



ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNE YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ

*Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**
*Elif CÜRO***

ÖZET

Nicel ve nitel araştırma desenleri kullanılarak yürütülen bu araştırmanın amacı Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine ilişkin tutumlarını ve görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri alana, ailelerinde öğretmen olup olmama durumuna, ailelerinin gelir düzeylerine, anne ve babalarının eğitim durumuna göre değişip değişmediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim görmeyi istemelerinin nedenlerine, bu okulların öğrencileri öğretmenlik mesleğine hazırlamadaki yeterliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, sekiz Anadolu Öğretmen Lisesinin 11. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi olarak bu okullarda öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinin tümü alınmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan 32 maddelik Likert tipi bir tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış dört sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.92, Guttman split-half değeri ise 0.88 hesaplanmış ve bu hesaplamalar sonucunda da ölçek güvenilir bulunmuştur. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, varyans analizi, Kruskal-Wallis H ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Araştırma ile öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu, çoğunun ileride öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünmedikleri ve farklı bir meslekte çalışmak istedikleri belirlenmiştir. Buna yanı sıra öğrenciler Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerini sevmediklerini, ders içeriklerinin azaltılması ve ders saatlerinin düşürülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler bu derslere çalışmaktan zevk almadıklarını, zorunlu olmasa çalışmayacaklarını ve sadece sınıfı geçmek için çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri ile ilgili konuları araştırmaktan hoşlanmadıkları ve bu dersleri sıkıcı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anadolu öğretmen lisesi, Eğitim fakültesi, Öğretmenlik mesleği, Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, tutum

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü El-mek: nurigomleksiz@yahoo.com

** Fırat Ü. Eğt. Bil. Ens. Eğt. Programları ve Öğretim ABD Doktora Öğrencisi. El-mek: e-curo@hotmail.com

**ATTITUDES AND OPINIONS OF ANATOLIAN TEACHER
TRAINING HIGH SCHOOL STUDENTS TOWARD TEACHING
PROFESSION COURSES**

ABSTRACT

The aim of this quantitative and qualitative study is to determine attitudes and opinions of 11th grade students of Anatolian Teacher Training High Schools toward Teaching Profession Courses. In this context, we aimed to see if students' attitudes toward Teaching Profession Courses differed related to gender, study field, having teacher in the family, income level of the family, education level of mother and father. In qualitative part of the study, it was aimed to determine the reasons why students preferred studying Anatolian Teacher Training High Schools and the efficiency of these schools in preparing the students for teaching profession. Population of the study includes 11th grade students enrolled at eight Anatolian Teacher Training High Schools in 2010-2011 academic year. All 11th graders were chosen as the sample of the study. Data of the study were collected by using a 32-item Likert type scale and an interview form including four semi-structured questions. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be 0.93, Spearman-Brown correlation coefficient was measured to be 0.92, Guttman split-half value was calculated to be 0.88 and these results proved that the scale was both valid and reliable. Independent groups t test, variance analysis, Kruskal-Wallis H and Scheffe tests were used to analyze the data. With the study, it was determined that students' attitudes were negative towards Teaching Profession Courses. It was also determined that the students did not want to be a teacher in the future and they wanted to perform a different profession. Besides, the students stressed that they did not like Teaching Profession Courses, demanded reducing content and teaching hours of these courses. They also emphasized that they did not enjoy studying these courses; they would not study if they were not compulsory and studied just for passing the class. It was determined that the students did not enjoy searching the subjects dealing with Teaching Profession Courses and found these courses boring as well.

Key Words: Anatolian teacher training high school, Education faculty, Teaching profession, Teaching profession courses, attitude

Giriş

Osmanlı devletinde Tanzimat dönemine kadar herhangi bir öğretmen yetiştirme kurumu yer almamaktadır (Yılman, 2006: 60). Tanzimat'a kadar olan sürede medreselerde görev yapan öğretmenler, medreselerin kendi içinden yetiştirdiği kişilerdi. Medreselerin ilk basamaklarında az çok okuma yazma öğrenmiş, Arapça ve dini bilgileri edinmiş kişiler arasında da Sıbyan mekteplerinin öğretmenleri seçilirdi. Aynı zamanda bu kişiler genelde caminin imamı ya da müezzini olurlardı. Bu kişilerin yetişmesi için herhangi bir öğretmenlik mesleği ile ilgili öğretim faaliyetlerine yer verilmemiştir (Küçükahmet 1993: 3). Fakat Fatih Sultan Mehmet döneminde Eyüp ve Ayasofya medreselerinde Sıbyan mektebi öğretmeni olacaklar için genel medrese

Turkish Studies

programından ayrı bir program uygulanmasına başlanmıştır. Bu programda tartışma kuralları ve öğretim yöntemi adıyla bir dersin yer alması, sadece Türk eğitim tarihi açısından değil, dünya eğitim tarihi açısından da oldukça önemlidir. Ancak Fatih'ten sonra öğretmen eğitimine uzun süre gereken önem verilememiş ve Sıbyan mekteplerinin öğretmenleri tekrar medreselerin ilk basamaklarında az çok okuma yazma öğrenmiş ya da kendi kendine okuma-yazma öğrenmiş kişiler olmuşlardır. Bu bağlamda Fatih Sultan Mehmet, öğretmen yetiştirme programlarını, alanın özelliklerine göre ilk kez düzenlemiş bir program yapıcısı olarak nitelendirilebilir (Akyüz, 1994: 77).

Tanzimat dönemi, eğitim sistemi ve özellikle öğretmen yetiştirme açısından gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmasından dolayı oldukça önemlidir. Tanzimat, Batı türü okulların açıldığı bir dönemdir (Yılman, 2006: 60, 61). O dönemde eğitim sistemi ilköğretim (Sıbyan mektebi), ortaöğretim (Rüştiye) ve üniversiteden (Darülfünun) oluşmaktadır. Rüşdiye okullarında etkili öğretim yapılabilmesi için alanında iyi yetişmiş nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardı. Bunun için ilk önce nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. O dönemdeki yöneticiler nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinin bu iş için açılacak meslek okulları ile sağlanacağını düşünüyorlardı. Bu düşünceden hareketle ilk öğretmen okulu Mekatib-i Umumiye Nezaretinin başına getirilen, sonra birkaç kez Maarif Nazırlığı yapan Kemal Efendinin öncülüğünde Darülmuallimin adıyla 16 Mart 1848 tarihinde İstanbul'da açıldı. Türk eğitim tarihinde ve Tanzimat döneminin açılan sivil okullar açısından Darülmuallimin çok önemli bir konuma sahiptir (Akyüz, 1994: 154). 16 Mart 1848 tarihi, ülkemizde öğretmen okullarının ilk kuruluş tarihi olarak kabul edilir.

Batı türü eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1868'e kadar Darülmuallimin-i Rüşdi Okulu dışında farklı bir eğitim kurumu açılmamıştır. Ayrıca Darülmuallimin-i Rüşdi Okulu'nun gelişiminde çok fazla bir ilerleme de olmamıştır. 1868 yılında ilköğretim okullarının birinci kademesinin öğretmen ihtiyacını karşılamak için yeni öğretmen okulu açılmıştır. Bu okulun adı Darül Muallimin-i Sıbyan'dır (Koçer, 1973: 6). Her ne kadar öğretmen okulu açılmışsa da öğretmen okullarının yetersizliği nedeniyle, öğretmen gereksinimi Medreseliler, Mekteb-i Mülkiye başta olmak üzere yüksek okul mezunları, İdadi mezunları, Subaylar, Memurlar, Din görevlileri arasından karşılanmıştır (Öztürk, 1996: 37). Türkiye Cumhuriyetinin başlangıcında Osmanlı Devleti'nden miras aldığı öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli politikalar uygulamıştır. Bunlar Darülmuallimin devamı olan İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Fakülteleridir.

Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Birinci Kademe Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet Döneminin eğitim alanında en temel sorunlarından biri öğretmen yetiştirmeydi (Kaygısız, ve Akarsu, 1997: 36). Cumhuriyet döneminin başlangıcında öğretmenler nitelik ve nicelik bakımından yetersizdi. Cumhuriyetin kuruluşunda öğretmen sayısı 1.081'i kadın, 9.021'i erkek olmak üzere toplam 10.102 idi. Bunlardan öğretmenlik eğitimi almış olanların sayısı; 378'i kadın, 2.356'sı erkek olmak üzere toplam 2.734'tür. Geriye kalan 7.368 öğretmenden 1.357'si ilköğrenim mezunu, 711'i medreseden ayrılmış, 152'si nitelikli bir eğitim almamış, 2.107'si hiçbir öğretmenlik mesleğinin özelliklerine sahip olmayan kişilerdi (Akyüz, 1994: 329).

Öğretmen yetiştirme politikasının Cumhuriyet döneminin başında iki yönlü olduğu görülmektedir. Birincisi köye, diğeri de şehire öğretmen yetiştirme politikasıdır. Şehirde bulunan ilkokullara öğretmen yetiştiren kurum ilk muallim mektepleridir. Köy okullarına öğretmen yetiştiren kurum ise köy muallim mektepleridir. Atatürk dönemi boyunca öğretmenler bu iki okulda yetiştirilmiştir. Fakat bu okullardan mezun olan öğretmenler nicelik açısından az olduğundan ve öğretmen ihtiyacını karşılayamadığından çeşitli yöntemlerle ilkokul öğretmeni yetiştiren programlar ve kurslar açılmıştır (Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2010:1056).

Öğretmen okulları hem öğrenci sayısı bakımından hem de öğretimin niteliği açısından yetersizdi. Bu nedenle ilköğretmen okullarında öğrenci sayısı ile öğretimin niteliği artırılmaya çalışılmıştır. Var olan ilköğretmen okulları ile ihtiyacı karşılayacak kadar öğretmen yetiştirilmesi imkânsızdı. Dönemin Eğitim Bakanı Saffet Arıkan 1936'da TBMM'de; ilköğretmen okullarından mezun olan öğrenci sayısının az olması ve mezun olanlar arasında değişik nedenlerle öğretmenlik mesleğini icra etmeyenlerin de çok olmasından dolayı 35 bin köye ancak 100 yıl sonra öğretmen gönderebileceklerini belirtmiştir (Akyüz, 1994: 330).

İlköğretmen okullarının süresi 1932–1933 eğitim-öğretim yılından itibaren 6 yıla çıkarılmıştır. İlk 3 yılı ilk devre kabul edilmiş ve bu devrede ilköğretim ikinci kademe programlarının aynısı uygulanmıştır. Son üç yıl da ikinci devre olarak nitelendirilmiş ve farklı bir program uygulanmıştır. 1932–1933 eğitim-öğretim yılından itibaren ilk devreye öğrenci alınmamıştır. Üç yıl sonra ilköğretim mezunları doğrudan mesleki yani ikinci devreye alınarak yetiştirilmiş ve bu sistem yıllarca devam etmiştir. Bu dönemde ilköğretmen okulları teorik derslere daha fazla önem verip, meslek dersleri ve uygulamalı çalışmalara gereken düzeyde önem vermemesi açısından eleştirilmiştir (Akyüz, 1994: 330–331).

Köy okullarına öğretmen yetiştirmek için çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Köy şartlarına uyum sağlayabilecek öğretmen yetiştirme düşüncesi, Türkiye'de, Meşrutiyet yıllarına kadar uzanır (Ergün, 2006). Köy şartlarına uyum sağlayabilecek öğretmen yetiştirme düşüncesi ilk olarak 1868'de İstanbul'da açılan ilköğretmen Okullarından mezun olan öğretmenlerin köylere gitmek istememesi ve gidenlerin de köy hayatına uyum sağlayamaması ve başarısız olması sonucu öne çıkmıştır (Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2010: 1057). Cumhuriyet döneminin başında da bu düşünce öne çıkmış, köy ve şehir hayatlarının birbirinden çok farklı olmasından dolayı köylere öğretmen yetiştirmek üzere daha farklı öğretmen okullarının kurulması önerilmiştir. Çünkü şehirde yetişen bir kişinin köy yaşamına uyum sağlaması ve öğretmenlik yapması çok zordu. Köy Muallim Mektepleri'ne ilkokul çıkışlı köy çocuklarının alınarak köy hayatına yakın bir biçimde yaşamaları sağlanmalıydı. Bu okullar, 1–20 Mayıs 1925'te Konya'da toplanan Maarif Müfettişler kongresinin gündeminde görüşüldü. Kongrede, Bakanlıkta bir "Köy Mektebi Dairesi"nin kurulması ve köylüyü köyden ayırmayacak, üretimden ayırmadan çağdaşlaştıracak bir öğretmen okulu açılması ön plan çıktı. Ayrıca Maarif Vekâleti'nin daveti üzerine Türkiye'ye gelip gayet önemli bir rapor veren John Dewey, köy okullarına öğretmen yetiştirecek çeşitli tipte öğretmen okullarının kurulmasını önermiştir (Ergün, 2006).

1926 yılında yayınlanan Maarif Teşkilâtı Kanunu ile birlikte Köy Muallim Mektepleri kuruldu. İlk olarak Köy Muallim Mektebi 1927–1928 öğretim yılında da Kayseri-Zencidere'de açıldı. Ayrıca Denizli Erkek Öğretmen Okulu da bu amaç için düzenlendi. İlköğretmen okullarının öğrenim süresi beş yıl iken, Köy Muallim Mekteplerinin öğrenim süresi üç yıl olarak belirlendi. Bu okullar için köy öğretmeni yetiştirmeye yönelik bir program hazırlandı. Öğrenciyi köy hayatına hazırlamak için, Köy Enstitülerinde olduğu gibi, yan kuruluşları da vardı (Ergün, 2006).

John Dewey'in de önerileri dikkate alınarak açılan Köy Muallim Mektepleri, tarım çalışmaları ve uygulamalı dersler için ihtiyaç duyulan öğretmen ve araç-gereç sağlanamadığından dolayı güçlendirilemedi. Bundan dolayı başarısız olan Kayseri-Zencidere Köy Öğretmen Okulu 1932 yılında, Denizli Köy Öğretmen Okulu da 1933 yılında kapatılmak zorunda kaldı. Bunun yanında bu okulların kapatılma nedenlerinden biri de köy ve şehir çocuklarının eğitilmesinde farklı yöntemlerin kullanılmadığı ve bunun içinde var olan öğretmen okullarının yeniden yapılandırıp geliştirilmesi sağlanarak köyler için ihtiyaç duyulan öğretmenlerin yetiştirilmesinin daha ekonomik olduğu görüşüdür. Ayrıca köy ve şehirlere ayrı öğretmen yetiştirme sisteminin eğitim sisteminde ikili yapının oluşmasına ve bu durumda demokrasi anlayışına aykırı olması düşüncesi de etkili olmuştur (Öztürk, 1996: 137). O dönemlerde nüfusun büyük bir bölümünü oluşturan köylerde

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/3, Summer, 2012

okuryazar olanların sayısının çok az olması ve var olan öğretmen okullarının da öğretmen yetiştirmede ihtiyacı karşılamada yetersiz kalmaları nedeniyle 1936 yılında köye öğretmen yetiştirme düşüncesi yeniden gündeme getirilmiştir. Bu düşünce ile yeni çözüm arayışları başlamış ve 1936 yılında orduda okuma-yazma, hesap öğrenmiş, askerlik ödevini başarıyla bitirmiş, yetenekli, köyde yaşayan gençlerden yararlanma fikri ön plan çıkmıştır. Bu düşünce doğrultusunda 1936 yılında Eskişehir-Mahmudiye’de ilk kurs açıldı. Bu kursu bitirenlere eğitim deniliyordu (Binbaşıoğlu, 1995: 228). 1937 yılından itibaren hızla yaygınlaştırılan bu kurslara devam etmek isteyen kişilerde; askerliğini çavuş ve onbaşı olarak yapmış olma, ilkokulu bitirmiş veya okur-yazar olma, yüz kızartıcı bir suç işlememiş olma, zeki, ahlaklı ve sağlam karakterli olma şartları aranmaktaydı. Bu kişilerin ayrıca, çalışacağı köyden seçilmiş olması ve bunun için de muhtarlıktan onaylı bir belgeyi alması, görgü ve bilgilerinin müfettiş ve gezici başöğretmenlerce belirlenmiş olması gibi şartları da yerine getirmiş olmaları istenmekteydi (Öztürk, 1996:162).

Süresi yedi ay olan Köy Eğitim Kurslarında köylerde çalışmış başarılı ilkokul öğretmenleri eğitim hizmeti veriyordu. Bu kurslarda eğitimci, öğretim yöntem ve teknikleri derslerinin yanı sıra tarım ve hayvancılık konusunda uygulamalı bilgileri de alıyorlardı. Buralarda yaparak-yaşayarak öğrenme ön plana çıkmıştır (Binbaşıoğlu, 1995: 228). Yetiştirilen eğitimcilerin çalışacağı köylerde her yönüyle örnek ve lider olmaları temel hedefti. Bu nedenle eğitimcilerin bu özellikleri kazanmalarını sağlayacak biçimde yetiştirilmelerine önem veriliyordu (Evren, 1998: 27). Eğitim Kursu denemesi başarılı olunca 1937’de bu kursların sayısı artırılmış ve bunlara hem bir devamlılık kazandırmak hem de yasal bir dayanak oluşturmak için 11 Haziran 1937 tarihinde TBMM’de 3283 sayılı Köy Eğitimcileri Yasası çıkarılmıştır (Turan, 2009: 74). Eğitim kursları 1948 yılına kadar açılmış ve on yılın sonunda bu kurslarda toplam 8.675 eğitimci öğretim görmüştür (Altunya 2005: 19). Eğitim Kursları daha sonra Köy Enstitülerinin bünyesinde eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür (Turan, 2009: 75).

Eğitim kurslarının başarılı olması ve bu kurslarda uygulanan öğretim faaliyetlerinin örgün eğitim sistemi içinde düzenli verilmesinin daha uygun olacağı düşüncesi ile köy öğretmen okullarının açılması fikri ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine dönemin Eğitim Bakanı emri ile Eskişehir Çifteler ve İzmir Kızıllıçullu’da iki Köy Öğretmen Okulu açılmıştır (Turan, 2009: 76). Köy Öğretmen Okullarına ilk önceleri "Köy Eğitim Yurdu" adı verilmişti. Üç yıllık köy ilkokullarından mezun olanlar bu okula alınarak burada beş yıllık ilkokul öğretimi tamamlatılırdı. Daha sonra, üç yıllık bir ortaöğretim programı uygulanıyordu. Bu okullarda genel derslerin yanında bazı zanaatlar ve tarım işleri uygulama tarzında öğrencilere öğretiliyordu. Ayrıca eğitimci yetiştirme bölümleri de yer almaktaydı. 1938 yılı başında eğitimci bölümüne köylü kızlar ve kadınlar da alındı. Köy Öğretmen Okulları, 1940 yılında Köy Enstitülerine dönüştürüldü. Köy Öğretmen Okulları Köy Enstitülerinin temeli olarak kabul edilmektedir. Nitekim Roben J. Maaske 1955’te yayınlanan Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor adlı eserinde Köy Enstitülerinin kuruluşunu, Köy Öğretmen Okullarının açılışına dayandırmıştır (Ergün, 2006).

1940’lı yıllarda ilköğretim çağına gelmiş çocukların okullaşma oranı hâlâ çok düşüktü. O dönemde ilköğretim çağına gelmiş veya bu çağı geçmiş nüfusun sadece %22’si okuma-yazma biliyordu. Bu oran köylerde daha düşüktü. Köy nüfusunun sadece %10’u okuma-yazma biliyordu. Ayrıca köyde yaşayan kişilerin okuma yazma öğrenmesinin yanında sağlık, tarım, zanaat gibi konularda da bilgilendirilmeleri ve beceri kazandırılmaları gerekiyordu. Ayrıca bu bireylerin sosyal ve kültürel bakımdan yetişmesine de çok fazla ihtiyaç duyuluyordu. Bu bağlamda köy çocuklarının ilköğretime devam etmeleri sağlanırken, öte yandan yetişkinlere de ihtiyaç duyulan alanlarda eğitim verilmesi, onlara daha iyi bir yaşama ve çalışma ortamını oluşturmalarını sağlayacak gerekli bilgi ve beceriler kazandırılması görüşü ön plana çıkmıştı. Aynı zamanda bu görüş, hem kırsal alanda yaşayan çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılaması hem de ülkemizin kültürel-sosyal-ekonomik gelişmesine destek sunabilecek nitelikte bir öğretmen ihtiyacını da ortaya çıkarıyordu.

Turkish Studies

Bu nedenle belirtilen niteliklere sahip öğretmen yetiştirilmesi ön plana çıktı. Fakat bu özelliklere sahip olmalarını sağlayacak bir biçimde yetiştirilmesi düşünülen öğretmenlerin köydeki yaşam koşullarına kolay uyum sağlaması, görev aldığı köyde uzun süre çalışmayı kabul etmesi ve mali olarak da devlet bütçesine fazla yük olmaması bekleniyordu. Bu özelliklere sahip bir öğretmenin yetiştirilmesi ancak öğretim programı, çalışma düzeni ve fiziki özellikleri farklı bir eğitim kurumunda yetiştirilmesini zorunlu kılıyordu. Bu nedenlerle köye öğretmen yetiştirme konusunda daha önceki tecrübelerden de faydalanılarak, İlköğretmen okullarının yanında köylere öğretmen yetiştirme amacı ile Köy Enstitüsü adıyla yeni bir öğretmen okulunun açılması kararı alındı. Bu karar alındıktan sonra dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çabalarıyla 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı kanunla tarım işlerine elverişli geniş arazisi bulunan köylerde veya onların hemen yakınlarında Köy Enstitüleri kuruldu (Oğuzkan, Tarihsiz.).

Köy Enstitülerine beş sınıflı köy okullarından mezun olan sağlıklı ve yetenekli köy çocukları alınıyordu. Köy Enstitüleri parasız, yatılı ve karma öğretim yapardı ve öğrenim süresi beş yıldır. Ayrıca Köy Enstitüleri köy sağlık memuru ve köy ebesi gibi diğer meslek alanlarında da eleman yetiştirebilecek niteliğe sahipti. Köy Enstitülerinde, köylerde çalışmaya istekli, yapıcı, yaratıcı, üretici, el işlerinde becerikli, tarım işlerine yatkın ve ayrıca azimli, özverili ve idealist öğretmenler yetiştirilerek (Oğuzkan, Tarihsiz), buradan mezun olduktan sonra köylerine dönüp eğitim alma imkânı bulamayan kişileri yetiştirmeleri ve böylece ülkenin okuma-yazma oranının yükseltilmesi amaçlanmıştı (Ortaş, 2005). Ayrıca Köy Enstitülerinde bireylerin çağdaş bilgi ve becerileri kazanmaları, üretken, fırsat eşitliği içinde yetenek ve ilgilerine göre mesleklerini seçebilmeleri, kapalı köy ekonomisini mesleksi ayrışmayla dışa açılabilmesi, haklarını bilen, bu hakları savunabilmek için demokratik yollardan örgütlenebilen kişiler olarak yetişmeleri beklenilmekteydi (Tonguç, 2004). Nitekim 19 Haziran 1942 tarih ve 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanununda köy öğretmenlerinin görevlerinden birisinin de köy halkının milli kültürünü yükseltmek, onları sosyal hayat bakımından çağın şartlarına göre yetiştirmek ve köyün ekonomik hayatını geliştirmek için tarım, sanat ve teknik alanlarında köylülere örnek olabilecek işler yapmak olarak belirlenmiştir (Erçelebi, 1991: 36).

Köy Enstitülerinde kuramsal ve pratik eğitim birlikte veriliyordu. Enstitülerde hem temel dersler hem de yaşama dair bütün konular bir bütünlük içinde veriliyordu. Ayrıca hem tarih eğitimi, tarım, el işi ve güzel sanatlar ile yurttaşlık bilinci ve ulusal bilinç kazanmaları hem de dünya klasiklerini okuyarak, müzik dinleyerek, tiyatro yaparak dünyadaki diğer değerler ile tanışmalarını sağlıyorlardı. Köy Enstitüleri modelinin probleme dayalı öğretim modeline benzediği ifade edilmektedir. Ayrıca Avrupa Birliği'nin yükseköğretimde başlattığı Leonardo Da Vinci sisteminin yıllar önce uygulandığı bir şekli olarak da belirtilmektedir (Ortaş, 2005).

Köy Enstitülerinin ilk resmi öğretim programı 1943 tarihinde oluşturulmuştur. Bu okulların beş yıl olan öğretim süresi içerisinde; 114 hafta "kültür, derslerine, 58 hafta "ziraat" derslerine, 58 hafta da "teknik" ders ve çalışmalarına zaman ayrılıyordu. (Akyüz, 1994: 340; Binbaşoğlu, 1995: 240). Köy Enstitülerinin ders programı üzerinde 1947 yılında küçük çapta değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikte kültür derslerinin adı genel bilgiler dersleri olarak değiştirilmiş ve bu derslere diğer derslerden daha fazla zaman ayrılmıştır. 1947'de yapılan program değişikliği, Köy Enstitülerinin kuruluş amacından ilk belirgin uzaklaşma olarak ifade edilmektedir (Akyüz, 1994: 341).

Köy Enstitülerinin programlarında 1952 yılında İlköğretmen okullarının programları ile birleştirilmesi şeklinde tekrar değişiklik yapıldı. Bu yeni program, 1952-1953 ders yılı başında geçici olarak uygulandı. 1953 yılında toplanan 5. Milli Eğitim Şurası'nda hazırlanan bu program kabul edildi. Böylece Köy Enstitüleri 27.01.1954'te 6234 sayılı Köy Enstitüleri İlköğretmen

Turkish Studies

Okullarının Birleştirilmesi Hakkında kanunla birer İlköğretmen Okullarına dönüştürülerek Köy Enstitüleri kapatıldı (Binbaşoğlu, 1995: 242).

Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okulları 1953 yılına kadar öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurumdu. Köy Enstitüleri kapatılarak 6 yıllık İlköğretmen Okulu adı altında yeniden düzenlenmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen okulları ile ortaöğretim seviyesinde program bütünlüğü oluşturulmuştur. Bu okullar 5 sınıflı köy okullarından mezun olan öğrencileri almaya devam etmiştir. Böylece Türk eğitim siteminde köy ve şehirlerdeki ilköğretimin birinci kademesine öğretmen yetiştiren kurumlar tek bir çatı altında birleştirilmiş ve bu kademeye öğretmen yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında bir bütünlük oluşturulmuştur. Bu okullara Köy Enstitülerinden esinlenerek programlarına “iş ve tarım” dersleri de eklenmiştir. Yapılan bu yeni düzenleme ile öğretmen adaylarının hem köy hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak için hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlamaları mecburi kılınmıştır (Dursunoğlu, 2003).

İlköğretmen okullarının programlarında 1970–1971 yılına kadar bir değişiklik yapılmamıştır. 1970-1971 yılında ise öğretim süreleri bir yıl daha artırılmıştır. Böylece İlköğretmen okullarında öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) dersleri ve uygulama saatlerinin artırılması sağlandı. Bu değişiklikten önce İlköğretmen okullarından mezun olan öğrenciler lise mezunu sayılmadıklarından üniversite sınavına giremiyorlardı. Lise mezunu olmaları için fark derslerini vermeleri gerekiyordu. Bu değişiklikte birlikte İlköğretmen Okulu mezunları hem lise mezunu olma hem de üniversite sınavına girme hakkını elde etmişlerdir. Yapısında ve programlarında yapılan bu değişiklik İlköğretmen okullarının statüsünün yükselmesini sağlamıştır. Ayrıca programları daha kapsamlı hale gelmiştir (Dursunoğlu, 2003).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi, “*Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir ve öğretmenlik için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır*” hükmünü getirmiştir (MEB, 1987: 21). Bu kanunda öğretmenliğin yasal tanımı yeniden yapılarak her seviyedeki öğretmenlerin yükseköğrenim görmesi ilkesini zorunlu hale getirmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesi belirtilmiştir. (Dursunoğlu, 2003). Bu kararlar doğrultusunda 1974–1975 öğretim yılında, büyük bir değişiklik yapılarak İlköğretmen Okullarının bir bölümü iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmüş, bir bölümü de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğretmenlik mesleğini sevdirmek amacıyla Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. Öğretmen Liseleri, 1989 yılına kadar, ortaöğretim kurumu olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmiştir (Gelişli, 2000; Akyüz, 1994: 332, Binbaşoğlu, 1995: 414).

1977–1978’den 1980’e kadar ülkede ortaya çıkan anarşik olaylar, öğretmen yetiştiren kuruluşları da etkilemiştir. Bundan dolayı kısa süreli öğretmen yetiştirme programları uygulanmaya başlanmıştır. Bu durum karşısında Bakanlık, öğretmen yetiştirme işini üniversiteye devretmiştir. 1981’de çıkan 2547 sayılı “Yüksek Öğretim Kurumları Kanunu” ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlar, bütün taşınır ve taşınmaz mallarıyla birlikte çeşitli üniversitelere devredilmiştir. Böylece öğretmen yetiştirmede yeni bir dönem başlamıştır (Binbaşoğlu, 1995: 22).

Öğretim kademesi hangi seviyede olursa olsun öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmeleri düşüncesiyle iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi 1989–1990 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarıldı. Ardından 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla da Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü hâline getirildi Yapılan bu değişikliklerle, sınıf

Turkish Studies

öğretmeni yetiştiren programların yeniden düzenlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca hem alan derslerine hem de öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı formasyon derslerine daha fazla zaman ayırma imkanı oluşmuştur. Bir başka ifade ile öğretim süresinin 4 yıla çıkartılması sınıf öğretmenlerinin daha nitelikli yetişmesi açısından önemli bir gelişme olarak belirtilebilir (Dursunoğlu, 2003).

Cumhuriyet dönemi öncesi ve sonrasında günümüze kadar ilköğretimin birinci kademesine öğretmen yetiştirmede çok önemli gelişmeler ve değişimler yaşanmıştır. Öğretmen yetiştirmede gerek kurumsal, gerekse programlar düzeyinde çeşitli denemeler yapılmıştır. Yapılan bu denemelerden bir kısmı başarılı olamazken, bir kısmı da eğitim sistemimizde önemli izler bırakmıştır. Bu denemelerin başarısını belirleyen faktörler genelde öğretmen ihtiyacı, zorunlu eğitim alanındaki gelişmeler ve çeşitli dönemlerde ilkökul öğretmeninde aranan nitelikler olarak belirtilebilir. Gerek nicelik gerekse nitelik kaygıları ilköğretimin birinci kademesi için öğretmen yetiştirmede yeni model ve program arayışlarını sürekli olmuştur. Bugün gelinen nokta göz önüne alındığında sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik anlamında önemli bir aşamaya geldiği söylenebilir (Dursunoğlu, 2003).

Anadolu Öğretmen Liseleri

Anadolu Öğretmen Liselerinin temeli olarak kabul edilen İlköğretmen Okulları İlköğretim birinci kademeye öğretmen yetiştirme görevini 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yayınlanmasına kadar devam ettirmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunun uygulanmaya başlamasıyla birlikte İlköğretmen Okullarının, bir bölümü iki yıllık Eğitim Enstitülerine, bir bölümü de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğretmenlik mesleğini sevdirmek amacıyla Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. Bu okullar 1989 yılına kadar ortaöğretim kurumu olarak öğretim etkinliklerini yerine getirmiştir (Gelişli, 2000). Öğretmen Liselerinden mezun olacak öğrenciler, 2 ve 3 yıllık eğitim enstitülerine ve 4 yıllık Yüksek Öğretmen Okullarına girebilmelerinin yanında üniversitelerin herhangi bir bölümüne öğrenci olarak girme haklarına sahiptirler. Fakat Öğretmen Lisesi mezunlarının üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarında, öğretmen yetiştiren yüksekokulları “en son” seçtikleri belirlenmiştir. Bu durumun önüne geçilemek ve öğretmenlik mesleğine karşı ilgiyi sürekli tutmak için, 1982 yılında Öğretmen Lisesi programlarına diğer liselerden farklı olarak ‘meslek dersleri’ yer almaya başlamıştır. 1989 yılından itibaren, üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarında öğretmenlik mesleğini ilk 10 tercihinin yazan ve kazanan öğrencilere burs kazanma imkânı verilmiştir (Binbaşoğlu, 1995: 21).

Öğretmen Liselerinin amaçları doğrultusunda geliştirilmesi ilkesi Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri arasında yer almıştır. Ayrıca Öğretmen Yetiştirme ve Danışma Kurulunun almış oldukları kararlar sonucunda bu okulların Eğitim Fakültelerine kaynaklık etmesi, çağın eğitim-öğretim kurumları haline getirilmesi, bunun için de bu okullara gerekli desteğin sunularak fiziki yetersizliklerin giderilmesi ve öğretim programlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Alınan bu kararlar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurumu arasında yapılan anlaşma ile Öğretmen Liselerini geliştirmek ve Eğitim Fakültelerine öğrenci seçmede kaynaklık etmesi amacı ile 1989–1990 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okullarının devamı olan Öğretmen Liselerinin binalarında Anadolu Öğretmen Liseleri öğretime devam etmiştir (Gelişli, 2000).

İlköğretimden sonra öğrenim süresi dört yıl olan paralı-parasız yatılı ve gündüzlü olan Anadolu Öğretmen Liseleri, öğrencilerinde özgüven, özdenetim ve sorumluluk duygularını geliştirmesi, her öğrencinin farklı ve ayrı bir değer olduğu, takım çalışmasıyla ortak başarıya ulaşabileceği düşüncesinin oluşturulmasına yönelik çağdaş bir eğitim ortamı sunan ortaöğretim kurumları olarak belirtilmektedir. Bu çerçevede Anadolu Öğretmen Liselerinin amaçları Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğrencilerine öğretmenlik mesleğini sevdirmek, öğretmenlik

Turkish Studies

mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak, orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek, ülke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak ve dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak biçiminde belirlenmiştir (MEB, 2011).

Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilere; 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun 45/a maddesi hükmünce, eğitim fakültelerini tercih etmeleri halinde ek puan verilmektedir (Gelişli, 2000). Bundan dolayı Anadolu Öğretmen Liselerini tercih eden öğrencilerin sayısında her yıl artışlar gözlenmektedir. Bu okulları tercih eden öğrenci sayısının artması sonucu okul sayılarında da her yıl artış olmaktadır. Anadolu Öğretmen Liselerinin son beş yıl içindeki öğrenci ve okul sayıları Çizelge 1’de verilmiştir. (http://oyegm.meb.gov.tr/istatistik/ozet_veriler.doc).

Çizelge 1: Öğretim Yıllarına Göre Anadolu Öğretmen Liselerindeki Okul ve Öğrenci Sayılarındaki Gelişmeler

Öğretim Yılları	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Yeni Kayıt	14202	15888	17834	19075	24458
Toplam Öğrenci	46898	52895	59866	65050	74847
Toplam Okul	154	179	193	251	267
Mezun Öğrenci	9496	9931	12592	14047	

Anadolu Öğretmen Liselerinin YGS ve LYS sonucunda genel başarı oranı %62,4 ile okul türlerinde altıncı sırayı almıştır. Ancak lisans yerleştirme başarı oranı %58,5 olup, okul türlerine göre başarı sıralamasında Sosyal Bilimler Liseleri, Özel Fen Liseleri ve Fen Liselerinden sonra dördüncü sırayı almıştır. 2010 LYS’ye Anadolu Öğretmen Lisesi son sınıf düzeyindeki mezunlardan 20997 öğrenci başvurmuştur ve 13.102 kişi yüksek okul-fakülteye yerleşme hakkı kazanmıştır. Yerleşen öğrencilerinden 678 tanesi Açık Öğretim Fakültesine, 136 tanesi Yüksekokullara ve 12.288 kişi de fakülteye yerleşme hakkı kazanmıştır. Üniversiteye yerleşen öğrencilerin 51,3’ü öğretmenlik programlarına yerleşmiştir (http://oyegm.meb.gov.tr/istatistik/ozet_veriler.doc).

Anadolu Öğretmen Liselerinde hem genel lise programı uygulanmakta hem de eğitim fakültelerine hazırlık niteliğinde ÖMB dersleri ve bunlara ilişkin uygulamalara yer verilmektedir (Gelişli, 2000). Öğretim programları, ortak genel kültür derslerinden, öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerini tanıyıp anlamalarına, geliştirmelerine ve yöneldikleri alanlarda çalışmalarına imkânı sağlayan derslerden ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerden oluşur. Öğretim programları öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, bilimsel gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli geliştirilmektedir (MEB, 2011).

Anadolu Öğretmen Liselerinde öğretmenlik mesleği ile ilgili dersler 10. sınıfta itibaren vermeye başlanılmaktadır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği’nde yapılan yeni bir düzenleme ile Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinin, 2007- 2008 öğretim yılından itibaren, beş gün süreyle ilköğretim okullarında gerçekleştirilecek, ‘Uygulamaları İzleme Etkinlikleri’ne katılmaları zorunluluğu getirilmiştir. Çizelge 2’de Anadolu Öğretmen Liselerinin programlarında yer alan ÖMB dersleri ve yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Turkish Studies

Çizelge 2: Anadolu Öğretmen Liselerinin Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Yıllara Göre Dağılımı

Dersin Adı	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	-	2	-	-
Türk Eğitim Tarihi	-	-	-	1
Eğitim Psikolojisi	-	2	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	-	-	3	-

Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlayan programların uygulandığı eğitim kurumlarından biri olan Anadolu Öğretmen Liseleri öğrencilerine öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı amaçlamaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği, bilgi ve becerilerin yanı sıra tutum ve düzenli alışkanlıkları da gerektirmektedir. Bu bağlamda Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi-becerinin yanında değer ve tutum da kazanmaları önemlidir (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Çeliköz ve Çetin'e (2004) göre öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirmeleri, öğrenciye karşı olumlu davranışlar göstermeleri, araştırmacı olmaları, yaratıcı düşünmeleri, yeniliklere açık olmaları ve bunları öğrenme ortamına aktarabilmeleri için mesleğe karşı olumlu tutuma sahip olmaları gerekir. Bunun için aday öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilmesi önemlidir. Böyle yetişen öğretmenler, öğrencileri öğrenmeye karşı daha rahat motive ederler, öğrencilerine içten ve samimi davranırlar, katı kuralcı olmazlar ve zamanlarını etkili kullanırlar. Olumlu tutuma sahip öğretmenler mesleklerini severek, zevk alarak yaparlar ve üstlendiği görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirirler.

Öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı hissetmeleri, toplumsal olarak mesleklerinin önemli olduğu bilincine sahip olmaları, mesleki ve kişisel alanda kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olmaları, durumlarına ilişkin görüş ve düşünceleri onların mesleklerine yönelik tutumlarının genel olarak belirleyicilerindedir. Bu durumlara ilişkin olumlu ya da olumsuz duygu ve düşünceler öğretmen adaylarının mesleki davranışlarını yönlendirmede büyük etkiye sahiptir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum oluşturmalarını sağlayacak biçimde öğrenme yaşantıları hazırlanmalıdır (Temizkan, 2008: 462).

Öğretmen adaylarının mesleğe karşı olumlu tutumlarının geliştirilmesi tamamen verilen eğitimin niteliğine bağlıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek ve programın başarısını arttırmak için aday öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları belirlenerek olumsuz olanların olumlu yönde değiştirilmesi gerekmektedir (Semerci ve Semerci, 2004: 140). Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlar öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerde öğrencilere kazandırılmaktadır. Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları onların mesleğe olan bakış açılarının belirleyicilerinden biridir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlayan programların uygulandığı eğitim kurumları olarak kabul edilen Anadolu Öğretmen Liselerinin programlarında yer alan öğretmenlik mesleği ile ilgili derslere yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesi son derece önemlidir. Bu çalışmada Eğitim Fakültelerine öğrenci sağlamada önemli kaynak olan Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik

tutumları ve bu okullara ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın nicel boyutu için belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları nedir?
2. Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları öğrenim gördükleri alana göre değişmekte midir?
4. Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları ailelerinde öğretmen olup olmama durumuna göre değişmekte midir?
5. Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları ailelerinin gelir düzeylerine göre değişmekte midir?
6. Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları babalarının eğitim durumuna göre değişmekte midir?
7. Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları annelerinin eğitim durumuna göre değişmekte midir?

Araştırmanın nitel boyutunda ise şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim görmeyi istemelerinin nedenleri nelerdir?
2. Anadolu Öğretmen Lisesinin öğrencileri öğretmenlik mesleğine hazırlamadaki yeterliğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Anadolu Öğretmen Liselerinin öğretmen yetiştirmeye iyi bir kaynak oluşturmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin Anadolu Öğretmen Lisesine gelmeden önce ve geldikten sonraki görüşleri arasında herhangi bir farklılık oluşmuş mudur?

YÖNTEM

Model

Araştırmada yöntem çeşitlemesi kullanılmıştır. Yöntemler arası çeşitleme üç biçimde sınıflandırılmaktadır; iki aşamalı desen, baskın-daha az baskın desen ve karma araştırma deseni (Creswell 1994). Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birleştirildiği karma araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel boyutta betimsel araştırma yönteminden, nitel boyutta ise görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel nitelikteki araştırmalar olayların, varlıkların, kurumların, grupların, objelerin ve çeşitli alanların “ne” olduğunu ortaya koymaya çalışır ve var olan durumların daha önceki koşullarla ilişkileri dikkate alınarak, olaylar arasındaki ilişkileri açıklar” (Kaptan, 1998: 59). Bu yönüyle çalışma ile Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin görüşleri kendilerine yöneltilen yarı yapılandırılmış dört soru ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi, Diyarbakır İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi, Silvan Anadolu Öğretmen Lisesi,

Turkish Studies

Batman İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi, İMKB Mardin Anadolu Öğretmen Lisesi, Elazığ Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesi, Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi, Şırnak Anadolu Öğretmen Liselerinin 11. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem olarak bu okullarda öğrenim görmekte olan tüm 11. sınıf öğrencileri alınmıştır. Bu nedenle ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. 12. sınıf öğrencileri Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) hazırlanmaları nedeniyle çoğunluğuna ulaşılamayacağı düşünülerek araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. 9. Sınıf öğrencileri, bu sınıf düzeyinde ÖMB derslerini almadıklarından, 10. sınıf öğrencileri ise henüz bu dersleri yeni almalarından dolayı tutum oluşturacak bir süreç yaşamadıkları düşünüldüğünden araştırma kapsamı dışında tutulmuşlardır. Araştırmada yer alan 11. Sınıf öğrencilerine ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3: Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Okul Adı	Mevcut Öğrenci Sayısı		Ulaşılan Öğrenci Sayısı	
	f	%	f	%
Ergani AÖL	92	15,59	75	16,38
Diyarbakır İMKB AÖL	78	13,22	60	13,10
Silvan AÖL	35	5,93	29	6,33
İMKB Mardin AÖL	86	14,58	65	14,19
Elazığ Ahmet Kabaklı AÖL	77	13,05	59	12,88
Şanlıurfa Mehmet Güneş	89	15,08	70	15,28
Şırnak AÖL	44	7,47	37	8,08
Batman İMKB AÖL	89	15,08	63	13,76
Cinsiyet				
Erkek	359	60,85	270	58,95
Kız	231	39,15	188	41,05
Bölüm				
Fen	400	67,80	304	66,38
Türkçe-Matematik	145	24,58	116	25,33
Yabancı Dil	45	7,62	38	8,29
Toplam	590	100.0	458	100.0

Çizelge 3 incelendiğinde, araştırma evreninde yer alan 590 öğrenciden yüzde 60,85'inin (n=359) erkek, yüzde 39,15'inin de (n=231) kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin yüzde 67,80'i (n=400) Fen bilimleri, yüzde 24,58'i (n=145) Türkçe-Matematik, yüzde 7,62'si de (n=45) Yabancı Dil alanında öğrenim görmektedir. Çalışma evreninde ulaşılan 458 öğrenciden yüzde 58,95'i (n=270) erkek, yüzde 41,05'i (n=188) ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Ulaşılan öğrencilerin alanlara göre dağılımı ise şöyledir: Fen bilimleri yüzde 66,38 (n=304) Türkçe-Matematik yüzde 25,33 (n=116) Yabancı Dil yüzde 8,29 (n=38). Ulaşılan öğrenci sayısının oranı ise yüzde 77,63'tür (n=458). Ölçeğin faktör analizi işlemleri için araştırmada yer alan 98 öğrenci de dâhil edildiğinde araştırma evreninin toplam yüzde 94,24'üne (n=556) ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan bir tutum ölçeği ile yarı yapılandırılmış dört sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Tutum ölçeği ve görüşme formu geliştirilirken önce konu ile ilgili olduğu düşünülen dokümanlar incelenmiştir. Daha sonra bu konu ile ilgili olarak Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan üç ÖMB dersleri öğretmenin görüş ve düşünceleri alınmıştır. İncelenen dokümanlardan elde edilen bilgiler ve öğretmenlerden gelen görüş ve düşünceler doğrultusunda 32 maddelik bir taslak ölçek ve dört maddelik görüşme

Turkish Studies

formu hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek ve görüşme formu içerik ve ifade geçerliği açısından, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümündeki iki öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Çünkü “hazırlanacak ölçeklerin kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır” (Büyüköztürk, 2002: 162). Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen taslak ölçekte, gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılmış ve ölçek ön deneme için uygun hale getirilmiştir.

Ölçeğe ön analiz için son şekli verildikten sonra, geçerlik ve güvenilirlik analizleri için; grubun homojenliği de göz önüne alınarak; sekiz okulda random yöntemiyle belirlenen 98 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçların genellenebilirliğinin sağlanması düşüncesiyle, cinsiyet ve alan açılarından dengeli bir sayının oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bu 98 öğrencinin yüzde 34,69’u kız (n=34), yüzde 65,31’i de (n=64) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Alana ilişkin dağılım ise şöyle belirlenmiştir: Fen bilimleri yüzde 47,96 (n=47), Türkçe-Matematik yüzde 44,90 (n=44), Yabancı Dil yüzde 7,14 (n=7).

Ön analiz aşamasında ölçeğin uygulandığı öğrenciler, ölçek daha sonra asıl çalışma grubuna uygulandığında kapsam dışında bırakılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddelerin gerçekleşme düzeyi için “Tamamen” (5), “Çok” (4), “Biraz” (3), “Nadiren” (2), “Hiç” (1) biçiminde puanlanırken, olumsuz maddeler ters yönde puanlanmıştır. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0,87, Bartlett Testi ise 2298,663 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonuçları 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (p=0,000). Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO katsayısının 0,60’dan yüksek olması ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002:120). Bu sonuca göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktör yapılarını belirlemek amacıyla, maddelere ayrı ayrı faktör analizi yapılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Faktör yükü 0,30 ve 0,30’dan büyük olanlar seçilmiş ve 30 maddenin işler durumda olduğu görülmüştür. Faktör yükü 0,30’un altında kalan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonuçlarına göre maddelerin faktör yükleri 0,31 ile 0,83 arasında çıkmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin tüm olarak güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0,93, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,92 ve Guttman split-half değeri ise 0,88, Cronbach Alpha değeri ilk 15 maddeden oluşan birinci yarı için 0,93, son 15 maddeden oluşan ikinci yarı için ise 0,74 olarak hesaplanmış ve bu hesaplamalar sonucunda da ölçek güvenilir bulunmuştur.

Çizelge 4: Ölçeğin Madde-Test Korelasyonu, Faktör Yükleri ve Madde Ortalamaları

Madde No	Madde-Test Korelasyonu	Faktör Yükü	Ortalama
1	0,80	0,83	2,16
2	0,74	0,77	1,77
3	0,75	0,77	1,74
4	0,54	0,56	2,01
5	0,67	0,69	2,62
6	0,72	0,75	2,08
7	0,65	0,67	2,21
8	0,63	0,67	1,98
9	0,61	0,63	2,23

Turkish Studies

10	0,68	0,69	2,60
11	0,46	0,50	1,86
12	0,60	0,63	2,17
13	0,56	0,62	1,46
14	0,68	0,72	1,44
15	0,73	0,76	1,82
16	0,66	0,68	2,50
17	0,60	0,62	2,32
18	0,75	0,80	1,65
19	0,73	0,78	1,71
20	0,75	0,79	1,90
21	0,45	0,45	2,30
22	0,54	0,59	1,63
23	0,64	0,69	2,30
24	0,62	0,65	2,23
25	0,51	0,53	1,98
26	0,38	0,39	2,79
27	0,68	0,71	1,96
28	0,59	0,65	1,86
29	0,41	0,44	2,20
30	0,30	0,31	1,64

Çizelge 4'teki faktör yüklerine bakıldığında maddelerin faktör yüklerinin 0,31 ile 0,83 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam test korelasyon değerleri ise 0,29 ile 0,80 arasında değişmektedir. Madde toplam test korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam test korelasyonunun pozitif ve yüksek olması gerekmektedir. Madde toplam test korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt ediciliğinin iyi derecede olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2002: 165). Elde edilen sonuçlar seçilen maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddelere ek olarak öğrencilere konuya ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla dört tane de yarı yapılandırılmış soruya yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilere ilişkin kişisel verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Verilerin cinsiyet ve ailede öğretmen olup-olmama değişkenlerine göre karşılaştırılmalarında önce normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Cinsiyet değişkeni ve ailede öğretmen olup-olmama ile ilgili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Alan, ailenin gelir düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu

Turkish Studies

değişkenlerine ilişkin yapılan karşılaştırmalarda da yine normal dağılıma uygunluk testi yapılarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Dağılımın normal olduğu durumlarda varyans analizi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın belirlenmesi durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe testi uygulanmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında olumlu tutum maddeleri için 1,00-5,00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir: Tamamen: 4,21-5,00; Çok: 3,41-4,20; Biraz: 2,61-3,40; Nadiren: 1,81-2,60; Hiç: 1,00-1,80. Olumsuz tutum maddeleri için 1,00-5,00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir: Tamamen: 1,00-1,80; Çok:1,81-2,60; Biraz: 2,61-3,40; Nadiren: 3,41-4,20; Hiç: 4,21-5,00.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen nicel ve nitel bulgulara ve bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Bulgular ve Yorum

Çizelge 5'te ÖMB derslerine yönelik öğrenci tutumlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 5: ÖMB Derslerine Yönelik Öğrenci Tutumlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Madde No	Maddeler	Öğretmen	
		\bar{X}	ss
1	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini seviyorum.	2,52	1,22
2	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine çalışmaktan zevk alırım.	2,14	1,12
3	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine isteyerek çalışırım.	2,12	1,15
4	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine zorunlu olmasam çalışmam.	2,00	1,29
5	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden nefret ederim.	3,14	1,32
6	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde yer alan konular ilgimi çeker.	2,61	1,19
7	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini sıkıcı buluyorum.	2,62	1,30
8	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmenlik mesleğini sevdiren derslerdir.	2,47	1,20
9	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri önemlidir.	2,72	1,21
10	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri gereksiz derslerdir.	3,03	1,35

Turkish Studies

11	Seçmeli derslerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden olmasını isterim.	2,27	1,33
12	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmenlik mesleğine yönlendiren derslerdir.	2,89	1,32
13	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ders saatinin artırılmasını isterim.	1,61	0,98
14	Boş zamanlarımda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili kitapları okumaktan hoşlanırım.	1,64	0,94
15	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili etkinlikleri yapmaktan zevk alırım.	2,30	2,84
16	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri benim için bir zaman kaybıdır.	2,71	1,35
17	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili etkinlikleri yaparken sıkılırım.	2,57	1,27
18	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri benim için heyecan vericidir.	1,96	1,03
19	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili konuları araştırmaktan hoşlanırım.	2,05	1,07
20	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri benim için eğlencelidir.	2,07	1,11
21	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ders içeriği azaltılırsa sevinirim.	2,05	1,29
22	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin konuları hoşuma gider.	1,80	1,09
23	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili konularla uğraşmaktan sıkılırım.	2,31	1,25
24	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kendimi rahat hissederim.	2,59	1,32
25	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine sadece sınıf geçmek için çalışırım.	2,23	1,31
26	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başka konularla ilgilenirim.	2,87	1,31
27	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri zevkli geçer.	2,42	1,26
28	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili konuları arkadaşlarımla konuşmaktan zevk alırım.	2,10	1,16

Turkish Studies

29	İleride öğretmenlik mesleğini yapmak isterim.	2,48	1,31
30	İleride öğretmenlik mesleği dışında başka bir meslekte çalışmak isterim.	1,85	1,13
Toplam $\bar{X} = 2,34$			

Çizelge 5'te ÖMB derslerine yönelik öğrenci tutumları incelendiğinde, “ÖMB derslerinin ders saatinin artırılmasını isterim” ($\bar{X} = 1,61$), “Boş zamanlarımda ÖMB dersleri ile ilgili kitapları okumaktan hoşlanırım” ($\bar{X} = 1,64$) ve “ÖMB derslerinin konuları hoşuma gider” ($\bar{X} = 1,80$) maddelerine yönelik olarak hiç olumlu tutum benimsemedikleri belirlenmiştir. Benzer biçimde “Öğretmenlik Meslek ilgisi derslerini seviyorum” ($\bar{X} = 2,52$), “ÖMB derslerine çalışmaktan zevk alırım” ($\bar{X} = 2,14$), “ÖMB derslerine isteyerek çalışırım” ($\bar{X} = 2,12$), “ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğini sevdiiren derslerdir” ($\bar{X} = 2,47$) maddelerine ilişkin olarak olumsuz tutum geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin “Seçmeli derslerin ÖMB derslerinden olmasını isterim” ($\bar{X} = 2,27$), “ÖMB dersleri ile ilgili etkinlikleri yapmaktan zevk alırım” ($\bar{X} = 2,30$), “ÖMB dersleri benim için heyecan vericidir” ($\bar{X} = 1,96$), “ÖMB dersleri ile ilgili konuları araştırmaktan hoşlanırım” ($\bar{X} = 2,05$) maddelerine yönelik olarak da olumsuz tutum benimsedikleri gözlenmektedir. Ayrıca “ÖMB dersleri benim için eğlencelidir” ($\bar{X} = 2,07$), “ÖMB derslerinde kendimi rahat hissederim” ($\bar{X} = 2,59$), “ÖMB dersleri zevkli geçer” ($\bar{X} = 2,42$), “ÖMB dersleri ile ilgili konuları arkadaşlarımla konuşmaktan zevk alırım” ($\bar{X} = 2,10$), “İleride öğretmenlik mesleğini yapmak isterim” ($\bar{X} = 2,48$) maddelerine ilişkin olarak olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Çizelge 5'te “ÖMB derslerinde yer alan konular ilgimi çeker” ($\bar{X} = 2,61$), “ÖMB dersleri önemlidir” ($\bar{X} = 2,72$), “ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğine yönlendiren derslerdir” ($\bar{X} = 2,89$), “ÖMB derslerini sıkıcı buluyorum” ($\bar{X} = 2,62$), “ÖMB dersleri benim için bir zaman kaybıdır” ($\bar{X} = 2,71$), “ÖMB derslerinde başka konularla ilgilenirim” ($\bar{X} = 2,87$), “ÖMB dersleri gereksiz derslerdir” ($\bar{X} = 3,03$) ve “ÖMB derslerinden nefret ederim” ($\bar{X} = 3,14$) maddelerine ilişkin öğrenci tutumlarının “biraz” düzeyinde olduğu görülmektedir. ÖMB derslerine yönelik olarak öğrencilerin “ÖMB derslerine zorunlu olmasam çalışmam” ($\bar{X} = 2,00$), “ÖMB derslerinin ders içeriği azaltılırsa sevinirim” ($\bar{X} = 2,05$), “ÖMB dersleri ile ilgili konularla uğraşmaktan sıkılırım,” ($\bar{X} = 2,31$) maddelerine yönelik “çok” düzeyinde tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Bunu “ÖMB derslerine sadece sınıf geçmek için çalışırım,” ($\bar{X} = 2,23$), ve “İleride öğretmenlik mesleği dışında başka bir meslekte çalışmak isterim” ($\bar{X} = 1,85$) yönündeki tutumları izlemektedir. Elde edilen bulgulara göre Anadolu Öğretmen Liselerinde Öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik olumlu tutuma sahip olmadıkları belirtmek mümkündür.

Ölçeğin tümüne ilişkin toplam aritmetik ortalama da 2,34 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları “nadiren” düzeyindedir. Elde edilen bu sonuçta göre, öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik olumsuz tutum sergiledikleri ifade edilebilir.

Çizelge 6: ÖMB Derslerine Yönelik Öğrenci Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	p
					F	p		
Kız	188	2,31	0,75	456	0,295	0,587	0,719	0,473
Erkek	270	2,36	0,77					

Çizelge 6'daki bulgular incelediğinde kız ve erkek öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir [$t_{(456)}=-0,719$; $p>0,05$]. Grupların bu yöndeki tutumları cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Gerek kız ($\bar{X}=2,31$) gerekse erkek öğrencilerin ($\bar{X}=2,36$) tutum puan ortalamaları “nadiren” düzeyindedir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetleri açısından ÖMB derslerine ilişkin tutumlarının düşük olduğu söylenebilir.

Çizelge 7: ÖMB Derslerine İlişkin Öğrenci Tutumlarının Alan Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alan	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Scheffe
Sayısal	304	2,23	0,72	2	11,373*	0,000	2-1 3-1
TM	116	2,50	0,82	455			
DİL	38	2,74	0,75	457			
Toplam	458	2,34	0,77				
Levene:2,473		p=0,85					

* $p<0,05$

Çizelge 7'deki varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri alan değişkenine göre ÖMB derslerine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F_{(2-455)}=11,373$; $p<0,05$]. Scheffe testine göre farklılık Türkçe-Matematik ($\bar{X}=2,50$) ve Dil ($\bar{X}=2,74$) alanında öğrenim gören öğrenciler ile Sayısal alanda ($\bar{X}=2,23$) öğrenim gören öğrenciler arasında gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre Türkçe- Matematik ve Dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Fen Bilimlerinde öğrenim gören öğrencilere göre ÖMB derslerine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu durum sayısal alanda daha geniş bir meslek grubu olmasından kaynaklanabilir.

Çizelge 8: ÖMB Derslerine Yönelik Öğrenci Tutumlarının Ailede Öğretmen Olup Olmama Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ailede Öğretmen	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	p
					F	p		
Var	57	2,36	0,81	456	0,463	0,496	0,235	0,814
Yok	401	2,33	0,76					

Öğrencilerin ÖMB derslerine ilişkin tutum puanları arasında ailede öğretmen olup-olmama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(456)}=0,235$; $p>0,05$]. Hem anne-babası ya da her ikisi öğretmen olan öğrenciler ($\bar{X}=2,36$) hem de anne-babası

Turkish Studies

öğretmen olmayan öğrencilerin ($\bar{X}=2,33$) tutum puanları “nadiren” düzeyindedir. Bu bulguya göre öğrencilerin ÖMB derslerine karşı tutumlarının ailede öğretmen olması ya da olmaması durumuna göre değişmediğini söylemek mümkündür.

Çizelge 9. ÖMB Derslerine Yönelik Öğrenci Tutumlarının Ailelerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	
1-500 TL	59	2,45	0,83	4	0,936	0,443	
501-1000 TL	111	2,40	0,79	453			
1001-1500 TL	116	2,27	0,71	457			
1501-2000 TL	104	2,27	0,74				
2001 TL ve üstü	68	2,35	0,81				
Toplam	458	2,34	0,77				
Levene: 1,085		p=0,364					

Çizelge 9’da ailenin gelir düzeyi açısından yapılan varyans analizi sonucunda ÖMB derslerine ilişkin öğrenci tutumlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır [$F_{(4-453)}=0,936$; $p>0,05$]. Öğrencilerin tutum puanları incelendiğinde, puanların “nadiren” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumlarında ailenin gelir düzeyinin etkili olmadığı belirtilebilir.

Çizelge 10: ÖMB Derslerine Ait Öğrenci Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Scheffe
Okuryazar değil	23	2,79	0,91	5	2,807*	0,000	1-5
Okuryazar	34	2,53	0,77	452			
İlkokul Mezunu	108	2,32	0,75	457			
Ortaokul Mezunu	56	2,34	0,72				
Lise Mezunu	97	2,19	0,68				
Üniversite Mezunu	140	2,33	0,80				
Toplam	458	2,34	0,77				
Levene: 1,621		p= 0,153					

* $p<0,05$

Turkish Studies

Çizelge 10'daki bulgular, ÖMB derslerine yönelik öğrenci tutumlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(5-452)}=2,807$; $p>0,05$]. Scheffe testi sonucunda farklılık babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=2,79$) ile babası lise mezunu olanlar ($\bar{X}=2,19$) arasında gerçekleşmiştir. Buna göre baba eğitim düzeyi daha düşük seviyede olan öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları, eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha olumlu bulunmuştur. Bu bulgu, baba eğitim düzeyi yükseldikçe ÖMB derslerine yönelik olumlu tutumların da azaldığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 11: ÖMB Derslerine Yönelik Öğrenci Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Okuryazar değil	150	241,76	5	4,372	0,497
Okuryazar	48	245,90			
İlkokul Mezunu	138	222,51			
Ortaokul Mezunu	39	219,53			
Lise Mezunu	56	222,16			
Üniversite Mezunu	27	197,59			
Toplam	458				

Çizelge 11'de görüldüğü gibi anne eğitim durumu değişkenine göre ÖMB derslerine yönelik öğrenci tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$KWH_{(5)}=4,372$; $p>0,05$]. Bu bulgu ÖMB derslerine yönelik öğrenci tutumlarında anne eğitim seviyesinin etkili olmadığını göstermektedir.

Nitel Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamındaki öğrencilere ölçek dışında yarı yapılandırılmış dört adet de açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilere ilk olarak Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim görmeyi istemelerinin nedenlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler bu okullardaki eğitimin iyi olması, Fen lisesinden sonra gelen iyi okullar olması, almış oldukları OKS puanlarının sadece bu okullar için yeterli olması, yatılılık imkânının bulunması gibi nedenler ve ailelerinin isteklerinden dolayı bu okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Ö-5 kodlu öğrenci şöyle demiştir; “*Bu okulu tercih nedenim iyi bir okul olmasındandır. Eğitiminin güzel olmasından dolayıdır.*” Ö-11 kodlu öğrenci ise puan durumunu gerekçe göstererek; “*Puanım bu okulu tuttuğu için geldim. Yoksa öğretmen olmak gibi bir amacım yoktu*” demiştir. Ö-13 kodlu öğrenci ise bu okulu tercih etmesinin nedenini şöyle belirtmiştir; “*İlk tercihim Fen Lisesiydi. Gelmediği için bu okula gelmek zorunda kaldım*”. Ö-15 kodlu öğrenci şöyle ifade etmiştir; “*Okul seçerken puanımın yettiği en iyi yere geldim. Bu nedenle buradayım. Eğer fen lisesini kazansaydım ordaydım.*” Ö-18 kodlu öğrenci de “*Eğitim ve öğretim düzeyinin iyi olması ve yatılılık imkânının olmasından dolayı tercih ettim*”. Ö-46 kodlu öğrenci “*Fen Lisesinden sonra en başarılı okul olduğu için tabii ki bu okula geldim*” diye ifade etmiştir. Ö-54 kodlu bir başka öğrenci de “*Öğretmen olmak amacıyla*

Turkish Studies

gelmedim bu okula. Her ne kadar ismi Anadolu Öğretmen Lisesi olsa da... Puanımın bu okula yetmesi nedeniyle geldim bu okula. Eğitimin iyi olduğunu düşünmem de buraya gelmemde bir nedendir” diye belirtmiştir. Ö-52 kodlu öğrenci ise şöyle açıklamıştır; “Pansiyona sahip olduğu için bu liseyi seçtim”. Öğrencilerin bir kısmı da bu okulları ailelerinin baskısı sonucu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö-9 kodlu öğrenci bu durumu şöyle ifade etmiştir; “Aile baskısı. Sınavdan gelen puanımın bu okulun puanına denk gelmesi”. Ö-23 kodlu öğrenci ise “Tamamen ailemin isteği doğrultusunda bu okulu seçtim” demiştir. Bunun yanı sıra, Anadolu Öğretmen Liselerini gelecekte öğretmenlik mesleğini yapmak istedikleri ve ÖSS sınavında eğitim fakültelerini tercih ettikleri takdirde verilen ek puandan dolayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö-10 kodlu öğrenci şöyle demiştir; “Anadolu Öğretmen Lisesini öğretmenlik seçiminde ek puan getirisi olduğu için seçtim”, Ö-12 kodlu öğrenci ise “Ben ileride öğretmenlik mesleği yapmak istediğim için tercih ettim” diye belirtmiştir. Ö-21 kodlu öğrenci de “İlerde öğretmenlik mesleği yapmak istediğim için Anadolu Öğretmen Lisesindeyim. Ayrıca ek puanımız olduğu için” diye ifade etmiştir. Ö-34 kodlu öğrenci de “Gelmemin nedeni öğretmen olmak istememdir. Öğretmenlik için ek puan verdiğinden dolayı burayı tercih ettim. Ayrıca eğitim seviyesi diğer liselere göre daha iyi” olarak açıklamıştır. Ö-57 kodlu öğrenci de bu çerçevede şu yönde görüş belirtmiştir; “İsmi üzerinde öğretmen lisesi... Öğretmen olmak isteyenlerin bu okulda eğitim görmesi bu lise için önemlidir. Bu yüzden ben de bu okula geldim ve öğretmenlik yolunda emin adımlarla ilerleyeceğim”. Ayrıca öğrenciler bu okulları tercih etmede bir diğer neden olarak da ileride istedikleri alanı kazanamadıkları durumda öğretmenlik mesleği için verilen ek puandan dolayı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö-8 kodlu öğrenci şöyle ifade etmiştir; “İleride başka bir meslek yapamazsam öğretmen olayım diye”. Ö-19 kodlu öğrenci ise “Ek puan sayesinde en azından öğretmenlik mesleğini garantiye almak için” tercih ettiğini ifade etmiştir. Ö-26 kodlu öğrenci de; “Eğer daha iyi bir bölümü kazanamam, öğretmenlikte ek puan verdiği için” demiştir. Ö-62 kodlu öğrenci bu çerçevede şu yönde görüş belirtmiştir; “Anadolu öğretmen lisesinden mezun olduğumuz takdirde öğretmenlikle ilgili mesleklerde ek puan geleceğini düşünerek bu okulu tercih ettim. İleride öğretmen olmak istemem. Ama ne olur ne olmaz, öğretmenliği elinde bulundurmayanlarda var diyerek işimi garantiye aldım”. Ö-63 kodlu öğrenci de okulu tercih nedenini “Öncelikli olarak elimde ne olur ne olmaz sağlam bir mesleğimin olmasını istedim. Öğretmenlikte bu okullar avantajlı olduğu için seçtim. Normalde ileride tıp ya da mühendislik görevlerinde çalışmak isterdim. OKS’deki kötü sonucum yüzünden buraya geldim” biçiminde açıklamıştır.

Öğrencilere ikinci olarak “Anadolu Öğretmen Lisesinin sizi öğretmenlik mesleğine hazırlamadaki yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” yönünde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı biraz yeterli olduğunu belirtirken, bir kısmı da yetersiz olduğunu hatta öğretmenlik mesleğinden uzaklaştırdığını belirtmişlerdir. Kısmen olumlu bulan öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir. Ö-2 kodlu öğrenci “Aldığımız eğitim dersi bizi her ne kadar yeterince öğretmenliğe hazırlamasa da yine de önbilgiye ulaşmamda yeterli benim için”. demiştir. Ö-25 kodlu öğrenci de; “Eğitim derslerinin ve stajın olmasından dolayı kısmen de olsa yeterlidir” diye belirtmiştir. Ö-27 kodlu öğrenci de “Anadolu Öğretmen Lisesinde eğitim dersleri veriliyor. Bizi öğretmenlik mesleğine biraz da olsa hazırladığını düşünüyorum” diye açıklamıştır. Ö-40 kodlu öğrenci ise “Verilen eğitim dersleri gayet iyi ve 11. sınıfta yapılan staj etkinliği iyi bir deneyim” demiştir. Bu konu ile ilgili olarak Ö-42 kodlu öğrenci de şöyle ifade etmiştir; “Burada gerçekten öğrenciler gerek staj gibi çalışmalarıyla gerekse de öğretmenlik dersleriyle öğretmenlik mesleğine hazırlanıyor.” Ö-44 kodlu öğrenci de; “Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kısmen de olsa bizi öğretmenlik mesleğine hazırlıyor. Ayrıca 11. sınıftaki staj çalışmasının kesinlikle çok faydası var” yönünde görüş belirtmiştir. Ö-48 kodlu öğrenci ise; “Bu okulda gördüğümüz öğretmenlik dersleri öğretmenliği tanımamıza yardımcı oluyor” diye ifade etmiştir. Ö-49 kodlu öğrenci; “Öğretmen

Turkish Studies

lisesinde meslek dersleri sayesinde hazırlanıyoruz ve bu derslerin öğretmenlik mesleği için ileride yardımı dokunacağına inanıyorum” biçiminde görüş ortaya koymuştur. Bu çerçevede Ö-58 kodlu öğrenci de “Bence iyi ki Anadolu Öğretmen Liseleri var. Çünkü gerçekten öğretmen olarak yetişmemiz için yeterli çabayı gösteriyor. Öğretmenlik meslek dersleri biraz sıkıcı geçiyor ama öğretmenliğin kendisi çok zevkli bir meslek diye düşünüyorum” yönünde görüş belirtmiştir.

Anadolu Öğretmen Lisesini kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırlamada olumsuz bulan öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır; Ö-1 kodlu öğrenci “Bence öğretmenlik mesleğine yeterince hazırlanmıyor. Öğretmenlik ile ilgili yeterli eğitim yok. Öğrencilerin öğretmenliği seçmeleri için herhangi bir şey de yapılmıyor. Öğrenciler öğretmenliğe özendirilmiyor” diye görüş bildirmiştir. Ö-10 kodlu öğrenci “Sadece eğitim dersleri teoride kalıyor. Uygulamalı eğitimden yoksun. Sadece teorik bilgi veriliyor. 4 yıllık lise hayatımızda öğrendiklerimizi sadece 1 hafta süren bir stajda kullanıyoruz. Bu çok kısa bir süre. Bu yüzden okulun bizleri öğretmenlik mesleğine hazırlamada yeterli olduğu söylenemez” yönünde görüş belirtmiştir. Ö-6 kodlu öğrenci ise “Anadolu Öğretmen Lisesi beni öğretmenlik mesleğine hazırlamaktan çok beni öğretmenlikten uzaklaştırdı” diye ifade etmiştir. Ö-35 kodlu öğrenci de “Yeteri kadar öğretmenlik mesleğiyle ilgili iyi eğitim alamıyoruz. Sadece kitaplardakini bize okutturmayla meslekle ilgili yeteri kadar bilgi verilmiyor” diye belirtmiştir. Bu konuda Ö-43 kodlu öğrenci şöyle demiştir; “Üç yıldır Anadolu Öğretmen Lisesindeyim. Ama öğretmenlik mesleğine hazırlama konusunda hiçbir şey görmedim. Sadece eğitim dersleri veriliyor onlar da zorunlu olduğu için uygulanıyor.” Ö-51 kodlu öğrenci ise “Öğretmen olma hevesimizi kırıyor. Çünkü öğretmenlik dersleri çok sıkıcı” yönünde görüş ifade etmiştir. Ö-54 kodlu öğrenci de “Hiçbir şekilde öğretmenlik mesleğine yeterli bir şekilde yetiştirildiğini düşünmüyorum. Bence öğretmen olarak yetiştirilen bir insan her alanda her anlamda eğitim görüp yetiştirilmelidir. Bu okullarda ise sadece derslere yönelik bir çalışma var. Eskiden kurulan köy enstitülerinde bir kişiyi her alanda yetiştiriyorlardı. Gerek tarımla gerek başka alanda olsun. Şimdiki okullar da bu şekilde getirilirse çok verimli öğretmenler yetiştirilebilir” yönünde görüş sunmuştur. Bu konu ile ilgili olarak Ö-55 kodlu öğrenci şöyle ifade etmiştir; “Anadolu Öğretmen Lisesi bizi öğretmenlik mesleğine hazırlamada biraz yetersizdir. Çünkü öğretmenlikle ilgili şeyleri okuyoruz ama eğer uygulamaya geçirseydik daha yeterli olurdu.

Öğrencilere üçüncü olarak Anadolu Öğretmen Liselerinin öğretmen yetiştirmeye iyi bir kaynak oluşturmasına ilişkin önerilerinin neler olduğu yönünde bir soru sorulmuştur. Bu soru ile ilgili olarak genelde öğrenciler staj süresinin uzatılması ve daha çok uygulamaya yönelik etkinliklerin olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu okullara sadece öğretmen olmak isteyenlerin alınması ve öğrencilerine öğretmenlik mesleğini sevdirecek etkinliklerin yapılması gibi öneriler de sunulmuştur. Bu çerçevede Ö-4 kodlu öğrenci şu yönde görüş belirtmiştir; “Anadolu Öğretmen Liselerine başarı seviyesi yüksek olan öğrenciler değil öğretmenlik mesleğini seven ve ileride öğretmen olmak isteyen öğrenciler alınmalıdır.” Ö-10 kodlu öğrenci; “Öğretmenlik sevdirmeye çalışılmalıdır” yönünde görüş bildirmiştir. Ö-20 kodlu öğrenci ise şöyle demiştir; “Öğretmenlik mesleği ile ilgili etkinlikler çoğaltılmalı ve çeşitlendirilmelidir.” Ö-21 kodlu öğrenci ise “Öğretmenlik mesleği öğrencilere sevdirmelidir ve staj süresi uzatılmalıdır” diye belirtmiştir. Ö-33 kodlu öğrenci “staj süresi uzatılmalıdır” yönünde görüş ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Ö-37 kodlu öğrenci “Meslek derslerinin daha fazla uygulamaya dökülmesi bizler için daha iyi olur” yönünde görüş belirtmiştir. Ö-38 kodlu öğrenci; “Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini daha eğlenceli hale getirilmelidir” diye görüş sunmuştur. Ö-41 kodlu öğrenci de “Daha çok pratik yaptırılmalı, öğretmenlik stajları artırılmalı” yönünde görüş bildirmiştir. Ö-43 kodlu öğrenci de “Bence Anadolu Öğretmen Lisesi sadece öğretmen olmak isteyenlerin gelmesi gereken bir lise olmalı” diye belirtmiştir. Ö-44 kodlu öğrenci ise; Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin daha az sıkıcı olması için bir şeyler yapılmalı. Ayrıca staj çalışmasının daha uzun süre olması gerekir. 10. ve 11. sınıfta staj olmalı” yönünde görüş sunmuştur. Bu konu ile ilgili olarak Ö-59 kodlu öğrenci

Turkish Studies

de; “Anadolu Öğretmen Liseleri olarak daha fazla uygulamaya ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Çünkü okulda normal eğitim görüyoruz ve bu bizi öğretmenlik mesleğine yönlendirmiyor. Öğretmenlik mesleğine teşvik edici uygulamalar yapılması gerektiğine inanıyorum” yönünde görüş ifade etmiştir. Bu çerçevede Ö-63 kodlu öğrenci şunu demiştir; “Bence öğretmenlik meslek dersleri gereksiz derslerdir. Yerine uygulamalı etkinliklerin daha güzel olacağını düşünüyorum. Biz bir hafta staja gittik, son gün kendimi bir öğretmen gibi gördüm. Onun için bu ve bunun gibi etkinlikler artırılmalı ve meslek dersleri azaltılmalıdır. Ders olunca sırf o dersten düşük not almamak için çalışılan bir ders olur.” Ö-64 kodlu öğrenci de şöyle demiştir; “Anadolu Öğretmen Liselerinde staj yapma görevi daha da artırılırsa daha iyi öğretmen adaylarının yetiştirilmesine kaynaklık eder.” Ayrıca Ö-1 kodlu öğrencinin “Bence genel olarak öğretmenlerin sıkıntı çektiği konularda eğitim verilmeli. Hitabet ve diksiyon, sınıfa hâkimiyet sağlama, öğrencilerin ilgisini çekme vb. Hem bu konularda eğitim verilmeli hem de bunlar eğlenceli hale getirilmeli” yönündeki görüşü de dikkat çekmektedir.

Öğrencilere dördüncü olarak Anadolu Öğretmen Lisesine gelmeden önce ve geldikten sonraki görüşleri arasında herhangi bir farklılığın oluşup oluşmadığı, oluştu ise hangi yönde olduğu yönünde bir soru yöneltilmiştir. Anadolu Öğretmen Lisesine geldikten sonra olumlu değişim olduğunu belirten öğrencilerde, genelde öğretmenlik mesleğine olan ilginin oluşması veya var olan ilgilerinin artması yönünde olmuştur. Ayrıca öğretmenlik mesleği ile ilgili çok şey öğrendiklerini de belirtmişlerdir. Bu soruya yönelik olarak olumsuz değişimler oluştuğunu söyleyen öğrenciler genelde beklentilerinin karşılamadığını, bu okulda bulunmaktan hoşlanmadıklarını ve öğretmen olma isteklerinin azaldığını belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin olarak öğrencilerin düşüncelerinde oluşan olumlu değişiklikleri bazı öğrenciler şöyle belirtmiştir; Ö-17 kodlu öğrenci düşüncesinde oluşan değişikliği şöyle belirtmiştir; “Evet, öğretmen olma isteğim arttı. Çünkü bu mesleğin güzelliklerini daha yakından görebilme inkânı buldum.” Ö-19 kodlu öğrenci ise “Gelmeden önce doktorluğu, eczacılığı düşünürdüm Ama şimdi öğretmenliği düşünüyorum” diye ifade etmiştir. Ö-24 kodlu öğrenci bu çerçevede şu yönde görüş belirtmiştir; “Farklılık oluştu. Öğretmenlik hakkında fazla bilgiye sahip değildim. Buraya geldikten sonran öğretmenlikle ilgili çok şey öğrendim. Ö-27 kodlu öğrenci ise; “Tabi ki var. Öğretmenlik mesleğini tanıma fırsatı yakaladım. Öğretmenlik mesleği ile ilgili biraz ön bilgim oluştu” yönünde görüş sunmuştur. Ö-28 kodlu öğrenci de “Evet var. Daha önce sadece ders anlatmayı bilmenin yeterli olduğunu sanıyordum. Fakat burada gördüğüm öğretmenlik meslek bilgisi dersleri sayesinde daha birçok şeyin bilinmesi gerektiğini öğrendim. En azından çocuklarla veya öğrencilerle iletişim ve psikolojik durumlarından anlamamız gerektiğini öğrendim. Yani olumlu oldu” diye görüş bildirmiştir. Ö-29 kodlu öğrenci ise “Eskiden öğretmenlik mesleği hakkında bir görüş ileri süremezdim. Buraya geldikten sonra öğretmenlikle ilgili bilgiler aldım ve öğretmenliğin zor bir iş olduğunu öğrendim” demiştir. Bu konu ile ilgili olarak Ö-39 kodlu öğrenci “Öğretmen olmak için biraz daha düşünmemizi sağladı. Öğretmen olmayı biraz daha sevdirdi” yönünde görüş ifade etmiştir. Ö-45 kodlu öğrenci ise şöyle demiştir; “Evet oldu. Eskiden öğretmenliğe bakış açım farklıydı. Yani öğretmenliği pek sevmiyordum. Ama bu okula geldikten sonra fikirlerim olumlu yönde gelişti.” Ö-58 kodlu öğrenci de şöyle ifade etmiştir; “Gelmeden önce öğretmen olmayacağım diye düşünüyordum, ama şimdi ilk tercihlerimde öğretmenlik var.” Ö-61 kodlu öğrenci ise; “Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu burada öğrendiğini” belirtmiştir. Ayrıca bu konu ile ilgili olarak Ö-56 kodlu öğrencinin görüşü şu yöndedir; “Vardır kesinlikle. Gelmeden önce böyle daha geniş ve daha ince düşünme olanağım olmazdı diye düşünüyorum. Yani bir düz lise hatta bir Anadolu lisesinde bile olsam bu yetiyi geliştiremezdim. Çünkü öğretmen lisesinde olmak öğrenciye ayrı bir olgunluk kazandırıyor. Ve ayrı bir ağırlık ve sorumluluk yüklüyor ki öğretmen lisesine gelen bir öğrencinin böyle olması gerekir bence. Birey öğretmen lisesinde okuduğunda ayrı bir olgunluğa erişiyor. Ve bu dışarıdaki

Turkish Studies

arkadaşlarıyla ilişkilerinde bariz belli oluyor. Bunu gözlemek çok rahat hemen fark ediliyor çünkü.”

Bu soruya ilişkin olarak düşüncelerinde oluşan olumsuz değişiklikleri bazı öğrenciler şöyle belirtmiştir; Ö-7 kodlu öğrenci “Olumsuz yönde değişti. Hayal kırıklığına uğradım” Ö-13 kodlu öğrenci de; “Gelmeden önce bu okulu daha iyi bilirdim, hem ders yönünden hem disiplin yönünden. Daha farklı bir ortam gibi düşünüyordum. Ama öyle olmadığını fark ettim” demıştır. Ö-14 kodlu öğrenci ise; “Evet çok farklar oluştu. Çünkü Anadolu Öğretmen Liselerini beklediğim gibi göremedim” yönünde görüş sunmuştur. Bu konuya ilişkin olarak Ö-22 kodlu öğrenci ise şöyle demıştır; “Evet, gelmeden önce öğretmenliğe cazip bakıyordum. Geldikten sonra kararımı değiştirdim.” Ö-30 kodlu öğrenci de “Gelmeden önce ılımlı bakıyordum, fakat bu okula gelince öğretmenliğin zor yanlarını görünce soğudum” yönünde görüş belirtmiştir. Ö-31 kodlu öğrenci ise; “Anadolu Öğretmen Lisesine gelmeden önce öğretmenliğe sıcak bakıyordum. Gelince farklı bir atmosfer buldum. Şimdi çok üşüyorum” diye ifade etmiştir. Bu çerçevede Ö-36 kodlu öğrenci şu yönde görüş bildirmiştir; “Öğretmen lisesine gelmeden önce gidince mutlu olacağımı daha başarılı olacağımı sanıyordum. Ama beklentilerimi karşılamadı tam tersine beni köreltti.” Ö-47 kodlu öğrenci de “Öğretmen Liselerini öğretmen yetiştiren kurumlar zannediyordum ama buraya geldikten sonra öyle olmadığını gördüm. Öğrenciler daha çok Tıp, Hukuk, Mühendislik dallarına yönlendiriliyorlar. Bu tutumlar öğrencileri öğretmenlik mesleğinden uzaklaştırıyor” yönünde görüş ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Ö-50 kodlu öğrenci ise; “Gelmeden önce gelmeyi çok istedim. Fakat şimdi bu okulda olmaktan memnun değilim” demıştır. Ö-53 kodlu öğrenci ise; “Bu okula gelmeden önce öğretmen olmak istiyordum ancak geldikten sonra öğretmenlikten nefret ediyorum” yönünde görüş sunmuştur.

Bu soruya ilişkin olarak düşüncelerinde herhangi bir farklılık oluşmadığını belirten öğrencilerin görüşleri şöyledir; Ö-9 kodlu öğrenci; “Gelmeden önce de öğretmen olmak istemiyordum. Geldikten sonra da istemiyorum.” Ö-16 kodlu öğrenci “Öğretmen lisesine gelmeden önce de öğretmenlik düşünmüyordum. Geldikten sonra da fikrim değişmedi” yönünde görüş sunmuştur. Ö-54 kodlu öğrenci ise; “Hiç bir şekilde değişiklik olmadı düşüncelerimde. Gelmeden önce de öğretmen olmayı düşünmüyordum şimdi de düşünmüyorum. Çünkü öğretmenliği sevdirecek bir şey görmedim” yönünde görüş ifade etmiştir. Bunun yanında Ö-32 kodlu öğrenci, “Hayır oluşmadı. Çünkü gelirken de isteyerek geldim. Beklentilerim gerçekleşti kısmen de olsa. Pek bir farklılık oluşmadı açıkçası” yönünde görüş sunmuştur. Bu konu ile ilişkin olarak Ö-34 kodlu öğrenci şöyle demıştır; “Gelmeden önce de aynı fikirdeydim şimdi de aynı fikirdeyim. Öğretmen olmak istediğim için bence iyi bir lise.” Ö-60 kodlu öğrenci de, “Görüşlerim hakkında bir değişikliğin olması beklenemezdi. Çünkü bu okula öğretmen olmak amacıyla gelmişim. Ve bu hedefime ulaşmak için çalışıyorum. Bu yüzden bir farklılık oluşmadı” yönünde görüş sunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinin ÖMB derslerine yönelik tutumları cinsiyet, öğrenim gördükleri alan, ailede öğretmen olup olmama, ailenin gelir düzeyi, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırma ile Anadolu Öğretmen Liselerine devam eden öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik olumsuz tutum sergiledikleri ortaya konmuştur. Bu durum bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun ileride öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünmemelerinden ve farklı bir meslekte çalışmak istemelerinden kaynaklanabilir. Buna bağlı olarak öğrencilerin büyük bir kısmı ÖMB derslerini sevmediklerini, kendileri için bir zaman kaybı olarak düşündüklerini, ÖMB derslerinin içeriklerinin azaltılması ve ders saatlerinin düşürülmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bölümünün bu derslere çalışmaktan zevk almadıkları, zorunlu olmasa çalışmayacakları ve sadece sınıfı geçmek için çalıştıkları

Turkish Studies

belirlenmiştir. Bu durumun bir nedeni ÖMB derslerinin öğrenciler için ilgi çekici hale getirilmeyişi olabilir. Araştırma ile öğrencilerin çoğu ÖMB derslerinin zevkli geçmediğini, ders esnasında başka konularla ilgilendiklerini, ders sürecinde kendilerini rahat hissetmediklerini, derslerin eğlenceli geçmediğini ve etkinlikleri yaparken sıkıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrenciler ÖMB dersleri ile ilgili konuları araştırmaktan hoşlanmadıkları ve sıkıcı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu derslerle ilgili kitap okumaktan hoşlanmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç Güleçen, Cüro ve Semerci'nin (2008) Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili kaynakları ve kitapları okumadıkları yönündeki araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırma ile ÖMB derslerine yönelik öğrenci tutumlarının cinsiyetlerine göre değişmediği, kız ve erkek öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik olarak olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Alan yazında bu bulgu ile çelişen araştırma sonuçlarının bulunduğu dikkat çekmektedir. Çetin'in (2009) araştırmasında kız öğrencilerin ÖMB derslerine erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Araştırma ile öğrencilerin öğrenim gördükleri alan değişkenine göre ÖMB derslerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe- Matematik ve Yabancı Dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumları Fen Bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durum Fen Bilimleri alanının Türkçe-Matematik ve Yabancı Dil alanına göre daha çok alternatif meslek sunmasından kaynaklanabilir. Benzer sonuç Güleçen, Cüro ve Semerci'nin (2008) araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar Anadolu Öğretmen Lisesinin Eşit Ağırlık ve Dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine dönük tutumlarının Fen Bilimlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Çetin ve Çetin'in (2006) araştırmasında öğrencilerin %77'sinin sosyal bilimler alanındaki bir öğretmenlik programında öğrenim gördükleri sonucu elde edilmiştir. Bu durum Sosyal Bilimler bölümünde mezun olanların büyük çoğunluğunun eğitim fakültelerini tercih ettiğini göstermektedir.

Araştırma ile ulaşılan bir diğer sonuç ise öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumlarının ailede öğretmen olması ya da olmaması durumuna göre değişmediğidir. Gür'ün (2010) araştırmasında anne veya babası öğretmen olanlarla olmayanların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın bu yöndeki sonucunu desteklemektedir. Ancak Gerek (2006) yaptığı çalışmada anne ve babası öğretmen olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının diğer öğrencilere göre olumlu olmadığını belirlenmiştir. Benzer şekilde Çetin'in (2009) araştırmasında eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumlarının ailesinde öğretmen bulunan öğrencilerin bulunmayanlara oranla daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışmada ailede öğretmen bulunmasının ÖMB derslerine yönelik öğrenci tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Çetin ve Çetin (2006) yapmış olduğu araştırmada da Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olup eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunun ailesinde öğretmen bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırma ile öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumlarında ailenin gelir düzeyinin etkili olmadığı belirlenmiştir. Güleçen, Cüro ve Semerci'nin (2008) yaptıkları araştırmada da benzer nitelikte bir sonuç elde edilmiş ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ailelerinin gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmanın bu yöndeki sonucu ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir.

Turkish Studies

Araştırma ile baba eğitim durumu daha düşük seviyede olan öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumlarının baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu baba eğitim seviyesi yükseldikçe ÖMB bilgisi derslerine yönelik tutumların da olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Gerek (2006) yapmış olduğu araştırmada Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin babalarının öğrenim durumları yükseldikçe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında olumluluk bakımından azalma olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Gür (2010) yapmış olduğu araştırmada babaları İlköğretim mezunu olanların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, babaları lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca babaları lise mezunu olan grubun da babaları üniversite mezunu olan gruba göre öğretmenlik mesleğine karşı daha yüksek olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum Gömleksiz (2004, 154) tarafından ifade edildiği gibi, öğretmenlik mesleğini seçenlerin çoğunlukla toplumun ekonomik olarak orta ve alt sosyo-ekonomik sınıflarından gelen bireyler olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma ile ÖMB derslerine yönelik öğrenci tutumlarında anne eğitim seviyesinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özgür de (1994) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde, annenin eğitim düzeyinin bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç mevcut araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırma ile öğrencilerin bir kısmı Anadolu Öğretmen Lisesini tercih etmelerinde eğitiminin iyi olması, Fen Lisesinden sonra en iyi okul olması, OKS puanlarının bu okullara yeterli olması, ailenin isteği gibi nedenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ileride öğretmen olmak istemeleri ve istedikleri hedefe ulaşamadıkları takdirde eğitim fakültesine yerleşmede verilen ek puandan dolayı tercih ettikleri de tespit edilmiştir. Çetin ve Çetin (2006) yapmış olduğu araştırmada Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bu okullarda verilen eğitimin kaliteli olması nedeniyle tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca dayalı olarak öğrencilerin bu okulları tercih ederken öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı yönünün olmasını ikinci planda düşündükleri, öncelikle eğitimin kalitesini temel kriter olarak aldıkları söylenebilir. Benzer şekilde Çoban (2004) yapmış olduğu araştırmada, Anadolu Öğretmen Lisesini kazanan öğrencilerin, bu okulu kazandıklarından dolayı memnun olmadıkları, başta Fen Lisesi olmak üzere başka okulları kazanmak istedikleri, çoğunlukla üniversite sınavlarında öğretmenlik mesleği dışındaki diğer meslekleri tercih edecekleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğretmen olmaktan çok, eğitiminin iyi olmasından dolayı bu okulu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Gerek (2006) de yaptığı çalışmada Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin bu okulu tercih etme sebepleri arasında ilk olarak okulun eğitiminin iyi olması, ikinci sebep olarak da öğretmen olma amacı olduğunu belirlemiştir. Alan yazındaki bu araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile paralellik göstermekte ve birbirini desteklemektedir.

Araştırma ile öğrencilerin Anadolu Öğretmen Liselerini kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırlamada yeterli bulmadıkları sonucu elde edilmiştir. Öğrenciler ÖMB derslerinin sıkıcı olduğunu, öğretmenlik heveslerini kırdığını ve ÖMB derslerinin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca Anadolu Öğretmen Liselerinin öğretmen yetiştirmeye iyi bir kaynak oluşturması açısından staj sürelerinin uzatılması, uygulamaya dönük etkinliklerin artırılması ve öğretmen olmak isteyenlerin bu okula alınması yönünde öneriler sunmuşlardır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin Anadolu Öğretmen Lisesine gelmeden önce ve geldikten sonraki görüşleri arasında hem olumlu hem de olumsuz yönde farklıklar olduğu belirlenmiştir. Anadolu Öğretmen Lisesine geldikten sonra olumlu değişim olduğunu belirten öğrenciler genelde var olan ilgilerinin arttığını ve öğretmenlik mesleği ile ilgili çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Olumsuz olarak da öğrenciler genelde beklentilerinin karşılanmadığı,

Turkish Studies

bu okulda bulunmaktan hoşlanmadıkları ve öğretmen olma isteklerinin azaldığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma ile Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gerek (2006) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik kitapları çok az okudukları ve ÖMB derslerinin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Anadolu Öğretmen Liselerinin öğrencilerine öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olamadığını da tespit etmiştir. Çetin (2009) yapmış olduğu araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik tutumlarının yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bu sonuçlar mevcut araştırmanın bu yöndeki sonuçlarını desteklemektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. ÖMB dersleri ilgi çekici hale getirilmelidir.
2. ÖMB derslerinin etkili ve verimli bir şekilde uygulanması için öğrencilerin daha aktif olmaları sağlanmalıdır.
3. ÖMB derslerinin içerik değerlendirmeleri sürekli yapılarak öğrencilerin ilgilerini çekecek konulara yer verilmelidir.
4. ÖMB ders konuları ile ilgili olarak öğrencilerin kitap okumaları teşvik edilmelidir.
5. ÖMB ders konuları ile ilgili öğrencilerin araştırma yapmaları teşvik edilmelidir.
6. Uygulamaları İzleme Etkinliğinin süresi uzatılmalıdır.
7. ÖMB dersleri sınıf geçmede baraj dersleri olmalıdır.
8. Anadolu Öğretmen Lisesine öğretmen olmak isteyen öğrencilerin gelmesi sağlanmalıdır.
9. Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrencilerine öğretmenlik mesleği hakkında değişik etkinlikler (konferans, seminer, vb) yapılmalıdır.
10. Benzer çalışmalar farklı bölgelerdeki Anadolu Öğretmen Liselerinde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKYÜZ, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi* (Başlangıcından 1993'e). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- ALTUNYA, N. (2005). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*. İstanbul: Kelebek Matbaası.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1995). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı-İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CRESWELL, J. W. (1994). *Research design: Quantitative & Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- ÇELİKÖZ, N. ve ÇETİN, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, (162).
- ÇETİN, Ş. & ÇETİN, F. (2006). Anadolu Öğretmen Liseleri ve Bu Liselerden Mezun Olmuş Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:19, s.1-12.
- ÇETİN, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:25, s.58-64.
- ÇOBAN, A. (2004). Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Kaynağı Olarak Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1). s.55-64.
- DURSUNOĞLU, H. (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 160.
- ERÇELEBİ, H. (1991). *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri ve Türk Eğitim Sistemine Katkıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERGÜN, M. (2006) *Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme*, Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumunda Sunulan Bildiri. *Gazi Eğitim Fakültesi 16 – 17 Mart 2006*, www.egitim.aku.edu.tr/gazi.doc. 12.05.2011 tarihinde genel ağdan alınmıştır.
- EVREN, N. (1998). *Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi*. Güldikeni Yayınları: Ankara.
- GELİŞLİ, Y. (2000). “Anadolu Öğretmen Liselerinin Kuruluşu ve Gelişimi” *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı: 146. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/gelisli.htm>. 15.05.2011 tarihinde genel ağdan alınmıştır
- GEREK, R. (2006). *Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2004). *Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri*. (Editör: Mehmet Taşpınar). Öğretmenlik Mesleği, Ankara: Üniversite Kitabevi.
- GÜLECEN, S., Cüro, E. ve Semerci, N. (2008). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), s.139-157.
- GÜR, K. (2010). *Anadolu Öğretmen Liseleri Öğrencileri ile Anadolu Liseleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- KAYGISIZ, İ.ve AKARSU, B. Ç. (1997). *Öğretmen Yetiştirme Sistemine Eleştirel Bir Bakış*. e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/88.pdf. 15.05.2011 tarihinde genel ağdan alınmıştır.
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve Gözlem Teknikleri*. Ankara: Tekışık A.Ş. Web Ofset Tesisleri.
- KOÇER, H. A. (1973). Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1). s.1-19.

- KÜÇÜKAHMET L. (1993) Öğretmen Yetiştirme (Program ve Uygulamaları). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- MEB (1987). Milli Eğitim Temel Kanunu il İlköğretim ve Eğitim Kanunu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2011). Anadolu Öğretmen Lisesi Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/158.html>. 01.06.2011 tarihinde genel ağdan indirilmiştir.
- OĞUZKAN, F. (Tarihsiz). Köy Enstitüleri Öğretim Programları. <http://www.egitim.aku.edu.tr/oguzkan> htm. 20.05.2011 tarihin de genel ağdan indirilmiştir.
- ORTAŞ, İ. (2005). Ülkemizin Kaçırıldığı En Büyük Eğitim Projesi: Köy Enstitüleri. *Pivolka*, 4(17), s.3-5.
- ÖZGÜR, N. (1994). *Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZTÜRK, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- SEMERCİ, N. ve SEMERCİ, Ç. (2004), “Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), s.137-146.
- TANGÜLÜ, Z. ve KARADENİZ, O. ve ATEŞ, S. (2010). Cumhuriyetten Günümüze İlköğretime Öğretmen Yetiştirme. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20- 22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 1056–1060.
- TEMİZKAN, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), s.461-486.
- TONGUÇ, E. (2004). Özerkleşme ve Bir Özerkleşme Projesi olarak Köy Enstitüleri. http://koyenstituleri.de/uye/bin_pl/berichte.pl>11.05. 2011 tarihinde genel ağdan indirilmiştir.
- TURAN, A. (2009). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Akpınar Köy Enstitüsünün Yeri ve Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- YILMAN, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayınları. http://oyegm.meb.gov.tr/istatistik/ozet_veriler.doc). 11.05. 2011 tarihinde genel ağdan indirilmiştir.