

**ÖĞRETMENLİK SERTİFİKASI
PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARINA
ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ETKİSİ**

**E. Aysın Şenel
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir - 1999**

ÖĞRETMENLİK SERTİFİKASI PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARINA
ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ETKİSİ /

E. Aysın ŞENEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ersan SÖZER

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Nisan 1999

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ÖĞRETMENLİK SERTİFİKASI PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ETKİSİ

E. Aysin ŞENEL

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nisan 1999

Danışman: Prof. Dr. Ersan SÖZER

Türkiye’de öğretmen yetiştirme 150 yılı aşan bir süreç içerisinde sürekli olarak güncelliğini koruyan ve önemi giderek artan bir konu olmuştur. Öğretmenlerin niteliklerini artırmaya yönelik çalışmalar 1980’li yıllardan sonra hız kazanmıştır. 1982 yılından bu yana her düzeydeki öğretim basamağı için öğretmenler Eğitim Fakülteleri ile, çoğunlukla Eğitim Fakültelerinin yapısında yer alan Öğretmenlik Sertifikası Programlarından yetişmektedir. Öğretmen adaylarına dersler kuramsal ve uygulamalı olarak verilmekte; adaylar genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yönlerinden yetiştirilmektedirler.

Öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere verilmesinden bu yana geçen süre içinde, bu kurumların, ülkenin gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmede yetersizlik, gerekse nitelik yönünden yetersiz kaldığı görülmüştür. Ayrıca, zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla bu öğretim basamağı için ivedi olarak öğretmen gereksiniminin karşılanması gereği ortaya çıkmıştır. Bu amaçla YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile öğretmen yetiştirmede bir yeniden yapılanma süreci başlatılarak gerek Eğitim Fakülteleri, gerekse Öğretmenlik Sertifikası programlarında yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Bunun yanında, öğretmen yetiştirmede büyük öneme sahip olan öğretim uygulaması etkinlikleri de yeniden düzenlenip dört yıla yayılarak Fakülte -Okul İşbirliği sağlanması yoluna gidilmiştir.

Öte yandan, öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için, sözü edilen alanlarda yetişmiş olmanın yanında, öğretmenliğe özgü kişilik özelliklerine ve meslekî tutumlara sahip olmak da önemlidir. Çünkü öğrenciler öğretmenin anlattıklarından çok onun kişiliğinden etkilenirler. Bu bakımdan, öğretmen adaylarına hizmetöncesi eğitimleri sırasında, meslekî yeterliklerle birlikte, meslekî tutumların da kazandırılması önem taşır. Bu da ancak öğretmenlik meslek bilgisi dersleriyle sağlanabilecektir. Öğretim uygulamaları ise öğretmen adaylarının diğer derslerde aldıkları kuramsal bilgileri uygulamaya koyabildikleri ve ilk meslekî deneyimlerini yaşadıkları meslekî yetişimlerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Bu bakımdan, öğretim uygulamaları, öğretmen adaylarında tutum geliştirme bakımından önemli bir olanak olarak görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının ve bu tutumlara öğretim uygulamalarının etkisinin araştırılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, Öğretmenlik Sertifikası Programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına öğretim uygulamalarının etkisini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, gerek İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı, gerekse Dal Öğretmenliği Sertifika Programı'na katılan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olarak istedik düzeyde olumlu tutumlara sahip olmadıkları; söz konusu adayların mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre değiştiği, ancak öğrenim gördükleri alan, mezuniyet durumları ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumlarına göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca gerek İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı, gerekse Dal Öğretmenliği Sertifika Programı'na katılan öğretmen adaylarının tutumları üzerinde öğretim uygulamalarının bir etkisi olmadığı yolunda bulgular elde edilmiştir.

ABSTRACT

Teacher training has preserved its actuality and gradually increased its importance for over 150 years in Turkey. The studies which are targeted to develop the quality of teachers have accelerated since 1980's. Teachers for each level of educational institutions have been trained by Teacher Training Certificate Programmes in Faculties of Education in Turkey since 1982. Teacher candidates are taught both theoretically and practically; they are trained in the areas of general culture, field study and professional knowledge.

It has been seen that universities are lacking in both quality and quantity in teacher training that our country needs since this duty was given to those institutions. On the other hand, as the compulsory basic training has been increased to eight years, it is immediately necessary to meet the need of sufficient number of teachers. For this reason, in cooperation with Higher Education Council and The World Bank a new process of reorganization has been put into practice and a new structure has been implemented in both Faculties of Education and Teacher Training Certificate Programmes. Additionally, teaching application activities which have great importance in teacher training have been reformed and spread out to four years; in this way, the school and the faculty cooperation has been achieved.

On the other hand, for a teacher, not only being able to be grown in the fields but also having certain characteristics and personal behaviours are important, for the students are mostly affected by the teacher's personality as well as what he teaches. Therefore, to get both professional proficiency and behaviour is important for the teacher candidates. This could only be available by means of professional teacher training courses. Teaching applications have an important role in teacher's first professional experiences in which they apply their theoretical knowledge into practice.

Teaching applications seem to be an important opportunity for teacher candidates to improve their attitudes. For this reason, the study of the teacher candidates' attitudes

toward their profession and the influence of teaching applications upon these attitudes have been emerged as a necessity. This research has been conducted to determine the influence of teaching applications on the teacher candidates' attitudes who are taking part in the Teacher Training Certificate Programme.

Having been obtained the study results, it is concluded that the candidates who either take the Branch Teacher Certificate Programme or Primary Education Teacher Certificate Programme don't have a positive attitudes in a desirable level and the attitudes to the profession of these candidates change due to sex, but don't change according to their field, graduation and success in the courses. Besides, it was found out that teaching applications don't have any effects on the attitudes of the teacher candidates who take Primary Education Teacher Certificate Programme or Branch Teacher Certificate Programme.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Ersan SÖZER

Üye : Prof.Dr.Gürhan CAN

Üye : Prof.Dr.Şefik YAŞAR

E.Aysın ŞENEL'in "Öğretmenlik Sertifikası Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Öğretim Uygulamalarının Etkisi" başlıklı tezi 16 Nisan 1999 tarihinde, yukarıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

ÖNSÖZ

Toplumların kalkınması için gerekli olan nitelikli insangücünün yetiştirilmesinde öğretmenin rolü yadsınamaz. Bir eğitim sisteminin kendisinden beklenen başarıyı gösterebilmesi önemli ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır. Bu durum, öğretmenlerin gerek hizmetöncesinde, gerekse hizmetiçinde nitelikli olarak yetiştirilmelerini gerektirmektedir. Sözü edilen nitelikli bir hizmetöncesi eğitimden geçmiş olan öğretmenin, alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi yönlerinden iyi yetişmiş olmasının yanısıra, mesleğe yönelik olumlu tutumlara da sahip olması bir gerekliliktir.

Ülkemizde 1982 yılından bu yana her düzeydeki öğretim basamağı için öğretmenler yalnızca eğitim fakülteleri ile öğretmenlik sertifikası programlarından yetiştirilmektedirler. Bugün, öğretmen adaylarına dört yıl boyunca mesleğe ilişkin kuramsal ve uygulamalı dersler verilmektedir. Söz konusu kuramsal derslerle uygulama etkinliklerinin anlamlı bir biçimde kaynaştırılması büyük önem taşımaktadır. Çünkü uygulama etkinlikleri, öğretmen adaylarının meslekî deneyimlerinin ilk basamağını oluşturmakta ve burada edindikleri ilk deneyimler onların mesleğe yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Öğretmenlik mesleği için adaylara gerekli eğitimin verilmesi yanında, onların mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve sağlam kişilikli olmaları önemli bir gerekliliktir. Çünkü öğrenciler, öğretmenlerinin kişiliğinden ve davranışlarından geniş ölçüde etkilenir. Bu bakımdan, öğretmen adaylarına, mesleki tutumların, hizmetöncesi eğitimlerinde, gerek meslekî yetiştirme (formasyon) dersleriyle, gerekse onun önemli bir parçası olan öğretim uygulamaları etkinlikleriyle kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

Toplumun geleceği olan kuşakları yetiştirecek olan öğretmen adaylarının eğitiminde önemli bir yeri olan öğretim uygulamalarının, adaylarda meslekî tutum geliştirmedeki yerinin ve öneminin araştırılması gereğinden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla, getirilen önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ :	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
ÇİZELGE LİSTESİ	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.	xvi

BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Öğretmenlik Mesleği	4
1.1.1.1. Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Genel Olgular	5
1.1.1.2. Öğretmen Yetiştirmede Genel Kavram ve Ölçütler	6
1.1.2. Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Uygulamalar	10
1.1.2.1. Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme	16
1.1.2.2. Öğretmenlik Sertifikası Programlarıyla Öğretmen Yetiştirme	19
1.1.3. Öğretmen Yetiştirmede Meslekî Tutum Geliştirmenin Önemi	23
1.1.4. Öğretmen Yetiştirmede Öğretim Uygulamalarının Yeri ve Önemi	26
1.1.4.1. Öğretim Uygulamalarının Tanımı ve Kapsamı	29
1.1.4.2. Uygulama Çalışmalarının Amacı	30
1.1.4.3. Uygulama Çalışmalarında Gerçekleştirilen Etkinlikler	30
1.1.4.4. Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi	31

1.1.5. Öğretim Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi	33
1.1.5.1. Fakülte-Okul İşbirliği	34
1.1.6. Öğretim Uygulamalarının Meslekî Tutum Geliştirmedeki Rolü	37
1.1.7. İlgili Araştırmalar	38
1.2. Araştırmanın Amacı	43
1.3. Araştırmanın Önemi	44
1.4. Sayıtlar	45
1.5. Sınırlılıklar	45
1.6. Tanımlar	46
1.7. Kısaltmalar	47
2. YÖNTEM	48
2.1. Araştırmanın Modeli	48
2.2. Evren ve Örneklem	49
2.3. Veriler ve Toplanması	51
2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	52
3. BULGULAR VE YORUMLAR	54
3.1. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	54
3.2. Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	55
3.3. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	56
3.4. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Başarıları Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	57
3.5. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Mezun ya da Öğrenci Olmaları Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	59

3.6	Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	60
3.7.	Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alan Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
3.8.	Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Başarıları Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	62
3.9.	Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Mezun ya da Öğrenci Olmaları Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	64
3.10.	İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretim Uygulaması Öncesi ve Öğretim Uygulaması Sonrasındaki Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	65
3.11.	Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretim Uygulaması Öncesi ve Öğretim Uygulaması Sonrasındaki Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	66
4.	SONUÇLAR VE ÖNERİLER	68
4.1.	Sonuçlar	68
4.2.	Öneriler	70
EKLER	72
KAYNAKÇA	83

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1 ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜNCE YÜRÜTÜLEN ÖĞRETMENLİK SERTİFİKASI PROGRAMINDA YER ALAN DERSLER	20
2 OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINDA YER ALAN DERSLER VE KREDİ/SAATLERİ	22
3 İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINDA YER ALAN DERSLER VE KREDİ/SAATLERİ	22
4 İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINDA YER ALAN DERSLER VE KREDİ/SAATLERİ	23
5 ÇALIŞMA EVRENİ	49
6 ÇALIŞMA EVRENİNE GİREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAYI VE ORAN BAKIMINDAN DAĞILIMI	50
7 İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	55

8	DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	56
9	İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ CİNSİYETLERİ YÖNÜNDEN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	57
10	İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ BAŞARILARI YÖNÜNDEN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	58
11	İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEZUN YA DA ÖĞRENCİ OLMALARI YÖNÜNDEN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	59
12	DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ CİNSİYETLERİ YÖNÜNDEN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	60
13	DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ ALAN YÖNÜNDEN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	61

14 DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNEKİ BAŞARILARI YÖNÜNDE TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	63
15 DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEZUN YA DA ÖĞRENCİ OLMALARI YÖNÜNDE TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	64
16 İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM UYGULAMASI ÖNCESİ VE ÖĞRETİM UYGULAMASI SONRASINDAKİ TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	65
17 DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM UYGULAMASI ÖNCESİ VE ÖĞRETİM UYGULAMASI SONRASINDAKİ TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	67

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1	İçerik Kategorilerinin Düzenlenmesi	8
2	İçerik Kategorilerinin Ağırlığı	8

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Bilim ve teknolojideki gelişmeler tüm dünyayı hızlı bir değişime zorlamaktadır. Bu hızlı değişim sonucunda toplumların da kendilerini oluşturan bireylerden beklentileri her geçen gün farklılaşmaktadır. Ülkelerin gelişmesi ve yüz yılın koşullarına ayak uydurabilmelerinde temel koşulun, bu beklentileri karşılayabilecek nitelikli insangücü, nitelikli insangücünün var edilmesinde ise temel öğenin nitelikli eğitim olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Eğitim toplumdan, toplum da eğitimden ayrı düşünülemez. Bireylerde kendi yaşantıları yoluyla kalıcı ve istendik davranışlar geliştirme süreci (Ertürk, 1995, s.12) olarak tanımlanan eğitim süreçlerinin niteliği, bireylere kazandırılan davranışlar yoluyla toplumun dokusunu etkilemektedir. Toplumsal dokuyu etkileyen insan öğesinin yaratılması işi ise öğretmenlere düşmektedir (Varış, 1973, s.48).

Eğitim sisteminde birçok girdi bulunmaktadır. Eğitilenler insan olduğuna göre eğitim sisteminin en önemli girdisi de eğitim örgütlerine bilgi, beceri ve tutumlarını katarak emek veren eğitim işgörenleri, yani öğretmenlerdir (Başaran, 1996, s.109). Günümüzde bilimdeki ve teknolojideki gelişmeler öğrencilere, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olanaklar sunmakla birlikte, öğretmen öğesi eğitim sisteminin en önemli ve en etkili öğesi olma özelliğini korumaktadır (Yıldız, 1997, s.321; Can, 1989, s.2).

Bir eğitim sisteminin kendinden beklenen başarıyı yeterli düzeyde gösterebilmesi, önemli ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır. Bu durumda da öğretmenlerin nitelikli bir hizmetöncesi eğitimden geçmiş olmaları önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Sözer, 1992a, s.1).

İyi bir hizmetöncesi eğitimden geçmiş bir öğretmenin gerek kendi dalında, gerekse genel kültür yönünden iyi yetişmiş olmasının yanısıra (Sözer, 1991, s.5), öğretmen olabilmenin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını sağlayan meslek bilgisi yönünden de iyi niteliklerle donanmış olması gerekmektedir. Sözü edilen bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan meslek yetiştirme dersleriyle sağlanmaktadır. Eğitime giriş, genel öğretim yöntemleri, özel öğretim yöntemleri, öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi, eğitim teknolojisi, ölçme-değerlendirme, rehberlik gibi disiplinler öğrencilere meslek yetiştiriminin kuramsal boyutunu vermektedir.

Meslek yetiştiriminde sözü edilen bu disiplinlerin uygulama etkinlikleriyle anlamlı biçimde kaynaştırılması gerekmektedir. Çünkü bir konuyu bilmek öğretmenlik mesleği için yeterli değildir. Önemli olan bildiklerini öğrencilerde davranışa dönüştürebilmektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleğe atanmadan önce öğretim uygulamaları yapmaları gereklidir (Küçükahmet, 1976, s.8). Öğretmen adaylarının okullarda, yani gerçek ortamlarda yapacakları uygulamalar meslekî deneyimlerinin ilk basamağını oluşturmaktadır (Özdayı, 1995, s.207). Öğretmenlik mesleği ile ilk defa bu uygulamalar sayesinde karşı karşıya kalan adayın bu izlenimleri olumlu ise, bu onun ilerideki başarısını da etkileyecek, olumsuz izlenim mesleğe girmeyi engelleyebileceği gibi meslekten kopmaya da neden olabilecektir. Bu yüzden uygulama çalışmalarından önce meslekî güdülenmenin fakültelerde kazandırılması önem taşır (Ada, 1991, ss.10-11).

Özdayı'ya göre (1995, s.207) daha geniş bir deneyim, daha iyi bir öğretimi de birlikte getirmektedir. Öğretmenliğe atanmadan önce adayların bu tür deneyimler yaşamaları, ileride karşılaşılabilecekleri sorunlarla başlangıçta yüz yüze gelerek bu sorunları önceden çözümlenmeleri açısından önemlidir. Bu bakımdan öğretmen adayları başlangıç için ne kadar iyi hazırlanırsa, mesleğe karşı daha yapıcı, olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine de yardım edilmiş olur.

Öğretmenlik mesleği yalnız bilgi verme rolünü gerektirmemekte, öğrenciler öğretmenin bu yönünden çok tutum ve davranışlarından, duygusal tepkilerinden ve alışkanlıklarından etkilenmektedirler (Varış, 1973, s.50). Yani öğretmenlik mesleği için bireylerde biçimsel eğitimin yanında, mesleğe ve öğrencilere karşı olumlu tutumlara sahip olma gibi bazı özel nitelikler de aranmaktadır (Pehlivan, 1998, s.5).

Küçükahmet'in (1976, ss.49-50) Getzels ve Jackson'a (1965) dayanarak belirttiği gibi, öğretmenlerin eğitsel yönleri kişilikleri ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin, öğrencilerini en çok etkileyen kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Özellikle öğretmenlerin öğrencilere ve okul çalışmalarına ilişkin tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki etmektedir.

Öğretimde bu denli önemli olan öğretmen tutumlarının, öğretmen adaylarının seçiminde göz önüne alınması gerektiği gibi, hizmetöncesi eğitimleri sırasında hem meslekî yetiştirme dersleri ve onun bir parçası olan öğretim uygulamaları etkinlikleriyle, hem de tutum geliştirici çeşitli etkinliklerle adaylara kazandırılması önem taşımaktadır. Çünkü eğitimin niteliği, Kılıç'ın (1997, s.3) Aydın ve diğerlerine (1994, s.177) katılarak belirttiği gibi öğretmenlerin alan bilgisinin yanında ruh sağlığı ve etkin kişiliği ile de yakından ilgilidir. Böylece, öğretmenlerin güçlü bir meslek bilgisine sahip olmaları, bu bilgileri gerçek ortamlarda uygulamaya dönüştürebilmeleri, öğretmenlik mesleğine ve öğrencilere ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri bakımından nitelikli yetiştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Türkiye'de 150 yılı aşkın bir geçmişi olan öğretmen yetiştirme etkinlikleri ve buna ilişkin sorunlar, her dönemde çeşitli eğitim sorunları içerisinde sürekli güncelliğini korumuş, hiçbir zaman önemini yitirmemiştir (Sözer, 1991, s.21). Özellikle Cumhuriyet'ten günümüze öğretmen yetiştirme sisteminde köklü ve kapsamlı girişimlerde bulunulmuştur. Bunlardan en önemlisi, her öğretim basamağına öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesi ile bu yolda önemli bir adım atılmasıdır. Bilindiği gibi, 1981-1982 öğretim yılında uygulamaya konmuş olan 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası, öğretmen yetiştirme görevini tümüyle üniversitelere vermiştir. Üniversitelerin, gelecek kuşakların eğitimini üstlenecek öğretmenlerin yetiştirilmesi işini nitelikli bir biçimde yerine getirmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun için de, üniversitelerde öğretmen adaylarına sağlam bir alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi yanında mesleğe ilişkin olumlu tutumların da gerektiği ölçüde kazandırması gereği kaçınılmazdır (Sözer, 1991, s.4).

Bu noktada, öğretmen yetiştirmede mesleki tutum geliştirmenin önemi ve öğretim uygulamalarının bu bağlamdaki rolü üzerinde durulmadan önce, öğretmen yetiştirmeye ilişkin genel olguların, temel kavram ve ölçütlerin neler olması gerektiği ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye ilişkin uygulamaların ana hatlarıyla ortaya konması yerinde olacaktır.

1.1.1. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim kurumlarına devam eden bireylerin en başta gelen amacı bir meslek sahibi olmaktır. Meslekler, toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir işbölümü sonucu, toplumun, kendisini oluşturan bireylerden sosyal ve ekonomik hayata katkıda bulunmalarını istemesi ile ortaya çıkmıştır.

Toplumların gelişmesi, bilim, sanayi ve teknolojinin ilerlemesi, bunun sonucu olarak işbölümünün gelişmesiyle birlikte pek çok meslek için evrensel ölçütler, standartlar, hatta modeller söz konusu olmaya başlamış ve kimi mesleklerin yapılabilmesi için biçimsel bir eğitim görmek kaçınılmaz, hatta zorunlu duruma gelmiştir (Erden, 1998, s.25). İşte kişilerin bir meslekte göreve başlamadan önce, çalışacakları alanla ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere gerçekleştirilen bu tür eğitime, hizmetöncesi eğitim denilmektedir (Sözer, 1991, ss.64-65).

Herhangi bir meslekte söz edebilmek için, o mesleğe ilişkin alan bilgisine sahip olunması gerekmektedir. Örneğin bir doktorun doktorluğa ilişkin alan bilgisine sahip olması, bir teknisyenin ise teknik konularda yetişmiş olması gereklidir. Yani belli bir mesleği yapan kişilerde genel kültür yanında derin bir alan bilgisine sahip olma özelliği de aranmaktadır (Küçükahmet, 1997, s.197).

Oldukça eski bir uğraş olmasına rağmen, öğretmenliğin bir meslek olarak kabul görmesi çok yenidir (Başaran, 1996, s.109). Ülkemizde öğretmenliğin yasal olarak “meslek” durumuna getirilmesi, Cumhuriyet döneminde olmuştur. 1924 tarih ve 439 sayılı yasada, “öğretmenliğin, devletin genel hizmetlerinde eğitim ve öğretim görevini üzerine alan, bağımsız sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olduğu (Koçer, 1967, s.79) belirtilmektedir.

Daha sonra çıkan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nın 43. maddesinde “öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (MEB, 1973) ifadesine yer verilerek öğretmenlik mesleğinin özellikleri ve işlevleri belirtilmektedir.

Böylece yasalarla da bir meslek olarak kabul edilen, özel uzmanlık bilgi ve becerisini içeren, uzun ve yoğun bir akademik çalışma ile belirli bir özel meslekî yetiştirme gerektiren öğretmenlik (Alkan ve Hacıoğlu, 1995, s.17), yüksek niteliklere sahip bir hizmetöncesi yetiştirme sürecini gerektirmektedir.

1.1.1.1. Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Genel Olgular

Eğitim-öğretim etkinlikleri, davranış değiştirme ya da yeni davranışlar oluşturma için öğrencilere yardımcı olma çabalarını içermektedir. Bu süreç, öğrencinin öğretmenle ve onun sağladığı ortamla etkileşimi ile gerçekleşir. Eğitim programları, ders araç-gereçleri, öğrencilerin durumu, okul ortamı gibi etmenler öğrencinin yetişmesinde (Temel, 1990, s. 181) ve eğitim sisteminin kendisinden beklenen başarıya ulaşmasında önemlidir. Bunun yanında bu etmenler, ancak ve ancak öğretmenin canlı kişiliği ile eyleme konduğu sürece istenilen ölçüde bir etki sağlayabilecektir (Sözer, 1991, ss.4-5). Öğretim etkinlikleri ile öğrenciler üzerinde unutulmaz izler bırakan öğretmenler, onların kişiliklerini kazanmalarını sağlar, meslek seçimlerinde onlara rehberlik ederler. Nitelikli eğitilmiş öğretmenler bununla da yetinmeyip kültürün geliştirilmesinde sorumluluk alırlar (Temel, 1990, s.181). “Öğrenci ile devamlı bir şekilde etkileşim halinde olan öğretmen, öğrencide konunun ve bağlantılı olarak dersin, okulun ve Milli Eğitimin amaçları yönünde davranış değiştirmekle sorumludur” (Varış, 1994, s.117).

Toplumda, öğretmenden beklenen rollerin yüksek düzeyde bulunması, öğretmenlik mesleğinin çeşitli yeteneklere sahip olmayı gerektirdiğini göstermektedir (Hacıoğlu, 1990, s.6). Oğuzkan’ın belirttiğine göre (1984, s.61) çağdaş eğitim ilkelerine uygun görev yapmak durumunda olan bir öğretmen artık sadece genel anlamda “ders veren”, “sınav yapan”, “not veren” bir kimse değildir. Artık çağımızda “bilen öğretir” sloganı geçerliliğini yitirmiştir. Bilenin bildiğini, nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekir. Matematikçiyi, Fizikçiyi, Kimyacıyı bu alanların öğretmenlerinden ayıran en belirgin özellik, öğretmenlerin meslek bilgisine sahip olmasıdır (Temel, 1990, s.182).

Öğretmen yetiştirme sisteminin temel ögesi, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar, bu adayları nitelikli olarak yetiştirme çabasıdadırlar. Hacıoğlu’nun (1990, s.17) Kavcar’a

dayanarak belirttiği gibi (1980, s.8), öğretmenleri nitelikli yetiştirmenin iki yolu vardır. Bu yollardan biri iyi ve nitelikli adaylar seçmek, diğeri ise bu adayları çok iyi yetiştirmektir. Geleceğin öğretmenlerinin meslekte başarılı olup doyumuna ulaşabilmeleri, mesleğin gereklerine inanmalarına, meslekleri için gerekenleri bilmelerine ve uygulamalarına bağlıdır. İnanma, bilme ve uygulama, öğretmenliğin duyuşsal, bilişsel ve devinimsel boyutlarını oluşturur. Bu konuda Başaran ayrıca şunları vurgulamaktadır (1996, ss.114-115):

Bir öğretmenin, öğretmenliğin gereklerine ve gerektirdiği eylem ve işlemlere inanması gerekir. İnanma, öğretmenin mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu gösterir. Öğretmenliğe karşı olumlu tutumlar öğretmenlik davranışının duyuşsal boyutudur.

Bir öğretmenin mesleğinin eylem ve işlemlerini başarıyla yapabilmesi için bunların gerektirdiği bilgileri derinliğine bilmesi gerekir. Öğretmeni mesleğinde uzmanlaştıran meslek bilgileri de davranışlarının ikinci boyutu olan bilişsel boyutunu oluşturur.

Yine bir öğretmenin bilgilerini uygulamaya koymada becerikli olması gerekir. Öğretmenin mesleği için gereken eylem ve işlemleri güven içinde yapabilmesini sağlayan becerileri de davranışlarının devinimsel boyutudur.

İyi eğitim almış bir öğretmen gerek kendi dalında, gerekse genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi yönlerinden iyi yetişmiştir (Sözer, 1991, s.5). Öğretim yapacağı daldaki bilimsel bilgileri derinliğine bilir. Öğrencilerinin bedensel, zihinsel ve duyuşsal gelişim özelliklerini, onların bireysel ayrılıklarını tanır. Öğretim etkinliklerini planlar, gerçekleştirir ve değerlendirir. Öğretimini yapacağı konuya uygun öğretim araç-gereçlerini seçer ve etkinlikle kullanır. Kendini yetiştirmek için alanı ile ilgili kaynakları araştırır, okur ve yararlanır. Bu nedenle öğretmen olacıklara sözü edilen üç boyutta (duyuşsal, bilişsel, devinimsel) nitelikli bir hizmetöncesi eğitimin verilmesi zorunludur.

1.1.1.2. Öğretmen Yetiştirmede Genel Kavram ve Ölçütler

Türkiye’de öğretmenlerin hizmetöncesinde yetiştirilmeleriyle ilgili temel ölçütler 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası’nın 43. maddesinde şu şekilde belirtilmektedir:

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

Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır.”

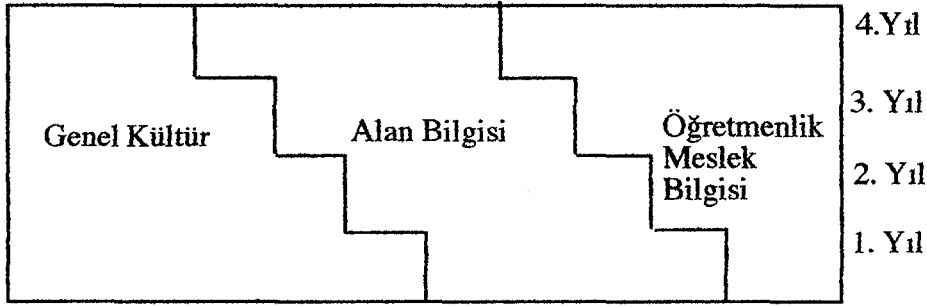
Öğretmen yetiştirmeye ilişkin ölçütlerin yasalarla belirlenmiş olması, Varış'ın da belirttiği (1994, s.118), öğretmenlik mesleğinin ve bu mesleği yapacaklarda geliştirilmesi gereken şu üç boyutun önemini vurgulamaktadır:

- a) Kim, niçin, nerede, nasıl öğretilmelidir? sorularına cevap vermek üzere meslek formasyonu,
- b) Öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi,
- c) Küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerinin büyük bir strükture oturtulmasına yarayacak genel kültür.

Bu üç boyut, öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gereken üç tür içerik kategorisini oluşturmaktadır. Bunlar, Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi ve Genel Kültürdür (Küçükahmet, 1976, s.4).

Öğretmen yetiştirme sürecinde bu içerik kategorilerinin programa nasıl yerleştirileceği ve programlarda bu içerik kategorilerinin ağırlığının nasıl olması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Sözü edilen bu üç özelliğin ilk yıldan itibaren fakat farklı ağırlıklarla aynı program içinde verilmesi mümkündür (Varış, 1994, s.119). Bu konuda Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı 'nda belirtilen görüşlere göre (MEB,1992, ss.120), öğretmen yetiştiren fakültelerde öğrencilerin bir bütünlük içinde eğitilmesi amacıyla bu üç içerik kategorisine bölümlerin özelliklerine göre ağırlık verilmelidir.

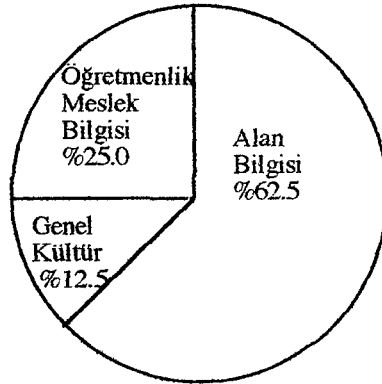
Bu konuda XI. Milli Eğitim Şûrası'nda önerilen (MEB, 1982, ss.76-78) öğretmen yetiştirme modeline en uygun düşen düzenleme, “Paralel düzenleme” olarak bilinen ve her üç içerik kategorisini bütün sınıflarda paralel bir biçimde okutmayı öngören modeldir. Modelde üst sınıflara doğru alan bilgisi ağırlığını korurken, genel kültür azalmakta, öğretmenlik meslek bilgisi artmaktadır. Söz konusu düzenleme Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. İçerik Kategorilerinin Düzenlenmesi

MEB, 1982, s.76'dan uyarlandı.

İçerik kategorilerinin program içindeki ağırlığının saptanmasında da XI. Milli Eğitim Şûrasında kabul edilmiş olan dağılım şöyledir:



Şekil 2. İçerik Kategorilerinin Ağırlığı

MEB, 1982, s.77'den uyarlandı.

Şekil 2'de görüldüğü gibi programlarda alan bilgisine sekizde beş (% 62.5), öğretmenlik meslek bilgisine sekizde iki (% 25), genel kültüre sekizde bir (% 12.5) ağırlık verilmektedir.

Şûrada alınan kararlara göre (MEB, 1982, s.79):

Hangi okul kademesine öğretmen yetiştirilecekse, içerik kategorilerinin ağırlığı belirlenirken o öğretmen tipinden beklenen bilgi ve beceriler göz önüne alınmalıdır. Örneğin; okulöncesi eğitimi kurumu öğretmenlerinin daha çok genel kültür ve öğretmenlik

meslek bilgisine sahip olması gerekir.... Oysa temel eğitim öğretmenliği için bu üç kategoride uyum, ortaöğretim öğretmenliği içinse alan bilgisinde derinleşme önem taşımaktadır.

Varış (1994, s.121) ise bu konuda farklı düşünmektedir. O'na göre öğretmenliğin her basamağı bu üç program kategorisini gerektirmektedir. Varış, meslek kültürünün daha çok ilköğretim öğretmenliği için gerekli olduğu, üst öğrenim düzeyinde öğretmenlik yapmak için mesleki yetiştirme gerekmeyeceği görüşüne katılmamakta, öğrenme kuramlarının her yaş için geçerli olduğunu ve bu nedenle meslek kültürünün her öğretim basamağı için zorunlu olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında, adayların meslek ve iş alanlarına daha iyi hazırlanmalarına yardım eden, öğrencilerin ilgi, gereksinim ve yeteneklerine yer verilmesini sağlayan, kurum amaçlarından bir kısmının gerçekleşmesine olanak tanıyan seçimsel derslerin yer alması gereği de (Küçükahmet, 1976, s.8) bir başka ölçüttür.

Öğretmen yetiştirmede söz konusu olan ölçütlerden biri de öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gereken uygulama çalışmalarıdır. Bir konuyu bilmenin öğretmek için yeterli olmadığı bir gerçektir. Öğretmen olacak bireylere kazandırılmak istenen yeterliklerin kuramsal dersler aracılığı ile verilmesinin yanı sıra, bu derslerde verilen bilgilerin uygulamaya konması ve bu iki öğenin anlamlı biçimde birleştirilmesi gerekir (Küçükahmet, 1976, s.8). Varış'a göre (1973, s. 55) "Meslek kültürü yalnızca teorik konulardan ya da yalnızca uygulamalardan ibaret olmayıp, her iki faaliyet kategorisini de bünyesinde anlamlı bir biçimde birleştiren bir program gerektirir."

Uygulamaların öğrencilere yararlı olabilmesi için iyi organize edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle alınacak önlemlerin başında uygulama yapılacak okulların ve öğrencilere uygulamalar sırasında rehberlik edecek öğretmenlerin iyi seçilmesi gelmektedir. Ayrıca XI. Milli Eğitim Şûrasında bu konuyla ilgili olarak her öğretmen yetiştiren kurumun kendisinin yönlendirdiği ve denetlediği bir uygulama okulunun bulunması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Küçükahmet, 1987, s.70).

Öğretmenleri nitelikli yetiştirmede yerine getirilmesi gereken bir başka ölçüt, öğretimin yarıyıl sistemine göre düzenlenmesi gereğidir. Artan içerik ve bunun sonucunda artan ders sayısı bunu gerekli kılmaktadır. Yarıyıl sisteminin başarısı ise büyük ölçüde kredi sisteminin de birlikte uygulanmasına bağlıdır. Kredi bir ölçü

birimidir. Kuramsal dersler, uygulama, seminer, atelye çalışması vb. okutuldukları ders saatine göre kredilendirilir. Öğrencilerin belli bir sertifikaya sahip olabilmeleri için belli bir krediyi kazanmış olmaları beklenir. Bu da yetiştirilecek öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesinde önemlidir (Küçükahmet, 1976, ss.10-11).

1.1.2. Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Uygulamalar

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihi Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar uzanıyorsa da 16 Mart 1848’de kurulan Darülmüallimin, açılan ilk öğretmen okulu olarak bilinmektedir (Kulâhçı, 1994, s.10). O tarihten bu yana öğretmen eğitimi, ülkedeki siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelere, eğitim bilimindeki ilerlemelere koşut olarak önemi giderek artan bir konu olmuştur. Özellikle Cumhuriyetin kurulmasından sonra, öğretmen yetiştirme sistemi, geliştirmeye yönelik olarak çeşitli boyutlarda değişikliğe uğratılmıştır (Karagözoğlu ve diğerleri, 1993, s.209; Özer,1990, s.27).

İlköğretime Öğretmen Yetiştirme: Cumhuriyet dönemine kadar geçen süre içerisinde gittikçe artan öğrenci sayısı karşısında ortaya çıkan ilkökul öğretmenleri gereksinimini karşılamak üzere İstanbul’da ve diğer illerde öğretmen okullarının sayıları 65’e kadar yükselmişti. Kurtuluş Savaşı yıllarında sıkıntı çeken il bütçelerinin okulların masraflarını karşılayamaması, öğretmen maaşlarını ödeyememesi gibi nedenlerle öğretmenliğe olan ilginin azaldığı ve öğretmen gereksiniminin ortaya çıktığı gözlenmektedir.

Buna rağmen Cumhuriyet döneminin başlarında öğretim kadrosu yönünden eksik, mali olanakları dar olan birçok öğretmen okulu açmak yerine nicelik yönünden az, ancak nitelik yönünden güçlü Darülmüalliminlerin kurulması gündeme gelmiştir (Dilaver, 1994, ss.31-32). Bu amaçla öğretmen okullarının bazıları, olanakları daha iyi durumda olanlarla birleştirilmiştir. 1932-1933 öğretim yılında ise bu okulların öğrenim süresi altı yıla çıkarılmış, ortaokul programlarının uygulandığı ilk üç yıl ilk devre, son üç yıl ise meslekî devre sayılmıştır. Bir süre sonra ilk öğretmen okullarının ilk devresi kaldırılarak ortaokullardan öğrenci alınmaya başlanmıştır (MEB, 1995a, s.15). Daha sonra bu okullar 1924-1925’te Muallim Mektebi, 1935 yılında da Öğretmen Okulu adını almıştır (Dilaver, 1994, s.32).

Tüm bu gelişmelerin yaşandığı sırada, kent merkezlerindeki öğretmen okullarından mezun olanların köylere gitmek istememesi ve bu bölgelerdeki öğretmen gereksiniminin karşılanamaması sorununun ortaya çıkması ile bu öğretmenlerin köy yaşamının koşullarına ve gereksinimlerine göre mesleğe hazırlanmadığı düşüncesi ileri sürülmüştür (Koçer, 1983, s.582). O tarihlerde Türkiye'ye çağrılan John Dewey'in "köy okullarına öğretmen yetiştirmek için çeşitli türde öğretmen okullarına gereksinim vardır" önerisi ile 22 Mart 1926 yılında çıkarılan 739 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu ile "Muallim Mektepleri", "İlk Muallim Mektepleri" ve "Köy Muallim Mektepleri" olarak ikiye ayrılmıştır (Koçer, 1967, s.89). Bu denemenin beklenen başarıyı gösterememesi sonucunda 1933 yılında bu okullar kapatılmış, ancak bununla ilgili denemeler devam etmiştir (Dilaver, 1994, s.33).

Nitekim köylerdeki ivedi öğretmen gereksinimini karşılayacak ve köyün kalkınmasında önemli rol oynayacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla 1940 yılında ilkokullardan sonra beş yıl süreli Köy Enstitüleri açılma yoluna gidilmiştir. Zamanla çeşitli eleştirilere hedef olan bu kurumlar 1954 yılında kapatılmıştır (Dilaver, 1994, s.34; Sözer, 1991, s.23).

Tüm bu denemelerin yanısıra öğretmen açığının kapatılması amacıyla 1936 yılında küçük köy okulları için askerlik hizmetini onbaşı ve çavuş olarak yapanlardan kurs yolu ile eğitmen yetiştirilmesi, 1960'da lise ve dengi okul mezunu ya da üniversiteden ayrılan yedek subaylara kurs verilerek yetiştirilmeleri ve öğretmen olarak görev yapmaları, 1961'de lise ve dengi okul mezunlarının kurs verilerek vekil öğretmen olmaları, 1974'de mektupla öğretim, 1978'de ise hızlandırılmış kurslarla öğretmen yetiştirme gibi uygulamalara rastlanmaktadır (Külâhçı, 1994, ss.11-12).

1973 yılında çıkan 1739 sayılı yasanın 43. maddesinde öğretmenlik mesleğine hazırlığın lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere olanak verecek şekilde düzenlenmesi hükme bağlanmıştır. Bunu sağlamak amacıyla 1974-1975 öğretim yılından itibaren ilköğretmen okulları "Öğretmen Liseleri"ne dönüştürülerek Temel Eğitim birinci basamak için öğretmen yetiştirmek üzere iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmış (MEB, 1995a, s.17), bu okullar 1982'de Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülerek üniversitelerin bünyesine alınmıştır (Sözer, 1991, s.23).

İlkokul öğretmenleri dahil tüm öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenim görmesi, YÖK'ün almış olduğu 23. 05. 1989 tarih ve 89.22.876 sayılı kararla 1989-1990 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Böylece Eğitim Yüksekokulları dört yıla çıkarılmış, 3. 7. 1992 tarih ve 3837 sayılı yasayla da 11 Temmuz 1982'den başlayarak Eğitim Fakülteleri haline dönüştürülmüştür (MEB, 1995a, s.18).

Milli Eğitim Temel Yasası'nın tüm öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğunu getirmesi, ilköğretim kurumlarında halen görev yapmakta olan çok sayıda öğretmenin, özlük haklarının korunması bakımından yükseköğrenim görme olanağının sağlanmasını gündeme getirmiştir. Bu duruma bir çözüm bulunması amacıyla öncelikle bu öğretmenlere uzaktan öğretim yoluyla "Eğitim Önlisans Programı" uygulanması öngörülerek Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde sürdürülen araştırma ve proje çalışmaları sonucunda Mayıs 1986'da "Ortaöğrenimli İlkokul Öğretmenlerine Uzaktan Eğitim Yoluyla Önlisans Kazandırma Projesi" uygulanmaya başlanmıştır (Sözer, 1991, s.24).

Eğitim Yüksek Okullarının öğretim süresinin dört yıla çıkarılması ve daha sonra bu okulların fakülteye dönüşmesi, iki yıllık önlisans mezunu öğretmenlerin lisans tamamlaması konusunu gündeme getirmiştir. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelere gönderdiği 12.01.1995 tarih ve B.08.0HED. 0.25.09.00/203-119 sayılı yazısında, yapısında sınıf öğretmeni yetiştiren bölüm / fakülte bulunan üniversitelerle işbirliği içinde iki yıllık Eğitim Enstitüsü, iki yıllık Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Önlisans ve diğer fakülte ve yüksekokullardan mezun ilkökul öğretmenlerine 2+2 lisans tamamlama programları açmayı planladığını belirtmiştir (MEB, 1995).

Anadolu Üniversitesi, daha önce ilkökul öğretmenleri için Eğitim Önlisans ve branş öğretmenleri için 12 dalda Lisans Tamamlama Programını yürütmüştür. Bu deneyimlere dayanarak da "İlkokul Öğretmenlerine Lisans Tamamlama Programı" için gerekli çalışmalara başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan ortak çalışmalar sonucunda program 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (Hakan, Sözer ve Gültekin, 1996, ss.16-17).

Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme: Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında ortaöğretimin birinci basamağını oluşturan ortaokulların öğretmen gereksinimini karşılamak üzere 1923-1924 öğretim yılında İstanbul Kız Muallim Mektebi içinde "Orta

Darülmuaallimat”, 1926 yılında da Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla Ankara’da “Gazi Orta Muallim Mektebi” açılmış, bu okul 1929-1930 öğretim yılında “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adını almıştır (Oğuzkan, 1983, ss.605-606).

1946’dan sonra ise önceleri liseden sonra iki yıl olan Eğitim Enstitüleri açılmış ve bu okulların öğrenim süresinde ve programlarında zaman içinde beliren yeni gereksinimleri karşılamak amacıyla sık sık değişiklikler yapılmıştır. Bunlardan en önemlisi Üçüncü Milli Eğitim Şûrası’nda ortaya atılan bir görüş doğrultusunda ortaokulda okutulan her bir ders için ayrı öğretmen yetiştirmek yerine Resim, Müzik, Beden Eğitimi dışında bütün dersleri okutabilecek bir öğretmen yetiştirmenin uygun olacağı düşüncesiyle ortaokul programında yer alan Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya gibi dersleri okutacak öğretmenlerin yetiştirileceği “Toplu Dersler Bölümü” açılması uygun görülmüştür. Ne var ki başarısızlığa uğrayan bu uygulamadan 1949-1950 öğretim yılında vazgeçilmiştir. Bunun yerine “Fen” ve “Edebiyat” bölümleri kurulmuş, yine beklenen sonuç alınamayınca 1967-1968 ders yılında Fen Bölümü, “Matematik”, “Fen ve Tabiat Bilgisi”, Edebiyat Bölümü de “Türkçe” ve “Sosyal Bilgiler” olarak yeniden ikiye ayrılmıştır (Oğuzkan, 1983, ss. 607-608).

Bu kurumların öğrenim süresi 1978-1979 öğretim yılından başlayarak liselere de öğretmen yetiştirecek biçimde programlarında yapılan değişikliklerle dört yıla çıkarılarak adları “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir (Sözer, 1991, s.24; Dilaver, 1994, s.50). Doğrudan doğruya liselere dal öğretmeni yetiştirme konusunda kendi türünde tek örnek olan Yüksek Öğretmen Okulu, nitelikli öğretmenler yetiştirmekteydi. Bu okulun öğrencileri özel alanlarıyla ilgili dersleri İstanbul Üniversitesine bağlı Fen ve Edebiyat Fakültesinde görüyorlar, ayrıca okulda meslekî yetişim sağlayan derslere devam ediyorlardı. Öğrenciler, başlıca Edebiyat, İngilizce, Fransızca, Coğrafya, Tabiat Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Eğitim Bilimi dallarında yetiştiriliyorlardı (Oğuzkan 1983, s.609). 1973-1974 öğretim yılından sonra öğrenci sayıları oldukça azalan bu okullar işlevini yerine getiremez duruma gelerek 1978-1979 öğretim yılından itibaren kapatıldı (MEB,1995a, ss.32-33).

Meslekî-Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme: Teknik eğitim alanına öğretmen yetiştirmeye ise 1930’lu yıllarda başlanmıştır. Bu tarihlerden önce Milli Eğitim Bakanlığı 1927 ve 1938 yılları arasında çeşitli Avrupa ülkelerine bu alana öğretmen

yetiştirmek üzere öğrenci göndermiştir ve dış ülkelerden uzmanlar ülkemize getirilmiştir (Başaran, 1996, s.112; MEB, 1995a, s.46).

1934'te açılan Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu başlangıçta üç yıl olup 1948'de dört yıla çıkarılmıştır. Bu okulların amacı sayıları hızla artan Kız Sanat Enstitülerine öğretmen yetiştirmektir. Daha sonraları Akşam Kız Sanat Okullarına öğretmen yetiştiren iki yıllık okullar açılmıştır ve bu yolla okulöncesi eğitime de bu okullarda ön lisans eğitimi ile öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır.

1937'de ise Ankara'da Erkek Sanat Enstitülerine öğretmen yetiştiren üç yıl süreli Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açılarak sonraki yıllarda süreleri dört yıla çıkarılmıştır. 1955 yılında da Ticaret Okullarına meslek öğretmeni yetiştirme amacıyla Ankara'da Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır.

Bu okulların tümü 20 Temmuz 1982'de üniversite çatısı altında toplanarak birer fakülteye dönüştürülmüştür. Yaygın eğitime öğretmen yetiştiren yüksekokullar ile bu fakültelerin anaokulu öğretmenliği programları da 31 Ağustos 1990'da 16872 sayılı YÖK kararı ile dört yıla çıkarılarak fakülteye dönüştürülmüştür (Başaran, 1996, s.112).

Öte yandan 1981 yılında yükseköğretimde gerçekteştirilen yeni düzenlemeyle birlikte, bütünleştirici bir yükseköğretim sistemi ortaya konarak tüm yükseköğretim kurumları üniversitelerin bünyesinde toplanmıştır. Böylece 1982 yılından itibaren her basamak öğretmenleri üniversitelerde yetiştirilmeye başlanmıştır (Sözer, 1992b, ss.259-260).

1980'li yıllarda üniversite sayısının artması ve yurdun çeşitli bölgelerinde var olan üniversitelere bağlı fakülte ve yüksekokulların açılmasıyla üniversite düzeyinde öğretmen yetiştirme çalışmaları yoğunlaşarak bu kurumlarda öğretmen olmak isteyen öğrenciler için özel programlar düzenlenmesi yoluna gidilmiştir. Ancak bu üniversitelerin düzenledikleri programlar arasında ders sayıları ve saatleri yönünden büyük farklar vardı (Oğuzkan, 1983, s.611).

Üniversitelerdeki bu değişik uygulamalara son vermek ve öğretmenlik sertifikası programlarında bir birliktelik sağlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı

Talim ve Terbiye Dairesi 1981-1982 öğretim yılında uygulanmaya başlamak üzere tüm yükseköğretim kurumlarına bir öğretmenlik meslek bilgisi programı önermiştir. Önerilen program, her kurumun kendi olanakları ve düzenlemeleri çerçevesinde 1985 yılı sonuna dek uygulanmış, fakat ilgili fakültelerce çeşitli yönlerden eleştirilmiştir.

Özellikle ortaöğretime çeşitli dallarda öğretmen yetiştirmek üzere bütün üniversitelerde uygulanacak yeni bir çerçeve programın oluşturulması için Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28 Ağustos 1985 gün ve 356. Prog. D. Bşk. 4756 sayılı yazı ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'na öğretmenlik meslek yetiştirmesi programlarının yeniden gözden geçirilmesi gereğini bildirmesi üzerine Yükseköğretim Kurulu, ilgili fakülte dekanları ile bir toplantı düzenleyerek hazırlanan bir taslak program üzerinde dekanların görüşünü almış ve bir çerçeve program düzenlenmesi için komisyon kurulmuştur. Komisyon çalışmaları sonucunda öğretmenlik meslek yetiştirmesi programlarında uygulanacak ilkelerle, zorunlu ve seçimlik dersler kredileriyle belirlenmiş ve 1986-1987 öğretim yılından başlayarak uygulamaya konmuştur (Sözer, 1992b, s.263).

Yükseköğretim Kurulu'nun öğretmen yetiştirmeye ilişkin belirlediği esaslar şunlardır:

1. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri 18-21 kredi arasında olacaktır.
2. Söz konusu dersler üçüncü ve sekizinci yarıyıllar arasında yer alacaktır.
3. Belirtilen zorunlu dersler dışında bir seçimlik ders açılacaktır.
4. Üç haftalık bir staj zorunluluğu vardır.
5. Bu uygulamaya 1986-1987 öğretim yılında başlanacaktır.

Programda, Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Sosyolojisi gibi zorunlu dersler yanında bir seçimlik ders yer almaktadır. Programdaki tek seçimlik ders ile Eğitim Sosyolojisi dersinin iki kredi, diğer derslerin ise üçer kredi olmak üzere toplam 19 kredi/saatlik derse yer verilmiştir (Sözer, 1991, ss.29-30).

Ne var ki bu program da, öğretmenlik mesleği bakımından büyük öneme sahip Eğitim Teknolojisi, Eğitim Yönetimi gibi, zorunlu olması gereken bazı derslerin seçimlik ders olarak belirlenmesi, okullarda öğretim uygulamasına ayrılan üç haftalık sürenin yetersiz olması gibi yönlerden eleştirilmiştir.

1.1.2.1. Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme

1982 sonrasında, ilköğretim birinci basamağa öğretmen yetiştiren iki yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulu, genel orta öğretime öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakültesi, meslekî-teknik öğretime öğretmen yetiştiren Kız Teknik Öğretmen Okulu, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu ile Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu, Meslekî Eğitim Fakültesi; Teknik Yüksek Öğretmen Okulları, Teknik Eğitim Fakültesi olarak yeniden yapılandırılmıştır (Duman, 1998, s.40).

Tüm öğretim düzeylerinde görev yapacak olan öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı YÖK kararı ile Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi 1989-1990 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış, daha sonra da 3.7.1992 tarih ve 3837 sayılı yasa ile Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline getirilmişlerdir (YÖK, 1998a, s.5).

Görüldüğü gibi günümüzde gerek ilköğretim, gerekse genel ortaöğretim ve meslekî-teknik ortaöğretim kurumlarında görev alacak olan öğretmenler Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerinde yetiştirilmektedir. Duman'ın (1998, s.40), ÖSYM 1998 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı İkinci Basamak Kılavuzu'na dayanak verdiği bilgilere göre 1998-1999 öğretim yılı başında üniversitemizde 40 Eğitim Fakültesi, 13 Teknik Eğitim Fakültesi, iki Meslekî Eğitim Fakültesi, birer tane de Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi, Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi ile Meslekî Yaygın Eğitim Fakültesi olmak üzere toplam 58 tane meslekî eğitim veren fakülte bulunmaktadır.

Öğretmen adayları dört yıllık lisans eğitimi veren bu fakültelerde, bölüm temeline göre, öğretmenlik alanları esas alınarak değişik anabilim dallarında öğrenim görmektedirler. Yapısı bakımından değişik bölüm ve anabilim dallarından oluşan eğitim fakültelerinde dersler kuramsal ve uygulamalı olarak verilmekte; adaylar genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yönlerinden yetiştirilmektedir. Yükseköğretim Kurulu'nun 15.10.1982 tarih ve 4548 sayılı genelgesi ile öğretmenlik meslek bilgisinin kazandırılması görevi bütün Eğitim Fakültelerinde kurulacak Eğitim Bilimleri Bölümü'ne verilmiştir (Sözer, 1991, ss. 36-37).

Eğitim Fakültelerinin herhangi bir bölümünü bitiren adayların öğretmenlik mesleğine atanmaları Milli Eğitim Bakanlığı' nca yapılmaktadır. 1992 yılı öncesine kadar ğretmen atamaları, arzın talebi ağtığı durumlarda "Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavı" sonuçlarına göre yapılmaktaydı. 1992 yılında bu koşul kaldırılmış ve yerine herhangi bir seçme ölçütü getirilmemiştir (Sözer, 1991, s.38; Dilaver, 1994, s.91).

Hizmetöncesi ğretmen yetiştirme işlevinin tamamen üniversitelere verilmesinden sonra geçen 15 yıllık sürede Eğitim Fakülteleri ülkenin ğretmen gereksinimini karşılamada önemli bir kurum olmalarına rağmen bu fakültelerin, yanlış yapılanma ve temel amaçlarından uzaklaşma gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin ğretmen gereksinimini karşılamada gerek nitelik, gerekse nicelik yönünden yetersiz kaldığı görülmektedir (YK, 1997a).

Zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasından sonra ise bu ğretim basamağı için beklenen nitelik ve nicelikte öğretmenlerin yetiştirilememesi ivedilikle çözülmesi gereken bir sorun olarak ortaya çıkmış ve Milli Eğitim Bakanlığı zorunlu olarak okulöncesi ve ilköğretim basamağındaki bu ğretmen açığını başka kaynaklardan kapatmaya çalışmıştır (YK, 1997a). Bu kaynaklar Eğitim Fakültesi dışındaki fakülte mezunları ya da Eğitim Fakültelerinde ğrenim gören ancak gereksinim olmadığı için öğrenim gördükleri alanlarda ğretmen olarak atanamayan Almanca, Fransızca ğretmenliği gibi programların mezunları olabilmıştir.

Nitekim 1995-1996 ğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının sınıf ğretmeni gereksinimini karşılamak üzere Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1996 gün ve 218 sayılı kararı ile, Eğitim Fakültelerinin Sınıf ğretmenliği Programı dışında, Eğitim Fakültelerinin Eğitim Programları ve ğretim, Almanca ve Fransızca ğretmenliği Programlarından mezun olanlar Milli Eğitim Bakanlığı' nca sınıf ğretmeni olarak atanmışlardır (Kılıç, 1997, s.13). Programları incelendiğinde her üç alanda yetişen ğretmen adaylarının da öğretmenlik için gerekli öğretmenlik meslek bilgisi kategorisine ait dersleri aldıkları, ancak sınıf ğretmeni olabilmek için yeterli niteliklere sahip olmadıkları görülmektedir.

Bu sorunları dikkate alan Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte başlattığı bir çalışma ile, ülkenin ğretmen gereksinimi doğrultusunda Eğitim Fakültelerinin ğretmen yetiştirme programlarını ve açılan

öğretmenlik sertifikası programlarını yeniden düzenlemiş ve YÖK Yürütme Kurulu'nun 4.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile 1998-1999 öğretim yılından başlayarak yeni düzenleme, uygulanmak üzere kabul edilmiştir.

Özdemir (1998, s.59)'e göre bu yeni düzenlemenin üç özelliği vardır:

1. İlköğretim öğretmenliğine önem vererek yeterli sayıya ulaşmak,
2. Lise öğretmenliğini yüksek lisans düzeyine yükseltmek,
3. Eğitim yönetimini öğretmenlikten ayırmak.

YÖK Yürütme Kurulu'nun 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmasını istediği ve uygulamaya koyduğu bu kararıyla Eğitim Fakültelerinde yer alan bölümler ve öğretmenlik programları şöyledir:

1. İlköğretim Bölümü: Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
2. Türkçe Eğitimi Bölümü: Türkçe Öğretmenliği
3. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü: İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça ve Japonca Öğretmenliği
4. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü: Müzik, Resim-İş Öğretmenliği
5. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
6. Özel Eğitim Bölümü: İşitme Engelliler, Zihin Engelliler, Görme Engelliler, Çok Engelliler ve Üstün Zekalılar Öğretmenliği
7. Eğitim Bilimleri Bölümü: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
8. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
9. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretimi Bölümü: Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenlikleri (3.5+1.5 ve 4+1.5)
10. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretimi Bölümü: Tarih, Coğrafya, Felsefe Grubu, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlikleri (3.5+1.5 ve 4+1.5) (YÖK, 1997).

Bu düzenlemenin en ayırt edici yanı ortaöğretim Fen, Matematik ve Sosyal alan öğretmenlik programlarının kapısını, Fen-Edebiyat fakültelerinin yedinci ve

sekizinci yarıyıl öğrencilerine açarak, hizmetöncesi öğretmen eğitimini 3.5+1.5 ve 4+1.5 şeklinde tezsiz yüksek lisans düzeyine çıkarmış olması yanında, Eğitim Bilimleri Bölümüne, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı dışında lisans düzeyinde öğrenci almamasıdır (Duman, 1998, ss.40-41).

1.1.2.2. Öğretmenlik Sertifikası Programlarıyla Öğretmen Yetiştirme

Üniversitelerde diğer bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı da “Öğretmenlik Sertifikası Programları“dır (Anar, 1986, s.126). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden itibaren ortaöğretim öğretmenlerini Eğitim Fakültelerinin yetiştirmesinin yanı sıra Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğrencilere, Öğretmenlik Sertifikası Programlarını tamamlamak koşulu ile öğretmen olma hakkı verilmiştir (Senemoğlu, 1989, s.110). Öğretmenlik Formasyonu Programı, ya Fen-Edebiyat Fakülteleri bünyesinde açılan, ya da Fen-Edebiyat Fakültelerinin bulunduğu üniversitelerin bünyesinde yer alan Eğitim Fakültesi'nin “Eğitim Bilimleri Bölümü”nce yürütülmektedir (Temel ve Çetin, 1991, s.87).

Bilindiği gibi Milli Eğitim Temel Yasası, öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yönlerinden yetişmiş olmalarını öngörmektedir. Öğretmenlik Sertifikası Programına katılan öğretmen adayları, genel kültür ve alan bilgisine ilişkin dersleri kendi fakültelerinde almakta, meslek bilgisine ilişkin yeterlikleri ise sertifika programları yolu ile kazanmaktadırlar. Nitelikli öğretmen yetiştirme bakımından bu programların önemi büyüktür. Sertifika programlarında meslek kültürünün kazandırıldığı disiplinlerin yanı sıra öğretmen adaylarının kendi bilim dallarına yönelik Özel Öğretim Yöntemleri ve Uygulamasına ilişkin dersler ile, okullarda yapılan öğretim uygulaması çalışmaları büyük önem taşımaktadır (Sözer, 1991, s.39).

Gerek Eğitim Fakültesi öğrencilerine gerekse Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerine verilen meslek bilgisi dersleri, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca Yükseköğretim Kurulu'na gönderilen ve bu kurulun 27 Eylül 1985 tarihinde kabul ederek uygulamaya koyduğu genelgeye göre yürütülmektedir (Sözer, 1991, s.40).

Pek çok üniversitede uygulandığı gibi, Anadolu Üniversitesindeki uygulama da bu genelgeye göre yürütülmüştür. Anadolu Üniversitesi Senatosu'nun 4.10.1993 gün ve 8 / 9 sayılı kararı ile kabul edilen ve Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nce yürütülen Öğretmenlik Sertifikası Programında yer alarak uygulamaya konan dersler ve kredileri şöyledir:

ÇİZELGE 1
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
BÖLÜMÜNCE YÜRÜTÜLEN ÖĞRETMENLİK SERTİFİKASI PROGRAMINDA
YER ALAN DERSLER

Dersler	Kredi/Saat
Eğitim Bilimine Giriş	3 / 3
Eğitim Psikolojisi	3 / 3
Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemi	3 / 3
Ölçme ve Değerlendirme	3 / 3
Eğitim Sosyolojisi	3 / 3
Eğitim Teknolojisi	3 / 3
Rehberlik	3 / 3
Eğitim Yönetimi	3 / 3
Özel Öğretim Yöntemleri	3 / 3
Öğretim Uygulaması	3 / 6
Toplam	30 / 33

* Anadolu Üniversitesi Senatosu'nun 4.10.1993 gün ve 8/9 sayılı kararı ile kabul edilen Öğretmenlik Sertifikası Yönergesi temel alınarak düzenlenmiştir.

Programda yer alan Özel Öğretim Yöntemleri dersi genel olarak adlandırılmış olup öğrencilerin lisans öğrenimi alanlarına uygun olarak belirlenen öğretmenlik dalına ilişkin öğretim yöntemlerini içeren bir derstir. Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri dersi, Özel Öğretim Yöntemleri dersinin ön koşuludur. Öğretim Uygulaması ise ancak bütün dersler başarıldıktan sonra yapılabilir (Anadolu Üniversitesi, 1993).

Günümüze gelinceye değin bu programlar ortaöğretime dal öğretmeni yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Ne var ki zorunlu eğitimin 4306 sayılı kanunla

sekiz yıla çıkarılması sonucunda, ilköğretim basamağında görev yapacak sınıf öğretmeni gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu birlikte yaptıkları çalışmalar sonucu bundan böyle ilköğretim sınıf öğretmenliğine ivedilikle öğretmen yetiştirilmesi yönünde fikir birliğine varmışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 13 Ocak 1999 tarihinde Eğitim Fakültelerine bir yazı göndererek İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi ve İngilizce Öğretmenliği gereksiniminin en kısa sürede karşılanması için bu alanlarda sertifika programları açılmasının hükme bağlandığını belirterek 1998-1999 öğretim yılından itibaren sadece bu üç alana yönelik sertifika programına yer verilmesini önermektedir (MEB, 1999).

Nitekim Yükseköğretim Kurulu'nun 28.11.1997 tarih ve 97.42.3081 sayılı Yürütme Kurulu kararının 2. maddesi uyarınca, 1997-1998 eğitim-öğretim yılı başında üniversitelerimizde başlatılan ortaöğretim sertifika programlarına kayıtlı öğrencilere, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı ek derslerinin verilerek programı başarıyla tamamlayanlara İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifikası verilmesi öngörülmektedir. Aynı kararın 3. maddesinde de, 1998-1999 öğretim yılından itibaren fakültelerimizde yalnızca İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği alanlarında öğretmenlik sertifikası programlarının uygulanmasının yararlı olacağı belirtilerek, 1998-1999 öğretim yılından başlayarak da ortaöğretim alan öğretmenliği sertifika programlarının bir süre için uygulanmasına gereksinim bulunmadığı anlatılmaktadır.

Kararın 2. maddesi uyarınca Eğitim Fakültelerinde 1997-1998 öğretim yılı başında uygulanmaya başlanan ortaöğretim sertifika programına kayıtlı olan öğrencilere 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılı ikinci yarıyıldan itibaren sadece şu ek dersler verilmiştir (YÖK, 1997) :

1. Türkçe Okuma-Yazma Öğretimi
2. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi
3. Fen Bilgisi Öğretimi
4. Matematik Öğretimi
5. Sınıf Yönetimi (Bu dersi vermenin uygun olmayacağı durumlarda, bunun yerine Türkçe Öğretimi dersinin verilmesi öngörülmektedir.)
6. İlköğretim Okullarında Uygulama

Kararın 3. maddesi uyarınca açılacak olan Okulöncesi, Sınıf Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programlarında verilecek dersler ve kredileri ise şöyle belirtilmektedir (YÖK, 1998a, ss.45-59).

ÇİZELGE 2
OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINDA YER ALAN
DERSLER VE KREDİ/SAATLERİ

Dersler	T	U	K
1. Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3
2. Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi	3	0	3
3. Okulöncesi Eğitimde Öğrenme ve Öğretme Stratejileri	3	0	3
4. Okulöncesi Eğitimde Oyun ve Drama	2	2	3
5. Müzik ve Resim Öğretimi	2	2	3
6. Çocuk Edebiyatı	3	0	3
7. Okulöncesi Sınıfların Planlanması ve Yönetimi	3	0	3
8. Sağlık ve Beslenme	3	0	3
9. Okullarda Uygulama	2	6	5
Toplam	24	10	29

ÇİZELGE 3
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINDA YER
ALAN DERSLER VE KREDİ/SAATLERİ

Dersler	T	U	K
1. Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3
2. Gelişim ve Öğrenme	3	0	3
3. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	4
4. Türkçe Okuma-Yazma Öğretimi	2	2	3
5. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	2	2	3
6. Fen Bilgisi Öğretimi	2	2	3
7. Matematik Öğretimi	2	2	3
8. Türkçe Öğretimi	2	2	3
9. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	3	0	3
10. Okullarda Uygulama	2	6	5
Toplam	24	18	33

ÇİZELGE 4
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINDA YER ALAN
DERSLER VE KREDİ/SAATLERİ

Dersler	T	U	K
1. Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3
2. Gelişim ve Öğrenme	3	0	3
3. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	4
4. İngilizce Gramer	3	0	3
5. İngilizce Kompozisyon	3	0	3
6. Dilbilim	3	0	3
7. İngilizce Öğretim Yöntemleri	3	2	4
8. Materyal Geliştirme ve Uygulama	3	0	3
9. Okullarda Uygulama	2	6	5
Toplam	24	10	31

Çizelge 2, 3 ve 4'te görüldüğü gibi her üç programda da (Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programları) ortak olan dersler “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” ve “Okullarda Uygulama” dersleridir. Programlarda yer alan diğer dersler, her bir alanda uzmanlaşmayı sağlayacak şekilde o alana özgü özel öğretim yöntemleriyle ve alan dersleriyle zenginleştirilmiştir.

1.1.3. Öğretmen Yetiştirmede Meslekî Tutum Geliştirmenin Önemi

Bir eğitim sisteminin kendisinden beklenen başarıyı gösterebilmesi, sistemin en önemli ögesi olan öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönden nitelikli yetiştirilmesiyle mümkün olacaktır. Nitelikli bir öğretmen yetiştirme uğraşısının temel koşullarından birisi, öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilişsel ve duyuşsal niteliklere sahip olan, mesleğin önemine uygun biçimde, öğretmenliğe karşı güçlü bir inanç, içten bir bağlılık duygusu geliştirebilen (Oğuzkan, 1988, s. 62) adayların seçilmesidir.

Çünkü bir meslekte başarılı olabilmenin en başta gelen koşulu o mesleği sevmektir. Öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için gerekli olan temel alanlarda yetişmiş olmak kadar, öğretmenliğe özgü birtakım kişilik özelliklerine de sahip olmak

önemlidir (Can, 1987, s.160). Öğretmenlik; özveri, sabır ve sevgi gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin hoşgörülü, sabırlı, sevecen, kendini geliştirmeye eğilimli, sistemli, planlı, değişikliklere uyum sağlayabilen, destekleyici, yönlendirici, etkin iletişim becerisine sahip, öğrencilere karşı dostça davranabilme gibi niteliklere sahip olması gerektiği sürekli vurgulanmaktadır (Çam, 1997, s.53).

Ne var ki yapılan inceleme ve araştırmalar sonucunda öğretmen yetiştiren kurumlara, daha çok idealinde öğretmenlik mesleği olmayan gençlerin girdiği, bu gençlerin, ÖSYM sınavlarında öğretmen yetiştiren kurumları en son sıralarda tercih ettikleri belirlenmiştir (Karagözoğlu, 1987; Tan, 1990; Sözer, 1991). Bu bakımdan Tan'a göre (1990, s.203) öğretmen adaylarının sadece üniversite giriş sınavındaki bilgi puanı ile seçilmesinde büyük eksiklikler vardır ve öğretmen adaylarının seçiminde, seçme işlemine başka boyutların da eklenmesi gerekmektedir. Örneğin adayların eğitim-öğretime, çocuğa ve insana yönelik olan ilgi ve tavırlarına da bakılmalıdır.

Yaşar'ın (1985, s.2) Doğan 'a dayanarak belirttiği gibi (1981, s.176), belli bir eğitim ortamına giren öğrenci, tutum, özel yetenek ve benzeri kişilik özelliklerini beraberinde getirmekte, bu etmenlerden tutumların olumlu ya da olumsuz olması öğrenmeyi büyük ölçüde etkilemektedir. Aynı şekilde öğretmen de sınıf ortamına, derse, öğrencilere ya da mesleğe yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarını getirerek öğretme sürecinin başarısını böylelikle etkilemektedir.

Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları ve öğrencilere yaklaşım biçimi büyük ölçüde önemlidir. Çünkü öğrenci, çoğunlukla öğretmenin anlattığı konudan çok, onun yaklaşımından ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1973, s.50). Bu nedenle öğretmen adayının seçiminde, daha başlangıçta öğrencilere yönelik tutumunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Yıldız, 1997, ss. 321-322).

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, nesne ya da olaya yönelik deneyim, güdülenme ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki öneğilimidir. Bireyin tutumları, deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ile oluşur. Tutum bir tepki şekli değil, belli bir tepkiyi göstermeye hazır olma durumudur (İnceoğlu, 1993, s.15). Bu bakımdan öğretmenin

mesleğe ilişkin tutumu onun mesleğindeki davranışlarının bir belirleyicisidir. Öğretmenin meslekî tutumlarının niteliği ise onun “öğretmenlik meslek anlayışını” yansıtmaktadır. Tüm tutumlar gibi öğretmenlik meslek anlayışı da doğuştan öğrenilmemekte, deneyimler sonucu sonradan kazanılmaktadır. Bu durumda öğretmenlik meslek anlayışı gerek öğretmen yetiştiren kurumlarda, gerekse meslekte edinilen deneyimler sonucunda oluşmaktadır (Can, 1987, s.160).

Bu yönden bakıldığında öğretmen olacakların öğretmenlik mesleğini seven ve hem bu mesleğe, hem de öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip adaylar arasından seçilmesinin önemli olmasının yanısıra, öğrenimleri sırasında onlara kazandırılacak bilgi ve becerilerin yanında olumlu tutumlar da geliştirebilecek meslek bilgisi derslerinin ve etkinliklerinin de önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenin mesleğine ilişkin tutumu açısından geliştirmesi gereken davranışları Başaran şöyle sıralamaktadır (Başaran, 1996, s.115):

1. Öğretmenliği sevmek. Bunun için...Türk Milli Eğitiminin amaçlarına inanmak.
2. İnsanları, özellikle de çocukları ve gençleri sevmek. Sevginin öğretmenliğe ilişkin bilgi ve becerilerden önde geldiğine, olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha çok eğitime gerekli olduğuna inanmak.
3. İnsanların kusursuz olmayacağına, çocukların ve gençlerin daha çok kusur işleyebileceklerine; kusurlu olup düzelttikçe büyümelerini gerçekleştireceklerine inanmak.
4. Demokrasiye inanmak ve onu bir yaşam biçimi olarak uygulamak.
5. Duyguları, ahlâkı, karakteri ve kişiliği ile öğrencilerinin kendisini model olarak alabileceğini bilerek, onlara ulusal ve evrensel çağdaş değerlere dayalı doğruları ve güzellikleri gösterecek bir model olmaya çalışmak.
6. Mesleğine her gün yeni bir coşkuyla başlamanın, gününü verimli, değerli geçirmeye yarayacağını öğrencilerine yaşayarak göstermenin, onların mutluluğuna, verimli olmalarına, başarılarına katkıda bulunacağına inanmak.

Can'ın belirttiğine göre (1992, s.36), öğrencilere yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin bu tutumlarını sınıfa getirmeleri kaçınılmazdır. Bu yüzden araştırmacılar, tutumların bireyi belli davranışlara yönlendiren güçlü eğilimler

olmasından hareketle öğretmen tutumlarını ölçmeye yönelmişlerdir. Tutum ölçeklerinden düşük puan alan öğretmenlerin, önemli güvensizlik duyguları yaşadıkları ve öğrenciler hakkında yanlış birtakım düşüncelere sahip oldukları düşünülmektedir. Öğretmenlerin tutumlarının kendi davranışlarını olduğu kadar öğrencilerin başarılarını ve kişiliklerini de etkilediği düşünülürse, yalnız konu öğretimiyle öğretim yöntemine ağırlık veren alışılmış öğretmen yetiştirme programları, istenilen duyuşsal ve bilişsel davranışlara sahip öğretmenleri yetiştirmede yetersiz kalacaktır.

1.1.4. Öğretmen Yetiştirmede Öğretim Uygulamalarının Yeri ve Önemi

Hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarının içeriği kuramsal dersler, atelye ve laboratuvar çalışmaları ile öğretim uygulamalarından oluşmaktadır (Alkan ve Hacıoğlu, 1995, s.60). Üniversite öğreniminden gerçek eğitim görevine geçiş, kuram ve uygulama arasında öğretme-öğrenme süreçlerine uygun biçimde dengeli bir kaynaşma gerektirir. Öğretmen yetiştirmede özel öğretim yöntemleri, laboratuvar ve uygulama çalışmaları öğretmenlik görevine başlamada özel bir öneme sahiptir (Alkan, 1987, s.1).

Öğretmen yetiştirmede öğretim uygulamaları, öğrencilerin dört yıl boyunca aldıkları alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin bir sentezi niteliğinde olup (Özdayı, 1995, s.207), alınan bu bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Gömleksiz, 1991, s.46).

Nasıl bir avukat stajını yapmadan, mahkemeyi tanımadan avukatlık belgesi alamıyorsa veya bir doktor adayının gerekli stajı yapmadan, hastaneyi tanımadan doktor olması düşünülemez, bir öğretmen adayının da yeterli sürede uygulama yapmadan, öğretim deneyimi kazanmadan ve okulların yapısını tanımadan öğretmen olması düşünülemez (Küçükahmet, 1973, ss.8-9).

Alkan'ın (1987, s.10) Flowers'ın Raporu'na dayanarak belirttiğine göre, uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarına birçok yönden katkısı söz konusudur. Bunlardan bazıları:

1. Kuramı uygulama olanağı sağlar,
2. Çalışmalarını yöneltmek için öğrenciye gereksinimlerini ve eksiklerini görmesine yardım eder,

3. Öğrenciyi gerçek öğretme ortamına sokarak etkin ve işlevsel olma yeteneğini geliştirir.

Hakan (1982, s. 239) ise öğrencilerin gerçek sınıf ortamında ders anlatımlarının onlara; program boyunca öğrendikleri bilgileri kullanarak ders planı hazırlama ve bu plana göre ders sunma konusunda beceri kazanmalarına yardım ettiğine değinmektedir.

Gömleksiz (1991, s.46), “ uygulama okulları ile üniversiteler arasında iyi eşgüdüm sağlayan, iyi denetlenen, yeterli bir zaman sürecini içeren öğretim uygulamalarının, eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli ipuçları sağlayabileceğini, aynı zamanda aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar ve davranışlar geliştirmelerinde etkili olacağı” görüşündedir.

Öğretmen yetiştirme programları, programdan mezun olan öğretmenin istihdam edileceği öğretim alanı ve düzeyine göre birbirinden farklı özellikler taşır. Örneğin sınıf öğretmenliği ya da dal öğretmenliği ve meslek dersi öğretmenliği, uygulama etkinliklerinin birbirinden farklı ortamlarda yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının kurumlara dağıtımını gerçekleştirirken tüm bu özellikleri dikkate almaktadırlar (Alkan ve Hacıoğlu, 1995, s.60).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim uygulamasının ilkeleri, hazırlanan “Öğretim Uygulaması Yönergesi” ile düzenlenmektedir. Her fakülte, kendi birikimine ve yasal bazı dayanaklara bağlı kalarak uygulamayla ilgili ilkelerini kendisi belirlemektedir. Böyle olunca öğretim uygulamalarının ilkelerinde ve sürelerinde fakülteden fakülteye farklı uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Öğretim uygulamaları, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında sekizinci yarıyıldan itibaren yer almakta ve dört haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Ancak bu açıdan da fakülteler arasında farklı uygulamalar görülebilmektedir. Kimi fakültelerde ise bir aylık uygulama süresi haftada bir gün olmak üzere bir yarıyıla dağıtılmış bulunmaktadır. Bu da öğretmen adaylarına daha uzun süreli meslekî deneyim olanağı sağlamaktadır (Hacıoğlu, 1990, s.31).

Görüldüğü gibi Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarına devam eden öğrenciler genellikle sekizinci yarıyıldan farklı birtakım uygulamalar söz konusu olsa da- bir döneme yayılmış olarak öğretim uygulaması dersini almaktadırlar. Bilindiği gibi öğretmen yetiştirme için diğer bir yolu olan Öğretmenlik Sertifikası Programlarında da öğretim uygulaması dersinin belirli bir ağırlığı vardır. Bu konuda da üniversiteden üniversiteye farklı yaklaşımlar söz konusu olabilmektedir. Genelde gözlenen durum, öğretmen adaylarının ilk iki yarıyıl kuramsal olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alarak bu derslerden başarılı olduktan sonra öğretim uygulamalarına gönderilmesi biçimindedir. Bunun yanısıra öğretmen adaylarına aynı dönem içerisinde hem kuramsal derslerin hem de öğretim uygulaması dersinin verildiği durumlar da gözlenmektedir.

15-17 Haziran 1995 tarihli Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı'nın "Öğretmenlik Uygulaması Komisyonu" nda öğretim uygulamalarıyla ilgili yukarıda da sözü edilen çeşitli boyutlarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmıştır. Sorunların ortadan kaldırılabilmesi için "ortak meslekî ölçütlerde eleman yetiştirmeyi sağlayacak yönergeler hazırlanarak, öğretim uygulaması konusunda bütünlük sağlanmalıdır" görüşü benimsenmiştir (MEB, 1995b, s.3).

Son yıllarda YÖK ve Dünya Bankası'nın birlikte yürüttüğü Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi) çerçevesinde yapılan çalışmalar sonucunda öğretim uygulamalarının gerek süreleri gerekse uygulamalar sırasında gerçekleştirilecek etkinlikler ve değerlendirme konusunda tüm üniversiteleri kapsayan ilkeler ortaya konmuş ve 1998-1999 öğretim yılından başlayarak uygulamaya geçilmiştir. Buna göre öğretmen adayları öğrenimleri süresince dört yıla yayılmış bir biçimde Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması olmak üzere üç ayrı uygulama dersi alacaklardır. Bu dersler için hem öğrencinin uygulama yapacağı okuldaki uygulama öğretmeni, hem de dersi veren uygulama öğretim elemanı birlikte çalışıp, öğretmen adayının çalışmalarını izleyerek değerlendireceklerdir (YÖK, 1998b).

Bilindiği gibi öğretim uygulamaları, etkinlikleri yönünden çeşitli kişi ve kuruluşların ortak katılımını ve sorumluluğunu gerektirir. Öğretim uygulamalarının yürütülmesinde sorumluluklar, uygulama öğretmeni, yöneticiler, uygulama, yapılan sınıfların ders öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğrenciler tarafından paylaşılmaktadır (Hacıoğlu, 1990, ss.32-34). Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurum,

Milli Eğitim Müdürlüğü ve uygulama yapılan okullar arasında iyi bir organizasyon ve sorumluluk paylaşımı, öğretim uygulamalarının amacına ulaşmasında temel koşuldur.

1.1.4.1. Öğretim Uygulamalarının Tanımı ve Kapsamı

Öğretim uygulamaları, öğretme-öğrenme süreçlerine doğrudan ya da dolaylı olarak katkısı bulunan temel kavramları, ilkeleri ve ilgili bilgileri süreçlerde ilgili biçimde işe koymak amacıyla okul içi ve okul dışında çocuklar, gençler ve yetişkinlerle doğrudan ilişki kurularak yapılan gözlemler, etkinliklere katılmalar, ders vermeler ve diğer çeşitli eğitimcilik ve liderlik etkinliklerinin bütünü oluşturarak meslekî hazırlık çalışmalarıdır (Alkan ve Hacıoğlu, 1995, s.38).

Öğretim uygulamaları, hazırlık, süreli uygulama ve değerlendirme olmak üzere başlıca üç aşama içinde sürdürülmektedir. Bunun birinci aşaması genel olarak meslekî yetiştirme derslerinde mesleğe hazırlık niteliğinde gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte somut olarak sürdürülen uygulamayı planlama ve hazırlık çalışmaları; uygulama okulunu, ders öğretmenini ve öğrencileri tanıma, öğretim planlarını ve öğretim araçlarını hazırlama, deneme dersi verme ve kişisel hazırlıklardır (Hacıoğlu, 1990, ss.35-36).

İkinci aşamada, süreli uygulama etkinlikleri bulunmaktadır. Hacıoğlu' nun (1990, s.36) Alkan'a dayanarak belirttiğine göre (1977, s.38-39), öğretim uygulamalarına katılan öğrenciler bu etkinlikleri, öğretmen adayı sıfatıyla çeşitli yaşantılarla ve giderek artan bir sorumluluk üstlenerek sürdürmelidir. Bu yaşantılar; gözlem, katılma, denetimli ve bağımsız ders verme, klinik çalışmalar, yönetim ve değerlendirme etkinlikleridir. Bu çalışmalarda çoğunlukla bir grup öğretmen adayı, bir sınıfta gözlem yapmakta, zamanla öğretmene, öğrencilere, okula ve mesleğe ısındıktan sonra bu sınıfta 1-2 kez ders vermektedir.

Uygulama çalışmalarının üçüncü aşaması değerlendirme sürecidir. Hazırlık ve süreli uygulama etkinliklerine ilişkin belgelerin ve ders değerlendirme ölçeklerinin yorumlanması, süreli uygulamada karşılaşılan güçlüklerin tartışılması, öğretmen adayına kendisi hakkında dönüt verilmesi ve ortaya çıkan eksikliklerin tamamlanması bu aşamada gerçekleştirilmektedir (Hacıoğlu, 1990, s.37).

1.1.4.2. Uygulama Çalışmalarının Amacı

Uygulama çalışmalarında; öğretmen adayının kendisini tanıma, bireysel gelişme ve değerlendirme açısından davranışlarında istendik değişme ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortam, etkinlik ve yaşantıları sağlamak temel amaçtır (Hacıoğlu, 1990, s.29). Ayrıca öğretim uygulamaları özde öğretmende aranan meslekî yeterliklerin bir boyutunu oluşturan eğitimin, teknik, teknolojik ve uygulama yönüyle ilgili yeterlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Uygulama çalışmalarındaki amaçların aşamalı olarak düzeni şöyledir:

8. Uygulamayla gösterilmiş meslekî becerilere sahip olabilme
7. Meslekî kararı verebilme becerisi geliştirebilme
6. Meslekî konularla ilgili sezgi-muhakeme geliştirebilme
5. Meslekî anlayış oluşturabilme
4. Öğrenmeyi yönetmek için gerekli beceriler geliştirebilme
3. Konuya nüfuz etme
2. Gerekli meslekî etkinlikleri taklit düzeyinde gerçekleştirebilme
1. Mesleği genel olarak değerlendirebilme

Öğretmen adayı bu aşamacı düzen içerisinde istenilen amaca ulaşabilmek için; o zamana dek öğrenmiş olduğu kuramsal bilgileri uygulama şansını elde etmesi yanında ilk kez öğrenen olmaktan çıkıp öğretene biri olma konumuna geçecektir (Ada, 1991, s.10).

1.1.4.3. Uygulama Çalışmalarında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarına katılmadan önce yapacakları uygulamanın temel ilkeleri konusunda aydınlatılmaları, bu konuda seminerler düzenlenmesi gerektiği uzmanlarca öngörülmektedir. Bu seminer çalışmalarında; Milli Eğitimin Temel Amaçlarının ayrıntılı biçimde anlatılması, ayrıca öğretmen adaylarının uygulama yapacakları öğretim basamağının ve kurumlarının amaç ve etkinlikleri konusunda temel bilgilerin yanında okul ve yönetimi ve bu kurumların işleyişi ile ilgili olarak bilgi verilmesi de önerilmektedir (Ada, 1991, s.12).

Bütün bu ön çalışmalardan sonra öğrencinin uygulama yapacağı okulda şu etkinliklere katılması öngörülmektedir:

1. Okulu tanıma, inceleme ve gözlem.

2. Öğretmen adayının alanı ile ilgili çeşitli derslere rehber öğretmenin gözetiminde girmesi ve dersleri dinlemesi. Öğretmen adayı dersi dinlerken, ders öğretmenin sınıfı öğrencilerle etkileşimi, öğretmenin ders planı hazırlaması, bu plana göre konuyu sunuş biçimi, yöntem seçimi ve ölçme-değerlendirmeyi nasıl yaptığını gözlemesi gerekir.

3. Öğretmen adayının ders anlatması.

Öğretmen adayı, ders anlatmadan önce konuya ilişkin günlük ders planını öğretmenin gözetiminde hazırlar (Ada, 1991, ss. 12-13). Ders planının hazırlanmasında şu noktaların göz önünde bulundurulması gereği vurgulanmaktadır:

- *Amaçlar (özel ve davranışsal amaçlar)
- *Hazırlık (güdüleme, istekli kılma, konudan haberder etme)
- * Öğretme durumları (kullanılacak strateji, yöntem, teknik, araç-gereçler)
- * Değerlendirme

1.1.4.4. Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Öğretim Uygulaması dersinde öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği ile ilgili almış oldukları kuramsal dersleri, gerçek yaşamda davranışa dönüştürmektedirler. Yani bu ders, diğer tüm derslerin bir sentezi niteliğindedir ve diğer derslerde olduğu gibi bu derste başarılarının da belli ölçütlere göre değerlendirilmesi gerekir. Öğretim uygulaması dersinin diğer kuramsal derslerden farklı bir yapıya sahip olması nedeniyle yapılan değerlendirmenin biçimi de diğer derslerden farklı olacaktır. Kuramsal derslerin değerlendirilmesinde, öğrencide oluşturulmaya çalışılan davranışların dolaylı yoldan ölçülmesi söz konusu iken Öğretim Uygulaması dersinde sözü edilen davranışların öğretmen adayları tarafından bizzat gösterilmesi istenmektedir.

Ölçmenin amacı, öğrencide oluşturulması düşünülen davranış değişikliğinin ne derecede gerçekleştiğidir. Kısaca, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını saptamak için ölçme yapılır. Hedef ise uygulamaya katılan öğrencilere kazandırılmak istenen yeni davranışlar veya öğrencinin önceki davranışlarında oluşturulması istenen değişikliklerin tümüdür (Ada, 1991, s.13).

Bilindiği gibi Öğretim Uygulaması dersinde ölçülmek istenen özellik, öğretmen adaylarının kuramsal derslerde öğrendiklerini uygulamaya koyma konusundaki yeterlilikleridir. Öğrencinin öğretim uygulamaları boyunca yapması gereken ders içi ve ders dışı etkinlikler başlangıçta belirlenmekte, bu dersten başarılı olabilmek için gereken ölçütler baştan konmakta ve öğretmen adayından bu ölçütü mümkün olan en yüksek düzeyde tutturması beklenmektedir.

Yapılacak değerlendirme, bir tek dersin değerlendirilmesinden daha karmaşık ve daha çok kişinin işbirliği ile gerçekleşmelidir. Nitekim bu ders, uygulama öğretim elemanının koordinatörlüğü ve danışmanlığı ile, uygulama öğretmenin rehberliğinde tarafların işbirliği ile yürütülmektedir. Bu bakımdan değerlendirmenin söz konusu tarafların verecekleri ortak kararlara dayanması gerekir.

100 puan üzerinden yapılacak değerlendirmede, öğrencinin genel nitelikleri (kılık-kıyafeti, okul çalışma düzenine uyumu, okul yönetimi ve birlikte çalışılan kişilerle uyumu), derse hazırlığı (plan yapmadaki başarısı, araç ve gereçleri sağlamadaki başarısı, ders öğretmeni ile işbirliği yapmadaki başarısı), dersin işlenişi (kullandığı yöntem, dili kullanımı, konuyla yaşam arasında bağlantı kurması, zamanı değerlendirmesi) gibi öğelerin dikkate alınması gerekmektedir (Ada, 1991, s.14).

Tüm bu özelliklerin ayrıntılandırılmış bir biçimde yer aldığı ders değerlendirme ölçekleri aracılığıyla öğretmen adayının verdiği dersi izleyen uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda değerlendirme yapılmaktadır. Ancak sözü edilen bu değerlendirme öğrencinin alacağı notun belli bir yüzdesini oluşturmaktadır. Bunun yanısıra öğretmen adayının ders dışında yaptığı etkinlikler, derse devam durumu ve hazırlamış olduğu Öğretim Uygulaması Dosyası da belirli ağırlıklarla öğrencinin notunu oluşturmaktadır.

1.1.5. Uygulama Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi

Öğretmen yetiştirme konusuna tarihi bir gelişim çizgisi içinde bakıldığında genelde birçok gelişme ve değişimin olduğu görülmektedir. Öğretim uygulamaları da başlangıçtan günümüze bir gelişme kaydederken, bugün konuyla ilgili çalışmalar sürmektedir (Alkan ve Hacıoğlu, 1995, s.43).

Meşrutiyet öncesinde öğretmen yetiştiren kurum programlarına öğretmenlik meslek bilgisi dersi olarak “Usul-ü Tedris” dersi konmuş (Akyüz, 1978, s.37), Meşrutiyet döneminde ise Satı Bey’in müdürlüğünü yaptığı “Darül Muallimin-i İptidaiye” de ilk kez öğretim uygulaması dersi “Talim ve Terbiye-i Eftal ve Tatbikatı” adıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara konmuştur (Koçer, 1967, s.53).

1932-1933 yılında öğretmen okullarında “tatbikat” adı altında uygulamalara yer verilmiştir. 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmış ve bu okulların programlarına “Öğretim Metodu ve Uygulama” dersi konulmuştur. Öğrencilerine köy ilkokullarının işleyişi ve koşullarını kavramaları ve bu koşullara alışmaları için iki ay süreli köy okulu stajı yapma zorunluluğu getirilmiştir (Gültekin, 1993, s.823). Cumhuriyet döneminde bazı yapısal değişikliklere uğrayan, 1975 yılına kadar öğretmen yetiştiren İlköğretmen Okulları, ilkokul programlarına koşut eğitim programlarına yer vererek ve gerçek okul ortamında öğretmen adaylarına kapsamlı uygulamalar yaptırarak öğretmen yetiştirmede önemli örnekler ortaya koymuştur (Yıldırım, 1998, s.7).

Gömlüksiz’in belirttiğine göre (1991, s.47), 1969 tarihli Eğitim Enstitüsü Yönetmeliği’nin 50. maddesinde “bütün bölümlerde öğrencilerin, öğrenim süresince elde ettikleri bilgi ve becerileri kullanabilmelerini sağlamak amacıyla uygulama çalışmaları yapılır.... Uygulama çalışmalarında başarısız olan öğrenciler, bütün derslerin sınavlarını vermiş olsalar da mezun edilmezler” hükmünün yer alması, uygulamalara ne kadar önem verildiğinin bir göstergesidir.

Günümüze gelindiğinde ise öğretim uygulamaları üzerine yapılan araştırmalara göre uygulamalarda pek çok sorun yaşanmaktadır (Ulusoy, 1979; Hacıoğlu, 1990). Uygulamaların dayandığı temel ilke ve kuralların, uygulamalarda görev alacakların yetki ve sorumluluklarının tam olarak belirlenmemiş olması ve öğretmen yetiştiren kurumların öğretim uygulaması konusunda bir ölçütünün olmaması gibi nedenler bu

sorunları yaratmaktadır (MEB, 1995b, ss. 8-9). Öğretmen yetiştiren kurumların üniversite çatısı altında toplanmasından sonra öğretmen yetiştiren fakülteler ile uygulamaların yapıldığı okullar arasındaki işbirliği ve iletişimin kesintiye uğramasıyla, Eğitim Fakülteleri öğrencilerine uygulama yaptıracak okulları bulmada, rehber öğretmenleri belirlemede sıkıntılar yaşamakta, okullar da bu konudaki sorumluluklarının neler olduğunu tam olarak bilememektedirler (Yıldırım, 1998, s.8).

Tüm bu sorunlar göz önüne alınarak son yıllarda öğretmen yetiştirmenin önemli bir boyutu olan Öğretim Uygulamalarına artan bir önem verilmeye başlanmıştır. 15-17 Haziran 1995 tarihinde yapılan Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı'nda görüşülen üç ana konudan biri "Öğretim Uygulaması" olmuş ve ilgili sorunlar dile getirilmiştir. Bu sorunlara çözüm önerileri geliştirilerek alınan kararlar doğrultusunda öğretmen yetiştiren kurum öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yapacakları uygulamalar için yeniden yapılanmaya gidilmesi önlemine yer verilmiştir. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu temsilcileri'nce kurulan bir komisyon bu konuda çalışmalara başlamıştır. Taraflar arasında imzalanan protokolle "Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okullarda Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" ile uygulama için ilkeler belirlenmiş ve 1998-1999 Öğretim yılından itibaren uygulamaya konması hükme bağlanmıştır (MEB, 1998).

Diğer yandan 1995'ten beri uygulamaya konan YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin amaçlarından biri de öğretmenin hizmetöncesi yetiştirilmesinde niteliğin artırılmasıdır. Bu kapsamda yürütülen Fakülte-Okul İşbirliği çalışmalarının ana konusu Öğretim Uygulamaları'dır (MEB 1998).

1.1.5.1. Fakülte-Okul İşbirliği

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanma sürecinin başladığı 1998-1999 öğretim yılından başlayarak öğretim uygulamaları da yeni bir yapıya bürünmüştür. Bu yeni düzenlemeye göre okullarda yapılacak iki ayrı uygulama çalışmasından ilki olan Okul Deneyimi, öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi öğretmen adaylarına tanıtmaya yönelik planlı gözlem ve etkinlikleri kapsamaktadır. Birinci sınıfın ikinci yarısında alacakları Okul Deneyimi I ve dördüncü sınıfın ilk yarısında alacakları Okul Deneyimi II olarak varolan öğretmen eğitimi programlarında iki ayrı

dönemde haftada bir saat seminer ve dört saat okuldaki etkinlikler olarak programlarda yer almaktadır (YÖK, 1998b, s.33).

Okul Deneyimi I dersini tamamlayan öğretmen adayları şu özellikleri kazanmış olacaklardır:

- * Okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanımış olma,
- * Okulun yönetimi ve okuldaki işler ile, okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olma,
- * Sınıf ortamındaki ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanıma (YÖK, 1998b, s.33).

Öğretmen adaylarının bu derste yaptıkları görev ve etkinlikler, onlara deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, okul öğrencilerini tanıma fırsatı sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının okullarda yapacakları etkinlikler haftalara göre planlanarak her hafta ilgili etkinliği gerçekleştirirler. Öğretmen adayları her hafta yaptıkları etkinlikle ilgili bir rapor hazırlayarak ilgili öğretim elemanına verir. Öğrencilerle haftada bir seminer yapılarak o hafta öğretmen adayının gerçekleştirdiği etkinlikle ilgili gözlemleri tartışılır. Dönemin sonunda öğretim elemanı adayın dosyasını inceleyerek adayla meslekî gelişimi üzerine görüşüp ona dönütler verir. Başarı notu; haftalık raporların incelenmesi, öğretmen adayının devam çizelgesi ve uygulama okulundaki etkinlikleri göz önüne alınarak verilir.

Bu dersin devamı niteliğinde olan ve öğretmen adayının öğretime planlı olarak katılmasını amaçlayan Okul Deneyimi II dersini tamamladığında ise öğretmen adayı şu özellikleri kazanmış olur:

- * Sınıf içi öğretimde kullanılabilen kısa süreli etkinlikler planlayabilme ve uygulayabilme,
- * Öğrenme ve gelişme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme,
- * Okulda diğer öğretmenlerle verimli ve uyumlu çalışabilmek için gerekli becerileri kazanabilme (YÖK, 1998b, s. 35).

Öğretmen adaylarının bu dersteeki etkinlikleri onlara, öğrencilerle bireysel ya da küçük gruplar halinde çalışma, sınırlı sorumluluklarla da olsa kısa sürede öğretmenlik deneyimi kazanma olanağı sağlar. Bu derste de etkinlikler haftalık olarak planlanır ve öğretmen adayından her haftanın etkinliğine ilişkin raporunu öğretim elemanına vermesi istenir ve haftada bir yapılacak seminerle bu raporlara ilişkin dönütler verilir. Öğretim elemanı, adayı sınıfta en az bir kez izleyerek gözlemlerini adaya bildirir. Başarının değerlendirilmesinde de haftalık raporların yanısıra öğretmen adayının devam çizelgesi, uygulama okulundaki etkinlikleri göz önünde bulundurulur.

Öğretmen adaylarının kazanmış oldukları bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir ders olan Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri ise dördüncü sınıfın ikinci yarısında yer almaktadır. Bu ders de, altı saati okullarda yapılacak olan uygulama çalışmaları ile, uygulama öğretim elemanlarıyla öğretmen adayının okullarda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri tartışıp değerlendirdiği iki saatlik seminerden oluşmaktadır (YÖK, 1998b, s. 37).

Bu dersi tamamladığında öğretmen adayı şu özellikleri kazanmış olacaktır:

- * Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak mesleğinin yeterliklerini geliştirebilme,
- * Kendi alanının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme,
- * Öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendisini bu yönde geliştirebilme (YÖK, 1998b, s.37).

Bu amaçları gerçekleştirebilmek için aday özellikle o gün öğreteceği konu ile ilgili hazırlıkları yapar, ders araçlarını hazırlar, verdiği dersle ilgili uygulama öğretmeniyle görüşür ve verdiği dersle ilgili kendi değerlendirmesini yapar. Uygulama öğretim elemanı öğretmen adayı ile seminer dersinde bu uygulamalarla ilgili gelişmeleri tartışır, uygulama öğretmeni adayın verdiği dersleri birçok kez izlerken, uygulama öğretim elemanı da dönem boyunca adayın verdiği dersleri belli aralıklarla izleyerek yapıcı önerilerde bulunur.

Öğretmen adayının başarısı uygulama öğretmen elemanı ile uygulama öğretmeni tarafından ortaklaşa, Ders Gözlem Formlarına ve Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formlarına göre değerlendirilir. Öğretmenlik uygulaması sırasında adayın düzenlediği dosya da değerlendirmede göz önünde bulundurulur (YÖK, 1998b, ss.33-37).

Görüldüğü gibi yeni yapılanmanın getirdiği öğretim uygulaması etkinlikleri dört yıllık lisans öğrenimi boyunca yıllara yayılmış olarak programlarda yer almaktadır. Öğrencilerin Okul Deneyimi I dersiyle daha ilk yıllarında gerçek okul ortamında gözlem yapmaları onların daha yolun başındayken meslekleriyle ilgili bir tutum ve anlayış geliştirmelerine, onların olumlu yönde gelişmelerine katkıda bulunacaktır.

1.1.6. Öğretim Uygulamalarının Meslekî Tutum Geliştirmedeki Rolü

Bilindiği gibi öğretmenin kişilik özellikleri eğitim ve öğretimde önemli bir etkidir. Öğretmen bir yandan öğrencilerini birtakım bilgi ve becerilerle donatırken, diğer yandan da kişiliğiyle onları etkilemektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinin tutumları olduğunu göstermektedir. Tutum, bireyin bir psikolojik objeyle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak tanımlanmakta, öğretmenin de mesleğine yönelik tutumu, onun mesleğindeki davranışlarının bir belirleyicisi olmaktadır (Can, 1987, s.160).

Bu bağlamda öğretmen adayının en azından öğretmen olacağının bilinciyle yetiştirilmesi gerekir. Çünkü öğretmenliğin belirli bir benlik biçimi, davranış biçimi, değer yargısı, yöntem ve teknikleri vardır. Öğretmenin bilgi yayıcı, sırdaş, babacan, uzman, lider, ahlâki model vb. niteliklerle donanık, kendini ülke kalkınmasına adanmış, yani kısaca öğretmenlik idealine sahip ve mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip olması gereklidir. Bu noktada üniversitelerin akademik niteliğinin ağırlığı nedeniyle bilime yönelmesi, öğretmen adayına uygulama bakımından bazı şeyleri eksik vermesine neden olmakta mıdır? sorusu akla gelebilmektedir. Çünkü öğretmen adayı, nasıl davranacağını, hocaları ile günlük yaşamında, dersinde, ders dışı etkinlikler ortamında görerek ve yaşayarak kararlaştıracaktır (Anar, 1986, s.128). Bu ortamın üniversitelerde oluşturulması oldukça güçtür. Böylece de öğretmen adaylarının gerçek ortamda gözlemler ve bizzat uygulamalar yaparak öğretmenlik tutumlarını geliştirebilmelerine olanak tanıyacak olan öğretim uygulamalarının gereği ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Can'ın (1989), Kiesler ve diğerlerine dayanarak belirttiğine göre (1969), Howland ve diğerlerinin geliştirmiş oldukları kuram, tutumların öğrenilmiş bir durum olduğunu destekleyen çağdaş kuramlardan biridir. Bilgi kaynağının saygınlığı, mesajın alıcıların gereksinimleriyle tutarlılığı ve alıcı için önemli olan referans gruplarınca kabul edilebilirliği durumlarında tutum değişiminin de farklılaşabileceği belirtilmektedir (Can, 1989, s.28).

Madem ki tutumlar öğrenilmiş davranışlardır, deneyimler ve yaşantılar sonucunda değişebilir ve bu değişimde de model ve kaynak kişilerin, onların düzenledikleri mesajların etkisi vardır, öyleyse iyi model olacak uygulama öğretmenleriyle yapılacak öğretim uygulamaları, öğretmen adaylarında tutum geliştirmede ve değiştirmede etkili olabilecektir. Nitekim pek çok yazara göre öğretim uygulamaları, meslekle ilgili ilk izlenim ve tutumları etkilemesi bakımından önemlidir (Ada, 1991; Can, 1992).

1.1.7. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde öğretmen tutumlarıyla ilgili ilk kapsamlı çalışmanın 1976 yılında Küçükahmet tarafından yapıldığı söylenebilir. Küçükahmet, Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri'ni dilimize çevirerek uyarlamasını yapmış ve "Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları" konulu araştırmasında söz konusu ölçeği bu öğretmenlere uygulayarak onların öğrencilere yönelik tutum düzeylerini belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre hizmetöncesi eğitimlerini farklı kurumlarda alan öğretmenlerin farklı düzeyde tutumlara sahip oldukları gözlenmiştir (Küçükahmet, 1976).

Can ise 1987 yılında "Öğretmenlik Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Ankara ilindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlere Minnesota Öğretmen Tutumları Envanteri'nin uygulanmasıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek anlayışlarının yetersiz olduğu, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlerin, farklı kurumlardan mezun olanlara göre daha olumlu meslek anlayışına

sahip olduğu, normal eğitim mezunlarının hızlandırılmış eğitim mezunlarından daha yüksek düzeyde tutumlara sahip olduğu ve kıdemlerine göre öğretmenlerin meslek anlayışları arasında ise, daha kıdemli olanlar lehine önemli farklar olduğu belirlenmiştir (Can, 1987, ss. 168-169).

Yine Can tarafından 1989 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumları” konulu araştırmada hem Eğitim Fakültesi, hem de Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerinin, öğrencilere yönelik tutumlarının oldukça düşük olduğu gözlenmiştir. Araştırmada her iki programın da öğretmen adaylarının tutumlarında farklılık yarattığı, her iki gruptaki öğrencilerin tutumlarının öğrenim gördükleri alanlardan etkilenmediği belirlenmiştir. Araştırma ile ayrıca öğretim uygulamalarının tutumlarda farklılık yaratıp yaratmadığı belirlenmeye çalışılmış, Eğitim Fakültesi lisans programları öğrencilerinin tutumlarının öğretim uygulamalarından olumsuz yönde etkilendiği, ÖSP öğrencilerinin tutumlarının ise olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmediği bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca her iki programın, öğrencilerin tutumlarına aynı düzeyde olumlu etki ettiği belirlenmiştir (Can, 1989, ss.71-73).

Öte yandan Pektaş tarafından yapılan “Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkileri” konulu araştırmada (1989), öğretmenlerin kıdemi arttıkça sözel olmayan davranışlarının aritmetik ortalamalarının yükseldiği, yaş gruplarının yükselmesiyle, öğretmenlerin öğrencileri daha fazla güdüledikleri, öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarının öğretime olan etkisinin mezun olunan kuruma, cinsiyete, öğretim alanına, sınıftaki öğrenci sayısına ve sınıf düzeylerine göre değiştiği belirlenmiştir.

“Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi” konulu bir araştırma da Temel tarafından yapılmıştır (1990). Araştırma verileri Aşkar ve Erden tarafından geliştirilen (1987) Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda bu öğrencilerin öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunda birleştiği, meslek sevgisine ilişkin tutumlarda ise farklılık olduğu gözlenmiş, öğretmenliği saygın ve onurlu bir meslek olarak görme tutumu gruplara göre farklılaşmıştır. Öğretmenliğin ideal bir meslek olup olmadığına ilişkin olarak gruplar

arasında benzerlik bulunmamış, söz konusu fakülte öğrencilerinin ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir fark çıkmamış, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumsuz tutumlarında, meslek derslerini yeni alacak olanlarla bu dersleri dört yıldır alanlar arasında fark bulunmadığı görülmüştür.

Sözer tarafından da “Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” konulu bir araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiş (1992) ve araştırmada Aşkar’la Erden tarafından geliştirilen (1987) Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları ise şöyledir: Eğitim Fakültesi ve Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları olumlu ve orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencileri Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre biraz daha yüksek düzeyde tutumlara sahiptirler. Eğitim Fakültesindeki kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde tutumlara sahipken, Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Eğitim Fakültesi ve Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerinin ortaöğretimi bitirme dereceleri, bitirdikleri ortaöğretim kurumunun türü ve ÖSYM sınavlarına girişte Eğitim Fakültesini tercih sıralarına göre tutumlarında bir farklılaşma olmadığı, öğrenim görülen alanların ise Eğitim Fakültesi öğrencilerinin tutumlarında fark yarattığı, ÖSP öğrencilerinin tutumlarını ise etkilemediği saptanmıştır (Sözer, 1992a, ss.57-59).

Özdayı tarafından yapılan bir araştırma ile “Öğretmenlik Mesleğini Tercih Eden Öğretmenlerin Meslekî Tercihlerinin İş Tatminine Etkisi” araştırılmıştır (1992). Araştırma sonucunda öğretmenliğin sevilen bir meslek olduğu, bu mesleği tercihte kadın ve erkekler arasında büyük fark olmadığı, mesleği isteyerek seçenlerde meslekî tatminin istemeyerek seçenlere oranla daha yüksek olduğu gibi sonuçlar elde edilmiştir (Özdayı, 1992, ss.184-185).

Yine Özdayı, “Atatürk Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Staj Öncesi ve Staj Sonrası Meslekî Endişe Düzeylerinin Karşılaştırılması” amacıyla yaptığı araştırmada (1995), staj sonrasında adayların endişe düzeylerinde azalma olduğunu belirlemiş, bu konuda kız ve erkekler arasında fark bulmamıştır. Bölümler arası endişe düzeyi incelendiğinde ise, staj sonrasında bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Adayların daha çok endişe duydukları değişkenlerin; öğretim ve çocukların öğrenme problemlerini karşılama yönünde olduğu sonucuna varılmıştır (Özdayı, 1995, s.212).

“Öğretmenlik Sertifikası Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi” konulu bir araştırmayı da Yıldız yapmıştır (1997). Araştırma Anadolu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden öğretmen adaylarının tutumlarında bölümler bakımından fark görülmemiş, sertifika programı süresince ve program sonunda ise tutumlarda önemli bir gelişme gözlenmiştir (Yıldız, 1997, s.330).

Bu konuda Kılıç tarafından yapılan araştırmanın konusu ise “İlköğretim Okullarına Sınıf Öğretmeni Olarak Atanmakta Olan Adayların Öğretmenlik Meslek Bilgisi Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”dır. Araştırmanın tutumlarla ilgili olan boyutundan elde edilen bulgulara göre; Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencileri ile Eğitim Programları ve Öğretim, Almanca Öğretmenliği ve Fransızca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Söz konusu tüm alanlardan mezun olarak sınıf öğretmenliğine atanan adaylar arasında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan fark yoktur (Kılıç, 1997, ss.48-49).

Öğretmen tutumları ile ilgili son yıllarda yabancı literatürde rastlanan araştırmalardan biri Murry tarafından yapılmıştır. Murry “Öğretmenlerin Öğrencileri Üzerindeki Etkileri” isimli araştırmasında öğrenciler üzerinde etkisi olduğu belirlenen öğretmen özellikleri üzerine yoğunlaştırılmış nitel bir çalışma yürütmüştür. Bu özellikler, ergenliğe yeni adım atan çocukların gelişimini etkileyen dört öge ile ilişkilendirilmiştir. Bu dört öge fiziksel, toplumsal, duygusal ve entellektüel gelişmedir. Araştırma verilerinin kaynağını öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler oluşturmuştur. Bu kaynaklar üzerindeki tartışma, öğrencilerin üzerinde etkili olan öğretmenlerin özelliklerine ve öğretmenlerin öğrencilerini nasıl etkilediklerine odaklanmıştır. Araştırma sonuçları göstermiştir ki, öğrencilerin çoğu, kendilerini etkileyen öğretmen özelliklerini iki grupta toplamışlardır. Bunlar kişisel özellikler ile akademik özelliklerdir. Etkili öğretmenlerin özellikleri içtenlik, koruma ve sevgi hislerinin sergilenmesini içermektedir. Bu öğretmenler her bir öğrenciye özel bir kişiymiş gibi davranırlar, onlara fazladan yardım ve zaman sunarlar ve öğrencilerin hayatında bir değişiklik yaratabileceklerine inanmaktadırlar. Onlar, öğrencileri hakkında büyük umutları olan, onların kişisel sorunları ve hisleriyle ilgili danışman rolüne sahip

kişilerdir. Söz konusu öğretmenler, derslerini öğrencilerin etkin birer öğrenen olmalarını sağlayacak şekilde planlarlar ve etkili öğretmenin yarattığı ortam, öğrenmeyi eğlenceli bir iş haline dönüştürebilir (Murry, 1997).

Hartley ise 1997 yılında “Öğretmenlerin Öz-Saygılarının Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin öz-saygılarının öğeleri incelenmekte ve analiz edilmektedir. Çalışmanın sonuçları; a) tarihsel bir perspektifi ve araştırmayı geliştirmeye yönelik literatür taramasına, b) öz-saygı gelişimini içeren öğelere, c) ebeveyn rolüne ve d) öğretmenin rolüne dayanmaktadır. Araştırmada Texas’ın kuzeyindeki merkezlerdeki 43 üçüncü ve beşinci sınıf öğretmeninden Gordon Kişisel Karakter Envanteri ile veri toplanarak öz-saygı düzeyleri belirlenmiştir. Orta düzeyde puan alan öğretmenler araştırma kapsamı dışında tutulmuş, kalan 37 öğretmen de yüksek ve düşük öz-saygı kategorilerine ayrılmıştır.

Araştırmanın bulguları göstermektedir ki yüksek öz-saygı puanına sahip öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarı puanlarının, düşük öz-saygı puanına sahip öğretmenlerin öğrencilerine göre ortalama 5.67 puan daha yüksektir. Bu araştırmadan çıkarılacak sonuç yüksek düzeyde öz-saygıya sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin başarıları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğudur (Hartley, 1997).

“Öğretmenlerin, Yüksek ve Düşük Başarıya Sahip Öğrencilerce Farkedilen Duygusal Davranışları” isimli bir araştırma da Kelly tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada amaç, yüksek düzeyde başarılı öğrenciler ile düşük düzeyde başarılı öğrencilerin, öğretmenlerinin duygusal davranışlarını algılamalarında birbirlerine kıyasla önemli bir fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Güney Carolina’daki çeşitli bölgelerden rastgele seçilmiş okullarda öğrenim gören ve mezuniyet sınavında başarılı olmuş 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, altı okuldan seçilmiş 122’si yüksek başarı düzeyine 207’si düşük başarı düzeyine sahip 309 öğrencidir. Araştırmacı 1973 yılında Hendrickson tarafından gerçekleştirilen bir öğretmen tutumları araştırmasını öğretmenlerin duygusal davranışlarının ölçülmesinde veri toplamak için tekrarlamıştır. Anket, öğrencilerin, öğretmenlerinin duygusal davranışlarına yönelik algılarını ölçmek üzere düzenlenmiş 33 madde ile, öğrencilerin demografik özelliklerini toplamak üzere hazırlanmış yedi maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerinin duygusal davranışlarıyla ilgili algılarını belirlemek üzere iki hipotez belirlenmiştir. Veriler, Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı kullanılarak t testi, varyans analizi gibi tanımlayıcı ve karşılaştırmalı istatistiklerden yararlanılarak çözümlenmiştir. Her iki hipotez .05 anlamlılık düzeyinde sınanmıştır. Araştırmanın en temel bulguları şöyle özetlenebilir:

1. Öğretmenlerin duygusal davranışlarıyla ilgili olarak yüksek ve düşük başarı düzeyli öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. Öğretmenlerin duygusal davranışlarıyla ilgili yüksek ve düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin algıları arasında cinsiyetlerine, ırklarına, sosyo-ekonomik düzeylerine ve yaşam biçimlerine göre önemli bir fark yoktur. Bu durumda 1. hipotez .05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiş, 2. hipotez reddedilmiştir (Kelly, 1998).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerden gelerek Öğretmenlik Sertifikası Programına katılan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum düzeylerini ortaya koymak ve öğretim uygulamalarının bu tutumlar üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıda belirlenen sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı'na katılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri nedir?

2. Dal Öğretmenliği Sertifika Programı'na katılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri nedir?

3. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı'na katılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Öğretmenlik Sertifikası Programında yer alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarı durumlarına,
- c) Mezun ya da halen öğrenci olmalarına göre değişmekte midir?

4. Dal Öğretmenliği Sertifika Programı'na katılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Okudukları alanlara (Sosyal / Matematik),
- c) Öğretmenlik Sertifikası Programında yer alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki **başarı** durumlarına,
- d) Mezun ya da halen öğrenci olmalarına göre değişmekte midir?

5. Öğretmenlik Sertifikası Programında yer alan “Öğretim Uygulaması” etkinlikleri, İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarında bir farklılık yaratmakta mıdır?

6. Öğretmenlik Sertifikası Programında yer alan “Öğretim Uygulaması” etkinlikleri, Dal Öğretmenliği Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarında bir farklılık yaratmakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Ülkelerin gelişmesi ve yüzyılın koşullarına ayak uydurabilmesinde temel koşul, nitelikli insangücüne sahip olmaktır. Nitelikli insangücünün elde edilmesinde ise temel öge kuşkusuz eğitimidir. Eğitim yoluyla kazanılan nitelikli insangücünün yaratıcıları da, eğitim örgütlerine bilgi, beceri ve tutumlarını katarak emek veren eğitim işgörenleri, yani öğretmenler olmaktadır (Başaran, 1996, s.109).

Etkili bir eğitsel ortamın sağlanmasında öğretme-öğrenme sürecinin düzenleyicisi olan öğretmenlerin genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yönünden nitelikli yetiştirilmelerinin yanı sıra mesleklerine karşı istekli, özverili ve olumlu tutumlara sahip olarak yetişmelerine de önem verilmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin eğitsel yönleri, kişilikleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin, öğrencilerini en çok etkileyen kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerine ve okul çalışmalarına ilişkin tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine büyük ölçüde etki etmektedir (Küçükahmet, 1997, s.130). Bu bakımdan, öğretmen adaylarında bilişsel davranışlar kadar

duyuşsal davranışların yani olumlu tutumların da geliştirilmesi gereği bir gerçektir (Can,1989, s.8).

Kuramsal dersler yoluyla öğretmen adaylarına kazandırılan bilgi, beceri ve tutumların, gerçek öğrenme-öğretme ortamlarında uygulamaya konmasına olanak tanıyan öğretim uygulaması çalışmaları ise öğretmen eğitiminin tamamlayıcısı ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğretmen adaylarının kuramsal olarak öğrendiklerini uygulamaya koyma şansını elde etmeleri yanında, ilk kez öğrenen biri olmaktan çıkıp öğreten biri olma konumuna geçmesi bakımından da öğretim uygulamaları önemlidir. Öğretmenlik mesleği ile ilk kez karşı karşıya kalan adayın bu ilk izlenimleri olumlu ise bu, onun meslekteki başarısını da etkileyecektir. Bu nedenle uygulama çalışmalarına da gereken önem verilmeli, ayrıca uygulama çalışmalarından önce meslekî güdülenmenin fakültelerde kazandırılması sağlanmalıdır (Ada, 1991, ss.10-11).

Son yıllarda öğretim uygulamalarına giderek artan bir önem verilmekte ve YÖK ile Eğitim Fakülteleri arasında işbirliğine dayanan bir çalışma gerçekleştirilmektedir. Öğretmen olmak üzere öğrenim görmekte olan adayların meslekî tutumlarının ve öğretim uygulamalarının bu tutumlar üzerindeki etkisinin sınındığı bu araştırma ile bundan sonraki uygulamalara ışık tutabilecek öneriler geliştirmek, bu araştırmanın yapılmasının gereğini oluşturmaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan denekler, Minnesota Öğretmen Tutum Envanterini yanıtlarken içten ve yansız davranmışlardır.

2. Araştırma için kendilerine başvuru uzmanların kanıları geçerli olup, çeşitli kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma ile elde edilen bulgular;

1. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programında Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerini başarıyla tamamlamış, 1996-1997 öğretim yılı bahar döneminde öğretim uygulaması etkinliklerine katılan İlköğretim

Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencileri ve 1997-1998 öğretim yılı güz döneminde öğretim uygulaması etkinliklerine katılan Dal Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Tutumların öğrenilmiş tepkiler olması nedeniyle araştırma örnekleme giren öğretmen adaylarının her zaman araştırma sonuçları yönünde davranışları beklenmeyecektir. Araştırma sonuçlarının, bu sınırlılık göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi uygundur.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen kimi kavramlar, aşağıda tanımlanan anlamlarda kullanılmıştır.

Tutum: Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, nesne ya da olaya karşı deneyim, güdülenme ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki öneğilimi (İnceoğlu,1993, s.15).

Düzeltilmiş Tutum Puanı: Öğretmen adaylarının Minnesota Öğretmen Tutumları Envanteri'nden almış oldukları (-) puanları, (+) puanlara dönüştürmek üzere, tüm öğrencilerin tutum puanlarına belli bir değer eklenmesi ile elde edilmiş olan tutum puanı (Can, 1989, s.10).

Öğretmen Adayı: Üniversitelerde, Eğitim Fakülteleri ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarında öğretmen olmak üzere öğrenim gören öğrenci (Sözer, 1992a, s.13).

Öğretmenlik Sertifikası Programı: Üniversitelerde, Eğitim Fakülteleri ile Eğitim Yüksekokulları dışında çeşitli fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin, öğretmen olabilmek için katıldıkları, öğretmenlik formasyonu kazandırma amacına yönelik olarak düzenlenen eğitim programı (Sözer, 1991, s.64).

Hizmetöncesi Eğitim: Öğretmen adaylarına genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin gereken bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen eğitim.

1.7. Kısaltmalar

- ÖSP** : Öğretmenlik Sertifikası Programı
İÖSP : İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı
DÖSP : Dal Öğretmenliği Sertifika Programı
YÖK : Yükseköğretim Kurulu
ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın gerçekleştirildiği evren ve örneklem, verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanmasında yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerde öğrenim görmüş ya da görmekte olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Öğretmenlik Sertifikası Programı yolu ile öğretmenlik meslek yetiştirmiş ve bu tutumlara öğretim uygulamalarının etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın, tarama gerektiren bölümü betimsel nitelikte ortaya konmuştur.

Söz konusu öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ve bu tutumlara öğretim uygulamalarının etkisini sınamaya yönelik bölümü ise deneme öncesi modellerden tek grup öntest - sontest modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bilindiği gibi deneme öncesi modeller, gerçek anlamda bir deneme modeli niteliği taşımamaktadır. "Tek grup öntest-sontest modelinde, seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve hem deney öncesi (öntest) hem de deney sonrası (sontest) ölçmeler vardır" (Karasar, 1998, s. 96). Modelin simgesel görünümü şöyledir:

$$\begin{array}{cccc} \hline G1 & O_{1.1} & X & O_{1.2} \\ \hline \end{array}$$

Modelde $O_{1.2} > O_{1.1}$ olması halinde X'den kaynaklandığı kabul edilir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini Türkiye'deki üniversitelere bağlı çeşitli fakültelerde yürütülmekte olan Öğretmenlik Sertifikası Programı'na devam eden, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alarak öğretim uygulamalarına katılma aşamasına gelmiş öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışma evreni ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programı'na devam eden ve öğretim uygulamalarına katılma aşamasına gelmiş İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı'na devam eden 111 öğretmen adayı ile Dal Öğretmenliği Sertifika Programına devam eden 549 öğretmen adayını kapsamaktadır.

Çalışma evreninde yer alan öğrenci sayısının fazla olmaması ve deneklere ulaşmada güçlük çekilmeyeceği düşüncesi ile araştırma evreninden örneklem alma yoluna gidilmeyerek araştırma, çalışma evrenini oluşturan tüm öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma evrenine giren öğrencilerden araştırmaya katılan, değerlendirme dışı bırakılan ve değerlendirmeye alınan deneklerin sayıları Çizelge 5'te verilmiştir.

ÇİZELGE 5
ÇALIŞMA EVRENİ

Küme	Evreni Oluşturan	Araştırmaya Katılan	Değerlendirme Dışı Bırakılan	Değerlendirmeye Alınan
İÖSP	111	100	13	98
DÖSP	549	140	9	131
Toplam	660	240	22	229

Çizelge 5'te görüldüğü gibi araştırmanın çalışma evrenine İÖSP'de öğrenim görmekte olan 111 öğretmen adayı alınmıştır. Bunlardan 11'i veri toplama aracının uygulandığı gün ve saatte derste bulunmadıklarından, 2'si ise ölçme aracını gereği

gibi yanıtlamadıklarından toplam 13 öğrenci değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Böylece değerlendirmeye alınan öğrenci sayısı 98 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evreninde ayrıca, DÖSP’de öğrenim görmekte olan 549 öğretmen adayı yer almaktadır. Veri toplama aracı, sözü edilen deneklere danışman öğretim üyeleri tarafından uygulamayla ilgili bilgilerin verilmesi amacıyla yapılan uygulama toplantıları sırasında uygulanmıştır. Bu yöntemle gerçekleştirilen ilk uygulamada 300 öğrencinin toplantıya gelmesi sonucunda önteste 300 öğrenci katılmıştır. Daha sonra sözü edilen öğretmen adayları okul ortamında öğretim uygulamalarına katılmışlardır. Uygulamaların bitiminde danışman öğretim üyeleri ile yapılan son değerlendirme toplantısına öğrencilerin büyük çoğunluğunun gelmemesi sonucunda sontest ancak 140 öğretmen adayına uygulanabilmiştir. Bunlardan 9’u yapılan inceleme sonucunda değerlendirme dışı bırakılarak toplam 131 öğrencinin yanıt kağıdı değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma evrenine giren öğrencilerin cinsiyet, okudukları alan ve mezun olup olmama durumları gibi değişkenlere göre sayı ve oranları Çizelge 6’da verilmiştir.

ÇİZELGE 6
ÇALIŞMA EVRENİNE GİREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAYI VE ORAN
BAKIMINDAN DAĞILIMI

Özellik	İ Ö S P		D Ö S P	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Cinsiyet				
Kız	78	79.6	73	55.7
Erkek	20	20.4	58	44.3
Toplam	98	100.0	131	100.0
Mezun ya da Öğrenci				
Mezun	36	36.7	22	16.8
Öğrenci	62	63.3	109	83.2
Toplam	98	100.0	131	100.0
Öğrenim Görülen Alan				
Sosyal	98	100.0	90	68.7
Matematik	—	—	41	31.3
Toplam	98	100.0	131	100.0

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, çalışma evrenindeki İÖSP öğrencilerinin büyük çoğunluğunu (% 79.6), DÖSP öğrencilerinin ise yarıdan çoğunu (% 55.7) kızlar oluşturmaktadır. Mezun ya da öğrenci olma durumlarına göre bakıldığında ise İÖSP öğrencilerinin yarıdan fazlasının (% 63.3), DÖSP öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (% 83.2) Eğitim Fakültesi dışındaki bir fakültede halen öğrenim görmekte oldukları anlaşılmaktadır.

Çizelgede öğrencilerin öğrenim gördükleri alanların Sosyal Bilimler ve Matematik olarak dağıldığı görülmektedir. DÖSP öğrencilerinin yarıdan çoğunu (%68.7) Sosyal Bilim alanından gelen öğrencilerin oluşturduğu göze çarpmaktadır. (İÖSP öğrencilerinin tamamının ise Sosyal Bilim alanlarından gelmeleri nedeniyle çizelgede Sosyal / Matematik ayrımına gidilmemiştir.)

2.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında iki yol izlenmiştir. Öncelikle araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulması amacıyla konuyla ilgili çeşitli araştırma, makale, tez, kitap, yönetmelik vb. incelenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak amacıyla da, gerekli olan verileri toplamak için “Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri” adıyla bilinen ve Küçükahmet (1976) tarafından dilimize çevrilerek uyarlaması yapılan söz konusu Tutum Envanterini çalışma evrenine giren öğretmen adaylarına uygulayarak araştırmaya ilişkin yargısal veriler elde edilmiştir. Başarı, ilgi, görüş, tutum gibi pek çok psikolojik ve sosyolojik özellikler bu türden verilerle belirlenebilmektedir (Karasar, 1998,s.133). Bu araştırma ile de ortaya konmaya çalışıldığı gibi tutumun önemi, onun davranışla olan ilişkisindedir. “Belli durumlarda bireylerin gösterebileceği davranışlar, önceden ölçülen tutumlarla kestirilebilir, en azından tutumların ölçülmesinde böyle bir varsayım vardır” (Karasar, 1998, s.134).

Çalışma evreninde yer alan öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerini belirlemek için kullanılan Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri, basılmış kitapçıklar olarak Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’nden sağlanmıştır.

Geliştirildiğinden bu yana Türkiye’de de birçok araştırmada kullanılmış olan Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri ile ilgili pek çok geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve söz konusu envanterin öğretmen adaylarının tutumlarını geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçebilme gücüne sahip olduğu kanıtlanmıştır. Güvenirlik katsayısı, gerçek ölçümlerin varyansının gözlenen puanların varyansına oranıdır. Oysaki biz, gerçek ölçümleri ya da bireylerin gerçek puanlarını bilemeyiz. Elimizdeki tek şey, gözlenen ölçümler ya da puanlardır. Gerçek ölçümlerin bilinmemesi, ölçmecileri, dolaylı yoldan güvenilirlik katsayısı hesaplamak için kimi yöntemler bulmaya zorlamıştır. Dolaylı biçimde güvenilirlik tahmininde kullanılan yollardan biri aynı test formunun, aralıklı olarak iki ayrı zamanda aynı kümeye uygulanması ve uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun bulunmasıdır (Tekin, 1984, ss. 58-59).

Bu araştırma öncesinde araştırmacı tarafından, çalışma evrenine giren öğrencilere denk 20 kişilik bir grup üzerinde iki hafta ara ile envanterin uygulanması yolu ile gerçekleştirilen güvenilirlik çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır. Özgüven (1994, s. 95), güvenirliliğin .70-.80 olması durumunda, ölçme aracının araştırmalarda kullanılmasının yeterli olabileceğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerine, öğretim uygulamalarına katıldıkları 1996-1997 öğretim yılı bahar döneminde öğretim uygulaması çalışmaları başlamadan önce envanter uygulanmış ve öğretim uygulaması çalışmaları bitiminde de aynı envanteri bir kez daha yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmen Tutum Envanteri, Dal Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerine ise öğretim uygulamalarına katıldıkları 1997-1998 güz dönemi başında öntest ve uygulama çalışmaları sonunda sontest olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın çalışma evreninde yer alan deneklere öğretim uygulamaları öncesi öntest ve sonrasında sontest öğretmen tutum envanteri uygulandıktan sonra, yanıt kağıtları araştırmacı tarafından tek tek elden geçirilmiş ve işleme alınacak kağıtlar belirlenmiştir.

Söz konusu kağıtlar araştırmacı tarafından önce doğru yanıt anahtarı ile, daha sonra ise yanlış yanıt anahtarı ile okunduktan sonra doğru yanıt toplamından yanlış yanıt toplamı çıkarılarak her bir denek için birer öntest ve sontest puanı elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin tutum puanları (-51) ile (+50) arasında, Dal Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin tutum puanlarının ise (-67) ile (+61) arasında dağıldığı gözlenmiştir. (-) puanlar üzerinde işlem yapılmasındaki güçlük nedeniyle her bir öğrencinin puanına İÖSP öğrencileri için (+51), DÖSP öğrencileri için (+67)'lik bir değer eklenerek çıkan sonucun 10'a bölünmesiyle bir düzeltilmiş tutum puanı elde edilmiş ve istatistiksel işlemler bu puanlar üzerinden yapılmıştır.

Öğrencilerin tutumlarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumlarına göre değişip değişmediğinin test edilebilmesi amacıyla ise her bir öğrenci için söz konusu derslerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Bu puanlar, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden elde edilmiştir. Araştırmada tutumlara etkisi olacağı düşünülen diğer değişkenlere ilişkin bilgiler (cinsiyet, öğrenim görülen alan, mezun ya da öğrenci olma durumu) ise Öğretmen Tutum Envanteri Yanıt Kağıdı ile elde edilmiştir.

Elde edilen tüm bu veriler araştırmacı tarafından düzenlendikten sonra SPSS paket programına girilmiş ve araştırmanın alt problemlerindeki sorulara yanıt verebilecek istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucu, elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgu ve yorumların sunulmasında, araştırmanın temel amacı doğrultusunda ele alınan ve yanıtlanması gereken sorular sıra ile izlenmiştir.

3.1. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı; “İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı’na katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi” ile ilgilidir. Bir başka deyişle, söz konusu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleriyle ilgili var olan durum saptanmaya çalışılmaktadır. Bu soruna çözüm getirebilmek için İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı’na devam eden öğretmen adaylarının, öntest sonucu aldıkları öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ortalamaları hesaplanarak, bulunan değerler Minnesota Öğretmen Tutum Envanterinden alınabilecek en yüksek puanla ve benzer araştırmalarda elde edilen ortalama tutum puanlarıyla karşılaştırılmaya çalışılmıştır. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin tutum puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve diğer sayısal bilgiler Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, İÖSP öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalaması 2.17’dir. (-) puanlarla çalışmanın güçlüğünden dolayı tüm puanların (+) puana dönüştürülmesi sonucunda bu ortalamanın 5.37 olduğu görülmektedir.

ÇİZELGE 7

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama		Standart Sapma
Grup	N	$(\bar{X} - \text{Düzeltilmiş } \bar{X})$		SS
İÖSP	98	2.17	5.37	2.04

Minnesota Öğretmen Tutumları Envanteri'nden alınabilecek en yüksek puanın 150 olduğu göz önüne alındığında, söz konusu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının oldukça düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçların, Can tarafından 1989 yılında Eğitim Fakültesi ve Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencileri üzerinde yapılan benzer bir araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olduğu gözlenmektedir.

3.2. Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacında “Dal Öğretmenliği Sertifika Programı'na katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, söz konusu adayların, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleriyle ilgili puan ortalaması ve standart sapmasına ilişkin çalışmalara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, Çizelge 8'de gösterilmiştir.

Çizelge 8'de görüldüğü gibi çalışma evreninde yer alan Dal Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ortalaması -11.13 olarak bulunmuştur. İstatistiksel çözümlerinin yapılabilmesi için tüm puanlar (+) puanlara dönüştürüldüğünde bu ortalamanın 5.28 olduğu görülmektedir. Bu

puan Minnesota Öğretmen Tutum Envanterinden alınabilecek en yüksek puan olan 150 puanla karşılaştırıldığında oldukça düşük düzeyde bir puan olduğu söylenebilir.

ÇİZELGE 8

DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama		Standart Sapma
Grup	N	(X̄ - Düzeltmiş X̄)		SS
DÖSP	131	-11.13	5.28	2.11

3.3. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, “İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” sorusunu yanıtlamaktır.

Bu soruna çözüm bulunabilmesi için öncelikle İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı'na devam eden kız ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, daha sonra kız ve erkeklerin tutum puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin tutum puanlarına ilişkin bulgular Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9 incelendiğinde İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına devam eden kız öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik

tutum puanlarının aritmetik ortalamaları arasında kız adaylar lehine 1.21 puanlık bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla söz konusu öğretmen adaylarının ortalama puanlarına uygulanan t testi sonucunda elde edilen değer $t = 2.42$ 'dir. Bu değer, 96 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 1.98'lik t tablo değerinden büyük olduğu için iki küme arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bir başka deyişle İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre değişmektedir.

ÇİZELGE 9

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ CİNSİYETLERİ YÖNÜNDEN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	
Cinsiyet	(N)	\bar{X} - Düzeltilmiş	\bar{X}	(SS)	Değeri	(Sd) p
Kız	78	4.52	5.62	2.05	2.42	96 <.05
Erkek	20	-7.00	4.41	1.71		

$t_{\text{Tablo}} = 1.98$

3.4. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Başarıları Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacında yanıt aranan sorulardan biri de “İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının Öğretmenlik Sertifikası Programında yer alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarı durumlarına göre değişip değişmediği” ile ilgilidir.

Bu soruya yanıt aranmasında öncelikle her bir İÖSP öğrencisinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması hesaplanarak her bir öğrenci için bir başarı puanı elde edilmiştir. Daha sonra da bu puanların aritmetik ortalamaları hesaplanarak öğretmen adayları, Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarıları yönünden “orta” ve “iyi” olmak üzere iki kümeye ayrılmıştır. Bunun nedeni ise her bir öğrencinin bu derslerden geçmek için gerekli olan belirli bir puanın üzerinde bir başarı puanına sahip olmasıdır. Grubun başarı puanlarının aritmetik ortalamaları alınmış ve bu değer 71 olarak bulunmuştur. Bu ortalama puanın üzerinde puana sahip öğrenciler iyi, bu ortalama puanın altında puana sahip öğrenciler ise orta düzeyde başarılı sayılmışlardır. “Pekiyi” ve “düşük” seçeneklerine yer verilmemesinin nedeni ise başarı puanlarının 58 puan ile 86 puan arasında olmasıdır.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarı durumlarına göre, İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, başarı durumu “iyi” olan öğrenciler lehine çok düşük düzeyde bir fark görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla küme ortalamalarına t testi uygulanmıştır. Konuyla ilgili sonuçlar Çizelge 10’da verilmiştir.

ÇİZELGE 10
İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ
DERSLERİNDEKİ BAŞARILARI YÖNÜNDEN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN
BULGULAR

Başarı Durumları	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p
	(N)	(\bar{X} - Düzeltilmiş \bar{X})	(SS)	Değeri	(Sd)	
Orta	49	1.02	5.32	2.21		
				.26	96	>.05
İyi	49	3.32	5.42	1.88		

t Tablo=1.98

Çizelge 10'da görüldüğü gibi İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarı durumları yönünden tutum puanı ortalamalarına uygulanan t testi sonucunda $t = .26$ olarak bulunmuştur. Bu değer 96 serbestlik derecesinde, .05 anlamlılık düzeyindeki 1.98'lik tablo değerinden küçüktür. Bu durumda İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarıları yönünden tutum düzeyleri arasında bir fark yoktur. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının tutum düzeyleri öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumlarına göre değişmemektedir.

3.5. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Mezun ya da Öğrenci Olmaları Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacında yanıt aranan sorulardan bir diğeri de İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının mezun ya da halen öğrenci olmalarına göre değişip değişmeyeceği ile ilgilidir.

Bu alt amacın gerçekleştirilebilmesi için her iki öğrenci kümesinin (mezun-öğrenci) aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Konuyla ilgili bulgulara Çizelge 11'de yer verilmiştir.

ÇİZELGE 11
İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEZUN YA DA ÖĞRENCİ OLMALARI YÖNÜNDEN
TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	
Mezuniyet Durumu	(N)	\bar{X} - Düzeltilmiş \bar{X}	(SS)	Değeri	(Sd)	p
Öğrenci	62	3.27	5.51	1.95		
				.88	96	>.05
Mezun	36	.27	5.13	2.20		

tTablo=1.98

Çizelge 11’de görüldüğü gibi halen öğrenci olan İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin tutum puan ortalamaları 5.51, mezun olanların ise 5.13’tür. Bu durumda tutum puan ortalamalarında halen öğrenci olanlar lehine küçük bir fark görülmektedir. Tutum puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tutum puan ortalamalarına t testi uygulanması ile .88’lik bir t değeri elde edilmiştir. Bu değer, 96 serbestlik derecesindeki ve .05 anlamlılık düzeyindeki tablo değerinden (1.98) küçük olduğundan iki grubun tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğretmen adaylarının tutum düzeyleri mezun ya da halen öğrenci olma durumlarına göre değişmemektedir.

3.6. Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacında “Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediği” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu alt amaca yönelik olarak öncelikle Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan kız ve erkek öğrencilerin tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, bu ortalamalar arasında fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla tutum puanı ortalamalarına t testi uygulanmıştır. Konuyla ilgili bulgulara Çizelge 12’de yer verilmiştir.

ÇİZELGE 12

DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ CİNSİYETLERİ YÖNÜNDEN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	
Cinsiyet	(N)	\bar{X} - Düzeltmiş \bar{X}	(SS)	Değeri	(Sd)	p
Kız	73	-6.94	5.70	2.31	129	<.05
Erkek	58	-16.39	4.76	2.58		

t Tablo=1.98

Çizelge 12 incelendiğinde kız öğrencilerin tutum puan ortalamalarının erkek öğrencilerin tutum puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Kız ve erkeklerin tutum puan ortalamalarına uygulanan t testi sonucunda elde edilen 2.58'lik t değerinin 129 serbestlik derecesindeki ve .05 anlamlılık düzeyindeki 1.98'lik tablo değerinden büyük olması nedeniyle aradaki bu fark anlamlıdır. Yani Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları cinsiyetlerine göre değişmektedir.

3.7. Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alan Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacında “Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğrenim gördükleri alana göre değişmekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Araştırmaya katılan denekler Sosyal bilimler ve Matematik alanında öğrenim görmüş ya da görmekte olan adaylardır. Söz konusu öğretmen adaylarının tutum puanlarının öğrenim gördükleri alanlara göre değişip değişmediğini belirlemek için öncelikle her bir kümedeki adayların tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve diğer istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Konuyla ilgili bulgular Çizelge 13'te verilmiştir.

ÇİZELGE 13
DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ ALAN YÖNÜNDE TUTUM
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenim Görülen Alan	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p
	(N)	$(\bar{X} - \text{Düzeltilmiş } \bar{X})$	(SS)	Değeri	(Sd)	
Sosyal	90	-9.55	5.44	2.10	129	>.05
Matematik	41	-14.58	4.94	2.11		

t Tablo=1,98

Çizelge 13'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanlara göre tutum düzeylerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında Sosyal Bilim alanından gelen öğretmen adaylarının lehine küçük bir fark görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek amacıyla puanların aritmetik ortalamalarına t testi uygulanmasıyla elde edilen değer 1.25'tir. Bu değer, 129 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyinde 1.98'lik tablo değerinden küçüktür. Bu durumda öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin öğrenim gördükleri alana göre değişmediği söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, Can (1989, ss.60-61) ve Sözer (1992, ss.55-56) tarafından gerçekleştirilen benzer araştırmaların aynı konuya ilişkin bulgularıyla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Gerek Can, gerekse Sözer tarafından yapılan araştırmalarda da gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmamış, Fen Bilimleri alanından gelen öğrencilerin tutum puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmada tutum puanlarının ortalamaları arasındaki fark ise Sosyal Bilimler alanından gelen öğrenciler lehine görülmektedir.

3.8. Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerindeki Başarıları Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacında yanıt aranan sorulardan biri de “Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Öğretmenlik Sertifikası Programında yer alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarı durumlarına göre değişip değişmediği” ile ilgilidir.

Bu sorunun yanıtlanması amacıyla öncelikle her bir DÖSP öğrencisinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanarak her biri için bir başarı puanı elde edilmiştir. Bu puanların ise 57 ile 77 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu bakımdan öğrencilerin başarı durumları sınıflandırılırken sadece “orta” ve “iyi” olarak sınıflandırılmıştır. Karşılaştırmaların yapılabilmesi için alınan grup ortalaması 68'dir. Bu ortalamanın altında başarı puanına sahip öğrenciler “orta” düzeyde, bu ortalamanın üzerinde başarı puanına sahip öğrenciler ise “iyi” düzeyde başarılı sayılarak istatistiksel karşılaştırmalar bu iki küme arasında gerçekleştirilmiştir.

Dal Öğretmenliği Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarı durumları yönünden öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine ilişkin bulgular Çizelge 14'te verilmiştir.

ÇİZELGE 14

DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ BAŞARILARI YÖNÜNDEN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Başarı Durumları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X} - Düzeltilmiş \bar{X})	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	p
Orta	70	-13.15	5.08	2.22	129	>.05
İyi	61	-8.8	5.51	1.97		

t Tablo=1.98

Çizelge 14'te öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumları yönünden öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ortalamalarına bakıldığında başarı durumu iyi olan öğrenciler lehine çok düşük düzeyde bir fark görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tutum puan ortalamalarına uygulanan t testi sonucunda elde edilen değer $t= 1.18$ 'dir. Bu değer 129 serbestlik derecesindeki ve .05 anlamlılık düzeyindeki tablo değerinden (1.98) küçüktür. Bu durumda söz konusu öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumlarına göre değişmediği söylenebilir.

3.9. Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Mezun ya da Öğrenci Olmaları Yönünden Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacında yanıt aranan sorulardan bir diğeri de, “Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun ya da öğrenci olmalarına göre değişip değişmediği” ile ilgilidir.

Bu alt amacın gerçekleştirilmesi için her iki öğrenci kümesinin (mezun-öğrenci) tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak gruplar t testi ile birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Konuyla ilgili bulgular Çizelge 15’te yer almaktadır.

ÇİZELGE 15

DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEZUN YA DA ÖĞRENCİ OLMALARI YÖNÜNDEN TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Mezuniyet Durumu (N)	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p	
	(\bar{X} - Düzeltmiş \bar{X})	(SS)	Değeri	(Sd)			
Öğrenci	109	-11.31	5.26	2.15	.22	129	>.05
Mezun	22	-10.22	5.37	1.95			

t Tablo=1.98

Çizelge 15 incelendiğinde görülebileceği gibi, mezun olan öğretmen adaylarının tutum puan ortalamaları, halen öğrenci olan öğretmen adaylarının tutum puan ortalamalarından biraz daha yüksektir. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t testinde .22’lik bir t değeri elde edilmiştir. Bu değer, 129 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyindeki 1.98’lik tablo değerinden

küçüktür. Bu durumda iki grup arasındaki fark anlamlı değildir. Bir başka deyişle, Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının tutumları mezun ya da öğrenci olmalarına göre değişmemektedir.

3.10. İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretim Uygulaması Öncesi ve Öğretim Uygulaması Sonrasındaki Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacında “Öğretmenlik Sertifikası Programında yer alan Öğretim Uygulaması etkinlikleri, İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarında bir farklılık yaratmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Bu amaca yönelik olarak İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin öğretim uygulamaları başındaki ve sonundaki tutum düzeyleri karşılaştırılmıştır. Söz konusu öğrencilerin öğretim uygulaması başında ölçülen tutumları ile öğretim uygulaması sonunda ölçülen tutumlarına ilişkin bulgular Çizelge 16’da verilmiştir.

ÇİZELGE 16

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM UYGULAMASI ÖNCESİ VE ÖĞRETİM UYGULAMASI SONRASINDAKİ TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ölçüm	Denek	Aritmetik	Standart	t	Serbestlik	p
	Sayısı	Ortalama	Sapma		Derecesi	
	(N)	\bar{X} - Düzeltilmiş \bar{X}	(SS)	Değeri	(Sd)	
Öntest	98	2.17	5.37	2.04		
Sontest	98	-1.84	5.06	2.73	1.18	97
						>.05

t Tablo=1.98

Çizelge 16 incelendiğinde, İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin öğretim uygulaması başında ölçülen tutumlarının (5.37), öğretim uygulaması sonunda ölçülen tutumlarından (5.06) daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen bu puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için ön test-son test tutum puan ortalamaları arasında yapılan t testinden elde edilen değer $t= 1.18$ 'dir. Bu değer 97 serbestlik derecesinde .05 anlamlılık düzeyindeki tablo değerinden küçüktür. Bu da ön test-son test tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Yani, İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programında yer alan Öğretim Uygulamaları, öğretmen adaylarının mesleki tutumları üzerinde bir fark yaratmamaktadır.

Araştırmanın bu bulguları Can (1989, ss.63-64)'ın araştırmasının Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerinin öğretim uygulaması öncesi ve öğretim uygulaması sonrasındaki tutum düzeyleriyle ilgili boyutunda elde edilen bulgularla tutarlı görünmektedir.

3.11. Dal Öğretmenliği Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretim Uygulaması Öncesi ve Öğretim Uygulaması Sonrasındaki Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacında “Öğretmenlik Sertifikası Programında yer alan Öğretim Uygulaması etkinlikleri, Dal Öğretmenliği Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarında bir farklılık yaratmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Bu amaca yönelik olarak Dal Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin öğretim uygulamaları başındaki ve sonundaki tutum düzeyleri ölçülerek karşılaştırılmıştır. Söz konusu öğrencilerin öğretim uygulaması başında ölçülen tutumları ile öğretim uygulaması sonunda ölçülen tutumlarına ilişkin bulgular Çizelge 17’de verilmiştir.

ÇİZELGE 17

DAL ÖĞRETMENLİĞİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖĞRETİM UYGULAMASI ÖNCESİ VE ÖĞRETİM UYGULAMASI
SONRASINDAKİ TUTUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ölçüm	Denek	Aritmetik	Standart	t	Serbestlik	p
	Sayısı	Ortalama	Sapma		Derecesi	
	(N)	\bar{X} - Düzeltmiş \bar{X}	(SS)	Değeri	(Sd)	
Öntest	131	-11.12	5.28	2.11		
				.83	130	>.05
Sontest	131	-12.54	5.44	2.40		

t Tablo=1.98

Çizelge 17'ye göre, Dal Öğretmenliği Sertifika Programı öğrencilerinin öğretim uygulaması sonunda ölçülen tutum düzeylerinin (5.44), öğretim uygulaması başında ölçülen tutum düzeylerinden (5.28) daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında tutum puanlarında bir artış olması başlangıçta tutumların öğretim uygulamalarından olumlu yönde etkilendiği izlenimini vermekle birlikte, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen bu puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için ön test-son test tutum puan ortalamaları arasında yapılan t testinden elde edilen değer (t= .83), 130 serbestlik derecesinde .05 anlamlılık düzeyindeki tablo değerinden küçük olması, bu farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Yani, Dal Öğretmenliği Sertifika Programında yer alan Öğretim Uygulamaları, öğretmen adaylarının meslekî tutumları üzerinde bir fark yaratmamaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ve yorumlarına dayalı olarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerde öğrenim görmüş ya da görmekte olup Eğitim Fakültesine gelerek sınıf öğretmeni ve dal öğretmeni olabilmek için Öğretmenlik Sertifikası Programına katılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerini ortaya koymak, bu öğretmen adaylarının tutum düzeyleri arasındaki farklılıkları çeşitli değişkenler açısından belirlemek ve programda yer alan Öğretim Uygulaması etkinliklerinin bu tutumlar üzerindeki etkisini saptamak üzere gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

- İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının, uygulanan öntest sonuçlarına göre tutum puanı ortalamaları 5,37 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada verilerin toplandığı Minnesota Öğretmen Tutum Envanterinden alınabilecek en yüksek puanın 150 olduğu düşünüldüğünde söz konusu öğretmen adaylarının tutumlarının oldukça düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

- Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının, uygulanan ön test sonucu ortalamalarına göre oldukça düşük düzeyde (5.28) meslekî tutumlara sahip oldukları anlaşılmaktadır.

- İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarından kız adayların (5.62) erkek adaylara göre (4.41) daha yüksek düzeyde tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Aynı zamanda kızlar ve erkekler arasındaki bu puan farkının anlamlı olduğu da belirlenmiştir. Bu sonuç, tutumların cinsiyet değişkeninden etkilendiğini göstermektedir.

- İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarıları yönünden tutum puanı ortalamalarına bakıldığında başarı durumu iyi düzeyde olan öğrencilerin tutum puanlarının (5.42), başarı durumu orta düzeyde olan öğrencilerin tutum puanlarından (5.32) bir ölçüde yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak bu başarı durumlarının, adayların mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

- İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının mezun ya da öğrenci olmaları yönünden tutum puan ortalamalarına bakıldığında halen öğrenci olan adayların tutum puanı ortalamalarının (5.51), mezun olan adaylarınkine göre (5.13) daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak mezun ya da öğrenci olma durumu onların meslekî tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

- Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının tutumları arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir fark vardır. Kız adayların (5.70) erkek adaylara göre (4.76) daha yüksek düzeyde tutumlara sahip oldukları saptanmıştır.

- Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamış ancak Sosyal Bilimler alanından gelen adayların (5.44) Matematik alanından gelen adaylara göre (4.94) daha yüksek düzeyde tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

- Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının tutum düzeylerinde Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarı durumları yönünden

anlamlı bir fark çıkmamış, ancak başarı durumu iyi olanların lehine tutum puanları daha yüksek bulunmuştur (5.51, 5.08).

- Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum düzeylerinde mezun ya da öğrenci olmaları yönünden anlamlı bir fark saptanmamış, ancak tutum puan ortalamaları mezunlar lehine yüksek bulunmuştur.

- İlköğretim Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının öğretim uygulaması başındaki tutum puanları ortalaması 5.37 iken, bunun öğretim uygulaması sonunda 5.06'ya düştüğü saptanmış ancak öğretim uygulaması öncesi ve sonrasındaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buradan, öğretim uygulamalarının tutumlar üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

- Dal Öğretmenliği Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının öğretim uygulaması öncesinde 5.28 olan tutum puanlarının öğretim uygulaması sonrasında 5.44'e yükseldiği saptanmıştır. Ancak öğretim uygulaması öncesi ve sonrasındaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Böylece öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının tutumlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

4.2. Öneriler

Bu araştırma bulgularından sağlanan sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenlik Sertifikası Programlarına öğrenci alımında belirli ölçütler getirilmeli, bu programlara öğretmenlik mesleğine ilgi ve sevgi duyan, mesleğe yönelik yeteneği olan adayların alınmasına özen gösterilmelidir.

2. Oratöğretim düzeyinde sağlıklı yöneltme etkinlikleriyle başarılı ve öğretmenlik mesleğine yatkın öğrencilerin öğretmen yetiştiren kurumları tercih etmeleri sağlanmalıdır.

3. Öğretmenlik Sertifikası Programlarıyla öğretmen adaylarına meslekî yetişim (formasyon) kazandırmanın yanısıra, meslekî tutum kazandırmaya yönelik çalışmalarına da yer verilmelidir.

4. “Fakülte-Okul İşbirliği” düzenlemesi çerçevesinde gerçekleştirilmeye başlanan ve giderek daha ciddi biçimde ele alınan öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının meslekî tutumları üzerinde ne gibi etkilere sahip olduğunun ve bu konuda yeni uygulamanın etkililiğinin belirlenmesi açısından benzer araştırmaların desenlenmesinde yarar vardır.

EKLER

EK		Sayfa
A.	ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ	73
B.	ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ YANIT KAĞIDI	81

EK A**ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ****YÖNERGE**

Bu ölçek, öğretmen-öğrenci ilişkilerini dile getiren 150 bağımsız tümceden oluşmuştur. Bu ilişkilerin nasıl olması gerektiği konusunda çeşitli görüş ayrılıkları olduğundan yanıtların doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Burada istenen sizin kendi görüşünüzdür. Ancak bu görüşleriniz sizin öğretmenliğe ilişkin bir kısım tutumlarınızı belirleyecektir. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve görüşlerinizi yanıt kağıdı üzerindeki ilgili yeri iyice karalayarak belirleyiniz. Süreniz 90 dakikadır. Başarılar.

**YANIT KAĞIDI ÜZERİNDEKİ
HARFLERİN ANLAMLARI**

- KK** Kuvvetle Katılıyorum.
K Katılıyorum.
KS Kararsızım.
KM Katılmıyorum.
AK Asla Katılmıyorum.

ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ*

1. Öğrencilerin çoğu itaatkârdır.
2. Öğrencilerde zeki ve becerikli görünmek isteği çoğu zaman üstünlük duygusundan ileri gelir.
3. Arasıra, ufak tefek disiplin olayları öğretmen tarafından şakaya dönüştürülmelidir.
4. Çekingenlik atılganlığa tercih edilir.
5. Hiçbir zaman öğretmenin öğrenci için sıkıcı hale gelebileceği düşünülmemelidir.
6. Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin kendileri için yaptıklarının kıymetini bilmemektedirler.
7. Öğretmen (eğlenceli durumlarda) sınıfla birlikte gülerse sınıfı kontrol edemez hale gelir.
8. Öğrencinin arkadaşlıkları titizlikle kontrol edilmelidir.
9. Öğrencinin sevdiği ve sevmediği şeyleri açığa vurma doğru değildir.
10. Arasıra bir öğrenciyi diğer öğrencilerin önünde eleştirmek iyidir.
11. Öğrencinin hiçbir soru sormaksızın itaatkar davranması arzu edilir bir şey değildir.
12. Öğrencilerin evde daha fazla çalışmaları istenmelidir.
13. Öğrencinin öğreneceği ilk ders, öğretmene tereddütsüz itaat etmektedir.
14. Bugünlerde gençleri anlamak güç.
15. Müdür ve müfettişler sınıfta disiplin sağlama üzerinde çok fazla durmaktadır.
16. Öğrencinin başarısızlığı bazen öğretmenin hatasından ileri gelebilir.
17. Öğretmenin bazen öğrencilere karşı sabrını yitirmesi bir kabahat değildir.
18. Öğretmen öğrencileriyle asla cinsel problemlerini tartışmamalıdır.

19. Modern eğitim ilkeleri öğrenciler için çok kolaylık sağlamaktadır.
20. Öğretmenin öğrenci problemleriyle fazla meşgul olması beklenemez.
21. Öğrenciler derslerinde öğretmenlerinden çok fazla yardım beklemektedirler.
22. Öğretmenden, bir öğrencinin evini ziyaret etmesi için kendi işlerinden fedakarlık etmesi beklenmemelidir.
23. Öğrencilerin çoğu, derslerini öğrenmek için yeteri kadar çaba harcamamaktadırlar.
24. Günümüzde pek çok öğrenci okulda ve evde başıboş bırakılmaktadır.
25. Öğrencilerin ihtiyaçları da yetişkinlerin ihtiyaçları kadar önemlidir.
26. Öğrenciler disiplin kurallarına uymadıkları zaman öğretmeni kabahatli bulmak gerekir.
27. Öğrenciye soru sormaksızın yetişkine itaat etmesi öğretilmelidir.
28. Böbürlenen öğrenci genellikle yeteneklerine fazla güvenen öğrencidir.
29. Öğrencilerde doğal olarak itaatsizlik eğilimi vardır.
30. Bir öğretmen öğrencilerinin sözlerine fazla inanmamalıdır.
31. Bazı öğrenciler gereğinden çok soru sormaktadırlar.
32. Öğrencinin cevap verirken ayağa kalkması şart değildir.
33. Ana-babasının zaptedemediği çocuğu öğretmenin zaptetmesi beklenmemelidir.
34. Öğretmen bir konuyu bilmediğini öğrencilerin önünde asla ortaya koymamalıdır.
35. Günümüz eğitim ilkeleri disipline gereği kadar yer vermemektedir.
36. Öğrencilerin çoğu verimli bir hayal gücünden yoksundur.
37. Her öğrenciden aynı seviyede ve tempoda bir çalışma beklemek doğru olmaz.
38. Öğrencilerin çoğu bilinçli bir sorumluluk duymaktadır.
39. Öğretmenin sınıfta disiplini sağlamak için çok sert olması gerekir.
40. Başarı başarısızlıktan daha uyarıcıdır.
41. Hayal gücünün yarattığı masallar yalan söylemek kadar cezalandırılmalıdır.
42. Her dokuzuncu sınıf öğrencisi aynı yeteneklere sahip olmalıdır.
43. İyi bir teşvik, bir öğrencinin diğer öğrencilerden farkını etkin bir şekilde ortaya çıkarır.

44. Bir öğrencinin karşıt cinsle ilgilenmektense mahcup olması daha iyidir.
45. Öğrencinin derslerden aldığı not, aldığı cezalara göre kısılmamalıdır.
46. Günümüzde, eski dayak atma usulüne daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.
47. Öğrencilerin “Öğretmenlerin her şeyi en iyi bildiklerini” öğrenmeleri gerekir.
48. Sınıfta disiplinsizlik, kargaşalığa yol açmaktadır.
49. Öğretmenlerin haylazlara karşı sempati göstermesi beklenmemelidir.
50. Günümüzde, öğretmenlerin daha otoriter davranmalarına ihtiyaç vardır.
51. Disiplin problemleri öğretmenleri fazla üzmektedir.
52. Başarısız öğrenciler genellikle tembel öğrencilerdir.
53. Öğrenciler notlar üzerinde fazlaca durmaktadırlar.
54. Öğrencilerin çoğu, yetişkinlere karşı yeterince nazik davranmamaktadırlar.
55. Saldırgan öğrenciler en büyük problemi teşkil etmektedirler.
56. Öğretmenler suçluyu bulamadığı zaman bütün sınıfı cezalandırmalıdır.
57. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilere karşı yeterince sert davranmamaktadırlar.
58. Öğrencileri dinlemek değil fakat görmek lazımdır.
59. Her öğretmenin daima bazı başarısız öğrencileri olacaktır.
60. Disiplin problemlerini düzeltmek, onlara hakim olmaktan daha kolaydır.
61. Öğrenciler genellikle sınıfta sosyal kurallara uymaktadırlar.
62. Öğrencilerin çoğu kendi başlarına bırakıldıklarında çok iyi çalışmaktadırlar.
63. Günümüzde, sınıflarda çok saçma şeyler cereyan etmektedir.
64. Öğrencilerin haylazlık durumlarında çoğu zaman okulu kabahatli bulmak gerekir.
65. Genellikle öğrenciler hiçbir şeyi umursamamaktadırlar.
66. Derslerini günü gününe tamamlamayan öğrenciler derslerden sonra okulda tutularak dersleri tamamlatılmalıdır.
67. Okula yeni gelen öğrenciler öğretmenin işini güçleştirmektedir.
68. Öğrencilerin çoğu iyi Türkçe konuşmaya isteklidir.
69. Öğrencilere fazla ödev vermek çoğu zaman iyi bir cezalandırma yoludur.
70. Kopya çekmek gibi bir şerefsizlik en önemli ahlaki sorunlardan birini teşkil etmektedir.
71. Öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencilere bugünkünden daha fazla serbesti verilmelidir.

72. Öğrenciler, öğretmenlerine, öğretmen oldukları için saygı göstermelidirler.
73. Öğrencilerin kendilerinden istenen davranışların nedenlerini anlamaları şart değildir.
74. Öğrencilerin genellikle inceleme konularını seçmeye yetkileri yoktur.
75. Hiçbir öğrenci otoriteye karşı isyan etmemelidir.
76. Günümüz çocuk terbiyesinde hoşgörünün yeri fazladır.
77. Disiplin problemleri nadiren öğretmenin hatası yüzünden meydana gelir.
78. Öğrencilerin arzularına ve kاپrislerine dikkat edilmelidir.
79. Öğrenciler genellikle okul yönetmeliklerini uygulamada güçlük çekmektedirler.
80. Bugün öğrencilere okulda aşırı serbesti verilmektedir.
81. Yedi yaşında her çocuk okumaya başlamalıdır.
82. Bütün öğrencilerin sınıfı geçmesi başarı standartlarını düşürür.
83. Öğrenciler yeterli bir muhakeme yapmaya muktedir değildirler.
84. Öğretmen öğrencilerin argo konuşmasını hoş görmemelidir.
85. Davranış bozukluğu gösteren öğrencinin kendisini suçlu hissetmesi ve kendisinden utanması gerekir.
86. Derste konuşmak veya sırasından kalkmak isteyen bir öğrencinin daima öğretmenden izin alması gerekir.
87. Öğrenciler öğretmenlerini diğer yetişkinlerden daha fazla saymak zorunda değildirler.
88. Silgi ve tebeşir atmak ağır şekilde cezalandırılmalıdır.
89. Öğrencileri tarafından sevilen öğretmenler öğrencilerini daha iyi anlayan öğretmenlerdir.
90. Öğrencilerin çoğu öğretmene yardımcı olmaktadır.
91. Öğretmenlerin çoğu öğretim sırasında yeterli açıklamalarda bulunmamaktadır.
92. Modern okulun programlarında akademik yönden değeri olmayan pek çok faaliyet yer almaktadır.
93. Sınıfta öğrencilere bugünkünden daha fazla konuşma ve hareket özgürlüğü verilmelidir.
94. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin çoğu düşüncesizdir.

95. Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk susmasını bilmelidir.
96. Öğrenciler genellikle yeni şeyleri öğrenmede yavaşlardır.
97. Öğretmenler öğrencilerinin herbirinin ev koşullarını bilmekle sorumludurlar.
98. Öğrenciler bazan çok sıkıcı olmaktadırlar.
99. Öğrenciler cinsel konularda soru sormamalıdır.
100. Öğrencilere neyi, nasıl yapmaları gerektiği noktası noktasına söylenmelidir.
101. Öğrencilerin çoğu öğretmenlerine karşı dikkatli davranmaktadır.
102. Öğrencilerin birbirleriyle fısıltı halinde konuşmalarına izin verilmemelidir.
103. Utangaç öğrenciler ders anlatırken ayakta durmaları istenmelidir.
104. Öğretmenlerin davranış problemleri üzerinde daha ciddi bir şekilde durmaları gerekir.
105. Öğretmen asla sınıfı kendi haline bırakmamalıdır.
106. Öğretmenden maaşının karşılığı olan işten fazlasını yapması beklenmelidir.
107. Bazı öğrenciler insanı son derece kızdırmaktadırlar.
108. Sessizlik, başarısızlığın en önemli sebeplerinden biridir.
109. Günümüzde gençler çok havaidir.
110. Öğretmenler genellikle öğrencilerine karşı hoşgörü sahibidirlar.
111. Yavaş öğrenen öğrenciler muhakkak ki insanın sabrını tüketiyorlar.
112. Not verme rekabet yarattığından dolayı değer taşır.
113. Öğrenciler öğretmeni kızdırmaktan hoşlanırlar.
114. Öğrenciler genellikle kendilerini düşünmemektedirler.
115. Sınıf kuralları asla bozulmamalıdır.
116. Öğrencilerin çoğu gerçekten çalışmamakta ve boş vermektedirler.
117. Öğrenciler genellikle o kadar sevimlidir ki onların hataları hoş görülebilir.
118. Müstehcen yazılar yazan öğrenci şiddetle cezalandırılmalıdır.
119. Öğretmen öğrencilerini nadiren gerçekten sevimli bulur.
120. Okul çalışmalarını en iyi yapmanın tek bir yolu vardır ve bütün öğrenciler bunu izlemelidir.
121. Okul çalışmalarını öğrencilerin ilgilerine dayamak sonuç vermez.
122. Bazı öğrenciler sabah erkenden (okul açılmadan) okula gelmektedir, bunun sebebini anlamak güçtür.

123. Okul standartlarını karşılamayan öğrenciler sınıfta bırakılmalıdır.
124. Öğrenciler genellikle çok meraklıdırlar.
125. Çocuklara verilen sözü araya yerine getirmemek gerekir.
126. Günümüzde, öğrencilere fazla müsamaha gösterilmektedir.
127. Bir öğretmenin hemen her öğrenciyle anlaşması gerekir.
128. Öğrenciler kendi kararlarını kendileri verecek kadar olgun değildirler.
129. Tırnaklarını yiyen bir öğrencinin bundan utanması gerekir.
130. Öğrencilere fırsat verildiği takdirde kendi başlarına düşünebilirler.
131. Bazı öğrencilerin son derece hassas olması hoş görülmez.
132. Öğrencilere asla itimat edilmez.
133. Öğrencilere yaptığımız kısıtlamaların sebebini açıklamamız gerekir.
134. Öğrencilerin çoğu öğrenmeye karşı ilgi duymamaktadır.
135. Genellikle güç olan ve ilginç olmayan konular öğrencilerin yetişmesine yardım eder.
136. Bir öğrencinin kendinden ne beklediğini tamamen ve daima bilmesi gerekir.
137. Ders dışı faaliyetler kız ve erkekleri fazlaca kaynaştırmaktadır.
138. Kekeleyen öğrenciye sık sık ders anlatma imkanı verilmelidir.
139. Öğretmen devamlı surette hayali hastalıklardan bahseden bir öğrenciyi dikkate almamalıdır.
140. Öğretmenler müstehcen yazılar yazan öğrencilerin davranışlarını fazla ciddiye almaktadırlar.
141. Öğretmenler, öğrencilerin, kendilerini beğenmelerini beklememelidirler.
142. Öğrenciler çoğu yetişkinlere nisbeten daha medeni davranmaktadırlar.
143. Öğretmenler saldırgan öğrencilere dikkat etmelidirler.
144. Öğrenciler gibi öğretmenler de yanılabilirler.
145. Günün gençleri eski kuşaklar kadar iyidir.
146. Disiplin sağlanması birçok öğretmenin iddia ettiği kadar önemli bir problem değildir.
147. Bir öğrencinin öğretmeniyle aynı fikirde olmadığını açıkça ortaya koymaya hakkı vardır.
148. Çoğu öğrencilerin kötü davranışları doğrudan doğruya öğretmene yönelmiştir.

149. Öğrencilerin okuldan zevk almalarını beklememeliyiz.

150. Öğrencileri değerlendirirken önemli olan sonuçtur, gayretli olmaları yetmez.

(*) Küçükahmet, Leyla, 1976.

EK B

ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ YANIT KAĞIDI

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı :

Dalı :

Son Öğrenim Durumu Mezun O Öğrenci O

Cinsiyeti Kız O Erkek O

KK = Kuvvetle Katılıyorum

KS = Kararsızım

AK = Asla Katılmıyorum

K = Katılıyorum

KM = Katılmıyorum

	KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK
1	O	O	O	O	O	31	O	O	O	O	O	61	O	O	O	O	O
2	O	O	O	O	O	32	O	O	O	O	O	62	O	O	O	O	O
3	O	O	O	O	O	33	O	O	O	O	O	63	O	O	O	O	O
4	O	O	O	O	O	34	O	O	O	O	O	64	O	O	O	O	O
5	O	O	O	O	O	35	O	O	O	O	O	65	O	O	O	O	O
6	O	O	O	O	O	36	O	O	O	O	O	66	O	O	O	O	O
7	O	O	O	O	O	37	O	O	O	O	O	67	O	O	O	O	O
8	O	O	O	O	O	38	O	O	O	O	O	68	O	O	O	O	O
9	O	O	O	O	O	39	O	O	O	O	O	69	O	O	O	O	O
10	O	O	O	O	O	40	O	O	O	O	O	70	O	O	O	O	O

	KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK
11	O	O	O	O	O	41	O	O	O	O	O	71	O	O	O	O	O
12	O	O	O	O	O	42	O	O	O	O	O	72	O	O	O	O	O
13	O	O	O	O	O	43	O	O	O	O	O	73	O	O	O	O	O
14	O	O	O	O	O	44	O	O	O	O	O	74	O	O	O	O	O
15	O	O	O	O	O	45	O	O	O	O	O	75	O	O	O	O	O
16	O	O	O	O	O	46	O	O	O	O	O	76	O	O	O	O	O
17	O	O	O	O	O	47	O	O	O	O	O	77	O	O	O	O	O
18	O	O	O	O	O	48	O	O	O	O	O	78	O	O	O	O	O
19	O	O	O	O	O	49	O	O	O	O	O	79	O	O	O	O	O
20	O	O	O	O	O	50	O	O	O	O	O	80	O	O	O	O	O

	KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK
21	O	O	O	O	O	51	O	O	O	O	O	81	O	O	O	O	O
22	O	O	O	O	O	52	O	O	O	O	O	82	O	O	O	O	O
23	O	O	O	O	O	53	O	O	O	O	O	83	O	O	O	O	O
24	O	O	O	O	O	54	O	O	O	O	O	84	O	O	O	O	O
25	O	O	O	O	O	55	O	O	O	O	O	85	O	O	O	O	O
26	O	O	O	O	O	56	O	O	O	O	O	86	O	O	O	O	O
27	O	O	O	O	O	57	O	O	O	O	O	87	O	O	O	O	O
28	O	O	O	O	O	58	O	O	O	O	O	88	O	O	O	O	O
29	O	O	O	O	O	59	O	O	O	O	O	89	O	O	O	O	O
30	O	O	O	O	O	60	O	O	O	O	O	90	O	O	O	O	O

	KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK
91	0	0	0	0	0	111	0	0	0	0	0	131	0	0	0	0	0
92	0	0	0	0	0	112	0	0	0	0	0	132	0	0	0	0	0
93	0	0	0	0	0	113	0	0	0	0	0	133	0	0	0	0	0
94	0	0	0	0	0	114	0	0	0	0	0	134	0	0	0	0	0
95	0	0	0	0	0	115	0	0	0	0	0	135	0	0	0	0	0
96	0	0	0	0	0	116	0	0	0	0	0	136	0	0	0	0	0
97	0	0	0	0	0	117	0	0	0	0	0	137	0	0	0	0	0
98	0	0	0	0	0	118	0	0	0	0	0	138	0	0	0	0	0
99	0	0	0	0	0	119	0	0	0	0	0	139	0	0	0	0	0
100	0	0	0	0	0	120	0	0	0	0	0	140	0	0	0	0	0

	KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK
101	0	0	0	0	0	121	0	0	0	0	0	141	0	0	0	0	0
102	0	0	0	0	0	122	0	0	0	0	0	142	0	0	0	0	0
103	0	0	0	0	0	123	0	0	0	0	0	143	0	0	0	0	0
104	0	0	0	0	0	124	0	0	0	0	0	144	0	0	0	0	0
105	0	0	0	0	0	125	0	0	0	0	0	145	0	0	0	0	0
106	0	0	0	0	0	126	0	0	0	0	0	146	0	0	0	0	0
107	0	0	0	0	0	127	0	0	0	0	0	147	0	0	0	0	0
108	0	0	0	0	0	128	0	0	0	0	0	148	0	0	0	0	0
109	0	0	0	0	0	129	0	0	0	0	0	149	0	0	0	0	0
110	0	0	0	0	0	130	0	0	0	0	0	150	0	0	0	0	0

KAYNAKÇA

- Ada, Sefer. "Öğretmenlik Uygulamasının Anlam ve Kapsamı," **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 3: 9-15, 1991.
- Akyüz, Yahya. **Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)**. Doğan Basımevi, Ankara:1978.
- Alkan, Cevat. **Uygulama Rehberi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Teksir, 1977. (Hacıoğlu, 1990, s.36'daki alıntı)
- _____. **Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı**. Yargıçoğlu Matbaası. Ankara: 1987.
- Alkan, Cevat ve Fatma Hacıoğlu. **Öğretmenlik Uygulamaları(Öğretim Teknolojisi)**. Ankara: 1995.
- Anadolu Üniversitesi Senatosu'nun 4.10.1993 gün ve 8 / 9 sayılı kararı ile kabul edilen Öğretmenlik Sertifikası Yönergesi.
- Anar, Suat. "Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Eğitim Fakülteleri," **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1,1: 125-130, 1986.
- Aşkar, Petek ve Münire Erden. "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği," **Çağdaş Eğitim**. 12, 121: 8-11, Nisan 1987.
- Aydın Betül ve Diğerleri. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Tutumları, Sosyal Beğeni ve Erkeksi-Kadınsı Öz Değerlendirilmesi," **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Eğitim Bilimleri Kongresi : 28-30 Nisan 1994 Bildiriler**. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, 1994, ss.177-186. (Kılıç, 1997, s.3'deki alıntı)
- Başaran, İbrahim Ethem.**Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara: 1996.

Can, Gürhan. "Öğretmenlik Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma (Ankara Okullarında)," **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2, 1: 159-170, 1987.

_____. **Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumları**. TC. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 364, Eskişehir: 1989.

_____. "Eğitim Fakültesi Lisans ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarında Tutum Geliştirme Açısından Etkililiği," **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5, 1-2 : 35-42, 1992.

Çam, Sabahattin. "Öğretmenlik Formasyon Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi," **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2, 15: 52-61, 1997.

Demirtaş, Abdullah. "İlkokulda Öğretmen Yetiştirme: Biçim ve Yaklaşımlar," **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu**. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim -Teknik Eğitim Fakülteleri, 8-11 Haziran 1987, ss.147-155.

Dilaver, H. Hüseyin. **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları**. MEB Yayınları Araştırma-İnceleme Dizisi No:49, İstanbul: 1994.

Doğan, Hıfzı. **Analiz ve Program Hazırlama**. Ankara Üniversitesi Yayınları No: 81, 1981 (Yaşar, 1985, s. 2'deki alıntı).

Duman, Tayyip. "Cumhuriyetimizin 75 Yılında Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz ve Sorunları," **Milli Eğitim (Cumhuriyetimizin 75 Yılında Eğitim)**, 139: 36-43 Temmuz, Ağustos, Eylül, 1998.

Erden, Münire. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul:1998.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Sekizinci baskı. Ankara:1994.

Getzels, J., Jackson, P.W. The Teacher's Personality and Characteristic, Handbook of Research on teaching, (Edit, by N.L. Gage) The American Educational Research Association, Rand Mc Nally Company, Chicago, 1965. (Küçükahmet, 1976, ss.49-50'deki alıntı)

Gömlüksiz, Müfit. "Öğretmenlik Uygulaması ve Sorunları," **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6, 7: 45-65, 1991.

Gültekin, Mehmet. "Öğretmen Adayları İçin Uygulama Modelleri," **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 25, 2: 821-832, 1993.

Hacıoğlu, Fatma. "Öğretmenlik Uygulaması Modeli." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1990.

Hakan, Ayhan. "Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Uygulama Sırasında Yaptıkları Deneme Derslerinin Değerlendirilmesi," **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 15, 2: 239-254, 1982.

Hakan, Ayhan, Ersan Sözer ve Mehmet Gültekin. "İlkokul Öğretmenleri Lisans Tamamlama Programı," **Açıköğretim Dergisi**. 2, 1: 14-40 Bahar, 1996.

Hartley, Melba Lynn. "The Effects of Teachers' Self-Esteem on Student Achievement," **Dissertation Abstracts International**. 58: 3, September 1997, s.667.

İnceoğlu, Metin. **Tutum Algı İletişim**. Birinci baskı, Ankara:1993.

Karagözoğlu, Galip. "Yükseköğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme," **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü- Geleceği Sempozyumu**. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim- Mesleki Eğitim- Teknik Eğitim Fakülteleri Yayını, 1987, ss.33-34.

Karagözoğlu, Galip, Hüsnü Arıcı, Sudi Bülbül, Nazım Çoker. "Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Politikaları ve Modelleri," **Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri**. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye, 1993, ss.209-22.

Karasar, Niyazi. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Sekizinci basım. Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1995.

_____. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: 1998.

Kavcar, Cahit. "Nitelikli Öğretmen Sorunu," **Eğitim ve Bilim**. Ankara: 5, 28, 1980 (Hacıoğlu, 1990, s.17'deki alıntı).

Kelly, Joe E. "Teachers' Affective Behavior as Perceived by High - and Low-Achieving Students," **Dissertation Abstracts International**. .58: 8, February 1998, s.2931.

Kılıç, Figen Özdişek. "İlköğretim Okullarına Sınıf Öğretmeni Olarak Atanmakta Olan Adayların Öğretmenlik Meslek Bilgisi Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Kiesler, C.A., B.E. Collinsve N. Miller. **Attitude Change**. New York, John Wiley ve Sens, 1969 (Can, 1989, s.28'deki alıntı).

Koçer, Hasan Ali. **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemleri:1948-1967**. Türk Eğitim Tarihi Üzerine Araştırmalar Dizisi 1, Ankara:1967.

_____. "İlkokul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi," **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul: MEB, 1983, ss.546-594.

Küçükahmet, Leyla. **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları: Program Geliştirme Açısından Bir Yorum**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1976.

_____. "Öğretmen Yetiştirme Düzenimizin XI. Milli Eğitim şürası Kararları Işığında Değerlendirilmesi," **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü- Bugünü- Geleceği Sempozyumu**. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim- Mesleki Eğitim- Teknik Eğitim Fakülteleri Yayını, 1987, ss.65-74.

_____. **Eğitim Programları ve Öğretim (Öğretim İlke ve Yöntemleri).** Genişletilmiş 8. baskı. Ankara: 1997.

Külâhçı, Şadiye. "Öğretmen Yetiştirmede Üniversite-Milli Eğitim Bakanlığı İşbirliği," **Nasıl Bir Öğretmen İstiyoruz Paneli.** 23 Kasım 1992, Fırat Üniversitesi Elazığ:1994, ss.9-18.

Milli Eğitim Bakanlığı. **Onbirinci Milli Eğitim Şurası: Öneriler, Konuşmalar, Kararlar.** Ankara:MEB, 1982.

_____. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı.** 26-29 Mayıs 1992 Erzurum, Yayın No:1, Ankara: 1992.

_____. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme.** Ankara:1995a.

_____. **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı (Öğretmenlik Uygulamaları Komisyonu Raporu).**15-17 Haziran Ankara:1995b.

_____. Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığının üniversite rektörlüklerine gönderdiği 12. 10. 1995 tarih ve B.08.HED.0.25.09.00/203-119 sayılı İlkokul Öğretmenlerine 2+2 Lisans Tamamlama Programı açılması konulu yazısı.

_____. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. **Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Yönerge.**Ankara: Temmuz, 1998.

_____. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün Eğitim Fakültelerine gönderdiği 13 Ocak 1999 tarih ve B.08.0.ÖEG.0.13.01.02-300-8 154 sayılı Sertifika Programı konulu yazısı.

"Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.)," **Resmi Gazete,** 14574: 24, Haziran 1973.

Murry, Gregory Alan. "The Influence of Teachers on Students' Lives During the Provital Point of Middle Level Education," **Dissertation Abstracts International**. 57: 8, February 1997, s.3462.

Oğuzkan, Ferhan. "Öğretmen Eğitimi," **Eğitim Bilimleri Sempozyumu 5-6 Nisan 1984**. Ankara:1984, ss. 55-63.

_____. "Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi," **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul: MEB, 1983, ss.595-623.

_____. **Öğretmenliğin Üç Yönü**. Altıncı basım. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1988.

ÖSYM. **1997-1998 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri**. ÖSYM Yayınları, Ankara:1998.

Özdayı, Nurhayat. "Öğretmenlik Mesleğini Tercih Eden Öğretmenlerin Mesleki Tercihlerinin İş Tatminine Etkisi," **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 4: 177-188, 1992.

_____. "Atatürk Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Staj Öncesi ve Staj Sonrası Mesleki Endişe Düzeylerinin Karşılaştırılması," **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 7: 207-220, 1995.

Özdemir, Mustafa. "Öğretmen Yetiştirme Reformu," **Milli Eğitim (Cumhuriyetimizin 75 Yılında Eğitim)**. 139: 59-60, Temmuz, Ağustos, Eylül 1998.

Özer, Bekir. "1990'lı Yılların Başında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme - Sorunlar ve Çözüm Önerileri-", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3, 2: 27-35, 1990.

Özguven, İ. Ethem. **Psikolojik Testler**. Ankara: 1994.

Pehlivan, İncay. "İşgören Seçiminde Görüşme Yöntemi ve Öğretmen Seçiminde Kullanılabilecek Görüşme Soruları," **Eğitim ve Bilim**. 22, 109: 3-7 Temmuz, 1998.

Pektaş, Suat. "Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkileri," **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 22, 1: 225-240, 1989.

Senemoğlu, Nuray. "Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirmede Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Etkililiği," **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 4: 109-206, 1989.

Sözer, Ersan. **Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği.** Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1991.

_____. **Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.** Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları , 1992a.

_____. " Üniversitelerde 1982 Öncesi ve Sonrasında Öğretmen Eğitimi ile İlgili Program Uygulamaları," **Kurgu Dergisi.** 10: 259-278, 1992b.

Tan, Hasan. "Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam," **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** 2: 203-207, 1990.

Tekin, Halil. **Eğitimde Ölçme-Değerlendirme.** Dördüncü baskı. Ankara: 1984.

Temel, Ali. "Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları'na Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi," **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 1, 3: 180-192, 1990.

Temel Ali ve Şule Çetin. "Öğretmenlik Formasyon Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar," **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 1, 5 : 86-103, 1991.

Ulusoy, Ayten. "Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Giyim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarında Karşılaştıkları Güçlükler," **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ekim, 1979.

Varış, Fatma."Öğretmen Yetiştirme Üzerine," **50. Yıla Armağan**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1973, ss.47-65.

_____. **Eğitimde Program Geliştirme-Teori ve Teknikler-** Ankara:1994.

Yaşar, Şefik. "Uzaktan Öğretim Sistemiyle Öğrenim Gören Öğrencilerin Yabancı Dil Programına İlişkin Tutumları" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs, 1985.

Yıldız, Zeki. "Öğretmenlik Sertifikası Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi," **Eğitim Yönetimi**. 3, 3: 321-332, Yaz 1997.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın üniversitelere gönderdiği 6 Kasım 1997 tarih ve B.30.0.000.0.01 / 534-22449 sayılı yazısı.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 28. 11. 1997 tarih ve 97.42.3081 sayılı yürütme kurulu kararı.

"Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan ve 9. 12. 1997 tarihinde Eğitim Fakültelerine gönderilen Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi ile ilgili yazısı," **Milli Eğitim (Cumhuriyetimizin 75 Yılında Eğitim)**. 139:108-109, Temmuz-Ağustos-Eylül, 1998.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**. Ankara: Mart, 1998a.

YÖK / Dünya Bankası. **Fakülte- Okul İşbirliği**. Ankara:1998b.