

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ALAN ÖĞRETMENLİĞİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMINA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN BU PROGRAMA İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİ NELERDİR?**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hidayet TAMBAĞ**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Sevinç Peker**

**İstanbul  
Nisan, 2007**

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada İstanbul ilinde ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin, bu programa ilişkin görüşleri araştırılmış ve bu görüşlerin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma boyunca bana her türlü desteği sağlayan ve yardım eden danışman hocam Sayın Sevinç PEKER'e teşekkürlerimi sunarım.

Anketlerin doldurulması için gereken izinleri veren Yıldız Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversite'sinin ilgili dekanlıklarına da teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, Nisan, 2007

Hidayet TAMBAĞ

## ÖZET

Öğretmenlik mesleğinin önemi herkes tarafından bilinmektedir. Bu derece önemli olan bu mesleği yapacak kişilerin nasıl yetiştirildiği de önem kazanmaktadır. Ülkemizde öğretmen olabilmek için eğitim fakülteleri bünyesinde açılan programlardan mezun olmak ya da, eğitim fakültesi dışındaki bölümlerden mezun olup ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek programını tamamlamak gerekmektedir. Bu da bu programların önemini arttırmaktadır.

Bu araştırmada İstanbul ilinde ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin, bu programa ilişkin görüşleri araştırılmış ve bu görüşlerin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada İstanbul ilinde bu programın açıldığı üç üniversiteden (Yıldız Teknik, Marmara ve İstanbul) yansız örneklem yolu ile öğrenciler seçilmiş ve hazırlanmış olan anket uygulanmıştır. Toplam 195 öğrenciye anket uygulanmıştır.

Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılıp SPSS 14,0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin bu programa ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin bu tezsiz yüksek lisans programına yönelik görüşleri, öğrencinin ailesinde eğitimci olmasına, öğrencinin mezun olduğu lise türüne, öğrencinin devam ettiği bu tezsiz yüksek lisans programının hangi üniversitede verildiğine göre ve öğrencinin öğretmenlik alanına göre farklılıklar göstermektedir.

### **Anahtar Kelimeler**

Eğitim, Ortaöğretim, Alan Öğretmenliği, Öğretmen Yetiştirme, Tezsiz Yüksek Lisans

## SUMMARY

The importance of the teacher profession is well known by everybody. It is also important that, how these people trained. In order to be a teacher in our country, one must finish the programs conducted by Education Faculties in universities. Or, those who finish other faculties must finish the master program (without thesis) called “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Programı” And this is giving more importance to that master programs.

In this study, the opinions of the students participating to that master programs opened in İstanbul, are searched. In addition, the aim of the study is to find out which factors are affecting the opinions of the students. In the study, students from three university in İstanbul (Yıldız Teknik, Marmara and İstanbul) are selected. The questionnaire is prepared and conducted to the students. In total 195 students filled the questionnaire.

Data obtained from questionnaires are transferred to the computer environment, and analyzed by the SPSS program. At the end of the analysis it is found that, students have positive opinions about the programs they attained.

The opinions of the students about this master program are effected by; whether there is a teacher in students family or not, the type of the high school the student graduated from, the university which the student is taking the master program and the teaching field of the students.

### **Key words**

Education, Secondary Education, Field Teaching, Teacher Training, Master Without Thesis

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
SUMMARY .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar LİSTESİ .....	vii

### BÖLÜM I

GİRİŞ .....	1
Problem .....	2
Amaç .....	3
Önem .....	4
Sayıtlılar .....	5
Sınırlılıklar .....	5
Tanımlar .....	5

### BÖLÜM II

YÖNTEM .....	6
Araştırmanın Modeli .....	6
Evren ve Örneklem .....	6
Verilerin Toplanması .....	7
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	8

### BÖLÜM III

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME .....	9
Cumhuriyet Öncesi Dönem .....	9
Tanzimat Dönemi .....	10
Mutlakiyet Dönemi .....	13
Meşrutiyet Dönemi .....	13
Cumhuriyet Dönemi .....	15
İlköğretime Öğretmen Yetiştirme .....	17
Köy Enstitüleri .....	19
Ortaokula Öğretmen Yetiştirme .....	22
Liselere Öğretmen Yetiştirme .....	25
Alternatif Yollar .....	26
YÖK'ün Yeni Öğretmen Yetiştirme Sistemi .....	31
İlköğretim .....	32
Ortaöğretim Alan Öğretmenliği .....	33
Tezsiz Yüksek Lisans Programları .....	35
Dersler ve Ders İçerikleri .....	37

### BÖLÜM IV

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	42
---------------------------	----

## BÖLÜM V

<b>BULGULAR VE YORUM</b> .....	65
Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları .....	65
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....	65
Ailede Eğitimci Olup Olmasına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	66
Mezun Olunan Lise Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	66
Lise Diploma Derecesine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	66
Öğrencilerin Mesleği Nasıl Seçtiklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	67
Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Edilen Üniversiteye Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	67
Üniversite Diploma Derecesine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	68
Öğretmenlik Alanına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	68
Öğrencilerin Çalışma Durumlarına Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları.....	69
Alt Problemlere İlişkin Bulgular Ve Yorumlar .....	69
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	69
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum .....	76
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum .....	77
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum .....	77
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum.....	80
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum .....	80
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum.....	81
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum.....	82
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum .....	83
Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum.....	84

## BÖLÜM VI

<b>ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	86
Özet.....	86
Sonuçlar .....	88
Öneriler .....	89
Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	89
Araştırmacılar İçin Öneriler .....	89

<b>KAYNAKÇA</b> .....	91
-----------------------	----

<b>EKLER</b> .....	95
--------------------	----

## TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1	Anket Uygulanan Öğrencilere Ait Sayısal Bilgiler .....6
2	1930-1932'lerde İlkokul Öğretmenlerinin Bazı İllere Göre Dağılımı .....18
3	1923-1973 Yılları Arası İlköğretmen Okulları, Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....18
4	Açılış Tarihlerine Göre Köy Enstitülerinin Yerleri .....21
5	24 Ekim-04 Kasım 2002 Tarihleri Arasında Sınıf Öğretmenliğine Başvuran Adaylardan 14.11.2002 Tarihinde Yapılan Atamaların Bilgileri.....30
6	Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dersleri.....37
7	Öğretmenlik Formasyon Dersleri .....40
8	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....65
9	Ailede Eğitimci Olup Olmasına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....66
10	Mezun Olunan Lise Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....66
11	Lise Diploma Derecesine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....67
12	Öğrencilerin Mesleği Nasıl Seçtiklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....67
13	Öğrencilerin Tezsiz Yüksek Lisans Programını Aldığı Üniversiteye Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....68
14	Üniversite Diploma Derecesine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....68
15	Öğretmenlik Alanına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....69
16	Öğrencilerin Çalışma Durumlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....69
17	Anketteki İfadelere Verilen Cevapların Yüzde Ve Frekans Dağılımları .....70
18	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin t Testi Sonuçları .....76
19	Ailesinde Bir Eğitimci Olması Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin t Testi Sonuçları.....77
20	Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....78
21	Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrenci Görüşlerindeki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Testi Sonuçları.....78
22	Lise Diploma Notu Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları .....80

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
23	Öğretmenlik Mesleğini Nasıl Seçtiği Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....81
24	Tezsiz Yüksek Lisans Programının Verildiği Üniversite Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları .....81
25	Tezsiz Yüksek Lisans Programının Verildiği Üniversiteye Göre Öğrenci Görüşlerindeki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Testi Sonuçları..... 82
26	Üniversite Diploma Derecesi Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....83
27	Öğretmenlik Alanı Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....83
28	Öğretmenlik Alanına Göre Öğrenci Görüşlerindeki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Testi Sonuçları.....84
29	Bir Eğitim Kurumunda Çalışması Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin t Testi Sonuçları.....85



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir. Toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü okuldur (Aydın, 2000, s.169). Eğitim sisteminde, eğitilenler insan olduğu için, insan gücü girdisi öteki girdilerden daha önemlidir (Başaran, 1996, s.109). Okulda öğrenciyi eğitmekle birinci derecede sorumlu olan da öğretmendir. Bundan dolayı öğretmenlerin eğitimin en önemli öğelerinden biri olduğunu söylemek yanlış olmaz. Eğitim için bu denli önemli olan bu öğenin yani öğretmenin yetiştirilmesi de ayrıca önem kazanmaktadır.

Öğretmen eğitimde asıl üretendir. Eğer öğretmen olmazsa okul da olamaz. Kısaca eğitimi üreten öğretmendir. Bu yüzden toplumlarda eğitim kurumunun oluşması, bir konuda bilgili, becerikli olmak isteyenlerin, kendilerine bunu öğretecek birini araması ve bulmasıyla ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumu toplumda bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ağıdır (Başaran, 1996, s.109). Öğretmenler, davranış değişikliklerini belirleme, bu hedefleri gerçekleştirmek üzere ortamları düzenleme, davranışların oluşumunda öğrencilere yardım etme ve belirlenen davranışların kazanılıp kazanılmadığını ölçme ve değerlendirmede sorumluluklar yüklenmektedirler. Öğretmenlerin bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri onların iyi bir eğitim almış olmalarını gerektirmektedir (Çeliköz, 2000).

Eğitim sistemlerinin işleticileri olan öğretmenlerin eğitimi, bütün dünyada eğitim alanında önemini her zaman koruyan bir konudur. Gerek ihtiyaç olunan ölçüde öğretmen yetiştirmek, gerekse var olan öğretmenleri sürekli olarak yeni gelişmeler doğrultusunda yenilemek, birçok ülkenin temel uğraşlarından birini oluşturmaktadır. Çünkü bir eğitim sisteminin iyi işleşmesi ve o sistem aracılığıyla istenen özelliklerde insan gücü yetiştirebilmesi, en başta yeterli sayı ve nitelikte öğretmenin var olmasıyla olanaklıdır (Özer, 1993, s.2). Bunu sağlayacak olan da öğretmen yetiştirme programıdır. İyi bir öğretmen sadece öğreteceği konuları iyi bilen değil, bu bilgileri nasıl aktaracağını da bilen öğretmendir.

Ülkemizde de öğretmen yetiştirme çeşitli kurumlardan sonra YÖK'ün 1982'de aldığı karar ile üniversiteler bünyesinde oluşturulan Eğitim Fakültelerine bırakılmıştır. Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerden öğretmen olmak isteyenler için de öğretmenlik sertifika programları açılmıştır. Bu programlar çeşitli düzenlemelerden geçmiş ve son olarak tezsiz yüksek lisans düzeyine çıkarılmış ve hangi fakülte mezunlarının hangi branşlarda öğretmenlik yapabilecekleri de ayrıca yönetmelikle belirlenmiştir.

### **Problem**

Öğretmen olabilmek için Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılmış olan öğretmenlik programlarından birinden mezun olmak gerekmektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar" Eğitim Fakültesi dışındaki fakülte mezunlarının hangilerinin, hangi öğretmenlik alanına başvuru yapabileceklerini belirlemiştir. Eğitim Fakültesi haricinde bir fakülteden mezun olup ta öğretmenlik yapabilmek için ayrıca üniversiteler bünyesinde açılan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programını tamamlamak gerekmektedir. Bu program öğretmenlik mesleğini yapabilmek için gereken pedagojik bilgileri içermektedir.

Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı temelde on üç ders ve üç dönemden oluşmaktadır. Bu program ile öğretmenlik meslek bilgi, uygulama ve duygusu kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretmen yetiştirme, hem ülkemiz hem de diğer ülkeler için ilgi çeken bir konudur. Bu alandaki uygulamalar da tartışılmaktadır. Ülkemizde de yeni öğretmen yetiştirme modeline ilişkin tartışmalar olmaktadır. Son zamanlarda ise ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusu üzerindeki çalışmalara odaklanılmıştır. Çünkü uygulamaları, öğrenci seçimi, süreleri, atama durum ve kontenjanları ile farklılık göstermektedir (Ünsal, 2004).

Üniversiteler bünyesinde açılan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları, diğer fakülte mezunlarını alıp, eğitim fakültelerinden daha kısa sürede öğretmenlik yeterliliği belgesi verdiği için çeşitli eleştirilere de uğramıştır. Bu programların ne kadar işlevsel olduğu, program mezunlarının öğretmenlik yeterliliklerini ne kadar edindikleri sorulur hale gelmiştir.

Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı uygulamasının, programa devam eden öğrenciler açısından irdelendiğinde de çeşitli sorunlar içerdiği

gözlenmektedir. Bu sorunlar, temelde programa devam eden öğrencilerin istihdam sorunu yaşamaları, öğretmen olarak atanamama kaygısı taşımaları ve kendilerine yeterince uygun bir iş bulamadıkları için programa isteksiz devam etmeleri ve programı yüksek lisanstan ziyade bir sertifika programı olarak algılamaları veya başkalarının bu şekilde algılanması olarak ifade edilebilir (Ceyhan, 2003).

Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin de bu programdan ne kadar faydalandıkları ve bu programlara ilişkin algıları da programın işlevselliğini öğrenmek açısından önemlidir. Bundan dolayı ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşlerinin neler olduğu bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerinin, cinsiyet, ailede eğitimci olup olmaması, mezun olduğu lise türü, lise bitirme derecesi, mesleği nasıl seçtiği, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının verildiği üniversite, üniversite diploma derecesi, öğretmenlik alanı ve bir eğitim kurumunda çalışıp çalışmadığı gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de bu araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

#### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
3. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin ailesinde bir eğitimci olup olmadığına göre farklılık göstermekte midir?
4. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin mezun olduğu lise türüne göre farklılık göstermekte midir?

5. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin lise bitirme(diploma) derecelerine göre farklılık göstermekte midir?
6. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin öğretmenlik mesleğini nasıl seçtiğine göre farklılık göstermekte midir?
7. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin tezsiz yüksek lisans programını aldığı üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?
8. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin üniversite diploma derecesine göre farklılık göstermekte midir?
9. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin öğretmenlik alanına göre farklılık göstermekte midir?
10. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin herhangi bir eğitim kurumunda çalışıp çalışmadığına göre farklılık göstermekte midir?

### **Önem**

Öğretmenin eğitim sistemi içerisinde ne kadar önemli bir yere sahip olduğu açıkça görülmektedir. Bu yüzden ki, öğretmen yetiştirme konusu da yakından takip edilen ve üzerinde çeşitli araştırmalar yapılan ve bu araştırmalar sonucunda yeniden düzenlemelerin yapıldığı önemli bir konudur. Ne kadar iyi yetişmiş bir öğretmen olursa o kadar iyi öğrenciler yetiştireceği unutulmamalıdır.

YÖK'ün düzenlemiş olduğu öğretmen yetiştirme sistemi üzerinde araştırmaların yapılması da bu yeni sistemin olumlu ve olumsuz yönlerini görmek açısından önemlidir. Öğretmen yetiştirmedeki yeniliklerden birisi de "Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları" olduğundan bu alanda da araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu araştırma da ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları ile ilgili olması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma bu programa devam eden öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığından, programı yürüten üniversitelere bir dönüt sağlayacaktır. Öğrencilerin, programda yer alan derslere ilişkin görüşleri belirlenecek ve bu sayede derslerin işlevselliğini anlaşılacaktır. Ayrıca araştırmada İstanbul ilindeki üniversitelerden öğrenci görüşleri alındığından, uygulamada bir farklılık olup olmadığı anlaşılacaktır.

Araştırma, mevcut programa ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkaracağından, bu programla ilgili yapılacak düzenleme ve değişikliklere yardımcı olması, yol göstermesi bakımından da önemlidir.

### Sayıtlılar

Bu araştırmadaki sayıtlılar şunlardır:

1. Öğrencilerin ankette yer alan sorulara verdikleri cevaplar, programa ilişkin görüşlerini yansıtmada yeterlidir.
2. Öğrencilerin anket sorularını cevaplandırırken gerçek düşüncelerini belirtmişlerdir.

### Sınırlılıklar

Araştırmadaki sınırlılıklar şunlardır:

1. Bu araştırmada elde edilen bulgular ve öğrenci algıları 2005–2006 eğitim ve öğretim yılına aittir.
2. Araştırma bulguları anket dolduran öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma İstanbul ili ile sınırlıdır.
4. Araştırma kapsamına alınan üniversiteler; Yıldız Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi ile sınırlıdır.

### Tanımlar

#### **Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı:**

Ortaöğretime alan öğretmeni yetiştirmek amacı ile üniversiteler bünyesinde açılan ve 3 yarıyıldan oluşan tezsiz yüksek lisans programını tanımlamaktadır.

**Öğrenci:** Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı bulunan ve halen bu programa devam eden öğrencileri tanımlamaktadır.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen model, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Araştırmada İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin, bu programa ilişkin görüşleri genel tarama modeli kullanılarak tespit edilmiştir.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005–2006 Eğitim ve Öğretim yılında İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam etmekte olan bütün öğrenciler oluşturmaktadır. İstanbul'daki üç üniversitede (Yıldız Teknik, Marmara ve İstanbul) ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı açılmıştır. Örneklem olarak, Yıldız Teknik Üniversitesi'ndeki ikinci dönem öğrencilerin tamamı (toplam 30 kişi), Marmara Üniversitesi'ndeki ikinci dönemdeki öğrencilerden 100 kişi ve İstanbul Üniversitesi'nde ikinci dönemdeki öğrencilerden 100 kişi yansız örnekleme yoluyla seçilmiştir. Örnekleme alınan öğrencilere ait sayısal bilgiler ve geriye dönen anket sayıları Tablo 1 de belirtilmiştir.

Tablo 1: Anket Uygulanan Öğrencilere Ait Sayısal Bilgiler

Üniversite	Örnekleme Alınan Öğrenci Sayısı	Dönen Anket Sayısı
Yıldız Teknik	30	25
Marmara	100	76
İstanbul	100	94
Toplam	230	195

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri literatür taraması ve anket uygulanması yolu ile elde edilmiştir. Öncelikle yapılan literatür taraması ile konu ile ilgili bilgilere ve daha önce yapılmış olan ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. Bu sayede araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Ayrıca bu kuramsal çerçeve içerisinde geçen çalışmalarda kullanılan anketler, araştırmada kullanılacak olan anketin geliştirilmesinde de faydalı olmuştur.

Araştırmanın anketini oluşturmak için bu alanda daha önce yapılmış olan araştırmalar incelenmiş, bu araştırmalarda kullanılan anketler değerlendirilmiştir. Bu anketlerde yer alan değişik maddeler birleştirilmek suretiyle yeni bir anket oluşturulmuştur. Bu anket iki kısımdan oluşmaktadır.

Anketin ilk kısmında öğrencilere ait kişisel bilgiler ve daha önceki eğitim durumlarına ait bilgileri içeren 9 soru bulunmaktadır. Anketin ikinci kısmında ise öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla ve 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış 30 ifade bulunmaktadır. Bunların tamamı olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Ankette yer alan ifadelere öğrenciler ne derece katıldıklarını; (5) tamamen katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) emin değilim, (2) katılmıyorum ve (1) hiç katılmıyorum şeklinde hazırlanan kutucukları işaretleyerek belirtmiştir.

Anketin ikinci bölümündeki 30 ifadeden 12 tanesi öğrencilerin ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında yer alan derslere ilişkin görüşlerini, geri kalan 18 soru ise genel olarak programa ilişkin (programın süresi, kullanılan yöntem ve teknikler, öğretim görevlilerinin yeterlilikleri, sınıf mevcutları, vb.) görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Anket hazırlandıktan sonra, incelenmek üzere tez danışmanına verilmiş, tez danışmanının önerileri üzerine yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra Marmara, Yıldız ve İstanbul üniversitelerinden uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri ile ankete son hali verilmiştir. Anketin bir örneği EK 1'de bulunmaktadır.

Anketleri uygulamak için Yıldız Teknik, Marmara ve İstanbul Üniversiteleri rektörlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Anketler öğrencilere araştırmacı tarafından dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir. Anket dağıtılan öğrencilerden bazıları anketi doldurmak istemediğini belirtmiştir. Sonuç olarak üç üniversiteden 195 öğrenci anket doldurmuştur. Yapılan inceleme sonunda doldurulan anketlerin hepsinin geçerli olduğu görülmüş ve tüm anketlerin değerlendirilmeye alınmasına karar verilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Anketlerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayara kaydedilip, verilen cevaplara göre öğrenci algıları puanlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 14.0 programıyla çözümlenmiştir. Öğrenci görüşlerinin, öğrencinin cinsiyeti, ailede eğitimci olup olmaması ve öğrencinin çalışıp çalışmamasına göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için t testi uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerinin, öğrencinin mezun olduğu lise türüne, lise diploma derecesine, mesleği nasıl seçtiğine, tezsiz yüksek lisans programını hangi üniversiteden aldığına, üniversite diploma derecesine ve öğretmenlik alanına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırmada, öğrenci görüşleri arasında belirli değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığı da araştırılmıştır. Bunun için öğrencilerin ankette yer alan her ifadeye verdikleri cevapların puanları toplanmış ve istatistiksel analizler ile arada anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Anketten elde edilebilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30 dur. Ayrıca araştırmada anlamlılık düzeyi olarak, 0,05 kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular her bir alt problemin başlığı altında tablolar şeklinde gösterilmiş ve açıklaması yapılmıştır.



## BÖLÜM III

### ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler (Millî Eğitim Temel Kanunu, Madde 43, 1973).

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 140 yılı aşan bir geçmişi vardır. Cumhuriyet yönetimi işbaşına gelinceye dek geçen zaman içinde, çoğu İstanbul’da ve kimi büyük kentlerde açılan öğretmen okulları, sayıca ve uyguladıkları programların niteliği bakımından ülke gereksinimlerini karşılamaktan oldukça uzaktı.

Cumhuriyet döneminin özellikle ilk 25 yılında, elde bulunan pek az sayıdaki okul binası ve öğretmen kadrosuyla, önce ilköğretim, sonra da ortaöğretim alanına yeterli sayıda ve belli ölçütlere göre öğrenim görmüş öğretmenler yetiştirmek için büyük çaba harcanmıştır. Bunun sonucu olarak, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının sayısı giderek çoğalmış ve buralarda binlerce genç yetişerek öğretmenlik mesleğine katılmışlardır. Ne var ki, öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin sorunlar, her dönemde çeşitli eğitim sorunları arasında sürekli biçimde güncelliğini koruyarak hiçbir zaman önemini yitirmemiş; tersine, zaman zaman yeni boyutlar kazanmıştır (Sözer, 1991, s.21).

#### Cumhuriyet Öncesi Dönem

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme sorunu 19. yüzyıl ortalarına gelinceye kadar okullaşmamıştır. Bu dönemde medreseler hem adalet mekanizmasını hem din adamlarının ve sıbyan mektepleri muallimlerinin ve medrese öğretim elemanlarının yetişmesinde hemen hemen tek kaynak olmuşlardı. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorununun okullar aracılığıyla çözümlenmeye çalışılması 19. yüzyıl ortalarında olmuştur. Batı örneğine göre kurulan ve kurulması planlanan okullar, öğretmen yetiştirmenin öyle bir çerçeveye içinde ele alınmasını zorunlu kılmıştır (<http://www.egitim.aku.edu.tr/tet04.htm>, 15.04.2005 tarihinde erişildi).

Osmanlılarda öğretmen yetiştirme ile ilgili çabaları ilk olarak Fatih Sultan Mehmet zamanında görmekteyiz. Fatih Sultan Mehmet Eyüp ve Ayasofya medreselerinde muallim (öğretmen) olacaklar için genel medreselerden farklı bir program öngörmüştür. Ne yazık ki Fatih'in çizdiği yol kendisinden sonra bırakılmıştır. Medreselerde biraz okumuş, ya da kendi kendine okuyup yazma öğrenmiş ağırbaşlı kişiler sıbyan mekteplerinde muallim olmuşlardır.(Akyüz, 2001, s.82-83).

### **Tanzimat Dönemi**

Tanzimat öncesi dönemde eğitim veren kurumlar, sıbyan mektepleri ile medreselerdir. Sıbyan (mahalle) mektepleri, anaokulları ile ilkokul karışımı olup öğrenim süresi dört yıldır. Beş altı yaşındaki her çocuğun eğitim gördüğü bu kurumlarda daha çok dinsel içerikli dersler öğretilmekte idi. Medreseler ise hem ortaöğretim hem de yüksek öğretim sağlamakta idi (Saracaloğlu, 1992, s.88).

İlk kez 1838'de açılan ve hem yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamayı, hem de devlet örgütlerine memur ve aydın yetiştirmeyi amaçlayan rüşdiyeler hızla çoğalmıştır. Bu kurumların iyi öğretim yapabilmeleri, iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bu nedenle salt öğretmen yetiştiren kurumların açılması gerekli görülmüştür. Bunun için 16 Mart 1848'de İstanbul'da orta öğretimin birinci kademesine öğretmen yetiştiren ilk kurum olan Darülmuallimin, (Darülmuallimin-i Rüşdi olarak ta geçmektedir) Kemal Efendi'nin öncülüğünde açılmıştır (Saracaloğlu, 1992, s.89). Darülmualliminin açılmasını eğitim tarihimizde, öğretmen yetiştirme konusunda önemli bir dönüm noktası olarak kabul etmek gerekir. Çünkü bu kurum ile Fatih'in üzerinde durduğu ve ondan sonra hiç kimse tarafından temas edilmeyen öğretmen yetiştirme konusu özellikle ayrı bir dava olarak ele alınmış oluyor (Koçer, 1968, s.10).

Sıbyan mekteplerinin ıslahı ve bu okullar için medresenin dışında öğretmen yetiştirilmeye başlanması, ancak 1860'larda mümkün olmuştur. Nitekim 1857'de Maarif Nezareti'nin kurulmasından sonra, bu okulların ıslahı konusu tekrar gündeme gelmiş ve bu yolda ilk adımlar, 1863 yılında atılmıştı (Öztürk, 1998, s.8). Nihayet 15 Kasım 1868 yılında zamanın ilköğretim kurumları olan sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacı ile Darülmuallimin-i Sıbyan adındaki öğretmen okulu açılmıştır.

Bu okulların öğretim süresi önce bir yıl idi, daha sonra iki yıla çıkarıldı. İstanbul Dârülmuallimîn-i Sıbyanı'nın, üç kıtaya yayılmış olan Osmanlı İmparatorluğu toprakları üzerindeki yaklaşık 12 bin sıbyan mektebinin öğretmen ihtiyacını karşılaması mümkün değildi. Çünkü Tanzimat Devri'nin sonuna kadar, bu okul, ancak yılda 20-30 öğretmen yetiştirebiliyordu. İşte bu nedenle, 1872 yılından itibaren, vilâyet

merkezlerinde birer öğretmen okulu açılmasına karar verilmişti. Bununla beraber, ilk taşra Darülmualimin-i Sıbyanı ancak 1874-1875 yıllarında, Bosna, Girit ve Konya vilâyetlerinde açılabilmişti.

Taşrada öğretmen yetiştirme faaliyetleri, 1882 ve 1883 yıllarında daha da hızlanmıştı. 1882'de toplanan Maarif Meclisi, on vilâyette daha birer Darülmualimin-i Sıbyan açılmasına ve bu iş için 12 bin kuruş ödenek ayrılmasına karar vermişti. Bunun üzerine, üç dört yıl içinde, Edirne, Selanik, Kosova, Manastır, Aydın, Bursa, Halep, Mamuretülaziz, Erzurum, Sivas, Amasya, Musul, Van ve Bolu'da toplam on dört Darülmualimin-i Sıbyan açılmıştı. Sultan II. Abdülhamid Devri'nin (1876-1909) sonlarına doğru, taşradaki öğretmen okullarının sayısı, otuzu geçmişti (Öztürk, 1998, s.10-11).

1869 yılında yayımlanan Maarifi Umumiye Nizannemesi (Genel Eğitim Tüzüğü), eğitim sistemindeki çeşitli kademelerde yenilikler getirmiştir ve eğitim tarihimiz içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu tüzük, öğretmen okulları ve onların programları konusunda da çok ayrıntılı hükümler getirmiştir. Mükemmel muallimler yetiştirmek üzere, Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye şubelerinden oluşan bir Büyük Darülmualimin (Darülmüallimin-i Kebir) kurulmasını, her şubenin biri Edebiyata, öteki Ulûm ve Fünûna mahsus iki bölümden oluşmasını, Darülmualimîn-i Sıbyanın da bu Büyük Darülmualimin bir parçası olmasını öngörür (Akyüz, 2001, s.165). Bu okula, taşrada açılacak Darülmualimin-i sıbyanlara öğretmen yetiştirme görevi de verilmişti. Ne var ki, Nizamnamenin Dârülmualimin-i Kebir ile ilgili maddelerinin tam olarak uygulanması uzun yıllar mümkün olmamıştır. Sıbyan, rüşdiye ve idâdî şubelerinden oluşan Dârülmualimin-i Kebir, 1874 yılında kurulmuştur. Öğretim süresi, sıbyan şubesinde iki, rüşdiye ve idâdî şubelerinde ise üçer yıldır (Öztürk, 1998, s.21).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizâmname'si, gerek kızlara mahsus sıbyan mekteplerine gerekse kız rüşdiyelerine öğretmen yetiştirmek üzere, İstanbul'da bir Darülmualimat açılmasını da öngörmüştür. Nizâmname'ye göre, Dârülmualimât, Sıbyan ve Rüşdiye Şubelerinden oluşacaktı. Sıbyan Şubesi iki yıllık, Rüşdiye Şubesi ise üç yıllıktı. İstanbul Dârülmualimâtı'nın kuruluş hazırlıklarına, 1869 Ekiminde başlandı. Okul, 26 Nisan 1870'te, Maarif Nâzırı Safvet Paşa tarafından açıldı (Öztürk, 1998, s.32).

Tanzimat döneminde orta dereceli okul öğretmeni yetiştirilmesi ile ilgili girişimlerden bir başkası da 1875'te askeri okullar için meslek dışı dersleri okutacak sivil öğretmenler yetiştirmek üzere İstanbul'da Harbiye Mektebi içerisinde Menşe-i

Muallimin adında bir eğitim kurumunun açılmasıdır. Ancak bu kurumun ömrü bir iki yıl sürmüştür, 1877'de kapatılmıştır (Saracalıoğlu, 1992, s.92).

İlk Eğitim Bakanı Abdurrahman Sami Paşa, 1860'da, öğretmene ihtiyaç bulunduğunu ve Darülmuaallimîn mezunlarının sayıca ve bilgice yetersiz yetiştiklerini ileri sürerek İstanbul dışında 8 (sekiz) Rüşdiyeye, bu okulun dışından sınavla öğretmen atamıştır. Bunun üzerine Darülmuaallimîn öğrencileri ve öğretmenleri Sadrazama (Başbakan) bir dilekçe verip bu atamaların usulsüz olduğunu, Nizamnameye ters düştüğünü, kendilerine haksızlık yapıldığını ileri sürmüşlerdir. Gerçekten, 1851 tarihli Darülmuaallimîn Nizamnamesinde, bu okulun mezunları dışından da öğretmen atanabileceği şeklinde bir hüküm yoktur. Özetle, öğretmen olmak için meslekî bir öğrenim görmekte olan öğrenciler, Sadrazama verdikleri bu şikâyet dilekçesi ile mesleği dışarıdan atanmalara karşı korumaya çalışmakta ve böylece çok önemli bir tepki göstermektedirler. Bu, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin en önemli ve anlamlı olaylarından biridir.

Sonuçta, Mart 1861'de ihtiyaç kalmayınca kadar ve geçici olarak Darülmuaallimîn dışından da öğretmen atanabileceği şeklinde bir hüküm bu okulun Nizamnamesine konarak resmî makamlar bu haksız atama yolunu yasallaştırmışlardır. Darülmuaallimîn dışında çeşitli kaynaklardan mesleğe yapılan atamalar arasında askerî okul mezunlarının özel bir yeri vardır: Programlarda yer almaya başlayan müspet bilimleri, eğer öğretmen okulu çıkışlılar yoksa onlar okutmuşlar ve her düzeydeki okullarda öğretmen kadrolarını yarıdan fazla onlar doldurmuş ve bu durum Cumhuriyet dönemine kadar asker öğretmenlerin oranı azalarak sürüp gitmiştir. Askerî okullar medrese etkisinden uzak kaldıkları için, mezunları sivil okullarda olumlu etkilerde bulunabilmişlerdir.

Eğitim Bakanlığının 1860'dan 1981'e kadar ve YÖK'ün de 1981'den günümüze kadar öğretmen yetiştirme işini yeterli biçimde planlamamalarından dolayı, 1860'da geçici olarak girişilen öğretmen okulları dışından 8 (sekiz) yere öğretmen atama uygulaması, boyutları çok artarak, o tarihten günümüze kadar sürüp gelmiştir (Akyüz, 2001, s.171-172).

İlk olarak 1874 yılında kurulan Dârülmuaallimin-i Kebir çeşitli düzenlemelerden geçirilmiş, bir ara kapatılmış ve 1891'de erkek yüksek öğretmen okulu olarak (Dârülmuaallimin-i Aliye) yeniden açılmıştır. Fen ve edebiyat bölümleri olan bu okul 1895-1901 yılları arasında üç, daha sonra da iki yıl üzerinden, kimi zaman bağımsız

olarak, kimi zaman da üniversite ile birlikte eğitim vermiştir (Okçabol ve diğerleri, 2003, s.7).

### **Mutlakıyet Dönemi**

Mutlakıyet döneminde (1878–1908), öğretmen yetiştirilmesi alanında daha ziyade ilkokul öğretmeni yetiştirilmesine önem verilmiştir (Akyüz, 2001, s.228). Yine bu dönemde Dârümuallimin-i Aliyenin yapısında ve programında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca kız öğretmen okulu olan Dârümuallimatta yapılan bir düzenleme ile 1893'te altı yıllık bir ilahiyat kısmı kurulmuştur. Bu dönemde öğretmenliğin meslekleşmesine ilişkin bazı hukuksal düzenlemelere de başlandığı görülmektedir. (Saracaloğlu, 1992, s.94–95).

### **Meşrutiyet Dönemi**

Meşrutiyet döneminde (1908–1918) hem nitelikli, hem de çok sayıda öğretmen yetiştirilmesi fikri önem kazanmış, bu yolda bazı uygulamalara gidilmiştir. Temmuz 1908'den hemen sonra Darümuallimînden İptidaiye kısmı ayrılmış ve bağımsız bir okul haline getirilmiştir. Darümuallimîn-i Âliye öğrencileri ise derslerinin bir kısmını kendi okullarında, bir kısmını da Darülfünunda (üniversite) oranın öğrencileri ile beraber yapmaya başlamışlardır. 1909'da Darümuallimîn-i Âliye kapatılıp öğrencileri Darülfünuna gönderildi. 1910'da yeniden açıldı. Dersleri yine kısmen kendi bünyesinde, kısmen Darülfünunda yapıyordu.

Mart 1909'dan sonra, Darümuallimîne Müdür olarak atanan Satı Bey köklü yeniliklere girişti. Okulu Fatih'ten Cağaloğlu'na getirdi. Öğrencilerini sınavdan geçirip 150'sini alıyordu, ötekilerini çıkardı. Okul dışında bir işi olan öğretmenleri de uzaklaştırdı, ötekilere haftada bir gece okul nöbeti tutturdu. Öğretmen atamalarında genç ve yeteneklileri tercih etti ve değerli elemanlardan oluşan bir öğretim kurulu meydana getirdi. Satı Bey ayrıca öğretmen okulunun öğretmen kadrosuyla beraber Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası adıyla önemli bir dergi çıkardı. Her yıl, vilâyetlerden ikişer öğretmen çağırarak onlara Usul-i Tedris'le ilgili konferanslar verdirdi. Darümuallimîne bağlı bir Tatbikat Mektebi açtırdı. Gerçekten, 1909'dan önce, öğretmen yetiştirmenin zayıf yönlerinden biri, uygulama okullarının bulunmayışı idi. 1909'dan sonra, İstanbul Darümuallimîninin başarısını sağlayan en önemli etkenlerden biri, kendisine bağlı böyle bir uygulama okulunun kurulmuş olmasıdır.

Bütün bu yeniliklerden sonra İstanbul Darümuallimîni önemli bir okul haline geldi. 1915 tarihli Nizamnamesinde okulun teşkilâtı hakkında şu şekilde bilgiler yer almaktadır. Adı, İstanbul Darümuallimîn-i Âliyesi ve yatılı idi. İptidaî, İhzarî ve Âlî

kısımlarından oluşuyordu. İptidâf kısım (4 yıl) ilkokullara öğretmen yetiştiriyordu. İhzarî kısım (2 yıl) Darülmualimîn-i iptidâflere öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştiriyordu. Âlî kısmın (4 yıl) Edebiyat, Tabiiyat, Riyaziyat adıyla üç şubesi vardı ve buralardan çıkanlar orta ve yüksek dereceli okullara öğretmen oluyorlardı (Akyüz, 2001, s.254–255).

Ancak, Tüzüğe, Satı bey'den sonra getirilen bir hüküm, öğretmen okullarındaki çağdaşlaşma hareketine son derece ters ve olumsuz bir uygulamayı da birlikte getirmektedir. Buna göre, liselerde parasız yatılı okuyan tembel ve yaşı ilerlemiş olan öğrenciler, cezalandırılmak amacıyla ve zorla İstanbul Darulmuallimini ile Darulmuallimatına aktarılacaktır. Bu hüküm resmi makamların öğretmenliği nasıl algıladıklarını göstermesi bakımından ilginçtir (Saracaloğlu, 1992, s.98).

Dârülmualimîn-i Âliye'nin İkinci Meşrutiyetin ilânından sonra yaşadığı en önemli reform, hiç şüphesiz 1915 yılında Dârülmualimîn ve Dârülmuallimât Nizamnâmesi'nin yayınlanması ile gerçekleşmişti. Bu düzenleme ile Dârülmualimîn-i Âliye; İbtidâf, İhzarî ve Âlî olmak üzere üç şubeye ayrılıyordu. İbtidâf Şubesi'nin öğretim süresi dört yıl olup, buradan mezun olanlar ibtidâf öğretmeni oluyorlardı. Tatbikat Mektebi yine vardı. Bu nizamname, İbtidâf Şubesi'ne alınacak öğrencilerde aranacak koşulları, müfredat programını, yönetim ve öğretim kadrosunu da yeniden biçimlendirmişti.

Nezaret, okulda eğitim ve öğretimin aksamaması için, Birinci Dünya Savaşı'nın başında diğer öğretmen okullarında olduğu gibi mevcut öğrencilerin askere alınmamasını sağlamıştı. Dârülmualimîn-i Âliye, Mondros Mütarekesi'nden sonra, 1918–1919 yılı başlarında, Moda'daki binasından, önce, Kadıköy Birinci Ortaokulu binasına, daha sonra da, Cağaloğlu'ndaki eski binasına taşınmak zorunda kalmış; nihayet 1921–1922 öğretim yılı içerisinde İstanbul Kız Lisesi binasına taşınmıştır. Bu öğretim yılı sonunda, Osmanlı Devleti'nin tarihe karışmasından sonra TBMM Hükümeti Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır (Öztürk, 1998, s.22-23).

Bu dönemde İstanbul kız öğretmen okulu (Darulmuallimat) kız okullarının gereksinmelerini karşılamaya devam etmiştir. 1913'ten itibaren kız liselerinin ve kız öğretmen okullarının artması, kadın öğretmen bulma zorunluluğunu doğurmuştur. Bu nedenle Darulmuallimat-ı Aliyeye bağlı olarak bir İnas(kız) Darulfünunu 12 Eylül 1914'te kurulmuştur. Bu okul liselere ve öğretmen okullarına kadın öğretmen yetiştiren bir Yüksek öğretmen okulu durumundadır (Saracaloğlu, 1992, s.99). Birinci

Dünya Savaşı'nın Osmanlı Devleti'nin yenilgisiyle sonuçlanması, okuldaki tüm bu gelişmeleri sekteye uğrattı. Millî Mücadele Dönemi'nde malî bakımdan büyük bir buhran yaşayan İstanbul Hükümeti, okulun ödeneklerini de kısıtlayınca, Darülmualimât, İstanbul'daki diğer eğitim kurumları gibi, bin bir yokluk ve güçlük içerisinde yaşam savaşı vermek zorunda kaldı. 5 Kasım 1922 tarihli bir emirle TBMM Hükümeti Maarif Vekâleti'ne bağlandı. Dârülmualimât-ı Âliye veya eski adıyla İstanbul Dârülmualimâtı; Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyeti'ne miras kalan herhangi bir kız öğretmen okulu olmaktan öte, Türk kadınının çağdaşlaşma sürecine zemin hazırlayan önemli bir eğitim kurumu olarak kabul edilmelidir (Öztürk, 1998, s.33).

Bu dönemde öğretmen yetiştirilmesi konusunda yenilikler yapılmış, önemli adımlar atılmıştır. Ders programına sosyal, siyasal içerikli ve yaşama dönük bazı dersler girmiş ve ilk kez meslek örgütleri kurulmuştur. Ne var ki, Meşrutiyet'in son yıllarında bile, öğretmen okulu çıkışlı öğretmenlerin çok az sayıda olduğu, ilk ve orta dereceli okullardaki öğretmenlerin %80'inin medrese mezunları ile köy hocalarından olduğu çeşitli belgelerden anlaşılmaktadır (Saracalıoğlu, 1992, s.100).

### Cumhuriyet Dönemi

Millî Mücadele yıllarında tüm eğitim kurumları, bir bölümü işgal altında bulunan ülkenin yaşadığı koşullardan fazlasıyla etkilenmiştir. İstanbul'daki eğitim ve öğretmenler baskı altına alınmıştır. Bu yıllarda Maarif Nezareti, bazı öğretmenleri İttihat ve Terakki Fırkası'na mensup olmakla suçlayarak azletmiştir. İstanbul Dârülmualimâtını mezunları, millî harekete katılırlar korkusu ile Anadolu'ya atanmamıştır. Fakat tüm baskılara rağmen İstanbul'daki öğretmenlerin büyük çoğunluğu Kuvây-ı Müliye'ye gönül ve destek vermiştir. Bununla beraber, TBMM Hükümeti, içinde bulunduğu bütün olumsuz şartlara rağmen, Anadolu'da özellikle ilköğretimin geliştirilmesi için bir takım tedbirler almış ve bu amaçla, öğretmen yetiştiren kurumları ıslah etmeyi planlamıştır.

1919'da Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde başlayan Millî Mücadele Dönemi'nin ilk günlerinde, düşman işgaline uğrayan bölgelerdeki Dârülmualimât ve Dârülmualimâtların büyük bir kısmı, işgalciler tarafından kapatılmış ve bunlara ait binalar, başka amaçlarla kullanılmaya başlanmıştı. Açık kalan okullarda ise, eğitim ve öğretim büyük ölçüde işgalci devletlerin kontrolüne girmişti. Öte yandan, TBMM Hükümeti'nin egemenliği altında bulunan bölgelerdeki öğretmen okullarının pek çoğu ise

kapatılmıştı. Çünkü 1914 tarihli İdâre-i Husûsiye-i Vilâyet Kânunu'na göre, taşra öğretmen okullarının giderlerini karşılamakla yükümlü kılınan il özel idareleri; bu giderlere karşılık olarak toplanması öngörülen hisse-i maarif adlı vergiyi savaş, dolayısıyla toplayamayıp sıkıntıya düşünce, öğretmen okullarını kapatmak zorunda kalmıştır (Öztürk, 1998, s.46).

Ülkede zor günler yaşanmaktadır. Bakanlığın zorlukla topladığı istatistiklere göre Ankara hükümetine bağlı 38 vilayet ve sancakta, 2345 ilkokul vardır. Bu okullardan 581 tanesi kapalıdır. Öğretmen sayısı 3061'dir. Bunlardan ancak 875'i öğretmen okulu mezunudur. Geri kalanlar çeşitli kaynaklardan öğretmenlik yapmak için derlenip toplanmışlardır. Ortaöğretimde ise 28 sultani, 50-60 kadar idadi ve 18 tane öğretmen okulu vardır (Duman, 1991, s.21).

Öte yandan, öğretmen yetiştirme ile ilgili gelişmeler tümüyle yukarıdaki olumsuz olaylardan ibaret değildi. Aksine pek çok vilâyet merkezinde yeni öğretmen okulları açılması için büyük fedakârlıklar gösterilmişti. Nitekim 1921 yılında, yerel yönetimler tarafından Burdur, Diyarbakır, Çorum ve Malatya'da birer Dârümuallimîn açılmıştı. 1922-1923 öğretim yılında da, Samsun, Kayseri, Elbistan, Siirt ve Gümüşhane'de birer Dârümuallimîn ve Kayseri'de bir Dârümuallimât hizmete girmişti. Bu öğretmen okulu yapma ve açma girişimleri, çoğu kez eğitim seferberliğinde devlet-millet işbirliğinin en güzel örneklerini oluşturmuşlardı.

1923 yılında ise, öğretmen okullarının sayısını arttırmak yerine, bir taraftan hizmete devam eden okulların her bakımdan geliştirilmesine diğer taraftan da savaş yıllarında işgal altında bulunan bölgelerde kapalı kalan okulların yeniden hizmete sokulmasına çalışılmıştı (Öztürk, 1998, s.46-47). 1924-1925 öğretim yılından itibaren Darümuallimin adı Muallim mektebi, 1935'lerden itibaren de Öğretmen okulu haline çevrilmiştir (Akyüz, 2001, s.344).

TBMM Hükümeti Dönemi'nde Maarif Vekâleti, öğretmen okulları ihtiyacı karşılayacak kadar mezun vermediği için, 1913 Tedrisât-ı İbtidâiye Kânun-ı Muvakkatinde belirlenen koşullara uygun olarak, Ankara, Konya, Antalya, Kastamonu ve Balıkesir gibi merkezlerde tatil aylarında ehliyetname imtihanları açmıştı. Adı geçen geçici yasaya göre, bu ehliyetnameleri kullanma süresi üç yıldır. Ehliyetname sahipleri, bu sürenin sonunda Dârümuallimîn derslerinden sınava girerek şahadetname yani diploma almak zorunda idiler. Fakat bu hükmün uygulanması, ülkedeki büyük öğretmen açığı dolayısıyla mümkün olmamıştı. Sınavlar, yazılı ve sözlü olmak üzere iki



aşamalıydı. Sözlü sınava girebilmek için, yazılı sınavda başarılı olmak gerekiyordu. Yazılı sınav: Tahrir (Yazı), İmlâ, Hesap, Coğrafya ve Tarih; sözlü sınav ise: Kur'ân-ı Kerim, Mâlûmat-ı Diniye, Musâhebat-ı Ahlâkiye, Kıraat, İmlâ, Yazı, Sarf ve Nahiv, Tarih, Coğrafya, Hesap, Hendese, Resim ve Terbiye-i Bedeniye derslerinden yapılıyordu. Maarif Vekâleti, 1923 yılında, ehliyetnâmeli öğretmenlerin yeni eğitim ve öğretim yöntemlerini öğrenmeleri için, Usûl-i Tedris Kursları açmıştı (Öztürk, 1998, s.50-51).

1923'te 1012 ilkokul öğretmeni vardı. Bunların 1081'i kadın, 9021'i erkekti. Mesleki öğrenim görmüş olanlar, 378'i kadın 2356'sı erkek olmak üzere toplam 2734'tür. Geri kalan 7368 öğretmenden 1357'si ancak ilköğrenim görmüş, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si muntazam tahsil görmemiş, 2107'si ise hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerdi (Ataünal, 2003, s.26).

### **İlköğretime Öğretmen Yetiştirme**

İllerde bulunan Erkek ve Kız İlk Muallim Mektepleri (İlköğretmen okulları), il özel idareleri elinde gelişemedikleri için 1 Eylül 1923'te Eğitim Bakanlığına bağlanıp genel bütçe içine alınmıştır. Sayıları çok fakat öğrencileri az ve öğretimi yetersiz olan bu okullar sayıca azaltılıp öğrenci mevcudu ve öğretimin niteliği yükseltilmeye çalışılmıştır. Fakat Köy Enstitüleri kuruluncaya kadar (1940) ilköğretmen okulları ile yeter sayıda öğretmen yetiştirilmesi mümkün değildi.

1932-1933 ders yılı başında, ilköğretmen okullarının süresi 6 yıla çıkarılmış, ilk üç yıl ilk devre sayılarak bu devrede ortaokul programlarının aynen tatbiki kararlaştırılmış, son üç yıl da meslekî devre sayılarak yeni bir program yapılmıştır. O tarihten itibaren, ilk devreye öğrenci alınmamış, üç yıl sonra, ortaokul mezunları doğrudan meslekî devreye alınarak yetiştirilmiş ve bu sistem yıllarca sürmüştür.

1948'e kadar ilkokul öğretmenleri maaşlarını il özel idarelerinin cılız bütçelerinden almışlardır. Bu durum, öğretmenliği, ekonomik bakımdan güven vermeyen bir meslek haline sokmuş, öğretmenlerin ülkedeki dağılımını ve ülke eğitimini çok olumsuz biçimde etkilemiştir. Öğretmen M. Şevki Erkson'un 1935'te yaptığı bir çizelgeye göre, 1930-1932 yıllarında ilkokul öğretmenlerinin bazı illere göre dağılımını tablo 2 de gösterilmiştir (Akyüz, 2001, s.344-345).

Tablo 2. 1930-1932'lerde İlkokul Öğretmenlerinin Bazı İllere Göre Dağılımı

Vilâyetin ismi	Nüfusu	Muallim Adedi	Kaç Nüfusa Bir Muallim Düşüyor
İstanbul	806.863	1756	459
İzmir	531.579	754	705
Adana	227.735	247	922
Ankara	404.531	443	936
Afyon	258.743	241	1073
Sinop	170.624	109	1565
Mardin	183.317	51	3594

(Akyüz, 2001, s.346).

1923'te başlayan ve 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kabul edilmesine kadar geçen sürede bu ilköğretmen okulları ile ilgili sayısal gelişmeler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3: 1923–1973 Yılları Arası İlköğretmen Okulları, Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Yıllar	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Bir öğretmene düşen öğrenci
1023–1924	20	2.528	325	7,7
1930–1931	24	5.336	369	14,4
1935–1936	14	2.657	219	12,1
1940–1941	27	8.176	281	29,0
1945–1946	32	16.604	679	24,4
1950–1951	31	16.306	742	21,9
1955–1956	40	15.235	749	20,3
1960–1961	53	23.483	888	26,4
1965–1966	75	48.126	1.548	31,0
1970–1971	89	64.948	2.453	26,4
1972–1973	89	58.857	2.758	21,3

(Öztürk, 1998, s.95).

1970–1971 öğretim yılına kadar, ilkokul öğretmenleri, Lise gibi, 3 yıllık İlköğretmen Okullarında yetiştirile gelmiştir. 1970–1971 öğretim yılında süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, “öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” hükmünü getirmiş ve öğretmenlerin, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması gerektiğini öngörmüştür. Bunu

sağlamaya doğru bir adım atılarak, ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere, eğitim süresi uzatılarak, 2 yıllık Eğitim Enstitülerinin açılması kararlaştırılmıştır.

1974–1975 öğretim yılından itibaren bazı ilköğretmen okullarında böyle 2 yıllık Eğitim Enstitüleri açılmış ve bünyesinde Eğitim Enstitüsü açılmayanlar ise Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. 1976'da sayıları 50'yi bulan 2 yıllık Eğitim Enstitüleri, belirtildiği gibi, eski İlköğretmen Okulları binalarında faaliyet göstermişlerdir. 1981'de yapılan düzenleme ile sınıf öğretmeni yetiştiren bu okulların sayıları 17'ye indirilmiştir. Buldukları ilin adını taşıyan bu kurumların (örnek: Ağrı Eğitim Enstitüsü) yerleri Ağrı, Amasya, Bolu, Burdur, Çanakkale, Denizli, Edirne, Erzincan, Giresun, Hatay, Kastamonu, Kırşehir, Manisa, Muğla, Niğde, Siirt ve Van şeklindedir.(Akyüz, 2001, s.347).

Eğitim Enstitüleri, 1975–1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır. 25 Temmuz 1982 yılında bu enstitüler Eğitim Yüksek Okulu adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır (YÖK, 1998, s.5). Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okullarına dönüştürülürken, hiçbir araştırma, ön çalışma ve planlama yapılmamıştır. Bu düzenleme ile Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen yetiştirme işlevini tümüyle üniversitelere devretmiştir. (Öztürk, 1998, s.132).

1983 yılında toplam 17 olan Eğitim Yüksek Okullarının sayısı, 1984 yılında 20'ye, 1986 yılında 21'e, 1987 yılında 22'ye, 1989 yılında 23'e ve 1990 yılında da 24'e çıkmıştır. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı YÖK kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi 1989–90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış ve daha sonra da 3.7.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline getirilmişlerdir. Eğitim Fakülteleri içindeki Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin sayısı 1992 yılında 24 iken bu sayı 1993 yılında 29'a, 1994 yılında 37'ye, 1995 yılında 41'e ve 1997 yılında da 54'e ulaşmıştır (YÖK, 1998, s.5).

### **Köy Enstitüleri**

İlki 1868'de İstanbul'da açılan ilköğretmen okullarından mezun olanların çoğu kez köye gitmek istememeleri, gidenlerin ise köy hayatına uyum sağlayamayarak başarısız olmaları; köye göre öğretmen yetiştirilmesi yolunda düşünceler ileri sürülmesine zemin hazırlamıştır. İkinci Meşrutiyet Devri'ne kadar inen bu fikirler, Cumhuriyet Dönemi'nde yoğunluk kazanmıştır. Örneğin Darülfünun öğretim ele-

manlarından Ali Haydar Taner, 1924'te verdiği bir konferansta, Türkiye'de şehir ve köy yaşantısının birbirinden çok farklı olduğunu, şehirlerde bulunan öğretmen okullarından mezun olanların köylerde çalışmak istemediklerini söyleyerek, köylere öğretmen yetiştirmek için ayrı köy muallim mektepleri kurulmasını önermişti. Bu öneri, 1–20 Mayıs 1925'te Konya'da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi'nde hazırlanan raporda da ifade edilmişti. Nihayet, Maarif Vekâleti'nin daveti üzerine Türkiye'ye gelerek, kurulacak yeni Türk eğitim sisteminin temel esaslarının neler olması gerektiğine dair bir rapor sunan John Dewey de bu düşünceyi teyit eden bir öneri getirmişti.

Bu yöndeki ilk gelişme, Mustafa Necati Bey'in bakanlığı sırasında Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırmak amacıyla 1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilâtına Dâir Kânun ile sağlanmıştır. Çünkü bu kanun ile öğretmen okulları;

1. İlk muallim mektepleri
2. Köy muallim mektepleri

olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Aynı yıl Mustafa Necati Bey, köy muallim mektepleri kurulması için gerekli hazırlıkları başlatmış ve 1927–1928 öğretim yılında iki köy muallim mektebi açılmıştır. Nihayet 1927–1928 öğretim yılında, biri Kayseri Zencidere'de, öteki de Denizli'de olmak üzere, üçer yıl öğretim süreli, iki köy muallim mektebi açılmıştır. Bu okulların tarihsel gelişimi hakkında geniş bir bilgi bulunmamakla birlikte, bunların beklenen sonuçları vermedikleri gerekçesiyle, Kayseri'de olanın 1932'de, Denizli'dekin de 1933 yılında kapatıldığı bilinmektedir (Öztürk, 1998, s.61–62).

1933'de Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip, çok sayıda ve köy için öğretmen yetiştirmek üzere çalışmalar yaptırdı ve Mıntika Muallim Mektepleri kurulması düşünüldü ise de, uygulamaya konamadı. 1936'da Saffet Arıkan'ın Bakanlığı döneminde de, Eskişehir'in Mahmudiye köyünde bir Eğitim Kursu açıldı. Amaç, askerde onbaşı, çavuşluk yapmış köylü gençleri altı aylık bir kurstan sonra eğitim unvanıyla küçük köylere ve üç yıllık ilkokullara gönderip öğretmen sıkıntısını biraz hafifletmekti (Akyüz, 2001, s.353–354).

Bilindiği gibi, Saffet Arıkan ve İsmail Hakkı Tonguç'un 1936'da köy öğretmeni yetiştirmek amacıyla giriştikleri Eskişehir eğitim kursu denemesinin başarıyla sonuçlanması üzerine, 1937'de bir taraftan söz konusu kursların sayısı 11'e çıkarılırken, öbür taraftan da İzmir Kızılçullu ve Eskişehir Çifteler-Mahmudiye'de iki köy öğretmen okulu açılmıştı. Maarif Vekâleti, 1938–1939 öğretim yılı başında, Edirne Karaağaç'ta

açtığı okulla köy öğretmen okullarının sayısını üçe çıkarmıştı. Nihayet 1940'ta çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu ile bu okullar, köy enstitülerine dönüştürülmüştü (Öztürk, 1998, s.73).

1940'da, 6 yaşın üstündeki nüfusun %78'i okuryazar değildi. Köylerde bu oran %90'dı. Ayrıca köyler, sağlık, temizlik, gelişme imkânlarından uzaktı. Köy Enstitüleri bu yaygın bilgisizlikle daha etkili mücadele etmek, bunu yaparken köylerin sosyal ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlemeler, gelişmeler sağlamak amacı ile kuruldu.

Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Kanunla kurulmuştur. Kurulmalarında Maarif Vekili Hasan Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çok emeği geçmiştir. Kentlerden uzakta, kırsal çevrelerde kurulan bu okulların sayıları zamanla 21'i bulmuştur. Buldukları yerler şöyledir:

Tablo 4: Açılış Tarihlerine göre Köy Enstitülerinin Yerleri

<i>1940'da kurulanlar</i>	<i>1941'de kurulanlar</i>
1. İzmir-Kızılçullu	15. Ankara -Hasanoğlan
2. Eskişehir-Çifteler	16. Konya Ereğli-ivriz
3. Lüleburgaz-Kepirtepe	
4. Kastamonu-Gölköy	<i>1942'de kurulanlar</i>
5. Malatya-Akçadağ	17. Yıldızeli-Pamukpınar
6. Antalya-Aksu	18. Erzurum-Pulur
7. Lâdik-Akpınar	
8. Adapazarı-Arifiye	<i>1944'de kurulanlar</i>
9. Vakfikebir-Beşikdüzü	19. Ergani-Dicle
10. Kars-Cılavuz	20. Aydın-Ortaklar
11. Bahçe-Düziçi	
12. Isparta-Gönen	<i>1948'de kurulan</i>
13. Balıkesir-Savaştepe	21. Van-Erciş
14. Kayseri-Pazarören	

(Akyüz, 2001, s.354).

Köy enstitülerinin programları 1947'de biraz değiştirilmiştir. Bu değişiklikte, kültür derslerine genel bilgi dersleri denmiş ve bunlara ötekilerden daha fazla saat ayrılmıştır. Teknik derslere sanat dersleri ve atölye çalışmaları denmiş, bunların öğretimi her yıl fakat 1/3 öğretim yılı ile sınırlanmıştır. 1947 değişikliği, Köy enstitüleri felsefesinden ilk belirgin uzaklaşma diye yorumlanır. Demokrat Parti iktidarı sırasında ve Tevfik İleri Eğitim Bakanı iken, Ekim 1952'de, Talim ve Terbiye Dairesi, Köy Enstitülerinin kapatılmasına gidişte son adımlardan biri sayılan program değişiklikleri yapmıştır. Gerekçede denir ki:

“Uygulama, hem öğretmen, hem de ziraatçı veya sanatkâr yetiştirmenin mümkün olamayacağını ve öğretmenin çalışmasını bu şekilde bölmenin okulun zararına olduğunu gösterdi. Böylece, üretici ve sanatkâr, yani devlete fazla mali yük getirmeyecek öğretmen yetiştirme isteğinin gerçekleşmediği görüldü ve vazgeçildi.”

Bu değişiklik 1952–1953 ders yılından itibaren uygulanmış ve Köy Enstitüleri önemli ölçüde genel bilgi derslerine yönelmiştir. Şubat 1954’te yayınlanan 6234 sayılı Kanun ile Köy Enstitüleri, tümüyle geleneksel ilköğretmen okullarıyla birleştirilmiştir. (Akyüz, 2001, s.356–357).

### **Ortaokula Öğretmen Yetiştirme**

Ortaöğretim seviyesine öğretmen yetiştirmenin Cumhuriyet tarihindeki gelişimi incelendiğinde ortaokul ve lise öğretmenlerinin benzer kaynaklardan yetiştiği görülmektedir. İlke olarak her ne kadar lise öğretmenleri Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden, ortaokul öğretmenleri de Eğitim Enstitülerinden yetiştirilmiş ise de yetişen öğretmenin hangi seviyede görev yapacağını çoğu zaman ortaokul ve liselerin öğretmen ihtiyacı belirlemiştir. Ancak kuruluş amaçları göz önüne alınarak ortaokula öğretmen yetiştirme gereken Eğitim Enstitülerinin tarihi gelişimi bu başlık altında, Yüksek Öğretmen Okulları’nın tarihi gelişimi de liseye öğretmen yetiştirme başlığı altında incelenebilir (YÖK, 1998, s.8).

Cumhuriyetin ilk yıllarında doğrudan ortaokula öğretmen yetiştiren bir kurum yoktu. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olanlar lise ile birlikte ortaokullarda da öğretmenlik yapıyorlardı. Bu nedenle 1920’li yıllarda ortaokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacı sık sık gündeme geliyordu. (YÖK, 1998, s.8). Ortaokullara öğretmen yetiştirmek için 1926’da önce Konya, sonra Ankara’da Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü kurulmuştur. Bu, Cumhuriyet döneminde, uzun süre, öğretmen yetiştiren kurumların en önemlisi olmuştur. Okul, 1927–1928 ders yılı başında Ankara’ya taşındı ve öğrenci kadrosu 45’e çıkarıldı, bir de Pedagoji bölümü açıldı.

Haziran 1928’de Türkçe bölümü ilk mezunlarını verdi. 1928’de bir de ihzarî (hazırlık) sınıfı açıldı. 1928–1930 arasında Tarih-Coğrafya, Matematik, Fizikî ve Tabii Bilimler olmak üzere üç bölüm daha kuruldu. 1932’de süresi 4 yıla çıkarıldı ve o yıl Resim-İş, Beden Eğitimi Bölümleri kuruldu. 1934’te ihzarî sınıf kaldırıldı. 1935’lerden sonra adı Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü’ne dönüştü. 1937-1938’de Müzik, 1941-1942’de Fransızca, 1944-1945’de İngilizce, 1947-1948’de Almanca

Bölümleri açıldı. 1946–1947 öğretim yılında, az öğretmenle çok hizmet görmek için, Türkçe, Tarih-Coğrafya, Matematik, Fizikî ve Tabii Bilimler Bölümleri, “Toplu Dersler Bölümü” adı altında birleştirildi. 1948–1949 öğretim yılında ise bu bölüm de Fen ve Edebiyat olarak ikiye ayrıldı. 1952–1953 öğretim yılında bir Özel Eğitim Bölümü kuruldu, fakat 2 yıl sonra kapatıldı, görevini Pedagoji Bölümü üstlendi. 1967–1968 öğretim yılında tüm bölümlerin süresi 3 yıl olarak tespit edildi. 1978–1979 öğretim yılında süresi 4 yıla çıkarıldı ve adı da Gazi Yüksek Öğretmen Okulu oldu. (Akyüz, 2001, s.349).

1940'lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsü'nün kapasitesinin ülkenin ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu anlaşılınca, yeni Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Balıkesir, İstanbul ve İzmir Öğretmen Okullarının altyapısından yararlanılarak bu kurumlarla birlikte faaliyet gösteren Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. Bu enstitülerin kurulmasında, ortaokulların hızla şehir ve kasabalara yayılması yönünde halktan gelen istekler önemli rol oynamıştır. 1959–60 öğretim yılında Buca'da bir Eğitim Enstitüsünün daha açılmasıyla sayıları beşe çıkan bu enstitüler, fen ve edebiyat bölümleri altında ortaokul derslerini öğretecek öğretmenleri yetiştirme görevini üstlenmişlerdir.

Bu enstitülerde Fen, Edebiyat, Eğitim ve Yabancı Diller bölümlerinin öğretim süresi 2, diğer bölümlerin ise 3 yıl idi. Daha sonra iki yıllık bölümlerin de öğretim süresi 3 yıla çıkartılmıştır (Yabancı Diller 1960–61 döneminde; Fen, Edebiyat ve Eğitim 1967–68 döneminde). 1967–68 öğretim yılında Fen bölümü, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi; Edebiyat bölümü de Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümlerine ayrılmış ve programlar buna göre yeniden düzenlenmiştir. Bu yeni düzenleme sonucu 1967–68 öğretim yılından itibaren enstitüler Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Beden Eğitimi, Resim İş, Müzik, Tarım ve Eğitim adıyla 12 bölümle öğretim yapmaya başlamışlardır. Tüm bölümlerin süresinin 3 yıla çıkarılmasıyla birlikte programlarda da alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri yönünden bir denge ve bütünlük kurulması yönünde önemli bir adım atılmıştır.

1960'lı yılların sonuna doğru Eğitim Enstitülerinin sayısı iki katına çıkmış, 1970'te bu sayı 12, 1973'te 16 ve 1978'de 18 olmuştur. Aynı şekilde 1960 yılında enstitülerde 2.049 olan toplam öğrenci sayısı 1977–78 öğretim yılında 69.313'e yükselmiştir. Kısa sürede enstitülerin artan sayıları ortaokul öğretmeni ihtiyacının 1960'dan sonra planlı dönemde hızla artmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu artış bile 1970'li yıllarda

ortaokullardaki öğretmen ihtiyacını karşılamaya yetmemiş ve bu nedenle "kestirme çözümler" gündeme getirilmiştir.

Temelde ortaokullara branş öğretmeni yetiştirmek üzere kurulan ve süreleri 1960'lı yılların sonunda 3 yıla çıkarılan Eğitim Enstitüleri, 1978-79 öğretim yılında önemli bir değişiklik geçirmiştir. Bu öğretim yılından itibaren enstitülerin öğrenim süresi 4 yıla çıkartılmış, isimleri "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiş ve bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir. 16 bölüm halinde (Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih-Coğrafya, Coğrafya-Tarih, Matematik-Fizik, Fizik-Matematik, Fizik-Kimya, Kimya-Fizik, Kimya-Biyoloji, Biyoloji-Kimya, İngilizce, Fransızca, Almanca, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Eğitim) yeniden organize edilen enstitülerde amaç hem ortaokullara hem de liselere öğretmen yetiştirmek haline gelmiştir. Bu düzenleme ile eski enstitülere üniversiter bir yapı ve işleyiş kazandırılmaya çalışılırken bölümlerde getirilen ihtisaslaşma, yetişen öğretmenlerin ortaokuldan çok liseye yönelmelerine neden olmuştur. Bu düzenlemeden sonra Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının statüsü üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden yetişen öğretmenlerle paralel hale gelmiş, ancak bu arada ortaokula özgü öğretmen yetiştirme ihtiyacı (örneğin Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenlikleri gibi) göz ardı edilmiştir.

1978'de "Yüksek Öğretmen Okulu" adı altında yeniden yapılandırılan enstitüler, 1982 yılında 2547 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversite çatısı altına alınmıştır. Bu düzenleme ile bölümlerde ihtisaslaşma iyice derinleşmiş ve zaman içinde yan alanlardan vazgeçilerek tamamıyla tek bir alanda (Fizik, Kimya, Tarih gibi) öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucu olarak ortaokulların öğretmen ihtiyacı liseye özgü derslerde yetişmiş Eğitim Fakültesi mezunları tarafında karşılanmaya başlanmış, ancak bu uygulamada çeşitli güçlükleri beraberinde getirmiştir. Örneğin Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenliği Programlarından mezun öğretmenlerin ortaokuldaki Fen Bilgisi dersini öğretmekte güçlük çektikleri gözlenmiştir. Ayrıca yeni düzenlemenin getirdiği branşlarda ihtisaslaşma ile "yan alanda yetişme"nin yok edilmesi, kırsal kesimde az sayıda öğrenciye sahip ortaokulların öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli güçlüklerle neden olmuştur. Sadece bir branşta yetişen öğretmenin ortaokulda öğretebildiği ders sayısı düşük düzeyde kalmış ve her ders için ayrı öğretmene ihtiyaç duyulmuştur. Böylece gerek sayısal yönden, gerekse ortaokul seviyesindeki öğrencilere ve derslere uygun nitelikli öğretmen yetiştirme açısından, Eğitim Enstitülerinde 1978'deki düzenleme ile başlayan ve 1982'deki düzenleme ile



iyice belirgin hale gelen yeniden yapılandırma çalışmalarının bazı olumsuz sonuçlara yol açtığı görülmektedir.

Ortaokullardaki öğretmen açığı zaman içinde Eğitim Fakültelerinin lise branşlarına öğretmen yetiştiren bölümlerinden ve Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunu sertifikalı öğretmenlerle karşılanmaya çalışılmış ise de, gerek öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimi gerekse bu kademenin ilköğretim içinde yer alması nedeniyle lise öğretmenleri bu kademedeki öğretmenlik yapmaya pek istekli olmamışlardır. Ortaokul çağındaki öğrencilerle çeşitli sıkıntılar yaşayan ve lisedeki daha akademik ve üniversiteye yönelik olan öğretimi tercih eden bu öğretmenler ortaokullarda öğretmenlik yapmaktan daima kaçınmışlardır. Sınıf öğretmenliği bölümü ise ilköğretimin ilk beş yılına öğretmen yetiştirdiği için ortaokullardaki (İlköğretimin II. Kademe) öğretmen açığının kapatılmasına bir katkıda bulunamamıştır. Bu nedenle, yeni açılan ilköğretim okullarının II. kademesinin öğretmen sıkıntısı halen sürmektedir (YÖK, 1998, s.8-11).

### **Liselere Öğretmen Yetiştirme**

Liselere öğretmen yetiştiren okul olarak İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu 1956'ya kadar tek kurum olarak kalmıştı. Eski Darülmüallimîn-i Âliye'nin devamı olan bu okul, yıllarca nitelikli öğretmenler yetiştirmiştir (Akyüz, 2001, s.350).

İkinci Yüksek Öğretmen Okulu 1956'da İzmir'de, üçüncüsü ise 1959'da Ankara'da açıldı. Sayıları 3'e çıkan bu okullar öğrencilerini, üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden seçmek yerine İlköğretmen Okullarından seçerek almaya başladılar. Seçilen öğrencilerin bir yıllık hazırlık sınıfında özel bir programla yetiştirilerek diğer lise mezunlarına denk olmaları ve üniversitenin ilgili bölümüne girmeleri sağlanıyordu. Üniversiteye giren öğrenci burada alan derslerini tamamlıyor ve sonra Yüksek Öğretmen Okulunda meslek dersleri eğitiminden ve sınavından geçerek lise öğretmeni olma hakkını elde ediyordu (YÖK, 1998, s.11). Fakat Yüksek Öğretmen Okullarına Ağustos 1978'den itibaren öğrenci alınması durdurularak bu okulların ortadan kaldırılması yoluna gidildi (Akyüz, 2001, s.350). Bunun sebepleri ise:

1. Hazırlık sınıfını bitiremeyen veya bitirip de üniversite giriş sınavını kazanamayan öğrencilerin durumu
2. Fen Edebiyat fakülteleri dışındaki fakültelere gönderilen öğrencilerin istihdam durumu
3. Okuldan ayrılıp, öğretmenlik haricindeki alanlara geçen öğrencilerin durumu
4. Geceleri verilen öğretmenlik formasyonu derslerinin düzensiz ve verimsiz oluşu

5. 1974–1975 öğretim yılından itibaren ilköğretmen okullarının öğretmen liselerine dönüştürülüp mezunlarına üniversite kapılarının açılması yüzünden, yüksek öğretmen okullarındaki hazırlık sınıflarının işlevini yitirmesi
6. Okul tesislerinde meydana gelen ve yatılı olduğu için kontrol edilmesi güçleşen anarşi ve terör (Öztürk, 1998, s.173).

İşte bu tarihten sonra, Eğitim Enstitüleri 4 yıla çıkarılıp sayıları 10'a indirildi ve Yüksek Öğretmen Okulu adını aldılar ve 20 Temmuz 1982'de de Eğitim Fakülteleri haline dönüştürüldüler (Akyüz, 2001, s.351).

1982'den önceki sistemin en önemli sakıncası, öğretmen yetiştirme işinin politik yönlendirmelere çok açık olması idi. 1982'de, öğretmen yetiştirilmesi Bakanlıktan alınıp Üniversitelere devredilince bu sakınca kalkmış, fakat bu kez, sadece öğretmeni istihdam etmekte yetkisi bulunan bir kurum haline gelen Bakanlıkla, Üniversite ve ilgili Fakülteler ve Yüksekokullar arasında kopukluk olmuştur. Ayrıca, öğretmen yetiştirme işinde, nitelikten çok niceliğe önem verilmiş, öğrencilere öğretmenlik ruhu ve bilgisi yeterince aşılammamış, öğrencilerin de bu okullara öğretmen olma ülküsü ile gelmeleri sağlanamamış, bu okullara henüz yeterli sayıda ve nitelikte Üniversite hocası yetiştirilememiştir (Akyüz, 2001, s.351).

### **Alternatif Yollar**

Türkiye, yüz elli yıllık öğretmen yetiştirme geleneğine rağmen, bugüne kadar bu alandaki nicelik sorununu halledememiş ve bu nedenle de ilköğretimde okullaşma %100'e ulaşamamıştır. Öğretmen yetiştirmedeki bu nicelik sorunu, İmparatorluk Döneminde olduğu gibi, zaman zaman hükümetleri bazı alternatif çözümler üretmeye zorlamıştır. Bu çözümlerde birçok kez, zaman ve maliyet belirleyici faktörler olmuştur. Fakat bazen de siyasi iktidarlar, yandaşlarının öğretmen olarak istihdam edilebilmesine zemin hazırlayacak bazı politik projeleri uygulamaya koymuşlardır (Öztürk, 1998, s.142).

Bilindiği gibi, 439 sayılı kanun, öğretmen ihtiyacının karşılanmasında, orta ve yüksek öğretmen okullarının yanında üniversite ve diğer yüksek okullardan da yararlanılabileceği; bunun yanında orta öğretim diplomasına sahip olanların da bir sınava tabi tutularak “muallim muavini” olarak ortaöğretimde görevlendirilebileceği yönünde hükümler getirmiştir (Duman, 1991, s.57). Öğretmen yetiştirme ve atamada uygulanan alternatif yöntemler şunlardır.

### 1. Yedek Subay Öğretmenler

Öğretmen yetiştirme nicelik bakımından yetersiz kalmasından doğan öğretmen açığını kapatmak amacıyla başvurulmuş yollardan biri yedek subay öğretmenlik denemesidir. 97 sayılı ve 11 Ekim 1960 tarihli kanunla, üniversite ve yüksek okulların dışındaki kurumlardan mezun yedek subay adayları; askerliklerini bir kurstan geçirildikten sonra, ilköğretim öğretmeni olarak köylerde yapmışlardır. Bunlardan arzu edenler, 26 Temmuz 1963 tarihli bir kanunla, daimi öğretmen kadrosuna atanmışlardır (Öztürk, 1998, s.143).

### 2. Muvakkat (Vekil) Öğretmenler

222 sayılı ve 5 Ocak 1961 tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ortaokul ve dengi okulların mezunlarından 18 yaşını tamamlayanlar, kurstan geçirilmek suretiyle, "muvakkat öğretmen" olarak ilköğretilere öğretmen olarak atanmıştır (Öztürk, 1998, s.143).

### 3. Mektupla Öğretmen Yetiştirme

1974'te bütün lise mezunlarına yüksek öğrenim yaptırmayı vaat eden dönemin hükümeti, mektupla yüksek öğrenim denen bir uygulamaya gitmiş ve 46.000 öğrenci bu yolla öğretmen yetiştiren programlara alınmıştır. Resim, müzik, beden eğitimi dersleri de dâhil, çeşitli dallarda mektupla öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır (Öztürk, 1998, s.143). Bu uygulama için öğretim materyalleri hazırlanmış, iletişim, izleme, sınav ve değerlendirmeğe ilişkin yeni yöntem ve ölçütler belirlenmiştir. Belli derslerden başarılı olan adaylar için çeşitli öğretmen okullarında yaz kursları ile uygulama çalışmaları düzenlenmiştir (Saracalıoğlu, 1992, s.117). Ancak bu program, daha çok yazın 5 haftalık çalışmalar biçiminde yapılmış ve üç yıl içinde toplam 15 hafta kadar öğrenim yapılabilmektedir. Oysa normal program uygulayan üç yıllık eğitim enstitülerinde üç yılda toplam 72 hafta eğitim ve öğretim yapılmaktaydı. Böylece, çalışma süresi bakımından da mektupla öğretmen yetiştirme, normal sürenin %20-25'i arasında kalmıştır. Batıda bazı ev kadınlarına hitap eden ve boş zamanlarının değerlendirilmesi bakımından yararlı olan mektupla öğretim Türkiye'de çok basitleştirilerek ve çok kısa sürede öğretmen yetiştirme amacıyla kullanılınca öğretmenlik mesleği iyi yetişmemiş binlerce öğretmenle dolmuş ve meslek, tarihsel gelişimi içinde bundan zarar görmüştür (Akyüz, 2001, s.352).

### 4. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme

1975'ten sonra, özellikle eğitim enstitülerinde politik ve ideolojik amaçlı şiddet olayları nedeniyle öğretim normal sürdürülemediği ve binlerce öğrenci okullarına

devam edememişlerdi. 1978'de bu duruma hızlandırılmış programlarla çözüm bulma yoluna gidilmişti. Çok yoğun dersler ve birden fazla öğretimle yapılan bu uygulamada, normal eğitim süresinin %25-50'si kadar bir süre çalışma yapılabilmıştır. Ayrıca, seminer çalışmaları, uygulamalar da yapılamamıştır. Bu şekilde on binlerce gence öğretmenlik diploması verilmesi, her geçen gün güçlendirilmesi gereken mesleği daha da yıpratmıştır. Kamuoyunda bu uygulama ile kaba alaylara gidilmesi öğretmenlik mesleği adına üzücüdür. Bakanlığın 1988 tarihli bir yayınına göre, bu tarihte Türk Eğitim sisteminde, 12 Eylül 1980'den önce mesleğin gerektirdiği ehliyeti kazanma fırsatı bulamadan hızlandırılmış eğitim programlarından mezun sayılıp atanan yüz binin üzerinde öğretmen bulunuyordu. Bu miktar, tüm öğretmenlerin üçte birine yakındı (Öztürk, 1998, s.143-144).

### 5. Öğretmenlerin Askerliğini Öğretmen Olarak Yapması

291 sayılı ve 18 Temmuz 1963 tarihli kanunla, son yoklamalarda askerliklerine karar verilen ilköğretmen okulu mezunu olup, Milli Eğitim Bakanlığı emrinde öğretmenlik yapanlar, dört ay süreli temel ve ihtisas eğitiminin ardından öğretmen olarak, yine bu bakanlığın emrine verilmişlerdir.

19 Aralık 1987 tarihinde yayınlanan bir yönetmelik ile yukarıdaki uygulama yeniden başlatılmıştır. Buna göre;

1. Yedek subaylığa hak kazanıp da, mesleği öğretmenlik olanlar ya da öğretmen olabilecek öğrenimi görmüş olanlar
2. Erbaş, er olup da, mesleği öğretmenlik olanlar, uygun niteliği taşıyan yüksek okul veya lise ve dengi okul mezunlarından istekliler

temel askerlik eğitimleri sonunda öncelik sırasına göre tespit edilip kalan sürelerini Milli Eğitim Bakanlığı'nın emrinde öğretmen olarak yapabilmektedir. Bu yönetmelik uyarınca birçok öğretmen, temel eğitim gördükten sonra, askerliklerini Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde asker öğretmen olarak yapmışlardır. Terör yüzünden yeterli miktarda öğretmen gitmeyen bu bölgelerdeki pek çok okulda eğitim ve öğretim, bu öğretmenler sayesinde yapılabilmektedir.

### 6. Öğretmenlik Formasyonu

Milli Eğitim Bakanlığı 1979 ve 1980 yıllarında belirlediği bir pedagojik formasyon programı ile çeşitli fakültelerden mezun olanlara da öğretmenlik yolunu açmıştır. Bu 6'sı zorunlu, 2'si seçmeli olmak üzere toplam 8 dersi kapsayan 21 kredilik bir programdır. Bu derslerden başarılı olanların üç hafta süreyle kesintisiz olarak öğretmenlik uygulaması yapması da gereklidir (Öztürk, 1998, s.144). 1997 ve

1998 yaz tatillerinde MEB çeşitli fakülte mezunlarından atadığı binlerce öğretmene, 40 işgünü içinde tamamlanan öğretmenlik formasyonu kursları açmıştır. Tüm formasyon programları 1998–1999 öğretim yılında YÖK tarafından kaldırılmış, 2001 de bazı programlar yeniden açılmıştır (Akyüz, 2001, s.352).

### 7. Alan Dışından Atanan Öğretmenler

Yukarıda sözü edilen tüm uygulamalara rağmen, Türkiye'de öğretmen açığı bugüne değin kapatılamamıştır. Bu nedenle, işbaşındaki hükümetler, eğitim planlamasında bazı radikal değişiklikler yapıp, öğretmen yetiştiren kurumlara geniş imkânlar sunup onların daha fazla öğretmen yetiştirmelerini sağlayarak söz konusu açığı kapatmak yerine yine geçici çözümlere başvurmuşlardır.

Bu tür uygulamaların en son örneği, 1996–1997 öğretim yılı başında yapılan öğretmen atamalarıdır. Eylül 1996'da Milli Eğitim Bakanlığı, mevcut öğretmen açığını kapatmak için, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nden mezun olanlar hariç, tüm fakülte ve yüksek okullardan mezun olanlara, pedagojik formasyon alıp almadığına bakılmaksızın, öğretmen olma yolunu açmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, bu şekilde atanacak öğretmenlerin formasyon eksikliğini daha sonra açılacak hizmet içi eğitim kursları ile gidermeyi kararlaştırmıştır.

Aynı kurul, öğretmen açığını gidermek için, okullardaki ihtiyaç fazlası yöneticilerin derslere girmesi ve bakanlık merkez teşkilatında görevli öğretmenlerin de okullarda görevlendirilmesi kararını almıştır. Nitekim dönemin siyasi iktidarı, bu kararlar doğrultusunda, yaklaşık 31 bin kişiyi sınıf öğretmeni olarak atamıştır.

Pedagojik formasyon almadan atanan bu öğretmenler, görev başında doğal olarak birçok sorunla karşılaşmışlardır. Bakanlık, 1997 yazında bu öğretmenler için, il merkezlerinde hizmet içi pedagojik formasyon kursları açmıştır (Öztürk, 1998, s.142–145).

1974 yılında "Gece Öğretimi" (toplam mezun 15.000) ve "Mektupla Öğretim" (toplam mezun 42.141), 1978 yılında da "Hızlandırılmış Eğitim" (toplam mezun 70.557) yoluyla yeterli eğitim almadan çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (toplam 120.000). Tüm bu gelişmeler artan öğretmen ihtiyacı karşısında nitelik sorununun gözardı edildiğini ve sadece niceliğe yönelik önlemlerin alındığını göstermektedir (YÖK, 1998, s. 9).

Son olarak ta 2002 yılında, üniversitelerin sınıf öğretmenliği dışındaki eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakültelerinden mezun olup sınıf öğretmenliği sertifikası

almış olan, adaylar sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Bunların illere göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 24 Ekim-04 Kasım 2002 Tarihleri Arasında Sınıf Öğretmenliğine Başvuran Adaylardan 14.11.2002 Tarihinde Yapılan Atamaların Bilgileri

İL ADI	Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu		Eğitim Fakültesi Mezunu (Sertifikalı)		Fen Edebiyat Fakültesi Mezunu (Sertifikalı)		Toplam Atanan Aday Sayısı
	Atanan Aday Sayısı	Minimum Puan	Atanan Aday Sayısı	Minimum Puan	Atanan Aday Sayısı	Minimum Puan	
Adana	1	77,257			9	82,167	10
Afyon	11	70,190	1	85,083	78	77,419	90
Ağrı	2	73,222	20	73,669	145	72,089	167
Ardahan	2	70,155	5	73,918	43	72,081	50
Artvin	2	70,831	2	73,340	26	72,143	30
Aydın	3	76,416			17	80,737	20
Bartın	1	85,128			8	79,953	9
Batman	1	73,396	25	73,011	174	72,100	200
Bilecik			5	73,669	36	72,220	41
Bingöl			14	73,144	96	72,098	110
Bitlis			16	73,165	105	72,242	121
Bursa	13	72,276			86	78,910	99
Çankırı	2	75,531	3	77,830	35	74,740	40
Çorum	4	73,478			24	75,887	28
Diyarbakır			30	74,924	194	74,117	224
Düzce	3	74,237	4	77,244	48	74,003	55
Edirne			1	77,076	9	75,860	10
Elazığ			8	74,572	52	78,993	60
Erzincan	1	71,717			9	76,528	10
Erzurum	1	71,912	4	76,208	35	74,624	40
Eskişehir	3	70,236			22	80,327	25
Gaziantep	7	74,047			43	80,058	50
Giresun			7	73,251	43	72,121	50
Gümüşhane			1	75,841	5	77,723	6
Hakkâri	1	74,901	38	73,004	262	72,078	301
Hatay	5	71,879			35	79,351	40
Iğdır			3	77,159	23	72,106	26
İsparta	3	73,275			17	77,727	20
İstanbul	78	70,002	42	77,425	800	74,859	920
Karaman	1	71,229			9	75,126	10
Kars			4	74,455	26	72,312	30
Kastamonu	1	75,635	1	77,702	13	75,540	15
Kayseri	9	70,060	6	79,259	100	78,896	115
Kırklareli	3	71,152			23	74,064	26
Kocaeli	9	71,599	7	77,215	104	75,686	120
Konya	20	70,259			130	78,300	150
Kütahya			3	76,733	22	76,776	25
Malatya	5	70,086	7	77,950	80	77,596	92
Manisa	4	76,581			26	81,081	30
Mardin	3	71,085	28	73,482	209	72,570	240
Mersin	2	73,068	2	78,145	26	81,224	30

Tablo 5 - devamı

Muş	1	71,882	18	73,167	124	72,077	143
Nevşehir	2	71,008	3	79,318	30	77,210	35
Niğde	2	72,270	1	83,728	17	76,804	20
Ordu	1	73,342	7	75,913	57	72,472	65
Osmaniye	1	79,222			9	81,396	10
Sakarya	2	70,478	7	76,097	61	74,428	70
Samsun	13	70,187	5	78,054	122	77,030	140
Siirt			10	73,065	66	72,118	76
Şanlıurfa	3	70,076	44	75,325	313	75,024	360
Şırnak			52	73,013	348	72,074	400
Tekirdağ	1	71,410			9	77,213	10
Tokat			5	76,439	35	76,411	40
Trabzon			8	73,956	52	73,032	60
Tunceli	1	74,516			5	77,720	6
Van	1	70,022	64	74,791	435	73,458	500
Yalova	6	70,016	3	77,320	61	74,246	70
Yozgat	1	74,354			9	77,557	10
<b>Genel Toplam</b>	<b>236</b>	<b>70,002</b>	<b>514</b>	<b>73,004</b>	<b>5000</b>	<b>72,074</b>	<b>5750</b>

(Personel Genel Müdürlüğü, 2005).

### YÖK'ün Yeni Öğretmen Yetiştirme Sistemi

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır

Ülke gereksinimi doğrultusunda Bakanlığımız ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) işbirliğinde, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden bir yapılanmaya gidilmiştir.

1. Bu yapılanma ile ilköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans, ilköğretim ve ortaöğretime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile meslekî ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans seviyesine çıkarılmıştır.
2. Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans, Ortaöğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek

Okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans düzeyine getirilmiştir.

3. Yeniden yapılanma ile ilköğretim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir.
4. Türk Eğitim Sistemine öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversiter yapı içinde olup; eğitim, meslekî eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulları adı altında gruplanmıştır.
5. Bu kurumlara merkezi sınavla genel ve meslekî teknik orta öğretim kurumları mezunlarından öğrenci alınmaktadır.
6. Yeni öğretmen yetiştirme sisteminin uygulamaya girdiği 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaöğretim branş öğretmenliğine yönelik Pedagojik Formasyon Programı durdurulmuştur.
7. Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarının ihtiyacı karşılması nedeniyle 2001–2002 eğitim-öğretim yılı başından itibaren sınıf öğretmenliği sertifika programı uygulamasına son verilmiştir.
8. MEB Talim ve Terbiye Kurulunun ( 31.03.2003 Tarih ve 4 sayılı kararı ile değişik) 340 sayılı Kararına göre, ortaöğretime yönelik branşlarda atamada öncelik sırası kaldırılmış olup puan üstünlüğü esası getirilmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2005).

Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevini, 8 yıllık ilköğretime geçiş ve çeşitli düzey ve alanlardaki mevcut öğretmen ihtiyacı çerçevesinde yeniden düzenleyen çalışmanın ana hatları aşağıda sunulmuştur.

### **İlköğretim**

İlköğretimin bütünlüğü çerçevesinde, I. ve II. kademelere öğretmen yetiştiren programlar bir bölüm çatısı altında toplanmıştır. Sadece İlköğretim II. kademeye öğretmen yetiştiren Türkçe Öğretmenliği programının, diğer bütün alanlardaki programlara yan alan olarak hizmet vermesi gerektiği için ayrı bir bölüm olarak yapılanması düşünülmüştür.

Sınıf Öğretmenliği (1–5) programında mevcut öğretim elemanı kapasitesi dâhilinde Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Bilgisayar alanları yan alan olarak yer almalıdır. İlköğretim Branş Öğretmenliği (6–8) programlarında mevcut öğretim elemanı kapasitesi dâhilinde öğrencilere en az bir yan alan seçme imkânı verilmelidir. Türkçe Öğretmenliği programındaki öğrenciler Sosyal Bilgileri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki öğrenciler Türkçeyi; Fen Bilgisi Öğretmenliği programındaki öğrenciler



Matematiği, Matematik Öğretmenliği programındaki öğrenciler ise Fen Bilgisini öncelikli yan alan olarak seçmelidir. Yine mevcut öğretim elemanı kapasitesi dâhilinde Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Bilgisayar alanlarından biri ikinci yan alan olarak seçilebilir. Yabancı Diller Eğitimi programlarındaki öğrenciler için Türkçe mecburi yan alandır. İlköğretim branş öğretmenliği programlarındaki (6-8) alan dersleri, bünyesinde Fen-Edebiyat Fakültesi olan üniversitelerde Fen-Edebiyat Fakültelerinden alınmalıdır.

### **Ortaöğretim Alan Öğretmenliği**

Yabancı Dil, Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi dışındaki alanlarda ortaöğretim alan öğretmeni yüksek lisans düzeyinde yetiştirilecektir. Adı geçen üç alanda öğretmen ihtiyacının fazla olması nedeniyle, bu alanlarda hem lisans hem de yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme gerekli olduğu düşünülmüştür. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Öğretmenliği ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Bölümleri çeşitli branşlarda ortaöğretime branş öğretmeni yetiştireceklerdir. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Öğretmenliği Bölümü Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri anabilim dallarından oluşacak; Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Bölümü ise Tarih, Coğrafya, Felsefe Grubu ve Türk Dili ve Edebiyatı anabilim dallarından oluşacaktır. Bu iki bölüm şimdilik ilgili enstitü bünyesinde yürütecekleri tezsiz yüksek lisans programlarıyla Eğitim Bilimleri Bölümünün de desteği ile ilgili alanlarda öğretmen yetiştireceklerdir. Aynı şekilde Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Beden Eğitimi Bölümleri ilgili alanlarda tezsiz yüksek lisans programı açabilirler ve bu alanlarda herhangi bir alan fakültesinden lisans derecesine sahip öğrencilere öğretmenlik için gerekli olan “tezsiz yüksek lisans” derecesini verebilirler.

Eğitim Fakültelerinde açılacak tezsiz yüksek lisans programları iki şekilde yürütülebilir.

a) 3,5 +1,5 Seçeneği: İlgili alanın bulunduğu fakülte (alan fakültesi) ile Eğitim Fakültelerince ortak yürütülen birleştirilmiş lisans artı tezsiz yüksek lisans programları düzenlenebilir. Bu programların lisans kademesindeki öğrenciler ilk yedi yarıyıldaki derslerini alan fakültesinden alırlar. Bu derslerin tümünü başarı ile tamamlayan öğrenciler lisans kademesinin son yarıyılında o alanın nasıl öğretileceğine ilişkin ders ve uygulamalarını Eğitim Fakültesinden alırlar ve bunları da başarı ile tamamlayan öğrencilere o alanın adını anadal, eğitimini de yandal olarak belirten lisans diploması verilir.

Lisans kademesini tamamlayan öğrenciler Eğitim Fakültesince ilgili enstitüye bağlı bir enstitü anabilim dalı olarak yürütülen tezsiz yüksek lisans kademesine doğrudan geçirilirler. İki yarıyla eşdeğer bir süre içinde mezuniyet için öngörülen tüm şartları tamamlayan öğrencilere ilgili alan öğretmenliğinin adını taşıyan yüksek lisans diploması verilir.

b) 4+1,5 Seçeneği: Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen programlardan lisans diploması almış öğrencileri, lisans diploması almış oldukları programla ilgili ortaöğretim alanında öğretmen olarak yetiştirmek amacıyla üç yarıyla eşdeğer bir süreyi kapsayan yüksek lisans programları düzenlenebilir. Bu tür yüksek lisans programlarına, usul ve esasları Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen sınavla öğrenci seçilir ve yerleştirilir.

Eğitim Fakülteleri 6. maddede belirtilen seçeneklere göre ya 3,5+1,5, ya 4+1,5, ya da her iki seçeneği birden kapasiteleri dâhilinde uygulamaya başlayabileceklerdir. Ancak tezsiz yüksek lisans programını açmak için yeterli kapasiteye sahip olmayan Eğitim Fakülteleri sadece İlköğretim düzeyine öğretmen yetiştiren lisans programlarını yürüteceklerdir (YÖK, 1998, s.39-41).

Bu model, Milli Eğitim Şuraları'nda ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak toplanan komisyonlarda alınan kararlarla eğitsel toplantılarda oluşan görüşleri gözardı etmiştir. 150 yıllık öğretmen yetiştirme konusundaki birikimleri de yok saymıştır. Yeni modelde, öğretmenlik becerisi, öğretmenlik formasyon dersleri ile sınırlandırılmıştır; eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitimde araştırma gibi derslere önem ve yer verilmemiştir (Okçabol ve diğerleri, 2003, s.19)

Bu modelin ana kaynağı, ABD'de Carnegie Forum'un 1986'da yayımladığı "Bir ulus hazırlanıyor: 21. yüzyıl için öğretmenler" (A Nation Prepared: Teachers for the 21st century) adlı rapordur. Bu raporda, ABD için, üretilmiş öneriler arasında bulunan şu üç öneri bulunmaktadır;

1. Öğretmenlik mesleğinin standartlarının belirleyecek bir ulusal komite kurulmalıdır.
2. Öğretmen eğitimi için fen-edebiyat alanlarının birinden lisans derecesi alınması önkoşul olmalıdır.
3. Öğretmen yetiştiren programlar yüksek lisans derecesi verecek biçimde geliştirilmelidir (Balantine, 1989, s.179 akt. Okçabol ve diğerleri, 2003, s.20).

Yeni modelde, alan bilgisi ağırlık kazanmakta ve öğretmen adaylarının okullardaki uygulamalarına önem verileceği görülmektedir. Bu iki olumlu gelişmeye karşın, yeni model aşağıda değinilen pek çok konuda eleştirilmektedir:

1. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmene kazandırılması gerekirken genel kültür boyutu, yeni modelde yer almamıştır.
2. 1997 yılı başlarında açıklanan taslak modele göre, on binlerce rehber öğretmene gereksinim varken, rehber öğretmen yetiştiren lisans programları kapatılacaktır. Bu konudaki eleştiriler üzerine bu alandaki lisans programları korunmuş; ancak, bu taslakta olmayan diğer eğitim uzmanlıklarındaki lisans programlarının kapatılması tartışılmadan uygulamaya konmuştur.
3. On binlerce eğitim yöneticisine ve uzmanına gereksinim varken, bu ve diğer eğitim uzmanlıkları alanlarının lisans programları kapatılmıştır. Bin dolayında Halk Eğitimi Merkezi yanında, binlerce yaygın eğitim kurumu ile özel ve gönüllü kuruluşlarda sürdürülen yetişkin eğitimi hizmetleri için binlerce yetişkin eğitimciye gereksinim varken, dört yılda mühendis, ekonomist ve psikolog gibi onlarca değişik alanda uzman yetiştirilebilirken, yetişkin/halk eğitimci dört yılda yetiştirilemez gerekçesiyle, YÖK tarafından 1989 yılında açılmasına izin verilen Halk Eğitimi Bölümleri kapatılmıştır.
4. 1989 yılında Sınıf Öğretmenliği programına zorunlu ders olarak giren Halk Eğitimi dersi 1997 de kaldırılmıştır. Öğretmenlik, eğitimcilikten uzaklaştırılıp teknisyenliğe indirgenmiştir.
5. Eğitim uzmanlık alanlarının lisans düzeyinde kapatılması eğitim bilimleri alanının gelişmesine, eğitim fakültelerinin yalnız öğretmen yetiştiren, (eğiten değil) duruma düşmesine yol açacaktır. (Okçabol ve diğerleri, 2003, s.20).

### **Tezsiz Yüksek Lisans Programları**

Öğretmen eğitiminde pedagojik formasyon ya da öğretmenlik meslek bilgisinin iki temel içeriği vardır. Birincisi kazanılan bilgilerin ve becerilerin ikinci şahıslara nasıl aktarılacağı, öğretileceğinin öğrenilmesi (öğretim yöntemi). Burada öğretmen adayları öğrendikleri değişik bilim alanlarına ilişkin bilgileri ve becerileri, kendileri en iyi şekilde öğrendikten ve yaptıktan sonra, bunları başkalarının özellikle öğrencilerin de uygulamasını, eyleme dönüştürmesini nasıl sağlayacaklarını öğrenirler.

Bir hukuk, bir tıp öğrencisinin öğrendiklerini başkalarına öğretme gibi bir sorumluluğu yoktur ve sadece kendisi için öğrenir. Oysa öğretmen adayları için

yalnızca bilgilerin en üst düzeyde öğrenilmesi yeterli olmayıp bunları başkalarına en iyi şekilde öğretebilme yeteneği, becerisi kazanmaları zorunluluğu vardır. İşte pedagojik formasyon bunu sağlar.

İkincisi öğrencilerde oluşması istenilen değişmelere model oluşturma, örneklik ve önderlik yapma amacına yönelik mesleki değerlerin kazanılması. Öğretmenlik mesleğinde söz değil eylem geçerlidir. Özellikle öğrenciler açısından bakıldığında, öğretmenlerin söylediklerinden çok yaptıkları, eylemleri, ortaya koydukları davranışları büyük bir değer ve anlam taşır. Bu nedenle öğretmen olacak kimselerin sadece kuramsal bilgiler edinmesi, birtakım beceriler kazanması yetmez. Tutum ve tavırlarıyla, topyekûn davranışlarıyla öğrencilerine örnek ve model olması da gerekir. Başarılı ve etkili olabilmesi, her şeyden önce sahip olduğu kişisel ve mesleki değerlere bağlıdır. Pedagojik formasyonun öğretmen adaylarına ikinci getirisi budur (Yılman ve Dinç, 2000, s.234).

Öğretmen yetiştirmede alternatif yöntem olarak geçmişte çeşitli yollara başvurulmuş ve çeşitli fakülte mezunlarına formasyon dersleri verilmesi suretiyle öğretmen yetiştirme yoluna gidilmiştir. YÖK'ün yeni öğretmen yetiştirme sisteminde bu konu da incelenmiş ve yeniden düzenlenmiştir. YÖK, bu düzenlemenin gerekliliğini ve sebebini şu şekilde belirtmektedir.

Herhangi bir alan fakültesinden mezun olan adaylara yönelik olarak düzenlenen öğretmenlik sertifika programları içerik ve süreç açılarından yetersiz kalmış, son yıllarda bu programlar Eğitim Fakülteleri için sadece bir para kazanma yolu olarak görülmeye başlanmıştır. Sayısal anlamda alan fakülteleri mezunlarının sertifika programları yoluyla öğretmen olması yolu uzunca bir süredir ülkemizde uygulanmaktadır. Ancak bu sertifika programlarının kalitesi konusunda ciddi eleştiriler ve kaygılar vardır. Zaman zaman bu programlar oldukça sınırlı bir zaman dilimine sıkıştırılarak verilmekte, programdaki derslerin içeriği değiştirilmekte ve uygulamaya yeterli özen gösterilmemektedir. Daha da vahimi, son yıllarda sertifika programları bazı Eğitim Fakültelerimiz tarafından bir para kazanma aracı olarak görülmeye başlanmış, adaylardan 40-50 milyon Türk Lirası gibi astronomik rakamlar talep edilir olmuştur. Bazı durumlarda ise, Milli Eğitim Bakanlığının sertifika programlarına alınmamasını istediği alan fakültesi mezunlarına dahi sertifika verilir olmuştur. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ataması yapılmayan bu adaylar çeşitli politik kanalları da kullanarak Milli Eğitim Bakanlığı üzerinde baskı kurmaya başlamışlardır. Önerilen yeni

düzenlemenin bir sonucu olarak bu sözü edilen sertifika programları aşamalı olarak kaldırılacaktır (YÖK, 1988, s.17).

MEB'e bağlı olarak görev yapan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, sertifika programları ile ilgili olarak, sınıf öğretmenliği mezunlarının gereken ihtiyacı karşıladığını ve bu yüzden de sınıf öğretmenliğine yönelik sertifika programlarının kaldırıldığını belirtmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2005). Ortaöğretim alan öğretmenliklerinin yüksek lisans seviyesine çıkmış olması, bu bölümlere yönelik sertifika programlarının da yüksek lisans seviyesinde ve üç dönemde ( 1,5 yıl) verilmesine sebep olmuştur.

Ayrıca bu programa her bölüm mezunları değil, MEB tarafından hazırlanan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları Ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Çizelge" doğrultusunda öğretmenlik hakkı bulunanlar kabul edileceklerdir. Yeni öğretmen yetiştirme modelindeki sertifika programı olarak ta görülebilecek olan bu program " Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı" olarak isimlendirilmektedir.

#### **Dersler ve Ders İçerikleri**

YÖK'ün yeni öğretmen yetiştirme programında yer alan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında okutulacak olan dersler Tablo 6'da verilmiştir. Tablodaki kredi sütunundaki sayıların ilki o dersin teorik ders saat sayısını, ikincisi uygulama saat sayısını, üçüncüsü ise dersin toplam kredi saat sayısını göstermektedir. Bir dersin toplam kredi saati, teorik saat sayısının tamamı ile uygulama saat sayısının yarısının toplamından oluşur.

Tablo 6: Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dersleri

<b>Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dersleri</b>	
<b>Ders</b>	<b>Kredi</b>
<b>I.Dönem</b>	
1.Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3-0-3
2. Gelişim ve Öğrenme	3-0-3
3. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3-2-4
4. Özel Öğretim Yöntemleri I	2-2-3
5. Okul Deneyimi I	
<b>Dönem Toplamı</b>	<b>12-8-6</b>

Tablo 6 - devamı

<b>II. Dönem</b>	
1.Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2-2-3
2. Sınıf Yönetimi	2-2-3
3. Özel Öğretim Yöntemleri II	2-2-3
4.Okul Deneyimi II	1-4-3
5.Seçmeli I	3-0-3
<b>Dönem Toplamı</b>	<b>10-10-15</b>
<b>III. Dönem</b>	
1. Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2-2-3
2. Rehberlik	3-0-3
3. Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5
4. Seçmeli II	3-0-3
<b>Dönem Toplamı</b>	<b>10-8-14</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>32-26-45</b>

(YÖK, 2006)

II. ve III. Dönemlerde yer alan iki seçmeli ders, programı yürüten anabilim dalları tarafından programa kabul edilen öğrencilerde eksik gördükleri bilgi ve becerilere göre belirlenir (YÖK, 2006).

**Öğretmenlik Mesleğine Giriş:** Öğretmenlik mesleğinin özellikleri ve ilkeleri, sınıf ve okul ortamı, alternatif perspektifler, eğitimin sosyal, psikolojik, felsefi ve tarih temelleri ile Türk eğitim sistemi konularını içerir.

**Gelişim ve Öğrenme:** Çeşitli yönlerden insan gelişimi (bilişsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, fiziksel vb.), öğrenme yaklaşımları, süreçleri ve biçimleri ile öğrenmede bireysel farklılıklar konularını içerir.

**Öğretimde Planlama ve Değerlendirme:** Temel program geliştirme kavramaları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri, materyallerin özellikleri ve seçimi, ölçme ve değerlendirme, değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin değerlendirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri ve not verme konularını içerir.

**Özel Öğretim Yöntemleri I:** Konu alanında öğretim yöntemleri, öğrenme-öğretme süreçleri, genel öğretim yöntemlerinin konu alanı öğretimine uygulanması, konu alanındaki ders kitaplarının eleştirel bir bakışla incelenmesi ve özel öğretim yöntem ve stratejileri ile ilişkilendirilmesi, mikro öğretim uygulamaları ve öğretimin değerlendirilmesi konularını içerir.

**Okul Deneyimi I:** Bu derste öğretmen adaylarının mümkün olduğu kadar erken bir aşamada, bir uygulama öğretmeni nezaretinde okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini çeşitli yönlerden tanınması amaçlanmaktadır. Bu ders kapsamında yer alması önerilen başlıca etkinlikler şunlardır; okul örgütü ve yönetimi, okuldaki günlük işler, zümre etkinlikleri, bir öğrencinin okuldaki günlük yaşantısı, bir öğretmenin okuldaki günlük yaşantısı, okul-aile işbirliği, ana ve yan branşlarla ilgili derslerin gözlenmesi, okul ve sorunları, araç-gereç ve yazılı kaynaklar ve öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönleri.

**Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme:** Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin ( çalışma yaprakları, saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar temelli ders materyali vb.) geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki materyallerin değerlendirilmesi konularını içerir.

**Sınıf Yönetimi:** Öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler, sınıf ortamı ve grup etkileşimi, sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu, motivasyon, iletişim, yeni bir döneme başlangıç, olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma, sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler.

**Özel Öğretim Yöntemleri II:** Konu alanında öğretim yöntemleri, öğrenme-öğretme süreçleri, genel öğretim yöntemlerinin konu alanı öğretimine uygulanması, konu alanındaki ders kitaplarının eleştirel bir bakışla incelenmesi ve özel öğretim yöntem ve stratejileri ile ilişkilendirilmesi, mikro öğretim uygulamaları ve öğretimin değerlendirilmesi konularını içerir.

**Okul Deneyimi II:** Okullarda bir uygulama öğretmeni nezaretinde Öğretmenlik Uygulaması dersine temel oluşturmak amacıyla yapılan gözlem ve uygulamalar, bazı gözlem ve uygulama konuları, öğretimde soru sorma, yönerge ve açıklamalar, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü, çeşitli yönlerden bir öğrencinin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, dersi planlama, ders kitaplarından yararlanma, grup çalışmaları, sınıf organizasyonu, çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması, sınıf içinde mikro öğretim uygulamalarını içerir.

**Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi:** Konu alanında MEB tarafından onaylanmış ders kitaplarının ve öğretim programlarının eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi, kitapların içerik, dil, öğrenci seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkısı, öğretimde kullanım kolaylığı vb. açılarından incelenmesini içerir.

**Rehberlik:** Öğrenci kişilik hizmetlerinin amaçları ve eğitim içindeki rolü, rehberlik hizmet alanlarının tanıtımı, rehberliğin genel ilkeleri, öğrenciyi tanıma, yönlendirme, bilgi toplama ve yayma, psikolojik danışma, yerleştirme, izleme, danışmanlık, araştırma ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler, mesleki yönlendirme, özel eğitimin amacı ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin saptanması ve eğitimi konularını içerir.

**Öğretmenlik Uygulaması:** Haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat öğretmenlik uygulaması semineri konularını içerir (YÖK, 2006).

Öğretmen yetiştirme programının genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kategorilerinden oluşması gereklidir (Ünsal, 2000, s.225). Halen uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programları içerisinde yer alan öğretmenlik formasyon dersleri ve önceki dönemde bulunan dersler tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlik Formasyon Dersleri

ÖNCEKİ PROGRAMDAKİLER	T	U	K	MEVCUT PROGRAMDAKİLER	T	U	K	S-D
1-Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	1-Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3	1-1
2-Eğitim Psikolojisi	3	0	3	2-Gelişim ve Öğrenme	3	0	3	1-2
3-Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3-Okul Deneyimi I	1	4	3	2-1
4-Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	4-Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	4	2-2
5- Özel Öğretim Yöntemleri	3	0	3	5-Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	2	3	3-1
6-Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	6-Sınıf Yönetimi	2	2	3	3-2
7- Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	7-Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3	3-2
8-Seçmeli Ders	3	0	3	8-Okul Deneyimi II	1	4	3	4-1
				9- Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	4-1
				10-Rehberlik	3	0	3	4-2
				11-Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	4-2
TOPLAM	22	6	25		24	24	36	

T: Teorik

U: Uygulama

K: Kredi

S: Sınıf

D:Dönem

(Ünsal, 2000,s.226).



Tablo 7’de mevcut programdaki öğretmenlik formasyon derslerinin sayısının 8 den 11’e yükseltildiği, derslerin uygulama süresinin 6 saatten 24 saate, kredi toplamının da 25 saatten 36 saate çıkarıldığı görülmektedir. Buna göre derslerdeki uygulamaya önem verildiği ve öğretmenlik formasyon derslerinin program içerisindeki oranının yaklaşık %14–16 dan %20-25’e yükseltildiği anlaşılmaktadır (Ünsal, 2000,s.225).

1998 -1999 öğretim yılında yapılan bu yeniden yapılanmada uygulanmış önceki (Eğitim Enstitüsü, Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim fakülteleri ) pedagojik formasyon derslerinden isim benzerliği olan yalnızca “Rehberlik” dersi kalmış, diğerleri hem isim, hem sayı hem de içerik yönünden önemli ölçüde değişikliğe uğratılmıştır (Yılman ve Dinç, 2000, s.235).

Uygulanmaya başlanmasın ardından programla ilgili yorumlar ve sonuçları ile ilgili araştırmalar da yapılmaya başlanmıştır. Aydın (1998), programın uygulanmasından önce, ortaöğretim alan öğretmenliği programına ilişkin yüksek lisans öğreniminin ileride öğretmenlik meslek saygınlıkları ve özlük hakları gibi açılardan önemli sorunlar oluşturabileceğini, tezsiz yüksek lisans programı uygulamasının bilimsel niteliğinin tartışmalı olduğunu, öğretmenlik formasyon programının içerik ve nitelik açısından ne ölçüde farklılık taşıyacağını bilinmediğini ifade etmiştir. Uçan (2001) ise, programın uygulanmasından sonra, programın aslında sadece bir öğretmenlik formasyonu programı olduğunu ve bu nedenle yüksek lisans öğrenimine zarar verdiğini ifade etmiştir. Benzer olarak Mutsan(2002), programın adının yüksek lisans programı olsa da içeriğinin lisans düzeyindeki öğretmen yetiştirme programının formasyon derslerinden daha ileri olmadığını belirtmiştir.

Ceyhan(2003), çoğu ortaöğretim alan öğretmenliği dallarında ihtiyaç fazlalığının olduğunu ve dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı’nın tezsiz yüksek lisans programı mezunlarını büyük ölçüde istihdam edemediğini, bunu da öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca Ceyhan, bu gibi eleştiriler yapılmakla birlikte, tezsiz yüksek lisans uygulamasının ortaöğretim öğretmenliği branşlarındaki yığılmayı önlemesi, dengelemesi ve eğitim fakültesi dışındaki diğer fakülte öğrencilerine yönelik değişik öğretmenlik sertifikası uygulamalarını sistemli hale getirmesi açısından değerli ve önemli olduğunu da belirtmektedir.

## BÖLÜM IV

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmen eğitiminin nasıl bir nitelik taşıması gerektiği, öğretmenlerin sahip olması gereken rol ve yeterliliklerin neler olduğu, öğretmenlik mesleğine girişte hangi niteliklerin aranacağı ve öğretmen eğitiminde halen ne tür yetersizliklerin bulunduğu konusu oldukça önemlidir. Tüm bu hususlar toplumdaki topluma ve kültürden kültüre değişmekle beraber; öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanlarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi her ülke açısından önem taşımaktadır (Gökçe, 2003). Öğretmenlik mesleği üç boyuttan oluşmaktadır; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi (Küçükahmet, 1993, s.33). Formasyon dersleri bunlardan sonuncusu olan öğretmenlik meslek bilgisini öğretmeyi amaçlamaktadır. Formasyon derslerinin ve içeriklerinin neler olması gerektiği ise halen tartışılmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, oldukça önemlidir ve araştırılmaktadır. Öğretmenlik programında okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının nelere bağlı olduğu veya hangi değişkenlerden etkilendiği hakkında araştırmalar yapılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine karşı tutumları inceleyen önemli araştırmalardan birisi Özgür(1994) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, adayların yaş, cinsiyet, bölüm, tercih sıralaması, ebeveynin eğitim ve iş durumu, öğrencinin başarı düzeyi gibi değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının genel akademik başarılarının vasat düzeyde olduğu, formasyon kursuna katılanların öğretmenlik yapmaya daha istekli oldukları tespit edilmiştir (Özgür, 1994, s.170-171; akt. Şimşek, 2003, s.3).

Öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını cinsiyet, öğrenim durumu, iş durumu, öğretmenlik yapacağı alan ve öğretim kademesi değişkenleri açısından inceleyen Sürücü (1997), cinsiyet ve öğrenim durumunun adayların tutumları üzerinde etkili olmadığı, fakat ilköğretim kademesinde görev alacak adayların diğerlerine oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır (Sürücü, 1997, s.80-85; akt. Şimşek, 2003, s.3). Benzer bir çalışmada ise

Kılınç(1997), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin özellikle toplumsal statü açısından önemli bir yere sahip olduğu ancak çalışma koşulları ve ekonomik getirisi bakımından yeterince cazip olmadığı sonucunu elde edilmiştir (Kılınç, 1997, s.90–91; akt. Şimşek, 2003, s.3).

Şenel (1999), öğretmenlik sertifikası programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına öğretim uygulamalarının etkisini incelemiş, uygulama sonucunda adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Şenel, 1999, s.68–70; akt. Şimşek, 2003, s.3). Lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan bir diğer çalışmada ise Şahin (1992), öğrencilerin genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sergiledikleri, cinsiyetin ve ailenin gelir düzeyinin tutumlar üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Şahin, 1992, s.65; akt. Şimşek, 2003, s.3). Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenebildiğini ve farklı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir (Şimşek, 2003, s.3).

Öğretmenlerle ilgili olarak yapılan genel bir çalışmada Celkan (1987) 172 denek üzerinden öğretmenlerin toplumsal konumunu değerlendirmiştir. Öğretmenler sırasıyla öğrencilerden (%45), bakanlık müfettişlerinden (%15), okul müdürlerinden (%15), il ve ilçe idarecilerinden (%12) ve velilerden (%3) etkilenmektedir. Öğretmenler toplumsal konum olarak anne ve babalarından daha iyi konuma gelememektedir. Öğretmenliğin beğenilen yönlerinin başında, insanlara bilgi kazandırmak, onları yetiştirmek; mesleğin manevi değeri ve kutsallığı; öğrencinin başarısını görerek gurur duymak ve öğretmeyi sevmek gelmektedir. Öğretmenlik mesleğinin beğenilmeyen yönlerinin başında da, mesleğin saygınlığını yitirmesi; öğretmenler arasında birlik ve beraberliğin olmaması; rotasyon ve maddi durumun iyi olmaması vardır.

Pehlivan (1993) ise Anadolu öğretmen liselerinde çalışan 195 öğretmen aracılığıyla, Anadolu öğretmen liselerindeki durumu 1990–1991 yılında incelemiştir. Öğretmenler, Anadolu öğretmen lisesi programı ile eğitim fakültesi programlarında paralellik sağlanması (%97), Anadolu öğretmen liselerinde standart program olmasını ve okulların kimi değişiklikler yapabilmesini (%82), Anadolu öğretmen lisesi programları ile genel lise programlarının zorunlu derslerde ortak olmasını (%79), Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin birinci sınıftan itibaren eğitim fakültelerine yönlendirilmesini (%78), Anadolu öğretmen liselerinde öğrencilerin parasız yatılı

öğrenim görmelerini (%76), öğretmenlerin hizmet içi kurslardan geçirilmesini (%96) ve benzeri istekleri dile getirmektedirler.

Gürbüz Türk ve Genç (1999), Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının, fakülteye ilişkin tutumları ile genel akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla, 1996–1997 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümüne devam eden 78 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre:

1. Sınıflara göre 1.ve 2. sınıf öğrencilerinin fakülteye ilişkin tutumlarının akademik başarılarını etkilemediği, 3.sınıf öğrencilerinde ise tutumun akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur.
2. Sınıflara göre tutum puanları arasında fark olmamakla birlikte, 1.sınıf ile 3. sınıf arasında kısmen bir fark olduğu bulunmuştur. Bu fark, 3.sınıf öğrencilerinin fakültelerini daha iyi tanımalarına ve kendilerini mesleğe daha yakın hissetmelerine bağlanmıştır.
3. Cinsiyete göre, öğrencilerin fakülteye ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani, öğrenci tutumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Eğitim fakültesi mezunları ile sertifika programlarından mezun olan adayların karşılaştırıldığı, ya da bunların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Bu tür araştırmaların birinde Sözer (1991), eğitim fakültesi mezunu 345 ve öğretmenlik sertifika programını bitiren 244 kişiyle, öğretmen davranışlarını kazandırma üzerine bir araştırma yapmıştır. Bulgulara göre, her iki grubun da, öğretmenlik meslek bilgisi testinde, beklenenden daha az başarı gösterdiği, ancak, eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenlik sertifika programını bitirenlere göre anlamlı olarak daha başarılı oldukları görülmektedir.

Çeliköz (2000), öğretmen adaylarının sertifika programında aldıkları eğitim ve programa yönelik tutumlarının (mesleğin diğer özellikleri gibi) öğretmenlik mesleğinin başarılı olarak yürütülmesinde etkili bir faktör olarak rol oynadığını ve bu nedenle öğretmenlik sertifika programının bir tutum objesi olarak ele alınması ve içerisinde yer alan tutumlara etki edebilecek objelerin tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu konu ile ilgili olarak yaptığı araştırmasında Çeliköz, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aramaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları öğrenim gördükleri alanlara göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları öğrenim kademelerine göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları mezun oldukları okullara göre değişmekte midir ?
6. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları gelir durumlarına göre değişmekte midir?
7. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları ailede öğretmen varlığına göre değişmekte midir?

Çeliköz (2000), kendi geliştirmiş olduğu ve 38 tutum ifadesinden oluşan anketi 1996–1997 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 7 öğretmenlik programında öğrenim gören toplam 263 öğrenciye uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda;

1. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları, nötr tutumu ifade etmektedir.
2. Öğrencilerin cinsiyetleri ile tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Öğrencilerin tutumları, öğrenim gördükleri öğretmenlik programına göre değişmemektedir.
4. Öğrencilerin öğrenim kademeleri (sınıf), tutumlarında farklılık oluşturmamaktadır.
5. Öğrencilerin tutumları mezun oldukları liseye göre değişmemektedir.
6. Öğrencilerin ailelerinde öğretmen olup olmaması tutumlarında farklılık oluşturmamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulguların bir bütün olarak ele alınıp incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumlarının, kişisel özelliklerden çok verilen eğitimin niteliği ile ilgili olduğunu belirten Çeliköz, programın öğrenciler için daha anlamlı olması ve onların tutumlarının daha olumlu hale dönüştürülebilmesi için şu önerilerde bulunmaktadır.

1. Öğrencilerin, öğretmenlik sertifika programının hedefleri hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmesi.
  2. Öğretmenlik sertifika programında kullanılan eğitim teknolojisinin öğrenmeyi gerçekleştirecek bir biçimde organize edilmesi ve modern eğitim teknolojisinden yararlanılması.
  3. Nitelikli öğretim elemanlarının seçilmesi ve öğretim elemanlarının öğrencilerle daha yakın iletişim içine girmesi.
  4. Öğretmenlik sertifika programında yer alan içeriğin öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi.
  5. Öğretmenlik sertifika programında yer alan derslerin programlarının öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi ve sürekli geliştirilmesi.
  6. Öğretmenlik sertifika programında daha çok uygulamalı yöntemlerin kullanılması.
  7. Başarının uygulamaya dayalı ve objektif olarak değerlendirilmesi.
  8. Öğretmenlik sertifika programı derslerine yönelik tutum ölçeklerinin hazırlanması ve öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla derslerde kullanılması.
- Çeliköz (2000).

Temel (1989) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlik formasyon programının, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada 1987–1988 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesine devam eden öğrencilerin düşünceleri alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır.

1. Öğrencilerin, boş zamanlarında mesleki kitap okumalarına ilişkin tutumları, sınıflara göre farklılık göstermektedir. Mesleki kitaplar okumadığını belirten, dördüncü sınıf öğrencileri daha fazladır.
2. Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunda birleşilirken, meslek sevgisine ilişkin tutumlarda farklılık olduğu görülmektedir.
3. Öğretmenliği saygın ve onurlu bir meslek olarak görme tutumu gruplara göre farklılaşmaktadır.
4. Öğretmenliğin ideal bir meslek olup olmadığı tutumuna ilişkin olarak, gruplar arasında beraberlik yoktur. İki grubun da çoğunluğu, öğretmenliğin değersiz, zevksiz ve en son tercih edilmesi gereken bir meslek olduğu şeklindeki bir tutumu reddetmekte; mesleği benimsemiş görünmektedir.

5. Fen Edebiyat Fakültesinin ikinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu ve olumsuz tutumlarının aritmetik ortalaması hemen hemen aynıdır. Olumlu tutum ifadelerine katılmakta, olumsuz tutum ifadelerine katılmamaktadırlar.
6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz tutumlarında, meslek derslerini yeni alacak olanlarla, bu dersleri dört yıldır almakta olanlar arasında farklılık bulunamamıştır. Bu durum, mevcut öğretmenlik formasyonu programının mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmede yeterince etkili olamadığını göstermektedir.

Yapılmış olan araştırmalardan bazıları da Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları ile sertifika programında okuyanların karşılaştırılması şeklinde olmuştur. Öğretmenin bilgisinin yanı sıra sınıf içerisindeki tutumların da önemli olduğunu belirten Can (1992), Eğitim Fakültesi lisans ve öğretmenlik sertifikası programlarının öğretmen adaylarında tutum geliştirme açısından etkililiğini incelemiştir.

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarına devam eden 105 öğrenci ile aynı üniversitede açılmış olan sertifika programına başvuran adaylardan seçilen 90 kişi üzerine yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin, öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır.

1. Öğretmenlik sertifikası ve lisans programlarını bitiren öğrencilerin, öğrencilere yönelik tutum düzeyleri ölçülmüş ve bu grupların puan ortalaması sırası ile 21,7 ve 10,1 olarak hesaplanmıştır. Her iki grup birlikte değerlendirildiğinde ortalama tutum puanı 15,9 olmaktadır. Araştırmada kullanılan Minnesota Tutum Envanterinden alınabilecek en yüksek puanın 150 olduğu ve yabancı ülkelerdeki araştırmalarda ölçekten elde edilen ortalama puanların 35 ile 88 arasında değiştiği düşünülürse, örnekleme giren öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin yetersiz kaldığı söylenebilir.
2. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, lisans ve sertifika programlarının, bu programları bitiren öğretmen adaylarının tutumlarında bir gelişmeye neden olup olmadığı ile ilgilidir. Buna göre, hem lisans programları hem de sertifika programları öğretmen adaylarının tutumlarını anlamlı derecede ve olumlu yönde etkilemektedir.
3. Öğrencilerin tutum düzeylerinin, bilim dallarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test edilmiş, hem lisans hem de sertifika programındaki

öğretmen adaylarının tutum düzeylerindeki gelişmelerin öğrencilerin bilim dallarından bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Adayların tutumlarının öğretim uygulamasından nasıl etkilendiği araştırılmış ve öğretim uygulamalarının öğrencilerin tutumlarını olumlu biçimde etkilemediği hatta daha da düşürdüğü görülmüştür.

Can (1992) yapmış olduğu bu araştırma ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans ve öğretmenlik sertifika programlarının öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı gelişmeler yaptığını ancak bu gelişmelerin yeterli olmadığını, ayrıca öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının tutumlarına olumlu bir katkı sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan sertifika programı da, lisans programı kadar tutumları olumlu şekilde etkilemiştir. Bunun sebebi de, bu kısa süreli programlar devam eden öğretmen adaylarının, programa kendi istekleri ile katılmış olmalarına bağlanmıştır.

Formasyon ve sertifika programları ile ilgili yapılan eleştirilerin birinde Tan (1989, s.135), eğitim fakültelerinin hemen hiçbirinde kütüphane ve laboratuvar olmadığını, 200-300 kişi ile öğretmenlik formasyonu yürütülmeye çalışıldığını, dersliklerin büyüklüğünün öğrenci sayısı ile orantılı olmadığını, dersliklerin fiziki niteliklerinin öğrenmeyi güdüleyici olmaktan uzak olduğunu ve öğretmen adaylarını yetiştirecek öğretim elemanlarının sayı ve kalite bakımından yetersiz olduğunu belirtmektedir

YÖK'ün 1999 yılında, Eğitim fakültelerini ve öğretmenlik sertifika programlarını yeniden düzenlemesinden sonra, bu yeniden yapılanma ile ilgili de birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar temelde bu yeni modelin amaca uygunluğunu belirlemek ve bu modele ilişkin öğretmen adayları ile öğretim görevlilerinin algılarını belirlemek üzerine yapılmıştır.

YÖK'ün Eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmasının ardından yapılan araştırmaların birinde Erol ve arkadaşları (2000) Eğitim Fakültelerindeki yeniden yapılanmanın öğrenciler açısından değerlendirilmesini yapmışlardır. Buca Eğitim Fakültesi 2.ve 4.sınıfından rasgele seçilen 900 öğrenciye yapılan anket sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu;

1. Yeniden yapılanmanın gerekli olduğunu düşünüyorlar
2. Yeniden yapılanma sonucunda bazı programların 5 yıla çıkarılmasının doğru olduğunu düşünüyorlar.



3. Yeniden yapılanma sonucunda eğitim öğretimin niteliğinin artacağını düşünüyorlar.
4. Yeniden yapılanma ile öğretim sürecinde verimin artacağına inanıyorlar.
5. Yeniden yapılanma ile öğretmenlik mesleğine karşı motivasyonun artacağına inanıyorlar.
6. Yeniden yapılanma sonucunda öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz tutum geliştirilmeyeceğini düşünüyorlar.
7. Yeniden yapılanma sonucunda yeni bölüm ve ana bilim dallarının oluşturulmasının doğru buluyorlar.
8. Yeniden yapılanma sonucunda daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirileceğine inanıyorlar.
9. Yeniden yapılanma sonucunda Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültelerinin ayrı ayrı öğrenci almasını doğru bulmuyorlar.
10. Yeniden yapılanma sonrasında öğretim materyallerinde nitel ve nicel bir artışın olacağına inanıyorlar.
11. Yeniden yapılanma sonrasında ülke genelinde bir standardizasyonun sağlanacağına inanıyorlar.
12. Yeniden yapılanma gereğince Eğitim Fakültelerinde sadece alan eğitimi üzerine lisansüstü çalışma yapılmasını doğru buluyorlar.
13. Yeniden yapılanma sonucunda Eğitim Fakültelerini tercihte belli bir azalmanın olacağı öğrencilerin verdiği yanıtlardan ortaya çıkmaktadır.
14. Yeniden yapılanma modelinin yürütülmesi için öğretim elemanlarının yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler.
15. Yeniden yapılanma sonrasında öğrenciler nereye ait olduklarını sorgulamaktadır.
16. Yeniden yapılanma modelinin en ideal öğretmen yetiştirme olmadığını düşünüyorlar.

Yeniden yapılanma konusunda bir diğer araştırma da Gödek (2004) tarafından yapılmıştır. Yeniden yapılandırma çalışmalarının uygulanmasını engelleyen/etkileyen sebepler bulunduğunu belirten Gödek, bunları şu şekilde ifade etmiştir.

1. Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri eğitim sistemlerindeki en önemli faktörler olmalarına rağmen, pek çok ülkede öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin fikirleri dikkate alınmamakta ve karar verme mekanizmalarının dışında kalmaktadırlar.

2. Halen öğretmen eğitimcileri ve öğretmenler tarafından “öğrenme”, “öğretme” ve “öğretmen eğitimi” kavramlarının yeterince anlaşılabilmesidir. Öğretmen eğitiminde köklü değişimi gerçekleştirebilmek için “öğrenme”, “öğretme” kavramları ve “öğretmen eğitimi” mekanizması ile ilgili yeni anlayışlar sistematik olarak tanımlanmalı ve bunların anlaşılmasına önem verilmelidir (Gödek, 2000).

Yeniden yapılanmaya ilişkin üniversitelerdeki öğretim elemanlarının düşüncelerini belirlemek amacıyla da araştırmalar yapılmıştır. Sarıkaya (2003), “Buca Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Yeniden Yapılanma Süreci İçerisinde Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında, 109 öğretim elemanının görüşlerini almış ve şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Yeniden yapılanma sürecinde öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun görüşleri alınmadığı anlaşılmaktadır.
2. Yeniden yapılanma modeline ve eğitim programlarına ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında, yapılanların Türkiye koşullarını bilmeyen, yabancılar tarafından hazırlanan, akademik kurullarda tartışılmadan, üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının düşünceleri alınmadan hazırlandığı ve tepeden inme bir biçimde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.
3. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ayrılan zamanı yeterli bulmuşlardır.
4. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun eğitim ve öğretimde kullanılan kaynakları yetersiz bulmuşlardır.
5. Öğretim elemanlarının çoğunluğu, fakültede çalışan öğretim elemanlarının niteliğini olumsuz bulmuşlardır.
6. Öğretim elemanlarının yarısı MEB ile YÖK arasında eşgüdüm sağlanamadığını belirtmiştir.
7. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası, süre artırımının öğrenciler açısından zaman ve para kaybına neden olacağı görüşündedirler.
8. Öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri sıkıştırılmış bir paket halinde sunulmuş bir formasyon programını nitelikli görmemektedirler.
9. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu genel kültür derslerinin programdan kaldırılmasının uygun olmadığı görüşündedirler.
10. Alan bilgisi ve formasyon derslerinin birlikte alınması konusunda öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu aynı görüşü paylaşmaktadır.

Önkol (1999) da yaptığı yüksek lisans tezinde eğitim fakültesi yöneticilerinin eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması çerçevesinde karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Önkol (1999) araştırmasında, eğitim yöneticilerine, yeniden yapılanma modelinin gerektirdiği yeni bölüm yapılanmasının uygulanmasında eğitim fakültesi yönetiminin ne kadar zorlandığını sormuş ve araştırmaya katılanların % 20 si her zaman, % 42'si büyük oranda zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerin %74'ü eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının eğitim fakültelerine danışılmadan yapılmış olmasının yönetime zorluk yarattığını belirtmiştir.

Öğretmenlik eğitiminin teorik dersleri okullarda verilirken, teorik kazanımların uygulama ile bütünleştirilmesi, öğrenilenlerle öğretme ortamının bir araya getirilmesi gerekir. Öğretmen eğitiminin teorik ve uygulama yönlerinde eksiklikler ve sorunlar bulunduğu Milli Eğitim Şuralarında, öğretmen yetiştirme ve koordinasyon toplantılarında ve çeşitli bilimsel toplantılarda gündeme gelmiş, konuyla ilgili araştırmalar yapılmış ve öneriler getirilmiştir (Can, 2001). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında uygulamaya da önem verilmiş, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı dersler getirilmiştir.

Türkünlü ve arkadaşları (2004), yeniden yapılanma çerçevesinde öğretmen adaylarının eğitim programında yer alan Okul Deneyimi dersi üzerine bir araştırma yapmışlar, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında yer alan Okul Deneyimi I dersinin mesleki etiğe ilişkin kazandırdığı davranışları ve karşılaşılan güçlükleri tespit etmeye çalışarak dersin işleniş ve işlevini değerlendirmişlerdir. Araştırma örneklemini bu dersi almış Buca Eğitim Fakültesinde okumakta olan ilköğretim matematik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır.

Okul Deneyimi I dersinin birinci sınıfın ikinci döneminde işlenmesinin bazı avantajları olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, bu ders sayesinde öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin önemini farkına varmış olmaları, zor bir meslek olduğu düşüncesi oluşturup bu mesleği yapabilmek için neler bilmeleri gerektiğinin bilincine ulaşmaları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu motivasyonun oluşması önemli bazı olumlu yönlerinden sayılabilir. Ancak, işlenen etkinliklere ilişkin öğrencilerin ön bilgilerinin olmayışı sebebiyle (dersin I.Sınıfta verilmesinden dolayı) bu etkinliklerle hedeflenen davranışların kazandırılmasında yeterli derecede etkili olunamamıştır. Öğrencinin, daha önce hiçbir yerde duymadığı öğretmenlik formasyonuna ilişkin gözlemler yapıp bunları eleştirerek kendince bir model oluşturması ve okul ve sınıf atmosferini tanıması güç olmaktadır. Kazanılan davranışlara bakıldığında bu sonuç ortaya çıkmaktadır. Bunların

dışında Okul Deneyimi I dersinde öğrencilere, etkinliklerle bir öğretmende ve okul ortamındaki idealler ve derste olması gerekenlerden bahsedilirken ve tartışılırken öğrencinin bunu uygulama okulunda veya uygulama öğretmeninde gözlemleyememesi yani öğrencinin öğrendiği teorik bilgilerin pratikte uygulamalarını görememesi bu bilgilerin kalıcılık ve uygulanabilirlik oranını düşürmektedir (Türkünlü ve arkadaşları, 2004).

Araştırma sonunda Türkünlü ve arkadaşları (2004), Okul Deneyimi I dersinin birinci sınıfta okutulmasının yerinde bir davranış olduğunu belirtmekte ve yukarıda belirtmiş oldukları olumsuz yanlarının giderilmesi için de şu önerilerde bulunmaktadır.

1. Uygulama okullarındaki rehber öğretmenler ve idarecilere Okul Deneyimi dersinin amaç ve içeriği ile ilgili hizmet içi eğitimin verilmesi ve bu eğitimin periyodik olarak tekrarlanması öğretmen adaylarının yetişmesi açısından faydalı olacaktır. Her ne kadar bu kişilerin görevleri öğrencileri yetiştirmek olsa da, gelecek öğretmenlerin yetiştirilmesinde de katkıları ve etkilerinin olması zorunluluk halini almıştır. Öğretmen ve idareciler bu tür hizmet içi kurslar sayesinde, aynı zamanda gelişen teknoloji ve yeniliklerden de haberdar olup kendilerini geliştirme fırsatı elde etmiş olurlar.
2. İlköğretim öğretmen adaylarına Okul Deneyimi I dersini işlemeden önce mesleki etiğe yönelik okullardaki uygulamaya hazırlık olacak biçimde bir dersin konulması uygun olabilir. Alternatif olarak Okul Deneyimi I dersi için uygulama okullarına gözleme gidilmeden önce belli bir süre içinde yukarıda sözü edilen ön bilgilerin öğrencilere verilmesi, daha sonra bu bilgiler ışığında gözlemlerin yapılması önerilebilir.
3. Okul Deneyimi I dersinin teorik saatinin arttırılması okullarda gerçekleştirilen gözlemlerin sağlıklı ve yeterli tartışılması açısından önemli bir unsur olarak düşünülmektedir.
4. Eğitim Fakültelerinin uygulama okulları olmalı ve bu okullarda öğrencilere öğrendikleri bilgileri hem gözleme hem de uygulama fırsatı sağlanmalıdır.
5. Okul Deneyimi I dersinde islenen etkinliklere ek olarak öğrencilerin ihtiyaç duydukları, öğretmenlik yapacakları öğrenci yasının psikolojik durumunu anlamaya yönelik etkinlikler de eklenmelidir.

Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce, mesleğe karşı tutumlarının geliştirilmesinde okul uygulamaları önemli bir yer tutar. Bu kapsamda, öğretmen

adaylarının fakültede kazanmış olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında etkili bir şekilde sergileyebilmeleri için; aday mesleğe konsantre olmalı, kendisini öğretmen olarak görmeli, fakültedeki derslerde lise müfredatındaki konu ve kavramlara daha fazla yer verilmeli, okul idaresi ve uygulama öğretmenleri adaylara her konuda yardımcı olmalı, fakülte adayların okulda yürüttükleri uygulamaları daha fazla ciddiye almalı ve onları düzenli olarak takip etmeli, fakülte-okul işbirliği sağlanmalı ve uygulama öğretim elemanı adayı okulda takip etmeli (Karamustafaoğlu ve Akdeniz, 2002).

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirmede önemli bir yere sahiptir. Şişman ve Acat (2003), yaptıkları araştırmada öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi üzerinde durmuşlardır. Şişman ve Acat (2003), öğretmenlikle ilgili temelde dört yeterlilik alanından bahsetmektedirler. Bunlar:

1. Alan bilgisi konusunda yeterlilik
2. Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlilik
3. Genel kültür alanında yeterlilik
4. Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlilik

Şişman ve Acat (2003), araştırmalarında; öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları, okullardaki uygulama çalışmalarıyla farklılaşmakta mıdır? Ve gerek öğretmen adaylarının, gerekse halen okullarda görevli öğretmenlerin mesleğe ilişkin algıları, mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır? sorularına cevap aramışlardır. Ulaşılan bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmen adayı öğrencilerin, öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin algıları, uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişmiştir.
2. Öğretmen adayı öğrencilerin, öğretmenliğin etik değerlerine ilişkin algıları uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişmiştir.
3. Öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlerin alan bilgisi konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları, uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişmiştir.
4. Öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik formasyonlarıyla ilgili algıları, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında anlamlı derecede farklılaşmamıştır.
5. Öğretmen adayı öğrencilerin, kendi yeterliliklerine ilişkin algıları, uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişmiştir.
6. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin algıları olumsuz yönde değişmektedir.

7. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin etik değerlerine ilişkin algıları, mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaşmakta, kıdem arttıkça mesleğin etik değerlerini benimseme düzeyi artmaktadır.
8. Öğretmen adayı öğrencilerin, öğretmenlerin alan bilgisi konusundaki yeterliliğine ilişkin algıları, uygulama sonrasında olumlu yönde farklılaşmaktadır.
9. Mesleğe yeni başlayanlar, sahip oldukları öğretmenlik formasyonu ile ilgili özellikleri daha olumlu algılamakta, kıdemlilerse bu özellikleri yeni başlayanlar kadar olumlu algılamamaktadırlar. Öğretmenlik formasyonuna ilişkin algılar, meslekte kıdemin artmasına bağlı olarak olumsuz yönde farklılaşmaktadır.
10. Öğretmen adayı öğrencilerin, öğretmenlik uygulaması çalışmaları sonrası kendi yeterliliklerine ilişkin algıları olumlu yönde artmış, ancak öğretmenlerin onların yeterlilikleri hakkındaki algıları daha olumsuz olarak ortaya çıkmıştır.

Bir eğitim faaliyetinin başarılı olabilmesi için, gerekli olan etmenlerden birisi de etkili bir öğretimdir. Etkili bir öğretim için de etkili öğretmenler olması gerekir. Etkili öğretmenler, düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişilerdir (Kavcar, 1999). Bu durumun en fazla önem taşıdığı yerin Eğitim Fakülteleri olduğunu düşünen Şen ve Erişen (2002), yaptıkları araştırmada öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özelliklerini incelemişlerdir. Araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi bünyesinde çalışan 82 öğretim elemanı ve 150 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular şunlardır.

1. Öğretmen adayları genel kültür açısından, öğretim elemanlarının çok azını yeterli görürken, öğretim elemanları bu konuda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.
2. Öğretmen adayları, konu alanı bilgisine ilişkin davranışları öğretim elemanlarının bir kısmının gösterdiğini, öğretim elemanları ise genellikle gösterdiklerini veya oldukça yeterli olduklarını belirtmektedirler.
3. Öğretmen adayları, plan yapma ve derse hazırlık boyutu açısından öğretim elemanlarının çok azını yeterli görürken, öğretim elemanları bu konuda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.
4. Öğretmen adayları, öğrenme – öğretme stratejileri boyutundaki davranışların öğretim elemanlarının çok azı tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise genellikle yaptıklarını belirtmektedirler. Yani öğretim elemanları söz konusu

davranışlarda kendilerini oldukça yeterli görürlerken, öğretmen adayları çok azını yeterli görmektedirler.

5. Öğretmen adayları, öğretim araç ve gereçlerine ilişkin davranışların öğretim elemanlarının çok azı tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise ara sıra yaptıklarını veya kısmen yeterli olduklarını belirtmektedirler.
6. Öğretmen adayları, iletişim boyutuna ilişkin davranışların öğretim elemanlarının çok azı tarafından yapıldığını söylerlerken, öğretim elemanları ise genellikle yaptıklarını veya oldukça yeterli olduklarını söylemektedirler.
7. Öğretmen adayları, sınıf yönetimi ile ilgili davranışların öğretim elemanlarının bir kısmı tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise genellikle yaptıklarını belirtmektedirler.
8. Öğretmen adayları, ölçme ve değerlendirmeğe ilişkin davranışların öğretim elemanlarının çok azı tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise genellikle yaptıklarını belirtmektedirler. Yani öğretim elemanları söz konusu davranışlarda kendilerini oldukça yeterli görürlerken, öğretmen adayları çok azını yeterli görmektedirler.
9. Öğretmen adayları, kişisel özellikler ile ilgili davranışların öğretim elemanlarının bir kısmı tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise genellikle yaptıklarını belirtmektedirler.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının görüşleri açısından bakıldığında, etkili öğretmenlik özelliklerinin büyük bir çoğunluğunun öğretim elemanlarının bir kısmı tarafından yapıldığını veya öğretim elemanlarının bir kısmının bu davranışlarda yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğretim elemanları kendilerini bu davranışlarda oldukça yeterli görmekte veya bu davranışları genellikle gösterdiklerini belirtmektedirler (Şen ve Erişen, 2002).

Yeniden yapılanma çerçevesinde getirilen değişikliklerden bir tanesi de öğretmenlik sertifikası programlarının, tezsiz yüksek lisans seviyesine çıkarılması ve lisans eğitiminden sonra yapılmasıdır. Eğitim fakültelerindeki değişikliklerle ilgili olarak yapıldığı gibi, değiştirilen ve ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları şeklinde isimlendirilen bu sertifika programları ile ilgili de araştırmalar yapılmıştır.

Tezsiz yüksek lisans programlarıyla ilgili yapılan araştırmaların birinde Ceyhan (2003), bu programa devam eden öğretmen adaylarının hem devam ettikleri programa, hem de öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma

grubunu, 2002–2003 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ve Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yer alan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının son dönemine devam eden 66 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının programa katılma nedenleri araştırılmış ve yaklaşık dörtte üçü programa katılmalarının nedenini, bir iş sahibi olmak olarak ifade etmiştir.
2. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%84,85) programın gerekliliğine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, programdan oldukça yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının (%34,85) programın süresini uzun buldukları görülmektedir.
3. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%89,38) programdan iyi bir şekilde yararlandığı, kendileri için yararlı olduğu ve program sonunda bir öğretmen olarak kendilerini yeterli algıladıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının program sonrasında bir öğretmen olarak kendilerini yeterli algıladıkları ve programın temelde öğretmen yetiştirme amacına ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Öğretmen adaylarının öğretmen olmak için öğretmenlik eğitimi alınması gerektiği görüşünü taşıdığı, bunu önemseydiği ve her üniversite mezununun öğretmen olması anlayışını yanlış ve sakıncalı bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini, eğitimle kazanılması gerekli, herkesin yapamayacağı kadar zor, sevgiyle yapılması gereken, sorumluluk ve sabır isteyen onurlu bir meslek olarak görmektedirler.

Sonuç olarak Ceyhan (2003), tezsiz yüksek lisans programını bitirmekte olan öğretmen adaylarının genel olarak programa bir iş sahibi olmak için katılmakla birlikte programdan etkili bir şekilde yararlandıklarını, büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğine ilişkin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandığını ve en önemlisi öğretmenlik mesleğinin eğitimini almadan öğretmen olunamayacağı inancını taşıdıklarını, bu sonuçlar doğrultusunda da, programın temelde eğitim fakültesi dışındaki diğer fakülte mezunlarına öğretmenlik eğitimi vermede önemli ve etkili bir program olduğunu ifade etmektedir.

Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları ile ilgili yaptığı bir diğer araştırmasında yine Ceyhan (2004), bu programa devam etmekte olan



öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerini incelemiştir. Ceyhan, bu araştırmada 2002–2003 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının son dönemlerine (üçüncü dönemine) devam eden toplam 71 öğretmen adayına, Beck Umutsuzluk Ölçeğini uygulamıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğretmenlik mesleği ile ilgili iş bulma durumlarına ve kendilerini yeterli algılama durumlarına ilişkin bilgiler elde etmek amacıyla bir de araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır.

Araştırmada, ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan (maksimum 20) dikkate alındığında, öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyi ortalamasının ( $X = 8.32$ ) düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerine ilişkin bu ortalamanın, hafif umutsuzluk (4–8 puan aralığı) ile orta düzey umutsuzluk (9–14 puan aralığı) sınırında olduğu görülmektedir. Bu bulgu çerçevesinde tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentilerinin çok olumsuz olmadığı ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının umutsuzluk yaşamalarının çeşitli sebepleri olabilir. Bir an önce iş sahibi olması gerektiği, işsiz kalabileceği korkusu, çevrenin baskılarını üzerinde hissetme, güçleşen yaşam koşulları, hazırlandığı mesleğe ilişkin olumsuz algı ve beklentiler, elde edilebilecek gelirin düşüklüğü, kendini yetersiz hissetme gibi pek çok sayıda olası faktör ifade edilebilir. Araştırmada, bu olası sebeplerin bazıları açısından öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, cinsiyet ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bir iş bulup bulamama beklentisine göre önemli bir farklılık ortaya koyarken, öğretmenlik yapmak için kendini yeterli algılama durumuna göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet açısından bakıldığında, erkeklerin kızlara göre daha yüksek umutsuzluk düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, erkek öğretmen adayları geleceğe yönelik olumsuz beklentilere daha çok sahiptirler. Bu sonucun olası nedeni, erkeklerin Türk kültüründe sahip oldukları geleneksel roller olabilir. Erkekler, geleneksel rolleri gereği ailenin geçimini sağlamak durumundadırlar. Erkek öğretmen adayları, geleneksel rol çerçevesinde bir an önce bir iş sahibi olmak istedikleri ve yoğun çevre baskısı altında kendilerini hissettikleri için kızlardan daha çok geleceğe ilişkin olumsuz beklentilere sahip olabilirler. Öğretmen adaylarının üniversite mezunu olup, bir buçuk yıldır tezsiz yüksek lisans programına devam ettikleri ve programdan

beklentilerinin büyük ölçüde “bir an önce tayin olarak bir iş sahibi olmak” biçiminde olduğu dikkate alındığında, erkeklerin daha çok umutsuzluk yasamalarının doğal olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının umutsuzluk yasamalarında, gelecekte bir iş bulup bulamayacakları da önemli bir faktör olabilmektedir. Araştırmanın bulguları tezsiz yüksek lisans programından mezun olduklarında öğretmenlik mesleği ile ilgili bir iş bulamayacağını düşünenlerin, bulacağını düşünenlere göre daha fazla umutsuzluk yasadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının programı bitirdiklerinde bir iş sahibi olabilmelerinin onlar için ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Öğretmen yetiştiren programlara ve sertifikalara olan talepler yoğunlaşmış ve sonuçta, tezsiz yüksek lisans programı ortaya çıkmıştır. Ancak, ortaöğretim alan öğretmenliği alanında öğretmen fazlalığının olması nedeniyle bu program öğrencilerinin öğretmen olarak atanmasında sıkıntılar ortaya çıkmış ve programa devam eden adaylar atanamayacakları endişesini yoğun olarak yaşamaya başlamışlardır. Bu bulgular çerçevesinde, tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarından iş bulamama beklentisi taşıyanların ve erkek adayların daha yoğun umutsuzluk taşıdıkları belirtilebilir.

Tezsiz yüksek lisans programlarının değerlendirilmesi ile ilgili bir diğer çalışmada Gürses ve arkadaşları (2004), Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim dalında tezsiz yüksek lisans programına devam eden 36 öğretmen adayı ile MEB’e bağlı orta dereceli okullarda görev yapan 22 kimya öğretmenin, öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini karşılaştırmışlardır.

Gürses ve arkadaşlarının (2004), yapmış olduğu bu araştırmadan elde edilen bulgular göz önüne alındığında kimya öğretmen adayları ve ortaöğretim kimya öğretmenlerinin genel olarak öğretmenlik mesleğine olumlu tutum gösterdikleri ve motivasyon sorunu oluşturan durumların üstesinden gelebildikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenliğin son yıllarda tercih edilen meslek olması bunun bir nedeni olarak öngörülmektedir. Ancak tezsiz yüksek lisans programlarına devam etmiş olan kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanamama endişesinin motivasyonlarını azaltıcı yönde etkisine rağmen mesleğe karşı olumlu tutumları dikkat çekicidir.

Öğretmen adayları ve kimya öğretmenlerinin kendi yeterlilikleri ile ilgili olarak sorulan maddelerde yüksek puanlara sahip oldukları ve tezsiz yüksek lisans programına devam etmiş öğretmen adaylarının henüz öğretmenlik mesleğine başlamadan önce

olumlu bir motivasyon gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum tezsiz yüksek lisans programının olumlu sonuçlarından birisidir (Gürses ve arkadaşları, 2004).

Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları ile ilgili bir diğer araştırmada da Gören ve Deniz (2003), farklı alanlardan öğretmenlik sertifika programına katılan Fen-Edebiyat ve Mühendislik Fakültelerinden (Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri bölümleri ) mezun/son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik sertifika programına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aramışlardır. Araştırmanın evrenini 2000–2001 yılında Muğla Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer üniversitelerin Fen-Edebiyat ve Mühendislik Fakültelerinden mezun/son sınıf öğrencileri oluşturmuş ve araştırmada veriler, öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası programına yönelik görüşlerini ve kişisel özelliklerini belirleyen 10 maddeden oluşan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şunlardır.

1. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin öğretmen olmak için öğretmenlik sertifika programına katılmak gerektiği görüşünde oldukları, kız öğrencilerin ise öğretmen olmak için öğretmenlik sertifika programına katılmanın gerekli olmadığı yönünde düşündükleri ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında, öğretmenliğin sosyal statüsünün etkisi bölümlere göre değişmektedir. Öğretmenliğe yönelik tutumda öğretmenliğin sosyal statüsünün etkili olduğu görüşüne en çok Çağdaş Türk Lehçeleri bölümü öğrencileri katılmaktadırlar. Ayrıca “öğretmen olabilmek için öğretmenlik sertifika programına katılmak gerekir” görüşüne katılma dereceleri yönünden öğrencilerin mezun oldukları/olacakları bölümlere göre de anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlik formasyon programına katılmanın gerekliliğine inananlarda en yüksek katılım puanlarına Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri sahiptir. Diğer iki bölüm (Matematik-Çağdaş Türk Lehçeleri) öğretmen olabilmek için öğretmenlik sertifika programına gerek olmadığı görüşündedirler.
3. Öğretmen adaylarının öğretmen olma istekleriyle öğretmenlik formasyon programına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
4. Öğretmenlik sertifika programında yer alan yeni düzenlemedeki derslerin öğrenciler tarafından yeterli ve etkili bulunduğu görülmektedir. Ancak programın uygulanması sırasında uygulayıcıların öğretmenlik meslek bilgisi formasyonu yönlerinin çok güçlü olması gerektiğini ortaya çıkmıştır.

Şimşek (2003), teziz yüksek lisans programlarıyla ilgili yaptığı araştırmasında, bu programa devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiş, bu tutumları üç boyutta değerlendirmiştir. Araştırma 2002–2003 öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi ortaöğretim dal öğretmenliği bölümü öğrencileriyle aynı üniversitenin Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olup ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına katılan toplam 288 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

1. Türkiye’de Öğretmen yetiştiren programların tercih edilme önceliği giderek artmaktadır. Öğretmenlik bölümlerini ilk beş tercihleri arasında gösterme oranı öğretmen adayları arasında %40 lara ulaşmıştır.
2. Öğretmenlik mesleği çoğunlukla istihdam kolaylığı düşünülerek seçilmektedir. Öğretmenliği öncelikle iş bulma kaygısıyla seçen öğretmen adaylarının mesleği seçmelerindeki ikinci önemli etken ailelerinin yönlendirmesi, üçüncü olarak da öğretmenlerinin etkisidir.
3. Öğretmenlik meslek formasyonu kazandırma programına katılan eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları genel olarak olumlu bulunmuştur.
4. Araştırmaya katılanların öğretmenliğin mesleki boyutunda genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Bu boyut için Eğitim Fakültesi öğrencileri fen edebiyat fakültesi öğrencilerine göre kısmen daha yüksek tutuma sahiptir.
5. Araştırmada ortaya çıkan önemli bir sonuç daha önce yapılan kimi araştırmaların aksine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde tutuma sahip olmalarıdır. Başka bir ifadeyle erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla öğretmenlik mesleğine daha olumlu bakmaktadırlar.
6. Araştırmaya katılanlardan fen alanlarındaki öğrencilerin sosyal alanlardakilere oranla öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Özellikle Fizik ve Biyoloji bölümü öğrencilerinin yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.
7. Eğitim fakültesi öğrencileri öğretmenliği “herkesin yapamayacağı bir meslek” olarak görürken, fen edebiyat fakültesi öğrencileri daha esnek düşünmektedirler. Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi öğrencileri fen edebiyat öğrencilerinden daha fazla mesleklerine sahip çıkmaktadırlar.

8. Kadın adaylar öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olduğuna daha fazla inanmaktadırlar. Bu sonuç kadınların öğretmenliğe yatkın oldukları yönündeki görüşü desteklemekle birlikte, mesleğe sahip çıkma konusunda daha az duyarlı oldukları biçiminde anlaşılabilir.
9. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen en temel değişken mezun olunan lisedir. Öğretmenliğe yönelik tutumlarda öğretmen lisesi mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.
10. Son olarak ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç da, adayların öğretmenliği cazip bir meslek olarak görmemeleridir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak Şimşek (2003), eğitimcilere ve ailelere aşağıdaki önerilerin yapılmasını uygun görmüştür.

1. Öğretmen adaylarının meslek bilincine sahip olmaları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Bu amaçla öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğu, hizmet öncesi eğitimin ilk yıllarında genişçe tartışılmalı, özellikle “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” derslerinde bu konuya daha fazla yer ayrılmalıdır.
2. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerle kıyaslandığında yıpratıcı ve zor bir meslektir. Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğine yatkınlık ve dayanıklılığı dikkate alacak farklı bir giriş denetimi düşünülmelidir.
3. Araştırma bulguları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olmanın lise türündeki okullara bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının seçiminde öncelikli olarak ortaöğretim düzeyinde etkili bir yönlendirme yapılması ve öğretmenlik mesleğine yatkın istekli öğrencilerin öğretmenlik programlarına yönlendirilmesi yoluna gidilmelidir.
4. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelmelerinde istihdam güvencesi önemli bir rol oynadığından çoğunlukla iş bulma kaygısı öğretmenlik mesleğini seçmede etkili olmaktadır. Ancak meslek yaşamına yeni atılan aday (stajyer) öğretmenler getirisini dikkate aldıklarında çoğu defa hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Bu yüzden ekonomik getirisini birinci derecede önemsemeyen, öğretmenliğe yatkın ve istekli bireylerin seçilmesine yönelik bir tanıtım yapılmalıdır.

5. Son olarak araştırma bulguları eğitim fakültesi öğrencileriyle fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak fen edebiyat fakültesi mezunu istekli ve başarılı öğrencilerin öğretmenliğe yönlendirilmelerine devam edilmesi kanaatimizce uygun olacaktır.

Ünsal (2004), ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarını öğrenci görüşlerine göre incelemiştir. 2002–2003 öğretim yılında Gazi Üniversitesinde yürütülen ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden 67 öğrenciye anket uygulanarak yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Dönem başında ve sonunda, kimya bölümü öğrencileri, Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerine oranla programı daha iyi bulmaktadır. Hem programın genel özelliklerine olumlu bakmakta hem de ders işlenişlerinin daha iyi gerçekleştiğini belirtmektedirler.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan bir buçuk yıllık süreyi uzun bulmaktadır. Süre açısından bölümler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
3. Ön uygulama ile son uygulama karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yani öğrencilerin başlangıçtaki görüşleri ve beklentileri dönem sonunda değişmemiştir.
4. Ön uygulama ve son uygulama, bölüm açısından karşılaştırıldığında kimya bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yani bölümlerin uygulamaya ilişkin görüşleri farklıdır.

Ünsal (2000), bir diğer çalışmasında öğretmenlik formasyon programının bir başka boyutu olan öğretim elemanları ile ilgili bir araştırma yapmış ve Eğitim bilimlerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmenlik formasyon derslerine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada 30'u Gazi 21'i de Ankara Üniversitesinden olmak üzere toplam 51 öğretim elemanının görüşü alınmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şunlardır.

1. Öğretim elemanlarının, derslerin büyük çoğunluğunun içeriğini oldukça yeterli buldukları; “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” ve “Özel Öğretim Yöntemleri II” derslerinin içerik yeterliğini ise daha az yeterli buldukları görülmektedir.
2. Öğretim elemanlarının çoğu tarafından, yüzdelerle sıralamasına göre: “Öğretmenlik Uygulaması”, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, “Okul Deneyimi I”, “Gelişim ve Öğrenme”, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”,

“Sınıf Yönetimi”, “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Okul deneyimi II” derslerinin hem teorik hem de uygulama saatleri uygun bulunmuştur. Yani bu derslerin uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının çoğunun YÖK tarafından belirlenen teorik ve uygulama saatlerini benimsediği söylenebilir. Bunun yanında “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Rehberlik” ve “Özel Öğretim Yöntemleri I” derslerinin hem teorik hem de uygulama saatleri diğer derslere göre daha düşük yüzde ile uygun bulunmuştur.

3. Derslerin okutulduğu sınıfın ve dönemin uygunluğu açısından incelendiğinde; Öğretmenlik Uygulaması”, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, “Sınıf Yönetimi” “Okul Deneyimi II”, “Rehberlik”, “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”, “Gelişim ve Öğrenme” ve “Özel Öğretim Yöntemleri I” derslerinin hem sınıfı hem de dönemi öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu tarafından uygun bulunmuştur. Yani bu dersleri verenlerin çoğu, sınıfın ve dönemin doğru belirlendiğini kabul etmektedirler. Bunun yanında, “Okul Deneyimi I” ve “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerini hem sınıfı hem de dönemi diğer derslere göre daha düşük yüzde ile uygun bulunmuştur.
4. Öğretim elemanları, “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinin “program geliştirme”, “öğretim ilke ve yöntemleri” ve “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersleri olarak ayrılması görüşündedirler. Öğretim elemanlarının, öğretmenlik formasyon derslerinin, diğer alan derslerini orta düzeyde destekler nitelikte bulduğu ve öğretmenlik formasyon derslerinin temel derslerden oluştuğu ifadesine orta düzeyde katıldığı görülmüştür.
5. Öğretim elemanları mevcut derslere ek olarak, öncelikle bilimsel düşünce ve araştırma tekniği kazandıran dersin (Bilimsel Araştırma Teknikleri) ilave edilmesini istemektedirler. Sonra, öğrencilere öğretmenlikleri boyunca gerekli olacak program geliştirme bilincini kazandıracak dersin (Program Geliştirme) , daha sonra da eğitimin yönetim ve sosyal boyutları ile ilgili olan Eğitim Yönetimi, Eğitim Sosyolojisi ve Türk Eğitim Tarihi derslerinin ilave edilmesini arzulamaktadır.

Ünsal elde ettiği bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlik formasyon dersleri ile ilgili olarak şu önerilerde bulunmuştur:

1. “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” ve “Özel Öğretim Yöntemleri II” derslerinin içerikleri tekrar geliştirilmelidir. Özellikle çok yoğun içeriğe sahip olan dersler ve aynı içerikte olan dersler olmamalıdır.
2. “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Özel Öğretim Yöntemleri I”, ve “Rehberlik” derslerinin teorik ve uygulama saatleri tekrar gözden geçirilerek yeniden düzenlenmelidir.
3. “Okul deneyimi I” ve “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerinin okutulduğu sınıf ve dönem değiştirilerek, derslerin özelliğine ve öğrencilerin daha iyi anlayabileceği bir sınıfa ve döneme konmalıdır.
4. “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi, program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri ve eğitimde ölçme ve değerlendirme dersleri olarak ayrılmalıdır.
5. Öğretmenlik formasyon derslerinin diğer alan derslerini destekler nitelikte olması sağlanmalıdır.
6. Öğretmenlik formasyon derslerinin program içerisindeki oranını % 20 - 25’lerden biraz daha yukarıya çekilmelidir.
7. Öğretmenlik formasyon dersleri arasına öncelikle “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” daha sonra “Program Geliştirme dersi ilave edilmelidir.
8. Öğretmenlik formasyon dersleri, çeşitli boyutlardan ileriki bir zamanda, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin katılımı ile daha büyük bir grup üzerinde tekrar araştırılmalıdır.



Kılınç(1997), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin özellikle toplumsal statü açısından önemli bir yere sahip olduğu ancak çalışma koşulları ve ekonomik getirisi bakımından yeterince cazip olmadığı sonucunu elde edilmiştir (Kılınç, 1997, s.90–91; akt. Şimşek, 2003, s.3).

Şenel (1999), öğretmenlik sertifikası programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına öğretim uygulamalarının etkisini incelemiş, uygulama sonucunda adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Şenel, 1999, s.68–70; akt. Şimşek, 2003, s.3). Lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan bir diğer çalışmada ise Şahin (1992), öğrencilerin genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sergiledikleri, cinsiyetin ve ailenin gelir düzeyinin tutumlar üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Şahin, 1992, s.65; akt. Şimşek, 2003, s.3). Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenebildiğini ve farklı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir (Şimşek, 2003, s.3).

Öğretmenlerle ilgili olarak yapılan genel bir çalışmada Celkan (1987) 172 denek üzerinden öğretmenlerin toplumsal konumunu değerlendirmiştir. Öğretmenler sırasıyla öğrencilerden (%45), bakanlık müfettişlerinden (%15), okul müdürlerinden (%15), il ve ilçe idarecilerinden (%12) ve velilerden (%3) etkilenmektedir. Öğretmenler toplumsal konum olarak anne ve babalarından daha iyi konuma gelememektedir. Öğretmenliğin beğenilen yönlerinin başında, insanlara bilgi kazandırmak, onları yetiştirmek; mesleğin manevi değeri ve kutsallığı; öğrencinin başarısını görerek gurur duymak ve öğretmeyi sevmek gelmektedir. Öğretmenlik mesleğinin beğenilmeyen yönlerinin başında da, mesleğin saygınlığını yitirmesi; öğretmenler arasında birlik ve beraberliğin olmaması; rotasyon ve maddi durumun iyi olmaması vardır.

Pehlivan (1993) ise Anadolu öğretmen liselerinde çalışan 195 öğretmen aracılığıyla, Anadolu öğretmen liselerindeki durumu 1990–1991 yılında incelemiştir. Öğretmenler, Anadolu öğretmen lisesi programı ile eğitim fakültesi programlarında paralellik sağlanması (%97), Anadolu öğretmen liselerinde standart program olmasını ve okulların kimi değişiklikler yapabilmesini (%82), Anadolu öğretmen lisesi programları ile genel lise programlarının zorunlu derslerde ortak olmasını (%79), Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin birinci sınıftan itibaren eğitim fakültelerine yönlendirilmesini (%78), Anadolu öğretmen liselerinde öğrencilerin parasız yatılı

öğrenim görmelerini (%76), öğretmenlerin hizmet içi kurslardan geçirilmesini (%96) ve benzeri istekleri dile getirmektedirler.

Gürbüzürk ve Genç (1999), Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının, fakülteye ilişkin tutumları ile genel akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla, 1996–1997 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümüne devam eden 78 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre:

1. Sınıflara göre 1.ve 2. sınıf öğrencilerinin fakülteye ilişkin tutumlarının akademik başarılarını etkilemediği, 3.sınıf öğrencilerinde ise tutumun akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur.
2. Sınıflara göre tutum puanları arasında fark olmamakla birlikte, 1.sınıf ile 3. sınıf arasında kısmen bir fark olduğu bulunmuştur. Bu fark, 3.sınıf öğrencilerinin fakültelerini daha iyi tanımalarına ve kendilerini mesleğe daha yakın hissetmelerine bağlanmıştır.
3. Cinsiyete göre, öğrencilerin fakülteye ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani, öğrenci tutumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Eğitim fakültesi mezunları ile sertifika programlarından mezun olan adayların karşılaştırıldığı, ya da bunların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Bu tür araştırmaların birinde Sözer (1991), eğitim fakültesi mezunu 345 ve öğretmenlik sertifika programını bitiren 244 kişiyle, öğretmen davranışlarını kazandırma üzerine bir araştırma yapmıştır. Bulgulara göre, her iki grubun da, öğretmenlik meslek bilgisi testinde, beklenenden daha az başarı gösterdiği, ancak, eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenlik sertifika programını bitirenlere göre anlamlı olarak daha başarılı oldukları görülmektedir.

Çeliköz (2000), öğretmen adaylarının sertifika programında aldıkları eğitim ve programa yönelik tutumlarının (mesleğin diğer özellikleri gibi) öğretmenlik mesleğinin başarılı olarak yürütülmesinde etkili bir faktör olarak rol oynadığını ve bu nedenle öğretmenlik sertifika programının bir tutum objesi olarak ele alınması ve içerisinde yer alan tutumlara etki edebilecek objelerin tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu konu ile ilgili olarak yaptığı araştırmasında Çeliköz, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aramaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları öğrenim gördükleri alanlara göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları öğrenim kademelerine göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları mezun oldukları okullara göre değişmekte midir ?
6. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları gelir durumlarına göre değişmekte midir?
7. Öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları ailede öğretmen varlığına göre değişmekte midir?

Çeliköz (2000), kendi geliştirmiş olduğu ve 38 tutum ifadesinden oluşan anketi 1996–1997 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 7 öğretmenlik programında öğrenim gören toplam 263 öğrenciye uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda;

1. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumları, nötr tutumu ifade etmektedir.
2. Öğrencilerin cinsiyetleri ile tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Öğrencilerin tutumları, öğrenim gördükleri öğretmenlik programına göre değişmemektedir.
4. Öğrencilerin öğrenim kademeleri (sınıf), tutumlarında farklılık oluşturmamaktadır.
5. Öğrencilerin tutumları mezun oldukları liseye göre değişmemektedir.
6. Öğrencilerin ailelerinde öğretmen olup olmaması tutumlarında farklılık oluşturmamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulguların bir bütün olarak ele alınıp incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlik sertifikası programına yönelik tutumlarının, kişisel özelliklerden çok verilen eğitimin niteliği ile ilgili olduğunu belirten Çeliköz, programın öğrenciler için daha anlamlı olması ve onların tutumlarının daha olumlu hale dönüştürülebilmesi için şu önerilerde bulunmaktadır.

1. Öğrencilerin, öğretmenlik sertifika programının hedefleri hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmesi.
2. Öğretmenlik sertifika programında kullanılan eğitim teknolojisinin öğrenmeyi gerçekleştirecek bir biçimde organize edilmesi ve modern eğitim teknolojisinden yararlanılması.
3. Nitelikli öğretim elemanlarının seçilmesi ve öğretim elemanlarının öğrencilerle daha yakın iletişim içine girmesi.
4. Öğretmenlik sertifika programında yer alan içeriğin öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi.
5. Öğretmenlik sertifika programında yer alan derslerin programlarının öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi ve sürekli geliştirilmesi.
6. Öğretmenlik sertifika programında daha çok uygulamalı yöntemlerin kullanılması.
7. Başarının uygulamaya dayalı ve objektif olarak değerlendirilmesi.
8. Öğretmenlik sertifika programı derslerine yönelik tutum ölçeklerinin hazırlanması ve öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla derslerde kullanılması. Çeliköz (2000).

Temel (1989) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlik formasyon programının, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada 1987–1988 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesine devam eden öğrencilerin düşünceleri alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır.

1. Öğrencilerin, boş zamanlarında mesleki kitap okumalarına ilişkin tutumları, sınıflara göre farklılık göstermektedir. Mesleki kitaplar okumadığını belirten, dördüncü sınıf öğrencileri daha fazladır.
2. Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunda birleşirken, meslek sevgisine ilişkin tutumlarda farklılık olduğu görülmektedir.
3. Öğretmenliği saygın ve onurlu bir meslek olarak görme tutumu gruplara göre farklılaşmaktadır.
4. Öğretmenliğin ideal bir meslek olup olmadığı tutumuna ilişkin olarak, gruplar arasında beraberlik yoktur. İki grubun da çoğunluğu, öğretmenliğin değersiz, zevksiz ve en son tercih edilmesi gereken bir meslek olduğu şeklindeki bir tutumu reddetmekte; mesleği benimsemiş görünmektedir.

5. Fen Edebiyat Fakültesinin ikinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu ve olumsuz tutumlarının aritmetik ortalaması hemen hemen aynıdır. Olumlu tutum ifadelerine katılmakta, olumsuz tutum ifadelerine katılmamaktadırlar.
6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz tutumlarında, meslek derslerini yeni alacak olanlarla, bu dersleri dört yıldır almakta olanlar arasında farklılık bulunamamıştır. Bu durum, mevcut öğretmenlik formasyonu programının mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmede yeterince etkili olmadığını göstermektedir.

Yapılmış olan araştırmalardan bazıları da Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları ile sertifika programında okuyanların karşılaştırılması şeklinde olmuştur. Öğretmenin bilgisinin yanı sıra sınıf içerisindeki tutumların da önemli olduğunu belirten Can (1992), Eğitim Fakültesi lisans ve öğretmenlik sertifikası programlarının öğretmen adaylarında tutum geliştirme açısından etkililiğini incelemiştir.

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarına devam eden 105 öğrenci ile aynı üniversitede açılmış olan sertifika programına başvuran adaylardan seçilen 90 kişi üzerine yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin, öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır.

1. Öğretmenlik sertifikası ve lisans programlarını bitiren öğrencilerin, öğrencilere yönelik tutum düzeyleri ölçülmüş ve bu grupların puan ortalaması sırası ile 21,7 ve 10,1 olarak hesaplanmıştır. Her iki grup birlikte değerlendirildiğinde ortalama tutum puanı 15,9 olmaktadır. Araştırmada kullanılan Minnesota Tutum Envanterinden alınabilecek en yüksek puanın 150 olduğu ve yabancı ülkelerdeki araştırmalarda ölçekten elde edilen ortalama puanların 35 ile 88 arasında değiştiği düşünülürse, örnekleme giren öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin yetersiz kaldığı söylenebilir.
2. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, lisans ve sertifika programlarının, bu programları bitiren öğretmen adaylarının tutumlarında bir gelişmeye neden olup olmadığı ile ilgilidir. Buna göre, hem lisans programları hem de sertifika programları öğretmen adaylarının tutumlarını anlamlı derecede ve olumlu yönde etkilemektedir.
3. Öğrencilerin tutum düzeylerinin, bilim dallarına göre farklılaşp farklılaşmadığını test edilmiş, hem lisans hem de sertifika programındaki

öğretmen adaylarının tutum düzeylerindeki gelişmelerin öğrencilerin bilim dallarından bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Adayların tutumlarının öğretim uygulamasından nasıl etkilendiği araştırılmış ve öğretim uygulamalarının öğrencilerin tutumlarını olumlu biçimde etkilemediği hatta daha da düşürdüğü görülmüştür.

Can (1992) yapmış olduğu bu araştırma ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans ve öğretmenlik sertifika programlarının öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı gelişmeler yaptığını ancak bu gelişmelerin yeterli olmadığını, ayrıca öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının tutumlarına olumlu bir katkı sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan sertifika programı da, lisans programı kadar tutumları olumlu şekilde etkilemiştir. Bunun sebebi de, bu kısa süreli programlar devam eden öğretmen adaylarının, programa kendi istekleri ile katılmış olmalarına bağlanmıştır.

Formasyon ve sertifika programları ile ilgili yapılan eleştirilerin birinde Tan (1989, s.135), eğitim fakültelerinin hemen hiçbirinde kütüphane ve laboratuvar olmadığını, 200–300 kişi ile öğretmenlik formasyonu yürütülmeye çalışıldığını, dersliklerin büyüklüğünün öğrenci sayısı ile orantılı olmadığını, dersliklerin fiziki niteliklerinin öğrenmeyi güdüleyici olmaktan uzak olduğunu ve öğretmen adaylarını yetiştirecek öğretim elemanlarının sayı ve kalite bakımından yetersiz olduğunu belirtmektedir

YÖK'ün 1999 yılında, Eğitim fakültelerini ve öğretmenlik sertifika programlarını yeniden düzenlemesinden sonra, bu yeniden yapılanma ile ilgili de birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar temelde bu yeni modelin amaca uygunluğunu belirlemek ve bu modele ilişkin öğretmen adayları ile öğretim görevlilerinin algılarını belirlemek üzerine yapılmıştır.

YÖK'ün Eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmasının ardından yapılan araştırmaların birinde Erol ve arkadaşları (2000) Eğitim Fakültelerindeki yeniden yapılanmanın öğrenciler açısından değerlendirilmesini yapmışlardır. Buca Eğitim Fakültesi 2.ve 4.sınıftan rasgele seçilen 900 öğrenciye yapılan anket sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu;

1. Yeniden yapılanmanın gerekli olduğunu düşünüyorlar
2. Yeniden yapılanma sonucunda bazı programların 5 yıla çıkarılmasının doğru olduğunu düşünüyorlar.

3. Yeniden yapılanma sonucunda eğitim öğretimin niteliğinin artacağını düşünüyorlar.
4. Yeniden yapılanma ile öğretim sürecinde verimin artacağına inanıyorlar.
5. Yeniden yapılanma ile öğretmenlik mesleğine karşı motivasyonun artacağına inanıyorlar.
6. Yeniden yapılanma sonucunda öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz tutum geliştirilmeyeceğini düşünüyorlar.
7. Yeniden yapılanma sonucunda yeni bölüm ve ana bilim dallarının oluşturulmasının doğru buluyorlar.
8. Yeniden yapılanma sonucunda daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirileceğine inanıyorlar.
9. Yeniden yapılanma sonucunda Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültelerinin ayrı ayrı öğrenci almasını doğru bulmuyorlar.
10. Yeniden yapılanma sonrasında öğretim materyallerinde nitel ve nicel bir artışın olacağına inanıyorlar.
11. Yeniden yapılanma sonrasında ülke genelinde bir standardizasyonun sağlanacağına inanıyorlar.
12. Yeniden yapılanma gereğince Eğitim Fakültelerinde sadece alan eğitimi üzerine lisansüstü çalışma yapılmasını doğru buluyorlar.
13. Yeniden yapılanma sonucunda Eğitim Fakültelerini tercihte belli bir azalmanın olacağı öğrencilerin verdiği yanıtlardan ortaya çıkmaktadır.
14. Yeniden yapılanma modelinin yürütülmesi için öğretim elemanlarının yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler.
15. Yeniden yapılanma sonrasında öğrenciler nereye ait olduklarını sorgulamaktadır.
16. Yeniden yapılanma modelinin en ideal öğretmen yetiştirme olmadığını düşünüyorlar.

Yeniden yapılanma konusunda bir diğer araştırma da Gödek (2004) tarafından yapılmıştır. Yeniden yapılandırma çalışmalarının uygulanmasını engelleyen/etkileyen sebepler bulunduğunu belirten Gödek, bunları şu şekilde ifade etmiştir.

1. Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri eğitim sistemlerindeki en önemli faktörler olmalarına rağmen, pek çok ülkede öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin fikirleri dikkate alınmamakta ve karar verme mekanizmalarının dışında kalmaktadırlar.

2. Halen öğretmen eğitimcileri ve öğretmenler tarafından “öğrenme”, “öğretme” ve “öğretmen eğitimi” kavramlarının yeterince anlaşılmasındır. Öğretmen eğitiminde köklü değişimi gerçekleştirebilmek için “öğrenme”, “öğretme” kavramları ve “öğretmen eğitimi” mekanizması ile ilgili yeni anlayışlar sistematik olarak tanımlanmalı ve bunların anlaşılmasına önem verilmelidir (Gödek, 2000).

Yeniden yapılanmaya ilişkin üniversitelerdeki öğretim elemanlarının düşüncelerini belirlemek amacıyla da araştırmalar yapılmıştır. Sarıkaya (2003), “Buca Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Yeniden Yapılanma Süreci İçerisinde Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında, 109 öğretim elemanının görüşlerini almış ve şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Yeniden yapılanma sürecinde öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun görüşleri alınmadığı anlaşılmaktadır.
2. Yeniden yapılanma modeline ve eğitim programlarına ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında, yapılanların Türkiye koşullarını bilmeyen, yabancılar tarafından hazırlanan, akademik kurullarda tartışılmadan, üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının düşünceleri alınmadan hazırlandığı ve tepeden inme bir biçimde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.
3. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ayrılan zamanı yeterli bulmuşlardır.
4. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun eğitim ve öğretimde kullanılan kaynakları yetersiz bulmuşlardır.
5. Öğretim elemanlarının çoğunluğu, fakültede çalışan öğretim elemanlarının niteliğini olumsuz bulmuşlardır.
6. Öğretim elemanlarının yarısı MEB ile YÖK arasında eşgüdüm sağlanamadığını belirtmiştir.
7. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası, süre artırımının öğrenciler açısından zaman ve para kaybına neden olacağı görüşündedirler.
8. Öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri sıkıştırılmış bir paket halinde sunulmuş bir formasyon programını nitelikli görmemektedirler.
9. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu genel kültür derslerinin programdan kaldırılmasının uygun olmadığı görüşündedirler.
10. Alan bilgisi ve formasyon derslerinin birlikte alınması konusunda öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu aynı görüşü paylaşmaktadır.



Önkol (1999) da yaptığı yüksek lisans tezinde eğitim fakültesi yöneticilerinin eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması çerçevesinde karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Önkol (1999) araştırmasında, eğitim yöneticilerine, yeniden yapılanma modelinin gerektirdiği yeni bölüm yapılanmasının uygulanmasında eğitim fakültesi yönetiminin ne kadar zorlandığını sormuş ve araştırmaya katılanların % 20 si her zaman, % 42'si büyük oranda zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerin %74'ü eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının eğitim fakültelerine danışılmadan yapılmış olmasının yönetime zorluk yarattığını belirtmiştir.

Öğretmenlik eğitiminin teorik dersleri okullarda verilirken, teorik kazanımların uygulama ile bütünleştirilmesi, öğrenilenlerle öğretme ortamının bir araya getirilmesi gerekir. Öğretmen eğitiminin teorik ve uygulama yönlerinde eksiklikler ve sorunlar bulunduğu Milli Eğitim Şuralarında, öğretmen yetiştirme ve koordinasyon toplantılarında ve çeşitli bilimsel toplantılarda gündeme gelmiş, konuyla ilgili araştırmalar yapılmış ve öneriler getirilmiştir (Can, 2001). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında uygulamaya da önem verilmiş, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı dersler getirilmiştir.

Türkünlü ve arkadaşları (2004), yeniden yapılanma çerçevesinde öğretmen adaylarının eğitim programında yer alan Okul Deneyimi dersi üzerine bir araştırma yapmışlar, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında yer alan Okul Deneyimi I dersinin mesleki etiğe ilişkin kazandırdığı davranışları ve karşılaşılan güçlükleri tespit etmeye çalışarak dersin işleniş ve işlevini değerlendirmişlerdir. Araştırma örneklemini bu dersi almış Buca Eğitim Fakültesinde okumakta olan ilköğretim matematik öğretmenleri adayları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır.

Okul Deneyimi I dersinin birinci sınıfın ikinci döneminde işlenmesinin bazı avantajları olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, bu ders sayesinde öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin öneminin farkına varmış olmaları, zor bir meslek olduğu düşüncesi oluşturup bu mesleği yapabilmek için neler bilmeleri gerektiğinin bilincine ulaşmaları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu motivasyonun oluşması önemli bazı olumlu yönlerinden sayılabilir. Ancak, işlenen etkinliklere ilişkin öğrencilerin ön bilgilerinin olmayışı sebebiyle (dersin I.Sınıfta verilmesinden dolayı) bu etkinliklerle hedeflenen davranışların kazandırılmasında yeterli derecede etkili olunamamıştır. Öğrencinin, daha önce hiçbir yerde duymadığı öğretmenlik formasyonuna ilişkin gözlemler yapıp bunları eleştirerek kendince bir model oluşturması ve okul ve sınıf atmosferini tanıması güç olmaktadır. Kazanılan davranışlara bakıldığında bu sonuç ortaya çıkmaktadır. Bunların

dışında Okul Deneyimi I dersinde öğrencilere, etkinliklerle bir öğretmende ve okul ortamındaki idealler ve derste olması gerekenlerden bahsedilirken ve tartışılırken öğrencinin bunu uygulama okulunda veya uygulama öğretmeninde gözlemleyememesi yani öğrencinin öğrendiği teorik bilgilerin pratikte uygulamalarını görememesi bu bilgilerin kalıcılık ve uygulanabilirlik oranını düşürmektedir (Türkünlü ve arkadaşları, 2004).

Araştırma sonunda Türkünlü ve arkadaşları (2004), Okul Deneyimi I dersinin birinci sınıfta okutulmasının yerinde bir davranış olduğunu belirtmekte ve yukarıda belirtmiş oldukları olumsuz yanlarının giderilmesi için de şu önerilerde bulunmaktadır.

1. Uygulama okullarındaki rehber öğretmenler ve idarecilere Okul Deneyimi dersinin amaç ve içeriği ile ilgili hizmet içi eğitimin verilmesi ve bu eğitimin periyodik olarak tekrarlanması öğretmen adaylarının yetişmesi açısından faydalı olacaktır. Her ne kadar bu kişilerin görevleri öğrencileri yetiştirmek olsa da, gelecek öğretmenlerin yetiştirilmesinde de katkıları ve etkilerinin olması zorunluluk halini almıştır. Öğretmen ve idareciler bu tür hizmet içi kurslar sayesinde, aynı zamanda gelişen teknoloji ve yeniliklerden de haberdar olup kendilerini geliştirme fırsatı elde etmiş olurlar.
2. İlköğretim öğretmen adaylarına Okul Deneyimi I dersini işlemeden önce mesleki etiğe yönelik okullardaki uygulamaya hazırlık olacak biçimde bir dersin konulması uygun olabilir. Alternatif olarak Okul Deneyimi I dersi için uygulama okullarına gözleme gidilmeden önce belli bir süre içinde yukarıda sözü edilen ön bilgilerin öğrencilere verilmesi, daha sonra bu bilgiler ışığında gözlemlerin yapılması önerilebilir.
3. Okul Deneyimi I dersinin teorik saatinin artırılması okullarda gerçekleştirilen gözlemlerin sağlıklı ve yeterli tartışılması açısından önemli bir unsur olarak düşünülmektedir.
4. Eğitim Fakültelerinin uygulama okulları olmalı ve bu okullarda öğrencilere öğrendikleri bilgileri hem gözleme hem de uygulama fırsatı sağlanmalıdır.
5. Okul Deneyimi I dersinde islenen etkinliklere ek olarak öğrencilerin ihtiyaç duydukları, öğretmenlik yapacakları öğrenci yasının psikolojik durumunu anlamaya yönelik etkinlikler de eklenmelidir.

Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce, mesleğe karşı tutumlarının geliştirilmesinde okul uygulamaları önemli bir yer tutar. Bu kapsamda, öğretmen

adaylarının fakültede kazanmış olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında etkili bir şekilde sergileyebilmeleri için; aday mesleğe konsantre olmalı, kendisini öğretmen olarak görmeli, fakültedeki derslerde lise müfredatındaki konu ve kavramlara daha fazla yer verilmeli, okul idaresi ve uygulama öğretmenleri adaylara her konuda yardımcı olmalı, fakülte adayların okulda yürüttükleri uygulamaları daha fazla ciddiye almalı ve onları düzenli olarak takip etmeli, fakülte-okul işbirliği sağlanmalı ve uygulama öğretim elemanı adayı okulda takip etmeli (Karamustafaoğlu ve Akdeniz, 2002).

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirmede önemli bir yere sahiptir. Şişman ve Acat (2003), yaptıkları araştırmada öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi üzerinde durmuşlardır. Şişman ve Acat (2003), öğretmenlikle ilgili temelde dört yeterlilik alanından bahsetmektedirler. Bunlar:

1. Alan bilgisi konusunda yeterlilik
2. Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlilik
3. Genel kültür alanında yeterlilik
4. Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlilik

Şişman ve Acat (2003), araştırmalarında; öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları, okullardaki uygulama çalışmalarıyla farklılaşmakta mıdır? Ve gerek öğretmen adaylarının, gerekse halen okullarda görevli öğretmenlerin mesleğe ilişkin algıları, mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır? sorularına cevap aramışlardır. Ulaşılan bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmen adayı öğrencilerin, öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin algıları, uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişmiştir.
2. Öğretmen adayı öğrencilerin, öğretmenliğin etik değerlerine ilişkin algıları uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişmiştir.
3. Öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlerin alan bilgisi konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları, uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişmiştir.
4. Öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik formasyonlarıyla ilgili algıları, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında anlamlı derecede farklılaşmamıştır.
5. Öğretmen adayı öğrencilerin, kendi yeterliliklerine ilişkin algıları, uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişmiştir.
6. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin algıları olumsuz yönde değişmektedir.

7. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin etik değerlerine ilişkin algıları, mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaşmakta, kıdem artıkça mesleğin etik değerlerini benimseme düzeyi artmaktadır.
8. Öğretmen adayı öğrencilerin, öğretmenlerin alan bilgisi konusundaki yeterliliğine ilişkin algıları, uygulama sonrasında olumlu yönde farklılaşmaktadır.
9. Mesleğe yeni başlayanlar, sahip oldukları öğretmenlik formasyonu ile ilgili özellikleri daha olumlu algılamakta, kıdemlilerse bu özellikleri yeni başlayanlar kadar olumlu algılamamaktadırlar. Öğretmenlik formasyonuna ilişkin algılar, meslekte kıdemin artmasına bağlı olarak olumsuz yönde farklılaşmaktadır.
10. Öğretmen adayı öğrencilerin, öğretmenlik uygulaması çalışmaları sonrası kendi yeterliliklerine ilişkin algıları olumlu yönde artmış, ancak öğretmenlerin onların yeterlilikleri hakkındaki algıları daha olumsuz olarak ortaya çıkmıştır.

Bir eğitim faaliyetinin başarılı olabilmesi için, gerekli olan etmenlerden birisi de etkili bir öğretimdir. Etkili bir öğretim için de etkili öğretmenler olması gerekir. Etkili öğretmenler, düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişilerdir (Kavcar, 1999). Bu durumun en fazla önem taşıdığı yerin Eğitim Fakülteleri olduğunu düşünen Şen ve Erişen (2002), yaptıkları araştırmada öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özelliklerini incelemişlerdir. Araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi bünyesinde çalışan 82 öğretim elemanı ve 150 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular şunlardır.

1. Öğretmen adayları genel kültür açısından, öğretim elemanlarının çok azını yeterli görürken, öğretim elemanları bu konuda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.
2. Öğretmen adayları, konu alanı bilgisine ilişkin davranışları öğretim elemanlarının bir kısmının gösterdiğini, öğretim elemanları ise genellikle gösterdiklerini veya oldukça yeterli olduklarını belirtmektedirler.
3. Öğretmen adayları, plan yapma ve derse hazırlık boyutu açısından öğretim elemanlarının çok azını yeterli görürken, öğretim elemanları bu konuda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.
4. Öğretmen adayları, öğrenme – öğretme stratejileri boyutundaki davranışların öğretim elemanlarının çok azı tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise genellikle yaptıklarını belirtmektedirler. Yani öğretim elemanları söz konusu

davranışlarda kendilerini oldukça yeterli görürlerken, öğretmen adayları çok azını yeterli görmektedirler.

5. Öğretmen adayları, öğretim araç ve gereçlerine ilişkin davranışların öğretim elemanlarının çok azı tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise ara sıra yaptıklarını veya kısmen yeterli olduklarını belirtmektedirler.
6. Öğretmen adayları, iletişim boyutuna ilişkin davranışların öğretim elemanlarının çok azı tarafından yapıldığını söylerlerken, öğretim elemanları ise genellikle yaptıklarını veya oldukça yeterli olduklarını söylemektedirler.
7. Öğretmen adayları, sınıf yönetimi ile ilgili davranışların öğretim elemanlarının bir kısmı tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise genellikle yaptıklarını belirtmektedirler.
8. Öğretmen adayları, ölçme ve değerlendirmeğe ilişkin davranışların öğretim elemanlarının çok azı tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise genellikle yaptıklarını belirtmektedirler. Yani öğretim elemanları söz konusu davranışlarda kendilerini oldukça yeterli görürlerken, öğretmen adayları çok azını yeterli görmektedirler.
9. Öğretmen adayları, kişisel özellikler ile ilgili davranışların öğretim elemanlarının bir kısmı tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise genellikle yaptıklarını belirtmektedirler.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının görüşleri açısından bakıldığında, etkili öğretmenlik özelliklerinin büyük bir çoğunluğunun öğretim elemanlarının bir kısmı tarafından yapıldığını veya öğretim elemanlarının bir kısmının bu davranışlarda yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğretim elemanları kendilerini bu davranışlarda oldukça yeterli görmekte veya bu davranışları genellikle gösterdiklerini belirtmektedirler (Şen ve Erişen, 2002).

Yeniden yapılanma çerçevesinde getirilen değişikliklerden bir tanesi de öğretmenlik sertifikası programlarının, tezsiz yüksek lisans seviyesine çıkarılması ve lisans eğitiminden sonra yapılmasıdır. Eğitim fakültelerindeki değişikliklerle ilgili olarak yapıldığı gibi, değiştirilen ve ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları şeklinde isimlendirilen bu sertifika programları ile ilgili de araştırmalar yapılmıştır.

Tezsiz yüksek lisans programlarıyla ilgili yapılan araştırmaların birinde Ceyhan (2003), bu programa devam eden öğretmen adaylarının hem devam ettikleri programa, hem de öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma

grubunu, 2002–2003 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ve Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yer alan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının son dönemine devam eden 66 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının programa katılma nedenleri araştırılmış ve yaklaşık dörtte üçü programa katılmalarının nedenini, bir iş sahibi olmak olarak ifade etmiştir.
2. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%84,85) programın gerekliliğine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, programdan oldukça yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının (%34,85) programın süresini uzun buldukları görülmektedir.
3. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%89,38) programdan iyi bir şekilde yararlandığı, kendileri için yararlı olduğu ve program sonunda bir öğretmen olarak kendilerini yeterli algıladıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının program sonrasında bir öğretmen olarak kendilerini yeterli algıladıkları ve programın temelde öğretmen yetiştirme amacına ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Öğretmen adaylarının öğretmen olmak için öğretmenlik eğitimi alınması gerektiği görüşünü taşıdığı, bunu önemseydiği ve her üniversite mezununun öğretmen olması anlayışını yanlış ve sakıncalı bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini, eğitimle kazanılması gerekli, herkesin yapamayacağı kadar zor, sevgiyle yapılması gereken, sorumluluk ve sabır isteyen onurlu bir meslek olarak görmektedirler.

Sonuç olarak Ceyhan (2003), tezsiz yüksek lisans programını bitirmekte olan öğretmen adaylarının genel olarak programa bir iş sahibi olmak için katılmakla birlikte programdan etkili bir şekilde yararlandıklarını, büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğine ilişkin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandığını ve en önemlisi öğretmenlik mesleğinin eğitimini almadan öğretmen olunamayacağı inancını taşıdıklarını, bu sonuçlar doğrultusunda da, programın temelde eğitim fakültesi dışındaki diğer fakülte mezunlarına öğretmenlik eğitimi vermede önemli ve etkili bir program olduğunu ifade etmektedir.

Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları ile ilgili yaptığı bir diğer araştırmasında yine Ceyhan (2004), bu programa devam etmekte olan

öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerini incelemiştir. Ceyhan, bu araştırmada 2002–2003 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının son dönemlerine (üçüncü dönemine) devam eden toplam 71 öğretmen adayına, Beck Umutsuzluk Ölçeğini uygulamıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğretmenlik mesleği ile ilgili iş bulma durumlarına ve kendilerini yeterli algılama durumlarına ilişkin bilgiler elde etmek amacıyla bir de araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır.

Araştırmada, ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan (maksimum 20) dikkate alındığında, öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyi ortalamasının ( $X = 8.32$ ) düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerine ilişkin bu ortalamanın, hafif umutsuzluk (4–8 puan aralığı) ile orta düzey umutsuzluk (9–14 puan aralığı) sınırında olduğu görülmektedir. Bu bulgu çerçevesinde tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentilerinin çok olumsuz olmadığı ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının umutsuzluk yaşamalarının çeşitli sebepleri olabilir. Bir an önce iş sahibi olması gerektiği, işsiz kalabileceği korkusu, çevrenin baskılarını üzerinde hissetme, güçleşen yaşam koşulları, hazırlandığı mesleğe ilişkin olumsuz algı ve beklentiler, elde edilebilecek gelirin düşüklüğü, kendini yetersiz hissetme gibi pek çok sayıda olası faktör ifade edilebilir. Araştırmada, bu olası sebeplerin bazıları açısından öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, cinsiyet ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bir iş bulup bulamama beklentisine göre önemli bir farklılık ortaya koyarken, öğretmenlik yapmak için kendini yeterli algılama durumuna göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet açısından bakıldığında, erkeklerin kızlara göre daha yüksek umutsuzluk düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, erkek öğretmen adayları geleceğe yönelik olumsuz beklentilere daha çok sahiptirler. Bu sonucun olası nedeni, erkeklerin Türk kültüründe sahip oldukları geleneksel roller olabilir. Erkekler, geleneksel rolleri gereği ailenin geçimini sağlamak durumundadırlar. Erkek öğretmen adayları, geleneksel rol çerçevesinde bir an önce bir iş sahibi olmak istedikleri ve yoğun çevre baskısı altında kendilerini hissettikleri için kızlardan daha çok geleceğe ilişkin olumsuz beklentilere sahip olabilirler. Öğretmen adaylarının üniversite mezunu olup, bir buçuk yıldır tezsiz yüksek lisans programına devam ettikleri ve programdan

beklentilerinin büyük ölçüde “bir an önce tayin olarak bir iş sahibi olmak” biçiminde olduğu dikkate alındığında, erkeklerin daha çok umutsuzluk yasamalarının doğal olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının umutsuzluk yasamalarında, gelecekte bir iş bulup bulamayacakları da önemli bir faktör olabilmektedir. Araştırmanın bulguları tezsiz yüksek lisans programından mezun olduklarında öğretmenlik mesleği ile ilgili bir iş bulamayacağını düşünenlerin, bulacağını düşünenlere göre daha fazla umutsuzluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının programı bitirdiklerinde bir iş sahibi olabilmelerinin onlar için ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Öğretmen yetiştiren programlara ve sertifikalara olan talepler yoğunlaşmış ve sonuçta, tezsiz yüksek lisans programı ortaya çıkmıştır. Ancak, ortaöğretim alan öğretmenliği alanında öğretmen fazlalığının olması nedeniyle bu program öğrencilerinin öğretmen olarak atanmasında sıkıntılar ortaya çıkmış ve programa devam eden adaylar atanamayacakları endişesini yoğun olarak yaşamaya başlamışlardır. Bu bulgular çerçevesinde, tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarından iş bulamama beklentisi taşıyanların ve erkek adayların daha yoğun umutsuzluk taşıdıkları belirtilebilir.

Tezsiz yüksek lisans programlarının değerlendirilmesi ile ilgili bir diğer çalışmada Gürses ve arkadaşları (2004), Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim dalında tezsiz yüksek lisans programına devam eden 36 öğretmen adayı ile MEB’e bağlı orta dereceli okullarda görev yapan 22 kimya öğretmenin, öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini karşılaştırmışlardır.

Gürses ve arkadaşlarının (2004), yapmış olduğu bu araştırmadan elde edilen bulgular göz önüne alındığında kimya öğretmen adayları ve ortaöğretim kimya öğretmenlerinin genel olarak öğretmenlik mesleğine olumlu tutum gösterdikleri ve motivasyon sorunu oluşturan durumların üstesinden gelebildikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenliğin son yıllarda tercih edilen meslek olması bunun bir nedeni olarak öngörülmektedir. Ancak tezsiz yüksek lisans programlarına devam etmiş olan kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanamama endişesinin motivasyonlarını azaltıcı yönde etkisine rağmen mesleğe karşı olumlu tutumları dikkat çekicidir.

Öğretmen adayları ve kimya öğretmenlerinin kendi yeterlilikleri ile ilgili olarak sorulan maddelerde yüksek puanlara sahip oldukları ve tezsiz yüksek lisans programına devam etmiş öğretmen adaylarının henüz öğretmenlik mesleğine başlamadan önce



olumlu bir motivasyon gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum tezsiz yüksek lisans programının olumlu sonuçlarından birisidir (Gürses ve arkadaşları, 2004).

Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları ile ilgili bir diğer araştırmada da Gören ve Deniz (2003), farklı alanlardan öğretmenlik sertifika programına katılan Fen-Edebiyat ve Mühendislik Fakültelerinden (Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri bölümleri ) mezun/son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik sertifika programına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aramışlardır. Araştırmanın evrenini 2000–2001 yılında Muğla Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer üniversitelerin Fen-Edebiyat ve Mühendislik Fakültelerinden mezun/son sınıf öğrencileri oluşturmuş ve araştırmada veriler, öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası programına yönelik görüşlerini ve kişisel özelliklerini belirleyen 10 maddeden oluşan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şunlardır.

1. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin öğretmen olmak için öğretmenlik sertifika programına katılmak gerektiği görüşünde oldukları, kız öğrencilerin ise öğretmen olmak için öğretmenlik sertifika programına katılmanın gerekli olmadığı yönünde düşündükleri ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında, öğretmenliğin sosyal statüsünün etkisi bölümlere göre değişmektedir. Öğretmenliğe yönelik tutumda öğretmenliğin sosyal statüsünün etkili olduğu görüşüne en çok Çağdaş Türk Lehçeleri bölümü öğrencileri katılmaktadırlar. Ayrıca “öğretmen olabilmek için öğretmenlik sertifika programına katılmak gerekir” görüşüne katılma dereceleri yönünden öğrencilerin mezun oldukları/olacakları bölümlere göre de anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlik formasyon programına katılmanın gerekliliğine inananlarda en yüksek katılım puanlarına Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri sahiptir. Diğer iki bölüm (Matematik-Çağdaş Türk Lehçeleri) öğretmen olabilmek için öğretmenlik sertifika programına gerek olmadığı görüşündedirler.
3. Öğretmen adaylarının öğretmen olma istekleriyle öğretmenlik formasyon programına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
4. Öğretmenlik sertifika programında yer alan yeni düzenlemedeki derslerin öğrenciler tarafından yeterli ve etkili bulunduğu görülmektedir. Ancak programın uygulanması sırasında uygulayıcıların öğretmenlik meslek bilgisi formasyonu yönlerinin çok güçlü olması gerektiğini ortaya çıkmıştır.

Şimşek (2003), teziz yüksek lisans programlarıyla ilgili yaptığı araştırmasında, bu programa devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiş, bu tutumları üç boyutta değerlendirmiştir. Araştırma 2002–2003 öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi ortaöğretim dal öğretmenliği bölümü öğrencileriyle aynı üniversitenin Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olup ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına katılan toplam 288 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

1. Türkiye’de Öğretmen yetiştiren programların tercih edilme önceliği giderek artmaktadır. Öğretmenlik bölümlerini ilk beş tercihleri arasında gösterme oranı öğretmen adayları arasında %40 lara ulaşmıştır.
2. Öğretmenlik mesleği çoğunlukla istihdam kolaylığı düşünülerek seçilmektedir. Öğretmenliği öncelikle iş bulma kaygısıyla seçen öğretmen adaylarının mesleği seçmelerindeki ikinci önemli etken ailelerinin yönlendirmesi, üçüncü olarak da öğretmenlerinin etkisidir.
3. Öğretmenlik meslek formasyonu kazandırma programına katılan eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları genel olarak olumlu bulunmuştur.
4. Araştırmaya katılanların öğretmenliğin mesleki boyutunda genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Bu boyut için Eğitim Fakültesi öğrencileri fen edebiyat fakültesi öğrencilerine göre kısmen daha yüksek tutuma sahiptir.
5. Araştırmada ortaya çıkan önemli bir sonuç daha önce yapılan kimi araştırmaların aksine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde tutuma sahip olmalarıdır. Başka bir ifadeyle erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla öğretmenlik mesleğine daha olumlu bakmaktadırlar.
6. Araştırmaya katılanlardan fen alanlarındaki öğrencilerin sosyal alanlardakilere oranla öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Özellikle Fizik ve Biyoloji bölümü öğrencilerinin yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.
7. Eğitim fakültesi öğrencileri öğretmenliği “herkesin yapamayacağı bir meslek” olarak görürken, fen edebiyat fakültesi öğrencileri daha esnek düşünmektedirler. Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi öğrencileri fen edebiyat öğrencilerinden daha fazla mesleklerine sahip çıkmaktadırlar.

8. Kadın adaylar öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olduğuna daha fazla inanmaktadırlar. Bu sonuç kadınların öğretmenliğe yatkın oldukları yönündeki görüşü desteklemekle birlikte, mesleğe sahip çıkma konusunda daha az duyarlı oldukları biçiminde anlaşılabilir.
9. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen en temel değişken mezun olunan lisedir. Öğretmenliğe yönelik tutumlarda öğretmen lisesi mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.
10. Son olarak ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç da, adayların öğretmenliği cazip bir meslek olarak görmemeleridir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak Şimşek (2003), eğitimcilere ve ailelere aşağıdaki önerilerin yapılmasını uygun görmüştür.

1. Öğretmen adaylarının meslek bilincine sahip olmaları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Bu amaçla öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğu, hizmet öncesi eğitimin ilk yıllarında genişçe tartışılmalı, özellikle “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” derslerinde bu konuya daha fazla yer ayrılmalıdır.
2. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerle kıyaslandığında yıpratıcı ve zor bir meslektir. Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğine yatkınlık ve dayanıklılığı dikkate alacak farklı bir giriş denetimi düşünülmelidir.
3. Araştırma bulguları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olmanın lise türündeki okullara bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının seçiminde öncelikli olarak ortaöğretim düzeyinde etkili bir yönlendirme yapılması ve öğretmenlik mesleğine yatkın istekli öğrencilerin öğretmenlik programlarına yönlendirilmesi yoluna gidilmelidir.
4. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelmelerinde istihdam güvencesi önemli bir rol oynadığından çoğunlukla iş bulma kaygısı öğretmenlik mesleğini seçmede etkili olmaktadır. Ancak meslek yaşamına yeni atılan aday (stajyer) öğretmenler getirisini dikkate aldıklarında çoğu defa hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Bu yüzden ekonomik getirisini birinci derecede önemsemeyen, öğretmenliğe yatkın ve istekli bireylerin seçilmesine yönelik bir tanıtım yapılmalıdır.

5. Son olarak araştırma bulguları eğitim fakültesi öğrencileriyle fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak fen edebiyat fakültesi mezunu istekli ve başarılı öğrencilerin öğretmenliğe yöneltilmelerine devam edilmesi kanaatimizce uygun olacaktır.

Ünsal (2004), ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarını öğrenci görüşlerine göre incelemiştir. 2002–2003 öğretim yılında Gazi Üniversitesinde yürütülen ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden 67 öğrenciye anket uygulanarak yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Dönem başında ve sonunda, kimya bölümü öğrencileri, Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerine oranla programı daha iyi bulmaktadır. Hem programın genel özelliklerine olumlu bakmakta hem de ders işlenişlerinin daha iyi gerçekleştiğini belirtmektedirler.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan bir buçuk yıllık süreyi uzun bulmaktadır. Süre açısından bölümler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
3. Ön uygulama ile son uygulama karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yani öğrencilerin başlangıçtaki görüşleri ve beklentileri dönem sonunda değişmemiştir.
4. Ön uygulama ve son uygulama, bölüm açısından karşılaştırıldığında kimya bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yani bölümlerin uygulamaya ilişkin görüşleri farklıdır.

Ünsal (2000), bir diğer çalışmasında öğretmenlik formasyon programının bir başka boyutu olan öğretim elemanları ile ilgili bir araştırma yapmış ve Eğitim bilimlerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmenlik formasyon derslerine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada 30'u Gazi 21'i de Ankara Üniversitesinden olmak üzere toplam 51 öğretim elemanının görüşü alınmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şunlardır.

1. Öğretim elemanlarının, derslerin büyük çoğunluğunun içeriğini oldukça yeterli buldukları; “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” ve “Özel Öğretim Yöntemleri II” derslerinin içerik yeterliğini ise daha az yeterli buldukları görülmektedir.
2. Öğretim elemanlarının çoğu tarafından, yüzdelerle sıralamasına göre: “Öğretmenlik Uygulaması”, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, “Okul Deneyimi I”, “Gelişim ve Öğrenme”, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”,

“Sınıf Yönetimi”, “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Okul deneyimi II” derslerinin hem teorik hem de uygulama saatleri uygun bulunmuştur. Yani bu derslerin uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının çoğunun YÖK tarafından belirlenen teorik ve uygulama saatlerini benimsediği söylenebilir. Bunun yanında “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Rehberlik” ve “Özel Öğretim Yöntemleri I” derslerinin hem teorik hem de uygulama saatleri diğer derslere göre daha düşük yüzde ile uygun bulunmuştur.

3. Derslerin okutulduğu sınıfın ve dönemin uygunluğu açısından incelendiğinde; Öğretmenlik Uygulaması”, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, “Sınıf Yönetimi” “Okul Deneyimi II”, “Rehberlik”, “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”, “Gelişim ve Öğrenme” ve “Özel Öğretim Yöntemleri I” derslerinin hem sınıfı hem de dönemi öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu tarafından uygun bulunmuştur. Yani bu dersleri verenlerin çoğu, sınıfın ve dönemin doğru belirlendiğini kabul etmektedirler. Bunun yanında, “Okul Deneyimi I” ve “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerini hem sınıfı hem de dönemi diğer derslere göre daha düşük yüzde ile uygun bulunmuştur.
4. Öğretim elemanları, “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinin “program geliştirme”, “öğretim ilke ve yöntemleri” ve “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersleri olarak ayrılması görüşündedirler. Öğretim elemanlarının, öğretmenlik formasyon derslerinin, diğer alan derslerini orta düzeyde destekler nitelikte bulduğu ve öğretmenlik formasyon derslerinin temel derslerden oluştuğu ifadesine orta düzeyde katıldığı görülmüştür.
5. Öğretim elemanları mevcut derslere ek olarak, öncelikle bilimsel düşünce ve araştırma tekniği kazandıran dersin (Bilimsel Araştırma Teknikleri) ilave edilmesini istemektedirler. Sonra, öğrencilere öğretmenlikleri boyunca gerekli olacak program geliştirme bilincini kazandıracak dersin (Program Geliştirme) , daha sonra da eğitimin yönetim ve sosyal boyutları ile ilgili olan Eğitim Yönetimi, Eğitim Sosyolojisi ve Türk Eğitim Tarihi derslerinin ilave edilmesini arzulamaktadır.

Ünsal elde ettiği bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlik formasyon dersleri ile ilgili olarak şu önerilerde bulunmuştur:

1. “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” ve “Özel Öğretim Yöntemleri II” derslerinin içerikleri tekrar geliştirilmelidir. Özellikle çok yoğun içeriğe sahip olan dersler ve aynı içerikte olan dersler olmamalıdır.
2. “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Özel Öğretim Yöntemleri I”, ve “Rehberlik” derslerinin teorik ve uygulama saatleri tekrar gözden geçirilerek yeniden düzenlenmelidir.
3. “Okul deneyimi I” ve “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerinin okutulduğu sınıf ve dönem değiştirilerek, derslerin özelliğine ve öğrencilerin daha iyi anlayabileceği bir sınıfa ve döneme konmalıdır.
4. “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi, program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri ve eğitimde ölçme ve değerlendirme dersleri olarak ayrılmalıdır.
5. Öğretmenlik formasyon derslerinin diğer alan derslerini destekler nitelikte olması sağlanmalıdır.
6. Öğretmenlik formasyon derslerinin program içerisindeki oranını % 20 - 25’lerden biraz daha yukarıya çekilmelidir.
7. Öğretmenlik formasyon dersleri arasına öncelikle “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” daha sonra “Program Geliştirme dersi ilave edilmelidir.
8. Öğretmenlik formasyon dersleri, çeşitli boyutlardan ileriki bir zamanda, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin katılımı ile daha büyük bir grup üzerinde tekrar araştırılmalıdır.

## BÖLÜM V

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilere doldurulan anketler aracılığı ile elde edilen bilgilerin istatistiksel analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçların araştırmanın problem ve alt problem ifadeleri doğrultusunda yorumlanmasına yer verilmiştir.

İlk olarak araştırmaya katılıp anket dolduran öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgulara, daha sonra da bu demografik özelliklere göre öğrenci görüşleri arasındaki fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bulgulardan sonra da o bulguya ilişkin yorumlara da yer verilmiştir.

#### Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Bu kısımda araştırmaya katılan öğrencilerin, anketin ilk kısmında yer alan kişisel bilgiler kısmına verdikleri cevaplar sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Bunlar alt problemlere göre öğrencilerin cinsiyetleri, ailesinde eğitimci birinin olup olmadığı, bitirdiği lise türü, lise bitirme derecesi, mesleği nasıl seçtiği, tezsiz yüksek lisans programına devam ettiği üniversite, üniversite diploma derecesi, öğretmenlik alanı ve çalışma durumu şeklinde sıralanmıştır.

#### Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Deneklerin Cinsiyeti	f	%
Erkek	77	39,5
Bayan	118	60,5
Toplam	195	100

Bu tablodan anlaşılacağı üzere anket dolduran öğrencilerden yüzde 39,5'i erkek, yüzde 60,5'i de bayandır.

### Ailede Eğitimci Olup Olmasına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinde eğitimci olup olmadığına ilişkin bulgular tablo 9'da yer almaktadır

Tablo 9: Ailede Eğitimci Olup Olmasına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Ailede Eğitimci Var mı?	f	%
Var	88	45,1
Yok	107	54,9
Toplam	195	100

Tablo 9'dan anlaşılacağı gibi öğrencilerin yüzde 45,1'inin ailesinde eğitimci biri bulunmaktadır. Öğrencilerin yüzde 54,9'unun ailesinde de eğitimci bulunmamaktadır.

### Mezun Olunan Lise Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi tür liseden mezun olduklarına ilişkin bulgular tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10: Mezun Olunan Lise Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Lise Türü	f	%
Genel(düz) lise	84	43,1
Süper lise	24	12,3
Anadolu Lisesi	36	18,5
Anadolu Öğretmen Lisesi	38	19,5
Özel lise	7	3,6
Fen lisesi	4	2,1
İmam hatip lisesi	2	1,0
Toplam	195	100

Bu tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin çoğunluğu düz liseden mezun olmuşlardır. Düz liseden mezun olanların oranı yüzde 43,1 dir. İkinci sırada yüzde 19,5 ile Anadolu Öğretmen Lisesi, üçüncü sırada yüzde 18,5 ile Anadolu lisesi, dördüncü sırada yüzde 12,3 ile süper lise, beşinci sırada yüzde 3,6 ile özel liseler, altıncı sırada yüzde 2,1 ile Fen lisesi ve yedinci sırada da yüzde 1 ile İmam Hatip lisesi bulunmaktadır.

### Lise Diploma Derecesine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin lise diploma derecelerine ait bulgular tablo 11'de verilmiştir.



Tablo 11: Lise Diploma Derecesine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Lise diploma derecesi	f	%
2,00 – 3,00	11	5,6
3,01 – 4,00	56	28,7
4,01 – 5,00	128	65,6
Toplam	195	100

Bu tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin genelde lisede başarılı öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğunluğunun (yüzde 65,6) lise diploma derecesi 4,01 ile 5,00 arasında değişmektedir. Diploma derecesi 3,01 ile 4,00 arasında olan öğrencilerin oranı ise yüzde 28,7 dir. Diploma derecesi 2,00 ile 3,00 arasında olan öğrencilerin oranı da yüzde 5,6 dır.

### Öğrencilerin Mesleği Nasıl Seçtiklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlik mesleğini nasıl seçtiklerine ilişkin bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Mesleği Nasıl Seçtiklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Mesleği nasıl seçtiği	f	%
Kendime uygun buldum	89	45,6
Rehberlik servisi yoluyla	3	1,5
Giriş puanıma göre	59	30,3
Ailem yönlendirdi	21	10,8
Öğretmenlerimden etkilendim	10	5,1
Diğer	13	6,7
Toplam	195	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrenciler, öğretmenlik mesleğini çoğunlukla kendilerine uygun buldukları için seçmektedirler. “Kendime uygun buldum” diyenlerin oranı yüzde 45,6 dir. İkinci sırada yüzde 30,3 ile “Giriş puanıma göre” cevabını veren öğrenciler bulunmaktadır. Üçüncü sırada “Ailem yönlendirdi” seçeneğini seçen öğrenciler bulunmaktadır ve bunların oranı da yüzde 10,8 dir. Geri kalanların oranları ise sırası ile; “Diğer” yüzde 6,7, “Öğretmenlerimden etkilendim” yüzde 5,1, “Rehberlik servisi yoluyla” yüzde 1,5 şeklindedir. Bu sonuçlara bakarak, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini diğer öğretmen veya kişilerin yönlendirmesinden çok kendilerine uygun gördükleri için seçtikleri söylenebilir.

### Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Edilen Üniversiteye Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı olduğu ve devam ettiği üniversiteye göre dağılımları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Tezsiz Yüksek Lisans Programını Aldığı Üniversiteye Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

TYL programını aldığı üniversite	f	%
Yıldız Teknik	25	12,8
Marmara	76	39,0
İstanbul	94	48,2
Toplam	195	100

Bu tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu yüzde 48,2 ile İstanbul Üniversitesinde açılan tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bunu yüzde 39 ile Marmara Üniversitesi takip etmektedir. Son olarak ta yüzde 12,8 ile de Yıldız Teknik Üniversitesi bulunmaktadır. Öğrencilerin yansız örnekleme ile seçilmiş olmasından dolayı bu oran farkı oluşmuştur.

#### Üniversite Diploma Derecesine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite diploma derecelerine göre dağılımları tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Üniversite Diploma Derecesine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Üniversite diploma derecesi	f	%
2,00 – 2,50	14	7,2
2,51 -3,00	62	31,8
3,01 – 3,50	25	12,8
3,51 – 4,00	12	6,2
Bitmedi	82	42,1
Toplam	113	100

Öğrencilerin çoğunluğunu (yüzde 42,1) henüz üniversiteyi bitirmemiştir. Öğrencilerin yüzde 31,8'inin üniversite diploma derecesi 2,51 ile 3,00 arasında bulunmaktadır. Bunu yüzde 12,8 ile 3,01 ile 3,50 arasında olanlar takip etmektedir. Diploma derecesi 2,00 ile 2,50 arasında olanlar yüzde 7,2 ve son olarak diploma derecesi 3,51 ile 4,00 arasında olanlar da yüzde 6,2 dir. Bu sonuçlara bakarak araştırmaya katılan öğrencilerden üniversiteyi bitirmiş olanların genelde orta seviyede başarılı oldukları söylenebilir.

#### Öğretmenlik Alanına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlik alanlarına göre dağılımları tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlik Alanına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlik alanı	f	%
Türkçe/Edebiyat	20	10,3
Fen	85	44,1
Matematik	33	16,9
Sosyal Bilimler	57	28,7
Toplam	195	100

Bu tablodan anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrenciler en çok (yüzde 44,1) fen alanındandır. Bunu yüzde 28,7 ile sosyal bilimler, yüzde 16,9 ile matematik ve son olarak ta yüzde 10,3 ile de Türkçe/edebiyat alanları takip etmektedir.

### Öğrencilerin Çalışma Durumlarına Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin herhangi bir eğitim kurumunda çalışıp çalışmadıklarına göre olan dağılımları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Çalışma Durumlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu?	f	%
Çalışıyor	61	31,3
Çalışmıyor	134	68,7
Toplam	195	100

Bu tablodan öğrencilerin çoğunluğunun (yüzde 68,7) henüz bir eğitim kurumunda çalışmadığını, yüzde 31,3’ünün de programa devam etmekle beraber bir eğitim kurumunda çalıştığı anlaşılmaktadır.

### Alt Problemlere İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın problem ifadesi “Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu soruyu yanıtlayabilmek için araştırmanın alt problemlerini teker teker ele almak gerekmektedir. Araştırmanın bu kısmında alt problemler ve bunlara ilişkin bulgular başlıklar halinde açıklanıp yorumlanacaktır.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla öğrencilere anket uygulanmıştır. Öğrenciler ankette yer alan ifadelere ne derece katıldıklarını 5’li likert

ölçeğine göre cevaplamışlardır. Öğrencilerin anketteki ifadelere verdiklerin cevapların ortalamaları tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Anketteki İfadelere Verilen Cevapların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

Soru no		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Emin değilim		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		Toplam		Ortalama	Sonuç
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1	OAÖTYL programında almış olduğum bilgiler, yeni gelişmeleri yansıtmada yeterli idi.	11	5,6	103	52,8	36	18,5	41	21,0	4	2,1	195	100,0	3,4	Katılıyorum
2	OAÖTYL programında almış olduğum bilgiler, kuramsal açıdan yeterli idi.	19	9,7	101	51,8	51	26,2	22	11,3	2	1,0	195	100,0	3,6	Katılıyorum
3	OAÖTYL programında almış olduğum bilgiler, uygulama açısından yeterli idi.	14	7,2	64	32,8	65	33,3	50	25,6	2	1,0	195	100,0	3,2	Emin değilim
4	Genel öğretim yöntemleri ile ilgili öğrendiklerim yeterlidir.	13	6,7	108	55,4	52	26,7	18	9,2	4	2,1	195	100,0	3,6	Katılıyorum
5	Alanımdaki özel öğretim yöntemleri ile ilgili öğrendiklerim yeterlidir.	17	8,9	75	39,5	60	31,6	28	14,7	10	5,3	190	100,0	3,2	Emin değilim
6	Öğretmenlik mesleğine giriş dersi gerekli ve faydalıdır.	62	32,1	105	54,4	8	4,1	16	8,3	2	1,0	193	100,0	4,1	Katılıyorum
7	Gelişim ve öğrenme dersi gerekli ve faydalıdır	97	50,3	83	43,0	6	3,1	4	2,1	3	1,6	193	100,0	4,4	Tamamen katılıyorum
8	Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi gerekli ve faydalıdır.	53	27,2	114	58,5	15	7,7	2	1,0	11	5,6	195	100,0	4,0	Katılıyorum
9	Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi gerekli ve faydalıdır.	53	38,7	71	51,8	4	2,9	6	4,4	3	2,2	137	100,0	4,2	Tamamen katılıyorum
10	Sınıf yönetimi dersi gerekli ve faydalıdır.	66	52,4	44	34,9	8	6,3	3	2,4	5	4,0	126	100,0	4,3	Tamamen katılıyorum
11	Konu alanı ders kitabı incelemesi dersi gerekli ve faydalıdır.	29	28,2	50	48,5	15	14,6	6	5,8	3	2,9	103	100,0	3,9	Katılıyorum
12	Rehberlik dersi gerekli ve faydalıdır.	48	38,7	68	54,8	6	4,8	2	1,6	0	0,0	124	100,0	4,3	Tamamen katılıyorum
13	Öğretmenlik uygulaması dersi gerekli ve faydalıdır.	61	39,6	76	49,4	13	8,4	4	2,6	0	0,0	154	100,0	4,3	Tamamen katılıyorum

Tablo 17 - devamı

soru no		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Emin değilim		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		Toplam		Ortalama	Sonuç
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
14	Özel öğretim yöntemleri 1 dersi gerekli ve faydalıdır.	59	32,2	109	59,6	11	6,0	4	2,2	0	0,0	183	100,0	4,2	Tamamen katılıyorum
15	Özel öğretim yöntemleri 2 dersi gerekli ve faydalıdır.	49	38,3	63	49,2	13	10,2	3	2,3	0	0,0	128	100,0	4,2	Tamamen katılıyorum
16	okul deneyimi 1 dersi gerekli ve faydalıdır.	55	29,4	108	57,8	18	9,6	6	3,2	0	0,0	187	100,0	4,1	Katılıyorum
17	okul deneyimi 2 dersi gerekli ve faydalıdır.	45	37,5	61	50,8	10	8,3	4	3,3	0	0,0	120	100,0	4,2	Tamamen katılıyorum
18	OAÖTYL programında yer alan derslerin saat sayıları uygundur.	12	6,2	101	51,8	63	32,3	16	8,2	3	1,5	195	100,0	3,5	Katılıyorum
19	Öğretim elemanları akademik açıdan yeterlidir.	20	10,3	104	53,3	25	12,8	35	17,9	11	5,6	195	100,0	3,4	Katılıyorum
20	Derste kullanılan araç ve gereçler yeterlidir.	17	8,7	39	20,0	38	19,5	77	39,5	24	12,3	195	100,0	2,7	Emin değilim
21	Derste kullanılan öğretim yöntemleri yeterlidir.	10	5,1	58	29,7	85	43,6	30	15,4	12	6,2	195	100,0	3,1	Emin değilim
22	Derste yapılan etkinlik ve uygulamalar yeterlidir.	13	6,7	71	36,4	50	25,6	46	23,6	15	7,7	195	100,0	3,1	Emin değilim
23	Derslerde yapılan sınavlar amacına uygun olarak yapılmaktadır.	16	8,2	70	35,9	52	26,7	36	18,5	21	10,8	195	100,0	3,1	Emin değilim
24	Sınıf mevcutları uygundur, fazla değildir.	35	17,9	83	42,6	37	19,0	23	11,8	17	8,7	195	100,0	3,5	Katılıyorum
25	Derslerin işleniş saatleri uygundur.	19	9,7	93	47,7	45	23,1	30	15,4	8	4,1	195	100,0	3,4	Katılıyorum
26	Formasyon derslerinin Tezsiz Yüksek Lisans düzeyine çıkarılmış olması faydalıdır.	47	24,1	103	52,8	24	12,3	13	6,7	8	4,1	195	100,0	3,9	Katılıyorum
27	OAÖTYL Programının süresinin 3 dönem (1,5 yıl) olması faydalı olmuştur.	29	14,9	62	31,8	41	21,0	36	18,5	27	13,8	195	100,0	3,2	Emin değilim
28	Aldığım dersler bana öğretmenlik bilinci kazandırmıştır.	56	28,7	84	43,1	34	17,4	13	6,7	8	4,1	195	100,0	3,9	Katılıyorum
29	Almış olduğum OAÖTYL programı dersleri sayesinde rahatlıkla öğretmenlik yapabilirim.	29	14,9	71	36,4	61	31,3	24	12,3	10	5,1	195	100,0	3,4	Katılıyorum
30	Öğretmenlik mesleğine karşı olan tutumum OAÖTYL programı sonrasında olumlu yönde artmıştır.	47	24,1	91	46,7	29	14,9	21	10,8	7	3,6	195	100,0	3,8	Katılıyorum

Analizler sonucunda ortaya çıkan ortalamaların yorumlanması ve değerlendirilmesi için kullanılan puan aralıkları;

Tamamen katılıyorum	4,20 – 5,00
Katılıyorum	3,40 – 4,19
Emin değilim	2,60 – 3,39
Katılmıyorum	1,80 – 2,59
Hiç katılmıyorum	1,00 – 1,79 şeklindedir.

Tablo 17’den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin ankette yer alan olumlu ifadelere verdikleri cevapların ortalaması hiçbir maddede “hiç katılmıyorum” şeklinde çıkmamıştır. Bu sonuçlara bakarak öğrencilerin genel anlamda bu programa ilişkin olumlu görüşler benimsedikleri ve anketteki olumlu ifadelere katıldıkları söylenebilir.

Öğrenciler “OAÖTYL programında almış olduğum bilgiler, yeni gelişmeleri yansıtmada yeterli idi.” ifadesine çoğunlukla katılıyorum cevabını vermişlerdir. Katılıyorum diyen öğrenciler yüzde 52,8 oranındadır. Tamamen katılıyorum diyenler yüzde 5,6, emin değilim diyenler yüzde 18,5, katılmıyorum diyenler yüzde 21 ve hiç katılmıyorum diyenler yüzde 2,1 dir. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri cevapların ortalaması da 3,40 yani katılıyorum şeklindedir. Ancak yöntem kısmında da belirtildiği gibi katılıyorum aralığının 3,4 ile 4,19 arasında olduğu düşünülünce, bunun emin değilim ile katılıyorum ifadelerinin sınırında olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin genelde kararsız kaldıkları ama düşüncelerinin olumlu yönde yoğunlaştığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin programda almış oldukları bilgileri alandaki yeni gelişmeleri yansıtmada yeterli gördükleri de söylenebilir.

Öğrenciler “OAÖTYL programında almış olduğum bilgiler, kuramsal açıdan yeterli idi” ifadesine yine çoğunlukla (101 öğrenci) katılıyorum demişlerdir. Bu ifadeye tamamen katılıyorum diyenler yüzde 9,7, katılıyorum diyenler yüzde 51,8, emin değilim diyenler yüzde 26,2, katılmıyorum diyenler yüzde 11,3 ve hiç katılmıyorum diyenler yüzde 1 şeklindedir. Bu ifadenin ortalama puanı da 3,6 yani katılıyorum şeklindedir. Bu sonuçlara bakarak ta öğrencilerin bu programdan aldıkları bilgileri kuramsal açıdan yeterli buldukları yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin “OAÖTYL programında almış olduğum bilgiler, uygulama açısından yeterli idi” ifadesine verdikleri cevapların ortalaması 3,2 yani emin değilim şeklindedir. Cevapların yüzdeleri ise; tamamen katılıyorum yüzde 7,2, katılıyorum yüzde 32,8, emin değilim yüzde 33,3, katılmıyorum yüzde 25,6 ve hiç katılmıyorum yüzde 1 şeklindedir. Bu sonuçlardan da öğrencilerin bu programdan almış oldukları

bilgileri uygulama açısından yeterli görüp görmedikleri konusunda kararsız kaldıkları yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin “Genel öğretim yöntemleri ile ilgili öğrendiklerim yeterlidir.” ifadesine verdikleri cevapların yüzdeleri; tamamen katılıyorum yüzde 6,7, katılıyorum yüzde 55,4, emin değilim yüzde 26,7, katılmıyorum yüzde 9,2 ve hiç katılmıyorum yüzde 2,1 şeklindedir. Bu ifadenin ortalama puanı 3,6 olup katılıyorum şeklindedir. Yani öğrenciler bu programda genel öğretim yöntemleri ile ilgili öğrendikleri bilgileri yeterli bulmaktadırlar.

Öğrencilerin “Alanımdaki özel öğretim yöntemleri ile ilgili öğrendiklerim yeterlidir” ifadesine verdikleri cevapların ortalaması da 3,2 yani emin değilim şeklinde çıkmıştır. Bu ifadeye öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdeleri; tamamen katılıyorum yüzde 8,9, katılıyorum yüzde 39,5, emin değilim yüzde 31,6, katılmıyorum yüzde 14,7 ve hiç katılmıyorum yüzde 5,3 şeklindedir. Öğrenciler en çok katılıyorum cevabını vermiş olmalarına rağmen ortalama emin değilim şeklindedir. Bu da öğrencilerin bu kendi alanındaki özel öğretim yöntemleri ile ilgili aldıkları bilgileri yeterli görüp görmeme konusunda kararsız kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler programda yer alan derslerin tamamını gerekli ve faydalı bulmaktadırlar. Gelişim ve öğrenme, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi, rehberlik, öğretmenlik uygulaması, özel öğretim yöntemleri 1, özel öğretim yöntemleri 2 ve okul deneyimi 2 derslerinin ortalamaları tamamen katılıyorum şeklinde çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğine giriş, öğretimde planlama ve değerlendirme, konu alanı ders kitabı incelemesi ve okul deneyimi 1 derslerinin ortalaması da katılıyorum şeklindedir.

Öğrenciler “OAÖTYL programında yer alan derslerin saat sayıları uygundur.” ifadesine çoğunlukla katılıyorum (yüzde 51,8), daha sonra sırasıyla emin değilim (yüzde 32,3), katılmıyorum (yüzde 8,2), tamamen katılıyorum (yüzde 6,2) ve hiç katılmıyorum (yüzde 1,5) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu ifadenin ortalama puanı 3,5 yani katılıyorum şeklindedir. Bu sonuca dayanarak ta öğrencilerin programda yer alan derslerin saat sayılarını uygun bulduklarını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin “Öğretim elemanları akademik açıdan yeterlidir” ifadesine verdikleri cevapların yüzdeleri; tamamen katılıyorum yüzde 10,3, katılıyorum yüzde 53,3, emin değilim yüzde 12,8, katılmıyorum yüzde 17,9 ve hiç katılmıyorum yüzde 5,6 şeklindedir. Bu ifadeye öğrencilerin verdiklerin cevapların ortalaması da 3,4 tür. Bu da

öğrencilerin bu görüşe katıldıklarını yani öğretim elemanlarını akademik açıdan yeterli buldukları anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin “Derste kullanılan araç ve gereçler yeterlidir” ifadesine verdikleri cevapların ortalaması 2,7 yani emin değilim şeklindedir. Bu sonuca bakarak ta öğrencilerin programda yer alan dersleri işlerken kullanılan araç ve gereçlerin yeterliliği konusunda net bir fikirleri olmadığı ve kararsız kaldıkları söylenebilir. Benzer olarak öğrencilerin “Derste kullanılan öğretim yöntemleri yeterlidir” ifadesine ortalama olarak 3,1 (yani emin değilim) ve “Derste yapılan etkinlik ve uygulamalar yeterlidir” ifadesine de yine 3,2 (yani emin değilim) şeklinde cevaplar verdiği görülmektedir. Bunların sonucunda öğrencilerin derste kullanılan araç ve gereçlerin, derste kullanılan öğretim yöntemlerinin ve derste yapılan etkinlik ve uygulamaların yeterliliği konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir.

Öğrenciler “Derslerde yapılan sınavlar amacına uygun olarak yapılmaktadır” ifadesine en çok katılıyorum (yüzde 35,9) cevabını vermişlerdir. Ancak verilen tüm cevapların ortalaması ise 3,1 olarak çıkmıştır ve bu da emin değilim aralığında bulunmaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin sınavların amacına uygunluğu hakkında net bir fikirleri olmadığı ve kararsız kaldıkları yorumunu yapmak daha uygundur.

Öğrencilerin “Sınıf mevcutları uygundur, fazla değildir” ifadesine de genelde katılıyorum şeklinde (yüzde 42,6) cevap verdikleri ve ortalamasının da 3,5 yani katılıyorum şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler sınıf mevcutları ile ilgili bir problem yaşamamakta ve sınıf mevcutlarını uygun görmektedirler.

Öğrencilerin “Derslerin işleniş saatleri uygundur” ifadesine verdikleri cevapların da ortalaması katılıyorum (3,4) şeklinde çıkmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını (yüzde 47,7) bu ifadeye katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuca göre de öğrencilerin derslerin işleniş saatlerini uygun buldukları yorumu yapılabilir.

Öğrenciler “Formasyon derslerinin tezsiz yüksek lisans düzeyine çıkarılmış olması faydalıdır” ifadesine katılmakta oldukları (ortalama 3,9 yani katılıyorum) ancak “Programın süresinin 3 dönem (1,5 yıl) olması faydalı olmuştur” ifadesinde de kararsız kaldıkları (ortalama 3,2 yani emin değilim) görülmektedir. Yani öğrenciler, programın, daha önceleri üniversite mezunlarına verilen bir sertifika programı olmasından ziyade bir tezsiz yüksek lisans programı olmasını benimsemişler ve formasyon derslerinin tezsiz yüksek lisans seviyesine çıkarılmış olmasını faydalı bulmuşlardır. Ancak derslerin 3 dönem (1,5 yıl) olması konusunda ise kararsız kalmışlardır.



Öğrencilerin “Aldığım dersler bana öğretmenlik bilinci kazandırmıştır” ifadesine verdikleri cevapların yüzdeleri; tamamen katılıyorum yüzde 28,7, katılıyorum yüzde 43,1, emin değilim yüzde 17,4, katılmıyorum yüzde 6,7 ve hiç katılmıyorum yüzde 4,1 şeklindedir. Öğrencilerin çoğunluğu bu ifadede olumlu görüşler belirtmişler ve ortalama olarak 3,9 yani katılıyorum sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca bakarak ta öğrencilerin bu programda aldığı dersler sayesinde öğretmenlik bilinci kazandıklarına inandıklarını söylemek mümkündür. Yine öğrencilerin “Almış olduğum dersler sayesinde rahatlıkla öğretmenlik yapabilirim” ifadesine de ortalama olarak 3,4 yani katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Yani öğrenciler bu program sayesinde öğretmenlik bilinci kazandıklarına ve artık rahatlıkla öğretmenlik yapabileceklerine inanmaktadırlar.

Öğrencilerin “Öğretmenlik mesleğine karşı olan tutumum OAÖTYL programı sonrasında olumlu yönde artmıştır” ifadesine verdikleri cevaplar da ortalama olarak 3,8 yani katılıyorum düzeyindedir. Yani öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları bu program sayesinde olumlu yönde gelişmektedir.

Öğrencilerin anketteki ifadelerine verdikleri cevaplara bakarak özetle öğrenciler, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında aldığı bilgileri yeni gelişmeleri yansıtmada yeterli, kuramsal açıdan yeterli bulmaktadırlar ancak uygulama açısından yeterli olup olmadığı noktasında kararsız kalmaktadırlar. Öğrenciler bu program içerisinde verilen genel öğretim yöntemleri ile ilgili bilgileri yeterli bulmakta ama kendi alanındaki özel öğretim yöntemleri hakkında verilen bilgilerin yeterliliği hakkında ise kararsız kalmaktadırlar. Öğrenciler programda yer alan derslerin tamamını gerekli ve faydalı bulmaktadırlar. Öğrenciler dersleri anlatan öğretim elemanlarını akademik açıdan yeterli bulmakta ancak derste kullanılan araç gereçlerin ve derslerde yapılan etkinlik ve uygulamaların yeterliliği konusunda ise kararsız kalmaktadırlar. Ayrıca öğrenciler derslerde yapılan sınavların da amacına uygun olup olmadığı noktasında kararsız kalmışlardır. Öğrenciler sınıf mevcutlarını ve derslerin işleniş saatlerini uygun bulmaktadırlar. Öğrenciler formasyon derslerinin tezsiz yüksek lisans seviyesine çıkarılmasından memnun olmakla birlikte derslerin 1,5 yıl sürmesinden aynı derecede memnun kalmamış ve bu konuda kararsız kalmışlardır. Tüm bunlara rağmen öğrenciler bu program sayesinde öğretmenlik bilinci kazandıklarını, program sayesinde öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini ve artık rahatlıkla öğretmenlik yapabileceklerini ifade etmektedirler. Bu sonuçlara bakarak bazı konularda kararsız kalmakla beraber, genelde öğrencilerin programa ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu ve programdan memnun kaldıkları söylenebilir.

Şimşek (2003) yaptığı araştırmasında öğrencilerin tezsiz yüksek lisans programına ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını bulmuştur. Benzer bir çalışmada da Ceyhan (2003) öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (yüzde 84,85) programın gerekliliğine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, programdan oldukça yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının (yüzde 34,85) programın süresini uzun buldukları görülmektedir. Çeliköz (2000)'de öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifika programına yönelik görüşlerini araştırmış ve öğrencilerin görüşlerinin nötr bir tutumu ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan diğer araştırma sonuçları ve bu çalışmada elde edilen sonuçlar göstermektedir ki öğrencilerin, devam ettikleri bu tezsiz yüksek lisans programlarına ilişkin görüşleri olumlu yöndedir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bunu için erkek ve bayan öğrencilerin puanları bağımsız t testi ile analiz edildi. t testi sonuçları tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Erkek	77	99,66234	14,53364	193	-0,636	0,525
Bayan	118	101,2373	19,98447			

Tablo 18’den de anlaşılacağı üzere iki grup arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Yani erkek ve bayan öğrencilerin ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeninden etkilenmemekte, bu değişkene göre farklılık göstermemektedir.

Benzer şekilde Sürücü (1997), yaptığı araştırmasında Öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiş ve bunun cinsiyet değişkenine göre değişmediği sonucunu bulmuştur. Gürbüz Türk ve Genç (1999) ve Çeliköz (2000) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin öğrenci görüşünde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir çalışmada ise Gören ve Deniz (2003) erkek ve bayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulmuş, erkek öğrencilerin öğretmen olmak için öğretmenlik sertifika programına katılmak gerektiği görüşünde oldukları,

bayan öğrencilerin ise öğretmen olmak için öğretmenlik sertifika programına katılmanın gerekli olmadığı yönünde düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlara bakarak cinsiyet faktörünün bazı araştırmalarda anlamlı bir fark oluştururken, bazılarında da anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bu araştırmada da cinsiyet faktörü, öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ailesinde bir eğitimci bulunup bulunmadığına göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Fark olup olmadığını anlamak için öğrenci puanları bağımsız t testi ile analiz edildi. Tablo 19’da bu t testine ilişkin sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 19: Ailesinde Bir Eğitimci Olması Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde

Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin t Testi Sonuçları

Ailede eğitimci var mı?	N	X	S	sd	t	p
Var	88	97,38636	14,67301	193	-2,365	0,019*
Yok	107	103,271	20,02195			

\*  $p < 0,05$

Ailede eğitimci olmasına göre öğrenci görüşleri arasındaki fark tablo 20’den de anlaşılacağı üzere anlamlı bulunmuştur. Yani öğrencinin programa ilişkin görüşleri öğrencinin ailesinde bir eğitimci olup olmadığına göre değişmektedir.

Benzer bir araştırmada da Çeliköz (2000), öğrencinin ailesinde eğitimci olup olmamasının öğrencilerin görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada ise ailesinde bir eğitimci bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ailesinde bir eğitimci bulunan öğrencilerin bunlardan etkilenmenin de sayesinde öğretmenlik mesleğine ve dolayısıyla bu programa ilişkin daha olumlu görüşler geliştirmeleri beklenebilir. Ancak yapılan t testi sonucunda, ailesinde bir eğitimci bulunmayan öğrencilerin bulunanlara göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yani ailesinde bir eğitimci bulunmayan öğrencilerin programa ilişkin görüşleri daha olumlu bulunmuştur. Bu fark ailesinde eğitimci bulunan bir öğrencinin, öğretmenlik mesleğinin özellikleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olması ve programı değerlendirirken diğer öğrencilere oranla daha titiz ve ayrıntılı davranması sonucu ortaya çıkmış olabilir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin mezun olduğu lise türüne göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade

edilmişti. Lise türünün öğrenci görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı bağımsız Anova testi ile incelenmiş ve sonuçlar tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Guruplar Arası	6584,575	6	1097,429	3,664	0,002*
Gruplar İçi	56311,578	188	299,53		
Toplam	62896,154	194			

\*  $p < 0,05$

Tablo 20’den de anlaşılacağı üzere gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Yani öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, öğrencinin mezun olduğu lise türüne göre değişmektedir. Gruplar arasındaki bu farkın nereden kaynaklandığını öğrenmek için LSD testi uygulandı. LSD testine ait sonuçlar tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21: Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrenci Görüşlerindeki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Lise türü 1	Lise türü 2	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Düz lise	Süper lise	-7,27976	4,00577	0,071
	Anadolu Lisesi	1,12302	3,44762	0,745
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-5,97932	3,38352	0,079
	Özel Lise	-20,17857	6,80851	0,003*
	Fen Lisesi	-24,32143	8,8571	0,007*
	İmam Hatip Lisesi	13,67857	12,38268	0,271
Süper lise	Düz lise	7,27976	4,00577	0,071
	Anadolu Lisesi	8,40278	4,56078	0,067
	Anadolu Öğretmen Lisesi	1,30044	4,51251	0,774
	Özel Lise	-12,89881	7,4344	0,084
	Fen Lisesi	-17,04167	9,34681	0,070
	İmam Hatip Lisesi	20,95833	12,73755	0,102
Anadolu Lisesi	Düz lise	-1,12302	3,44762	0,745
	Süper lise	-8,40278	4,56078	0,067
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-7,10234	4,02525	0,079
	Özel Lise	-21,30159	7,14914	0,003*
	Fen Lisesi	-25,44444	9,12155	0,006*
	İmam Hatip Lisesi	12,55556	12,57319	0,319
Anadolu Öğretmen Lisesi	Düz lise	5,97932	3,38352	0,079
	Süper lise	-1,30044	4,51251	0,774
	Anadolu Lisesi	7,10234	4,02525	0,079
	Özel Lise	-14,19925	7,11845	0,048*
	Fen Lisesi	-18,34211	9,09751	0,045*
	İmam Hatip Lisesi	19,65789	12,55576	0,119

Tablo 21 - devamı

Özel Lise	Düz lise	20,17857	6,80851	0,003*
	Süper lise	12,89881	7,4344	0,084*
	Anadolu Lisesi	21,30159	7,14914	0,003*
	Anadolu Öğretmen Lisesi	14,19925	7,11845	0,048*
	Fen Lisesi	-4,14286	10,84769	0,703
	İmam Hatip Lisesi	33,85714	13,87641	0,016*
Fen Lisesi	Düz lise	24,32143	8,8571	0,007*
	Süper lise	17,04167	9,34681	0,070
	Anadolu Lisesi	25,44444	9,12155	0,006*
	Anadolu Öğretmen Lisesi	18,34211	9,09751	0,045*
	Özel Lise	4,14286	10,84769	0,703
	İmam Hatip Lisesi	38	14,98824	0,012*
İmam Hatip Lisesi	Düz lise	-13,67857	12,38268	0,271
	Süper lise	-20,95833	12,73755	0,102
	Anadolu Lisesi	-12,55556	12,57319	0,319
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-19,65789	12,55576	0,119
	Özel Lise	-33,85714	13,87641	0,016
	Fen Lisesi	-38	14,98824	0,012

Tablo 21 incelendiğinde özel liseden mezun olan öğrencilerle düz liseden mezun olan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde özel liseden mezun olan öğrencilerle; Anadolu Lisesinden mezunlar arasında, Anadolu öğretmen lisesinden mezun olanlar arasında ve İmam Hatip lisesinden mezun olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kısaca özel liseden mezun olan öğrencilerle, süper lise ve fen lisesi hariç diğer tüm lise türlerinden mezun öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, özel lisedeki öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesinden ve burada okumuş olan öğrencilerin beklentilerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 21'de ayrıca fen lisesinden mezun olan öğrencilerle, süper lise ve özel lise haricindeki diğer tüm liselerden mezun öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılığın sebebi yine Fen lisesinde verilen eğitimin kalitesi ve öğrencilerin beklentilerinden kaynaklanıyor olabilir.

Çeliköz (2000) yaptığı çalışmada mezun olunan lise türünün öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farka yol açmadığını bulmuştur. Diğer bir çalışmada ise Şimşek (2003), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen en temel değişkenin mezun olunan lise olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde bu çalışmada da lise türünün öğrenci görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde değişik türlerde liseler bulunması ve bunların hem

verdikleri eğitimin kalitesi hem de müfredat programları açısından farklılıklar göstermesi bu sonuca sebep olmuş olabilir.

#### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, lise bitirme(diploma) derecelerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bunu anlamak için de öğrencilerin lise diploma dereceleri ile anketten aldıkları puanlar bağımsız anova testi kullanılarak analiz edildi. Tablo 22’de de öğrencilerin lise diploma dereceleri ile anketten aldıkları puanların analize ilişkin sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 22: Lise Diploma Notu Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Guruplar Arası	1578,038	2	789,019	2,471	0,087
Gruplar İçi	61318,116	192	319,365		
Toplam	62896,154	194			

Yapılan test sonucu gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri onların lise diploma derecelerine göre farklılık göstermemektedir. Zaten öğrenciler öğretmen olabilmek için hangi tür liseden mezun olursa olsun ortak bir sınava (ÖSS) girmekte ve bu sınavdan aldıkları puanlar doğrultusunda üniversiteye yerleşmektedirler. Öğrenciler, üniversite sınavında birbirine yakın puanlar alarak bu bölümlere yerleşmişlerdir. Bu da öğrencilerin seviyelerin birbirinden çok ta farklı olmadığı anlamına gelmektedir. Lise diploma derecesinin anlamlı bir fark oluşturmamamsı da öğrenci seviyelerinin farklı olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

#### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın altıncı alt problemi de “Öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin öğretmenlik mesleğini nasıl seçtiğine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu analiz için öğrencilerin, öğretmenlik mesleğini seçme yolları ile ankette verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma bağımsız anova testi uygulanarak yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bilgiler tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23: Öğretmenlik Mesleğini Nasıl Seçtiği Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Guruplar Arası	687,72	4	171,93	0,518	0,723
Gruplar İçi	58780	177	332,09		
Toplam	59467,72	181			

Tablo 23'teki sonuçlardan da anlaşılacağı üzere öğrencinin öğretmenlik mesleğini nasıl seçtiği ile programa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yani öğrencinin mesleği seçme şekli onun öğretmenlik mesleğine ve dolayısıyla da bu programa ilişkin görüşlerini etkilememektedir. Öğrenciler, öğretmenlik mesleğini farklı şekillerde seçmiş olmalarına rağmen, hepsinin amacı programı bitirip öğretmen olarak atanabilmektir. Mesleği nasıl seçtiğine göre öğrenci algılarında bir farklılığın oluşmaması, öğrencilerin aynı amacı paylaşmalarından kaynaklanıyor olabilir.

#### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmadaki yedinci alt problem "Öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin tezsiz yüksek lisans programını aldığı üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmişti. Öğrenciler, tezsiz yüksek lisans programını aldıkları üniversitelere göre sınıflandırılıp anketten aldıkları puanlar karşılaştırıldı. Bu karşılaştırma yine bağımsız anova testi uygulanarak yapıldı ve tablo 24'teki sonuçlar elde edildi.

Tablo 24: Tezsiz Yüksek Lisans Programının Verildiği Üniversite Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Guruplar Arası	9783,601	2	4891,801	17,684	0,000*
Gruplar İçi	53112,553	192	276,628		
Toplam	62896,154	194			

\*  $p < 0,05$

Tablo 24'teki değerlerden anlaşılacağı üzere test edilen gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yani öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, bu programı

hangi üniversiteden aldıklarına göre değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak için LSD testi yapılmıştır. Yapılan bu LSD testinin sonuçları da tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25: Tezsiz Yüksek Lisans Programının Verildiği Üniversiteye Göre Öğrenci Görüşlerindeki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Tezsiz Yüksek Lisans Programının Verildiği Üniversite	Tezsiz Yüksek Lisans Programının Verildiği Üniversite	Ortalama farkı	Standart Hata	P
Marmara Üniversitesi	Yıldız Teknik Üniversitesi	-22,39158	3,8347	0,000*
	İstanbul Üniversitesi	-2,85498	2,56568	0,267
Yıldız Teknik Üniversitesi	Marmara Üniversitesi	22,39158	3,8347	0,000*
	İstanbul Üniversitesi	19,5366	3,74272	0,000*
İstanbul Üniversitesi	Marmara Üniversitesi	2,85498	2,56568	0,267
	Yıldız Teknik Üniversitesi	-19,5366	3,74272	0,000*

\*  $p < 0,05$

Tablo 25 incelendiği zaman farklılığın kaynağının Yıldız Teknik Üniversitesinde olduğu görülmektedir. Tezsiz yüksek lisans programını Yıldız Teknik Üniversitesinden alan öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri diğer iki üniversitedeki öğrencilerin görüşlerinden anlamlı olarak farklıdır. Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı bünyesinde verilecek dersler YÖK tarafından belirlenmiştir ve tüm üniversitelerde aynı dersler, aynı içerikle anlatılmaktadır. Ne var ki, aynı konular anlatılsa bile anlatan öğretim görevlisinden kaynaklanan farklar olabilir. Yıldız Teknik Üniversitesindeki öğrencilerin diğer üniversitelerdeki öğrencilerden daha fazla olumlu görüşe sahip olmaları ve bu programı diğer üniversitelerdeki öğrencilerden daha fazla yararlı bulmaları, Yıldız Teknik üniversitesindeki öğretim görevlilerinin dersi anlatış şekline ve yaptıkları uygulamalardan kaynaklanıyor olabilir. Yine tablo 25’ten anlaşılacağı üzere Marmara Üniversitesindeki öğrenciler ile İstanbul Üniversitesindeki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmadaki sekizinci alt problem “Öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin üniversite diploma derecesine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde



ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin analizde öğrencilerin diploma dereceleri ile anketten aldıkları puanlar bağımsız anova testi ile test edildi. Tablo 26 bu testin sonuçlarını göstermektedir. Bu test yapılırken henüz mezun olmamış durumdaki öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır.

Tablo 26: Üniversite Diploma Derecesi Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Guruplar Arası	664,917	3	221,639	0,559	0,643
Gruplar İçi	43206,074	109	396,386		
Toplam	43870,991	112			

Bu tablodaki sonuç doğrultusunda öğrencilerin üniversite diploma dereceleri ile programa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğrencilerin programa ilişkin görüşleri onların üniversite diploma derecelerine göre değişmemektedir. Öğrenci ister başarılı olsun, isterse de başarısız olsun bu programa öğretmen olabilmek için devam etmektedir. Bu nedenden dolayı da öğrenci algıları, öğrencinin diploma derecesine göre farklılık göstermemiş olabilir.

#### Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, “Öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin öğretmenlik alanına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlik alanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için öğrencilerin aldıkları puanlar ile öğretmenlik alanları bağımsız anova testi ile analiz edildi. Bu analize ait test sonuçları da tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlik Alanı Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Guruplar Arası	2640,457	3	880,152	2,79	0,042*
Gruplar İçi	60255,697	191	315,475		
Toplam	62896,154	194			

\*  $p < 0,05$

Tablo 27’deki değerlerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin öğretmenlik alanına göre programa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu

anlamli farklıliğın nereden kaynaklandığını bulmak için de LSD testi yapılmıştır. Bu LSD testine ilişkin bulgular ise tablo 28’de gösterildiği gibidir.

Tablo 28: Öğretmenlik Alanına Göre Öğrenci Görüşlerindeki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Öğretmenlik Alanı	Öğretmenlik Alanı	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Türkçe/Edebiyat	Fen Bilimleri	8,75882	4,41412	0,049*
	Matematik	5,82727	5,03325	0,248
	Sosyal Bilimler	12,59123	4,6161	0,007*
Fen Bilimleri	Türkçe/Edebiyat	-8,75882	4,41412	0,049*
	Matematik	-2,93155	3,64298	0,422
	Sosyal Bilimler	3,8324	3,04074	0,209
Matematik	Türkçe/Edebiyat	-5,82727	5,03325	0,248
	Fen Bilimleri	2,93155	3,64298	0,422
	Sosyal Bilimler	6,76396	3,88516	0,083
Sosyal Bilimler	Türkçe/Edebiyat	-12,59123	4,6161	0,007*
	Fen Bilimleri	-3,8324	3,04074	0,209
	Matematik	-6,76396	3,88516	0,083

\*  $p < 0,05$

Tablo 28’den de anlaşılacağı üzere farklıliğın kaynağı Türkçe/ edebiyat alanındaki öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlik alanı Türkçe/edebiyat olan öğrencilerin görüşleri ile fen alanındaki ve sosyal bilgiler alanındaki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ancak öğretmenlik alanı Türkçe/edebiyat olan öğrencilerin görüşleri ile matematik alanındaki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Şimşek (2003) yaptığı araştırmasında fen alanlarındaki öğrencilerin sosyal alanlardakilere oranla daha olumlu tutuma sahip olduklarını bulmuştur. Çeliköz (2000) ise öğrenci görüşlerinin öğrencinin öğretmenlik alanına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak, Gören ve Deniz (2003), yaptıkları araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin öğretmenlik formasyon programına yönelik olumlu görüşlerinin diğer bölümlerden daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

#### Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin herhangi bir eğitim kurumunda çalışıp çalışmadığına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu farkın anlamlı olup olmadığını

anlamak için öğrenciler programa devam ederken aynı zamanda bir eğitim kurumunda çalışanlar ve çalışmayanlar diye iki gruba ayrıldı. Daha sonra bu iki gruptaki öğrencilerin puanları bağımsız t test ile analiz edildi. Bu analize ait sonuçlar tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Bir Eğitim Kurumunda Çalışması Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin t Testi Sonuçları

Çalışma durumu	N	X	S	sd	t	p
Çalışıyor	61	98,7377	16,32269	193	-0,982	0,327
Çalışmıyor	134	101,4701	18,71781			

Bu tablodan da anlaşılacağı üzere test edilen değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, öğrencilerin bir eğitim kurumunda çalışıp çalışmadığına göre farklılık göstermemektedir.

## BÖLÜM VI

### ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın özeti, yapılan istatistiksel analizler sonrasında ortaya çıkan sonuçlar ve bundan sonra yapılacak araştırmalar için öneriler bulunmaktadır.

#### Özet

Bu araştırmada İstanbul ilinde ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam etmekte olan öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrenci görüşlerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği de araştırılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
3. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin ailesinde bir eğitimci olup olmadığına göre farklılık göstermekte midir?
4. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin mezun olduğu lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
5. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin lise bitirme(diploma) derecelerine göre farklılık göstermekte midir?
6. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin öğretmenlik mesleğini nasıl seçtiğine göre farklılık göstermekte midir?

7. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin tezsiz yüksek lisans programını aldığı üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?
8. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin üniversite diploma derecesine göre farklılık göstermekte midir?
9. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin öğretmenlik alanına göre farklılık göstermekte midir?
10. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri, öğrencinin herhangi bir eğitim kurumunda çalışıp çalışmadığına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma genel tarama modeli ile yapıldı. Daha önceki benzer araştırmalar incelendi ve bu bilgiler hem araştırma probleminin netleşmesinde hem de araştırmada kullanılan anketin hazırlanmasında kullanıldı. Araştırmada İstanbul ili içerisinde üç üniversitede açılmış durumda olan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerden yansız örnekleme ile öğrenciler seçildi ve bunlara hazırlanan anket uygulandı. Üç üniversiteden toplam 195 öğrenciye anket uygulandı.

Araştırmada uygulanan anketlerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayara aktarıldı. Bu veriler daha sonra SPSS programına aktarılarak istatistiksel analizler yapıldı. Öğrencilerin cinsiyetine, ailesinde eğitimci olup olmamasına ve bir eğitim kurumunda çalışıp çalışmamasına göre farklılık olup olmadığı bağımsız t testi yapılarak analiz edildi. Öğrencinin mezun olduğu lise türüne, lise diploma derecesine, mesleği nasıl seçtiğine programı aldığı üniversiteye, üniversite diploma derecesine ve öğretmenlik alanına göre farklılık olup olmadığı da bağımsız ANOVA testi ile analiz edildi. Yapılan bu test sonucu farklılık bulunan maddelerde, farkın kaynağını ortaya çıkarmak için de LSD testi yapıldı.

İstatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular tablolar haline getirildi ve her bir alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar ayrı başlıklar altında, araştırmanın bulgular ve yorum bölümünde anlatıldı. Araştırmada elde edilen sonuçlar ise aşağıda yer almaktadır.

## Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

1. İstanbul ilindeki ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri genelde olumlu yöndedir.
2. Öğrenciler ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında aldığı bilgileri yeni gelişmeleri yansıtmada ve kuramsal açıdan yeterli bulmaktadırlar ancak uygulama açısından yeterli olup olmadığı noktasında kararsız kalmaktadırlar.
3. Öğrenciler bu program içerisinde verilen genel öğretim yöntemleri ile ilgili bilgileri yeterli bulmakta ama kendi alanındaki özel öğretim yöntemleri hakkında verilen bilgilerin yeterliliği hakkında ise kararsız kalmaktadırlar.
4. Öğrenciler programda yer alan derslerin tamamını gerekli ve faydalı bulmaktadırlar.
5. Öğrenciler dersleri anlatan öğretim elemanlarını akademik açıdan yeterli bulmakta ancak derste kullanılan araç gereçlerin ve derslerde yapılan etkinlik ve uygulamaların yeterliliği konusunda ise kararsız kalmaktadırlar.
6. Öğrenciler derslerde yapılan sınavların amacına uygun olup olmadığı noktasında kararsız kalmışlardır.
7. Öğrenciler sınıf mevcutlarını ve derslerin işleniş saatlerini uygun bulmaktadırlar.
8. Öğrenciler formasyon derslerinin tezsiz yüksek lisans seviyesine çıkarılmasından memnun olmakta ancak derslerin 1,5 yıl sürmesinin faydalı olacağı konusunda kararsız kalmışlardır.
9. Öğrenciler bu program sayesinde öğretmenlik bilinci kazanmakta, program sayesinde öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar geliştirmekte ve artık rahatlıkla öğretmenlik yapabileceklerini ifade etmektedirler.
10. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir.
11. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, öğrencinin ailesinde bir eğitimci olmasına göre farklılık göstermektedir. Ailesinde bir eğitimci bulunmayan öğrencilerin görüşleri daha olumludur.

12. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, öğrencinin mezun olduğu lise türüne göre değişiklik göstermektedir. Özel lise ve fen lisesinden mezun olan öğrencilerin görüşleri, diğer liselerden mezun olanlara göre daha olumludur.
13. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, öğrencilerin lise diploma derecelerine göre farklılık göstermemektedir.
14. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini nasıl seçtiklerine göre farklılık göstermemektedir.
15. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, tezsiz yüksek lisans programının verildiği üniversiteye göre farklılık göstermektedir. Bu araştırmada Yıldız Teknik Üniversitesindeki programa devam eden öğrencilerin, Marmara ve İstanbul üniversitelerindeki programlara devam eden öğrencilerden daha fazla olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
16. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, öğrencilerin üniversite diploma derecesine göre değişmemektedir.
17. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, öğrencinin öğretmenlik alanına göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlik alanı Türkçe/Edebiyat olan öğrencilerin algıları, Fen ve Sosyal Bilgiler olan öğrencilerin görüşlerinden daha olumludur.
18. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, öğrencinin bir eğitim kurumunda çalışıp çalışmadığına göre değişmemektedir.

### **Öneriler**

Araştırmanın bu kısmında uygulayıcılar ve araştırmacılar için yapılan öneriler yer almaktadır.

#### **Uygulayıcılar İçin Öneriler**

1. Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında yapılacak olan değişikliklerde, öğrenci görüşleri dikkate alınmalıdır.
2. Programın uygulanmasında, üniversiteler arasında eşgüdüm sağlanmalı, her üniversitedeki öğrencinin aynı uygulamayı alması sağlanmalıdır.
3. Programda genel öğretim yöntemleriyle beraber, öğrencinin kendi öğretmenlik alanına ait öğretim yöntemlerine daha fazla ağırlık verilmelidir.

#### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Bu araştırma İstanbul ilinde ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek programı açmış olan üç üniversitede yapılmıştır. Türkiye'deki ortaöğretim alan

öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı açan bütün üniversiteler kapsam alınarak araştırma genişletilebilir.

2. Öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla daha kapsamlı bir anket geliştirilebilir.
3. Bu araştırmada öğrenci görüşlerini etkileyen sınırlı sayıda değişken test edilmiştir. Öğrenci algıları arasında fark olup olmadığı, öğretmenlik mesleğini niçin seçtiği gibi daha farklı değişkene göre test edilebilir.



## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y.(2001) **Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi**. Sekizinci Basım. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ataınal, A(2003). **Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?.** Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydın, A. "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı:15, ss.275-286
- Aydın, M.(2000). **Eğitim Yönetimi**. Altıncı Basım. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başaran, İ. E.(1996). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Üçüncü Basım. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bayraktar, E.(1999). "Öğretmen Yetiştirmede Eğitim Ortamlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri" **İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri**. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını, ss.137-142
- Can, G.( 2001). " Eğitim Fakültesi Lisans Ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarında Tutum Geliştirme Açısından Etkililiği" **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:5.
- Can, N. (1992). "Öğretmenlik Uygulamasının Yönetimi İle İlgili Yeni Düzenlemenin Getirdikleri ve Yaşanan Sorunlar" **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı:11, ss.35-42
- Celkan, H. Y. (1987). "Öğretmen Yetiştirmenin Toplumsal Açından Tetkiki" **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu Tebliğleri**. Ankara.
- Ceyhan, A. A(2003). " Tezsiz Yüksek Lisans Programındaki Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Programa Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri" **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:13, ss.43-58
- \_\_\_\_\_. (2004). " Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi" **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı:4, ss.91-101

- Çeliköz, N. (2000). "G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Sertifikası Programına Yönelik Tutumları" **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi; ss.218–224
- Duman, T.(1991). **Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Erol M., Sezgin G., Çalışkan S. ve Yılmaz S. (2000). "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi" **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi, ss.481–483
- Gödek, Y. (2004). " Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanma, Problemler ve Bazı Öneriler" **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Gökçe, E.(2003). "Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları" **VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu**. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Gören, İ. ve Deniz S. (2003). "Orta Öğretim Branş Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Programına Yönelik Görüşleri".**Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:158
- Gürbüzttürk, O. ve Genç S.Z. (1999). "Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Fakülteye İlişkin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki –Atatürk Üniversitesi Örneği" **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; No.1076, ss.473–484.
- Gürses A., Doğan Ç., Özkan E., Açıkyıldız M., Bayrak R.ve Yalçın M. (2004). "Alan Öğretmeni Yetiştirmede Tezsiz Yüksek Lisans Eğitiminin Sonuçlarının Değerlendirilmesi" **I.Uluslararası Üniversite Eğitimi Kongresi**. İstanbul: Fatih Üniversitesi.
- Karamustafaoğlu O. ve Akdeniz A.R. (2002). "Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanmaları Beklenen Davranışları Uygulama Okullarında Yansıtılabilir Olanakları" **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Kavcar, C.(1999). "Nitelikli Öğretmen Sorunu" **V. 21.Yüzyılın Eşiğinde Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu**. Ankara: Başkent Öğretmen Evi.
- Koçer, H. A(1968.).**Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi**. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Küçükahmet, L(1993). **Öğretmen Yetiştirme (Programları ve Uygulamaları)**. Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2005). **Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri 2004–2005**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

“Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar” (2004) **Tebliğler Dergisi**, Sayı:2536.

Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.). **Resmi Gazete**, 14574; 24 Haziran 1973.

Mutsan, T.(2002). “Dünyada ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Yeni yaklaşımlar” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı:29, ss.115–127

Okçabol ve Diğerleri. (2003). **Öğretmen Yetiştirme Araştırması**. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 20.Nisan.2005  
<http://oyegm.meb.gov.tr>.

Önkol, L.(1999). “Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması Çerçevesinde Karşılaştıkları Sorunlar” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Özer, B.(1993). **Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımı İle Kazandırılması**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, C. (1998). **Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**. Birinci Basım. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Pehlivan, H. (1993).“Öğretmen Yetiştirmeye Hizmet Bakımından Anadolu Öğretmen Lisesi Uygulamasına Genel Bir Bakış” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:9, ss.237–248

Personel Genel Müdürlüğü, 20.Nisan.2005  
<http://personel.meb.gov.tr/solmenu/ist/index.htm>.

Saracalıoğlu, A.S.(1992). **Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması**. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Sarıkaya, E. E.(2003). “Buca Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Yeniden Yapılanma Süreci İçerisinde Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sözer, E. (1991). **Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Şen, H. Ş. ve Erişen Y. (2002). “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri” **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:22, ss.99–116

- Şimşek H.( 2003). “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:2
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi” **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı:13, ss.235–250
- Tan, H.(1989). “Türk Eğitiminde Kalite Sorunu” **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı:1.
- Temel, A.(1989). “Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin, “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”na Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi” **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:3, ss.180–192
- Türk Eğitim Tarihi, 15.Nisan.2005 <http://www.egitim.aku.edu.tr/tet04.htm>.
- Türkünlü E.B., Köroğlu H., Ceylan A. ve Yavuz G.(2004). “Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Eğitim Programında Yer Alan Okul Deneyimi Dersi Üzerine Bir Çalışma” **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı:309, ss.15–23
- Uçan, A.(2000). “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış” **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli**. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
- Ünsal, H.(2000). “Eğitim Bilimlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Formasyon Derslerine İlişkin Görüşleri” **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, ss.225–233
- (2004) “Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri” **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.529–543
- Yılman, M. ve Dinç C.(2000). “Türkiye’de Uygulanmış Öğretmen Eğitimi Programlarının Pedagojik Formasyon Yönünden Karşılaştırılması” **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi, ss.234–237
- Yüksek Öğretim Kurulu. (1998). **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**. Ankara: YÖK Yayınları.

## **EKLER**

- Ek - 1 Anket Formu  
Ek - 2 Öğrencilerin Anket Bilgileri

## EK 1: Anket Formu

### ORTAÖĞRETİM ALAN ÖĞRETMENLİĞİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMLARI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Değerli öğrenciler.....

Bu çalışma Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı bulunan ve ileride öğretmen olmayı amaçlamış siz öğrencilerin, bu programa ilişkin görüşlerinizi belirlemek için yapılmaktadır. Elinizde bulunan bu anket iki kısımdan oluşmaktadır;

- 1- Kişisel bilgiler
- 2- Programla ilgili düşünceleriniz

Anketin herhangi bir kısmında isminizi yazmanız gerekmemektedir. Aşağıda bulunan soruları içtenlikle ve doğru şekilde cevaplayacağınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hidayet TAMBAĞ

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim:

Tel: 0505 2700375

E-Mail: [tambaghid@hotmail.com](mailto:tambaghid@hotmail.com)

[hidayettambag@yahoo.com](mailto:hidayettambag@yahoo.com)

## BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

2- Ailenizde eğitimci var mı?

Evet  Hayır

3- Mezun olduğunuz lise türü hangisidir?

Genel (düz) Lise  Anadolu Lisesi  Fen Lisesi  
 Öğretmen Lisesi  Anadolu Öğretmen Lisesi  İmam Hatip

Lisesi

Mesleki / teknik Lise  Anadolu mesleki / teknik Lisesi  
 Yabancı dilde Lise  Özel Lise  
 Diğer (belirtiniz): .....

4- Lise bitirme (diploma) dereceniz nedir ?

2.00 - 3.00  3.00 - 4.00  4.00 - 5.00

5- Öğretmenlik mesleğini nasıl seçtiniz?

Kendime uygun buldum  Ailem yönlendirdi  
 Rehberlik servisi yoluyla  Öğretmenlerimden etkilendim  
 Giriş puanıma göre  
 Diğer (belirtiniz): .....

6- Mezun olduğunuz :

Üniversite: .....

Fakülte /Enstitü: .....

Bölüm: .....

7- Yükseköğretimi bitirdiğiniz diploma dereceniz nedir ?

2,00 - 2,50  2,50 - 3,00  3,00 - 3,50  3,50 - 4,00

8- Öğretmenlik alanınız hangisidir?

Okul öncesi eğitim  Matematik  Rehber öğretmen  
 Türkçe / Edebiyat  Sosyal Bilimler  Yabancı dil  
 Fen  Din / Ahlak  Güzel Sanatlar  
 Beden Eğitimi /spor  Mesleki / Teknik  Ticaret / Turizm  
 Diğer (belirtiniz): .....

9- Herhangi bir eğitim kurumunda çalışıyor musunuz?

hayır  evet

(belirtiniz): .....

## BÖLÜM 2: OAÖTYL PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

OAÖTYL = Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans

		tamamen katılmıyorum	katılmıyorum	emin değilim	katılıyorum	hiç katılmıyorum
1	OAÖTYL programında almış olduğum bilgiler, yeni gelişmeleri yansıtmada yeterli idi.	( )	( )	( )	( )	( )
2	OAÖTYL programında almış olduğum bilgiler, kuramsal açıdan yeterli idi.	( )	( )	( )	( )	( )
3	OAÖTYL programında almış olduğum bilgiler, uygulama açısından yeterli idi.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Genel öğretim yöntemleri ile ilgili öğrendiklerim yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Alanımdaki özel öğretim yöntemleri ile ilgili öğrendiklerim yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
	<b>Not: 6-18 arası sorularda, o dersi almış iseniz cevap veriniz.</b>					
	<b>OAÖTYL Programında yer alan derslerden:</b>					
6	Öğretmenlik mesleğine giriş dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Gelişim ve öğrenme dersi gerekli ve faydalıdır	( )	( )	( )	( )	( )
8	Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Sınıf yönetimi dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Konu alanı ders kitabı incelemesi dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Rehberlik dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Öğretmenlik uygulaması dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Özel öğretim yöntemleri 1 dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Özel öğretim yöntemleri 2 dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
16	okul deneyimi 1 dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
17	okul deneyimi 2 dersi gerekli ve faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )



		tamamen katılıyorum	katılıyorum	emin değilim	katılmıyorum	hiç katılmıyorum
18	OAÖTYL programında yer alan derslerin saat sayıları uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Öğretim elemanları akademik açıdan yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Derste kullanılan araç ve gereçler yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Derste kullanılan öğretim yöntemleri yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Derste yapılan etkinlik ve uygulamalar yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Derslerde yapılan sınavlar amacına uygun olarak yapılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Sınıf mevcutları uygundur, fazla değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Derslerin işleniş saatleri uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Formasyon derslerinin Tezsiz Yüksek Lisans düzeyine çıkarılmış olması faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
27	OAÖTYL Programının süresinin 3 dönem (1,5 yıl) olması faydalı olmuştur.	( )	( )	( )	( )	( )
28	Aldığım dersler bana öğretmenlik bilinci kazandırmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Almış olduğum OAÖTYL programı dersleri sayesinde rahatlıkla öğretmenlik yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
30	Öğretmenlik mesleğine karşı olan tutumum OAÖTYL programı sonrasında olumlu yönde artmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )

## Ek 2: Öğrencilerin Anket Bilgileri

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma derecesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
1	bayan	yok	Özel lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	80
2	bayan	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	107
3	erkek	yok	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	122
4	erkek	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	108
5	erkek	yok	Düz lise	2,00 - 3,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	81
6	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	112
7	bayan	var	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	95
8	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	95
9	erkek	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	94
10	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	117
11	erkek	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	113
12	erkek	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Ailem yönlendirdi	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	112
13	bayan	var	Süper lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	97
14	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	diğer	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	93
15	erkek	yok	Anadolu lisesi	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	2,00 - 2,50	Fen	Çalışıyor	89

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma dercesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
16	bayan	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	78
17	bayan	yok	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	84
18	bayan	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	101
19	bayan	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	109
20	bayan	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	101
21	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	74
22	bayan	var	Süper lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	107
23	erkek	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	111
24	erkek	var	Düz lise	2,00 - 3,00	Ailem yönlendirdi	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	82
25	erkek	yok	Fen lisesi	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	3,50 - 4,00	Fen	Çalışmıyor	80
26	bayan	yok	İmam Hatip lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	122
27	erkek	var	Düz lise	2,00 - 3,00	Kendime uygun buldum	Marmara	2,00 - 2,50	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	96
28	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	103
29	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	95
30	bayan	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	91
31	erkek	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	3,00 - 3,50	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	106
32	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	3,00 - 3,50	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	96

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma dercesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
33	bayan	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	80
34	bayan	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	147
35	erkek	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	82
36	bayan	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Öğretmenlerimden etkilendim	Marmara	3,00 - 3,50	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	101
37	bayan	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	70
38	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	96
39	bayan	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	84
40	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	84
41	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	69
42	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	74
43	erkek	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	2,00 - 3,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	90
44	bayan	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	62
45	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	91
46	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	diğer	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	90
47	bayan	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	80
48	bayan	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	107
49	erkek	yok	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	122

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma dercesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
50	erkek	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	112
51	erkek	yok	Düz lise	2,00 -3,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	81
52	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	112
53	bayan	var	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	95
54	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	95
55	erkek	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	94
56	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	117
57	erkek	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	113
58	erkek	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Ailem yönlendirdi	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	112
59	bayan	var	Anadolu lisesi	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	97
60	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	diğer	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	93
61	erkek	yok	Anadolu lisesi	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	2,00 - 2,50	Fen	Çalışıyor	89
62	bayan	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	78
63	bayan	yok	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	84
64	bayan	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	101
65	bayan	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	109
66	bayan	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	101

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma derecesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
67	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	74
68	bayan	var	Süper lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	107
69	erkek	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	111
70	erkek	var	Düz lise	2,00 - 3,00	Ailem yönlendirdi	Marmara	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	82
71	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Marmara	3,50 - 4,00	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	80
72	bayan	yok	Fen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	122
73	erkek	var	Düz lise	2,00 - 3,00	Kendime uygun buldum	Marmara	2,00 - 2,50	Fen	Çalışıyor	96
74	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	103
75	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	95
76	bayan	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Marmara	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	91
77	bayan	var	Anadolu lisesi	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	134
78	bayan	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Rehberlik servisi yoluyla	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışıyor	125
79	bayan	yok	Anadolu lisesi	3,00 - 4,00	Giriş Puanıma göre	Yıldız Teknik	3,00 - 3,50	Fen	Çalışmıyor	135
80	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	128
81	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	126
82	bayan	var	Özel lise	4,00 - 5,00	Öğretmenlerimden etkilendim	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışıyor	127
83	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	129

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma derecesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
84	bayan	var	Anadolu lisesi	3,00 - 4,00	Giriş Puanıma göre	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	75
85	bayan	var	Süper lise	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	Yıldız Teknik	3,50 - 4,00	Matematik	Çalışmıyor	98
86	erkek	yok	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	3,50 - 4,00	Matematik	Çalışıyor	108
87	bayan	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	3,00 - 3,50	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	124
88	bayan	var	Anadolu lisesi	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	2,00 - 2,50	Fen	Çalışmıyor	111
89	bayan	yok	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	3,00 - 3,50	Matematik	Çalışıyor	132
90	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Fen	Çalışıyor	126
91	bayan	yok	Özel lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	111
92	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	diğer	Yıldız Teknik	3,00 - 3,50	Fen	Çalışmıyor	128
93	bayan	yok	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	3,50 - 4,00	Fen	Çalışıyor	121
94	bayan	yok	Özel lise	4,00 - 5,00	Öğretmenlerimden etkilendim	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	133
95	bayan	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Öğretmenlerimden etkilendim	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	132
96	bayan	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	90
97	bayan	var	Özel lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	105
98	bayan	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	diğer	Yıldız Teknik	2,00 - 2,50	Fen	Çalışıyor	111
99	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	113
100	erkek	yok	Süper lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	Yıldız Teknik	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışıyor	132

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma derecesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
101	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	diğer	Yıldız Teknik	3,00 - 3,50	Matematik	Çalışmıyor	115
102	bayan	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	İstanbul	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	80
103	bayan	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	107
104	erkek	yok	Süper lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	122
105	erkek	var	Anadolu Öğretmen lisesi	3,00 - 4,00	Ailem yönlendirdi	İstanbul	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	113
106	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	80
107	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	diğer	İstanbul	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	112
108	bayan	var	Süper lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	95
109	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	Bitmedi	Fen	Çalışıyor	95
110	erkek	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	94
111	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	İstanbul	Bitmedi	Fen	Çalışmıyor	117
112	erkek	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	113
113	erkek	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışıyor	112
114	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	3,00 - 3,50	Fen	Çalışıyor	97
115	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışıyor	93
116	erkek	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	89
117	bayan	yok	Anadolu lisesi	2,00 - 3,00	Ailem yönlendirdi	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışıyor	78



Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma dercesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
118	bayan	yok	Süper lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	84
119	bayan	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	101
120	bayan	yok	Anadolu lisesi	2,00 - 3,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,50 - 4,00	Fen	Çalışmıyor	109
121	bayan	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	3,50 - 4,00	Fen	Çalışmıyor	101
122	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,00 - 3,50	Fen	Çalışmıyor	74
123	bayan	var	Süper lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,00 - 2,50	Fen	Çalışmıyor	107
124	erkek	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,00 - 3,50	Fen	Çalışıyor	111
125	erkek	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Rehberlik servisi yoluyla	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	82
126	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	80
127	bayan	yok	Fen lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,00 - 3,50	Fen	Çalışmıyor	122
128	erkek	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,50 - 4,00	Fen	Çalışıyor	96
129	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Öğretmenlerimden etkilendim	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışıyor	103
130	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	95
131	bayan	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	3,00 - 4,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	91
132	erkek	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	106
133	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,00 - 2,50	Fen	Çalışıyor	96
134	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	80

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma dercesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
135	bayan	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Fen	Çalışmıyor	147
136	erkek	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,00 - 3,50	Fen	Çalışmıyor	82
137	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	101
138	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	70
139	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	diğer	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışıyor	96
140	bayan	var	Fen lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışıyor	84
141	bayan	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Öğretmenlerimden etkilendim	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	84
142	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Öğretmenlerimden etkilendim	İstanbul	2,00 - 2,50	Matematik	Çalışıyor	69
143	bayan	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	3,00 - 3,50	Matematik	Çalışmıyor	74
144	erkek	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	90
145	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	diğer	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	62
146	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,00 - 3,50	Matematik	Çalışıyor	91
147	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,50 - 4,00	Matematik	Çalışmıyor	90
148	bayan	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	diğer	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	80
149	bayan	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	107
150	erkek	yok	Süper lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	122
151	erkek	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışıyor	115

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma dercesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
152	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Ailem yönlendirdi	İstanbul	2,00 - 2,50	Matematik	Çalışmıyor	81
153	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	112
154	bayan	var	Süper lise	4,00 - 5,00	diğer	İstanbul	2,50 - 3,00	Matematik	Çalışmıyor	95
155	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,00 - 3,50	Matematik	Çalışmıyor	95
156	erkek	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	3,00 - 3,50	Matematik	Çalışıyor	94
157	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	117
158	erkek	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	İstanbul	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	113
159	erkek	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	112
160	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	97
161	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	93
162	erkek	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	Bitmedi	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	89
163	bayan	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	78
164	bayan	yok	Süper lise	2,00 - 3,00	Ailem yönlendirdi	İstanbul	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	84
165	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	101
166	bayan	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,00 - 2,50	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	109
167	bayan	var	Anadolu Öğretmen lisesi	2,00 - 3,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	101
168	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	74

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma dercesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
169	bayan	var	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,00 - 3,50	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	107
170	erkek	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	111
171	erkek	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	82
172	erkek	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Rehberlik servisi yoluyla	İstanbul	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	80
173	bayan	yok	İmam Hatip lisesi	3,00 - 4,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	122
174	erkek	var	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Sosyal Bilimler	Çalışmıyor	96
175	erkek	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,00 - 2,50	Sosyal Bilimler	Çalışıyor	103
176	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Öğretmenlerimden etkilendim	İstanbul	3,00 - 3,50	Türkçe/Edebiyat	Çalışıyor	95
177	bayan	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışıyor	91
178	bayan	var	Anadolu lisesi	3,00 - 4,00	Giriş Puanıma göre	İstanbul	2,50 - 3,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışıyor	134
179	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Ailem yönlendirdi	İstanbul	3,00 - 3,50	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	125
180	bayan	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,50 - 4,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	135
181	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	128
182	bayan	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,00 - 3,50	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	126
183	bayan	var	Özel lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,00 - 3,50	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	127
184	bayan	yok	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,50 - 4,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışıyor	129
185	bayan	var	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışıyor	75
186	bayan	var	Süper lise	3,00 - 4,00	diğer	İstanbul	2,50 - 3,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışıyor	98
187	erkek	yok	Süper lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,00 - 2,50	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	108

Ö.No	Cinsiyet	Ailede Eğitimci	Lise türü	Lise diploma derecesi	Mesleği nasıl seçtiği	TYL programına devam ettiği üniversite	Üniversite diplome derecesi	Öğretmenlik alanı	Bir eğitim kurumunda çalışıyor mu	Puan
188	bayan	yok	Anadolu lisesi	4,00 - 5,00	Öğretmenlerimden etkilendim	İstanbul	3,00 - 3,50	Türkçe/Edebiyat	Çalışıyor	124
189	bayan	var	Özel lise	3,00 - 4,00	Öğretmenlerimden etkilendim	İstanbul	3,50 - 4,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	111
190	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	80
191	bayan	yok	Anadolu Öğretmen lisesi	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	147
192	erkek	var	Anadolu Öğretmen lisesi	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,50 - 3,00	Türkçe/Edebiyat	Çalışıyor	82
193	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	2,00 - 2,50	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	101
194	bayan	yok	Düz lise	4,00 - 5,00	Kendime uygun buldum	İstanbul	3,00 - 3,50	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	70
195	bayan	var	Düz lise	3,00 - 4,00	diğer	İstanbul	3,00 - 3,50	Türkçe/Edebiyat	Çalışmıyor	96