



## THE OPINIONS OF EDUCATION FACULTY STUDENTS ABOUT EDUCATIONAL COURSES

Sedat YÜKSEL\*

### ABSTRACT

The students' opinions about educational courses in two education faculties were determined in this study. This research was conducted with the students at the Uludağ and Gazi universities. According to results of this study, students have positive opinions about the teaching profession and the instructors teaching these courses and they are aware of the importance of these courses. On the other hand, they have comparatively low level positive opinions about the educational courses. The interpretation of the results was done according to the related literature.

**Keywords:** Teacher education, educational courses, education faculty.

---

\* Assist. Prof. Dr., Uludağ University, Faculty of Education, e-mail: sedaty@uludag.edu.tr

### SUMMARY

**Purpose and significance:** Educational courses are the most important factors to develop students' knowledge, skills, and attitudes related to the teaching profession. However, it is argued that these courses should be eliminated since they are not effective or necessary (Bestor, 1953; Brubacher, 1966; Conant, 1963; Koerner, 1963; Lortie, 1975). Hence, the weight of the educational courses has been lately reduced; the weight of subject-matter courses has been increased due to these negative opinions. For this reason, educational faculties have met with the danger of not preparing professional teachers (Clifford & Guthrie, 1988; Shen, 1999; Soder & Sirotnik, 1990). The number of educational courses has been increased with the changes done in Turkish educational system. However, this increase cannot guarantee to prepare qualified teachers. The important point is here that these courses should be effectively given to students. The prerequisite of taking effectively these courses is the attitudes and opinions of students. The purpose of this study is to determine opinions of the students towards educational courses given by the instructors at the department of educational sciences at educational faculties.

**Discussion and Conclusions:** After connecting teacher education programs to universities in Turkey, the structure of the teaching staff of these teacher education institutions has changed and the teaching staff mostly has come from the liberal art faculties. As a result of this, instead of an professional structure, an academic structure has been established at the educational faculties. In this structure, According to the results of this study, students have have comparatively low level positive opinions about the educational courses although they have positive opinions about the teaching profession and their instructors and they stated that these courses were necessary. In short, the low level positive opinions of the students about these courses are not caused by students' dislike about the teaching profession or the behaviors of the instructors. The reasons for students' low level positive opinions about educational courses needs to be researched in the light of these findings. The reason for these low level positive opinions might be the hidden curriculum in these departments. In this respect, it has been predicted that important results can be obtained by the research revealing the hidden curriculum of faculties and departments.



## EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

**Sedat YÜKSEL\***

**ÖZ:** Bu araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerine yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma Uludağ ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ve ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarına olumlu baktıkları, ÖMB derslerinin gerekliliğinin farkında oldukları, buna karşılık ÖMB derslerine yönelik düşüncelerinin çok olumlu olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ilgili literatüre dayalı olarak yorumlanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, eğitim fakültesi.

---

\* Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi e-mail: sedaty@uludag.edu.tr

## GİRİŞ

Öğretmen nitelikleri ve öğretmen yetiştirme konusu Türkiye’de her dönem tartışma konusu olmuştur. İlk öğretmen okulunun açıldığı 1848 yılından günümüze kadar olan dönemde Türk öğretmen yetiştirme sisteminin çağın gereklerine uygun, kaliteli öğretmenler yetiştirebilmesine yönelik çeşitli yenilik ve uygulamalar yapılmıştır. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenliği özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlamış ve tüm öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri gerektiğini karara bağlanmıştır. Öğretmen yetiştirme programları ile ilgili olarak da bu programlarda genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi-ÖMB) derslerinin yer alması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri ve tutum geliştirmelerinde en önemli faktörlerden birisi, hiç şüphesiz ki ÖMB dersleridir. ÖMB derslerini almamış bir öğretmen adayının alan bilgisini öğretme sürecinde çeşitli zorluklar yaşayacağı kuşkusuzdur. Diğer taraftan bu dersler öğrencinin öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımasına ve sevmesine de yardımcı olacaktır. Ancak ÖMB derslerinin programda yer alması nitelikli öğretmen yetiştirmenin garantisi olamaz. Burada önemli olan bu derslerin öğrencilere etkili ve verimli bir şekilde verilerek onlara bir yandan öğretmenlik bilgi ve becerisi kazandırılmasını, diğer yandan mesleğini istek ve şevkle yapabilmesi için kendisinden olumlu yönde tutumlar geliştirmesini sağlamaktır. Ancak ÖMB dersleri ile ilgili olarak, bu derslerin etkili verilemediği, bu derslerin gereksiz olduğu, kaldırılması gerektiği vb. fikirler ileri sürülmektedir. Bu fikirler hem ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarını hem de öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir.

## EGİTİM FAKÜLTESİ PROGRAMLARINDA ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİ TARTIŞMASI

Öğretmen eğitimi konusunda yapılan tartışmaların temelinde yeni mezun öğretmenlerin niteliklerindeki yetersizlikler yer almaktadır. Buna bağlı olarak öğretmen eğitimi programlarının yeterliliği konusunda üniversitelerde görevli akademisyenler arasında da çatışmalar yaşanmaktadır. Bazı akademisyenler, öğretmen olabilmek için öğretmen adayın öğreteceği alana ilişkin olarak alan bilgisini çok iyi düzeyde bilmesinin yeterli olduğuna inanmaktadır. Diğer taraftan, bazı akademisyenler de öğretmenlerin daha az yoğunlukta alan bilgisi ve bu konuları nasıl öğreteceğine ilişkin olarak ÖMB dersleri konularında yeterli olmaları gerektiğini savunmaktadır (Cruickshank, 1985). Aslında bu tartışmaların temelinde öğretmen yetiştiren kurumların üniversite içerisinde yer almasının bulunduğu söylenebilir.

19. yüzyılın son çeyreğinde başlayan ve yoğun bir şekilde devam eden öğretmen eğitimi kurumlarının üniversitelere devredilmesi hareketi bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Üniversitelerdeki akademisyenler yeni kurulan pedagoji kürsülerine karşı çıkmış, bu konuda olumsuz düşünceler ileri sürmüşlerdir. Kendileri eğitim bilimlerini en alt statüdeki bilim dalları arasında görmüşler, hatta eğitimin bir bilim olup olmadığını dahi tartışmışlardır (Shen, 1999; Yang, 1998). Bu olumsuz düşünce ve tutumlar sonucunda üniversite bünyesinde kurulan eğitim fakülteleri üniversite içerisinde düşük statülü sınıf ve üniversite yönetimi tarafından en az düzeyde desteklenen programlar olmuşlardır. (Clark & Marker, 1975; Ducharme, 1985; Gideonse, 1984; Howsam, Corrigan, Denmark & Nash, 1976; Walton, 1964).

Üniversite yönetimlerinin Eğitim Fakültelerine yönelik olumsuz bakışlarının yanında eğitim fakültesinin yapısı, işleyişi ve programları üzerinde yoğun eleştiriler yapılmıştır. Yapılan eleştiriler özellikle ÖMB dersleri hakkında olmuştur. ABD’li bazı akademisyenler (örneğin Bestor, 1953; Brubacher, 1966; Conant, 1963; Koerner, 1963; Lortie, 1975) öğretmen adaylarının konu alanı bilgilerinde yetersizlikler olduğunu, öğretmen eğitimi programlarındaki derslerin çoğunun akademik bir içerik taşımadığını ve bu arada ÖMB derslerinin sınırlarının da belirsiz olduğunu, bu nedenle öğrencilerin gerekli bilgi ve beceriden yoksun olarak yetiştiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu eleştiriler zamanla daha fazla destek bulmuştur. Özellikle 1980’li yıllarda ABD’de ve İngiltere’de alan bilgisi güçlü öğretmenler yetiştirilmek üzere lisans düzeyinde öğretmen eğitime son verilerek Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına lisansüstü eğitim verilmesi ve ÖMB derslerinin ağırlıklarının azaltılarak bunun yerine okulda uygulamalara ağırlık verilmesi vb. talepler yoğunlaşmış ve bu fikirler kısa zamanda üniversitelerde uygulanmaya başlanmıştır. ÖMB dersleri, özellikle de eğitimin temelleri dersleri (eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi vb) öğretmen eğitimi programlarından çıkarılmıştır. Bu talep ve uygulamalardaki temel anlayış öğretmenlik bilgi ve becerisinin bir ders şeklinde verilemeyeceği, bunun ancak okullarda usta-çırak ilişkisi içerisinde öğrenilecek bir meslek olduğudur (Nelson, Palonsky & Carlson, 1990). ÖMB dersleri aleyhindeki bu görüş ve uygulamalar sonucunda ÖMB derslerinin programlardaki ağırlıkları azaltılmış, konu alanı derslerine daha fazla ağırlık verilmiştir. Böylece Eğitim Fakülteleri mesleki (profesyonel) açıdan güçlü öğretmenler yetiştirememe tehlikesiyle karşı karşıya kalmışlardır (Clifford & Guthrie, 1988; Shen, 1999; Soder & Sirotnik, 1990).

## ÜLKEMİZDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİ

Ülkemizde son 30 yıldır yapılan reformların önemli bir kısmı öğretmen eğitimi ile ilgilidir. Bu reformlar içerisinde en önemlisi 1981 reformudur. Bu reform ile daha önce Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmıştır. (Binbasioğlu, 1995; Küçükahmet, 1993). Bu reformun lehinde veya aleyhinde çeşitli tartışmalar olmakla birlikte, öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesi genelde olumlu yankılar bulmuştur. Bu reform ile öğretmen eğitimi politik etkilerden kurtarılarak özerk hale getirilmiş ve öğretmen eğitimi üzerinde yapılan çalışmaların daha akademik ve bilimsel olarak yürütülmesi sağlanmıştır (Duman, 1998). Bu olumlu yönlerine karşılık, öğretmen yetiştirmenin üniversite içerisine alınması çeşitli problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu dönemde görülen problemlerin en önemlisi üniversite bünyesinde yaşanan yapısal problemlerdir. Bu problemler aynı tecrübeyi yaşayan çoğu batılı ülkelerle benzerlik göstermektedir. Öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredildikten sonra üniversiteler eğitim fakültelerini benimseyememiş, öğretmenlik mesleğini ciddiye almayarak öğretmenliği küçümsemişlerdir (Kavcar, 2002; Okçabol, 2005; Özdemir, 1998; Şişman, 2000). Üniversiteler öğretmen eğitimini tam olarak kavrayamamış, öğrencilerin mesleki yönden gelişmeleri ile genel kültür ve uygulama (staj) faaliyetleri önemsenmemiş, ÖMB dersleri genellikle kalabalık sınıflarda yapılmıştır. Akademik kadrolar ağırlıklı olarak Fen-Edebiyat kökenli oldukları için öğretmenlik mesleğine ilişkin –özellikle- beceri ve duyuşsal özellikler öğrencilere kazandırılmamıştır (Ataman, 1998; Duman, 1991; Okçabol 2005; Önsoy, 1998). Kısacası Üniversiteler içinde öğretmenlik havasının sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bu yapının sonucu olarak, yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi düzeylerinin zayıf (Özdilek-Kılıç, 1997), öğretmenliğe yönelik tutumlarının da düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Can, 1987; 1989; Özdilek-Kılıç, 1997; Sözer, 1992).

Öğretmen eğitiminde yaşanan bu sorunlar karşısında 1997 yılında “öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma” adıyla yeni bir reform yapılmıştır. Bu reform 1998- 1999 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. 1981 reformu ile önemli yapısal değişiklikler yapılırken, bu reform ile özellikle programlar ve uygulamalar yönünden önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu reform ile Eğitim Fakültesi programlarında yer alan konu alanı derslerinin derinliğine ve yoğun öğretimi engellenmiş, ÖMB derslerinin sayısı ve kredilerinde önemli değişiklikler yapılmış, bu dersler içerisinde teorik olanlar, özellikle de eğitimin temelleri dersleri (eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi)- eğitim psikolojisi hariç- programdan

kaldırılmış ve öğrencilerin okullarda uygulama yapma saatleri artırılmıştır (YÖK, 1997). Bu reform öğretmen eğitimi programlarında sosyoloji, felsefe ve eğitimin temelleri vb. derslerin programlardan çıkararak genel kültür boyutunu göz ardı ettiği (Okçabol, 2005; Yılman & Dinç, 2000; Bülbül, 1999; Kaptan- Aksu, 2001; Kavcar, 1999) ve programların bu haliyle öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik duyuşsal tutumlar geliştirmelerini sağlayamayacağı (Kavcar, 1999; Yılman, & Dinç, 2000) gerekçeleriyle eleştirilmiştir.

Yeniden yapılanma reformu ile öğretmen eğitiminde yaşanan bu sorunların giderilmesine yönelik olarak sekiz yıl sonra Yükseköğretim Kurulu (YÖK) eğitim fakültesi programlarında güncelleme ve değişiklikler yapmaya karar vermiş, bu değişiklikler 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu reformla eğitim fakültesi programlarının genel kültür boyutunun yetersiz olduğu kabul edilerek öğretmen adayına entellektüel donanım kazandırmak üzere bilim tarihi, felsefeye giriş vb. gibi dersler ile eğitimin temelleri dersleri programlara konulmuştur (YÖK, 2006). Bu düzenlemelere bakıldığında öğretmen eğitiminde genel kültür ve ÖMB derslerine önem verildiği, ve öğrencide öğretmenlik anlayışının güçlendirilmesine çalışıldığı görülmektedir.

Türk öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan değişiklikler incelendiğinde eğitim fakültelerindeki akademik anlayışın mesleki (profesyonel) anlayışa dönüştürülmesine çalışıldığı görülmektedir. Bu çabalar takdir edilmesi gereken çabalardır. Ancak ÖMB derslerinin ağırlıklarının artırılmaya çalışılması öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirileceğinin garantisi olamaz. Burada önemli olan bu derslerin etkili ve verimli bir şekilde öğrencilere verilmesidir. Bunun için de ön şart öğrencilerin bu derslere yönelik görüş ve tutumlarıdır. Ancak öğrencilerin ÖMB dersleri hakkındaki görüşlerini ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır.

Bu araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarınca verilen ÖMB derslerine (öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimde plânlama ve değerlendirme, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi ve rehberlik) ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
- 2) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerine ilişkin görüşleri öğrenim gördükleri üniversite/fakülte'ye göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerine ilişkin görüşleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Model

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışan, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen araştırmalardır (Kaptan, 1995).

### Çalışma Grubu

Araştırma 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Uludağ ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin İngilizce, Resim- İş, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programları son sınıfa kayıtlı 414 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Son sınıf öğrencilerinin alınmasının sebebi bu öğrencilerin hem öğretmenlik meslek, hem de alan bilgisi derslerinin hepsini almış olmaları ve bu nedenle daha geçerli bir değerlendirme yapabileceklerinin varsayılmasıdır. Tablo 1’de çalışma grubu ile ilgili bilgiler verilmektedir.

**Tablo 1. Çalışma Grubu**

Branş	Üniversite/ Fakülte Adı											
	Uludağ Üniv. Eğitim Fak.						Gazi Üniv. Eğitim Fak.					
	KIZ		ERKEK		TOPLAM		KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İngilizce Öğretim.	65	86,7	10	13,3	75	32,8	61	88,4	8	11,6	69	37,3
Resim- İş Öğretim.	58	78,4	16	21,6	74	32,2	31	70,5	13	29,5	44	23,8
BÖTE	16	35,6	29	64,4	45	19,7	11	34,4	21	65,6	32	17,3
RPD	18	51,4	17	48,6	35	15,3	26	69,7	14	30,3	40	21,6
Toplam	157	68,6	72	31,4	229	100,0	129	69,7	56	30,3	185	100,0
Gen. Top. (UÜ+ GÜ)	157	37,9	72	17,4	229	55,3	129	31,2	56	13,5	185	44,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin % 55. 3’ü Uludağ Üniversitesi (UÜ), % 44.7’si Gazi Üniversitesi (GÜ) Eğitim Fakültesi öğrencisi olup, tüm öğrencilerin % 69.1’i kız %30.9’u erkektir. Öğrencilerin kayıtlı oldukları programlar incelendiğinde ise İngilizce ve Resim- İş Eğitimi programlarının ağırlıklı olarak kız öğrencilerden, buna karşılık BÖTE programının ağırlıklı olarak erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. RPD programı ile ilgili olarak GÜ’de kızların ağırlıklı olduğu, buna karşılık UÜ’de kız ve erkeklerin hemen hemen eşit oldukları görülmektedir.



### Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Ölçeği (ÖMBÖ) uygulanmıştır. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmam 2, Kesinlikle Katılmam 1 şeklindedir. Olumsuz ifadeyi veya olumsuz yönde fikir içeren maddelerde puanlama ters yönde işleyecek şekilde 1,2,3,4,5 olarak yapılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ÖMB dersleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan çalışma ve araştırmalar incelenmiş, bu derslere giren öğretim elemanları ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda pilot uygulaması yapılmak üzere 54 maddelik bir araç hazırlanmıştır. Bu araç 181 öğrenci üzerinde uygulanmış, sonuçlar üzerinde geçerlik ve güvenilirlik işlemleri yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak yapılan işlemlerde ilk olarak ölçekte yer alan soruların bütün bir ölçek oluşturacak şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı, sorulardan elde edilen puanların toplanabilir olup olmadığını belirlemek üzere ölçeğin toplanabilirlik özelliği test edilmiştir (Özdamar, 2004). Yapılan “Tukey Non-Additivity” testi sonucunda ölçeğin toplanabilir özelliğinin olduğu belirlenmiştir (Friedman  $x^2 = 38.47$ ;  $p < .001$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Tablo 2 ÖMBÖ ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçlarını vermektedir.

**Tablo 2. ÖMBÖ Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Madde No	Madde Toplam	Madde İç Tutarlılık	Madde No	Madde Toplam	Madde İç Tutarlılık	Madde No	Madde Toplam	Madde İç Tutarlılık
1-18	Korelasyon Katsayıları	Değişikliği	19-36	Korelasyon Katsayıları	Değişikliği	37-54	Korelasyon Katsayıları	Değişikliği
1	.65	.94	19	.66	.94	37	.55	.94
2	.66	.94	20	.65	.94	38	.40	.94
3	.62	.94	21	.73	.94	39	.42	.94
4	.55	.94	22	.30	.94	40	.48	.94
5	.60	.94	23	.48	.94	41	.43	.94
6	.56	.94	24	.53	.94	42	.23	.94
7	.45	.94	25	.72	.94	43	.39	.94
8	.54	.94	26	.45	.94	44	.37	.94
9	.37	.94	27	.41	.94	45	.40	.94
10	.68	.94	28	.56	.94	46	.24	.94
11	.60	.94	29	.19	.94	47	.19	.94
12	.27	.94	30	.49	.94	48	.39	.94
13	.67	.94	31	.52	.94	49	.37	.94
14	.62	.94	32	.55	.94	50	.43	.94
15	.64	.94	33	.34	.94	51	.45	.94
16	.64	.94	34	.42	.94	52	.37	.94
17	.43	.94	35	.34	.94	53	.30	.94
18	.30	.94	36	.62	.94	54	.27	.94

Tablo 2' de görüldüğü gibi ölçekte 12, 18, 22, 29, 42, 46, 53 ve 54. maddelerin Madde Toplam Korelasyon Katsayısı .30 ve altı değerde çıktığından ölçekten atılması düşünülmüştür (Büyüköztürk, 2005). Ancak bu maddelerin Madde İç Tutarlılık Değişikliği Derecesinin yüksek çıkması, yani bu maddelerin araçtan çıkarılması halinde ölçeğin güvenilirliğinin çok düşmemesi nedeniyle, bu maddelerin araçtan çıkarılıp çıkarılmama kararı faktör analizi sonrasına bırakılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere Temel Bileşenler Analizi (Principal Components) üzerinde temellenen faktör analizi işlemleri yapılmış, rotasyon yöntemi olarak varimax rotation kullanılmıştır. Analiz sonucunda güvenilirlik çalışması esnasında madde toplam korelasyon katsayısı düşük çıkan maddelerin aynı zamanda faktör yüklerinin de düşük çıkması (faktör yükü .40 ın altında) nedeniyle araçtan çıkarılmalarına karar verilmiştir. Bu maddelerin yanı sıra 17. (faktör yükü .29) ve 48. (faktör yükü .34) maddeler de faktör yükünün düşük olması nedeniyle araçtan çıkarılmıştır. Ayrıca 52. maddenin faktör yükünün üç ayrı faktöre dağıldığı görülmüş, maddenin incelenmesi sonucunda, Madde Toplam Korelasyon Katsayısının da düşük bir değer almış olması (.37) da göz önüne alınarak bu maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Söz konusu maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin Cronbach alpha değeri .94 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004). Bu aşamada faktör analizi tekrar yapılmış, ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3 de verilmiştir.

**Tablo 3. ÖMBÖ Ölçeği Faktör Yapısı**

Faktörler												
F1- ÖMB DERSLERİ			F2- ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ			F3- ÖMB ÖĞRETİM ELEMANLARI			F4- ÖMB DERSLERİNİN GEREKLİLİĞİ			
Madde No	Faktör Yükü	Açıkladığı Varyans	Madde No	Faktör Yükü	Açıkladığı Varyans	Madde No	Faktör Yükü	Açıkladığı Varyans	Madde No	Faktör Yükü	Açıkladığı Varyans	
2	.80	21,69	28	.82	12,73	41	.73	11,55	51	.70	4,63	
10	.78		32	.78		43	.73		50	.68		
11	.77		30	.76		39	.72		49	.60		
1	.76		34	.74		44	.71					
15	.75		31	.71		37	.70					
3	.72		27	.70		40	.68					
5	.72		26	.68		38	.62					
4	.71		33	.66		36	.59					
13	.71		35	.57		45	.42					
14	.71											
8	.69											
19	.69											
25	.69											
21	.63											
6	.61											
16	.58											
20	.54											
24	.52											
23	.49											
9	.46											
7	.44											

Ölçeğin tümünün açıkladığı toplam varyans: 50,62

Tablo 3’de yer alan sonuçlardan da anlaşılacağı gibi yapılan işlemler sonucunda dört faktörlü, 42 maddeden oluşan bir ölçek meydana getirilmiştir. Bu ölçek Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik düşüncelerini belirlemek üzere araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanmış ve sonuçları üzerinde analizler yapılmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Toplanan veriler üzerinde yapılan ilk incelemede, verilerin dağılımına bakılmış, dağılımın normal olup olmadığını belirlemek üzere Toplanan dağılımın basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiş, ayrıca Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Bu testin anlamlı çıkması nedeniyle ( $p= ,000$ ) verilerin normal dağılım göstermediği, yani non-parametrik olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bölümlerarası farkın test edilmesi için Kruskal-Wallis (değişken sayısı ikiden fazla olduğu için), cinsiyet ve üniversiteler arası farkın test edilmesi için de Mann Whitney-U testi (değişken sayısı iki olduğu için) kullanılmıştır. Ayrıca Kruskal-Wallis testinde farkın anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla da Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bu çalışmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

### **BULGULAR**

Araştırmada elde edilen bulgular dört başlık altında verilmektedir.

#### **Öğrencilerin ÖMB Dersleri Hakkındaki Görüşleri**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik görüşleri Tablo 4 de verilmektedir.

**Tablo 4. Öğrencilerin ÖMB Derslerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel Değerler**

ÖLÇEK VE ALT BOYUTLAR	Ort	S
ÖMBÖ- GENEL ÖLÇEK	3,50	0,62
F1. ÖMB DERSLERİ	3,36	0,78
F2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ	3,83	2,64
F3. ÖMB ÖĞRETİM ELEMANLARI	3,43	0,73
F4. ÖMB DERSLERİNİN GEREKLİLİĞİ	3,69	0,91

Tablo 4’deki betimsel değerler incelendiğinde öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik düşüncelerinin “katılım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında öğrenciler ÖMB dersleri hakkındaki düşünceleri “kararsızım” düzeyine inmektedir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin ÖMB derslerine daha olumsuz baktıkları, buna

karşılık bu derslere giren öğretim elemanları ve bu derslerin gerekliliği ile öğretmenlik mesleğine daha olumlu baktıkları söylenebilir.

### Üniversite/ Fakültelerine Göre Öğrencilerin ÖMB Dersleri Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversite ve fakültelere göre (UÜ ve GÜ Eğitim Fakülteleri) ÖMB derslerine ilişkin görüşleri tablo 5'de verilmektedir.

**Tablo 5. Üniversite ve Fakültelerine Göre Öğrencilerin ÖMB Dersleri Hakkındaki Görüşleri**

CINSİYET	n	Sıra Ort.	U	p
ÖMBÖ- GENEL ÖLÇEK				
U. Ü.	229	219,37	18464,00	,025*
G. Ü.	185	192,81		
F1. ÖMB DERSLERİ				
U. Ü.	229	217,75	18835,50	,052
G. Ü.	185	194,81		
F2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ				
U. Ü.	229	214,46	19588,00	,187
G. Ü.	185	198,88		
F3. ÖMB ÖĞRETİM ELEMANLARI				
U. Ü.	229	222,65	17713,00	,004*
G. Ü.	185	188,75		
F4. ÖMB DERSLERİNİN GEREKLİLİĞİ				
U. Ü.	229	207,49	21181,00	,999
G. Ü.	185	207,51		

\* p< ,05

Tablo 5 incelendiğinde ÖMB derslerine yönelik düşüncelerde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Buna karşılık ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Sadece ÖMB derslerine giren öğretim elemanları boyutunda UÜ öğrencileri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuç UÜ öğrencilerinin ÖMB derslerine daha olumlu bakmasında derslerin içeriğinden ziyade, büyük ölçüde bu derslere giren öğretim elemanlarının etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

### Cinsiyetlerine Göre öğrencilerin ÖMB Dersleri Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin cinsiyetleri dikkate alınarak yapılan analizlerin sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6. Cinsiyetlerine Göre öğrencilerin ÖMB Dersleri Hakkındaki Görüşleri**

CINSİYET	n	Sıra Ort.	U	p
<b>ÖMBÖ- GENEL ÖLÇEK</b>				
Kız	286	229,80	11640,00	,000*
Erkek	128	155,65		
<b>F1. ÖMB DERSLERİ</b>				
Kız	286	226,88	12476,50	,000*
Erkek	128	162,24		
<b>F2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ</b>				
Kız	286	229,34	11723,00	,000*
Erkek	128	156,70		
<b>F3. ÖMB ÖĞRETİM ELEMANLARI</b>				
Kız	286	218,77	14794,00	,003*
Erkek	128	180,49		
<b>F4. ÖMB DERSLERİNİN GEREKLİLİĞİ</b>				
Kız	286	214,80	15931,50	,045*
Erkek	128	189,44		

\* p< ,05

Tablo 6 incelendiğinde görülebileceği gibi kız öğrenciler ÖMB derslerine yönelik daha olumlu düşüncelere sahiptir. Bu durum ölçeğin bütün alt boyutlarına da aynen yansımaktadır. Ortaya çıkan bu bulgu kız öğrencilerinin ÖMB derslerine daha olumlu baktıklarını (Yüksel, 2004b) ve öğretmenlik tutumlarının daha olumlu olduğunu (Aşkar & Çelenk, 1989; Okçabol, et. al, 2003; Saracaloğlu, 1991, 1992; Seferoğlu, 2004; Tanrıoğen, 1997) ortaya koyan araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Buna karşılık literatürde kız ve erkek öğrenciler arasında fark bulunamayan araştırmaların da bulunduğu unutulmamalıdır (Erden, 1995; Kaplan & İpek, 2002; Saracaloğlu et. al, 2004).

### Branşlarına Göre Öğrencilerin ÖMB Dersleri Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin öğrenim gördükleri branşlara göre ÖMB dersleri hakkındaki görüşlerine ilişkin olarak yapılan analizlerin sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7. Branşlarına Göre öğrencilerin ÖMB Dersleri Hakkındaki Görüşleri**

Branş	n	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
<b>ÖMBÖ- GENEL ÖLÇEK</b>						
1) Resim- İş Eğt.	118	231,83	3	31,02	,000*	1-2
2) BÖTE	77	162,18				1-3
3) RPD	75	166,99				4-2
4) İngilizce Öğr.	144	232,90				4-3
<b>F1. ÖMB DERSLERİ</b>						
1) Resim- İş Eğt.	118	220,39	3	22,53	,000*	1-2
2) BÖTE	77	180,81				1-3
3) RPD	75	163,44				4-2
4) İngilizce Öğr.	144	234,16				4-3
<b>F2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ</b>						
1) Resim- İş Eğt.	118	235,78	3	25,58	,000*	1-2
2) BÖTE	77	163,22				1-3
3) RPD	75	175,38				4-2
4) İngilizce Öğr.	144	224,73				4-3
<b>F3. ÖMB ÖĞRETİM ELEMANLARI</b>						
1) Resim- İş Eğt.	118	234,97	3	25,61	,000*	1-2
2) BÖTE	77	148,88				3-2
3) RPD	75	206,90				4-2
4) İngilizce Öğr.	144	216,65				
<b>F4. ÖMB DERSLERİNİN GEREKLİLİĞİ</b>						
1) Resim- İş Eğt.	118	214,91	3	7,04	,071	
2) BÖTE	77	195,51				
3) RPD	75	180,91				
4) İngilizce Öğr.	144	221,69				

\* p&lt; ,05

Öğrencilerin öğrenim gördükleri branşlara göre ÖMB dersleri hakkındaki görüşlerine bakıldığında ölçekte ve ölçeğin ÖMB derslerinin gerekliliği alt boyutu hariç, tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir. Farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre resim-iş ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin ÖMB derslerine daha olumlu baktıkları, buna karşılık RPD ve BÖTE öğrencilerinin daha olumsuz baktıkları ortaya çıkmıştır. Aynı durum ÖMB dersleri ve öğretmenlik mesleği alt boyutlarında da belirlenmiştir. ÖMB derslerine giren öğretim elemanları boyutunda ise resim-iş ve İngilizce öğretmenliğine ilaveten RPD öğrencilerinin BÖTE öğrencilerinden daha olumlu oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular RPD öğrencilerinin ÖMB derslerine olumsuz baktıklarını (Yüksel, 2004a), BÖTE öğrencilerinin ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının düşük olduğunu (Seferoğlu, 2004) belirleyen araştırmaları desteklemektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin nitelikleri her zaman dikkati çeken bir sorun olup, bu sorun doğrultusunda öğretmen eğitimi daima tartışılan bir konu olmuştur. Öğretmenlerde olması gereken alan bilgisi ile öğretmenlik bilgi ve beceri seviyeleri konusunda çeşitli fikirler ileri sürülmüştür. Bu tartışmalar ışığında Türkiye’de öğretmen eğitiminde 1981 den günümüze kadar üç reform yapılmıştır. En önemli değişiklik 1981 reformu ile öğretmen eğitiminin sorumluluğunun Milli Eğitim Bakanlığında alınarak Üniversitelere verilmesi olmuştur. Öğretmen eğitiminin üniversite kampusu içerisine alınmasıyla birlikte, öğretmen eğitimi daha özer bir hale gelmiştir. Ancak daha önce ifade edildiği gibi, öğretmen eğitimi kurumlarının üniversitelere alınması ile birlikte öğretmenlerin konu alanı bilgisi yönünden gelişmelerine ağırlık verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda eğitim fakültelerinin programlarına yoğun içerikli alan bilgisi dersleri yer almıştır. Böylece Eğitim Fakültelerinde mesleki –profesyonel- bir yapı yerine üniversitenin diğer fakültelerindeki gibi akademik bir yapı oluşmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğinde kullanacağından çok fazla alan bilgisi edinmesini sağlamıştır. Bunu gidermek üzere yapılan eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ile ÖMB dersleri ve öğretmenliğe ilişkin uygulamaların sayısı ve kredileri artırılmıştır. Ancak burada sorun, sadece bu yeniliklerin yapılarak sorunların giderileceğinin düşünülmesidir. Ancak yeni programların nasıl uygulanacağı veya amaçlanan şekilde uygulanabilirliği sorgulanamamaktadır. Bu açıdan ÖMB derslerinin etkili ve verimli bir şekilde işlenip işlenmediğinin ortaya çıkarılması önem kazanmaktadır.

ÖMB dersleri hakkında eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ve ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarına olumlu baktıkları, ÖMB derslerinin gerekliliğinin farkında oldukları belirlenmesine rağmen, öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik düşünceleri “kararsızım” düzeyine inmektedir. Bu sonuçlara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ve ÖMB derslerine giren öğretim elemanlarına yönelik olumsuz düşünceler taşımadığı, ancak ÖMB derslerine ilişkin düşüncelerinde sorun olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareket ederek öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik olumsuz düşüncelerinin sebeplerini tespit edecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeplerin başında fakülte ve bölümlerin örtük programları olabilir. Bu açıdan fakülte ve bölümlerin örtük programlarını ortaya çıkaracak araştırmalarda önemli sonuçlara ulaşılabileceği tahmin edilmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Aşkar, P. & Çelenk, S. (1989) İlkokula öğretmen yetiştiren Eğitim Yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları konusunda yapılan bir araştırma. *Çağdaş Eğitim*. 141, 236-141
- Ataman, A. (1998) Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 4, 263- 270.
- Bestor, A. (1953) *Educational wastelands*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Binbaşıoğlu, C. (1993) *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Yay.
- Brubacher, J. S. (1966) *A history of the problems of education*. 2. Edition. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bülbül, S. (1999) Öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu* (pp. 252-256). Ankara: Tekışık
- Büyüköztürk, Ş. (2005) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Gözden geçirilmiş 5. Baskı. Ankara: Pegem.
- Can, G. (1987) Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma (Ankara okullarında). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, 159-170
- Can, G. (1989) *Öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.
- Clark, D. L. & Marker, G. (1975) The institutionalization of teacher education. *Teacher education (74th yearbook of the national Society for the study of education)* In K. Ryan (Ed.) (pp.53-86) Chicago: University of Chicago Press.
- Clifford, G. J. & Guthrie, J. W. (1988) *Ed school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Conant, J. B. (1963) *The education of American teachers*. New York: McGraw- Hill.
- Cruickshank, D. R. (1985) *Models for the preparation of America’s teacher*. The Phi Delta Kappa Education Foundation. Bloomington, Indiana
- Duman, T. (1991) *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.



- Duman, T. (1998) Cumhuriyetimizin 75. yılında öğretmen yetiştirme sistemimiz ve sorunları. *Milli Eğitim* 139, 36-43
- Ducharme, E. R. (1985) Establishing the place of teacher education in the university. *Journal of Teacher Education*. 36, 8-11
- Erden, M. (1995) Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifika derslerine yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 99-104.
- Gideonse, H. D. (1984) A future role for liberal arts colleges in the preparation of teachers. In A. Tom (Ed.) *Teacher education in liberal arts settings* (pp.1-12) Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education
- Howsam, R., Corrigan, D., Denemark, G., & Nash, R. (1976). *Educating a profession*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Koerner, J. (1963) *The miseducation of American teachers*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kaplan, A. & İpek, A. S. (2002) Matematik öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 27, 125,69-73
- Kaptan, S. (1995) *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (Onuncu Baskı). Ankara: Rehber Yayınevi.
- Kaptan- Aksu Z. (2001) “Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması konusunda eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Kavcar, C. (1999) Nitelikli öğretmen sorunu. *21. yüzyılın eşliğinde türk eğitim sistemi ulusal sempozyum*. (pp. 267-279). Ankara: Tekişik
- Kavcar, C. (2002) Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 35, 1-14
- Küçükahmet, L. (1993) *Öğretmen yetiştirme (programları ve uygulamaları)* Ankara. Gazi Üniversitesi Yay.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nelson, J. L.; Palonsky, S. B. & Carlson, K. (1990) *Critical issues in education*. New York: McGraw- Hill.

- Okçabol, R. (2005) *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya
- Okçabol, R.; Akpınar, Y.; Caner, A.; Erkin, E.; Gök, F.; Ünlühisarcıklı, Ö. (2003) *Öğretmen yetiştirme araştırması*. Ankara: Eğitim-Sen.
- Önsoy, R. (1998) Üniversitelerimiz ve öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim* 139, 18-20
- Özdamar, K. (2004) *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Dördüncü Baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. (1998) *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem
- Özdilek -Kılıç, F. (1997) “İlköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanmakta olan adayların öğretmenlik meslek bilgisi düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Saracaloğlu, A. S. (1991) Fen ve Edebiyat Fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Birinci Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri* (pp.565-569) İzmir.
- Saracaloğlu, A. S. (1992) Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleğine yönelik tutumları. *Spor Bilimleri Dergisi*. 3 (1), 10-26.
- Saracaloğlu, A. S.; Bozkurt, N.; Serin, O & Serin, U. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Çağdaş Eğitim*. 29 (311); 16-27.
- Seferoğlu, S. S. (2004) Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi- Bildiriler* (Cilt 1) (pp. 413-423) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Shen, J. (1999) *The school of education. Its mission, faculty, and reward structure*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Soder, R. & Sirotnik, K.A. (1990) Beyond reinventing the past: The politics of teacher education. In J.I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Eds.) *Places Where Teachers Are Taught*. (pp. 385-415) San Francisco: Jossey- Bass.
- Sözer, E. (1992) *Eğitim fakültesi öğrencileri ile öğretmenlik sertifikası programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.
- Şişman, M. (2000) *Öğretmenliğe giriş*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem A Yay.

- Tanrıöğen, A. (1997) Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (1), 55-58
- Walton, J. (1964) Education as an academic discipline. In M. Gillett & J. A. Laske (Eds.) *Foundation studies in education*. (pp. 119-121) Metuchan, NJ: The Scarecrow Press.
- Yang, S. (1998) *Comparison, understanding and teacher education in international perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Yılman, M. & Dinç, C. (2000) Türkiye’de uygulanmış öğretmen eğitimi programlarının pedagojik formasyon yönünden karşılaştırılması. In R. C. Akçay & M. A. Başar (Ed.) *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. (pp. 234-237) Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (1997) 6.10.1997 Tarih ve B.30.0.000.0.01/534-22449 Sayılı Yazısı ve Ekleri.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2006) [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni\\_programlar.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm) adresinden 04.08.2006 tarihinde edinildi.
- Yüksel, S. (2004a) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (1), 171-200
- Yüksel, S. (2004b) Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 355-379
- Zeichner, K. M. (1988) Understanding the character and quality of the academic and professional components of teacher education. *ERIC Digest*. (ED 301537)

**Ek: Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Ölçeğinde (ÖMBÖ) Yer Alan Maddeler****Faktör 1 ÖMB DERSLERİ**

1. Dersler arasında en çok eğitim derslerini severim.
2. Eğitim derslerinin konuları ilgimi çeker.
3. Elimden gelse eğitim derslerine girmek istemem.
4. Eğitim dersleri sevdiğim dersler arasındadır.
5. Bana kalsa bu dersleri programdan kaldırıırım.
6. Eğitim derslerini anlamsız ve gereksiz buluyorum.
7. Eğitim derslerinin konuları benim için doyurucudur.
8. Eğitim dersleri bölümdeki diğer alan (branş) dersleri kadar önemli dersler değildir.
9. Eğitim derslerinin konularının azaltılması gerekir.
10. Eğitim derslerini sevmiyorum.
11. Eğitim derslerini isteyerek çalışırım.
12. Eğitim derslerini sıkıcı buluyorum .
13. Eğitim derslerine girmek benim için zaman kaybıdır.
14. Eğitim dersleri benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor.
15. Eğitim derslerini hayatla ilgili olmayan soyut konular içerdiği için sevmiyorum.
16. Eğitim derslerine mecbur olduğum için çalışırım.
17. Eğitim dersleri çok sönük ve sıkıcı geçmektedir.
18. Eğitim derslerinde saatler geçmek bilmiyorum.
19. Eğitim dersleri bittiğinde kendimi yorgun hissederim.
20. Eğitim derslerine gireceğim saati dört gözle beklerim.
21. Eğitim derslerine girerken büyük bir isteksizlik duyarım.

**Faktör 2 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ**

1. Bu bölümü kazandığım için mecburen öğretmen olacağım.
2. Öğretmen olup olmayacağım konusunda kararsızım.

3. Öğretmen olmak istemiyorum.
4. Öğretmenlik severek ve isteyerek yapabileceğim bir iştir.
5. Mezun olunca iyi bir iş teklifi alsam hemen öğretmenliği bırakırım.
6. Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi ne de manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.
7. Öğretmenlik mesleğinden nefret ederim.
8. Gelecekte sürekli bir sınıfta hapsolacağımı düşünmek beni korkutuyor.
9. Bence öğretmenliğin cazip tarafları vardır

#### Faktör 3 ÖMB ÖĞRETİM ELEMANLARI

1. Elimden gelse eğitim derslerine giren öğretim elemanlarından ders almam.
2. Eğitim derslerine giren öğretim elemanlarını sevmiyorum.
3. Eğitim derslerine giren öğretim elemanları bana not verirken (beni değerlendirirken) objektif davranmak yerine kişisel inanç, fikir ve tutumlarına göre davranmaktadır.
4. Bana göre eğitim derslerine giren öğretim elemanları derslerini ciddiye almıyorlar.
5. Eğitim derslerine giren öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemleri beni motive etmiyor.
6. Eğitim derslerine giren öğretim elemanlarını akademik yönden yeterli bulmam.
7. Eğitim dersine giren öğretim elemanları bizi anlamak istemiyorlar.
8. Eğitim dersine giren öğretim elemanlarıyla iletişim kuramıyorum.
9. Eğitim dersine giren öğretim elemanlarının derste verdikleri örnekler alanımızla ilgili değildir.

#### Faktör 4 ÖMB DERSLERİNİN GEREKLİLİĞİ

1. Eğitim derslerinde öğrendiklerimi öğretmenlik yaparken kullanabileceğimi düşünmüyorum.
2. Eğitim dersleri iyi öğretmen olabilmek için gereklidir.
3. Eğitim derslerindeki konularını iyi öğrenirsem iyi bir öğretmen olurum

