğretmenin gözetiminde, okulöncesi eğitim kurumlarında uygulama stajlarına katılmaktadırlar. Genel konuları okutan öğretmenlerin, okuliçi eğitimleri de, aynı kolejlerde yapılmakta, bu öğretmenler ilköğretim ve alt düzey ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadırlar. 1992 yılından başlayarak bu düzey öğretmenlerin yükseköğretim süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. Bu eğitim süresinin 16-18 haftası, ilk ya da ortaöğretim kurumlarında uygulamalı stajlarla geçmektedir (Aksarı, 1997).

2.7.5. Amerika Birleşik Devletleri

Öğretmenlik yapabilmek için gerekli koşullar eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimi yapma zorunluluğu vardır (Erdoğan, 1995, s.76). ABD'nde ortaöğretim basamağına öğretmen yetiştirme, 12 yıl süren ilk ve ortaöğretimden sonra, en az dört yıl süren üniversitelere bağlı yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir (Shanker, 1987, s.114). Ayrıca ABD'nde, birçok eyaletteki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin on yıl içinde bir mezuniyet sonrası (Bilim uzmanlığı, master) derece almaları gerekli görülmektedir (Demirel, 1991,73). Anlaşılacağı üzere ABD'nde bir kez öğretmenlik formasyonu kazanmış olmak, meslekte sürekli kalabilmek için yeterli bir koşul olmamaktadır. Bu bağlamda, ABD'nde çeşitli alanlarda öğretmen ihtiyacına dönük kısaca MAT (Master of Arts in Teaching) adı verilen yüksek lisans programları da özellikle öğretmen yetiştirme alanında yıldan yıla gelişme gösteren bir uygulamayı yansıtmaktadır. ABD'nde uygulanan yüksek lisans düzeyindeki bir programa, dördüncü yıl eğitimini tamamlamış, üniversite öğrencileri ile üniversiteyi bitirmiş adaylar katılabilmektedir (Stiles, 1969,1414). Ayrıca ABD'ndeki tüm eyaletlerde geleceğin öğretmenlerinin üniversitelere bağlı öğretmen kolejlerinde, deneyimli bir öğretmenin denetimi altında ve resmi bir okulda

tam günlük bir öğretmenlik uygulaması eğitimi almaları şart koşulmuştur (MEB, 1991,157).

Öğretmenin atanması bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilir. Öğretmenler genellikle bir yıllığına atanır. Emeklilik hakkını kazanmak için belli bir dönem (5 yıl) çalışma koşulu vardır (Snyder, 1953). Öğretmen eğitimi üzerinde merkezi bir kontrol yoktur. Ancak, öğretmen eğitimi, değişik gruplar ve organizasyonlar tarafından etkilenmektedir. Bu kurumların başında kilise gelir. Çünkü çok sayıda öğretmen kilise kontrolündeki okullarda yetişmektedir. Nitekim üniversite ve yüksek okulların %62'si kilise ile ilişkilidir (Borrowman, 1965). Bazı işletme ve endüstriyel kuruluşlar da burslar yoluyla ve programlar hazırlayarak öğretmen eğitimi etkilemeye çalışırlar. Bu organizasyonların diğer bir etkileme biçimi ise öğretmenleri ödüllendirme uygulamalarıdır. Carnegie, Ford Foundations ve Ulusal Bilim Vakfı gibi kuruluşlar da öğretmen eğitimine, kitap ve dergi yayımlayarak katkıda bulunurlar. Ayrıca öğretmen sendikaları ve Kapa Delta Pi, American Teacher gibi seçkin gruplar ve Learning ve Instructor gibi öğretmen dergileri yaptıkları yayınlarla ve düzenledikleri seminerlerle öğretmenliğin mesleki açıdan gelişmesine katkılar sağlamaya çalışırlar (Erdoğan, 1995, 77-78).

2.7.6. Japonya

Japonya'da öğretmen olarak atanabilmek için öğretmenlik sertifikası gereklidir ve bu sertifikalar sürekli ve geçici olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sürekli sertifikalarda kendi içinde birinci ve ikinci sınıf diye ikiye ayrılmaktadır. İki yıllık yüksekokullardan mezun olanlar ilk ve orta okul öğretmenliği için ikinci sınıf sertifika, dört yıllık üniversiteden mezun olanlar birinci sınıf sertifika alma hakkı kazanmaktadır (http://educationjapan.org/jguide/school_system.html).

Geçici sertifika alabilmek için yüksekokula bir yıl devam etme koşulu aranmaktadır. Bu sertifikanın geçerlilik süresi beş yıldır. Geçici sertifikaya sahip olanlar beş yıllık bir öğretmenlik ve diğer ek çalışmalar sonucunda ikinci sınıf sürekli sertifika alabilirler (Türkoğlu, 1998).

Öğretmen alımları Bölge Eğitim Kurumları tarafından ancak bakanlığın denetiminde gerçekleştirilmektedir (Hideo, 2005). Devlet okullarında çalışmak isteyen

öğretmen adayları, öğretmen olabilmek için Bölge Eğitim Kuruluna başvurmuştur. Eğitim Kurulu, adayları Eğitim Müdürlüğünce açılan yazılı sınava çağırarak ve sınavı kazanan adaylar öğretmen olma hakkı kazanmaktadır. Bu sınav sadece bir yıl süresince geçerli olduğundan, bu süre içinde iş bulamayan öğretmen adayları, öğretmen olarak atanabilmek için tekrar sınava girmek zorundadırlar. Özel okullara başvuran öğretmen adayları ise okulun gerektirdiği koşulları sağlama zorundadır (http://educationjapan.org/jguide/school_system.html).

2.7.7. Avusturya

Öğretmen yetiştirme politikaları, uygulamaları ve öğretmen statüleri Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından düzenlenir. Öğretmen yetiştirme farklı statüdeki kolej ve akademilerde gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayları, öğretmen olabilmek için dokuz dönemlik eğitimden geçerler. Öğrenciler mezun olabilmek için iki diploma sınavını geçmek ve bitirme tezi sunmak zorundadırlar (Buchberger, 1993).

Avusturya'da zorunlu genel okulların öğretmenleri, üniversite sistemiyle benzerlik gösteren 3-4 yıl süreli Öğretmen Eğitim Kolejleri tarafından yetiştirilmektedir. Bu öğretmenlerin eğitiminde, alan bilgisi, pedagojik formasyon, akademik çalışmalar, ve ilköğretim okullarında yürütülen öğretim uygulamaları önemli yer tutar. Programın %25'i öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluşur. Öğretmen adayları tüm dersleri verebilecek şekilde yetiştirilirler. Eğitimin sonlarında ilkokullarda deneyimli öğretmenlerin gözetiminde 12 haftalık öğretmenlik staj uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulamanın sonunda adaylar Eğitim Kolejleri tarafından düzenlenen stajyer öğretmen final sınavına tabi tutulurlar. Ayrıca akıcılık ve etkili konuşma yeterliliğinin arandığı konuşma, kuma ve yazma etkinliklerini içeren çeşitli sınavlardan geçirilirler. Bu sınavları başarıyla geçenler öğretmenlik hakkını elde ederler ve öğretmen olarak atanırlar (Buchberger, 1993).

Akademik ortaöğretim öğretmenleri; üniversiteler, kolejler veya sanat akademilerinde eğitilmektedir. Bu öğretmenler federal hükümete bağlı olarak özel sözleşmeyle yada genel yasalara göre görev yapmaktadır. Meslek teknik okulları, kolejler ve çıraklık eğitim merkezinin öğretmenleri, dört yıl süreli meslek teknik öğretmen eğitim kolejlerinde eğitim görmektedirler (St. George, 2006; www.ibe.unesco.org).

Öğretmen eğitimi kolejleri, eğitim ve akademik araştırma faaliyetlerinin yanı sıra göreve atanan öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim etkinlikleri de yürütmektedirler (St. George, 2006; www.ibe.unesco.org). Ayrıca pedagoji enstitüleri ve hizmetiçi eğitim enstitüleri de bu etkinlikleri yürütmektedir. Bu kurumlar etkinlikleri işbirliği içerisinde yürütmektedirler. Öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri için bu etkinliklere katılmalarına özel önem verilmektedir (Buchberger, 1993).

2.7.8. İspanya

İspanya'da öğretmen eğitimi, okulöncesi ve ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerine göre şekillenmektedir. Okulöncesi eğitim ve ilköğretimde öğretmenlik yapabilmek için 3 yıllık kısa süreli üniversiteyi tamamlayıp Maestros denilen diplomayı almak gerekmektedir (Eurydice, 2009). Ortaöğretimde öğretmen olabilmek için ise uzun süreli üniversite eğitimi ve pedagojik formasyon belgesi gerekmektedir. Pedagojik formasyon belgesi CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) alabilmek için 67 kredilik bir programı tamamlamak gerekmektedir (Delgado, 1999).

İspanya'da yükseköğretime giriş sınavla olmaktadır ve yılda iki kez yapılmaktadır. Bu sınav spor ve konservatuar için özel yetenek diğer alanlarda test sınavı şeklindedir. Yükseköğretimin ilk devresini (3 yıl) tamamladıktan sonra Diplomado, Arquitecto Técnico ve Ingeniero Técnico dereceleri, ilk ve ikinci devresini (4 yıl) tamamladıktan sonra Licenciado, Arquitecto ve Ingeniero dereceleri kazanılır (Eurydice, 2009).

Okulöncesi ve ilköğretim öğretmenleri Maestro diplomasına sahip olmak zorundadırlar. Ortaöğretim öğretmenleri pedagojik uzmanlaşma kurslarının yanı sıra Licenciado veya mimarlık ya da mühendislik derecesine sahip olmalıdırlar. İlköğretim öğretmenleri, alan öğretmenlerinin istihdam edildiği müzik, beden ve yabancı diller dışındaki tüm dersleri verecek şekilde eğitilmektedir (Eurydice, 2009).

2.7.9. Güney Kore

1985 yılında Kore Ulusal Eğitim Üniversitesi kurulmuştur. Bu üniversite öğretmen yetiştiren deneysel bir kurum olarak düşünülmüştür. 1990 yılından başlayarak, öğretmen yetiştirme sisteminde, dolayısıyla tüm eğitim sisteminde kaliteyi yükseltmek düşüncesiyle, tüm öğretmen adaylarının eğitim testi ile kişilik testinden geçirilmeleri zorunlu hale getirilmiştir (<http://english.moe.go.kr/>).

Güney Kore ilk ve ortaöğretim kanununda öğretmenlik mesleğinin sınıflandırılması ve niteliğine vurgu yapılmaktadır. Bu yasaya göre öğretmenler, yardımcı öğretmen, danışman, kütüphaneci, öğretici öğretmen ve bakıcı öğretmen şeklinde sınıflandırılmaktadır (<http://english.moe.go.kr/>).

Kore’de öğretmenlik eğitimi, genelde eğitim üniversitelerinde, eğitim yüksekokullarında, eğitim bölümlerinde ve eğitim sertifika programlarında verilmektedir. Okulöncesi eğitim öğretmenleri 2 ve 4 yıllık yüksekokullarda ve Kore Açık Üniversitesinde yetiştirilmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri, öğretmen yüksek okullarında, ulusal eğitim üniversitelerinde, usta öğreticilerin bulunduğu üniversitelerde, usta öğreticilerin bulunduğu kurslarda ve lisansüstü eğitim okulları gibi yerlerde yetiştirilmektedir. Özel eğitim öğretmenleri, okul kütüphanecileri ve okulöncesi öğretmenleri dört yıllık yüksekokullarda yada yeterli usta öğreticilerle öğretmenlik eğitiminin verildiği 2 yıllık yüksek okullarda yetiştirilmektedir (<http://english.moe.go.kr/>).

2.7.10. Rusya

Rusya eğitim sisteminde öğretmenler; pedagoji okulları, pedagoji enstitüleri ve üniversitelerde yetiştirilmektedir (Erdoğan, 2000).

***Pedagoji okulları:** Bu okullarda eğitim süresi, ilköğretim mezunları için dört yıl, lise mezunları için iki yıldır. Pedagoji okulları, okulöncesi eğitim öğretmenlerini, 5-9. sınıflarda sanat, müzik ve beden eğitimi öğretmenleriyle sınıf öğretmenlerini yetiştirmektedir. Pedagoji okullarının programında Anatomi, Fizyoloji, Sağlık Bilgisi, Eğitim Psikolojisi, Çocuk Gelişimi, Eğitim*

Tarihi ve Felsefesi, Çocuk Edebiyatı, Öğretim Yöntemleri, Beden Eğitimi, Resim ve Müzik dersleri yer almaktadır.

Pedagoji enstitüleri: *Ortaöğretim kurumlarında öğretmen olabilmek için pedagoji enstitülerinden, üniversitelerden ve beden eğitimi, yabancı dil, müzik ve sanat eğitiminde uzmanlaşmış diğer enstitülerden mezun olmak gerekmektedir. Sadece öğretmen yetiştirmeye yönelik kurumlar olan pedagoji enstitülerinde eğitim süresi beş yıldır. Bu okullara, ortaöğretim okulu ve pedagoji okullarından mezun kişiler başvurabilmektedir.*

Üniversiteler: *Öğretmen yetiştiren kurumlar arasında üniversitelerde yer almaktadır. Ortaöğretimdeki öğretmenlerin büyük bir bölümü pedagoji enstitülerinden mezunken, sadece %20'si üniversitelerden mezundur. Üniversitelerde öğretmenlik deneyimi için ayrılan süre pedagoji enstitülerindekinden daha az olmaktadır (Erdoğan, 2000).*

2.8. İlgili Araştırmalar

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

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Akpınar ve Özer (2004), Teknik Eğitim Fakülteleri (TEF)'de okutulmakta olan, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerinin, öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi başlığı altında bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, dört TEF'nin son sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Veriler, likert tipi maddelerden oluşan anketlerle toplanmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonunda, ÖMB derslerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığı, uygulama derslerinin amacına ulaşmadığı ve derslerde öğretim materyalinin kullanılma oranının düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ta, ÖMB derslerinin çoğunlukla anlatım yöntemiyle işlendiği, öğrenci başarısının ölçülmesinde en fazla yazılı ve

çoktan seçmeli sınavların kullanıldığıdır. Ayrıca, ÖMB ders içeriklerinin mesleki eğitime uygun olarak değiştirilmesi gereği ile bu derslerin teknoloji donanımlı ortamlarda yapılması isteği, araştırmanın diğer bir sonucu olarak dikkat çekmektedir.

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

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

Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu (2006), “Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri” adlı betimsel bir çalışma yapmıştır. Bu

çalışmada, eğitim fakültelerinde verilmekte olan eğitim bilimleri derslerinden öğrencilerin yaralanma oranları araştırılmıştır. Bu amaçla geliştirilen anket 644 mezuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, mezunların eğitim fakültesindeki öğrenimleri sırasında en çok yararlandıkları dersler; gelişim öğrenme, sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri olduğu saptanmıştır. Hiç yararlanılmayan derslerin ise; öğretmenlik mesleğine giriş, öğretimde planlama ve değerlendirme ve öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim bilimleri derslerinden genel olarak yararlanamadıkları tespit edilmiştir.

Üstün (1992)'ün Hacettepe Üniversitesi öğretmenlik sertifikası programına kayıtlı Edebiyat, fen ve Eğitim fakültesinde okuyan 100 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada, “Öğretmenlik Sertifikası Programları Hakkında Öğrencilerin Görüşleri ve Tutumları”nı uygulanan eğitim programları, sertifika programındaki derslerin işlenip-değerlendirilmesi, programdaki derslerle ilgili karşılaşılan sorunlar, öğretmenlik özelliklerinin ne derece kazanıldığı bu programda kayıtlı öğrencilerin özellikleri açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlik sertifikası programlarının, modern program yaklaşımına uygun olarak değiştirilerek geliştirilmesi, programda yer alan derslerin de yine bu yaklaşıma uygun olarak değiştirilerek geliştirilmesi konusunda öğrenciler görüş birliğine varmışlardır. Öğretmenlik sertifikası programlarında yer alan derslerin işlenip-değerlendirilirken program geliştirme amaçlarına uygun olmasının sağlanması, değişik yöntem ve tekniklerden yararlanılması, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kurallarına göre uygulanması konusunda öğrenciler görüş birliğine varmışlardır. Öğrenciler öğretmenlikle ilgili özelliklerin kazanılmasına uygun davranışların ders programlarında yer alması, bu davranışların kazanılmasına önem verilmesi ve öğretmenlik sertifikası programlarında karşılaşılan sorunların tespit edilip giderilmeye çalışılması konusunda öğrenciler görüş birliğine varmışlardır.

Okçabol (2004), “Öğrenci, Öğretmen, Öğretmen Adayı Ve Öğretim Elemanı Gözüyle Öğretmen Yetiştirme” başlıklı betimsel bir çalışma ortaya koymuştur. Bu araştırma, nitelikli öğretmen yetiştirmede geçerli çözümlerin üretilebilmesine yardımcı olacağı düşüncesiyle, öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin ve eğitim fakültelerinin bugünkü durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma

bulguları sonucunda, öğretmen adayları içinde, genelde okudukları okulda verilen formasyon derslerini olumsuz değerlendirenler, olumlu değerlendirenlerden daha çoktur. Öğretim yöntemleriyle ilgili olarak öğretilenleri, öğretmenlerin yüzde 57'si ve öğretim elemanlarının yüzde 54'ü; öğretmenlik formasyonu olarak verilen dersleri kuramsal açıdan, öğretmenlerin yüzde 51'i ve öğretim elemanlarının yüzde 63'ü yeterli bulmaktadır. Formasyon derslerini; uygulama, özel öğretim yöntemleriyle ilgili olarak öğretilenler ve okul deneyimi açılarından, öğretmenler ancak yüzde 30'luk ve öğretim elemanları da yüzde 40'luk oranlarda yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yüzde 50'den çoğunun yeterli bulunduğu formasyonla ilgili konularda, yüzde 25-30 kadarı da yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007,207) yaptıkları çalışmada, öğretmen adayı görüşlerine göre eğitim fakültelerinin kalite standartlarını belirleyebilmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç ile Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam etmekte olan 2007 yılında mezun durumunda ve 4. sınıfa devam etmekte toplam 140 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bölüm eğitim programlarının sahip olması gereken özelliklere ilişkin öğretmen adaylarının %50'si uygulamaya yönelik bir eğitim verebilecek bir program olmalı, %36'sı alana uygun dersler içermeli ve %21'i pedagojik formasyona önem verilmeli diye görüş ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının %66'sı öğretim elemanlarının alanında uzmanlaşmış olması gerektiğini, %41'i öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlerde bulunması gereken mesleki özellikleri sıralarken %71'i alanına hâkim olmalı, %61'i ise öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip olmalı diye görüş belirtmişlerdir.

Temel (1987) tarafından yapılan bir çalışma ile "Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi" araştırılmıştır. Araştırma Çukurova üniversitesi fen-edebiyat fakültesinde öğretmenlik formasyonu derslerini alan ikinci ve dördüncü sınıf lisans öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak Aşkar ve Erden tarafından geliştirilen "Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır". Ölçek 210 öğrenciye uygulanmış olup, ikinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen

adaylarının, mesleğe ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamalarının değişmediği saptanmıştır.

Çetin (2009), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları” adlı betimsel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören 150 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları kısmen olumlu çıkarken tutum puanlarının değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tutum puanları, öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı algularına 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.

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

Yüksel (2007,332), “Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi” adlı nitel bir çalışma ortaya koymuştur. Bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkilerini tespit etmektir. Araştırmada, öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, genelde öğretmenliğe olumsuz baktıkları, alan derslerine daha fazla ilgi gösterdikleri, öğretmenlik meslek derslerine giren öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler alan ve öğretmenlik meslek derslerinin birbirinden tamamen kopuk olarak işlendiğini düşünmektedirler. Araştırmada elde edilen veriler ışığında anabilim dallarının örtük programı temel hatlarıyla ortaya konularak öğrencilerin öğretmenlik ve öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkisi açıklanmıştır.

Yılman (1999) tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye’de Ortaöğretime öğretmen yetiştirme sisteminin temelleri araştırılmış olup, araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Kaliteli öğretmen yetiştirilmesi konusunda uygulama ile tasarım arasında ciddi çelişkiler bulunmuştur. Ortaöğretime öğretmen yetiştirme sorunu hukuki bakımdan boşlukta görünmektedir. Öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan pedagojik formasyon derslerinde, bilgisiz, yetersiz ve sorumsuz kimselerce nitelik açısından önemli ve ciddi düşüslere neden olunmuştur.

Çakır, Kan, Sünbül (2006), “ Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi” başlığında bir çalışma 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. Sonuç olarak; tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlik algıları üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır. TYL eğitimi alan erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik puan ortalamaları ile ÖMBP eğitimi alan erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik puan ortalamaları arasında, TYL eğitimi alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgu TYL eğitimi alan erkek öğrencilerin, ÖMBP eğitimi alan erkek öğrencilere nazaran öğretmenlik mesleğine ilişkin daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduklarını göstermektedir.

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

Semerci (2004), “Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Derslerinin İşleyişi” başlığında bir çalışma ortaya koymuştur. Bu araştırmanın amacı, “Fırat Üniversitesi’nde Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören alan, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin işleyişine yönelik görüşleri” ni belirlemektir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde dersin işlenişine yönelik maddelere öğrenciler katılmakta, diğerlerine ise kısmen katılmaktadırlar. Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerinde alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili maddelerin her üç farklı derste de orta düzeyde kullanıldığını belirtmekle birlikte genel kültür derslerinde daha az kullanıldığı yönünde görüşler daha ağırlık kazanmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri az da olsa yöntemlerin kullanılması açısından daha yüksek bir katılıma sahiptir. Derslerde farklı araç gereçlerin kullanımı ile ilgili olarak ise öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde farklı araç gereçlerin kısmen kullanıldığı genel kültür ve alan derslerinde ise kullanılmadığı belirlenmiştir.

Sözer (1987)’in “Türk Üniversitelerindeki Öğretmen Yetiştirme Programlarının Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği” konulu

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

2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Yurt içinde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili araştırmaların yapıldığı fakat bu araştırmaların çoğunluğu, öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar olduğu dikkat çekmektedir. Burada araştırma içeriği öğretmen adaylarının bir özellik üzerine toplandığı görülmektedir. Ancak ÖMB dersleri hakkında öğretmen adaylarının tutumları ne kadar önemli ise bu derslerin öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği de bir o kadar önemlidir. ÖMB dersleri ile ilgili yapılan çalışmalarda bu derslerin uygulanabilirliği genel olarak göz ardı edilmiş olduğu düşünülmektedir ve görev başında bulunan öğretmenler üzerinde pekte araştırma yapılmadığı gözlemlenmektedir. Yine ÖMB derslerinin öğrencilere yararlı bir şekilde kazandırılması için derslerde uygulanan öğretim yöntemleri de bir o kadar önemlidir. Çünkü öğretmen adaylığından öğretmenlik mesleğine adım attı zaman üniversitede öğrendiği mesleki beceriyi burada ortaya koymak zorundadır. İşte burada üniversite etkili olarak verilmeyen ÖMB dersleri, bireyi öğretmenlik mesleğine tam olarak hazır olamamasına neden olmaktadır. Bu nokta yapılan çalışmalar yoğunluk kazanmamıştır.

ÖMB dersleri ile ilgili yapılan araştırmalarda, bu derslerin öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği, derslerin işleniş şekli ve içeriğinin nasıl verildiği gibi konuların ele alınıp işlenmesinde fayda görölmektedir. Yine yapılan araştırmalar öğretmen adayları kadar öğretmenleri de içine kapsamalıdır.

2.8.3. Yurt Dışında Yapılan alışmalar

Morken, Divitini ve Haugalokken (2007) alışmalarında öğretmen eğitiminde uygulama temelli eğitim (praticice based education) üzerine araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin uygulamadaki gözlemlerine dayalı bu araştırmada uygulamanın yaygınlaştırılmasının önemi, hareketlilik, işbirliği ve niteliğin artması bakımından vurgulanmıştır.

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

Burchell ve Westmoreland (1999) araştırmalarında yeterlik temelli eğitim ile öğrencilerin bu uygulamalar üzerindeki tepkileri incelemişlerdir. İngiltere'de yeterlik standartları belirlenmiş ve öğretmen eğitiminde bu standartlara göre eğitim yapılmaktadır. Bu standartlar öğretmenin yapacakları kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Örneğin, öğrencilerin gelişimini bireysel olarak izleme, test etme ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreci ve kazanımları hakkında sözel ve yazılı dönüt sağlama, aileler için öğrencinin gelişmesi hakkında rapor hazırlama ve sunma vb.

Mead (2004) araştırmasında öğretmen eğitiminde kişisel, sosyal, sağlık eğitimi ve okul temelli vatandaşlık üzerinde çalışmış ve özellikle değer eğitimi üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına bu konularda anket verilmiş ve öğretmen olarak bunları benimsemek ve anlamının önemi, değerler, kişisel-sosyal gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkinin okul içinde yaşantılar yoluyla anlaşılması

için fırsatlar sağlanması önerilmiştir. Bu özelliklerin öğretmenlerin niteliği için profesyonel standartlar arasında olduğu görülmektedir.

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

2.8.4. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle etkili bir öğretmen olma üzerinde durulduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda da günümüzde gelişen teknolojiyi hayatın her alanına yerleştiği gibi bu teknolojileri eğitim ortamına entegre edilmesi ve bunun faydaları araştırılmaktadır. Ayrıca öğretmen eğitiminde bilgi teknolojisinin kullanılması gerekliliği üzerine çalışmalar yapılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda bir başka nokta ise öğretmen eğitiminde uygulama temelli eğitim üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmen eğitiminde uygulamalı eğitimin ne kadar önemli yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriği, öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği, fakültede işleniş şekli, ÖMB derslerinde karşılaşılan sorunların ve derslerin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine daha faydalı hazırlaması için önerilerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır, bu nedenle betimleme yöntemiyle mevcut durum ve koşullar olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 2009–2010 öğretim yılında ilköğretimde görev yapan eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden görüş alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Hatay ili Antakya merkez ilçesinde 2009–2010 öğretim yılında eğitim-öğretim yapan 53 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyük olmasından dolayı örneklem alma yöntemine gidilmiştir. Evreni temsil edecek okullar, örneklem seçiminde temel kural olan yansızlık ilkesine uyularak Seçkisiz Örneklem Yöntemlerinden Küme Örneklem Yöntemi ile yapılmıştır. Bu şekilde örneklem alınan 20 ilköğretim okulunda 315 öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 3 bölümden oluşan öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi kullanılmıştır. Birinci bölüm katılımcının kişisel

bilgilerinden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler içerisinde, öğretmenlerin cinsiyeti, branşı ve kıdemi yer almaktadır. İkinci bölüm öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin üniversitedeki işlenişini, içeriğini ve öğretmenlik mesleğinde uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine göre belirlemek için 5'li likert tipinde kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ankette derslerin işlenişine ilgili 8 madde bulunmaktadır. Derslerin içeriğiyle ilgili 13 madde yer almaktadır. Ankette derslerin öğretmenlik mesleğinde uygulanabilirliği ile ilgili ise 12 madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin; derslerin içeriği konusundaki düşünceleri, öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği, derslerde en çok karşılaşılan sorunlar ve öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine daha faydalı hazırlaması için öneri ve görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorular yer almaktadır. Ankette bulunan kapalı ve açık uçlu sorular ilgili literatür taranarak elde edilen kuramsal bilgiler ve konuyla ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları esas alınarak oluşturulmuştur.

Oluşturulan anket açıklık, anlaşılabilirlik ve kapsam açısından değerlendirilmesinde Eğitim Bilimleri, İlköğretim ve Türkçe Eğitimi uzmanlarının görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra anket, 132 öğretmenden oluşan ön uygulamaya tabii tutulmuş ve buradan gelen sonuçlara göre faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlet testiyle test edilmiştir. 33 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0.92 ve Barlet testi sonucu [4361.217/ $p < 0.001$] olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Pullant, 2001). Bu durumda elde edilen KMO değeri önerilen KMO değerinden oldukça yüksektir ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçekte faktör yükü 0.35 altında olan 2 madde ankette çıkarıldıktan sonra (Büyüköztürk, 2002) ankete son şekli verilmiştir. Bu iki maddenin biri dersin işlenişine ilgili, diğeri ise dersin içeriği ile ilgilidir. Son olarak anketin, derslerin işlenişine ilgili boyutunda 4'ü olumsuz 3'ü olumlu 7 madde bulunmaktadır. Derslerin içeriğiyle ilgili boyutunda 5'i olumsuz 7'si olumlu 12 madde bulunmaktadır. Derslerin öğretmenlik mesleğinde uygulanabilirliğiyle ilgili boyutunda ise 12 madde yer almaktadır. Bu madde köklerinin tamamı olumludur. Buna göre 31 maddelik anketin Cronbach-Alpha değeri ise 0.93 olarak hesaplanmıştır. Kapalı ve açık uçlu maddelerden oluşan ankette, kapalı uçlu maddeler, 1. Hiç katılmıyorum (1.00-1.80), 2. Katılmıyorum (1.81-2.60), 3.

Kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, bilgisayar ortamında aritmetik ortalama, standart sapma, pearson korelasyon katsayıları ve frekansları verilerek yorumlanmıştır. Aritmetik ortalama ve standart sapma kapalı uçlu verilerin değerlendirilmesinde, frekans ise açık uçlu soruların değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Üç boyuttan oluşan kapalı uçlu sorular ayrı ayrı aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilerek yorumlanmıştır. Ayrıca, anket boyutları arasında ilişki olup olmadığı anlamak için basit korelasyon yapılmıştır. ÖMB derslerinin üniversitede işlenişi ile ilgili boyutta yer alan olumlu ve olumsuz maddeler kendi aralarında değerlendirilmiş ve bu boyutta yer alan sorulara verilen cevaplar bağımsız değişkenlere göre analizler yapılarak yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve branşlarda bağımsız gruplar t testi, kıdemlerde ise varyans analizi yapılmıştır. Aynı işlemler diğer boyutlarda da yapılmıştır. Derslerin içeriğiyle ilgili olumlu ve olumsuz maddeler kendi aralarında birlikte değerlendirilmiş, maddelerin ayrı ayrı aritmetik ortalaması ve standart sapması verilerek sonra da toplam aritmetik ortalaması verilerek değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin içerikle ilgili maddelere verdikleri cevaplara göre bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve branşta bağımsız gruplar t testi, kıdemde ise varyans analizi yapılmıştır. Derslerin öğretmenlik mesleğinde uygulanabilirliği ile ilgili ankette yer alan 12 madde yine birlikte değerlendirilmiş, maddelerin ayrı ayrı aritmetik ortalaması ve standart sapması verilmiş sonra da toplam aritmetik ortalaması verilerek değerlendirilmiştir.

Toplam aritmetik ortalama hesaplanırken;

İçerik ve derslerin uygulanabilirliği boyutunda yer alan 12 maddenin toplam puan hesaplaması;

I. Hiç katılmıyorum	$(1.00-1.80) \times 12 = (12-21,60)$
II. Katılmıyorum	$(1.81-2.60) \times 12 = (21,72-31,20)$
III. Kararsızım	$(2.61-3.40) \times 12 = (31,32-40,80)$
IV. Katılıyorum	$(3.41-4.20) \times 12 = (40,92-50,40)$
V. Kesinlikle katılıyorum	$(4.21-5.00) \times 12 = (50,52-60)$

İçerik boyutunda yer alan 7 olumlu maddenin toplam puan hesaplaması;

I. Hiç katılmıyorum	$(1.00-1.80) \times 7 = (7-12,60)$
II. Katılmıyorum	$(1.81-2.60) \times 7 = (12,67-18,20)$
III. Kararsızım	$(2.61-3.40) \times 7 = (18,27-23,80)$
IV. Katılıyorum	$(3.41-4.20) \times 7 = (23,87-29,40)$
V. Kesinlikle katılıyorum	$(4.21-5.00) \times 7 = (29,47-35)$

İçerik boyutunda yer alan 5 olumsuz maddenin toplam puan hesaplaması;

I. Hiç katılmıyorum	$(1.00-1.80) \times 5 = (5-9)$
II. Katılmıyorum	$(1.81-2.60) \times 5 = (9,05-13)$
III. Kararsızım	$(2.61-3.40) \times 5 = (13,05-17)$
IV. Katılıyorum	$(3.41-4.20) \times 5 = (17,05-22)$
V. Kesinlikle katılıyorum	$(4.21-5.00) \times 5 = (22,05-25)$

Derslerin üniversitede işlenişi boyutunda yer alan 7 maddenin toplam puan hesaplaması ise;

I. Hiç katılmıyorum	$(1.00-1.80) \times 7 = (7-12,60)$
II. Katılmıyorum	$(1.81-2.60) \times 7 = (12,67-18,20)$
III. Kararsızım	$(2.61-3.40) \times 7 = (18,27-23,80)$
IV. Katılıyorum	$(3.41-4.20) \times 7 = (23,87-29,40)$
V. Kesinlikle katılıyorum	$(4.21-5.00) \times 7 = (29,47-35)$

Derslerin üniversitede işlenişi boyutunda yer alan 3 olumlu maddenin toplam puan hesaplaması;

I. Hiç katılmıyorum	$(1.00-1.80) \times 3 = (3-5,40)$
II. Katılmıyorum	$(1.81-2.60) \times 3 = (5,43-7,80)$
III. Kararsızım	$(2.61-3.40) \times 3 = (7,83-10,20)$
IV. Katılıyorum	$(3.41-4.20) \times 3 = (10,23-12,60)$
V. Kesinlikle katılıyorum	$(4.21-5.00) \times 3 = (12,63-15)$

Derslerin üniversitede işlenişi boyutunda yer alan 4 olumsuz maddenin toplam puan hesaplaması;

I. Hiç katılmıyorum	$(1.00-1.80) \times 4 = (4-7,20)$
II. Katılmıyorum	$(1.81-2.60) \times 4 = (7,24-10,40)$
III. Kararsızım	$(2.61-3.40) \times 4 = (10,44-13,60)$
IV. Katılıyorum	$(3.41-4.20) \times 4 = (13,64-16,80)$
V. Kesinlikle katılıyorum	$(4.21-5.00) \times 4 = (16,84-20)$ şeklindedir.

Açık uçlu soruların analizinde içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi, birbirine benzeyen veriyi belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek (Yıldırım ve Şimşek, 2003) olarak ifade edilmektedir. Öncelikle açık uçlu sorulara verilen cevaplar belirli kodlara ayrılmıştır. Örneğin ÖMB derslerinin içeriği ile ilgili verilen cevaplardan, bizim araştırma sorumuzu ifade eden kodlar çıkartmıştır. Araştırma sorusuna ne kadar farklı cevap verildiyse kod sayısı da o kadar artmaktadır. Dört açık uçlu soru içinde aynı işlemler yapılmıştır ve aynı soru içinde her tekrarlanan kod için bir “x” işareti konulmuştur. Bu kodlar bir araya getirilerek tabloleştirilmiştir ve frekansları verilerek yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama yapılmıştır. Bulgular 17 alt problemlere göre verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin içerik boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 13: Anketin İçerik Boyutunda Yer Alan Olumlu Sorular Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Madde No	Anket Maddeleri	\bar{X}	SS
20	ÖMB dersleri içerik olarak öğretmenlik mesleğiyle ilgilidir.	3,56	0,97
22	ÖMB dersleri öğrencileri öğretmenlik mesleği konusunda bilgilendirmekteydi.	3,47	0,92
26	ÖMB dersinde, öğrenme kuramlarının özellikleri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi oldum.	3,07	1,09
21	ÖMB dersleri öğretmen olma isteğimi arttırdı.	2,94	1,11
27	ÖMB dersleri kapsamında öğrendiğim ölçme ve değerlendirme yöntemleri yeteri kadar bilgilendirici oldu.	2,93	1,05
7	ÖMB derslerinin içeriği etkili ve verimli bir öğretmen yetiştirmek için yeterliydi.	2,73	1,08
8	ÖMB dersleri öğretmen adaylarının ilgi, istek ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almaktaydı.	2,64	1,07
Toplam		21,37	4,74

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin, ÖMB derslerinin içerik olarak öğretmenlik mesleğiyle ilgili olduğu ($\bar{x}=3,56$) ve öğrencileri öğretmenlik mesleği konusunda bilgilendirdiği ($\bar{x}=3,47$) görüşüne büyük oranda katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin; ÖMB derslerinde öğrenme kuramlarının özellikleri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi oldukları ($\bar{x}= 3,07$), derslerin öğretmen olma isteklerini arttırdığı ($\bar{x}= 2,94$), ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda yeteri kadar bilgi sahibi oldukları ($\bar{x}= 2,93$), derslerin içeriğinin etkili ve verimli bir öğretmen yetiştirmek için yeterli olduğu ($\bar{x}= 2,73$) ve derslerin öğretmen adaylarının ilgi, istek ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate aldığı ($\bar{x}= 2,64$) anket maddelerinde öğretmenlerin kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 14: Anketin İçerik Boyutunda Yer Alan Olumsuz Sorular Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Madde No	Anket maddeleri	\bar{X}	ss
11	ÖMB dersleri gerçek yaşamla yeterince ilişkilendirilemiyor.	3,49	1,10
9	ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğini yapmak için yeterli değildi.	3,33	1,13
12	ÖMB derslerinin amaçları belirgin değildi.	2,97	0,99
13	ÖMB dersleri arasında bütünlük yoktu.	2,91	1,00
2	ÖMB dersleri ilgimi çekmedi.	2,46	1,14
Toplam		15,17	3,49

Tablo 14'e göre öğretmenlerin, ÖMB derslerinin gerçek yaşamla yeterince ilişkilendirilemediği ($\bar{x}= 3,49$) görüşüne katıldıkları görülmektedir. Ancak ÖMB derslerinin ilgilerini çekmediği ($\bar{x}= 2,46$) görüşüne katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin; ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğini yapmak için yeterli olmadığı ($\bar{x}= 3,33$), ÖMB derslerinin amaçları belirgin olmadığı ($\bar{x}= 2,97$) ve ÖMB dersleri arasında bütünlük olmadığı ($\bar{x}= 2,91$) konusunda kararsız oldukları görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin içerik boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların cinsiyetlerine göre t testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir

Tablo 15: ÖMB Derslerinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t Testi

Madde No	Cinsiyet		\bar{X}	ss	t	P
	Erkek: 154	Bayan: 161				
2	Erkek		2.54	1.20	1.23	0.21
	Bayan		2.38	1.08		
7	Erkek		2.73	1.05	-0.09	0.92
	Bayan		2.74	1.10		
8	Erkek		2.64	1.09	-0.02	0.98
	Bayan		2.64	1.05		
9	Erkek		3.34	1.12	0.16	0.86
	Bayan		3.32	1.15		
11	Erkek		3.40	1.15	-1.30	0.19
	Bayan		3.57	1.05		
12	Erkek		3.01	1.00	0.67	0.50
	Bayan		2.93	0.99		
13	Erkek		3.04	0.98	2.27	0.02*
	Bayan		2.78	1.00		
20	Erkek		3.58	0.98	0.28	0.77
	Bayan		3.55	0.97		
21	Erkek		2.94	1.13	0.08	0.93
	Bayan		2.93	1.09		
22	Erkek		3.45	0.91	-0.35	0.72
	Bayan		3.49	0.93		
26	Erkek		3.12	1.09	0.68	0.49
	Bayan		3.03	1.09		
27	Erkek		2.96	1.05	0.46	0.64
	Bayan		2.91	1.05		

Tablo 15’te görüldüğü üzere, “ÖMB dersleri arasında bütünlük yoktu.” anket maddesi hakkındaki erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır (P=0,02). Erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3,04, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,78’dir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu fark erkek öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlerin diğer anket maddeleri hakkındaki görüşlerinde cinsiyetlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin içerik boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların branşlarına göre t testi sonuçları Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16: ÖMB Derslerinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Bağımsız Gruplar t Testi

Madde No	Branş		ss	t	P
	Sınıf: 131	\bar{X}			
2	Sınıf öğrt.	2.23	1.01	-3.05	0.00*
	Branş öğrt.	2.62	1.20		
7	Sınıf öğrt.	2.74	1.04	0.09	0.92
	Branş öğrt.	2.73	1.10		
8	Sınıf öğrt.	2.73	.99	1.20	0.22
	Branş öğrt.	2.58	1.12		
9	Sınıf öğrt.	3.28	1.11	-0.69	0.48
	Branş öğrt.	3.37	1.15		
11	Sınıf öğrt.	3.36	1.08	-1.71	0.08
	Branş öğrt.	3.58	1.11		
12	Sınıf öğrt.	3.00	.98	0.49	0.61
	Branş öğrt.	2.95	1.00		
13	Sınıf öğrt.	2.85	.96	-0.78	0.43
	Branş öğrt.	2.94	1.03		
20	Sınıf öğrt.	3.61	.94	0.75	0.45
	Branş öğrt.	3.53	.99		
21	Sınıf öğrt.	2.96	1.08	0.26	0.79
	Branş öğrt.	2.92	1.13		
22	Sınıf öğrt.	3.54	.86	1.17	0.23
	Branş öğrt.	3.42	.95		
26	Sınıf öğrt.	3.05	1.02	-0.36	0.71
	Branş öğrt.	3.09	1.14		
27	Sınıf öğrt.	2.91	1.03	-0.33	0.73
	Branş öğrt.	2.95	1.07		

Tablo 16 incelendiğinde, “ÖMB dersleri ilgimi çekmedi.” anket maddesi hakkındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı

bir farklılık vardır ($P=0,00$). Sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,23, branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,62'dir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu fark branş öğretmenlerinin lehinedir. Öğretmenlerin diğer anket maddeleri hakkındaki görüşlerinde branşlarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin içerik boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir

Tablo 17: ÖMB Derslerinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdemlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Madde No	1-5 yıl N:85 (1)		6-10 yıl N: 94 (2)		11ve üzeri N: 136 (3)		Toplam N: 315		F	P	Fark olan gruplar
	\bar{X}_1	ss ₁	\bar{X}_2	ss ₂	\bar{X}_3	ss ₃	\bar{X}_4	ss ₄			
2	2.24	1.09	2.47	1.14	2.59	1.16	2.46	1.14	2.47	0.08	
7	2.56	.99	2.72	1.12	2.86	1.09	2.73	1.08	2.01	0.13	
8	2.41	1.01	2.62	1.11	2.80	1.06	2.64	1.07	3.47	0.03*	1-3
9	3.38	1.13	3.43	1.15	3.23	1.13	3.33	1.13	0.95	0.38	
11	3.60	1.11	3.48	1.13	3.42	1.07	3.49	1.10	0.64	0.52	
12	2.89	1.00	3.04	.98	2.97	1.01	2.97	.99	0.48	0.61	
13	2.88	1.07	2.92	1.00	2.92	.96	2.91	1.00	0.05	0.94	
20	3.58	.95	3.73	.90	3.44	1.02	3.56	.97	2.54	0.08	
21	2.78	1.09	3.00	1.16	2.99	1.08	2.94	1.11	1.13	0.32	
22	3.56	.89	3.52	.89	3.38	.95	3.47	.92	1.17	0.30	
26	3.16	1.13	3.21	1.07	2.93	1.07	3.07	1.09	2.14	0.11	
27	3.05	1.05	3.10	1.14	2.74	.97	2.93	1.05	4.01	0.01*	2-3

Tablo 17'de görüldüğü gibi, "ÖMB dersleri öğretmen adaylarının ilgi, istek ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almaktaydı." anket maddesindeki öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin kıdemlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($P=0,03$). Bu farklılık, 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2,41$) ile 11 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2,80$) arasındadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu fark 11 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin lehinedir.

“ÖMB dersleri kapsamında öğrendiğim ölçme ve değerlendirme yöntemleri yeteri kadar bilgilendirici oldu.” anket maddesindeki öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin kıdemlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır ($P=0,01$). Bu fark, 6–10 yıl görev yapan öğretmenler ile 11 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenler arasındadır. 6–10 yıl görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3,10, 11 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,74’dür. Ortalamalara bakıldığında bu fark 6–10 yıl görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlerin diğer anket maddeleri hakkındaki görüşlerinde kıdemlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

4.5. Beşinci Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve öğretmenlerin ÖMB derslerinin içeriği hakkındaki görüşlerini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların frekansları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin İçeriği Konusundaki Düşüncelerinin Frekans Değerleri

Sıra	Öğretmen görüşleri	f
1	İçerik sadece merkezdeki okullara göre hazırlanmamalı.	32
2	İçeriğin yetersiz olduğunu düşünüyorum.	29
3	Dersler sadece teorik olarak verildi.	27
4	Gerçek yaşamla iç içe değil.	22
5	Derslerin içeriği ile MEB müfredatı arasında büyük bir fark var.	20
6	Teorik bilgilerin pratiğe geçirilmesi çok zor.	20
7	İçeriğin yeterli olduğunu düşünüyorum.	19
8	Bilgi açısından yeterli düzeyde ancak uygulama konusunda çok fazla eksik var.	18
9	Dersler içerik olarak çok fazla kuramsal bilgilerle dolu.	18
10	Fakültelerde okutulan derslerle okul hayatının örtüşmediğini gördüm.	16
11	İçerik verilirken görev başındaki öğretmenlerin birikimlerinden faydalanılmalı.	15
12	Konular somut ve anlaşılır değildir.	6
13	Dersler düz anlatım yöntemiyle veriliyordu.	5
14	İçerik sade ve pratik bilgilerle verilmelidir.	5
15	İçeriğin uygulanabilir ve dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilir olması gerekmektedir.	5
16	İçeriğin sürekli güncellenmesi gereklidir.	4
17	İçerikte saf bilgiden ziyade işin ciddiyetini kavratıcı bilgilerin olması gerekmektedir.	4
18	Dersler alanında uzman kişiler tarafından verildiği için içerik tam olarak anlaşılmalıdır.	3
19	İçerik, öğrencilerin zihinsel, psiko-motor ve duyuşsal ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte değil.	2
20	Ders itaplarını hazırlayan kişi ve komisyonlar alanında uzman kişiler olmalıdır.	2
21	İçerik, teknolojiyi uygulamaya uygun olmalıdır.	2
22	İçerik, dersleri ezberleyip geçer not alacağı ve mezun olacağı şekilde olmamalıdır.	2
23	İçerik öğretim elemanları tarafından ilgi çekici şekilde uygulanmadı.	2

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun ÖMB dersleri içeriği ile ilgili olarak, İçerik sadece merkezdeki okullara göre hazırlanmamalı (f= 32), içeriğin yetersiz olduğunu düşünüyorum (f=29), dersler sadece teorik olarak verildi (f=27), gerçek yaşamla iç içe değil (f=22), derslerin içeriği ile MEB müfredatı arasında büyük fark var (f= 20) ve teorik bilgilerin pratiğe geçirilmesi çok zor (f= 20) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında içeriğin yeterli olduğunu düşünüyorum (f=19), bilgi açısından yeterli ama uygulama açısından eksik var (f= 18), dersler

içerik olarak kuramsal bilgilerle dolu (f= 18), derslerle öğretmenlik hayatının örtüşmediğini gördüm (f= 16) ve içerik verilirken görev yapan öğretmenlerden faydalanılmalı (f= 15) öğretmenler tarafından sıkça dile getirilen görüşlerdir. Nadiren de olsa konuların somut ve anlaşılır olmadığı, derslerin düz anlatım yöntemiyle işlendiği, içeriğin sade ve pratik bilgilerle verilmesi gerektiği, uygulanabilir ve dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilir olması ve içeriğin sürekli güncellenmesi gerektiği içerikle ilgili öğretmenlerin diğer görüşleridir. Öğretmenlerin vurguladığı diğer birkaç nokta ise, içeriğin saf bilgiden ziyade mesleğin önemini belirtecek bilgilerden oluşması, dersleri alanında uzman kişiler verdiği takdirde içeriğin tam olarak anlaşıldığı, içeriğin öğrencilerin zihinsel, psiko-motor ve duyuşsal ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmadığı, teknolojiyi kullanmaya uygun olması gerektiği ve öğretim elemanları tarafında ilgi çekici şekilde uygulanmadığıdır.

4.6. Altıncı Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin uygulanabilirlik boyutunda yer alan maddelerine öğretmenlerin vermiş olduğu cevapların sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: ÖMB Derslerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Anket Maddeleri	\bar{X}	SS
16	ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğine karşı tutumumda olumlu bir etki oluşturdu.	3,30	1,03
28	ÖMB dersleri, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmamı sağladı.	3,26	0,98
18	ÖMB derslerinde öğrendiğim yöntem ve teknikleri öğretmenlik yaşamımda kullanıyorum.	3,22	1,10
10	ÖMB derslerinde öğrendiğim bilgileri öğretmenlik hayatımda uygulamaktayım.	3,20	1,16
25	ÖMB dersi, öğrencilerin zihinsel gelişim özelliklerini dikkate alarak öğretim yapmamı sağladı.	3,19	1,07
23	ÖMB dersi, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğretim materyali hazırlamamda olumlu katkı sağladı.	3,16	1,07
29	ÖMB dersleri, öğrencilere nasıl rehberlik edeceğim konusunda yardımcı oldu.	3,14	1,00
24	ÖMB dersi, öğrenci durumlarına göre eğitim öğretim ortamlarını düzenlememde faydalı oldu.	3,12	1,06
6	ÖMB dersleri beni öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak hazırladı.	3,09	1,18
31	ÖMB dersleri sayesinde sınıfı daha etkin yönetebiliyorum.	2,99	1,05
17	ÖMB dersleri sınıfta etkili bir eğitim oluşturmamı sağladı.	2,85	1,07
15	Öğretmenlik uygulaması amacına ulaşmaktadır.	2,69	1,10
Toplam		37,29	9,22

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin ÖMB derslerinin öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği ile ilgili; ÖMB dersleriyle öğretmenlik mesleğine karşı tutumda olumlu etki oluşturduğu ($\bar{x}=3,30$), öğrencilerle sağlıklı iletişim kurduğu ($\bar{x}=3,26$), yöntem teknikleri uyguladıkları ($\bar{x}= 3,22$), ÖMB derslerinde edindiği bilgileri öğretmenlik hayatında uyguladığı ($\bar{x}=3,20$) ve öğrencilerin zihinsel gelişim özelliklerini dikkate alarak öğrenim yaptığı ($\bar{x}= 3,19$) gibi konularda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğretim materyali hazırlamada olumlu katkısının olduğu ($\bar{x}= 3,16$), öğrencilere rehberlik etme konusunda yardımcı olduğu ($\bar{x}= 3,14$), öğrenci durumlarına göre eğitim öğretim ortamlarını düzenlemelerinde yararlı olduğu ($\bar{x}= 3,12$) ve ÖMB dersleri öğretmen adaylarını mesleğe psikolojik olarak hazırladığı ($\bar{x}= 3,09$) anket maddelerinde yine öğretmenlerin kararsız

oldukları görülmektedir. Ayrıca, ÖMB dersleriyle sınıfı daha etkili yönettikleri ($\bar{x}=2,99$), sınıfta etkili bir eğitim ortamı oluşturdukları ($\bar{x}=2,85$) ve öğretmenlik uygulamasının amacına ulaştığı ($\bar{x}=2,69$) konusunda da öğretmenler kararsız kalmaktadırlar. Genel olarak öğretmenler ÖMB derslerinin öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır.

4.7. Yedinci Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin uygulanabilirlik boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların cinsiyetlerine göre t testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: ÖMB Derslerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Gruplar t Testi

Madde No	Cinsiyet		\bar{X}	ss	t	P
	Erkek: 154	Bayan: 161				
6	Erkek		3.12	1.18	0.45	0.65
	Bayan		3.06	1.18		
10	Erkek		3.17	1.18	-0.57	0.56
	Bayan		3.24	1.14		
15	Erkek		2.78	1.11	1.30	0.19
	Bayan		2.61	1.09		
16	Erkek		2.90	1.08	0.79	0.42
	Bayan		2.81	1.05		
17	Erkek		3.25	1.06	-0.87	0.38
	Bayan		3.35	1.00		
18	Erkek		3.17	1.13	-0.89	0.36
	Bayan		3.28	1.07		
23	Erkek		3.16	1.05	0.05	0.95
	Bayan		3.15	1.10		
24	Erkek		3.14	1.07	0.35	0.72
	Bayan		3.10	1.06		
25	Erkek		3.26	1.02	1.18	0.23
	Bayan		3.12	1.12		
28	Erkek		3.30	0.96	0.55	0.57
	Bayan		3.23	1.00		
29	Erkek		3.16	0.99	0.20	0.84
	Bayan		3.13	1.02		
31	Erkek		3.01	1.05	0.26	0.79
	Bayan		2.98	1.06		

Tablo 20'ye göre, anketin uygulanabilirlik boyutunda yer alan maddeler hakkındaki öğretmen görüşlerinde cinsiyetlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin uygulanabilirlik boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların branşlarına göre t testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir

Tablo 21: ÖMB Derslerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Bağımsız Gruplar t Testi

Madde No	Branş		\bar{X}	ss	t	P
	Sınıf: 131	Branş: 184				
6	Sınıf öğrt.		3.11	1.18	0.28	0.77
	Branş öğrt.		3.07	1.18		
10	Sınıf öğrt.		3.18	1.16	-0.31	0.75
	Branş öğrt.		3.22	1.16		
15	Sınıf öğrt.		2.64	1.04	-0.71	0.47
	Branş öğrt.		2.73	1.14		
16	Sınıf öğrt.		2.81	1.04	-0.56	0.57
	Branş öğrt.		2.88	1.09		
17	Sınıf öğrt.		3.40	.95	1.41	0.15
	Branş öğrt.		3.23	1.08		
18	Sınıf öğrt.		3.31	1.07	1.21	0.22
	Branş öğrt.		3.16	1.12		
23	Sınıf öğrt.		3.28	1.00	1.73	0.08
	Branş öğrt.		3.07	1.12		
24	Sınıf öğrt.		3.16	1.03	0.57	0.56
	Branş öğrt.		3.09	1.09		
25	Sınıf öğrt.		3.33	1.01	1.89	0.05
	Branş öğrt.		3.10	1.11		
28	Sınıf öğrt.		3.41	.94	2.24	0.02*
	Branş öğrt.		3.16	1.00		
29	Sınıf öğrt.		3.22	.97	1.14	0.25
	Branş öğrt.		3.09	1.03		
31	Sınıf öğrt.		3.10	1.03	1.56	0.12
	Branş öğrt.		2.91	1.06		

Tablo 21 incelendiğinde, “ÖMB dersleri, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmamı sağladı.” anket maddesindeki sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır (P=0,02). Sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,41, branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,16’dır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu fark sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Öğretmenlerin diğer anket maddeleri hakkındaki görüşlerinde branşlarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin uygulanabilirlik boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: ÖMB Derslerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdemlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Madde No	1-5 yıl		6-10 yıl		11ve üzeri		Toplam		F	P
	N:85		N: 94		N: 136		N: 315			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)		
	\bar{X}_1	SS ₁	\bar{X}_2	SS ₂	\bar{X}_3	SS ₃	\bar{X}_4	SS ₄		
6	3.00	1.16	3.24	1.17	3.04	1.19	3.09	1.18	1.16	0.31
10	3.01	1.13	3.37	1.21	3.21	1.13	3.20	1.16	2.21	0.11
15	2.60	1.18	2.60	1.02	2.81	1.10	2.69	1.10	1.41	0.24
16	3.20	.98	3.40	1.10	3.31	1.01	3.30	1.03	0.84	0.42
17	2.89	1.03	2.83	1.11	2.85	1.06	2.85	1.07	0.07	0.93
18	3.27	1.05	3.28	1.13	3.16	1.11	3.22	1.10	0.40	0.67
23	3.29	1.12	3.17	1.10	3.06	1.03	3.16	1.07	1.13	0.32
24	3.14	1.05	3.18	1.12	3.08	1.04	3.12	1.06	0.24	0.78
25	3.30	1.03	3.16	1.10	3.15	1.08	3.19	1.07	0.62	0.53
28	3.32	.95	3.39	.98	3.14	1.00	3.26	.98	2.11	0.12
29	3.30	1.00	3.05	1.06	3.11	.97	3.14	1.00	1.50	0.22
31	2.96	1.08	3.08	1.05	2.95	1.04	2.99	1.05	0.46	0.62

Tablo 22’ye göre, anketin uygulanabilirlik boyutunda yer alan maddeler hakkındaki öğretmen görüşlerinde kıdemlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve öğretmenlerin ÖMB derslerinin öğretmenlik yaşamında uygulanabilirliğini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların frekansları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Uygulanabilirliği Konusundaki Düşüncelerinin Frekans Değerleri

Sıra	Öğretmen görüşleri	f
1	Dersler daha çok teorik olarak verildiği ve soyut kaldığı için uygulamada sıkıntı yaşanmaktadır.	63
2	Sınıf ve okul ortamları bölgelere göre değişiklik gösterdiği için uygulamada sıkıntı yaşanmaktadır.	32
3	Sınıf mevcutları, fiziki mekân, materyal durumları gibi özelliklerin olmasından dolayı derslerin uygulanabilirliğinin olmadığını düşünüyorum.	30
4	Edindiğim bilgilerin çoğunu kullandım.	28
5	Öğretmenlik hayatıma bir katkısı olmadı.	27
6	MEB müfredatından uzak.	21
7	Derslerin teoriden çok uygulamalı olarak verilmesi öğretmenlik hayatındaki uygulanabilirliğini artırmaktadır.	18
8	Okutulan dersler kısmen uygulanabilmektedir.	17
9	Gerçek hayatla ilişkilendirilirse daha faydalı olur.	15
10	Öğretmenlik yaşandıkça öğrenilen bir meslektir.	11
11	Araç gereç eksikliğinin oluşu konuları somutlaştırmada yetersiz kalmaktadır.	11
12	Uygulanabilirliğin yüksek olması için staj sürelerinin daha fazla olması gerekmektedir.	4
13	Bilgilerin uygulanabilirlik düzeyi düşüktür.	4
14	Dersler amaca uygun verilmediği için uygulanabilir değil.	4
15	Derslerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi uygulanabilirliğini artırmaktadır.	4
16	Hayal dünyasından gerçek dünyaya geçiş gibi.	3

Tablo 23'e göre, ÖMB derslerinin öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerin daha çok teorik olarak verildiği ve soyut kaldığı için uygulamada sıkıntı yaşamakta olduklarını (f=63) vurgulamışlardır. Bunun yanında yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu; sınıf ve okul ortamları bölgelere göre değişiklik gösterdiği için uygulamada sıkıntı yaşadıklarını (f=32), sınıf mevcutları, fiziki mekân, materyal durumları gibi özelliklerin

olmasından dolayı derslerin uygulanabilirliğin (f=30) ve öğretmenlik hayatlarına bir katkısının olmadığını (f=27) belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise ÖMB derslerinden edindiği bilgileri öğretmenlik hayatında uyguladığı (f=28) ortaya çıkmıştır. Ayrıca derslerin MEB müfredatında uzak olması (f=21) ve derslerde anlatılanların soyut kalmasının uygulanabilirliğini düşürmesi (f=20) öğretmenlerin uygulanabilirlik konusundaki görüşleridir. Bunun aksine bazı öğretmenler de derslerin teorikten ziyade uygulamalı olarak anlatılması (f=18), gerçek hayatla ilişkilendirilmesi (f=15), derslerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi (f=4) ve staj süresinin uzatılmasının (f=4) bu derslerin uygulanabilirliğini arttıracığı kanaatindedir. Bir kısım öğretmen ise dersleri kısmen uygulayabilmekteyim (f=17) diye görüş belirtmişlerdir.

“Öğretmenlik yaşandıkça öğrenilen meslektir” ve “ hayal dünyasında gerçek dünyaya geçiş gibi” ifadeleri ise ÖMB derslerinin uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin kullandığı dikkat çekici ifadelerdir. Nadiren de olsa bazı öğretmenler bilgilerin uygulanabilirlik düzeyinin düşük olduğunu ve dersler amaca uygun verilmediği için uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir.

4.11. On Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin ÖMB derslerinin üniversitede işleniş boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların sonuçları Tablo 24 ve Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 24: Ankette Derslerinin İşleniş Boyutunda Yer Alan Olumlu Sorular Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Madde No	Anket maddeleri	\bar{X}	SS
3	ÖMB derslerini alanında uzman kişiler vermekteydi.	3,33	1,20
4	ÖMB derslerini veren öğretim elemanları nitelik bakımından yeterliydi.	3,24	1,10
14	Öğretmenlik uygulamasına ayrılan süre yeterliydi.	2,62	1,17
Toplam		9,20	2,60

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin, ÖMB derslerinin üniversitede işleniş ile ilgili anket maddelerinde kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Dersleri alanında

uzman kişilerin vermesi ($\bar{x}= 3,33$), öğretim elemanlarının nitelik olarak yeterli olması ($\bar{x}= 3,24$) ve uygulamaya ayrılan sürenin yeterli olması ($\bar{x}= 2,62$) anket maddelerinde öğretmenlerin kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 25: Ankette Derslerinin İşleniş Boyutunda Yer Alan Olumsuz Sorular Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Madde No	Anket Maddeleri	\bar{X}	ss
5	ÖMB ders saatleri öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamada yetersizdi.	3,37	1,17
19	ÖMB dersi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği konusundaki rehberlikleri yetersizdi.	3,34	1,10
1	ÖMB dersleri, öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemlerinden dolayı faydalı olmadı.	3,09	1,12
30	ÖMB derslerinin işleniş tarzı öğrencileri öğretmenlik mesleğinden soğutmaktadır.	2,88	1,10
Toplam		12,69	3,06

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin, ders saatlerinin mesleğe hazırlamada yetersiz olması ($\bar{x}= 3,37$), öğretim elemanlarının meslekle ilgili rehberliklerinin yetersiz olması ($\bar{x}= 3,34$), öğretim elemanlarının kullandığı yöntemlerden dolayı derslerin faydalı olmaması ($\bar{x}= 3,09$) ve derslerin işleniş öğretmen adaylarını meslekten soğutması ($\bar{x}= 2,88$) kararsız oldukları görülmektedir.

4.12. On İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin ÖMB derslerinin üniversitede işleniş boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların cinsiyetlerine göre t testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir

Tablo 26: ÖMB Derslerinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Gruplar t Testi

Madde No	Cinsiyet		\bar{X}	ss	t	P
	Erkek: 154	Bayan: 161				
1	Erkek		3.21	1.14	1.87	0.06
	Bayan		2.97	1.10		
3	Erkek		3.20	1.29	-1.83	0.06
	Bayan		3.45	1.09		
4	Erkek		3.14	1.16	-1.65	0.09
	Bayan		3.34	1.04		
5	Erkek		3.42	1.18	0.69	0.48
	Bayan		3.33	1.16		
14	Erkek		2.60	1.22	-0.33	0.74
	Bayan		2.64	1.12		
19	Erkek		3.47	1.06	2.07	0.03*
	Bayan		3.21	1.12		
30	Erkek		2.99	1.11	1.85	0.06
	Bayan		2.76	1.08		

Tablo 25 incelendiğinde, “ÖMB dersi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği konusundaki rehberlikleri yetersizdi.” anket maddesindeki erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır (P=0,03). Erkek öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,47, bayan öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,21’dir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu fark erkek öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlerin diğer anket maddeleri hakkındaki görüşlerinde cinsiyetlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin ÖMB derslerinin üniversitede işleniş boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların branşlarına göre t testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: ÖMB Derslerinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Bağımsız Gruplar t Testi

Madde No	Branş	\bar{X}	ss	t	P
	Sınıf: 131 Branş: 184				
1	Sınıf öğrt.	3.03	1.11	-0.73	0.46
	Branş öğrt.	3.13	1.13		
3	Sınıf öğrt.	3.23	1.17	-1.23	0.22
	Branş öğrt.	3.40	1.21		
4	Sınıf öğrt.	3.15	1.07	-1.29	0.19
	Branş öğrt.	3.31	1.12		
5	Sınıf öğrt.	3.26	1.16	-1.48	0.13
	Branş öğrt.	3.46	1.17		
14	Sınıf öğrt.	2.56	1.12	-0.85	0.39
	Branş öğrt.	2.67	1.20		
19	Sınıf öğrt.	3.32	1.13	-0.22	0.82
	Branş öğrt.	3.35	1.07		
30	Sınıf öğrt.	2.81	1.07	-0.88	0.37
	Branş öğrt.	2.92	1.12		

Tablo 27 incelendiğinde, derslerin işlenişı boyutunda yer alan maddeler hakkındaki öğretmen görüşlerinde branşlarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve anketin ÖMB derslerinin üniversitede işlenişı boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların kıdemlerine göre varyans analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: ÖMB Derslerinin Derslerin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdemine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Madde No	1-5 yıl N:85 (1)		6-10 yıl N: 94 (2)		11ve üzeri N: 136 (3)		Toplam N: 315		F	P
	\bar{X}_1	ss ₁	\bar{X}_2	ss ₂	\bar{X}_3	ss ₃	\bar{X}_4	ss ₄		
1	2.99	1.08	3.05	1.10	3.18	1.168	3.09	1.12	0.84	0.43
3	3.35	1.15	3.47	1.21	3.21	1.21	3.33	1.20	1.32	0.26
4	3.17	1.05	3.43	1.14	3.16	1.10	3.24	1.10	1.89	0.15
5	3.20	1.15	3.51	1.16	3.39	1.18	3.37	1.17	1.52	0.22
14	2.63	1.26	2.62	1.14	2.62	1.14	2.62	1.17	0.00	0.99
19	3.34	1.10	3.29	1.14	3.38	1.07	3.34	1.10	0.17	0.83
30	3.01	1.18	2.71	1.12	2.91	1.03	2.88	1.10	1.76	0.17

Tablo 28 incelendiğinde, derslerin işlenişi boyutunda yer alan maddeler hakkındaki öğretmen görüşlerinde kıdemlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

4.15. On Beşinci Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve ÖMB derslerinde en çok karşılaşılan sorunları belirlemek için sorulan açık uçlu soruya öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların frekansları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Eğitim Fakültelerinde Okutulan ÖMB Derslerinde En Çok Karşılaşılan Sorunlar Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Frekans Değerleri

Sıra	Öğretmen görüşleri	f
1	Teoriğin pratiğe dönüştürülememesi.	66
2	Staj sürelerinin kısa olması.	29
3	Öğretmenlik uygulamasının verimli olmaması.	24
4	Derslerin hep en mükemmel göre işlenmesi.	23
5	Birleştirilmiş sınıf programlarının uygulanmasındaki sıkıntı.	21
6	Uygulamada sadece merkez okulların seçilmesi.	21
7	Günlük hayatla ilişkilendirilmemesi.	20
8	MEB müfredatından kopuk olması.	19
9	Derslerde anlatılanların soyut kalması.	16
10	Dersleri alanında uzman kişilerin vermemesi.	15
11	ÖMB derslerine giren öğretim elemanların öğretmenlik mesleği konusunda rehberliklerinin yetersiz olması.	15
12	Materyal kullanımında yetersiz kalınması.	13
13	ÖMB derslerini veren öğretim elemanlarının nitelik açısından yetersiz olması.	11
14	Öğretim elemanlarını dersi monoton yani düz anlatımla işlemeleri.	10
15	Kitapların ezbere dayalı olması.	10
16	Öğretim elemanının sayıca yetersiz olması.	10
17	Fazladan, öğretmenlik hayatında kullanılmayacak bilgilere yer verilmesi.	9
18	ÖMB ders saatlerinin yetersiz olması.	9
19	Öğretmen adaylarını psikolojik olarak hazırlamakta yetersiz olması.	7
20	Öğretim elemanlarının gereksiz kavram kargaşası oluşturması.	7
21	Öğretim elemanları ders anlatımında kitap dili kullanması.	6
22	Öğrencilerin dersleri gereksiz görmeleri.	6
23	Öğretim elemanları kitaplara çok bağlı kalması.	5
24	Dersleri anlamaktan çok dersi geçme kaygısı.	5
25	Sorgulayıcı eğitim ortamlarının olmaması.	3
26	Aday öğretmenlerin sınıfta aktif hale getirilmemesi.	1
27	Derslerin amaçlarının yeterince belirgin olmaması.	1

Tablo 29 incelendiğinde, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB derslerinde en çok karşılaşılan sorun olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu teoriğin pratiğe dönüştürülememesi (f=66) olarak görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlere göre en çok karşılaşılan diğer sorunlar ise; staj süresinin kısa olması (f=29), öğretmenlik uygulamasının verimli olmaması (f=24), derslerin en mükemmel ortamlara göre işlenmesi (f=23), birleştirilmiş sınıf uygulamasının olmaması (f=21), öğretmenlik uygulamasında merkez okulların seçilmesi (f=21) ve konuların günlük

hayatla ilişkilendirilememesi (f=20)'dir. Ayrıca derslerin MEB müfredatından kopuk olması (f=19), anlatılanların soyut kalması (f=16), dersleri alanında uzman kişilerin vermemesi (f=15), öğretim elemanlarının meslek hakkındaki rehberliklerinin (f=15) ve derslerde materyal kullanımının yetersiz olması (f=13), öğretim elemanlarının yetersiz olması (f=11), dersleri monoton işlemeleri (f=10), kitapların ezbere dayalı olması (f=10) ve öğretim elemanı yetersizliği (f=10) öğretmenler tarafından dile getirilen diğer sorunlardır. Bazı öğretmenler nadiren de olsa gereksiz bilgilerin fazlaca yer alması, ÖMB ders saatlerinin yetersiz olması, öğretmen adaylarını mesleğe psikolojik olarak hazırlamada yetersiz kalınması, öğretim elemanlarının ders anlatımında kitap dili kullanması, öğrencilerin dersleri gereksiz görmesi ve anlamaktan ziyade ders geçme kaygılarının olması, öğretim elemanlarının olaylara siyasi yaklaşımları ve sistemin sürekli değişmesi gibi sorunların olduğunu vurgulamışlardır.

4.16. On Altıncı Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve ÖMB derslerinin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine daha faydalı hazırlaması hakkındaki öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların frekansları Tablo 30'da verilmiştir

Tablo 30: ÖMB Derslerinin Öğretmen Adaylarını Öğretmenlik Mesleğine Daha Faydalı Hazırlaması Hakkındaki Öğretmenlerin Görüş ve Önerilerinin Frekans Değerleri

Sıra	Öğretmen görüşleri	f
1	Uygulamalı staj süreleri arttırılmalı gerçek ortamlar hazırlanmalı.	61
2	Uygulamalı eğitim artırılmalıdır.	55
3	Öğretmen adaylarına uygulama yaptırılırken köy okulları da göz önüne alınmalıdır.	29
4	MEB ile YÖK arasındaki kopukluğun giderilmesi gerekmektedir.	26
5	Ağır teorik bilgilerin yerine öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlayıcı bilgiler verilmelidir.	21
6	Dersler öğretmen adaylarını duygusal (çocuk sevgisi, hoşgörü, şefkat) olarak da öğretmenliğe hazırlamalıdır.	18
7	Dersler günlük hayatla ilişkilendirilerek somut örneklerle verilmelidir.	18
8	ÖMB dersleri, evrensel yeniliklere açık ancak bu yenilikleri kendi değerlerimizle kaynaştırarak verilmelidir.	16
9	Bu dersler alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir.	15
10	Öğretmen adaylarının stajlarına 1. sınıftan itibaren yapmaları daha faydalı olur.	12
11	Alan derslerinin saatleri azaltılarak ÖMB derslerine ağırlık verilmelidir.	12
12	Eğitim araç gereçlerin kullanımı üzerine daha çok durulmalıdır.	12
13	Sorunlara gerçekçi çözümler üretmeye yardımcı olmalı.	11
14	Öğretmen adayları stajlarını değişik okullarda zor şartlarda yapmalıdırlar.	10
15	Öğretmen adaylarına ÖMB derslerinin gerekliliği anlatılmalıdır.	8
16	ÖMB ders saatleri artırılmalıdır.	8
17	Derslerde görsellik arttırılmalıdır.	7
18	Ülkemizdeki veli ve öğrenci profili ile iletişim konusunda bilgilendirme verilirse daha faydalı olur.	6
19	Stajların uygulama biçimi daha ciddi ve planlı yapılmalıdır.	6
20	Derslerde işlenen konuların sürekli güncellenmesi gerekmektedir.	5
21	Kendi değerlerimize uygun yeni metotlar geliştirmeliyiz.	5
22	Son sınıf öğrencileri yıl boyunca stajyer öğretmen olarak okullarda çalıştırılmalı ve son sınıfta hiç ders okutulmamalıdır.	5
23	Örnek olaylar anlatacak kişiler seminerler verilmesine olanak sağlanmalı.	5
24	Öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen öğretmen adayları seçilirken yazılı değil de sözlü sınava tabi tutulmalıdırlar.	4
25	Derslerin işleniş ve içeriği öğretmenlik mesleğini kolaylaştırıcı şekilde olmalıdır.	4
26	Öğretim elemanları dersleri daha çok ilgi çekici hale getirmelidir.	3
27	Mikro öğretime ağırlık verilmelidir.	3
28	Bu derslerin yanında iletişimle ilgili dersler de verilmelidir.	3
29	ÖMB derslerine MEB' de görev yapan yönetici veya öğretmenler görevlendirilirse uygulanabilirlik konusunda faydalı olabilir.	2

Tablo 30 incelendiğinde ÖMB derslerinin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine daha faydalı hazırlaması için öğretmenlerin büyük çoğunluğu, uygulamalı staj süresi arttırılmalı ve gerçek ortamlar hazırlanmalı (f=61), uygulamalı eğitim arttırılmalı (f=55) şeklinde öneriler sunmuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarına uygulama yaptırılırken köy okulları da göz önüne alınmalıdır (f=29), YÖK ile MEB arasında kopukluğun giderilmesi gerekmektedir (f=26), ağır teorik bilgilerin yerine öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlayıcı bilgiler verilmelidir (f=21), dersler öğretmen adaylarını duygusal (çocuk sevgisi, hoşgörü, şefkat) olarak da öğretmenliğe hazırlamalıdır (f=18), dersler günlük hayatla ilişkilendirilerek somut örneklerle verilmelidir (f=18), ÖMB dersleri, evrensel yeniliklere açık ancak bu yenilikleri kendi değerlerimizle kaynaştırarak verilmelidir (f=16) ve bu dersler alanında uzman kişiler tarafında verilmelidir (f=15) şeklinde öneriler de dile getirilmiştir.

Öğretmen adaylarının stajlarına 1. sınıftan itibaren yapmaları daha faydalı olur (f=12), alan derslerinin saatleri azaltılarak ÖMB derslerine ağırlık verilmelidir (f=12), eğitim araç gereçlerin kullanımı üzerine daha çok durulmalıdır (f=12), sorunlara gerçekçi çözümler üretmeye yardımcı olmalı (f=11), öğretmen adayları stajlarını değişik okullarda zor şartlarda yapmalıdırlar (f=10), öğretmen adaylarına ÖMB derslerinin gerekliliği anlatılmalıdır (f=8) ve ÖMB ders saatleri artırılmalıdır (f=8) öğretmenlerin diğer önerileridir. Bazı öğretmenler de derslerde görselliğin arttırılmasını, ülkemizde veli, öğrenci ve iletişimle ilgili bilgiler verilirse daha yararlı olur, staj uygulama biçimi daha ciddi ve planlı yapılmalıdır, işlenen konuların sürekli güncellenmesi gerekmektedir, son sınıf sadece staja ayrılmalıdır, derslerin işlenişi ve içeriği öğretmenliği kolaylaştırıcı olmalıdır ve mikro öğretime ağırlık verilmelidir gibi önerilerini sıralamışlardır.

4.17. On Yedinci Alt Probleme Dayalı Bulgu

İlköğretim öğretmenlerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme anketi uygulanmış ve öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin üniversitede işlenişi, uygulanabilirliği ve içeriği hakkındaki görüşleri arasındaki ilişki Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Değerlendirme Anketinin, ÖMB Derslerinin İçeriği, Uygulanabilirliği ve Üniversitede İşlenişi Arasındaki İlişki

Boyutlar	B1	B2	B3
B1 (ÖMB derslerinin üniversitede işleniş)	1		
B2 (uygulanabilirlik)	0,621*	1	
B3 (içerik)	0,680*	0,806*	1

N=315, *p< 0.01 (2-tailed)

Tablo 31'e göre öğretmenlerin, ÖMB derslerinin işlenişi ile derslerin öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r= 0,621$) anlamlı bir ilişki vardır. ÖMB derslerinin işlenişi ve içeriği hakkındaki düşünceleri arasında da yine pozitif yönde, orta düzeyde ($r= 0,680$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin ÖMB derslerinin içeriği ile öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($0,806$) anlamlı bir ilişki vardır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve YORUM, ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Öğretmenler, ÖMB derslerinin içeriğiyle ilgili olan sorularda genel olarak kararsız kalmaktadırlar. Ancak ÖMB ders içeriğinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili olduğu ve öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleği konusunda bilgilendirdiği görüşüne büyük oranda katılmaktadırlar. Bunun yanında öğretmenler, derslerin ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir.
2. “ÖMB dersleri arasında bütünlük yoktu.” anket maddesi hakkındaki erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark erkek öğretmenlerin lehinedir.
3. “ÖMB dersleri ilgimi çekmedi.” anket maddesi hakkındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark branş öğretmenlerinin lehinedir.
4. “ÖMB dersleri öğretmen adaylarının ilgi, istek ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almaktaydı.” anket maddesi hakkındaki öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farklılık, 1–5 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 11 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenler arasındadır.
5. “ÖMB dersleri kapsamında öğrendiğim ölçme ve değerlendirme yöntemleri yeteri kadar bilgilendirici oldu.” anket maddesi hakkındaki öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık vardır. Bu

fark, 6–10 yıl görev yapan öğretmenler ile 11 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenler arasındadır.

6. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ÖMB derslerinin içeriğini sadece imkânları zengin olan okullara göre hazırlanmasının doğru olmadığı görüşündedirler.
7. Öğretmenler, ÖMB derslerinin içeriğinin yetersiz olduğunu, sadece teorik olarak verildiğini ve gerçek yaşamla iç içe olmadığını vurgulamaktadırlar.
8. Öğretmenler, ÖMB derslerinin öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği konusunda genel olarak kararsız kalmaktadırlar.
9. ÖMB dersleri, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında olumlu bir etki oluşturduğu konusunda öğretmenler kararsız kalmaktadırlar.
10. Anketin uygulanabilirlik boyutunda yer alan maddeler hakkındaki öğretmen görüşlerinde cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.
11. “ÖMB dersleri, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmamı sağladı.” anket maddesi hakkındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu fark sınıf öğretmenlerinin lehinedir.
12. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, derslerin daha çok teorik olarak verildiği ve soyut kaldığı için uygulamada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.
13. Sınıf ve okul ortamlarının kırsal ve merkezde farklılık göstermesi derslerinin uygulanabilirliğini düşürdüğünü yine öğretmenlerin çoğunluğu belirtmektedir.
14. Öğretmenler, MEB müfredatından uzak olduğu için ÖMB derslerin uygulanabilirliğinin mümkün olmadığını vurgulamışlardır.
15. Öğretmenler ÖMB derslerinin üniversitede işlenişi konusunda genel olarak kararsız kalmaktadırlar. Dersleri alanında uzman kişiler vermekteydi, öğretim elemanları nitelik bakımında yeterliydi, derslerin işleniş tarzı öğretmen

adaylarını öğretmenlik mesleğinden soğutmaktadır gibi görüşlerde öğretmenler yine kararsız kalmaktadırlar.

- 16.** “ÖMB dersi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği konusundaki rehberlikleri yetersizdi.” anket maddesi hakkındaki erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- 17.** Derslerin işlenişi boyutunda yer alan maddeler hakkındaki öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin branşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı bir fark yoktur.
- 18.** Öğretmenlerin, ÖMB derslerinde en çok karşılaştıkları sorunlar; teoriğin pratiğe dönüştürülememesi, staj sürelerinin kısa olması, öğretmenlik uygulamasının verimli olmaması ve ÖMB derslerinin her zaman en mükemmel öğrenci, okul ve şartlara göre işlenmesidir.
- 19.** ÖMB derslerinin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine daha faydalı hazırlaması için öğretmenlerin öneri ve görüşlerinden en sık dile getirilenler şöyledir:
- Uygulamalı staj süresi arttırılmalı ve gerçek ortamlar hazırlanmalıdır.
 - Uygulamalı eğitim arttırılmalı.
 - Öğretmen adaylarına uygulama yaptırırken köy okulları da göz önüne alınmalıdır.
 - MEB ile YÖK arasında iş birliği sağlanmalıdır.
 - Ağır teorik bilgilerin yerine öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlayıcı bilgiler verilmelidir.
- 20.** Öğretmenlerin ÖMB derslerinin içeriği ile öğretmenlik hayatında uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

5.2. Tartışma ve Yorum

Öğretmenler, ÖMB derslerini değerlendirme anketine vermiş oldukları cevaplara göre genel olarak kararsız kalmaktadırlar. Bunun 3 sebebi olabilir:

1. Eğitim fakültesinde okurken aldıkları eğitimi sonraki yıllarda unutmuş olmalarına,
2. Öğretmen adayı oldukları dönemde ÖMB derslerine gerekli hassasiyeti göstermemiş ve içeriği hakkında çok fazla fikir sahibi olamamış olmalarına,
3. Öğretmenler içerikle ilgili anket maddelerini cevaplandırırken olumlu ya da olumsuz uç noktalarda yer almak yerine ortalama bir cevap vermek istemiş olmalarına.

Bunun yanında ÖMB derslerini değerlendirme anketinin ilk açık uçlu sorusu olan “ÖMB derslerinin içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir ?” sorusunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu boş bırakmıştır. Ancak öğretmenlerin, ÖMB ders içeriklerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili olduğunu belirten anket maddesine katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler arasındaki bu genel düşünceye göre ÖMB derslerinin içeriği, hedeflendiği gibi öğretmenlik mesleğini yansıtmaktadır. Bunun yanında ÖMB derslerinin öğretmenlerin ilgilerini çekip çekmediğini anlamak için ankette yer alan “ÖMB dersleri ilgimi çekmedi” şeklindeki görüşe öğretmenlerin katılmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre ÖMB dersleri öğretmenlerin ilgisini çektiği görülmektedir. Bu madde hakkındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark vardır. Bu durum, branş öğretmenlerinin ÖMB derslerine ilgilerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha az olduğu ve branş öğretmenlerinin alan bilgisine karşı daha ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“ÖMB dersleri kapsamında öğrendiğim ölçme ve değerlendirme yöntemleri yeteri kadar bilgilendirici oldu.” anket maddesindeki öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin kıdemlerine göre 6–10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Buradaki fark 6–10 yıl görev yapan öğretmenler ile 11 ve üzeri görev yapanlar arasındadır. Bu bulgu değerlendirildiğinde

kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin ÖMB dersleri içinde almış oldukları ölçme değerlendirme dersinden yeteri kadar yararlandıklarını göstermektedir. Ayrıca “ÖMB dersi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği konusundaki rehberlikleri yetersizdi.” anket maddesindeki erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu duruma göre bayan öğretmenler, öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleği konusundaki rehberliklerini erkek öğretmenlerden yeterli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Diğer bir anket maddesi olan “ÖMB derslerinin içeriği etkili ve verimli bir öğretmen yetiştirmek için yeterlidir” şeklindeki görüşte öğretmenler kararsız kalmaktadır. Akpınar ve Özer (2004)’in teknik eğitim fakültesi son sınıf öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir çalışmada benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. “ÖMB dersleri verimli ve etkili öğretmen yetiştirmek için yeterlidir” yargısına öğretmen adayları orta düzeyde katılmaktadırlar. Bunun yanında “ÖMB dersleri gerçek yaşamla yeterince ilişkilendirilemiyor” biçimindeki görüşe öğretmenlerin katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu anket maddesine verdikleri cevaplara göre öğretmenler, ÖMB derslerinin gerçek yaşamla yeterince ilişkilendirilmediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin içerikle ilgili düşüncelerini öğrenmek için sorulan açık uçlu soruya “22 öğretmen, içerik gerçek yaşamla iç içe değildir.” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin kapalı uçlu anket maddesine verdikleri cevapla açık uçlu soruya verdikleri cevaplar birbirini desteklemektedir.

Öğretmenlere içerikle ilgili görüşleri sorulduğunda öğretmenlerin çoğu, içeriğin sadece merkezdeki okullara göre hazırlanmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Oysaki ülkemizde birleştirilmiş sınıf kavramı var ve halen de birleştirilmiş sınıf birçok okulda uygulanmaktadır. Yeni mezun olmuş öğretmenlerin büyük çoğunluğu birleştirilmiş sınıf gerçeği ile meslekteki ilk senelerinde karşılaşmaktadırlar. Gerçek bir eğitim faaliyeti oluşturmak için onların bu ortama alışmaları 1 veya 2 senelerini almaktadır. Bu durumdan hem öğretmen hem de öğrenciler olumsuz etkilenmektedir. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmeni yetiştiren ilköğretim bölümü programlarında “Birleştirilmiş Sınıf Öğretimi” dersi bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu alanda yetersiz olmaları programdan değil, öğretim elemanlarının ders programındaki farklı yaklaşımlarından olabilir. Öğretmenlerin,

programın içerik boyutuyla ilgili açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

Öğretmen A: “İçeriğin uygun olmadığını ve uygulamada eksik kalındığını düşünüyorum. Üniversitede okutulan ÖMB derslerinde öğrendiğim hiçbir şeyi Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesinin Suluçem Köyü'nde birleştirilmiş sınıflarda uygulayamadım. Ne öğrendiysem kendi deneyimlerimle öğrendim. Yani üniversitede öğrendiğimiz her şey hikâye...”

Öğretmen B: “Teorik bilgiler hemen hemen yeterli sayılır. Ancak asıl önemli olan uygulama ve her şartta geçerli olacak bir içerik oluşturma...”

Öğretmen C: “Derslerin içeriği, uygulamada ihtiyaç duyulan alanları yeterince kapsamıyor ya da yansıtamıyor. Bilgi depolamaktan ziyade uygulamada karşılaşılabilecek durumlar ve alınabilecek tedbirler daha çok irdelenmeli.”

Öğretmenlerin de belirttiği gibi içerikle ilgili sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar içerikteki konulardan değil, bu konuların uygulanmasında bölge, öğrenci ve okulların ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alınmamasından ileri gelmiş olabilir. Ayrıca teorik olarak verilen bilgilerin yeterince uygulanamaması da sorunu doğuran bir başka neden olarak görülebilir.

Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriği ile MEB müfredatı arasında büyük fark olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel kanaati YÖK ile MEB arasında bir kopukluğun olduğudur. Öğretmenler bu konuyu hem derslerin uygulanabilirliği hem de ÖMB derslerindeki sorunlar konusunda gündeme getirmişlerdir. Bu sorunu öğretmenlerin birden fazla yerde belirtmeleri, gerçekte böyle bir sorunun olduğunu ya da öğretmenlerin, MEB ile YÖK arasında var olan işbirliğinden habersiz olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun MEB ile YÖK arasındaki kopuktan bahsetmesi böyle bir sorunun var olma durumunu söz konusu yapmaktadır. İki öğretmenin bu konuda verdiği cevaplar bu konuyu kısmen de olsa açıklamaktadır.

Öğretmen D: “Lisans boyunca verilen dersler MEB müfredatıyla desteklenmiş olsa idi daha güzel olurdu. Mesela, ‘matematik dersinde 4 basamaklı sayıları okuma konusunda şu yöntemler kullanılabilir’ gibi.”

Öğretmen E: “Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB dersleri sadece teoride kalmaktadır. Gerçek yaşamla pek ilgisi yoktur. Üniversitelerde okutulan dersler kesinlikle öğretmenlik tecrübesi için yeterli değildir. Çünkü üniversitelerle MEB arasında bir kopukluk vardır.”

Bir öğretmen ise öneri niteliğinde dikkat çekici şu görüşü dile getirmiştir;

Öğretmen F: “MEB ve üniversiteler arasında bilgi alış verişinin sağlanması gerekir. Değişecek programlardan önce aday öğretmenlerin programı değişmeli ki yeni öğretmenler programı uygulamada zorluk çekmesinler.”

Öğretmenler gerçekten de dikkat çekici bir noktayı vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin görevlerinden birisi de belirlenen programları okullarda uygulamaktır. Uygulanmakta olan bir program değişmeden önce o programı uygulayacak olan öğretmenler programa hazırlanmalıdır. Yani ilk önce öğretmen yetiştiren kurumların programları değişmelidir. Öğretmen adayları o programa göre yetiştirilmelidir ki mezun olduklarında değişen programa ayak uydursunlar ve programın sorunsuz işlenmesini sağlasınlar. Yoksa alışılmış düzenini bırakamayacak çok sayıda öğretmen vardır. Bunları yeni programa adapte etmek oldukça zordur. Burada önemli olan, bir program değiştiğinde doğrudan okullarda uygulamaktan ziyade, programı uygulayacak öğretmenleri yetiştirerek programın okullarda uygulanmasını sağlamaktır.

Öğretmenlerin bir kısmı ÖMB derslerinin içeriğinde yer alan konuların somut ve anlaşılır olmadığını belirtmişlerdir. Bunun sebebi ders kitaplarının, öğretmen adaylarının seviyesini aşmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü gerek akademik bir dille yazılmış olması gerek kuramsal bilgilerle dolu olması kitabın anlaşılabilirliğini düşürmektedir. Bu yüzden de kitaptaki bilgiler öğretmen adayının zihnine tam olarak yerleşmemektedir. Ancak örnek durum hikâyeleriyle teorik bilgiler uygulamaya

dönüştürülse öğretmen adayları için daha yararlı olabilir. Bunun yanında bazı öğretmenler ise içeriğin düz anlatım yöntemiyle verildiğini belirtmişlerdir. Kızılcılık ve Eser (2000)'in yaptığı araştırmada öğretim elemanlarının % 49,5'inin ders işleme biçiminin düz anlatım yöntemi olduğu bulunmuştur. Bu çalışma ile bizim bulgularımız paralellik göstermektedir. Aydın (2005)'a göre "öğrenciler, derslerin daha zevkli hale getirilmesini istemektedirler. Bu nedenle öğretim elemanları sadece monoton bir anlatım yöntemi olan düz anlatımla ders anlatmamalı, değişik öğretim yöntemlerini araştırmalı ve her zaman kendilerine yeni bir şeyler katmalıdırlar." Düz anlatım yönteminin öğrencilerin akademik başarıları için diğer çağdaş öğretim yöntemlerinden daha zayıf bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Diğer bir çalışmada ise Ekici (2008) öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik tutum puanlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. ÖMB derslerinin içeriklerinin farklı öğrenme biçimlerine hitap edecek biçimde işlenmesi, öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik olumlu tutumlar kazanmalarını sağlayacaktır. Bu sonuçlar ÖMB derslerinin farklı öğrenme biçimlerine sahip öğretmen adaylarının başarıyla öğrenmelerini sağlamak amaçlı düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu noktada öğretim elemanları ÖMB derslerinin öğretiminde ne kadar farklı yöntem, teknik, strateji vs. kullanırsa öğretmen adayları açısından o kadar nitelikli öğrenmeler gerçekleşecektir. Dolayısıyla bireyin esas alındığı bir öğrenme-öğretme sürecinde başarının daha yüksek olacağı söylenebilir.

Öğretmenler derslerin uygulanabilirliğiyle ilgili anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğretmenler kararsız kalmaktadır. Bu durum ise bizi öğretmenlerin ÖMB derslerini uygulamada sıkıntı yaşadıkları veya uygulama noktasında beklentilerinin karşılanmadığı sonucuna götürür.

Öğretmenler, ÖMB derslerinin daha çok teorik olarak verildiği ve soyut kaldığı için uygulamada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde ÖMB derslerinde en çok karşılaşılan sorun ise teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülememesi olarak görülmektedir. Okçabol ve diğerleri (2003,14)'nin yaptığı bir araştırmada ÖMB derslerini, uygulama açısından, öğretmenlerin sadece %30'luk bir kısmının yeterli bulduğu saptanmıştır. Aydın (2005) teori ve uygulama arasındaki uyumsuzlukların, öğretmen eğitimcisinin en büyük sıkıntısı olduğunu, öğretim yöntemlerinin açıklanış biçimi itibariyle fazlasıyla teoriye dayalı kaldığını

belirtmektedir. Teoriye dayalı olarak verilmeye çalışılan yöntem bilgisi, öğretmen adayında bir davranış değişikliği oluşturmaktan uzaktır. Öğretmen adayında davranış değişikliğine sebep olmadığı için öğretmenlik uygulaması noktasında sıkıntı yaşanmaktadır. Bunun sebebi ise öğretim elemanlarının ÖMB derslerini işlerken düz anlatım yöntemini kullanması olabilir. Bu noktada bir öğretmen şu yorumda bulunmuştur:

Öğretmen G: “ÖMB dersleri sadece teoriktir. Pratiğe dökülmediği için yeterli değildir.”

ÖMB derslerinde karşılaşılan sorunların başında, uygulama süresinin kısa olması ve öğretmenlik uygulamasının verimli olmaması gelmektedir.

MEB ve YÖK tarafından ortaklaşa hazırlanıp, 1997’de uygulamaya konulan ve 2006’da yeniden düzenlenen programda okul uygulamasına verilen önem artırılmıştır. Bu yıla kadar, son sınıf öğrencileri sadece bir aylık süre ile staj uygulaması yapmaktaydı. Yeni program, öğretmenlik uygulaması I-II ve okul deneyimi adlı dersler ile üç yarıyıl okullarda gözlem yapma, inceleme ve uygulama yapmalarını ön görmektedir. Böylece öğretmen adaylarının teorik derslerle uygulama arasında bir köprü oluşturarak daha iyi yetişmeleri amaçlanmıştır. Ancak elde edilen veriler, bu sürenin de etkili bir öğretmen olmak için yeterli olmadığını -öğretmen görüşlerine göre- ortaya çıkarmıştır. Bazı öğretmenler ise uygulamalı eğitim ve staj sürelerinin artırılması gerektiğini öneri niteliğinde belirtmişlerdir. Bu noktada araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşü şu şekildedir:

Öğretmen H: “Üniversitede okuyan genç, öğretmen olacağına fazla farkında değildir. Bundan dolayı dersleri pek umursamaz, derslere gereken önemi vermez. Yapılması gereken ise staj uygulamalarının daha alt sınıflardan başlatılarak, öğretmen adaylarına ‘öğretmen olacağım’ bilincini yerleştirmektir.”

Akpınar ve Özer (2004)’in araştırmasında “Öğretmenlik uygulaması ile ilgili ÖMB dersleri amacına ulaşmaktadır.” yönündeki görüşü öğretmen adaylarının az düzeyinde benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bulgular arasında bir paralellik bulunmaktadır. Bu görüşler, öğretmenlik uygulamasından beklenen

faydanın sağlanamadığını göstermektedir. Bu durumun iki nedeni olabilir. Birincisi, Öğretmenlik Uygulaması dersinden sorumlu öğretim elemanın rehberlik konusunda üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmemesi, ikincisi ise uygulama yapılan sınıftaki sınıf öğretmeninin istenmeyen davranışlar sergilemesi ve bu durumun öğretmen adaylarını olumsuz etkilemesi olabilir. Bazen sınıf öğretmenleri, öğretmen adaylarına rehberlik yapma konusunda çekingen davranabiliyor. Bazen ise sınıfta fazlalık olarak görüp sınıf dışında tutabiliyor. Bazı sınıf öğretmenleri de sınıfın sorumluluğunu tamamen öğretmen adayına bırakarak kendileri sınıfı terk edebiliyor. Hâlbuki sınıf öğretmenin yapması gereken öncelikle teorik olarak rehberlik etmek ardından kendi kontrolü altında sınıfın hâkimiyetini öğretmen adayına bırakmaktır.

ÖMB derslerinin yaşanmış örnek olay ve güncel bilgilerle işlenmesi öğretmen adaylarının ilerde karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilme becerisi kazanmaları açısından oldukça önemlidir. Buna ilişkin ÖMB derslerinde karşılaşılan sorunlar arasında derslerin güncel hayatla ilişkilendirilememesi, öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer konudur. Bunun nedeni ise öğretim elemanlarının sadece kitaplara bağlı kalarak güncel olaylarla hem dersi ilgi çekici hale getirmek hem de konuyu zenginleştirmekten uzak kalmaları olabilir.

Öğretmenlerin belirttiği diğer bir sorunda, ÖMB derslerinin alanında uzman öğretim elemanları tarafından verilmiyor olmasıdır. Dikici ve diğerleri (2006), Akpınar ve Özer (2004) ve Yanpar-Yelken ve diğerleri (2007)'nin yaptığı çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Dikici ve diğerleri, eğitim fakültesi mezunlarının eğitim bilimleri derslerine ilişkin görüşlerini araştırmış ve öğrencilerin yararlanamadıkları dersler için verdikleri sonuçlar incelendiğinde, dersleri alanında uzman ve dersi okutmaya yeterli öğretim elemanlarının vermesi gerektiği sonucu ilk sırayı almıştır. Akpınar ve Özer, ÖMB derslerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini araştırmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin, "ÖMB derslerini okutan öğretim elemanları konulara yeterince hâkimdir" görüşüne az düzeyde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Yanpar-Yelken, öğretim elemanlarında bulunması gereken mesleki özelliklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini almış ve

öğretmen adaylarının %66'sı ‘‘öğretim elemanları alanında uzmanlaşmış olmalı/alanına hâkim olmalı’’ görüşünü dile getirmiştir.

Derslerde materyal kullanma, öğretim elemanının rolünü genişleten ve niteliğini gösteren öğelerden biridir. Öğretim materyali kullanma, öğrencide motivasyon ve yaratıcılık sağlayarak aktif ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirir. Fakat Rıza (2000)'ya göre, Türkiye'deki okullarda öğretim, araç-gereç kullanmadan genellikle sözlü yani düz anlatım yöntemiyle gerçekleştirilmektedir. Bu durumun nedenlerden biri de öğretmenlerin üniversitelerde yetiştirilme biçimidir. Dolayısıyla, görev yapan öğretmenlerin bu durumlarından öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları da sorumludur. Nitekim Özden (1999)' e göre, öğretmen adaylarının derste öğretim materyali kullanma da dâhil bilgi donanımı tamamen öğretmen yetiştiren kurumların sorumluluğundadır. ÖMB derslerinde, öğretmen adaylarına, söz konusu niteliklerin kazandırılması öncelikle öğretim materyallerinin kullanılması ve teknoloji sınıflarının oluşturulmasına bağlıdır. Çünkü görselin ve teknolojinin eğitime katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen eğitiminde teknolojinin etkisi çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının teknoloji ve materyal konusunda iyi yetiştirilmesi gereği ifade edilmektedir (Duhaney, 2001,26; Betrus, 2000; Brennan, 2000; Cuckle ve Jenkins. 2000,14; Duran, 2000,734). Ayrıca Sime ve Priestley (2005) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini almışlardır. Öğretmen adayları ICT'nin (Bilgi ve İletişim Teknolojisi) öğrenme ve öğretmenin yeni bir şekli olarak sınıftaki ilişkilerin doğasını değiştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, ICT'nin modern bir öğretim aracı olarak sınıfa girmesini benimserken aynı zamanda bu sürecin çeşitli engellerinin olduğunu da ifade etmişlerdir.

Araştırmada bununla ilgili olarak, ÖMB derslerinde karşılaşılan sorunlardan bir tanesi de materyal kullanımındaki yetersizlik olarak ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ya öğretim elemanlarının bu konuda üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirmemeleri yani dersti düz anlatım yöntemiyle anlatıp geçmeleri ya da öğretim elemanlarının materyal kullanma konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmaması olabilir. Bu yorumu Akpınar ve Özer (2004)'in çalışması da destekler niteliktedir. Akpınar ve Özer, ‘‘ÖMB dersleri, öğretim araçları desteğinde işlenmektedir’’ görüşünü öğretmen adaylarına yöneltmiş ve öğretmen adaylarının bu görüşü az

düzeyde benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla mezun olan öğretmen adaylarının da materyal kullanma konusunda yetersiz kalmaları kaçınılmaz bir durum olacaktır. Temizkan (2008)'in yaptığı bir çalışmada, işlenecek konuyla ilgili araç-gereç ve materyal hazırlamada, öğretmen adaylarının %39,75'inin zorlanacağını düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu; sınıf ve okul ortamları, bölgelere göre değişiklik gösterdiği için uygulamada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları mezun olduktan sonra büyük olasılıkla köy ve benzeri yerlerde öğretmenlik yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu tür yerlerdeki okullarda ne fen ve teknoloji dersi için yeterli laboratuvar ne de bilgisayar, tepegöz vb. eğitim materyalleri bulunmaktadır. Dolayısıyla da imkânlar oldukça kısıtlıdır ve öğretmen adaylarının aldığı eğitim buna pek uygun düşmemektedir. Çünkü üniversitede eğitim her türlü imkânların var olduğu göz önüne alınarak verilmektedir. Ama gerçek farklıdır. Öğretmen adayları köy okullarına düştüğü zaman birçok problemle karşılaşmakta ve ne yapacağını bilmemektedirler. Zaten okul uygulaması eğitimini alırken de böyle bir ortam için hiçbir hazırlık söz konusu değildir. Genelde okul uygulaması eğitimini, merkezi okullardan seçilmiş her türlü imkânlara sahip okullar oluşturmaktadır. Bunun için de öğretmen adayı kendini bu imkânlara göre hazırlamak zorunda kalmaktadır. Sonrasında karşılaştığı durum ise tam bir hayal kırıklığıdır. Buna bir de okul dışı etkenler dâhil edildiğinde -yani veli gibi- eğitim faaliyeti iyice zorlaşmaktadır. Köy ortamının genel bir sorunu olan eğitim çağındaki öğrencilerin tarlada çalıştırılması çocuğun eğitimi için ayrı bir sorundur. Veliler kendi işlerini öğrencinin eğitimine tercih etmekte ve öğrencinin eğitimi veli tarafından göz ardı edilmektedir. Böylece öğrencinin eğitimiyle ilgili her şey öğretmenin sorumluluğunda kalmaktadır. Görevde yeni bir öğretmen bu kadar sorumluluğun altından kalkmada bocalamakta ve aldığı eğitimi öğretmenlik hayatında uygulamada da sıkıntı yaşamaktadır. Bununla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Öğretmen İ: “ Öğretmenlik hayatı ve karşılaşılan zorluklar fakültedeki rahatlık ve imkânlar dâhilinde fark edilmiyor. Fakültede her şey var, imkânlar geniş ama öğretmenlik köy ortamında imkânsızlıklarla başlıyor.

Öğretmen K: “Asla uygulanamıyor. Biz kendi yöntemlerimizi uyguluyoruz. Çevre, aile, öğrenci bu yöntemlerin uygulamasında en büyük etken. ÖMB’ de öğretilenler uygulanabilir. Ama nerede? Ankara’nın Çankaya ilçesi gibi yerlerde.”

Öğretmen L: “Derslerin genel anlamda uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Fakat zorunlu hizmet bölgesindeki bir köy okulunda uygulayabilmek nerdeyse imkânsız. Hem fiziki şartların hem de öğrencilerinin hazır bulunmuşluğunun normal olması gerekir. Öğrencilerimizin çoğu okuma yazma güçlüğü çekerken hatta bilmiyorken siz kalkıp onlara standart sapmayı etkinlikle de anlatsanız anlamıyor.”

Öğretmen M: “Mezun olduğum zaman kendimi donanımlı zannediyordum. Ta ki merkeze 2 km. uzaklıktaki bir köyde bile, gerçek okuldan habersiz mezun olduğumu görmüştüm. Şehrin merkezinde staj, görev yeri ise köy, hem de en mahrumundan... Şu an ÖMB derslerinden aklımda kalan ve sınıflarımda uyguladığım en ufak bir şey hatırlamıyorum.

Sonuç olarak öğretmenlik uygulamaları, ülkenin her yerinde ve her koşulda görev yapmaya uygun formatta ele alınmalıdır. Eğer bir öğretmen yetiştiriliyorsa tam donanımlı bir yapıya sahip olmalıdır. Bu yüzden ya okulların şartları iyileştirilmeli ya da öğretmen yetiştirme politikaları yeniden ele alınmalıdır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

1. Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri etkili ve verimli bir şekilde daha çok uygulamaya yönelik verilmelidir.
2. ÖMB dersleri içerisinde yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama süreleri arttırılmalı ve bu dersi veren öğretim elemanları okullarda uygulama yapan öğretmen adaylarının izlenmesi ve onlara rehberlik edilmesi konusunda üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidir.

3. Öğretmenlik uygulamaları da köy-kent çalışma koşulları dikkate alınarak hazırlanmalı ve uygulama okulları eğitim fakültesi MEB işbirliği çerçevesinde uygun hale getirilmelidir.
4. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adayları için daha verimli hale getirilmesi sağlanmalı, bu derslerden sorumlu öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı sayısı azaltılmalıdır.
5. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinden sorumlu öğretim elemanı öğretmen adaylarının ders takibinde üzerine düşün sorumluluğu yerine getirmelidir.
6. ÖMB derslerinin içeriği güncel hayatla iç içe olmalı ve içerik güncel hayattan örneklerle zenginleştirilmelidir.
7. ÖMB derslerinde eğitim materyali kullanımı arttırılmalı, öğretim elemanlarının bu konudaki bilgi ve beceri eksikliklerinin giderilmelidir.
8. ÖMB dersleri ile MEB müfredatı arasındaki kopukluğun giderilmesi için eğitim fakültesi ile MEB arasındaki işbirliği işlevsel hale getirilmeli ve oluşturulan komisyonlar aktif çalışmalıdır.
9. ÖMB dersleri düz anlatım gibi geleneksel yöntemler değil de tartışma, gösterip yaptırma gibi çağdaş yöntemler kullanılarak işlenmelidir.
10. Birleştirilmiş sınıflar eğitimi dersi teoride kalmamalı, somut bir şekilde ele alınmalı ve uygulama olanakları sağlanmalıdır.
11. ÖMB derslerinin içeriği uygulanabilir ve dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilir şekilde düzenlenmelidir.
12. Eğitim fakültelerinde sınıflar teknolojik aletlerle donatılmalı ve dersler işlenirken bu aletlerden azami ölçüde yararlanılmalıdır.

13. Eğitim fakültelerinde ÖMB derslerini alanında uzman kişilerin vermesi sağlanmalıdır.
14. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği konusunda rehberlik konusunda daha titiz davranmalı, onları öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak hazırlamalıdır.

Araştırmacılara öneriler;

1. Çalışma grubu olarak öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışma öğretmen adayları üzerinde yapılarak derslerin içeriği hakkında daha sağlıklı veriler alabilirler.
2. ÖMB derslerinin öğretmenlik hayatındaki etkililiğini ve verimliliğini daha iyi saptamak için eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerle diğer fakülte mezunu öğretmenler arasındaki farka bakılabilir.
3. Yeni uygulamaya başlanılan fen edebiyat fakültelerindeki ÖMB derslerinin bu dersleri alan öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
4. Eğitim fakültesine yeni başlamış 1. sınıf öğretmen adayı ile son sınıfta bulunan ve ÖMB derslerinin tamamının almış öğretmen adayı arasında öğretmenlik mesleğine bakış açısı arasındaki ilişkiye bakılabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, Sefer. (2001), **Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okullarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Program İçindeki Yeri**, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2001, Sayı 14, Sayfa: 1-10.
- Adıgüzel, Abdullah. (1999), **Öğretmen Yetiştirmede Mesleki (Pedagojik) Formasyonun Önemi**, Ankara: Köprü Dergisi, S: 68.
- Akpınar, Burhan ve Özer, Bayram. (2004), “**Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Elazığ. Cilt:14, S:2, ss:147-166.
- Aksarı, Mutahhar. (1997), **Yabancı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemi**, Eğitim ve Yaşam Dergisi, Ankara.
- Aksu, Mualla. (2003), **Öğretmen Eğitiminin Bugünü ve Geleceği**, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nde 2 Aralık 2003 Tarihinde Düzenlenen Panelde Yapılan Konuşma, İstanbul.
- Akyüz, Hasan. (1991), “**Köy Muallim Mektepleri İle Alman Kır Eğitim Yurtları’nın (Landerziehungsheimen) Kısa Bir Mukayesesi**”, Mustafa Necati Sempozyumu, Ankara, ss. 120-126.
- Akyüz, Yahya. (1978). **Türkiye’de Öğretmenin Öğretmen ve Meslek İmajı**, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.11 (1-2), ss.115-121.
- Akyüz, Yahya. (1998), **Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen atanmasına İlişkin Orijinal Belgeler (1860-1861 ve Tarihi Gelişimi)** Milli Eğitim Dergisi, S.137, Ankara, ss. 6-7.
- Akyüz, Yahya. (2001), **Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi**, Genişletilmiş 8. Baskı, ALFA Basım Yayım, İstanbul.

- Akyüz, Yahya. (2003), **Eğitim Tarihimizden Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi Ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları**, Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, (21-23 Mayıs, Sivas), Tekışık Yayıncılık, Ankara.
- Altunya, Niyazi ve Başaran, İbrahim. (2000). **Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri**. Ankara: Eğitim-Der Yayınları 2.
- Altunya, Niyazi. (2005). **Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış**. Ankara: Kelebek Matbaası.
- Arslan, Aysu. (1998). **Öğretmen Formasyonunda Yeniden Yapılanma Sürece Endeksli Formasyon**. Milli Eğitim Dergisi, Ankara. S. 137
- Ataunal, Aydoğan. (1987). **Yükseköğretim Kurulu'nun İlkokul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu**", Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, 8-11 Haziran 1987. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aydın, Emine. (2005), **"Öğretmenlik Uygulaması Dersi Nasıl Daha Verimli Hale Getirilebilir?"** Eğitimde İyi Örnekler Konferansı
- Aytürk, Nihat. (1999). **Yönetim Sanatı**, Ankara: Yargı Yayınevi, s.15.
- Balcı, Esergül. (1991), **Öğretmenlerin Rollerini**, Eğitim Sosyolojisi, Ankara.
- Balcı, Ali. (1996). **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma**, Ankara: Yavuz Dağıtım, s.46.
- Başaran, İbrahim. (1994), **Eğitime Giriş**, Ankara: Bilim Matbaası.
- Başkan, G. Atanur. (2001), **Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma**, H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara. S:20, ss: 16-25.

- Betrus, Anthony. (2000). **The content and emphasis of the introductory technology course for undergraduate pre-service teachers**. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University
- Binbaşıoğlu, Cavit. (1999) **Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programı**, 75. Yılda Eğitim, Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Bloom, Benjamin. S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Çev. Durmuş Ali Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.5.
- Borrowman, M. (1965), **Teacher Education in America**, NewYork: **Teachers Coliage**, Columbia University Press.
- Brennan, Joseph. (2000). **Preservice teachers and administrators' perceptions of instructional technology infusion**. Unpublished doctoral dissertation, The University of Southern Mississipi.
- Brophy, Jere. (1981). Teacher praise: A functional Analysis, *Review of Educational Reserch*, 51 (1), s.5-32.
- Buchberger, F. Jenewein. (1993). **Teacher Education In Austria, Teacher Training In The Council Of Europe Countries**, İzmir. Dokuz Eylül University Buca Faculty Of Education.
- Burchell, H. William ve Westmoreland, Samuel. (1999). **Relationship between competence-based education and student reflection on practica: a UK case study of initial teacher training**. International Journal of Training and Development, 3(2), 156-166
- Büyükkaragöz, Savaş ve Kesici Şahin. (1998), **Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi**, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara.
- Büyükkaragöz, Savaş ve Diğerleri. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)**, Konya:Mikro Yayınları: No.07., s.16.

- Büyüköztürk, Şener. (2002), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, Gürhan. (1991). “**Eğitim Fakültesi Lisans ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarına Tutum Geliştirme Açısından Etkililiği.**” İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri. (25-27 Kasım 1991). İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını.
- Cicioğlu, Hasan. (1983). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi)**, Ankara. AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, ss:334.
- Cuckle, Pour ve Jenkins, Ian. (2000). **Students’ information and communications technology skills and their use during teacher training.** Journal of Information Technology for Teacher Education, 9(1), 9-22.
- Çakır, Özler; Kan, Adnan; Sünbül, Önder. (2006), “**Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi**”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2006, ss. 36-47.
- Çelikten, Mustafa. ve Can, Nurettin. (2003). **Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık, Sayı 15, ss. 253-267.
- Çelikten, Mustafa; Şanal, Mustafa ve Yeni, Yeliz. (2005), **Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri**, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 19 Yıl: 2005/2 (207-237 s.).
- Çetin, Filiz. (2009), **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları**, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara. Sayı:25, s.58-64

- Dağlı, Abidin. (2006), **2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi**, elektronik sosyal bilimler dergisi, www.e-sosder. com, ISSN:1304-0278 Güz -2006 C.5 S.18(44-53).
- Demir, Ali. (1994), **İngiltere’de Eğitim.**, Öğretmen Dünyası Dergisi, Ankara. Yıl:15, Sayı: 180.
- Demirel, Özcan. (1991), **Karşılaştırmalı Eğitim.**, Ders Notları, Ankara
- Demirel, Özcan. (1999). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, Ankara: Pegem A Akademi, s.192.
- Dikici, Ayhan; Yavuzer, Yasemin ve Gündoğdu, Rezzan. (2006), **Eğitim Fakóltesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri**, Milli Eğitim Dergisi, S:172, ss:250-261. Ankara
- Dilaver, H. Hüseyin. (1994), **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Ve İstihdam Şartları**, Milli Eğitim Bakanlığı yayınları, Ankara. MEB.
- Duhaney, Devon. (2001). **Teacher education: Preparing teachers to integrate technology.** International Journal of Instructional Media, 28(1), 23-30.
- Duran, M. (2000). **Examination of technology integration into an elementary teacher education program: One university’s experience.** Education, 121(4), 732-737.
- Ekici, Gülay. (2008), **“Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek İlgisi Derslerine Yönelik Tutumları İle Öğrenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi”**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi Dergisi. Van. Cilt:V, Sayı:I, ss:111-132
- Erden, Münire. (1995), **“Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları”**, H.Ü. Eğitim Fakóltesi Dergisi, Ankara. S:11, ss:99-104

- Erden, Münire. (2007). **Eğitim Bilimlerine Giriş**, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İrfan. (2000). **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, İstanbul. Sistem Yayıncılık
- Ergün, Mustafa. (1997), **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi**. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara. Özel Sayı 2,
- Eşme, İsa; Karaçay Timur. (2003), **Öğretmen Yetiştirme Genel Değerlendirme ve Yeni Model Önerisi**, Milli Eğitim Dergisi, S.16.
- Eurydice European Unit (2010), **Database of the European glossary on Education**. (<http://www.eurydice.org/>) (20/02/2010).
- Fer, Seval. (2005), **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme**. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul.
- Gropper, Gallery. (1963), **“Why is a picture worth a thousand words?”**, AV Communication Review, vol. 11, pp. 75-79.
- Gülcan, M. Görkem; Türkeli Yahya. (2003), **Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)**, İstanbul, ss. 177-178
- Hideo, Shiogama. (2005). **Japan’s Elementary School System**, 100 years old.
- Johannes, Odu. (1992), **Norveç’te Öğretmen Eğitimi Norveç’teki Öğretmen Eğitimi Politikası ve Modelleri.**, 21-26 Eylül 1992, Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesince Düzenlenen Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını: 3, Ankara, 1995.

- Kaya, Y. Kemal. (1984). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika / Eğitim / Kalkınma**. Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Karagözoğlu, Galip., Arıcı, Hüsn., Bülbül, Sudi., Çoker, Nazım. (1993), **Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri**, Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, Milli Eğitim Basımevi Yayın No:3, Ankara.
- Karahan, Nezahat. (2008), **Öğretmen Yetiştirme Düzeni Ve Türkiye Örneği**, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Karasar, Niyazi. (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın No:68, 19. Baskı, Ankara.
- Kavak, Yüksel, Aydın, Ayhan, Akbaba Altun, Sedagül. (2007), **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri**, Yükseköğretim Kurulu Yayınları 2007–5, Ankara.
- Kavcar, Cahit. (1982). **Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu**, *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara. S: 15.
- Kavcar, Cahit. (2002). **Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara. yıl:2002, cilt:35, sayı:1-2.
- Kepenek, Yakup. (1995), **1923-1993 Döneminde Uygulanan İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Değerlendirilmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s. 23.
- Kızılçelik, Sezgin. ve Eser, Mehmet. (2000), **Öğretmen Yetiştirme Düzenimizde Yetiştiricinin Rolü**, Eğitim araştırmaları, Ekim 2000, ss:45-51

- Kilimci, Songül. (2006), **Almanya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması**, Adana. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Koçer, H.Ali. (1983), **İlkokul Öğretmenin Yetiştirilmesi 1923-1980**, Cumhuriyet Döneminde Eğitim MEB Yayını No: 91, Ankara.
- Koçer, H. Ali. (1987), **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu**, Uzman Yayınları, Ankara. S.148.
- Koşar, Edip. ve Diğ. (2003). **Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara: PEGEM A Akademi, s.1.
- Kuzgun, Yıldız. (1986). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Ankara: ÖSYM Yayınları, s.5.
- Küçükahmet, Leyla. (1976), **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları: Program Geliştirme Açısından Bir Yorum**, Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi, s. 47.
- Küçükahmet, Leyla. (1989), **Öğretim İlke Ve Yöntemleri**, Gazi Üniversitesi Yayınları, No: 137, Baskı: 3, Ankara.
- Küçükoğlu, Adnan. (2004), **Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Serüveninde Eğitim Enstitüleri Ve Bir Model Olarak Kâzım Karabekir Eğitim Enstitüsü**, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Mead, N. Andy. (2004). **The prevision for personal, social, health, education and citizenship in school-based elements of primary initial teacher education**. Pastoral Care, 19-26.
- MEB, (1982) **Onbirinci Millî Eğitim Şûrası: Öneriler, Konuşmalar, Kararlar**, Ankara, s. 57

MEB (1988), **Hizmet içi Eğitim (1960–1987)**, Ankara, s.326.

MEB. (1991), **Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme**, Ankara.

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (1992), **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**, Ankara.

MEB. (1995). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1948–1995)**. MEB Basımevi. Ankara

Morken, E.M, Divitini, M, ve Haugalokken, O. (2007). **Enriching spaces in practice-based education to support collaboration while mobile: The case of teacher education**. Journal on Computer Assisted Learning (JCAL), 23, 300-311.

Oğuzkan, Ferhan. (1983). **Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Okçabol, Rıfat; Akpınar, Yavuz; Caner, Ayşe; Erkin, Emine; Gök, Fatma ve Ünlühisarcıklı, Özlem. (2003), **Öğretmen Yetiştirme Araştırması**, Ankara. Eğitim sen yayını.

Okçabol, Rıfat. (2004), “**Öğrenci, Öğretmen, Öğretmen Adayı Ve Öğretim Elemanı Gözüyle Öğretmen Yetiştirme**”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Oktay, Ayşe. (2007), **Öğretmen Yetiştirmede 84 Yıl**, Okul Öncesi Eğitimi & Öğretmen Eğitimi VI. Antalya Sempozyumu,(Antalya, 1 – 3 Şubat, 2007), İstanbul, ss.185-186.

MEB. Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı, (1952), Ankara Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Özden, Yüksel. (1999), **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem A Yayınları, Ankara.

- Özoğlu, Murat. (2010), **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları**, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, SETA.
- Özkan, Recep. (2004), “**Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler**” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, S. 58, Ankara, ss.9 – 16.
- Özsoy, Yahya. (1987). **Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi**, Açık öğretim Fakültesi, Yayınları No.95.
- Öztürk, Cemil. (1998) **Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.
- Öztürk, Cemil. (1998). **Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme. 75. Yılda Eğitim**. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Öztürk, Cemil. (2006). **Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma-Taslak Rapor**. İstanbul.
- ÖSYM, 2008-2009 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, www.osym.gov.tr/belgegoster.
- Perrin-Naffakh, A. (1995), **Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri**, 9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Toplantı Tarihi 1992
- Pullant, John. (2001), **SPSS Survival Manual. A Step-By-Step Guide to Data Analyses Using SPSS for Windows**, Philadelphia, PA. Open Universty Pres
- Rıza, E.Tahir. (2000), **Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme**, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, Mustafa. (1999), **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Sakaoğlu, Necdet. (1992), **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Seferoğlu, S.Sadi. (2004), **Öğretmen Yeterlilikleri Ve Mesleki Gelişim**, Bilim Ve Akılın Aydınlığın Eğitim Dergisi, Yıl.5 s. 58, Ankara.
- Semerci, Nuriye. (2004), “**Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Derslerinin İşleyişi (Fırat Üniversitesi Örneği)**”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Senemoğlu, Nuray. (1991), **A. Study of Initial Primary Teacher Training In England with Implications for the System in Turkey**, Unpublished Research Report, the University of Leicester.
- Shanker, Anita. (1987), **Tomorrow's Teacher Reforming Teacher Education.**, The impact of The Rolmes Group Report, Ed: Soltis, F. Jonas, Teacher Colleges Press, Columbia University, New-York.
- Sime, Daniela ve Priestley, Mark. (2005). **Student teachers' first reflections on information and communication technology and classroom learning: implications for initial teacher education.** Journal of Computer Assisted Learning, 21(2), 130-142.
- Snyder, H. Leon, and the others. (1953), **The Education of Teachers in England, France and USA.**, Paris: by United Nations.
- Sözer, Ersan. (1991). **Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği.** Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- St. George (Avusturya Lisesi ve Ticaret Okulu, 2006), **Avusturya Eğitim Sistemi**, www.sg.k12.tr (22.02.2010).

- Stevens, David; Hodges, G.Cliff; Gibbons, S; Hunt, P ve Turvey, A. (2006). **Transformations in learning and teaching through initial teacher education**. Literacy, 40(2), 97-105.
- Stiles, L. Joan. (1969), **Teacher Education Programs; Enclopedia of Educational Research London**, The Mc Millan Company Miller Collier, McMillan Ltd., London.
- Şişman, Mehmet. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.11.
- Şişman, Mehmet. (2008), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Pegem A Akademi, ss:197
- Temel, Ali. (1990), “**Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi**”. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Adana. C.1, Sayı: 3, s. 180-192.
- Temizkan, Mehmet. (2008), **Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Ankara. ss:461-486.
- Türkoğlu, Adil. (1998). **Karşılaştırmalı Eğitim**, Adana. Baki kitapevi, Japonya Eğitim Sistemi ve Üniversiteler.
- Tütengil, C. Orhan. (1948). **Köy Enstitüsü Üzerine Düşünceler**. İstanbul.
- Uçan, Ali. (1982). **Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Yetiştirilmesinin (Programının) Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Ünal, Semra. ve Ada, Sefer. (1999) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, M.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Yayını.

- Üstün, Selma. (1992), **Hacettepe Üniversitesi öğretmenlik sertifikası hakkında öğrencilerin görüşleri ve tutumları**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Üstüner, Mehmet. (2004), **Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Ve Günümüz Sorunları**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c: 5, s. 7, Malatya.
- Variş, Fatma. (1992), **Yüzyılın Sonunda Öğretmen Eğitimi Sorunları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.1-2, ss. 19-28, Eskişehir.
- Variş, Fatma. (1973), **Öğretmen Yetiştirme Üzerine. 50. Yıla Armağan**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara.
- Yanpar-Yelken, Tuğba; Çelikkaleli, Öner ve Çapri, Burhan. (2007), **“Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği)”**, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Mersin. Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2007, ss. 191-215.
- Yaşar, Okan. **Türkiye’de kadın eğitimi ve kadınlara ait diğer göstergeler ve Çanakkale İli örneği.** www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download/suppsile/213/19 adresinden 26.02.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. (2003), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yılman, Mustafa. (1999), **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Temelleri**, İzmir. Star Ofset Matbaacılık.
- YÖK, (1998), **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Ankara, ss.4-5.
- YÖK, 2006, s.4 // www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm. Adresinden 22.02.2010 tarihinde indirilmiştir.

Yüksel, Sedat, (2007), “**Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Bahar 2007, Sayı 50, ss: 321-345

(http://educationjapan.org/jguide/school_system.html). (06.12.2009)

<http://english.moe.go.kr> (Kore Eğitim VE İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı).
(12.01.2010)

www.ibe.unesco.org. (20.02.2010)

(<http://www.inca.org.uk/1462.html>) (19.01.2010)

www. eurydice.org adresinden 14.01.2010 tarihinde indirilmiştir.

EKLER

Ek 1. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Değerlendirme Anketi

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE OKUTULAN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli meslektaşım,

Bu ölçme aracı ile elde edilecek bilgiler, “Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans çalışmasına temel teşkil edecektir. Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar; kişisel bilgiler, kapalı uçlu anket maddeleri ve açık uçlu sorulardır.

Anketteki soruları öğretmenlik eğitiminiz sırasında aldığınız ÖMB derslerini göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Ankette bulunan ifadelerde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırmanın verilerini oluşturacağından titizlikle cevaplandırmanız araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Lütfen size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini seçiniz ve hiçbir ifadeyi yanıtızsız bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER

Recep KAHRAMANOĞLU

BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler

1-) Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

3-) Mezun olduğunuz branş : () Sınıf Öğretmenliği () Branş Öğretmenliği

4-) Öğretmenlikteki kıdeminiz : () 1–5 () 6–10 () 11 ve üzeri

Devamı arka sayfada

BÖLÜM II: Kapalı Uçlu Anket Maddeleri

Kısaltmalar: MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)- ÖMB (Öğretmenlik Meslek Bilgisi)

Anket Soruları		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Öğretmenlik eğitimim sırasında aldığım;						
1	ÖMB dersleri, öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemlerinden dolayı faydalı olmadı.					
2	ÖMB dersleri ilgimi çekmedi.					
3	ÖMB derslerini alanında uzman kişiler vermekteydi.					
4	ÖMB derslerini veren öğretim elemanları nitelik bakımından yeterliydi.					
5	ÖMB ders saatleri öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamada yetersizdi.					
6	ÖMB dersleri beni öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak hazırladı.					
7	ÖMB derslerinin içeriği etkili ve verimli bir öğretmen yetiştirmek için yeterliydi.					
8	ÖMB dersleri öğretmen adaylarının ilgi, istek ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almaktaydı					
9	ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğini yapmak için yeterli değildi.					
10	ÖMB derslerinde öğrendiğim bilgileri öğretmenlik hayatımda uygulamaktayım.					
11	ÖMB dersleri gerçek yaşamla yeterince ilişkilendirilemiyor.					
12	ÖMB derslerinin amaçları belirgin değildi.					
13	ÖMB dersleri arasında bütünlük yoktu.					
14	Öğretmenlik uygulamasına ayrılan süre yeterliydi.					
15	Öğretmenlik uygulaması amacına ulaşmaktadır.					
16	ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğine karşı tutumumda olumlu bir etki oluşturdu.					
17	ÖMB dersleri sınıfta etkili bir eğitim oluşturmamı sağladı.					
18	ÖMB derslerinde öğrendiğim yöntem ve teknikleri öğretmenlik yaşamımda kullanıyorum.					
19	ÖMB dersi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği konusundaki rehberlikleri yetersizdi					
20	ÖMB dersleri içerik olarak öğretmenlik mesleğiyle ilgilidir.					
21	ÖMB dersleri öğretmen olma isteğimi arttırdı.					
22	ÖMB dersleri öğrencileri öğretmenlik mesleği konusunda bilgilendirmekteydi.					
23	ÖMB dersi, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğretim materyali hazırlamamda olumlu katkı sağladı.					
24	ÖMB dersi, öğrenci durumlarına göre eğitim öğretim ortamlarını düzenlememde faydalı oldu.					
25	ÖMB dersi, öğrencilerin zihinsel gelişim özelliklerini dikkate alarak öğretim yapmamı sağladı.					
26	ÖMB dersinde, öğrenme kuramlarının özellikleri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi oldum.					

Anket Soruları		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
27	ÖMB dersleri kapsamında öğrendiğim ölçme ve değerlendirme yöntemleri yeteri kadar bilgilendirici oldu.					
28	ÖMB dersleri, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmamı sağladı.					
29	ÖMB dersleri, öğrencilere nasıl rehberlik edeceğim konusunda yardımcı oldu.					
30	ÖMB derslerinin işleniş tarzı öğrencileri öğretmenlik mesleğinden soğutmaktadır.					
31	ÖMB dersleri sayesinde sınıfı daha etkin yönetebiliyorum.					

BÖLÜM III: Açık Uçlu Sorular

1) Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

2) Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmenlik hayatındaki uygulanabilirliği konusunda görüşleriniz nelerdir?

Devamı arka sayfada

3) Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde en çok karşılaşılan sorunlar nelerdir?

4) Bu anket formunda yer almayan, ancak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine daha faydalı hazırlaması için görüş ve önerileriniz nelerdir?

Ek 2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Değerlendirme Anketinin Belirtke Tablosu

ANKET SORULARI		ÖMB derslerinin üniversitedeki işlenişi	ÖMB derslerinin öğretmenlikte kullanma	ÖMB derslerinin içeriği
1	ÖMB dersleri, öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemlerinden dolayı faydalı olmadı.	✓		
2	ÖMB dersleri ilgimi çekmedi.			✓
3	ÖMB derslerini alanında uzman kişiler vermekteydi.	✓		
4	ÖMB derslerini veren öğretim elemanları nitelik bakımından yeterliydi.	✓		
5	ÖMB ders saatleri öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamada yetersizdi.	✓		
6	ÖMB dersleri beni öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak hazırladı.		✓	
7	ÖMB derslerinin içeriği etkili ve verimli bir öğretmen yetiştirmek için yeterliydi.			✓
8	ÖMB dersleri öğretmen adaylarının ilgi, istek ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almaktaydı.			✓
9	ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğini yapmak için yeterli değildi.			✓
10	ÖMB derslerinde öğrendiğim bilgileri öğretmenlik hayatımda uygulamaktayım.		✓	
11	ÖMB dersleri gerçek yaşamla yeterince ilişkilendirilemiyor.			✓
12	ÖMB derslerinin amaçları belirgin değildi.			✓
13	ÖMB dersleri arasında bütünlük yoktu.			✓
14	Öğretmenlik uygulamasına ayrılan süre yeterliydi.	✓		
15	Öğretmenlik uygulaması amacına ulaşmaktadır.		✓	
16	ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğine karşı tutumumda olumlu bir etki oluşturdu.		✓	
17	ÖMB dersleri sınıfta etkili bir eğitim oluşturmamı sağladı.		✓	
18	ÖMB derslerinde öğrendiğim yöntem ve teknikleri öğretmenlik yaşamımda kullanıyorum.		✓	
19	ÖMB dersi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği konusundaki rehberlikleri yetersizdi.	✓		
20	ÖMB dersleri içerik olarak öğretmenlik mesleğiyle ilgilidir.			✓
21	ÖMB dersleri öğretmen olma isteğimi artırdı.			✓
22	ÖMB dersleri öğrencileri öğretmenlik mesleği konusunda bilgilendirmekteydi.			✓
23	ÖMB dersi, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğretim materyali hazırlamamda olumlu katkı sağladı.		✓	
24	ÖMB dersi, öğrenci durumlarına göre eğitim öğretim ortamlarını düzenlememde faydalı oldu.		✓	
25	ÖMB dersi, öğrencilerin zihinsel gelişim özelliklerini dikkate alarak öğretim yapmamı sağladı.		✓	
26	ÖMB dersinde, öğrenme kuramlarının özellikleri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi oldum.			✓
27	ÖMB dersleri kapsamında öğrendiğim ölçme ve değerlendirme yöntemleri yeteri kadar bilgilendirici oldu.			✓
28	ÖMB dersleri, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmamı sağladı.		✓	
29	ÖMB dersleri, öğrencilere nasıl rehberlik edeceğim konusunda yardımcı oldu.		✓	
30	ÖMB derslerinin işleniş tarzı öğrencileri öğretmenlik mesleğinden soğutmaktadır.	✓		
31	ÖMB dersleri sayesinde sınıfı daha etkin yönetebiliyorum.		✓	

Ek 3. Uygulanmış Anket Formu Örneği

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE OKUTULAN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli meslektaşım,

Bu ölçme aracı ile elde edilecek bilgiler, "Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans çalışmasına temel teşkil edecektir. Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar; kişisel bilgiler, kapalı uçlu anket maddeleri ve açık uçlu sorulardır.

Anketteki soruları öğretmenlik eğitiminiz sırasında aldığınız ÖMB derslerini göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Ankette bulunan ifadelerde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırmanın verilerini oluşturacağından titizlikle cevaplandırmanız araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Lütfen size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini seçiniz ve hiçbir ifadeyi yanıtız bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER

Recep KAHRAMANOĞLU

BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler

1-) Cinsiyetiniz: () Erkek (X) Kadın

2-) Mezun olduğunuz üniversite : On Dokuz Mayıs Üniv.

3-) Mezun olduğunuz bölüm : Türkçe öğretmenliği

4-) Öğretmenlikteki kaderniz : 7

Devamı arka sayfada

BÖLÜM II: Kapaç Uçlu Anket Maddeleri

Kısaltmalar: MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)- ÖMB (Öğretmenlik Meslek Bilgisi)

ANKET SORULARI		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
Öğretmenlik eğitimim sırasında aldığım;						
1	ÖMB dersleri, öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemlerinden dolayı faydalı olmadı.		X			
2	ÖMB dersleri ilgimi çekmedi.		X			
3	ÖMB derslerini alanında uzman kişiler vermekteydi.				X	
4	ÖMB derslerini veren öğretim elemanları nitelik bakımından yeterliydi.				X	
5	ÖMB ders saatleri öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamada yetersizdi.		X			
6	ÖMB dersleri beni öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak hazırladı.			X		
7	ÖMB derslerinin içeriği etkili ve verimli bir öğretmen yetiştirmek için yeterliydi.				X	
8	ÖMB dersleri öğretmen adaylarının ilgi, istek ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almaktaydı.				X	
9	ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğini yapmak için yeterli değildi.		X			
10	ÖMB derslerinde öğrendiğim bilgileri öğretmenlik hayatımda uygulamaktayım.				X	
11	ÖMB dersleri gerçek yaşamla yeterince ilişkilendirilemiyor.		X			
12	ÖMB dersleri anlatılırken MEB müfredatı dikkate alınmalıdır.		X			
13	ÖMB derslerinin amaçları belirgin değildi.		X			
14	ÖMB dersleri arasında bütünlük yoktu.			X		
15	Öğretmenlik uygulamasına ayrılan süre yeterliydi.				X	
16	Öğretmenlik uygulaması amacına ulaşmaktadır.				X	
17	ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğine karşı tutumumda olumlu bir etki oluşturdu.		X	X		
18	ÖMB dersleri sadece teorik olarak verildi.		X			
19	ÖMB dersleri sınıfta etkili bir eğitim oluşturmamı sağladı.				X	
20	ÖMB derslerinde öğrendiğim yöntem ve teknikleri öğretmenlik yaşamımda kullanıyorum.				X	
21	ÖMB dersi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği konusundaki rehberlikleri yetersizdi.		X			
22	ÖMB dersleri içerik olarak öğretmenlik mesleğiyle ilgilidir.		X			
23	ÖMB dersleri öğretmen olma isteğimi artırdı.			X		

ANKET SORULARI		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	HİÇ Katılmıyorum
Öğretmenlik eğitiminin sırasında aldığım;						
24	ÖMB dersleri öğrencileri öğretmenlik mesleği konusunda bilgilendiriyordu.		X			
25	ÖMB dersleri, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğretim materyali hazırlamamda olumlu katkı sağladı.				X	
26	ÖMB dersleri, öğrenci durumlarına göre eğitim öğretim ortamlarını düzenlememde faydalı oldu.				X	
27	ÖMB dersleri, öğrencilerin zihinsel gelişim özelliklerini dikkate alarak öğretim yapmamı sağladı.				X	
28	ÖMB derslerinde, öğrenme kuramlarının özellikleri hakkında yeterli kadar bilgi sahibi oldum.		X			
29	ÖMB dersleri kapsamında öğrendiğim ölçme ve değerlendirme yöntemleri yeterli kadar bilgilendirici oldu.				X	
30	ÖMB dersleri, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmamı sağladı.				X	
31	ÖMB dersleri, öğrencilere nasıl rehberlik edeceğim konusunda yardımcı oldu.				X	
32	ÖMB derslerinin işleniş tarzı öğrencileri öğretmenlik mesleğinden soğutmaktadır.			X		X
33	ÖMB dersleri sayesinde sınıfı daha etkin yönetebiliyorum.				X	

BÖLÜM III: Açık Uçlu Sorular

1) Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

İçeriğin uygun olmadığını ve uygulamada eksik kaldığını düşünüyorum. Üniversitede ömb'de öğrendiğim hiçbir şeyi Ağrı'nın doğu bazarı tescinin Suluşem köyünde uygulayamadım. Ne öğren diysem kendim deneyerek öğrendim. Yani üniversitede öğrendiğimiz her şey hikaye...
Öğretmenlik kesinlikle yürekle işli

Devamı arka sayfada

- 2) Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmenlik hayatındaki uygulanabilirliği konusunda görüşleriniz nelerdir?

Asla uygulanamıyor. Biz kendi yöntemlerimize uyduluyoruz. Gevreye, zıtlık, öğrenci bu yöntemlerin uygulanmasında en büyük etken ÖMB'de d. retillerde uygulanabilir. Ama nerede?
Ankara'nın Çankaya sempi gibi yerlerde.

- 3) Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde en çok karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Gevreye, şartlara uygun öğretim yapılmaması bence. Altında problem şu: İnsanlar işlerinin için Türkiye'nin gerçeklerini görmek istemiyorlar. Gözmedikleri için problemleri çözmek için yöntemler geliştiremiyorlar. Biz de bu yeni yöntemlerin kurbanı oluyoruz ülkemiz.

- 4) Bu anket formunda yer almayan, ancak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine daha faydalı hazırlaması için görüş ve önerileriniz nelerdir?

Gözümü açıp Türkiye'nin gerçeklerini görmeli ve bu gerçeklere göre eğitimde yöntemler belirlemeliyiz.
Çok dalgay altında. Bu kadar