

ÖNSÖZ

Günümüzde gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde coğrafya eğitimine büyük önem verilmektedir. Coğrafya eğitimi ve öğretiminin esas amacını insanların yaşadıkları çevre ile olan ilişkilerini inceleyerek toplumun kalkınmasını ve ilerlemesini sağlaması teşkil eder.

Ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmek sorumluluğunu yüklenen eğitim sistemlerinin verimli çalışabilmesi için öğretmenlerin de çok iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin davranışları, tutumları, deneyimleri, sahip oldukları bilgi ve beceriler öğrencilerin kişilik gelişimlerinde, sosyal gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlik eğitimi alan öğretmenlerin niteliğinin artırılması öğrencilerin kalitesini belirleyecektir. Coğrafya konusunda iyi eğitilmiş ve gerekli bilgiye sahip olarak yetiştirilmiş öğrenciler, gelecekte karşılaşacakları problemlere daha bilinçli yaklaşacaklar ve daha isabetli kararlar alacaklardır.

Ülkemizde coğrafya eğitiminin istenilen düzeye ulaşması, coğrafya eğitiminin öneminin anlaşılması için öğretmenlerin öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenleri ile diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları incelenmiştir.

Araştırmamın her aşamasında her türlü yardımı ve desteği esirgemeyen hocalarım ve tez danışmanlarım Sayın Prof. Dr. Ramazan ÖZEY ve Dr. Mehmet ÜNLÜ'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Anket çalışmalarımda yardımlarını gördüğüm, büyük bir içtenlikle bana destek olan sevgili müdür yardımcım İbrahim KİBAR'a çok teşekkür ediyorum. Araştırma süresince hep yanımda olup benden manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aileme teşekkür ediyorum.

Eylül 2005

Hülya KARAHAN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
GRAFİKLER LİSTESİ	X
TABLolar LİSTESİ	XI
BÖLÜM I :GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ	7
1.3. ÖNEM	9
1.4. SINIRLILIKLAR	9
1.5. SAYILTILAR	9
1.6. TANIMLAR	10
BÖLÜM II :İLGİLİ LİTERATÜR	11
2.1. EĞİTİM ÖĞRETİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR	11
2.1.1. Eğitim	11
2.1.2. Öğrenme	13
2.1.3. Öğretme	15
2.1.4. Öğretim	16
2.1.5. Okul	16
2.2. COĞRAFYANIN TANIMI, COĞRAFYA EĞİTİMİ VE ÖNEMİ	19
2.2.1. Coğrafya	19

2.2.2. Türkiye’de Coğrafya Eğitiminin Önemi.....	20
2.2.3. Coğrafi Düşüncede Gelişim ve Değişim Tarihi	22
2.2.4. Orta Öğretimde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi	23
2.2.5. Coğrafya Eğitiminin Amaçları	27
2.3. COĞRAFYA EĞİTİMİNİN SORUNLARI.....	29
2.3.1. Müfredat Programları Sorunu.....	29
2.3.2. Ders Kitapları Sorunu	29
2.3.3. Ders Araç ve Gereçleri Sorunu.....	30
2.3.4. Öğretmen Sorunu.....	31
2.4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ.....	32
2.4.1. Kavram Olarak Öğretmen.....	32
2.4.2. Öğretmenlik Rollerini	35
2.4.3. Öğretmenin Nitelikleri ve Yeterlilikleri	46
2.4.4. Cumhuriyet’ten Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirme.....	55
2.4.4.1. Tarihsel Gelişmeler	55
2.4.4.2. Bugünkü Durum.....	62
2.4.4.3. Coğrafya Öğretmenleri Yetiştirilmesi Sorunu	66
2.4.4.4. Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları	67
2.5. TUTUMLAR.....	68
2.5.1. Tutum Kavramı.....	68
2.5.2. Tutumların Öğeleri	72
2.5.3. Tutumların Özellikleri	74
2.5.4. Tutumların İşlevleri	75
2.5.5. Tutum ve Davranış İlişkisi.....	76
2.5.6. Tutumların Kazanılması	77
2.5.7. Tutumların Değişmesi	78
2.5.8. Tutum Değişiminin Kuramsal Yönleri	81
2.6. ÖĞRETMEN TUTUMLARI	83

2.6.1. Otoriter Tutumlar	84
2.6.2. İlgisiz (Umursamaz) Tutumlar	85
2.6.3. Demokratik Tutumlar	86
BÖLÜM III :YÖNTEM.....	88
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	88
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	88
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	90
3.3.1. Veri Toplama Araçları	90
3.3.1.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	90
3.3.1.2. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği.....	90
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI	91
BÖLÜM IV :BULGULAR VE YORUMLANMASI	93
4.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ.....	93
4.2. GENEL BULGULAR	106
BÖLÜM V :SONUÇ	123
5.1. YARGI.....	123
5.2. ÖNERİLER.....	128
KAYNAKÇA	130
EKLER.....	137
EK I: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	137
EK II: ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ÖLÇEĞİ.....	140
EK III: İZİN YAZILARI.....	144

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Tutum - Ortam - Davranış İlişkisi	77
Şekil 2: Tutum Değişikliği Modeli	79

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Öğretmenlerin Yaş Grupları	93
Grafik 2: Öğretmenlerin Medeni Durumları	95
Grafik 3: Orta Öğretim Kurumlarındaki Sınıf Mevcudu	96
Grafik 4: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri	97
Grafik 5: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Eğitim Kurumları	98
Grafik 6: Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumları	99
Grafik 7: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumda Çalışma Süreleri	100
Grafik 8: Öğretmenlerin Aylık Gelir Düzeyleri	101
Grafik 9: Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayıları	102
Grafik 10: Öğretmenlerin Doğdukları Yerleşim Yerleri	103
Grafik 11: Öğretmenlerin İstanbul'da Yaşama Süreleri	105
Grafik 12: Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutum Puanı	106

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.2.1: Örneklemin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	89
Tablo 3.2.2: Örneklemin Okullara Göre Dağılımı	89
Tablo 3.2.3: Örneklemin Branşlara Göre Dağılımı.....	89
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	93
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı ..	94
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sınıf Mevcuduna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	95
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Mesleki Deneyime Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	96
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	97
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	98
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumlarda Çalışma Süresine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	99
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	100
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	101
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Doğdukları Yere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	102
Tablo 4.11: Öğretmenlerin İstanbul'da Yaşama Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	104
Tablo 4.12: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	106

Tablo 4.13: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu	107
Tablo 4.14a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	108
Tablo 4.14b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	108
Tablo 4.14c: Erkek Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.15a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	110
Tablo 4.15b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 4.16a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	111
Tablo 4.16b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	111
Tablo 4.16c: Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	112
Tablo 4.16d: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	112

Tablo 4.17: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu	113
Tablo 4.18a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	113
Tablo 4.18b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	114
Tablo 4.19a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okullardaki Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	114
Tablo 4.19b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okullardaki Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 4.20a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	115
Tablo 4.20b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	115
Tablo 4.21a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	116
Tablo 4.21b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	116

Tablo 4.22: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	117
Tablo 4.23a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yapılan Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	117
Tablo 4.23b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yapılan Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 4.24a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	118
Tablo 4.24b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	118
Tablo 4.24c: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları	119
Tablo 4.25a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	120
Tablo 4.25b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	120
Tablo 4.26a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Doğdukları Yer Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	121

Tablo 4.26b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Doğdukları Yer Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 121

Tablo 4.27: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları İle İstanbul’da Yaşama Süreleri Değişkeni Arasındaki İlişki Durumu 121

ÖZET

Araştırma ile orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, cinsiyete, yaşa, medeni duruma, görev yaptıkları okul türüne, branşlarına, sınıf mevcuduna, mesleki deneyime, mezun oldukları eğitim kurumuna, mesleği isteyerek seçip seçmemeye, görev yapılan kurumda çalışma süresine, aylık gelir düzeyine, çocuk sayılarına, doğdukları yere, İstanbul'da yaşama sürelerine göre incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tümü oluşturmaktadır.

Örnekleme ise, İstanbul ilinde Kartal, Maltepe, Pendik, Tuzla ilçelerindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, İngilizce, Rehber, Beden Eğitimi, Resim, Müzik Öğretmenlerinden random yoluyla seçilmiş 304 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Öğretmenlik Tutumları Ölçeği ve Anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları, t testi, varyans analizi ve Pearson Moment Çarpım Katsayıları kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğeri öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının orta değerin biraz üzerindedir. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenleri ve diğeri öğretmenler olumlu tutuma sahiptirler.

2. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğeri öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarında medeni duruma göre, aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir.

3. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğeri öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile İstanbul’da yaşama süreleri arasında ilişki bulunmuştur.

4. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğeri öğretmenlerin öğretmenlik tutumları cinsiyete, yaşa, görev yaptıkları okul türüne, branşlarına, sınıf mevcuduna, mesleki deneyime, mezun oldukları eğitim kurumuna, mesleği isteyerek seçip seçmemeye, görev yapılan kurumda çalışma süresine, çocuk sayılarına, doğdukları yere göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir.

Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak şu öneriler yapılmıştır:

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirli dönemlerde öğretmenlere, ğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlik tutumları, coğrafya ğretimi gibi alanlardaki son gelişmeleri ve teknolojiyi yakından takip etmeleri için her türlü imkan sağlanarak, hizmet içi eğitim ve seminerler verilmelidir. Coğrafya ğretmenleri bu konularda bilinçlendirilmelidir.

2. Orta dereceli okullarımızda coğrafya derslerinin bir kısmı, coğrafya ğretmenliği bölümünden mezun olmayan meslek dışı öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Coğrafya eğitiminin hedeflerinin gerçekleşmesi için MEB tarafından sadece coğrafya ğretmenliği bölümünden mezun olan öğrenciler atanmalıdır.

ABSTRACT

With this research, it has been aimed to observe the teaching techniques of geography teachers and other teachers working for high schools.

Teaching techniques of these teachers working for high schools have been observed according to their sex, age, marital status, kinds of schools they work for, schools they graduated from, choosing the profession voluntarily or not, working periods at schools in which they work for, monthly incomes, number of children they have, places of birth and lifetime in Istanbul.

The universe of the research has been formed by all the teachers working at high schools in Istanbul.

The model consists of 304 teachers of Geography, Maths, Physics, Chemistry, Biology, Turkish Language and Literature, History, English, Psychological Guidance, Physical Education, Art and Music working at high schools in Kartal, Maltepe, Pendik, and Tuzla in Istanbul, who has been chosen randomly.

In this study, scanning method has been applied. To gather data, Teaching Manner Scale and Questionnaire (Personal Information Form) have been used. In statistical analysis of the accumulated data; arithmetic average and standard deviation calculation, t test, ANOVA and Pearson Moment Correlation Coefficient techniques have been used.

We can sum up the conclusions drawn from the study as follows;

1. Teaching attitudes of the teachers, including the teachers of Geography, working at high schools are a bit above the average. Geography teachers and other teachers working at high schools have positive attitudes.

2. In terms of teaching behaviors, the teachers have shown significant differences considering their marital status and monthly incomes.

3. It has been concluded that there is a correlation between teaching attitudes of geography teachers and other teacher and their lifetime in Istanbul.

4. Teaching attitudes of the teachers working at high schools have shown significant differences referring to their sex, age, school types they work for, their branches, numbers of students in classes, professional experiences, choosing the profession voluntarily or not, working periods at schools, numbers of children and places of birth.

Considering the results taken from the research we can make these suggestions:

1. At certain periods teachers should be given professional seminars by the Ministry of Education aiming at enlarging their knowledge of innovations and technological studies on teaching methods and techniques, attitudes, teaching Geography etc. Geography teachers should be made conscious of these subjects.

2. In our high schools, some parts of the Geography lessons have been taught by the teachers who did not graduate from the Geography Departments of the faculties at universities. Those who are irrelevant to the subject may hinder reaching the aims of the lesson so the students graduated from the Geography Department should be appointed by the Ministry.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Toplumların gelişmesi önemli ölçüde içinde bulundukları çağın koşullarına uyabilme çabalarına bağlıdır. Geleneksel bir toplumun aydınları ve yöneticileri açısından çağdaşlaşma sorunu, öncelikle toplumsal değer ve amaçların, sonra insanların dünya ve birbirleriyle olan ilişkilerindeki tutumları son olarak da değişen hedef ve tutumlara bağlı olarak bireysel davranışların değişmesi ya da değiştirilmesi sorunudur. Bireysel davranışları değiştirmede, bir anlamda insanları yeniden oluşturmada en etkili yeri eğitim almaktadır. Eğitim insanın kalıtımla getirdiği temel gereksinimleri ve gizil güçlerini yönlendirebilmekte; bunları kendi sınırları içinde en üst düzeye ulaştırabilmekte ve geliştirebilmektedir (Bangir, 1997, s.1).

Sosyo-kültürel bir organizma olan toplum, değişmez yönlerini tekrarlayabilme ve kimi durumlarda ortaya çıkan değişme zarureti olabildiğince sağlıklı bir biçimde, unsurları arasında kopukluk ve çatışmalara meydan vermeksizin gerçekleştirme zorunluluğu duyar. Eğitim, bu zorunluluğun sonucu ortaya çıkan bir sistemdir. Bir ülkenin ekonomik ve sosyal plandaki kalkınmasının temelinde, o ülkenin sahip olduğu insan gücü potansiyeli yatmaktadır. Bu potansiyelin kullanıma hazır hale gelmesinde ise ülkenin eğitim sistemi en önemli rolü üstlenmektedir. Eğitim sistemi en genel anlamıyla, makro düzeyde tüm eğitenleri, eğitilenleri, amaç ve yöntemleri ile ulusun bütünü kuşatan ulusal bir felsefeyi temsil etmektedir (Safran, 1998, s.80; Arıçak, 1999, s.11).

Eğitimin bir yönü, toplumun kendisi için hayati önem taşıyan unsurları (tarihi, kültürü, değerleri vs.) arasındaki uyum bozulmadan, hayat biçimi ve değerlerini gelecek zaman içinde de geçerli kılma etkinliği, bir diğer

yönü de, “yetişmekte olan bireylerin zekâ, duygu ve iradelerini dengeli bir şekilde geliştirerek onları, tutarlı bir inanç ve düşünce sistemleri olan, gelecek için olumlu ve gerçekçi hedefler belirleyen birer şahsiyet” haline getirme amacıdır. Bu ikinci yönüyle eğitimin toplumsal görevi, toplumun beklentileri ile geleceğin öngörülen ihtiyaçlarını gözeterek, toplumun sürekliliğini ve gelişmesini sağlayacak bireyler yetiştirmektir (Safran, 1998, s.80; Büyükkaragöz ve Kesici, 1998, s.68).

Dünyada özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra;

- . Okul çağı nüfusunun çoğalması,
- . Bilim dallarında yaşanan bilgi patlaması ile bilginin işlevsel yanının giderek artması,
- . Eğitime olan talebin özellikle meslek kazanımı açısından artması,
- . İletişim teknolojilerinin kültürlerarası geçişleri hızlandırması ve bu geçişlerin kontrol edilemezliği,
- . Giderek karmaşıklaşan sosyal hayatın, bireylerin ancak uzun süreli bir eğitim yolu ile kazanabilecekleri bilgi, tutum ve beceriler gerektirmesi,
- . Ebeveynlerin çocuklarına ayırabilecekleri artı zamanların giderek azalması, gibi olgular ortaya çıkmıştır. Eğitimin, kendisinden bekleneni yerine getirebilmesi için yukarıda sayılan tüm etmenleri adeta kendi tasarrufu altına alması zorunluluğu doğmuştur. Kalkınma sorunları, siyasal etkiler, nüfus, bilimsel gelişmeler, hukuk vb. alanlarda direkt bir etkileşim içinde olan ve sözü edildiği gibi hem toplumlar hem de bireyler için aynı önemde bir işleve sahip bulunan eğitimin, sacayağı “öğretmen, program ve fiziksel koşullar”dan oluşmaktadır (Safran, 1998, s.80-81).

Öğretmenler, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yöntem ve yönetsel görevlerde bulunan, davranışları, eğitim ve öğretimin ve bununla ilgili tüm bilimlerin, felsefelerin bulgularına dayanan, değişme ve gelişme için bilgilerin, fikirlerin ve kişiliklerin sevgi, saygı ve serbestçe etkileşimine imkan veren,

bunun sağlanmasını amaçlayan, teşvik eden demokratik tutum ve uygulamaların olmasına, uygulanmasına yardım ve katkı sağlayan önemli bir kişidir (Değirmencioğlu ve Küçükahmet, 1999, s.27).

Bu çerçevede öğretmen eğitimi bir eğitim sisteminin ve toplumun en önemli sorunlarından biridir. Öğretmen eğitiminde tutarlı, kurumlaşmış, standart ve gelenekleri yaratamamış toplumlar çağdaş toplum olamazlar. Bundan dolayı toplumdaki değişmelere bağlı olarak zamana ve kırsal, kentsel çevrede bulunmaya göre öğretmenlerde değişiklikler olmaktadır. Günümüzde öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, bilimsel araştırmalar aracılığıyla elde edilecek sağlam bilgi ve verilerle eğitime ve öğretmenlerin eğitime yön verilmesi ile mümkün olabilir (Aydın, 1991, s.80; Çağlar, 1991, s.53).

Yeni teknolojilerin ağırlıklı olduğu eğitim ortamlarında öğretmenlerin rollerinin azalacağı veya artacağı konusunda değişik tahminler yapılmaktadır. Eğitim sadece bilgi aktarma olarak algılandığında, öğretmenlerin eğitimdeki rolünün azaldığı ya da azalacağı görüşü doğru olabilir (Asan, 1998, s.13).

Ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmek sorumluluğunu yüklenen eğitim sistemlerinin verimli çalışabilmesi için öğretmenlerin de çok iyi yetiştirilmesi ve öğretmen adaylarının mezun oldukları zaman ideal kabul edilen birtakım öğretmenlik davranışlarına, her türlü bilgiye, özelliklere ve donanımlara sahip olmaları gerekmektedir (Ergun, 1999, s.76).

İyi bir öğretmende aranan nitelikler her çağda ve toplumda farklı olmuştur. Orta çağda iyi bir öğretmende aranan nitelikler ile Rönesans döneminde, sanayileşme çağında ve günümüzde aranan nitelikler birbirinden farklı olmuştur. Sanayileşme çağından bilgi toplumuna geçiş sürecinin yaşandığı dünyamızda, öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler değişmiştir. Türkiye'nin bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek öğretmen ihtiyacı olduğu varsayımı benimsenmiştir (Ergun, 1999, s.76).

Çağımızda öğretmenlerin bilgi aktarıcı değil, çocuğu geliştirici ve uygulamaya dönük olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin sadece alanında uzman olmaları yeterli olmamakta, bunun yanında öğrencilerin davranışsal ve sosyal problemleri ile ilgilenmek suretiyle bir sosyal hizmet uzmanının özelliklerini de taşıması gerekmektedir. Toplum için yararlı olan ve toplumun ahlâk değerlerini besleyen olumlu sosyal davranışlar çocukluk yıllarından itibaren geliştirilmeye çalışılmalıdır (Bakioğlu, 1998, s.11; Yanpar, 1993, s.257).

Eğitim ve öğretim çalışmalarının verimli ve başarılı olması, hem öğrenciler arasında, hem de öğrenciler ve öğretmenler arasında iyi ve uyumlu bir ilişkinin kurulmasına, iyi bir sosyal ilişki ortamının yaratılmasına bağlıdır. Öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler öğrencinin kişilik gelişimi ve oluşması için son derece önemlidir (Öztürk, 1993, s.195; Hesapçıoğlu, 1998, 263).

Öğretmenler bir yandan bilgi, beceriler ile öğrencilerinin eğitim görevini yürütmektedirler. Diğer yandan da davranışlarıyla, değerleriyle, tutumlarıyla ve deneyimleriyle öğrencilerini etkiledikleri görülmektedir. Öğretmenin bilgi ve becerisi kadar, öğrenciye yaklaşım biçimi de yeni davranış örüntülerini belirlemektedir. Öğrencide istendik davranışların oluşması temelde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Güçlü, 2000, s.21; Yapıcı, 2001, s.214).

Öğretmenler sevgi ve hoşgörü ortamı içinde, Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda, demokratik tutum sergileyerek, sınıfta adil ve tarafsız davranışlar göstermeli, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmeli, yeniliklere açık olma, genel kültür, eleştirileri doğru algılama gibi birçok tutum ve davranışa sahip olmalıdır (Gözütok, 1989, s.35).

Öğretmenlik eğitim ve öğretim mesleğinde uzmanlaşmış kimseler tarafından uygulanan, özel bir meslektir. Özel oluşu, öğretmenlerin özel sorumluluk alanlarının sadece okul içinde kalmayıp, toplum içinde de devam etmesidir. Öğretmenlerin çocuklar ve gençleri eğitirken topluma saygılı olmaları ve onun önderliğini yapmaları, örnek davranışlar sergilemeleri gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin zamanla saygınlığını yitirmesi, öğretmenliğin herkes tarafından kolayca yapılabilecek basit bir meslek olarak görülmesi, bu düşüncenin öğrenciler ve toplum tarafından benimsenmesi, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azalttığı düşünülmektedir.

Özellikle mesleğin ilk yıllarında öğretmenler özverili bir şekilde kendilerini işine adanmışlardır. Ancak, yöneticilerin farklı tutumları, ekonomik sıkıntılar, sosyal haklarının yeterli olmaması, toplum tarafından öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi, öğrencilerin ve ailelerin yeteri kadar eğitime önem vermeyişi gibi nedenlerle zamanla öğretmenlerin tutumlarında değişimler görülmüştür. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığından ve yöneticilerden yeterli desteği göremediklerinden mesleğin ilk yıllarındaki heyecanlarını ve isteklerini kaybetmeye başlamışlardır.

Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk milli eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler. Öğretmenler yetiştirilirken genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitime sahip olmaları gerekmektedir.

Ülkemizde uzun yıllar nitelikli öğretmen yetiştirilirken pedagojik formasyon sorunu göz ardı edilmiş ve orta öğretimde dikkate alınmamıştır. Orta öğretim kademesi branş öğretmenleri, “branşında çok bilen öğretmen, yani akademik bilgisi olan bir öğretmen iyi bir öğretmendir” anlayışıyla yetiştirilmiş. Yine iyi bir coğrafya öğretmeni olabilmek için öğretmenlerin, sadece alan bilgisine sahip olması yeterli kabul edilmiştir.

Coğrafya öğretmenlerinin alan bilgisine sahip olması yanında, ayrıca yeterli bir pedagojik formasyon bilgisine de sahip olması gerekmektedir. Bir öğretmenin öğretim ilke ve yöntemlerini alan bilgisine uygulamadıkça, iyi bir eğitim öğretim yapması düşünülemez.

Öğrencilere sadece öğretim ilke ve yöntemleri göz ardı edilerek coğrafya bilgisinin öğretilmesi sonucu coğrafya derslerini sevmeyen öğrenciler ve coğrafya derslerinde başarısızlıklar ortaya çıkmıştır. Daha sonraki dönemlerde bu eksiklik farkına varılarak öğretmenlere özel alan bilgisi yanında pedagojik formasyon dersleri verilmeye başlanmıştır. Böylece coğrafya derslerinde başarı artmış ve öğrencilerin coğrafya dersini sevmeleri sağlanmıştır.

Günümüzde coğrafya dersini seven, başarılı öğrenciler yanında, coğrafya dersine ilgi duymayan, coğrafya derslerinde başarısız, coğrafya eğitiminin önemini kavramamış öğrencilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin coğrafya eğitiminin önemini kavramamış olması öğretmenlerin tutumlarındaki farklılıktan ileri gelmektedir. Çünkü Milli Eğitimde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin bir kısmı, eğitim fakültelerinden mezun olup pedagojik formasyon bilgisine sahip öğretmenlerden; Bir kısmı ise, bir dönem öğretmen açığının fazla olması, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ihtiyacı karşılayamaması nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumların dışından (veterinerlik, ziraat mühendisi, jeoloji mühendisi...) karşılanmıştır.

Yukarıda açıkladığımız problemlerin çözümlenebilmesi ve toplumumuzun kalkınması için, toplumumuzun büyük çoğunluğunu oluşturan öğrencileri yetiştirecek olan öğretmenlerin de iyi bir eğitim görmesi gerekmektedir. Öğrencilerin coğrafya derslerindeki başarısının artması, derse olan ilgileri, coğrafya ve coğrafya eğitiminin önemini kavrayabilmeleri, coğrafya öğretmenlerinin tutumlarının farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlik eğitimi alan öğretmenlerin kalitesi, öğrencilerin kalitesini belirleyecek, bu da gelecekte toplumumuzun kalkınmasını etkileyecektir. Ülkemizde eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, coğrafya eğitiminin öneminin anlaşılması için, öğretmenlerin öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu nedenle orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının bilinmesi önem

taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yaptıkları okul türü, branşları, sınıf mevcudu, mezun oldukları eğitim kurumu, mesleki deneyim vb. değişkenler açısından incelenmesidir.

1.2. Amaç

Bu çalışmada aşağıdaki soruların cevapları araştırılmıştır:

1. Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri nedir?
2. Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
6. Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

7. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğerk öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, okuttukları sınıftaki ğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

8. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğerk öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

9. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğerk öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, mezun oldukları eğitim kurumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

10. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğerk öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, mesleği isteyerek seğıip seğımemeye göre farklılaşmakta mıdır?

11. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğerk öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, görev yaptıkları kurumda çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

12. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğerk öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, aylık gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

13. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğerk öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, ocuk sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

14. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğerk öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, doğıdukları yere göre farklılaşmakta mıdır?

15. Orta ğretim kurumlarında görev yapan coğrafya ğretmenlerinin ve diğerk öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri ile İstanbul`da yaşama süreleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Araştırmadan elde edilecek bulguların;

1. Öğretmen yetiştiren kurumların program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
2. Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili elde edilen bilgilerin ışığında, niteliği arttıracak tedbirlerin alınması için Milli Eğitim Bakanlığı'na yardımcı olunacağı,
3. Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tutumlarını gözden geçirmelerine yol göstereceği,
4. Üniversitelerde konu ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutulacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma zaman açısından, 2004-2005 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, ekonomik zorunluluklar, zaman sınırlılığı, ulaşım zorluğu ve uygulama ile ilgili sorunlar nedeniyle, örneklem açısından, İstanbul ilinde Kartal, Maltepe, Pendik ve Tuzla ilçelerindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan Coğrafya, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Rehber öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma İstanbul ilinde bulunan orta öğretim okulları ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan ölçme aracı kişisel bilgiler formu ve öğretmenlik tutumları ölçeği ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

1. Orta ğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, veri toplama aralarındaki sorulara samimi cevaplar vermişlerdir.
2. Araştırmanın rnekleme, evreni temsil etmektedir.
3. Veri toplamak amacıyla hazırlanmış öğretmenlik tutumları leği, ğretmenlerin tutumlarını belirlemeye yeterlidir.

1.6. Tanımlar

Öğretmen : Eğitim ğretim ve bununla ilgili yöntem ve yönetsel görevlerde bulunan davranışları eğitim ve öğretimin ve bununla ilgili tüm bilimlerin felsefelerin bulgularına dayanan değişme ve gelişme için bilgilerin, fikirlerin ve kişiliklerin sevgi ve saygı içerisinde demokratik tutum ve uygulamaların olmasına yardım ve katkı sağlayan önemli bir kişidir (Küçükahmet, 1999, s. 27).

Öğretmenlik Tutumları: Öğretmenlerin ğrencilerine ve okul çalışmalarına karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olmaları.

BÖLÜM II İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Eğitim Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar

2.1.1. Eğitim

Eğitim, insanlık tarihiyle başlar. İlkel toplumlardan zamanımıza kadar nitel ve nicel bakımından farklı yapılmış olmasına rağmen, temel hedef hep aynı kalmıştır. O da davranış değişikliğidir. Eğitime bakış açısı ve bu konudaki anlayış 1900'lerden günümüze kadar: bilgi öğrenme ve bunu uygulama olarak ifade edilen eğitim, bugün, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yolu ile kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme süreci olarak ifade edilmiştir (Ada ve Ünal, 1999, s.4).

Eğitimin tanımı çeşitli kaynaklarda değişik şekillerde yapılmıştır. Eğitim;

Geniş anlamda bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.

Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.

Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir.

Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir (Erden ve Fidan, 1997, s.18).

Eğitim, topluma hizmet için kurulduğundan toplumun istekleri istikametinde şekillenmektedir. Çelikkaya (1998, s.47-52) eğitimi sosyal bir olgu olarak ele almakta ve genel özellikleriyle şöyle özetlemektedir:

1. Eğitim bir faaliyettir: Bir yönlendirme ve yetiştirme çalışmasının adıdır. Bu yönlendirme yetiştirme çalışması bilimsel olduğu kadar ahlâki de olabilir.

2. Eğitim bir bilimdir: İnsanların ve hatta hayvanların da yönlendirme ve yetiştirmeleri ile ilgili bilgi, kural ve yolları (metotları) öğreten objektif bir bilimdir. Bu niteliği ile eğitim, öğrenme ve öğretme olayı ile ilgilidir.

3. Eğitim teorik yönlendirmedir: Eğitim teknik de olsa önce teorik olarak başlar. Yani öğrenciye konunun tarihçesi, araç-gereçler (malzemeler) ve yapılışı hakkında bilgi verilir, sonra denemesine (uygulanmasına) geçilir.

4. Eğitim insana mahsustur: Toplumda ve toplumlarda mutlak olarak eğitim kelimesi kullanıldığında daima “insan eğitimi” kastolunur ve anlaşılır.

5. Eğitim millîdir: Toplumda eğitim denilince daima millî eğitim anlaşılır.

6. Eğitim amaçlı bir öğretimdir: Eğitim bir anlamda amaçlı bir öğretim demektir. Öğretim, denilince hemen akla okul gelir. Okulun yaptığı da planlı ve programlı bir çalışmadır, yani öğretimdir.

7. Eğitim bir davranıştır: Eğitim, gerek bilimsel, gerekse ahlâki yönden daima davranış değişikliğini veya yeni bir davranış kazandırmayı hedefler.

8. Eğitimde tekrar ve ısrar vardır: Gerek aile, gerekse örgün (okul) eğitiminde olsun istenilen yeni bilgi ve davranışları kazandırmak ya da değiştirmek için defalarca tekrarlama hatta seneler gerekmektedir.

9. Eğitim bir süreçtir: Eğitim (öğrenme) olayı, bir anda değil, belli bir süre sonra ancak gerçekleşebilmektedir.

10. Eğitim sosyal bir olgudur: Dün de bugün de her toplumda mutlaka bir eğitim faaliyeti vardır, örgün ya da yaygın olarak, aile ya da devlet eğitimi olarak var olmaya da devam etmektedir.

11. Eğitim aynı zamanda sosyal bir olaydır: Eğitim, her toplumda varlığını koruması, hatta kurumlaşmış olması bakımından sosyal bir olgu olmakla beraber, öğrenme ve öğretme olayının her gün ve hatta her saat yenilenmesi açısından da sosyal bir olay (kısa süreli etkileşim) olma niteliğini de devam ettirmektedir.

Eğitimin önemli amaçlarından biri de öğrencilere hür bilimsel düşünceye sahip, olayları eş ve art zamanlı olarak inceleyen, görünen sebeplerin dışında da sebep-sonuç arayan bireyler haline getirmektir. Bilimsel düşünce öğrenciyi yalnızca bilgiyle donatan, ona bilgi yükleyen değil, bilgilenme sürecinde öğrenciyi -öğretmenin otoritesinden bağımsız- kendi başına düşünmeye, eleştirmeye, yorumlamaya, yani okuduğunu, söyleyeni anlamaya yönlendiren bir eğitimle gerçekleşir (Özdemir, 1997, s.103).

2.1.2. Öğrenme

Eğitimde öğrenme önemli bir konudur. İnsan eğitimi öğrenmesine dayanır. İnsan sahip olduğu üstün özellikleri sayesinde öğrenir ve eğitilebilir. İnsan doğduğu andan itibaren gelişim özelliklerine bağlı olarak beslenme, büyüme, konuşma, okuma-yazma, beceri kazanma gibi binlerce davranışı öğrenir. Bireyin öğrenmesi yaşamı boyu sürdürülen bir oluşumdur.

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre çevresiyle etkileşim sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışları değiştirmesi sürecidir. Kişinin çevreyle etkileşimi onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. Bu şekliyle bakıldığında öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı sürece sürekli bir şeyler öğrenir. Bir konuyu öğrenen insan artık öncekinden farklı bir kişi olmuştur. Yeni öğrenmeler ile kişinin kapasitesi gelişir, önceden yapmadığı bir şeyi yapabilir hale gelir. Genel anlamda öğrenme çevresiyle etkileşimi sonucu

kişide oluşan düşünce, duyu ve davranış değişikliğidir (Ada ve Ünal,1999, s.122).

Bireyin öğrenme sürecinde şu aşamalar yer almaktadır:

Bir konunun öğrenilebilmesi için bireyin o konuyu öğrenmesine yetecek kişilik özelliklerine sahip olması gereklidir. Bu durum bireyin öğrenmeye hazır bulunuşluğudur.

Bireyin öğrenmeye ulaşacağı amacı benimseyerek öğrenmeye istekli, hevesli, ilgili olması bireyin güdülendiğini gösterir.

Bireyin benimsediği amaca ulaşması için gereken bilgi beceri ve tutumu kazanması gerekir. Amaca ulaştıracak eylemlere girer.

Eylemlerin sonucunda elde edilen başarının kendi ölçü ve değer duygularına göre sonunu değerlendirir.

Bireyin eylemleri sonucu kazandığı bilgi beceri ve tutumları gerektiğinde kullanması ve belleğinde saklaması beklenir. Öğrenilenleri unutmanın önlenmesi gerekir.

Bir konuda öğrenilenlerin, başka bir konunun öğrenilmesine yardım etmesi umulur. Başka alanlara nasıl geçiş yapacağının ortaya çıkarılması gerekir.

Okulda öğrenme, belli hedefler için maksatlı yapılan faaliyetler sonucunda meydana gelir. Bu tür kısıtlı faaliyetler dışında da öğrenme oluşabilir. Çocuklar, arkadaşlarıyla oyun oynarken, kurallara uymayı, hoşgörülü olmayı, işbirliğini, böyle bir amaçları olmadığı halde öğrenirler (Poyraz, 1996, s.19-20).

Öğrencilerde öğrenmenin gerçekleştiğini gösteren özellikler şunlardır:

- 1.Davranışta değişme olur.
- 2.Öğrenim sırasında verilen örnekler çoğalır.
- 3.Öğrencinin gözlenebilir davranışları artar.
- 4.Tartışmaların sıklığı artar.

5.Öğrenci aktif ve katılımlıdır.

6.Alışkanlıklar oluşur.

7.Öğrenilen davranışlardan farklı durumlara geçiş sağlanır.

8.Önceki davranışlar ile sonrakiler arasında fark görünür.

9.Yapılamayan davranışlar gerçekleştirilir.

Öğrenme kapsamına girmeyen durum ve değişmelerde bulunmaktadır. Bunlar bireyin doğuştan getirdiği ya da elinde olmadan yaptığı tik ve refleks hareketler. Biz bu davranış biçimleriyle doğarız. Bunlar, gelişim boyunca değişikliğe uğramaz, insanlar dıştan gelen bir etki karşısında göz kırpmayı, nefes alıp vermeyi öğrenmezler. Boy ve ağırlığın artması gibi büyüme ve gelişme ile ilgili olan değişmeler; bayılma, yorgunluk durumlarında yapılan hareketler (Erden ve Fidan, 1997, s.156-157; Poyraz, 1996, s.19-20).

2.1.3. Öğretme

İnsanlar varoluşlarından beri kendi sahip oldukları bilgi ve becerileri yakın çevrelerine aktarmaya çalışmışlardır. Böylece öğretme kavramı ortaya çıkmıştır. Eğitimciler, davranış değişmesinin ancak öğrenim yaşantıları sonucu gelişebileceğini savunmakta ve “öğretme”yi de “herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti” olarak tanımlamaktadırlar. Buna göre öğretme, bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirmek için, yani öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümüdür (Erden ve Fidan, 1997, s.178; Poyraz, 1996, s.21).

Bir etkinliğin öğretme olarak kabul edilebilmesi için, öğrenmenin olması gerekir. Başka bir deyişle, öğrenmenin olmadığı bir yerde öğretme de olmaz. Öğretme ancak bireyde öğrenmenin oluşumuna yardım ediyorsa geçerlik kazanır (Erden ve Fidan, 1997, s.178; Poyraz, 1996, s.21).

2.1.4. Öğretim

Öğretim eğitim sistemi içinde yer alan alt sistem ya da süreçlerden birisidir. Bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin okulda, ya da sınıf ortamında planlı ve programlı biçimde yürütülmesine öğretim denir. Öğretim programı, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır. Öğretim, öğrenme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsar (Küçükahmet, 1997, s.1-6).

Öğretim düzenli, sistemli, denetimli, yönetimli etkinlikler olarak ifade edilebilir. Öğretim, belli bir amaçla, bir plan ve program dahilinde, bireylere gerekli bilgiler, beceriler, olumlu davranışlar, iyi alışkanlıklar kazandıran, yeteneklerini geliştiren, kişiliklerini oluşturan, hayata hazırlayan ve bir yönüyle de eğiten; öğrenme ve öğretme etkinlikleridir (Ünal ve Ada, 1999, s.8).

Okullardaki öğretim etkinlikleri önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirecek şekilde düzenlenmektedir. Okulda öğretmen, öğretimi gerçekleştirmek için var olan eşya ve durumlardan yararlanarak öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikte bir çevre yaratır. Öğrencilerde yaratılan bu çevrede, öğretmenin rehberliğinde denemelerde bulunarak bilgi, beceri, tavır ve idealler kazanırlar. İşte bunların öğrencilere kazandırılmasıyla ilgili faaliyetler öğretim, bu faaliyetlerin sonucu düşünüş, değerlendiriş ve davranışlarda meydana gelen değişimler ise eğitimidir. Bu nedenle öğretim eğitimin bir aracıdır (Poyraz, 1996, s.22).

2.1.5. Okul

Okul, aile gibi tabii bir kuruluş olmaktan ziyade; belli amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir kurumdur. Okulun meydana gelişini sağlayan en önemli etken, bireyin ve toplumun bilgi edinme ihtiyacıdır.

Toplumda var olan bütün sosyal ve kültürel kurum, olgu ve değerler bireyin eğitimini etkiler. Ancak bireyin eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla oluşturulmuş olan kurum okuldur. Okul sadece, fiziki yapısıyla bir taş yığını değil içindeki canlı unsuruyla (öğrenci, öğretmen, idareci...) bir kültür atmosferi, sosyal hayatın hacmi küçülmüş bir modelidir. Aile gibi okul da toplumun temel eğitim, ahlâk ve yetiştirme fonksiyonunu üstlenmiş bir kurumdur.

Genel anlamı içerisinde okul, belli bir yeri olan, belli bir süre devam eden, öğrenci ve öğretmeni değişen, geniş bir çevreye hitap eden, eğitim faaliyetini organize bir ders faaliyeti olarak devam ettiren, genel ve mesleki çeşitler içerisinde şekillenen bir kuruluş olarak tanımlanabilir (Kıncal,1993,s.11).

Her toplumda çocukların yetişmesini o toplumdaki kurumlar yani okullar yapmaktadır. Çocuklar çevrelerinde bulunan çeşitli kurumlardan (iktisadi, siyasi, dini, dinlenme, eğlence vb.) olumlu ve olumsuz şekillerde etkilenmektedir. Okulların görevi, bu etkilerin olumsuzlarını olumluya dönüştürmek ve olumluları pekiştirmek olmalıdır. Ayrıca okullar kurumlar arasında eşgüdümücü bir rol oynamak zorundadır. Okulun diğer bir görevi de kültürün birikmiş kısmının rastgele değil, düzenli bir biçimde öğretimini sağlamaktır. Her toplumun gelişerek devamında ve diğer ülkeler arasındaki yerini almasında eğitim kurumlarına, yani okullara büyük görevler düşmektedir (Küçükahmet, 1997, s.3-4).

Belli başlı okul tiplerini üç başlık altında ele alıp inceleyebiliriz. Bunlar geleneksel okul, topluluğun bir modeli olarak okul ve topluluk okuludur.

Geleneksel okul : Okul entellektüel ve mesleki becerilerin öğretimi ile uzmanlaşmış bir kurum olarak görüldüğünde topluluktan ayrı bir duruma gelir. Okul çevreden tamamen ayrılır. Sadece öğretime önem verir.

Topluluğun bir modeli olarak okul: Bu modele göre okul topluluğun basitleştirilmiş bir modelidir. Bu görüşe göre çocuklar okulda bir yetişkin olarak nasıl yaşanacağını ilk defa okul içinde yaşayarak öğrenirler.

Topluluk okulu: Bu tip okul 1930 yılından beri ABD’de geliştirilmiştir. Burada çocuk ve yetişkin öğrenciler okul faaliyetleriyle doğrudan doğruya topluluğu daha iyi duruma getiren araç konumundadırlar.

Okul ile hayat arasındaki ilişkilere bakıldığında, bu genellikle “okulun çocukları ve gençleri hayata hazırlaması” olarak anlaşılır. Bu şekliyle eğitimin amacı her zaman çocukları hayata hazırlamaktır (Kıncal, 1993, s.10-15).

Okul toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullar formal eğitim veren kurumlardır. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır. Okul kontrollü bir ortamdır. Okulda öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiştir ve bunlar bu konuların uzmanı olan öğretmenler tarafından planlı bir biçimde düzenlenen öğretim faaliyetleri ile kazandırılır (Erden ve Fidan, 1997, s.57).

Karmaşık bir toplumda öğrenilmesi beklenen davranışlar çok olduğundan bunların kişisel çabayla öğrenilmesi çok zor olduğu için, bu güçlüğü yenmekte okul kurumu ortaya çıkar. Okul bireyler için gerekli davranışları seçmekle ve düzenli bir eğitim vermekle görevlidir. Okulda, eğitim hizmeti vermek üzere yetiştirilmiş profesyonel meslek elemanları sayesinde, davranış değiştirme süreci, planlı programlı olarak yürütülür (Bilen, 1998, s.27; Varış, 1998, s.167). Bütün toplumlarda okulların görevi, kültürel alanda geçmişten devralınan mirası gelecek nesillere iletmektir. Bu sayede insanlığın sürekliliği sağlanmış olur. Geçmişte bilimsel, teknolojik, siyasal ve sosyal alanlarda meydana gelen değişimler sınırlı bir seviyede kaldığı için, okulların görevi temelde toplumun devamlılığını sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Fakat günümüzde bilimsel, teknolojik, siyasal ve sosyal alanlarda her gün önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişikliklerin yeni yetişen nesillere kazandırılması da okulun görev alanı içerisine girmektedir (Kıncal, 1993, s. 14).

2.2. Coğrafyanın Tanımı, Coğrafya Eğitimi ve Önemi

2.2.1. Coğrafya

Bir beşeri bilim olan coğrafya, insanın yaşadığı, çalıştığı, bir araya geldiği ve başta kendi yaşama ortamı olmak üzere değiştirmekte olduğu yeryüzünü inceler.

Coğrafya biliminde hemen bütün araştırmacılarca tanınmış olan coğrafyacı M.Sorre 1961 yılında yayınlanan eserinde coğrafyayı şöyle tanımlıyordu. “Coğrafya,yerle birlikte, yerden ayrılmayan, onun üstünde yaşayan, onu renklendiren tüm varlıkların ve yeri değişikliğe uğratan yeni şekillerle zenginleştiren insanlığın tasviridir.”

Coğrafyacı M. Jefferson’a göre ise “ Coğrafya, beşeri kısmından insan ve yeryüzünün hikayesi olarak değil, fakat yeryüzünde yaşayan ve onu kullanan insanın incelenmesi olarak kabul edilmelidir.”

A.Tanoğlu’na göre coğrafya, “Yeryüzü, atmosfer ,litosfer ve hidrosferin temas sahası ve diğer bütün canlı varlıklarla birlikte insanların yaşama zeminidir. Bu şu demektir ki, yeryüzü arzın en hareketli kısmı ve en çeşitli ve en karışık olayların bir karşılaşma ve buluşma alanıdır.Tabiatın eseri olan tabi olaylar yanında ; başka insan topluluklarının kendileri olmak üzere, bu toplulukların tabiatı faydalanarak yaptıkları kendi hayat, faaliyet ve organizasyonları ile ilgili bütün yeryüzü olayları beşeri olaylar adı altında toplanabilir. İşte coğrafyanın tetkik konusu budur: Tabii ve beşeri bütün yer yüzü olaylarıdır.(Tanoğlu , 1964, s.3)

Özey, coğrafyayı şöyle tanımlamaktadır: “Yeryüzünün tamamı ve bir parçası üzerinde, doğal, ve beşeri ve ekonomik olayların, dağılışını, aralarındaki bağlantıları, sebep ve sonuçları inceleyen bir bilimdir.”

De Martonne, coğrafyayı şu şekilde tanımlar: “Coğrafya fiziki, hayati ve beşeri olayların yer yüzünde dağılış durumlarıyla, bu dağılışın nedenleri ve bu olayların yerel ilişkilerini inceler.”

Erinç, coğrafyayı şu şekilde tanımlamaktadır: “ Coğrafya yer yüzündeki mekanların özelliklerini ortaya koyan ve gerek bu özelliklerin, gerek muhtelif mekanlar arasındaki benzerlik ve ayrılıkların sebeplerini ve bunlara hükmeden kanunları araştıran ve açıklayan bir ilimdir.”

Doğanay, “Coğrafya, yer yüzü olayları arasındaki ilişkileri, bunların dağılış düzeni ve bu dağılışın nedenlerini araştırır.” demiştir.

Coğrafya ilmi, coğrafi yeryüzüne bağlı olayları inceleyen bir ilimdir.

Coğrafya :coğrafi yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olayları insanla ilgi kurarak inceleyen bir bilimdir.

Buraya kadar yapılan tanımlarda coğrafya ilminin tek bir tanıma bağlanamayacağı açıkça anlaşılmaktadır.Bu tanımlardan bazı ortak sonuçlar çıkarmak mümkündür.

1. Coğrafya, temelde bir yeryüzü ilmidir.
2. Coğrafya insan ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi inceler.
3. Coğrafya ilminin başlıca araştırma konuları doğal çevre olayları ile beşeri çevre olaylarıdır.
4. Dağılımı yapılabilen her fenomen, coğrafya ilmine araştırma konusu teşkil eder.
5. Coğrafya ne tamamen fen ilmi, nede tamamen bir sosyal ilimdir.Bu iki bilim kategorisi arasında bir köprü rolü oynar.
6. Coğrafya ilminin odağı insandır.Bütün araştırmalarda ağırlık merkezi insan yani toplum olmalıdır (Doğanay, 1997, s.39).

2.2.2. Türkiye’de Coğrafya Eğitiminin Önemi

Coğrafya; dünya ile ilgili gerçekleri sunar.Tam ve sağlıklı bir coğrafya eğitimi dünyadaki diğer insanlarla olan bağlantımızı, dünyayla olan ilişkilerimizi, kendimizi anlamamıza yardımcı olan, becerileri, bilgi, kavram ve temelleri daha

iyi algılamamızı sağlar. Coğrafya Türkiye ile ilgili karar verme aşamasında, bizleri eleştirel düşünce ve problem çözmeye yöneltir.

Coğrafyanın asıl görevi, dünya ile ilgili bilgi ve gerçekleri sunmaktır. Her gün coğrafi bilgimizi günlük yaşamımızda kullanırız ve bu bilgilerle kendimize ait kararlar alırız.coğrafi faktörleri yaşayacağımız yeri seçmek amacıyla kullanırız. Öğrencileri yerleşim, yer ve yerler arası ilişkiler, göçler ve bölge kavramlarıyla tanıştırmak, çevreye karşı olan tutum ve değerleri incelemek ve onlara zihinsel pratik beceriler vermek coğrafyanın görevlerindendir (Barth ve Demirtaş, 1997).

Günümüzde karşılaştığımız sorunların boyutları esasen öğrencilerin halen görmekte olduğu coğrafya dersinin ne derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Mesela dünya üzerinde meydana gelen herhangi bir olayda bölgesel coğrafya ön plana çıkmaktadır. Radyo televizyon, gazete ve dergilerde karşımıza çıkan haberler bölgesel coğrafyanın önemini öğrencilerin gözleri önüne sermektedir. Kültürel, ekonomik, fiziki ve beşeri coğrafya öğrencinin bilgi hazinesine daha fazla bilgi ve anlama yeteneği kazandırır (Taşlı, 1996, s.195-196).

Coğrafya dünyayı anlayabilmemiz ve yaşayabilmemiz için bir anahtardır. Çünkü insanların yerküre ve çevreyi tanımaları ve bizleri bu gezegene bağlayan fiziki unsurlarla insan hayatının o ince detaylarını diğer bilimlerden daha fazla inceler.

Coğrafya, sadece genel kültür veren,aydın bireylerin, dünya olaylar sistematüğini daha kolay kavramalarını sağlayan, bir genel kültür ilmi değildir. Bu işlevleriyle birlikte bireylerde yurt sevgisi duygusu gelişip kökleşmesi bakımından da, etkin bir rol oynar.

Yaşanılan yerin sevilmesi, savunulması, yönetilmesi, her türlü şartlar altında iyi bir coğrafya eğitimini gerektirir. Bunun anlamı coğrafya eğitimi herkes ve her kesim için ortak zorunluluktur.

Bir bütün olarak Türkiye'nin , yer altı ve yer üstü kaynakları, doğası ve beşeri güzellikleri , kısacası her saha ve cephesiyle tanıtmadıkça yurdumuzu sevdiremeyiz. O zaman yeni yetişen kuşaklardan bu kutsal ve onun üzerinde yaşamakta olan millet için ileriye dönük özveri bekleyemeyiz (Doğanay, 2002, s.178).

2.2.3. Coğrafi Düşüncede Gelişim ve Değişim Tarihi

Coğrafya bilimi hemen hemen 19. yüzyıl başlarına kadar tasvirle uğraşan fakat sebep ve sonuçlara ağırlık verilmeyen bir bilimdi. Coğrafyanın bu devresine coğrafya tarihi bakımından seyahatname türünde coğrafya veya tasviri devri denebilir. Bu devre içinde,farklı çağlarda yaşamış gezginler,seyahatnameler yazmışlardır. Strabon'un (M.Ö 58 M.S. 21) Geographika adlı eser; Batlamyus'un (M.S 150-?) Geographika Hayphigesis (Sistematik Coğrafya) adlı eseri, İbn Batuta'nın (1303-1384) Seyahatnamesi, Evliya Çelebi'nin (1611-1682) Seyahatnamesi ve benzer eserler, yer yer coğrafi bilgilerinde ağırlık kazandığı ansiklopedik çalışmalardır (Doğanay, 1993, s.22).

Bugünkü anlamda modern coğrafi görüşün temelleri, 19.yüzyıl başlarında Alman coğrafyacılar tarafından atılmıştır. Bunlar, Fiziki Coğrafya'nın kurucusu olarak kabul edilen Alexandre Von Humboldt (1769-1859) ile Beşeri Coğrafya'nın kurucusu olarak tanınan Karl Ritter (1779-1859)'dir.

Beşeri Coğrafya'nın kurucusu kabul edilen Karl Ritter, Coğrafya ilminde Tarihi Esaslar adlı eserinde, "Beşeri Coğrafya, çevre ve insan arasındaki ilişkileri inceler." tezini ileri sürmüştür. Bu görüş bugünkü coğrafya anlayışı içinde geçerlidir. Bununla birlikte Beşeri Coğrafya (Antropogeographie) adlı ilk eser, Frederich Ratzel (1844-1904) tarafından kaleme alınmıştır. Sorunları açıklarken, insan-çevre arasında dengeli ilişkiler kurması ve Ritter'in aksine çok sayıda veri kullanarak beşeri olayları analiz etmesi, Ratzel'in Beşeri Coğrafya'ya sistematik açıdan yaptığı en önemli katkıdır.

Frederich Ratzel, Siyasi coğrafya akımının da kurucusudur. Bu konuda 1897’de yayınlanan *Polilische Georaphie Öder die Geographie Der Staalen, Verkehrs Und Des Kriges* adlı eserinde ileri sürdüğü jeopolitik ve siyasi görüşler, Hitler’in dünya egemenliği politikası girişimine zemin hazırlamıştır.

Coğrafi düşüncenin evriminde, Klasik Devre’yi Bölgesel Devre izlemiştir. Bu devredeki coğrafi düşünce yapısı, Klasik Devre’den pek farklı değildir. Başka bir ifade ile coğrafyada çevre ve insan arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerçeğinden, herhangi bir sapma yoktur. Ancak bölgesel yaklaşım veya Rejyyonel Devre’de sistematik olarak olaylar tek tek ele alınır, ya Dünya genelinde ya da bir bölge dahilinde, düşey ve yatay dağılışlar olarak incelenirler. Bölgesel Coğrafya yaklaşımının kurucusu Paul Vidal de la Plache (1845-1918)’dir. Kendisi Beşeri Coğrafya sahasında araştırmalar yapmakla birlikte araştırmalarını daha çok monografi şeklinde ve sınırlandırılmış bölgelerde yapmıştır. Bu metoda, coğrafi etüt de denir. Bu konuda ülkemizde üniversite coğrafya öğrencileri için ders kitapları hazırlanmış olan Tümertekin, ilk ders kitabını “Beşeri ve İktisadi Coğrafyaya Giriş” (1962) çıkarmıştır. Daha sonra aynı konuda yaptığı yayınlarda, Beşeri ve İktisadi Coğrafya farklı programlarda toplanmıştır.

Çağdaş coğrafi yaklaşımı, Uygulamalı Coğrafya Dersi şeklinde kabul etmek, en azından böyle bir coğrafi araştırma sahasının varlığından söz etmek gerekmektedir. Bununla beraber Uygulamalı Coğrafya apayrı bir coğrafi bilim dalı değildir. Aksine, bütün fiziki ve beşeri coğrafya ilminin, yerine göre ve gerektirdiği dozajda, ekonomiye ve teknoloji uygulanması demektir (Doğanay, 1997, s.23-27).

2.2.4. Orta Öğretimde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi

Osmanlı döneminin ilk yıllarından itibaren eğitim ve öğretime büyük önem verilmiştir. Özellikle ilk ve orta öğretime denk gelen çeşitli eğitim kurumları eğitim ve öğretimlerini zamanın bilimsel gelişmelerinin üzerinde bir

performansla sürdürmüşlerdir. Söz konusu bu eğitim öğretim kurumlarında okutulan derslerden biride coğrafyadır. İnsanın yaşadığı çevre ile olan ilişkilerini konu alan coğrafya ilk öğretimden orta öğretimin son sınıfına kadar temel dersler arasında yerini almıştır. Osmanlı döneminde eğitim ve öğretim faaliyetleri her düzeyde Tanzimat dönemine kadar ücretsiz olarak yürütülmüştür. Bu durum Türkiye cumhuriyeti döneminde de 1980’li yılların sonlarına kadar devam etmiştir. Bu sebeple eğitim alanında cumhuriyetin 1980’li yıllardan sonraki dönemini Osmanlının Tanzimat dönemine benzetmek mümkündür.

Osmanlı Devletinin kuruluşundan itibaren devlet sınırları içinde çok kuvvetli ve yaygın biçimde medrese sistemi kurulmuştur. Osmanlı Medreselerinde dini ilimlerin ağırlıkta olmasına rağmen ders adının ve ders saatlerinin değişikliğe uğraması ile birlikte, müsbet bilimle (ulum-i akliye) içinde coğrafya ilmi okutulmuştur.

Osmanlı saraylarında yürütülen eğitim öğretim sistemi ise Şehzadegâh, Meşkhane ve Enderun mektepleridir. Bu eğitim kurumlarında da Osmanlı Ülkeleri ve dünya hakkında coğrafya bilgilerinin okutulduğu bilinmektedir.

Osmanlı döneminde coğrafya ilmi ve bunun eğitim ve öğretimi ile ilgili gelişmeler esas itibariyle 17. yüzyıl başlarından itibaren başlamıştır. Özellikle bu gelişmelerin baş mimarı Katip Çelebi’dir. 1608-1658 yılları arasında yaşamış olan çağına aşan ilim adamlarımızdan Katip Çelebi devrinin en büyük coğrafyacılardan biridir. Coğrafyanın dışında felsefi konularda da eserler veren Katip Çelebi yaşamış olduğu yıllardaki ilim düşmanlığını ve cehalete karşı büyük bir mücadeleye girişmiştir. “Talebeliğin hakirliğini bir saat katlanmayan bir kimse, cehaletin zilletinde ebediyen kalmaya mahkum olmuş demektir.” diyen Katip Çelebi çağına göre mükemmel ve modern bir eğitim öğretim anlayışına sahip bir ilim adamıdır. Katip Çelebi’nin esreleri incelendiğinde görülür ki, sadece coğrafya ilmi değil, köklü bir eğitim ve öğretim sistemi üzerinde durduğu anlaşılmaktadır.

Osmanlı Devleti'nde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, ilk yenileşme hareketleri 1773 tarihinde, askeri okullarda başlamıştır. III. Mustafa döneminde, 1773'te, askeri deniz okulu olan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun açılmıştır. İlk ve orta dereceli bir okula tekabül eden bu askeri deniz okulunda, denizcilik bilgileri, harita bilgisi ve coğrafya dersleri okutulduğu bilinmektedir. 1793 tarihinde, III. Selim döneminde açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun yani Askeri Kara Okulu'nda topçuluk, istihkam ve haritacılık öğretimi yapılmıştır. Öğretim süresi 4 yıl olan bu okulun 2. ve 3. sınıflarında okutulan 5 adet dersten biri coğrafyadır.

II. Mahmut döneminde diğer bilim dallarında olduğu gibi Coğrafya alanında da, ders kitaplarına büyük ağırlık verilmiştir. Ders kitapları hazırlanırken önemli ölçüde kısaltmalara gidilmiş, bunun sonucunda coğrafya alanında araştırma ve yorumlara dayanan bilgilerden uzak kalmış ve sonuçta coğrafya isim ezberlenen bir ders olarak görülmeye başlanmıştır. Ancak bu kısaltmalar ve ezbercilik, coğrafya ilmindeki gelişmeleri uzun yıllar geciktirmiştir.

Tanzimat döneminde de coğrafya ders kitaplarının hazırlanmasına devam edilmiştir. 1871 yılında Abdurrahman Paşazade Abdülhalim tarafından Coğrafya-i Kebir, 1875 yılında Şirvanlı Ahmet Hamdi tarafından Usul-i Coğrafya-i Kebir adlı eserler yayınlanmıştır. Sultan Abdülhamit döneminde de coğrafya alanında gerek ders kitapları ve gerekse ilmi manada eserlerin yayınlanmasına devam edilmiştir. Osmanlı döneminin çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan Selim Sabit efendi 1874 tarihinde yayınlanan Rehnüma-yı Muallimin (Öğretmenlere Rehber) adlı kitabında şunları kaydeder. "Coğrafyada öğrencilerin harita veya küresi üzerinde 5 kıta tanıtılacak harita çizilmesi öğretilenektir."

1882-1890 yılları arasında Rüşdiye'yi içine alan İdadilerin Osmanlı Ülkelerinde geniş ölçüde yayıldığı görülür. 1898-1899 eğitim ve öğretim yılındaki İdadi ve Rüştiyelerin ders programları incelendiğinde,coğrafya ders

sayıları ve saatlerinin artmış olduğu görülür. Buna göre İdadi ve Rüştîyelerin 7. yılında 1 saat, diğer ilk 6 yılında her yıl haftada 2'şer saat coğrafya dersi ders programlarında yer almıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde özellikle Sorbon Üniversitesi mezunu Darülfünun, Mülkiye Mektebi, Yüksek Muallim ve Maliye Mekteplerinde Faik Sabri Duran'ın Kanaat Kitapevi tarafından yayınlanan Osmanlı Coğrafyasına ait eserleri önemlidir.

Osmanlı Döneminden Cumhuriyet Dönemine geçişte Türk Bilim Tarihinde önemli bir değişim yaşanmıştır. Söz konusu bu devrim ile kurulan genç cumhuriyet batı bilim dünyasıyla yakınlaşırken Osmanlı bilim dünyasından uzaklaşmıştır. Harf Devrimi'nin ardından cumhuriyetin ilk yıllarında diğer tüm bilimlerde olduğu gibi coğrafya bilim alanında da, Osmanlıca yazılan eserlerin çok az kısmının yeni Türkçeye çevrilmiş olduğunu görmekteyiz. Çünkü kısa bir süre içinde 600 yıllık bir birikimin hemen yeni kuşağa aktarılması imkansızdır. Bu nedenle yeni Türkçeye çevrilen eserlerin çoğunluğunu okul ders kitapları teşkil etmiştir. Özellikle bu alanda Faik Sabri'nin çalışmaları kayda değerdir. Faik Sabri, Osmanlıca olarak yazmış olduğu Türkiye Coğrafyası ve Kıtalar Coğrafyası ile ilgili eserlerini harf devriminden sonra yeni Türkçeye çevirmiştir.

1924 tarihinde öğretim süresi 5 yıl olan Darulmuallimin ve Darulmuallimatın 1. ve 3. Sınıflarında 2'şer, 2. ve 4. sınıflarında 1'er saat coğrafya dersi okutulmuştur. Bu okullar 1932-1933 öğretim yılında süresi 6 yıla çıkartılmış ilk 3 yılında genel orta okulların programları uygulanmaya başlanmıştır. 1937-1938 eğitim ve öğretim yılında 3 yıllık lise kısmında coğrafya dersleri 1 ve 3. sınıflarda 2'şer saat, 2.sınıfta 1 saat olarak programa konulmuştur. 1937-1938 eğitim ve öğretim yılında 3 yıllık ortaokulların bütün sınıflarında ve yine 3 yıllık liselerin ilk 2 sınıfında 2'şer saat, lise son sınıfta 1 saat olmak üzere coğrafya dersi okutulmuştur.

Cumhuriyet döneminde ortaöğretim kurumlarında okutulan ders kitapları uzun yıllar Ord. Prof. Dr. Besim DARKOT, Prof. Dr. Sırrı ERİNÇ ve

Sami ÖNGÖR tarafından hazırlanmıştır. Bu kitapların orta öğretim coğrafya öğretimine büyük katkıları olmuştur. 1981-1982 eğitim ve öğretim yılı ders programları incelendiğinde orta öğretimin orta kısmında tarih ve coğrafya derslerinin konuları birleştirilerek 1. ve 2. sınıflarında 4'er 3. sınıfında 3 saat olarak Sosyal Bilgiler dersi adı altında işlenmiştir. Lise kısmında ise 1. ve 2. sınıflarda 2'şer saat Coğrafya dersi yer almış ancak lise son sınıfına coğrafya dersi konmamıştır.

Cumhuriyet döneminde coğrafya derslerinde ağırlıklı olarak Türkiye Coğrafyası konuları okutulmuştur. Bu uygulama 1987 yılına kadar sürdürülmüştür. Ancak 1987-1988 öğretim yılında uygulamaya konulan müfredat programlarında coğrafya dersleri hem ders sayıları hem de ders kredileri azaltılmış konular iyice yüzeyselleştirilmiştir (Özey, 1996, s.200-207)

Ülkemizde şu anda orta öğretim kurumlarının özelliklerine göre yada başka bir anlatımla genel lise ve meslek lisesi olmasına göre coğrafya dersleri ve ders saatleri sayıları değişiklik göstermektedir. Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanan 2000- 2001 öğretim yılı coğrafya öğretim programı şu şekilde belirtilmiştir.

1. Lise I' de zorunlu ortak genel kültür dersi Genel Coğrafya ve Bölgeler Coğrafyası

2. Lise II' de Türkiye Fiziki Coğrafyası ve Ülkeler Coğrafyası

3. Lise III' de Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası

Orta öğretim kurumlarında coğrafya dersi ortak kültür dersi olarak sadece lise I. sınıfta okutulacaktır. Coğrafya lise II ve III. sınıflarda alanlara zorunlu, diğer branşlara seçmeli derstir (Sekin, Üçışık, 2001, s .114-115).

2.2.5. Coğrafya Eğitiminin Amaçları

Ülke ve millete karşı sevgi duygusu geliştirir.

İnsan, çevre ve olaylar arasında korelatif ilişkiler kurmayı sağlayarak, bilimsel düşünce gücü kazandırır.

Doğal ve beşeri kaynakların, temel zenginlik kaynakları olduklarını ve bir ülkede kalkınmanın , bunları değerlendirmekle mümkün olacağını örnekler sergileyerek gösterir.

Dünyada cereyan etmiş ve etmekte olan doğal olayların, mistik ve felsefi nedenlerin eseri olmadığını delilleriyle kavratır.

Öğrencilerin dünyayı görüş ufuklarını, yeryuvarı'nın merkezinden uzay boşluğunun sonsuzluğuna doğru genişleterek, onların gözleri önüne sonsuz bir dünya serer.

Türk Dünyası'nın gerçek dostlarının az olduğunu, Türkiye'yi çevrelemiş ülkelerden başlayarak tanıtır.

Kendi gücümüzü geliştirmekten başka sağlam bir güvencemiz olmadığını, dünya ülkeleri ile kurulmuş ticari ilişkilerimizin ve üyesi olduğumuz savunma paktlarının, pragmatist felsefi esaslar dahilinde kurulduğunu örnekleriyle kavratır.

Coğrafya öğrenmenin, bir iş bir oyun hayal gücünü zorlama ve yerine göre bir gezip eğlenme faaliyeti, matematiksel işlem, resmetme koleksiyon yapma gibi pek çok beceri ve faaliyetleri kendinde toplamış çok güzel bir bilim olduğunu, her fırsatta sezdirir.

İnsanın, coğrafi çevrede doğduğunu, bu çevrede yetiştiğini onun zenginlikleriyle hayatını kazandığını ve ömrünü bitirdiğinde, yine bu çevreye teslim edildiğini örnek ve delilleriyle kavratır.

Kültürlü bir insanın kültürel düzeyinin dünyayı doğru olarak bakıp gören bir kişi olduğunu coğrafya bilmeyenlerin baktıkları halde çevrelerini göremediklerini örnekleri ile kavratır.Çevreyi ve dünyayı görmenin olaylar sistematigi arasındaki sıkı korelasyonu örnekleriyle anlamaya bağlı olduğunu sezdirir (Doğanay, 2002, s.184-185).

2.3. Coğrafya Eğitiminin Sorunları

2.3.1. Müfredat Programları Sorunu

Öğretim programı diye de bilinen müfredat programı her hangi bir derste eğitim ve öğretimi yapılacak konu başlıkları ve bunların alt başlıklarını gösteren kılavuz demektir. Orta dereceli okullarımızda coğrafya müfredat programları, kısaltılmış müfredat programları biçiminde uygulanmaktadır. Orta öğretim coğrafya müfredat programlarının en köklü eksikliklerinden biri, bu sorundur. Bir diğeri ise, yine bütün programlar gibi coğrafya müfredat programlarında çok sık aralıklarla değişiklikler yapılmış olmasıdır. Cumhuriyet devrinin ilk coğrafya müfredat programları, Türk Coğrafya Kurumu Birinci Kongresi müzakereleri sonucu oluşturulmuştur. Coğrafya ilmi öneminden dolayı, geçmişten günümüze tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi, Osmanlı döneminden bugüne, orta öğretimde coğrafya dersleri zorunlu dersler olarak okutulmuştur. Ancak cumhuriyet döneminin son yıllarında uygulanan ders geçme ve kredili müfredat programlarında coğrafyanın önemi göz ardı edilmiştir. Söz konusu bu programa göre, meslek liselerimizin çoğunda coğrafya dersleri kaldırılmış, lise fen bölümlerinde seçmeli ders konumuna getirilmiş ve genel olarak coğrafya ders kredileri azaltılmıştır (Özey, 1996, s.208-209).

Coğrafya müfredat programları, çalışmalarına 1968'de başlanan ve 1974-1975 öğretim yılında yürürlüğe giren, modern müfredat programları hazırlanırken de değişikliğe uğramışlardır. Orta öğretim coğrafya programları; modern programların uygulanacağı gerekçesiyle, daha da verimsiz programlar durumuna getirilmişlerdir (Doğanay, 2002, s.325-328).

2.3.2. Ders Kitapları Sorunu

Çağdaş öğretimin temel elemanlarından birisi de ders kitaplarıdır. Ders kitapları belli amaç ve programa göre uzmanlar tarafından hazırlanmış

yayınlardır. Türkiye’de coğrafya dersinde ders kitapları soruna da yaşanmaktadır. Sorunun birçok nedeni bulunmaktadır.

Ders kitaplarını diğer kitaplardan ayıran çok önemli bir yönü vardır. Ders kitapları güvenli eserlerdir. Türkiye’deki coğrafya ders kitapları içerdikleri hatalarla güvenli olma vasfını kaybetmiştir. Bu yüzden bu yönüyle de bilimsel olarak ders kitabı değildir. Ders kitaplarını hazırlayanlar alında uzman olmak zorundadır Akademik kariyer yapmış birisiyle uygulama işini yapan öğretmenlerle birlikte yapılmalıdır. Oysa geçmişte coğrafya mezunu olmayan kimseler, coğrafya kitabı yazmış ve okullarda okutulması için MEB onay vermiştir. Konuyla alakalı alakasız herhangi bir kişi tarafından ders kitapları yazılabilmektedir.

Bizde değişik yazarlar tarafından hazırlanmış olan coğrafya ders kitapları okutulmaktadır. Bunların bazılarında görmezlikten gelinmeyecek kadar önemli bilimsel yanlışlıklar ve çok sayıda imlaları hatalı cümleler yer almaktadır.

Coğrafya ders kitaplarıyla ilgili diğer önemli sorunda kitapta konuların ele alınma şeklidir. Çağdaş ülkelerin coğrafya ders kitaplarında az metin, bol görsel materyale yer verilmektedir. Oysa ülkemizdeki coğrafya ders kitapları bol metin az görsel materyale yer verilmektedir. Sayfalar dolusu bilgi, bilgi yığınları şeklinde öğrenciye sunulmaktadır. Her türlü hazır bilgi verilirken öğrenciden bu bilgileri ezberlemesi bekleniyor. Sonuçta öğrenciler başarılı olabilme adına bu bilgileri ezberlemeye çalışıyor. Bu yönüyle coğrafya ders kitapları öğrencileri ezbere yönlendirici bir özellik taşımaktadır. Bu sorunun çözümü olan ezbersiz öğretim için coğrafya ders kitaplarının batılı ülkelere olduğu gibi az metin bol görsel materyal içeren kitaplara dönüştürülmelidir.

2.3.3. Ders Araç ve Gereçleri Sorunu

Coğrafya eğitimi ve öğretimi yapmanın en temel koşulu ya da olmazsa olmazı yeterli araç ve gereçler kullanarak eğitim ve öğretimini yapmaktır. Bu amaçla 1993 ve sonrası bazı araç ve gereçler (Bilgisayar, tepegöz projektörü)

okullara dağıtılmıştır, ama bunlar okul sayımıza göre yeterli değildir. Geçmişten beri coğrafya eğitimi haritalar üzerinde yapılmaya çalışılmıştır. Oysa bu gereçler asla yeterli değildir. Yine bu gereçleri okullarda koruma altına alacak amaca uygun bir dersane yoktur. Zamanla yeni okul planlarında coğrafya dershanesi yer alması biryana laboratuvar bölümleri bile herhangi bir dershanenin bu amaçla donatılmaya çalışılması sonucu oluşturulmaya başlanmıştır. Müzik dershanesi, resim-iş atölyesi ve coğrafya dershanesi gibi dersaneler ise okul planlarında hiç yer almamışlardır. Hatta bazı okullarımız da planları itibariyle verimli bir eğitim-öğretime uygun değildir.

Örneğin termometre, barometre, slayt perdesi, tepegöz projektörü masası, harita askılıları gibi bu araç gereçler olmadan amacına uygun coğrafya eğitimi yapmak mümkün değildir. Bu sonuçta okul yönetici ve bir bütün olarak milli eğitim yönetimimizin özellikle bakanlık müfettişlerinin ihmali vardır. Herhangi bir okulda dersanelerden birinin coğrafya dershanesi olarak düzenlenmesi öyle zor bir organizasyon değildir. Esas zorluk araç ve gereçlerin temin edilmeleridir. Bu konuda coğrafya öğretmenleri yoğun bir çaba harcamalıdır.

2.3.4. Öğretmen Sorunu

Coğrafya bölümlerinden mezun olan öğretmen adaylarının ihtiyaçtan fazla olması nedeniyle bir bölümü branşlarında öğretmen olamamaktadırlar. Bugün Orta dereceli okullarımızda coğrafya derslerinin bir kısmı, meslek dışı öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Buna karşılık, yeni mezun olan coğrafya öğretmen adayları sınıf öğretmeni olarak atanmaktadır. Yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışları da özellikle tarih ve coğrafya öğretmeni atamaları konusunu milli eğitim teşkilatımızda bir sorun haline getirmektedir. Tarih ve coğrafya derslerini kimi görevlendirirsek o okutur düşüncesi yanlıştır. Branş öğretmenleri sadece kendi branşların da verimli ve amacına uygun eğitim yapabilirler. Sorunun diğer cephesi de ücretli dersler sorunudur. Bir çok

okulumuzda ücret alsın diye sosyal bilgiler öğretmenleri hatta coğrafyacı tarih, tarihçi coğrafya derslerini okutmaktadır.

2.4. Öğretmenlik Mesleği

2.4.1. Kavram Olarak Öğretmen

Günümüzde öğretmenlik mesleği mesleki eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır şeklinde tanımlanmıştır (Ada ve Ünal, 1997, s.).

Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanları dikkate alındığında ise öğretmenlik mesleği eğitim sisteminin değişik kademelerinde öğretme, öğrenme sürecini gerçekleştiren, alan uzmanlık bilgilerinin yanında genel kültür ve mesleki bilgi ve beceri bakımından üst düzeyde niteliklere sahip kişilerin gerçekleştirdiği bir meslek olarak tanımlanabilir.

Eğitim sisteminin işgörüsünü yerine getirmesinde üç temel öge öğrenci, öğretmen ve eğitim programları rol oynamaktadır. Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi ise, bu ögeler arasındaki uyuma bağlıdır. Ancak bu üç ögeden birisi olan “öğretmen” ögesinin, diğer iki öge olan öğrenci ve öğretim programlarını etkileme gücü diğerlerinden fazladır. Eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek olan öğretmen niteliğine bağlıdır (Oktar ve Bulduk, 1999, s.66).

Oğuzkan (1981) ise, Eğitim Terimleri sözlüğünde öğretmeni şöyle tanımlamıştır:

1. Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin veya yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse.

2. Bilgi, görgü yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse.

3. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlilikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetisini elde etmiş olan kimsedir (Temiz, 2001, s.1).

Öğretme-öğrenme işinin insanlık tarihi ile başladığını kabul edersek, öğretmenlik mesleğinin de dünyanın en eski mesleklerinden biri olduğu söylenebilir. Öğretmenlik çok uzun yıllar din adamları veya filozofların kendi temel uğraşlarının yanı sıra sürdürdükleri ikincil bir görev olmuştur. İnsanlığın bazı dönemlerinde de eğitim görmüş kölelerin kullanıldığı bu görev, günümüzde genç kuşağın eğitim ve öğretimi, özellikle bu meslek için belirli bir hazırlığa sahip kişilerce yapılmaktadır (Oktay, 1991, s. 187) .

Bir ülkede yeni nesillerin yaratıcısı, verimli, yapıcı, birer meslek sahibi, ülkesine karşı sorumlulukların bilincine varmış vatandaşlar olarak yetiştirilmesinden sorumlu olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmen, eğitim amaçlarının belirlediği yönde davranışlar oluşturmak suretiyle toplumu oluşturan insan tipini yaratır (Gözütok , 1991, s.405).

Öğretmen yalnız bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, bireyin belirli konularda tutum kazanmasına da sebep olup, öğrencinin bilgiyi yansız tarzda yorumlamasına ve kendini gerçekleştirme sürecinde kullanmasına da yardımcı olur (Kulaksızoğlu, 1995, s.187).

Öğrencileri bilgi çağında başarılı kılacak donanıma sahip kişiler olarak yetiştirmek temelde öğretmenin görevidir. Öğretmen yetiştirme politikası, ülkemizde tutarlılık göstermekten yoksundur. Öğretmen yetiştirme sistemini bilim yapma geleneğinde, bilginin doğasında ve eğitimin amacında meydana gelen paradigmatik değişmelere göre yeniden düzenlemek bir zorunluluk halini almıştır. Öğretmen yetiştirme politikası “hem uygulanan öğretim programları bakımından, hem de eğitim sistemindeki arz ve talep dengesi bakımından

bilimsel bir değerlendirmeye tabi tutularak” yeniden değerlendirilmelidir (Özden, 1998, s.33).

Bir memlekette öğretmenliğin meslek oluğu, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma standartlarını tespit etmesiyle başlar. Eğer öğretmenler bir mesleğin üyeleri olarak kalmak istiyorlarsa, önce o mesleğin değer sistemine göre davranmak zorundadırlar. Özellikle sosyal bir teşebbüs olan eğitimde, mesleğin topluma hizmet etmesi, toplumun da mesleği koruması şeklinde bir anlaşma havası olmalıdır (Öztürk, 1993, s.190).

XI. Milli Eğitim şurası’nda ölkemizde öğretmen yetiştirmenin genel amaçları saptanmıştır. Saptanan amaçlardan araştırmamızın konusunu ilgilendiren maddeler şunlardır:

“Öğretmen yetiştiren bir kurumu bitiren bir öğretmen adayı;

MADDE 6: Çalıştığı eğitim kademesindeki öğrencilerin gelişimlerini etkileyen fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik etkenlerin aynı zamanda bireyde yarattığı gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamada eğitimin görev ve sorumluluklarını kavrar.

MADDE 7: Öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibidir; esas görevinin öğrenciyi yargılamaktan çok, ona, yetişmesinde yardım etmek olduğunu bilir.

MADDE 8: Her öğrencinin yeteneklerini, bireysel farklılıkları dikkate alarak geliştirir.

MADDE 9: Öğretim alanında sahip olduğu bilgiyi, öğrenci davranışlarını geliştirme doğrultusunda kullanma yeteneği kazanır.

MADDE 10: Elde edebileceği araçlardan yararlanarak iletişim kurma becerisine sahiptir” (TTKB, 1992, s.41-42).

Bu kadar büyük değerler atfedilen öğretmenlik mesleği, her üniversite mezununun yapacağı basit bir iş değildir. Öğretmenlik, bir milletin ve bir devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan özel ve önemli bir

ihhtisas mesleğidir. O insan yetiştirme sanatıdır. O, ülkenin geleceğini hazırlama sorumluluğunu, bu sorumluluğun gereğinin yapılması şuurunu ve idealini taşımaktadır. Öğretmenler, yetiştirdiği öğrenciler vasıtasıyla toplumu düzeltir, devleti güçlendirir, vatani yüceltir ve tehlikelerden korur. Bu bakımdan milletimizin selameti de felaketi de öğretmenlere bağılıdır (Tekışık, 1997 ve 2002, s.1-2).

2.4.2. Öğretmenlik Rollerı

Öğretmenin rolü, bir bakıma, onun öğretmenlik anlayışına dayanır. Bu anlayış veya kavramlaştırma, zekadan çok, eğitim ve tecrübenin ürünüdür. Böyle bir anlayış, öğretmenin mesleğe karşı olan tutumunu da, bir dereceye kadar tayin eder (Öztürk, 1993, s.190).

Öğretmenlerin rolleri, eğitimi etkileyen bilgi, teknoloji ve sosyal değerlere göre sürekli bir değişim göstermektedir. Bunu toplumların her bir evresinde görmek mümkündür. Modern eğitim bilimi de, öğretmenin öğretim işinde yerine getirdiği rollerin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenin geleneksel rolü “bilgi aktarılcılığı” iken, yeni rolü kişiliği geliştirmek ve eğitim sürecine tüm ilgililerle birlikte katılmaktır. Öğretmen artık bilgi aktarıcı rolünden, öğrencilere öğrenme yolunu öğrenmelerine yardım edici rolüne doğru bir değişme başlamıştır. Öğretmen mesleki rollerini yerine getirirken sosyal becerilere de sahip olmalıdır (Genç, 2000, s.382; Özyurt, 1999, s.12; Temiz, 2001, s.18-19; Yüksel, 1999, s.99).

Bugünün öğretmeninden beklenen görevlerde önemli değişiklikler bulunduğı bir gerçektir. Günümüzde öğretmenler aynı anda çok değişik rolleri birden yerine getirmek durumundadır (Oktay, 1991, s.189).

Woolfolk’a göre, modern eğitimde genel olarak öğretmenden şu roller beklenmektedir :

Öğretim uzmanlığı, güdüleyici, idari roller, liderlik, danışmanlık ve model olma şeklinde sıralanmaktadır.

Bir başka yaklaşıma göre öğretmenlik mesleği şu boyutları içermelidir:

Konu uzmanlığı: Öğretmen temel kavramları, metodolojiyi ve bunları öğrenciye aktarma yollarını bilmelidir.

Güdöleyici: Öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiğini, geliştiğini bilmelidir.

Öğrenenlerin farklılığı: Öğretmen, öğrencilerin öğrenme kapasite ve yaklaşımlarının farklı olduğunu bilmelidir.

Öğretimin planlanması: Öğretmen dersini, öğreteceği konuya, öğrencilerin, toplumun ve Milli Eğitimin genel amaç ve ihtiyaçlarına göre planlayabilmelidir.

Öğrenme stratejileri : Öğrencilerin kritik düşünme problem çözme ve performansına göre değişik öğretmen değişik öğrenme stratejileri kullanmalıdır.

Öğrenme çevresi : Öğretmen öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek sosyal etkileşimlere imkan sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmmalıdır.

İletişim : Öğretmen, öğrenme ortamını olumlu olarak etkileyecek yazılı ve sözlü iletişim tekniklerini etkili olarak kullanabilmelidir.

Değerlendirme : Öğretmen öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimini değerlendirecek, formal ve informal değerlendirme yöntemlerini kullanmasını bilmelidir (Özdemir, 1997, s.113).

Öğretmenin hem okulla hem de çevreyle ilgili rolleri vardır. Tezcan'a (1988, s.385) göre öğretmenin okul içinde de yöneticiler ve öğrencilere yönelik iki farklı rolü vardır.

Yöneticiler bakımından roller;

- Amir–memur ilişkisi, okulda da diğer bürokratik kuruluşlarda olduğu gibidir. Okulda, öğretmenle okul müdürü arasında hiyerarşik bir yapı ve hem yasal hem de informal olarak karşılıklı roller vardır.

- Yönetici tavsiye eden, emir veren kişi; öğretmen ise emir alan kişidir. Öğretmen, uygulayıcı olarak okul müdürünün öğretimle ilgili isteklerini yerine getiren kimsedir. Eğitim ve öğretimle ilgili çeşitli işlemlerde öğretmenin karar sürecine katılması gerekliliği yüzünden yönetici ile işbirliği yapmak zorunda kalmaktadır.

- Ülkemizde okul yöneticisi ve öğretmen aynı zamanda meslektaşır. Bu konu da informal ilişkiler bakımından önemlidir (Tezcan, 1988, s.387-388).

Yasa ve yönetmelikler öğretmene yönetim işlerinde de bazı görevler vermiştir.Okul yönetiminde asıl yetkili ve sorumlu müdürdür. Müdür, okulun yöneticisidir. Bu nedenle okuldaki tüm görevlilerin amiridir. Öğretmenler yasa ve yönetmeliklerin kendilerine verdiği görevlerini okul müdürünün gözetim ve denetiminde yerine getirirler. Okul müdürü de okuldan beklenen hizmetlerin başarılı bir biçimde yürütülmesi için, öğretmenlerin ve diğer çalışanların kararlarda, demokratik olarak söz sahibi olmalarına olanak sağlamalıdır (Ataünal, 2000, s.90).

Öğrenciler bakımından roller ;

Öğretmenin öğrenciler bakımından rolleri bir OECD yayınında şöyle sıralanmıştır (Oğuzkan, 1985, s.54):

Öğreticilik : Bilgi aktarmak, soru sormak, not tutturmak, ödev vermek, değerlendirmek.

Gözetmenlik: Rehberlik yapmak, tavsiyelerde bulunmak, öğrencileri motive etmek.

Danışmanlık : Seçim yapmada öğrencilere yardım etmek, araç-gereç ve bilgi kaynaklarından yararlanmayı göstermek, çalışmalarını değerlendirmek.

Üyelik/Başkanlık: Dinlemek, öğrencilerin ilgisini çekmek, uygun ortam hazırlamak, uyarılarda bulunmak.

Düzenleyicilik : Araç-gereç ve kaynakları düzene sokmak, çalışma programları hazırlamak.

Öğretmen bu hak ve ödevlerin eğitim süreci boyunca her fırsatta canlı tutulmasını, vurgulanmasını, öğrenci tarafından benimsenip özümseyerek yaşanılmasını kendi örnek davranışları ile de pekiştirerek gerçekleştirmekle sorumlu ve yükümlüdür.

Disiplin Sağlayıcılık Rolü:

Öğretmen, örnek davranışlarıyla başarının temel öğelerinden birinin disiplin ve disiplinli çalışma olduğunu, öğrencilerine bir yaşam biçimi olarak benimsetebilmeli ve onlarda alışkanlık haline gelmesini sağlayabilmelidir. Öğrenci dıştan gelen bir etkiyle disiplinli olmaya değil; içten bir disiplin anlayışına sahip olmalıdır.

İzleme Rolü:

Öğretmen yalnız sınıfta değil, her yerde öğrencilerinin davranışlarını, abartılı olmamak ve iyi bir gözlemci olmak koşuluyla yakından izlemekle de görevlidir. Öğrencinin davranışlarının neden-sonuç ilişkilerini değerlendirip elde ettiği sonuçları her sorun karşısında rehberlik yapabilmek amacıyla kullanılmalıdır.

Bunlardan başka öğretmenin öğrencilerine yönelik rollerine Tezcan (1988, s.386-387) şunları eklemektedir:

Sırdaşlık : Öğretmen sırdaştır. Öğretmen öğrencilerin aynı zamanda mahrem arkadaşlarıdır.

Anne–Babalık Rolü: Özellikle ilkokul öğretmenleri, çocuklara bu rolü oynamak zorunda kalmaktadır. Çocuğun giyimine yardım etmek, sevgi göstermek, övmek gibi duygusal davranışlara ilkokul öğrencisinin ihtiyacı vardır. Bu yönden erkek öğretmen baba, kadın öğretmen de annelik rolünü üstlenir.

Toplumsallaştırma : Öğretmen, çocuğun ders sırasında ve ders dışı etkinliklere toplumsallaşmasına yardım eder.

Moral Atmosferin Yaraticısı Olarak Öğretmen: Öğretmen, sınıfta, kurumsal bir ortamda öğrenci ile neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusunda aynı fikirdedir.

Amidon ve Hunter öğrenmeyi etkileşim süreci olarak almakta ve öğretmenin rolüyle ilgili davranışlarını sınıf etkinlikleri bakımından şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencileri güdülemek.
2. Sınıf etkinliklerini planlamak.
3. Öğrencilere bilgi vermek.
4. Öğrencileri disipline sokmak.
5. Öğrencilere danışmanlık yapmak (Sünbül, 1996, s.598; Demirel, 1999, s.186).

Havighurst ve Neu-Garten, öğretmen rollerini öğrencilerle ilişkilendirerek bunları öğrenci merkezli roller olarak sıralamışlardır :

1. Öğrenmeyi Sağlama: Öğretmen rollerinin en önemlilerindendir. Bilgiyi öğrencilere aktaran, öğrenme etkinliklerini yönlendiren, rehberlik eden öğretmenin bu rolde kendine güveni tam olmalıdır.

2.Sınıf Yönetimi (Disiplin Sağlama): Sınıfta öğrenme etkinliklerinde düzeni koruma ihtiyacı duyan öğretmenlerin sınıf yönetimindeki rolü çok önemlidir. Öğretmenler sağlıklı ve yapıcı bir disiplin anlayışıyla öğrencileriyle iletişim kurmalıdır.

3. Aile Üyeliği: Öğretmenlerin aile üyeliği örnekleri çok fazladır. Öğretmenler çocuğa sevgi göstermek, övmek, azarlamak gibi sosyal ve duygusal davranış tipleri gösterebilirler. Bu rol daha çok anaokulu öğretmenlerinin davranışlarında görülür. Bu rol, belli oranlarda, daha büyük çocuklar ile yetişkinleri kapsamaktadır. Bayan öğretmenlerin özellikle bu rolde etkili oldukları görülmektedir.

4. Değerlendirme: Öğretmen öğrencilerin performansını değerlendirir. Bir üst düzeye çıkması için çocuğu teşvik eder. Değerlendirme aşamasında öğretmenin, öğrencilerin başarısı ve uygulanan program etkililiği hakkında karar vermek üzere iki temel görevi vardır.

5. Güven Verme: Öğretmenlerin öğrencilere arkadaşça davranmaları beklenir. Öğrenciler kişisel problemleri için sık sık öğretmenlere başvururlar, onların öğütlerini dinlerler. Öğretmenin öğretimde “yeterlik” duygusunun olması, öğretimi geliştirerek öğrenci başarısının artmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin yeterlik duyguları düşükse çocukları öğrenmeye güdüleyememektedir; yani onlarda olumsuz beklenti yaratmaktadır.

6. Mesleki Uсталık: Öğretmenler pek çok toplumda, öğrenme ve çocuk gelişimi konusunda bilgili kişiler olarak görülürler. Öğretimin görevi eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Öğretmenin mesleki açıdan planlanan konuları belli bir gruba öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek mensubudur. Bu iki önemli görevi yani hem çevreyi düzenleme, hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma onun hem bilim adamı hem de sanatkar gibi davranmasını gerekli kılmaktadır.

7. Topluluk Lideri : Sosyal ve ekonomik gelişme için öğretmenin liderliği önem taşımaktadır. Öğretmenin bu kültürün, başkalarına oranla daha gelişmiş beğenilere sahip bir üyesi olması beklenir. Öğretmenin geniş bilgi ve görgüye sahip olması beklenir. Öğretmen yeni görüşlerin öncüsüdür ve gerçeği araştıran bir kişidir. Öğretmen sosyal değerleri iyi bilmeli, toplumun

beklentilerini, katkılarını, sorunlarını saptamalı, bulgularını öğrencilerin yetiştirilmesinde kullanabilmelidir. Toplumda dengeli yaşayan bireyler yetiştirmek, öğretmenin özenle yerine getirmesi gereken görevlerinden biridir (Sünbül, 1996, s.599-604; Demirel, 1999, s.188-189).

Hesapçıoğlu'nun (1998, s.268-269) W. R. Mann'dan yaptığı alıntıda ise, öğretmenlere ait altı rolden söz edilmektedir. Bu roller ve rollerin içerdikleri amaçlar ve etkinlikler şunlardır:

1. Uzman Rolü: Bilgi nakli, kavramlar ve dalın ya da alanın perspektifleri. Rolün gereği olan etkinlikler; dinlemek, mesleki hazırlık, ders organizasyonu ve öğretim materyallerinin sunulması, soruların cevaplandırılması.

2. Otorite Rolü: Amaçlar koyma ve amaçlara erişebilmek için yöntemler belirleme. Rolün gerektirdiği etkinlikler; yapı ve kalite ölçülerinin belirlenmesi, sonucun değerlendirilmesi.

3. Sosyalizasyon Ajanı Rolü: Kursa ilişkin amaçları ve yükselebilmek perspektiflerini aydınlatma, öğrencileri bu yönde hazırlama. Rolün içerdiği etkinlikler; dal bilimcilerinin çoğunluğu tarafından kabul edilen mükafatlandırmaları ve beklentileri belirtmek.

4. Destekleyici Rol: Öğrencinin kendi doğallığına uygun olarak yaratıcılığını teşvik etmek, onun öğrenim güçlüklerini aşmasına yardım etmek. Rolün içerdiği etkinlikler; Öğrencileri geliştirmek, onların ilgilerinin ve maharetlerinin bilincini daha duyarlı hale getirmek, öğrencilere yardım etmek, onlara amaçlara erişmek ve engelleri kaldırmak konusunda kavrayışı ve problem çözme yetkisini kullanmayı öğretmek.

5. Benlik İdeali Rolü: Özel bir alanda entelektüel bir araştırma konusunda gayrete gelmeyi, heyecan duymayı, değer takdirinde bulunmayı öğretmek. Rolün gerektirdiği etkinlikler; Esasta, öğrencinin kendine özgü maddi

ve manevi amaçlarının ve kişisel yükümlülüğünün zahmete değer olduğunu açıklamak.

6. Bireysel Şahıs Rolü: İnsan olarak değerlendirilmek ve öğrenciyi insan olarak değerlendirmek için gerekli olan onun entelektüel aktiviteleri için insani ihtiyaçların ve yetilerin tüm demetini aktarmak. Rolün içerdiği etkinlikler; Üzerinde çalışılan görevden ayrı olarak yaşandığının anlaşılabileceği şekilde davranmak, öğrencileri açıklığa ve serbestiye cesaretlendirebilmek için güven verici ve sıcak kalpli olmak.

7. Gözetleme Rolü: Yukarıdaki altı role ilave olarak yedinci rol olarak bu rolden söz edilebilir. Bu rol, özellikle orta dereceli ve ilkokullar için önemli bir anlama sahiptir. Gözetleme rolü, eğitim sisteminde en etkili bir şekilde güvence altına alınan roldür. Öğrenciler basitçe evlerine gönderilemezler, sınıflardan çıkarılamazlar. Ders saatleri çoğu kez kendilerine gözetleme işlevlerinin düştüğü temsil etme saatleridir. Öğrencilerin günün belli saatlerinde gözetim altında tutulması bu rolün kapsamındadır.

Bu roller, eğitim sisteminin çeşitli alanlarında ve basamaklarında farklı ağırlığa sahip olabilirler. Aynı zamanda öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilirler. Ancak görülüyor ki, öğretmen sadece ders verici değildir (Hesapçıoğlu, 1998, s.270).

Bir çalışma sonunda, yakın gelecekte öğretmenlerden gerçekleştirmeleri önemle istenebilecek 28 rol belirlenmiştir (Horozoğlu, 1998, s.182- 185) :

1. Öğrencilere, her biri için kendi öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkanı sağlamak.
2. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmek.
3. Her öğrenciyi kendi kapasitesine uygun eğitim-öğretim seviyesine ulaştırmaya çalışmak.
4. Günlük ders planlarını, ders öncesinde öğrencilerle birlikte yapmak.

5. Sınıf içindeki rolünü, öğrenme kaynaklarından sadece biri düzeyinde görmek ve oynamak.
6. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek .
7. Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek.
8. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek.
9. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere yer veren eğitim-öğretim programları hazırlamak.
10. Öğrencilere bilgi aktarmak yerine bilgi kaynaklarına ulaşma yollarını öğretmek .
11. Sınıf içindeki eğitim-öğretim faaliyetlerine sınıfın bir öğrencisi gibi katılmak.
12. Öğrencileri özellikle iyi, güçlü, yetenekli oldukları konularda ödevler vererek yetiştirmek, geliştirmek.
13. Yaparak yaşayarak öğrenme metoduna ağırlık vermek.
14. Öğrencilerde kendilerini eğitme sorumluluğu geliştirmek.
15. Öğrencilere, öğrenmenin yaşamları boyunca devam edecek bir süreç olduğu bilincini vermek.
16. Öğrencilere yurt içi ve yurt dışı güncel olayları izleme, eleştirme, yorumlama ve değerlendirme beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
17. Öğrencilere kolay iletişim kurma ve devam ettirme becerisi kazandırmak.
18. Öğrencilere sorumluluk alma, yerine getirme beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
19. Öğrencilere inisiyatif geliştirme, kullanma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.

20. Öğrencilerin çok geniş bir düşünce, anlayış ve bakış açısına sahip olmalarını sağlamak.

21. Öğrencilerde değişim ve değişiklikler karşısında kayıtsız kalmama bilinci geliştirmek.

22.Öğretimde küme çalışmaları yerine takım çalışmalarına yer vermek.

23. Eğitim ortamlarını, öğrenmekten ve öğrenileni uygulamaktan zevk alınacak biçimde hazırlamak.

24.Öğrencilere okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin sınırlı kalacağı bilincini vermek.

25. Öğrenciler arasındaki farklılıkları, eğitim-öğretimde bir zenginlik kaynağı olarak değerlendirmek.

26. Öğrencileri ilgilendiren bütün düzenleme ve kuralları öğrencilerle birlikte kararlaştırmak.

27. Sınıf içindeki rollere, toplumsal rollerden daha çok önem vermek.

28.Öğretimde bilgisayar ve diğer görsel işitsel araç-gereç kullanılmasına ağırlık vermek.

Kentucky’de öğretmen rollerine şunları eklemektedir (<http://www.kyepsb.net/standarts/new-teach-stds.html>):

Öğretmen, öğrencinin iletişim kurmak, temel kavramları öğrenmek, kendine güvenen bir birey olmak, bir grubun sorumlu üyesi olmak, düşünmek ve problem çözmek ve bilgiyi tamamlamak gibi yeteneklerini geliştireceği eğitim ve öğrenim iklimini tasarlar, planlar. Öğretmenin planının kapsamı;

1. Öğrencinin bilgiyi,becerileri ve düşünme metodlarını alma yeteneğini geliştirir. Becerileri, düşünme metodlarını diğer disiplinlerle ilgili eksiklikleri tamamlar.

2. Öğrencilerin gelişimlerine uygun öğrenim deneyimleri sunar. Öğrencilerin farklı derecelerdeki performanslarına uygun çeşitli seviyelerde karşılıkları olan deneyimler sunar. Becerileri, düşünme metodlarını diğer disiplinlerle ilgili eksiklikleri tamamlar. Fiziksel sosyal ve kültürel çeşitliliklere hitap etme amacına uygun yollar bulur ve farklılıklara hassasiyet gösterir.

3. Öğrenimi destekleyen uygun ve kapsamlı okul ve toplum kaynaklarını içerir. Öğrenilmesi gereken becerileri kavramları nitelikleri veya düşünce metodlarını gösterir.

4. Öğrenciyi yeni şartlara uymak fikir ve düşüncelerinde esnek olmak beceriklilik ve yaratıcılıkta cesaretlendirecek öğrenim tecrübelerini içerir. Bireysel ve grup çalışmalarına sevk eder, teşvik eder ve onları destekler.

5. Öğrencilerle pozitif ve destekleyici bir tavırla iletişim kurarak onları cesaretlendirir. Bireysel ve grup çalışmaları sırasında beklentilerin paylaşılmasının önemini saptayarak karşılıklı saygıya dayanan sınıf etkileşiminin standartlarının tespit eder ve devamını sağlar. Öğretmen bireylerin akademik, fiziksel, sosyal ve kültürel farklılıklarına sürekli hassasiyet göstererek bütün öğrencilerine ilgiyle karşılık verir.

6. Kendine hakim olma ve kendini eğitmeyi öğretmek için sınıf yönetim tekniklerini kullanır. Kendine ve diğerlerine karşı sorumluluklarını öğretir. Öğrencinin iyi niyetini pozitif ve negatif geri bildirim almasını ve vermesini destekler.

7. Öğrenmeyi öğrencinin önceki bilgileri ve deneyimleri ile aile ve kültürel çevresiyle ilişkilendirir. Öğrenilmesi gereken becerileri kavramları nitelikleri veya düşünce metodlarını gösterir.

8. Öğrencinin düşünme şekliyle ilgili bilgi edinir ve öğrenciyi kendi fikirleri ve diğer öğrencilerin fikirleriyle ilgili olarak tepki vermesi için teşvik eder. Yayınlanan kriterlerle öğrencinin kendi kendisini değerlendirebilmesini

teşvik eder ve öğrencinin dikkatini bir üst aşamaya geçmek için neler yapılması gerektiğine çeker.

Öğretmenin çeşitli rollerinin zaman zaman birbirleriyle çatışması kaçınılmazdır. Örneğin, liderlik ile disiplincilik, çevre kalkınmacılığı ile sosyolojik yabancılık bunlar arasındadır. Bunlardan başka, öğretmenin sosyal ve ekonomik durumu, vatandaşlık anlayışı, çevrenin tutumu, öğretmenin oynaması beklenen roller arasında çatışmalara yol açabilir. Bu rol çatışmalarının mutlaka kişilik bölünmesi ile sonuçlanması da gerekmez. Sağlam bir değer sistemi olan öğretmen, çatışan bu roller arasında denge kurabilmek ve devam ettirebilmek imkanını bulacaktır. Bu değer sistemi ise, öğretmenin kişisel olduğu kadar mesleki yetişmesinin ürünü olacaktır (Öztürk, 1993, s.191).

Öğretmenin giderek çeşitlenen rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi onun hizmet öncesindeki eğitimiyle yakından ilişkilidir. Mesleki yönden hizmet öncesinde iyi yetişmiş bir öğretmen; çağdaş düşüncelere dayalı, sağlam bir dünya görüşüne, tutarlı ve dengeli bir kişiliğe de sahipse ve hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanabiliyorsa hem mesleki hem de özel yaşamında oynaması gereken rolleri ve üstlenmesi gereken sorumlulukları daha kolay ve daha başarıyla yerine getirebilir. Öğretmenlerin bugünün ve yarının öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Öztürk, 1993, s.19).

2.4.3. Öğretmenin Nitelikleri ve Yeterlilikleri

Öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri belirlemek amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin günümüzde ve gelecekte her yönden iyi yetişmiş bireyler olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak ve geliştirmek için öncelikle öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi yoluna gidilmelidir.

Başarılı bir öğretmen tablosu birçok yönleri içerir. Başarılı bir öğretmen tablosunun yönleri bir bütün şeklinde düşünülmelidir (Hesapçıoğlu, 1998, s.263).

Gürkan'ın (1993, s.6) yaptığı bir alıntıya göre, Ausubel, iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Zihinsel yeterlilik
2. Alan bilgisi
3. Akademik hazırlık
4. Gelişim ve öğretim bilgisi
5. İstenilir kişilik özellikleri

Binbaşıoğlu'na göre Schorling, ideal bir öğretmende bulunması gerekeni şöyle sıralar:

1. Demokratik tavırlı,
2. Öğrenciyi sever ve onların problemleriyle ilgilenir.
3. Her insana karşı iyi düşüncelidir. İyi şeyleri takdir eder.
4. Belli bir konuyu iyi öğretebilir.
5. İlgileri çeşitlidir.
6. Karakterli ve genel görünüşü hoştur.
7. Samimi ve sabırlıdır.
8. Değişen şartlara çabuk uyar.
9. Mizah duyguludur (Temiz, 2001, s.10).

Öğretmenler, insan tabiatına ait derin bir anlayışa, mükemmel bir bilgiye sahip olmalıdırlar (Pressey ve Robinson, 1989, s.260). Öğrenme öğretme ortamında öğretmenin sınıf içindeki davranışları başarıyı etkiler. Bir öğretmenden öğrenme-öğretme ortamında pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme kullanması, öğrenci katılımını sağlaması, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, değerlendirme yapması ve sonuçlarına göre varsa öğrencinin eksikliklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi, alanında yeterli bilgi ve becerilerle donanmış olması, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı olması, fakat öğrenme ve öğretme ilkelerinden taviz vermemesi gibi davranışlar beklenir

(Sönmez, 1999, s.108-109). Geleceğin öğretmenleri, günün şartlarına uygun eğitim teknolojisini kullanabilmeli, her tür araç gereç ve kaynaklardan yararlanabilmeli, bu konuda kendine sağlanan hizmetiçi eğitim faaliyetlerini takip edebilmeli, alanı ile ilgili yayınları okumalı, gerekirse okuduğunun sentezini yapabilmeli, hatta duygu ve düşüncelerini yazıya dönüştürebilmelidir (Bilici, 1996, s.46).

Hymes, öğretmenin çeşitli özellikleri ile ilgili olarak şunları sıralamaktadır (Oktay, 1991, s.56-57):

1. Öğretmen, etkili ve güçlü olmalıdır.
2. Öğretmen, titiz bir toplayıcı ve seçici olmalıdır.
3. Her türlü materyali toplayıp, değerlendiren kişi olmalıdır.
4. Aynı zamanda toplum planlamacısı ve mühendisi olmalıdır.
5. Güvenlik mühendisi (güvenliği sağlayan kişi) olmalıdır.
6. Faaliyetlerin devamlılığını sağlayan bir uzman olmalıdır.
7. Aynı zamanda temkinli ve düşünceli bir yönetici olmalıdır.

Barr, başarılı bir öğretmende bulunması gereken on beş özellik belirlemiştir (Oktay, 1991, s.191-192):

1. İyi huylu, uyumlu olmak
2. Başkalarını düşünmek
3. İşbirliğine açık olmalı
4. Duygusal yönden dengeli olmak
5. Ahlaklı olmak
6. Kendini idare etmede başarılı olmak
7. Bağımsız, kendi kendine yeterli olmak
8. Zeki olmak, soyut düşünebilmek
9. Peşin hükümsüz ve adil olmak
10. Objektif olmak
11. Kişisel olarak çekici olmak (giyim, fizik görünüş, temizlik)
12. Fiziksel enerji sahibi olmak (başarılı olmak için istekli olmak)
13. Güvenilir olmak, dürüst olmak

14.Olaylara orjinal bir yöntemle yaklaşabilmek

15. Mesleki yönden yeterli bilgi sahibi olmak

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf ortamı yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimli olmasında en önemli değişken olduğunun anlaşılmasıyla birlikte bir alanda çok çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Prescott öğretmenlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Zeki, çocukların gereksinim ve davranışlarına karşı duyarlı, onlarla iyi geçinen, belli bir disiplin sağlama yeteneğine ve öğretim teknikleri bilgisine sahip kişiler (Gürkan, 1986, s.125).

Witty, öğretmenlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Başkalarını düşünen ve nazik
2. Sabırlı
3. İşbirliği yapmaya istekli ve demokratik tavırlı
4. Çok değişik ilgilere sahip
5. İyi bir dış görünüşüne sahip ve yumuşak huylu
6. Adil ve tarafsız
7. Espri gücüne sahip, şakacı
8. Davranışlarında tutarlı
9. Çocukların sorunlarıyla ilgili
- 10.Esnek davranışlı yani yeni durumlara kolayca uyar.
- 11.Dostça tavsiye ve özgüyü kullanır.
- 12.Öğrettiği konuda yeterlilik

Eiserer'in yaptığı bir çalışma, çocukların okula ait olumlu duygular taşıdıkları, öğretmenleri arkadaşça davranan ve kendilerine yardım eden kişiler olarak gördükleri zaman zihinsel, duygusal ve sosyal yönden daha fazla geliştiklerini ve ilgilerinin çeşitlendiğini göstermektedir (Gürkan, 1986, s.125).

Öğretmenlerin, çocuklarla daha etkin ilişkiler kurmalarında önem taşıyan bazı kişilik özelliklerini Symonds şu şekilde sıralamıştır (Gürkan,1986, s.126):

1. Öğretmenlik mesleğini sevmek
2. Kendisine güvenmek, kendine saygı duymak, dürüst ve cesur olmak
3. Kendini çocuklarla identifiye etme yeteneğine sahip olmak
4. Çocukların istenmeyen davranış özelliklerini de istenen davranış özellikleri gibi olumlu bir şekilde karşılayacak duygusal dengeye sahip olmak
5. Korku ve kaygılardan uzak olmak
6. Bencil olmamak

Burnham ise iyi bir öğretmenin özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Gürkan, 1986, s.126):

1. Görevine hayranlık duymak
2. Çeşitli ilgilere sahip olmak
3. Varolan durumlara uyum sağlamak
4. Gerçeklerle objektif bir şekilde yüz yüze gelebilmek
5. Çocuklara güven verme yeteneğine sahip olmak
6. Çocukların giderek daha fazla bağımsız olmalarına yardım edecek bir duygusal olgunluk sahibi olmak
7. Fikirleri arasında mantıksal ilişkilere sahip olmak

Öğretmenin duygusal gücü de önem taşımaktadır. Çünkü yapılan araştırmalar, çocukların yumuşak bir sese sahip, sakin ve dengeli kişiliği olan öğretmenlerle beraberken daha iyi öğrendiklerini göstermiştir. Bunun nedeni öğretmenin kişiliğinin sınıf atmosferini uyguladığı öğretim yöntemlerinden daha fazla etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Gürkan, 1986, s.127-128).

Öztürk (1993, s.195-197), iyi bir öğretmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Öğretmen, öğrencilerini sevmeli ve onlara dostça davranmalıdır: Sevgi ve dostluk sadece çocukları, öğrencileri değil, bütün insanları olumlu bir

şekilde etkiler. Herkesin ihtiyaç duyduğu sevgi ve dostluk, toplumsallaşma sürecinde olan çocuk ve öğrenci için çok önemlidir. Sevgi, dostluk, güven, değerlilik, işe yarar ve istenilen bir varlık olma düşüncesi, öğrencinin kişiliğinin olumlu ve uyumlu bir şekilde gelişmesine yardım edecektir.

2. Öğretmen, öğrencilerine karşı adil olmalı ve onlar arasında ayırım yapmamalıdır: Bütün öğrencilere karşı aynı sevgiyi ve yakınlığı göstermek, belki de olanaksızdır. Fakat öğrencilere karşı tavır ve davranışlarında, onları eleştirmede, başarılarını değerlendirip ölçmede ve özellikle not verme işinde adil olmak ve taraf tutmamak iyi bir öğretmenin vazgeçilmez niteliklerinden sayılır.

3. Öğretmen öğrencilerine karşı sabırlı olmalıdır: Büyüyüp gelişen, durmadan hareket etmek isteyen (oynayan, zıplayan, koşan) ve yetişkin bir insan olma yolunda ilerlemeye çalışan çocuklarla bütün gün karşı karşıya olan öğretmen, sinir bozucu olaylar karşısında hemen alevlenip kızmamalı, öğrencilerin özelliklerini göz önünde tutup sabırlı davranmalıdır.

4. Öğretmen, öğrencilerine karşı hoşgörülü ve alçakgönüllü olmalıdır: Yetişkin bir insan, bir yurttaş olma niteliği kazanmaya çalışan ve büyük bir öğrenme ihtiyacı içinde olan öğrencilere karşı öğretmenin hoşgörüsüyle davranması gerekir. Kendisini öğrencilerinden çok üstün ve apayrı bir yaratık olarak görmek, onları küçümsemek ve fırsat düştükçe öğrencilerle alay etmek, bir öğretmen için affedilmez kusurlardır. Hoşgörülü ve alçakgönüllü olmak, olgunluğun, bilgili ve kültürlü olmanın doğal ürünleridir.

5. Mesleğini sevmek ve bilgi sahibi olmak: Öğretmen mesleğini sevmeli ve öğreteceği konularda tam bilgi sahibi olmalıdır. Ayrıca, gerekli bilgi ve becerileri öğrencilerine öğretebilmek için, gerekli metot ve teknikleri de bilmek ve uygulamak zorundadır öğretmen.

6. Öğretmen her şeyden önce, anlatacağı konuları öğrencilerine iyi bir şekilde anlatmak, açıklamak ve sergilemek zorundadır.

7. Öğretmen iyi disiplinci olmalıdır: Öğretmen, verimli bir şekilde ders işleyebilmek için, her şeyden önce bütün öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini konuya çekebilmeli, sessizliği sağlamalı, bunu yapabilmek için de iyi bir disiplinci olmalıdır. İyi bir disiplin, öğretmenle öğrenci arasındaki karşılıklı sevgi, saygı, güven havası yaratıldıktan ve birlikte çalışma isteği geliştirildikten sonra sağlanabilir.

İyi bir öğretmenin özelliklerinin neler olduğunu saptamak amacıyla yapılan bir araştırmada daha ayrıntılı olarak şu özellikler belirlenmiştir (Hesapçıoğlu,1998, s.265):

1. Disiplin
2. Bilgi
3. Öğretim tekniği
4. Çalışkanlık
5. Adet halinde yapılan işlerde dikkatli olmak
6. Dili kullanma kabiliyeti
7. İncelik
8. Uyum kabiliyeti
9. Adalet duygusu
10. İşbirliği
11. İyimserlik
12. Okul yönetimi
13. İşleri zamanında ve düzenli olarak yapmak
14. Kendine hakim olmak
15. Kişisel teşebbüs kabiliyeti
16. Kişisel ihtiyaçlara dikkat etmek
17. Öğrencilerin ilgilerini uyarma ilkesini uygulama yeteneği
18. Sağlık
19. Ses
20. Meslek hevesi

Öğretmenle ilgili yapılan araştırma sonuçları, günümüzdeki okul ortamında öğretmenlere eskisine oranla daha da önemli görev ve sorumluluklar

yüklendiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonuçlarına bakarak geleceğin öğretmeninin de bugünkünden daha fazla sorumluluk taşıyacağını söyleyebiliriz. Gürkan'ın yaptığı alıntıda Burdin, geleceğin öğretmenlerini şöyle düşünmektedir (Gürkan, 1993, s.16-18):

1. Değerler geliştiren
2. Kaynak arayan
3. Güçlükleri ve sorunları tanılayan
4. Disiplinler arası bağlantılar kuran
5. İnsan ilişkilerini geliştiren
6. Meslek seçimi ve boş zaman uğraşları konusunda danışmanlık yapan
7. Çevrenin incelenip, öğrenilmesine yardım eden
8. Öğretme ve öğrenme konusunda uzman sayılan
9. Mesleğe hazırlıkta öğrencilere yardımcı ve önder olan
10. Geleceğe yönelik süreçlerden ve eldeki temel bilgilerden yararlanmasını bilen bir insan.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesinde de öğretmende bulunması gereken nitelikler şöyle belirtilmektedir (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998, s.20-22):

Alan Bilgisi

*Alanına ilişkin temel bilgileri (kavram, olgu, ilke, genelleme, yasa, model, kuram vb.) ve bu bilgileri ele alma yollarını (işlem yolu, teknik, yöntem vb.) anlama

*Gerekli oldukça, alanındaki bilgileri daha üst düzeye çıkarma

*Konu alanı ile ilgili öğretim programları üzerinde bilgi sahibi olma.

Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme

- *Plan yapma ve ders hazırlığı
- *Hedef davranışları açık bir şekilde ifade etme
- *Sınıf çalışmalarını, ders programında ve ders planında öngörülen şekilde planlama
- *Dersi, ilgili davranışsal hedeflere eriştirecek biçimde planlama
- *Uygun öğrenme-öğretme araç gereçlerini seçme veya hazırlama
- *Çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanma
- *Açık olarak tanımlanmış ve kolayca anlaşılabilen yönergeler sunma ve bunları öğretme-öğrenme sürecinde uygun şekilde zamanlama
- *Öğrencilerden gelen dönütlere (feedback, geribildirim) duyarlı olmaya bunlardan yararlanma
- *Dili, duruma uygun biçimde ve gereken sorumluluk-soyutluluk düzeyinde kullanma
- *Derslerini amaçlı ve düzenli bir biçimde sürdürme
- *Sınıfta, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkan sağlayacak demokratik bir ortam oluşturma

Öğrenci Kişilik (Rehberlik) Hizmetleri

- *Okul yönetimi ile ilgili ilke ve işlemleri bilme
- *Kendi grubundaki öğrencilerle güven verici ilişkiler kurma ve onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmelerinden sorumluluk duyma
- *Bireysel ihtiyaçlara ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olma

Kişisel ve Mesleki Özellikler

- *Zamanı iyi kullanma
- *Danışma, önerilerden yararlanma
- *Diğer öğretmenlerle iş ilişkileri kurma

*Diğer öğretmenlerle mesleği ile ilgili bilgi alışverişinde bulunma

*Toplantı, hizmet-içi eğitim, araç gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine katılma

*Öğrenci velileri ile iyi ilişkiler kurma

*Okulun tümünü ilgilendiren etkinliklere katılma

*Kendi performansı üzerinde düşünme ve gelişme için uygun girişimlerde bulunma

*Mesleki davranış ve görünüm standartlarına uyma

Çağdaş öğretmen, iyi bir vatandaş olmanın yanında, insan ilişkilerinde başarılı bir birey olmak zorundadır. Bu özellik giderek demokratikleşen sınıf ortamında, öğretmenin öğrencileri ile ilişkisinde olduğu kadar okul içinde meslektaşları ve diğer insanlarla başarılı ilişkiler kurabilmesi içinde önemlidir (Oktay, 1991, s.190).

21. yüzyılda eğitim küreselleşmek durumundadır. Kaliteli eğitimde öğretmenlerin önemi çok büyüktür. Yapılan tüm araştırmalar, iyi öğretmenin özelliklerini belirtmişlerdir. Bu özelliklere bakarak, öğretmenliğin zor bir meslek olduğu daha da iyi anlaşılmaktadır. Nitelikli öğretmen yetiştirme ise, program geliştirme ilkelerine göre eğitim-öğretim programlarının hazırlanması, uygulanması, sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile mümkün olabilir.

2.4.4. Cumhuriyet'ten Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirme

2.4.4.1. Tarihsel Gelişmeler

Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1848'den başlayarak 1980'li yıllara kadar uzanan zaman dilimi içerisinde, değişik isimlerde, değişik öğretmen eğitimi veren kurumlar açılmıştır. Bu nedenle Türkiye, öğretmen yetiştirme ve eğitimi bakımından zengin bir

tecrübeye sahiptir. Osmanlı döneminde öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk çağdaş, nitelikli yaklaşım ilköğretim kurumları için 16 Mart 1848’de İstanbul’da “Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu)” adlı öğretmen okulunun açılmasıdır. 1891 yılında ise İstanbul’da Darülmuallimin-i Âli’nin kurulması ile orta dereceli okullara öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır. Yüksek Öğretmen Okulunun başlangıcı sayılan bu okullar, Fen ve Edebiyat bölümünden oluşan, iki yıl süreli eğitim kurumlarıdır (Başaran, 1996, s.110; TTKB,1992, s.6; Öztürk, 2001, s.228-229).

Cumhuriyet’in kurulmasından önce, Kurtuluş savaşı içinde de eğitim ve öğretmen konuları unutulmamıştır. Büyük Millet Meclisi’nin 23 Nisan 1920 tarihinde açılmasından sonra, 2 Mayıs 1920 tarihinde bugünkü Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuştur. İlk hükümet eğitim kurumlarının bilimsel temellere göre çağdaşlaştırılacağını belirtmiştir. Eğitim konusuna verilen önem, bu konuda yapılan toplantılarda da görülmüştür. Bu tür toplantıların ilki, kurtuluş savaşı yılları içinde Öğretmenler Birliği’nin 15-21 Temmuz 1921 tarihlerinde Ankara’da düzenlediği Eğitim Toplantısı olmuştur. Bunu 1930’larda Milli Eğitim Şurası adını alacak olan ve ilki, Temmuz 1923’de toplanan Birinci Heyet-i İlmiye toplantısı izlemiştir. Bu Heyette, Darülmuallimin-i Aliye’nin Darülfünun’a bağlanıp Yüksek Muallim Mektebi adını alması ve bu okulun öğrencilerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin verilmesi istenmiş, hükümet de öğretmen yetiştirme işine önem verdiğini belirtmiştir.

3 Mart 1924’te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi Yasası), eğitim ve öğretim sorunlarını çözebilmek ve ülkedeki eğitim-öğretim kuruluşlarını tek bir denetim altında bulundurarak, eğitim ve öğretim eşitliğinin sağlanması amacıyla çıkarılmıştır. Tüm öğretim basamaklarını kapsayan bu yasadaki başka, ilköğretimin zorunluluğu (7-14 yaş çocukları için) ve devlet okullarında parasız olarak sağlanması konusu, 1924 Anayasası’nın 87. maddesinde tekrarlanıyordu. İlköğretimin temel yasası olarak 1923’te çıkarılan Geçici İlköğretim Yasası (Tedrisatı İptidaiye Kanunu

Muvakkatı), bazı değişikliklerle Cumhuriyet döneminde de kullanılmıştır. 5 Ocak 1961 tarihinde yayınlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, ilköğretimi yeniden düzenlemek amacı ile çıkarılmıştır. Bu yasanın getirdiği en önemli yeniliklerden biri, ilköğretim kurumlarını zorunlu ve isteğe bağlı olarak ikiye ayırmasıdır. Daha sonra Unesco tarafından 1950’li yıllarda ortaya atılan “temel eğitim” kavramı, Milli Eğitim Bakanlığınca 1970 yılında kullanılmaya başlanmış ve 14 Haziran 1973 yılında da 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılarak önceki yasaların yerine geçmiştir. Bu kanunla Türk Milli Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaçlar ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, 8 yıllık temel eğitim gibi konular ele alınmıştır (Akyüz, 1999, s.285-300; Binbaşoğlu, 1995, s.388-403).

Temel eğitim, hem 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), hem de 1973 yılında kabul edilen ve 8 yıllık temel eğitim okullarını kuran 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, öğrenciyi üst öğrenime hazırlayan ve mesleğe yakınlaştıran 7-14 yaşları arası zorunlu sekiz yıllık eğitim olarak kabul edilmiştir. Haziran 1983’te Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve Ekim 1983’te çıkarılan 2917 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile değişiklikler yapılmıştır. 1997-1998 öğretim yılından itibaren ülke çapında 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir (Akyüz, 1999, s.301-302).

Cumhuriyet döneminde orta öğretimde yapılan yenilik ve gelişmeleri kısaca şöyle açıklayabiliriz. 1930 tarihli Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi’nde, öğretmenlerin, Cumhuriyet eğitimi vermek için programları ve programlar dışında her fırsatı değerlendirmeleri istenmiştir. Özellikle o yıllarda Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Sosyoloji, Felsefe, Cumhuriyet ve yurttaşlık eğitiminin verildiği, üzerinde önemle durulan dersler olmuştur. Orta okul ve Liselerde Din ve Ahlâk dersleri zamanla değişikliğe uğramıştır. 1924 programında orta okullarda Din Dersi vardır, fakat liselerde yoktur. 1930 programında orta okullardan da Din Dersi kaldırılmıştır. Bu programlarda Ahlâk dersi görülüyor. Uzun bir süre artık bu dersler programa girmemiştir. İlk kez

1951’de orta okul ve lise düzeyinde İmam Hatip okulları açılmaya başlamış ve zamanla sayıları çok artmıştır. 1956-1957 öğretim yılında orta okullara Din Dersi kondu. Liselere Din Dersi ise isteğe bağlı olarak 1967-1968 ders yılı başında kondu. Ahlâk, ilk kez 1974-1975 öğretim yılında orta okul ve liselerin her sınıfına zorunlu ders olarak konmuştur. 1982-1983 öğretim yılında Din Bilgisi ve Ahlâk dersleri “Din ve Ahlâk Bilgisi” adıyla birleştirilmiştir. 1988-1989 öğretim yılında, orta okullarda, “Basamaklı Kur Sistemi” adıyla, yabancı dil öğretiminde değişiklik yapılmıştır. Buna göre, orta okul 1. sınıfta yabancı dil dersi zorunlu, daha sonraki sınıflarda ve lisede isteğe bağlı olacak ve bu dersten alınan not sınıf geçmeyi etkilemeyecekti. 1989-1990 öğretim yılında bu sistem kaldırılıp yabancı dil tekrar zorunlu dersler arasına alınmıştır. Haziran 1992’de, yaş sınırı aranmayan ve kitle iletişim araçlarıyla ve genel lise programlarına göre öğretim yapacak “Açıköğretim Lisesi” kurulmuştur. 1957’ye kadar, bağımsız olarak, ya da Lise düzeyindeki meslek okullarının bünyesinde Orta Sanat Okulları vardı. 1957’de toplanan 6. Milli Eğitim Şûrasında, bunların kaldırılması istenmiştir. Orta Sanat Okulları, 1963-1964 öğretim yılında son öğrencilerini almışlar ve bunların mezun olmaları ile de genel orta okul haline getirilmişlerdir. 1970’de toplanan 8. Milli Eğitim Şûrasında alınan kararla da, ortak (genel) programların süresi 1 yıl daha uzatılarak Lise 1. sınıflar da kapsamı içine alınmıştır. Uygulamaya halen böyle devam edilmektedir. 1955’ten itibaren Kolej denen ve birçok derslerin yabancı dille okutulduğu liseler kurulmuştur. Bunlara Temmuz 1975’ten itibaren Anadolu Liseleri denmiştir. 1991-1992 öğretim yılında, orta öğretimde geleneksel “sınıf geçme sistemi” kaldırılarak “ders geçme ve kredi sistemi”ne geçilmiştir. Bütünleme sınavları kaldırılmıştır. Artık mutlak bir başarısızlık söz konusu değildir. Bu sistem, eğitim öğretim açısından çok amaçlı programlara ve yönetim açısından da merkezi yönetimden yerel yönetime geçişte bir adımdır. Ancak, Haziran 1995’te “ders geçme ve kredi sistemi”nin kademeli olarak kaldırılmasına karar verilmiştir (Akyüz, 1999, s.306-310; Öztürk, 1998, s.168-170).

İlköğretim ve ortaöğretimdeki yenilik ve gelişmelerle ilgili genel açıklamalar yapıldıktan sonra, öğretmen yetiştirme ile ilgili geçmişten günümüze kadar yapılan çalışmaları inceleyebiliriz.

Türkiye’de ilkokul öncesi eğitim kurumları, İkinci Meşrutiyetin ilk yıllarında açılmıştır. Buna paralel olarak, 1913 yılında “Tedrisat-ı İptidaî Kanun-Muvakkatı” adlı bir yasa yayınlanmıştır. Bu yasada adı geçen “Ana Mektepleri”ne (Ana Okullarına) öğretmen yetiştirmek üzere 1915 yılında “İstanbul Dârü’lmuallimât’ına” bağlı bir öğretmen okulu açılmıştır. Ancak bu okul, 1918-1919’da ihtiyaç fazlası öğretmen bulunduğu gerekçesiyle kapatılmıştır. Daha sonra, 1927’de Ankara’da bir “Ana Muallim Mektebi” açılmışsa da, bu okul 1930-1931 öğretim yılında İstanbul Kız İlköğretmen Okuluna nakledilmiştir. Öğretim süresi iki yıl olan bu okul da 1933’de kapatılmıştır. 1927 yılında, anaokulu öğretmenliği eğitimi görmek üzere, kız muallim mektebi mezunu iki kişiyi Avrupa’ya göndermeye karar vermiş, 1930-1931 ve 1932-1933 öğretim yıllarında da birer öğrenci, bu maksatla Avrupa’ya gönderilmiştir. Bundan sonra, uzun yıllar Türkiye’de okul öncesi eğitim öğretmeni gereksinimi, kız meslek liselerinden karşılanmıştır. 1935’te, bugün YÖK bünyesinde bulunan Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu tarihten başlayarak 1960 yılına kadar okul bünyesi içerisinde “Çocuk Bakımı ve Biçki Dikiş Bölümü” programı çerçevesinde, okul öncesi eğitim kurumlarına eleman yetiştirme uygulamasına yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen ve yönetici yetiştiren Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü başlangıçta iki yıllık eğitim süreli olup, daha sonra dört yıla çıkarılmıştır. Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okuluna, 1974-1975 öğretim yılına kadar illerde yapılan eleme ve okulda yapılan giriş sınavları ile kız enstitüleri mezunları alınmaktaydı. Bu tarihten sonra ÖSYM sınavları ile Kız Meslek Lisesi mezunları da alınmaya başlandı. 1970’li yıllardan itibaren, yüksek öğretim düzeyinde, bu alana öğretmen yetiştiren programlar açılmıştır (TTKB, 1992, s.7; Öztürk, 2001, s.230; Başaran, 1996, s.110; Öztürk, 1996, s.61-64).

Cumhuriyet yönetiminin ilk yıllarında ilkokul öğretmenleri eğitimlerini, “darümuallimin” ve “darrümuallimat” diye adlandırılan eski öğretmen okullarının bir bakıma devamı sayılabilecek öğretmen okullarında görmüşlerdir. Başlangıçta bu okulların öğrenim süreleri ilkokul üzerine dört yıldır. İlkokul öğretmenlerinin daha nitelikli yetişmeleri için 1924’de öğretmen okullarının süreleri 4 yıldan 5 yıla çıkarıldı. 13 Mart 1924 yılında çıkarılan 439 sayılı yasayla da öğretmenlik, devletin genel hizmetlerinde eğitim ve öğretim görevini üzerine alan bağımsız sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek statüsüne kavuşturulmuş oldu (Akyüz, 1999, s.328; Öztürk, 1996, s.72-83; Gürkan, 1993, s.21; Başaran, 1996, s.110).

22 Mart 1926 tarihinde kabul edilen 789 sayılı Maarif teşkilatına Dair Kanun ile ilkokul öğretmenlerinin yetiştikleri okullar “ilk muallim mektepleri” ve “köy muallim mektepleri” olmak üzere iki kategoriye ayrılmış ve süreleri 5 yıl olarak belirlenmiştir (Gürkan, 1993, s.21).

Öğretmen okullarının öğretim süresi, 1932-33 öğretim yılında altı yıla çıkarılmış, ortaokul programlarının aynen uygulandığı ilk üç yılı ilk devre, son üç yılı da mesleki devre sayılmıştır. Bir süre sonra ilköğretmen okullarının ilk devresi kaldırılmış ve ortaokullardan öğrenci alınmaya başlanılmıştır. Bu yapı değişikliği üzerine program bakımından öğretmen okulları ve liseler arasındaki fark genellikle meslek derslerinden ibaret kalmıştır. (TTKB, 1992, s.8; Akyüz, 1999, s.330; Öztürk, 1996, s.84; Sözer, 1991, s.23).

1936 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Tarım Bakanlığı'nın ortak çalışmalarıyla "eğitmen" yetiştirmek amacıyla kurslar açılmıştır. Askerî hizmette başarı göstermiş, askerlik hizmetini er, çavuş veya onbaşı rütbesiyle bitiren, köy hayatını yakından tanıyan erkekler ile ilkokul mezunu kızlar Milli Eğitim Bakanlığı ve Tarım Bakanlığının ortaklaşa düzenledikleri bir programa göre 6-8 aylık bir eğitimden sonra 3 sınıflı köy okullarına eğitmen olarak atandılar. Bunlar, kursta ilköğretim müfettişlerinin yönetiminde, başarılı ilkokul öğretmenlerinden ders almışlardır. Eğitmenlerin görevi, atandıkları köylerde okul

içinde çalışmaları yanında, köylüye tarım işlerini modern bir şekilde yapabilmeleri için danışmanlık ve rehberlik yapmak idi. Ayrıca, yaşayışları ile köylüye örnek olmaları isteniyordu. Buradan elde edilen sonuca göre 11 Haziran 1937 yılında 3238 sayılı "Köy Öğretmenleri Kanunu" çıkarılmıştır. Öğretmen yetiştirmeye, köy enstitüleri kuruluncaya kadar bağımsız kurslar halinde, enstitüler kurulduktan sonra da onlara bağlı olarak devam edilmiştir (Gürkan, 1993, s.22; Öztürk, 1996, s.140-145; Binbaşoğlu, 1995, s.18).

Köy okullarının öğretmen ihtiyacını daha köklü önlemlerle karşılama ihtiyacı, yapılan bir iki denemeden sonra anlaşılmıştır.. Köy hayatına uymada güçlük çekmeyecek, köy öğretmenliğinde uzun süre kalacak ve çalıştığı köyün kültürel, tarımsal ve teknik gelişmesine önemli katkılarda bulunacak öğretmenlere ihtiyaç vardı. 17 Nisan 1940'da çıkarılan 3803 sayılı "Köy Enstitüsü ve Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu" ile köy öğretmen okullarının köy enstitüleri haline çevrilmesi, öğretmen yetiştirme bakımından önemli bir ihtiyacın sonucuydu. Köy enstitüleri 1942 yılında çıkarılan 4274 sayılı "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilatı Kanunu" ile daha kapsamlı ve etkili bir yönetime kavuşturulmuştur. 1953 yılına kadar iki tip sınıf öğretmeni yetiştirme politikası sürdürülmüş, daha sonra 27 Ocak 1954 yılında kabul edilen 6234 sayılı kanunla da köy enstitüleri ve öğretmen okulları "ilköğretmen okulları" ismi altında birleştirilmiştir (TTKB, 1992, s.9; MEB, 1998, s.40; Başaran, 1996, s.111-112; Binbaşoğlu, 1995, s.238-243).

1960 yılında çıkarılan 7439 sayılı kanunla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü" kurularak yönetim birliği sağlanmıştır. Yine bu yıllarda, Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu kurulmuştur. Ayrıca, 1950-1960 yıllarında, öğretmenlerin mesleki yayınları takip etmelerine, kendilerini iş başında yetiştirmelerine önem verilmiştir. Öğretmenlere rehber olması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı 400 kadar öğretmen meslek kitabı yayımlamıştır (TTKB, 1992, s.9; MEB, 1998, s. 40).

1973 yıl ve 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile, her basamaktaki öğretmen yükseköğrenim görmüş olma zorunluluğu ve ilköğretimi sekiz yıla çıkarma girişimlerinden dolayı, , köklü bir geçmişe ve deneyime sahip ilköğretmen okullarının bir bölümü, 1974-1975 öğretim yılından itibaren, öğretmen yetiştirme işlevini kaybederek, öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Bu liseler, yüksek öğretmen okullarına öğrenci yetiştirme görevini üstlendiler (TTKB, 1992, s.10; Sözer, 1991, s.23; Akyüz, 1999, s.332).

Okul öncesi öğretmeni ve ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimini açıkladıktan sonra, ortaöğretim öğretmenlerini yetiştirme ile ilgili geçmişten günümüze kadar yaşadığımız tecrübeleri inceleyebiliriz.

Cumhuriyet döneminde, genel ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren kaynaklar arasında eğitim enstitülerinin önemli bir yeri vardır. Eğitim enstitülerinin çekirdeğini teşkil eden ilk kurum, sadece ortaokul Türkçe öğretmeni yetiştirmek için 1926-1927 öğretim yılında Konya’da “Orta Muallim Mektebi” adıyla açılmıştır. İki yıl süreli okul, Ankara’ya nakledilmiş ve pedagoji şubesi eklenmiştir. 1928-1929 öğretim yılında, Matematik, Fizik, Tabii İlimler, Tarih, Coğrafya şubeleri de açılmış, öğretim süresi, genel eğitim veren iki yıllık bir hazırlık sınıfından sonra bir buçuk yıllık meslek eğitimi vermek üzere, üç buçuk yıl olarak düzenlenmiştir. 1929-1930 yılında adı “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olmuştur. 1946-1947 öğretim yılında, az öğretmenle çok hizmet görmek için, Türkçe, Tarih-Coğrafya, Matematik, Fizikî ve Tabiî Bilimler Bölümleri “Toplu Dersler Bölümü” adı altında birleştirildi. 1948-1949 öğretim yılında ise bu bölüm de “Fen” ve “Edebiyat” olarak ikiye ayrılmıştır. Bu okula, Gazi Eğitim Enstitüsü adı verilmiştir. 1952-1953 öğretim yılında Özel Eğitim Bölümü kurulmuş, fakat 2 yıl sonra kapatılmıştır. Görevini Pedagoji Bölümü üstlenmiştir (Akyüz, 1999, s.334-336; Öztürk, 1998, s.170-187).

1967-1968 öğretim yılında tüm bölümlerin süresi 3 yıl olarak tespit edildi. Eğitim Enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokullara branş öğretmeni

yetiştirme işlevi 1978-1979 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu yıldan itibaren öğretim yılında süresi 4 yıla çıkarılmış ve adı da “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir. Temel eğitim II. kademesine ve liselere branş öğretmeni yetiştirecek şekilde yeniden düzenlemişlerdir. Liselere öğretmen yetiştiren okul olarak da İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu 1956’ya kadar tek kurum olarak kalmıştı. Eski Darülmuallimin-i Aliye’nin devamı olan bu okul fen ve edebiyat şubelerinden ibaret idi. Her şubenin öğretim süresi de ikişer yıldı. Bu okulun görevi idadilerle daha üst dereceli okullara öğretmen yetiştirmektir. 1924-1925 öğretim yılında adı “Yüksek Muallim Mektebi” olarak değiştirilmiştir. 1959’da Ankara’da, 1966’da ise İzmir’de olmak üzere iki yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Bu okulların hazırlık sınıflarında, ilköğretmen okullarında seçilerek alınan öğrenciler, özel bir programla yetiştirilerek belirli fakültelere girmeleri sağlanıyordu. 1974-1975 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfları yoluyla öğrenci seçimine son verilmiştir. Üç yıllık eğitim enstitülerinin süresi dört yıla çıkarılıp, programlarının liselere de öğretmen yetiştirecek biçimde düzenlenmesi sonucu, tarihi yüksek öğretmen okullarının işlevine 4.8.1978 gün ve 37 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu Kararı uyarınca 1978-1979 öğretim yılında fiilen son verilmiştir (Akyüz, 1999, s.334-336; TTKB, 1992, s.10-11; Öztürk, 1998, s.170-187).

Böylece Türkiye Cumhuriyeti, öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak eğitim kursları, ilköğretmen okulu, ortaöğretmen okulu, eğitim enstitüleri, eğitim yüksek okulları, köyün kalkınmasını hedefleyen köy öğretmen okulları, yüksek öğretmen okulu, teknik öğretmen okulları, pedagoji enstitüsü gibi pek çok modeli denemiş oldu. Her biri kendi dönemlerinin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere açılmış, çalışmış ve değişen şartlar karşısında yerlerini yeni kurumlara bırakmışlardır (Oktay, 1991, s.188).

Coğrafya öğretmeni yetiştirilmesine ilişkin olarak örnek olmak üzere özellikle yüzelli yılı aşan bir maziye sahip Atatürk Eğitim Fakültesi üzerinde durulacaktır. Ülkemizde Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi dışında

coğrafya eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan diğer bazı üniversitelerimizin edebiyat, fen edebiyat ve eğitim fakültelerinde coğrafya bölümü, coğrafya eğitim bölümü ve coğrafya eğitimi ana bilim dalı adıyla oluşturulmuş bölümler vardır. Ancak yüksek öğretim kurumu yasası ile birlikte üniversitelerimizin fen edebiyat fakültelerinin bazılarında coğrafya bölümü, eğitim fakültelerinde ise coğrafya eğitimi bölümü ile coğrafya eğitimi ana bilim dalı adıyla kurulan birimler coğrafya alanında görülen boşluğun doldurulmasına yönelik olmuştur.

Bu gelişmeler yanında yüksek öğretim kurumunca eğitim fakültelerinin yeniden teşkilatlanması dikkate alındığında ilk ve orta öğretim kurumlarına öğretmen (Coğrafya öğretmeni) yetiştirilmesi fen edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi, eğitim bilimleri enstitüsünce uygulanacak programlar doğrultusunda olacaktır. 1998-1999 öğretim yılından başlamak üzere program gereğince öğretmenlik mesleğini elde edebilmek için 5 – 5,5 yıl öğrenim görmeyi gerektirmektedir.

2.4.4.2. Bugünkü Durum

Cumhuriyet dönemindeki öğretmen yetiştirmeyle ilgili en önemli değişikliklerden birisi, 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda olan öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşların, 4 Kasım 1981'de çıkarılan 2547 sayılı "Yüksek Öğretim Kanunu" gereğince 1982 yılında üniversite yapısı içine alınmasıdır. Böylece, dünyadaki gelişmelere paralel olarak, ülkemizde de öğretmenlik formasyonunun ancak yüksek öğretim düzeyinde kazanılabileceği yasallaşmıştır (Binbaşıoğlu, 1995, s.425; Oktay, 1991, s.188; Öztürk, 1998, s.220).

20 Temmuz 1982 tarihinde çıkarılan 41 sayılı "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile ilkokullara öğretmen yetiştiren iki yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksek okulu olarak, ortaokullara öğretmen yetiştiren üç yıllık eğitim enstitüleri de dört yıllık

üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesine, eğitim fakültesi olmayan üniversitelerde ise rektörlük bünyesine alınarak, öğretmen yetiştirme sistemimiz yeni bir yapı, statü ve işleyişine kavuşmuştur (Gürkan, 1993, s.24; TTKB,1992, s.13; Duman, 1993, s.14).

Eğitim yüksek okulları, 1982-1983 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığından devraldıkları programları uygulamışlardır. 1983 yılında ise YÖK tarafından hazırlanan sınıf öğretmenliği programı uygulanmaya başlanmıştır (Gürkan, 1993, s.24).

İlkokul öğretmenleri dahil, bütün öğretmenlerin, lisans seviyesinde öğrenim görmeleri, YÖK'ün almış olduğu 23.5.1989 tarih ve 876 sayılı kararla 1989-1990 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Böylece sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksek okulları, iki yıldan dört yıla çıkarılmış olmaktadır (TTKB, 1992, s.13).

Öğretmen yetiştiren kurumların programlarının hangi kademeye öğretmen yetiştirirse yetiştirsın, en az dört yıllık lisans eğitimi düzeyine getirilmesi bu öğretmenlerin niteliğinin arttırılması ve öğretmenler arasındaki ayrılıkların ortadan kaldırılması açısından önemli bir adımdır. Yalnız bu noktada bir öğretim kurumunun yalnızca programının süre olarak arttırılmasının yeterli olmadığını, o öğretim kurumunun akademik personelinin yeterliliğinin de çok önemli olduğunun vurgulanması da gerekir (Gürkan, 1993, s.26).

11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin değiştirilerek kabulüne dair 2809 Sayılı Kanun ile 78 ve 190 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Resmi Gazete'de yayınlanıp yürürlüğe girerek yeni düzenlemeye göre Eğitim Yüksek Okullarının bir kısmı bağlı oldukları Eğitim Fakülteleri ile birleştirilirken bir kısmı da Eğitim Fakülteleri haline dönüştürülmüştür (Gürkan, 1993, s.26).

Son günlerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir kanun tasarısı ile öğretmen yetiştiren kurumların Öğretmen Akademileri adıyla bakanlığa bağlı olarak kurulması ve bakanlığın öğretmen ihtiyacının bu kurumlardan karşılanması konusu da gündeme getirilmektedir. Bu tasarı, öğretmen eğitiminde yıllardan beri oluşturulmaya çalışılan bütünleşme ilkesini zedeleyecek, iki ayrı kaynaktan yetişecek öğretmenlerin nitelik tartışmasını getirecek, üniversitelerden yetişecek öğretmenlerin istihdam sorunlarını ortaya çıkaracak, öğretmen akademilerinin bina, araç-gereç ve öğretim üyesi gereksiniminin yaratacağı sorunlar ile ülkeye yeni harcamalar getirecek ve mali külfet yükleyecek bir tasarı niteliği taşımaktadır (Gürkan, 1993, s.26-27).

1982'den önceki sistemin en önemli sakıncası, öğretmen yetiştirme işinin politik yönlendirmelere çok açık olması idi. 1982'de, öğretmen yetiştirilmesi Bakanlıktan alınıp Üniversitelere devredilince bu sakınca kalkmış, fakat bu kez; sadece öğretmeni istihdam etmekte yetkisi bulunan bir kurum haline gelen Bakanlıkla, Üniversite ile ilgili Fakülteler ve Yüksekokullar arasında kopukluk olmuştur. Ayrıca, öğretmen yetiştirme işinde, nitelikten çok niceliğe önem verilmiş, öğrencilere öğretmenlik ruhu ve bilgisi yeterince aşıl原因amamış, öğrencilerin de bu okullara öğretmen olma ülküsü ile gelmeleri sağlanamamış, bu okullara henüz yeterli sayıda ve nitelikte Üniversite hocası yetiştirilememiştir (Akyüz, 1999, s.336; Gürkan, 1993, s.27).

4 Kasım 1997 tarihli kararıyla YÖK, Eğitim Fakültelerinde “yeniden yapılanma”ya gitmiştir. Bunun temel özelliklerinden bazıları: a) Eğitim Fakültelerinde her okul düzeyine uygun bölüm ve programlar açılması b) Orta öğretimde sosyal, fen ve matematik alanları öğretmenlerinin tezsiz yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi c) Türkçe öğretmenliğine önem verilmesi d) Özel öğretim yöntemlerinin öğretimine önem verilmesi. Bunlar çok önemli gelişmelerdir. Ancak, Eğitim Fakülteleri programlarından önemli bazı dersler çıkarılmıştır. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli yolların denendiği, önlemlerin alındığı, öğretmene nitelik kazandırmak için çaba

harcandığı görülmekle birlikte, bu çalışmalar ileriye dönük planlar olmaksızın, bilimsel araştırmalara dayandırılmadan politik ve toplumsal tercihler doğrultusunda şekillendirildiği için hâlâ öğretmen yetiştirme ve öğretmene nitelik kazandırma bir sorun olarak gündemdedir (Akyüz, 1999, s.336; Gürkan, 1993, s.27).

2.4.4.3. Coğrafya Öğretmenleri Yetiştirilmesi Sorunu

Uzun yıllardan beri ülkemizde öğretmenlerin pedagojik formasyonu sorunu, özellikle de orta öğretim kademeleri için hiç sorun olarak dikkate alınmamıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır hükmünü koymuştur. 1995-1996 devresine kadar bu hükmün, orta dereceli okul öğretmenleri için sadece özel alan eğitimi kısmına, eğitim yerine bilgi yükleme biçiminde önem verilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından beri ilköğretim öğretmenleri yasanın 1973'te belirlediği genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon esaslarına göre eğitildikleri halde, orta öğretim öğretmenlerine sadece ve sadece bilgi yükleme faaliyetine devam edilmiştir. Gerçektende uzun yıllar orta öğretim kademesi branş öğretmenlikleri branşında çok bilen bir öğretmen iyi bir öğretmendir biçiminde algılanmış ve bu yargının doğru olup olmadığı hemen hiç sorgulanmamıştır. Mükemmel bir coğrafya öğretmeni Asya, Avrupa, Türkiye haritalarını ezbere çizecek kadar maharetli, gözünü kapayarak haritada yer gösterebilen... gibi bilgilerini döktüren bir kimse diye anlaşıyordu. Hiç kimse orta dereceli okul öğrencilerinin çoğu neden coğrafya derslerini sevmezler sorusunun cevabını araştırmıyordu.

1981'de yürürlüğe giren 2547 sayılı YÖK yasası uyarınca 1982 yılında eski eğitim enstitüleri eğitim fakülteleri adıyla organize edilerek hem ilköğretim hem de orta öğretim kademelerine öğretmen adayı yetiştiren yüksek öğrenim durumuna getirmişlerdir. Bu kurumlarda gene kültür ve alan eğitimi ile

birlikte pedagojik formasyon dersleri zorunlu dersler olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu dersler arasında coğrafya öğretim yöntemleri de önemli ve öncelikli bir ders durumuna getirilmiştir. Eğitilmiş bu grup öğretmenler orta öğretimde coğrafya derslerini eskiden olduğunun tam aksine öğrencilere sevdiren öğretmenler olmuşlardır.

2.4.4.4. Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları

Günümüzde cumhuriyetin ilk yıllarına göre öğretmenlik mesleği çok belirgin bir şekilde itibar, yani saygınlık yitirmiştir. Başlıca nedenlerini şöyle sıralayabiliriz:

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve seçilmesinde zaman zaman yasal esaslar ve etik boyutların sınırları dışına çıkmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik mesleği özel bir ihtisas bir mesleğidir diye tanımlanmıştır. Fakat 1996-1997 öğretim yılında çok sayıda işsiz mühendis, iktisatçı ve açıköğretim mezunu kimseler sınıf öğretmenliğine atanmıştır. Bunların yasanın öngördüğü genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyona sahip olmadıkları herkes tarafından öğrenilmiş ve öğretmenlik herkesin yapabileceği bir meslek olarak algılanmış ve saygınlığı zedelenmiştir.

Özellikle orta dereceli okullarımızda disiplinin giderek bozulması öğretmenlik mesleğinin saygınlığını olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmenler davranış ve hareketleri yönünden başta öğrenciler olmak üzere toplumun vitrininde yer alırlar. Hal ve hareketlerine, konuşma ve davranışlarına dikkat etmeleri gerekir. 1970 sonrasında öğretmenlerin politik faaliyetlere katılması öğretmenlere olan güven duygusunu etkilemiştir.

Mesleğin saygınlığını zayıflatan önemli nedenlerden biri de öğretmenlere çok düşük ücret verilmesidir. Ülkenin coğrafi bölge ve yöreleri arasındaki yaşama güçlükleri de ücret azlığına eklenince öğretmenlik mesleği orta ve alt gelir seviyesindeki ailelerin çocukları tarafından tercih edilir bir meslek durumuna düşürülmüştür (Doğanay, 2002, s.394-396)

2.5. Tutumlar

2.5.1. Tutum Kavramı

Latince kökeni aptus uygunluk veya uyum anlamına gelen tutum kavramı hakkında değişik görüşler yer almaktadır. Bu kavram hakkında görüşlere gidilmesinin bir nedeni kavramın yapısında yer alan belirsizlik, diğer bir nedeni ise tutumların sosyal psikolojinin entegre bir parçası olarak gelişmesidir. Bu nedenle tutumların içeriği hakkında etkili bir analiz yapılmalıdır. Bu durum tutumların doğası, yapısı ve işlevinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır (Pehlivan, 1997, s.46).

Tutumla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Birçok sosyal psikoloğa göre tutum, zihinsel (bilişsel) bir öge, bazılarına göre davranışı yönlendiren duyumsal bir ön düşünce, kimilerine göre de ideoloji, ya da kanaat oluşumunu etkileyen bir değerler bütünü bir vaziyet alıştır. Daniel Katz tutumu, bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi olarak tanımlar. Bu yüzden tutumun içinde bir olumluluk veya olumsuzluğun yanı sıra bir de değer yargısına bağlı iki farklı özellik vardır. Bu iki özelliğin birincisine çekicilik-etkileycilik boyutu, ikincisine de değer yargısı içeren boyut denmektedir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s.259).

Thurstone'a göre tutum, psikolojik bir nesneye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesidir. Psikolojik nesne, birey ile ilişkili olan ve olumluluk ya da olumsuzluk derecesine göre üzerinde bir yargıda bulunduğu bir simge, bir kişi, bir slogan ya da bir düşünce biçimi olabilir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s.259).

McClelland ise tutumu, bireyin şimdiki davranışını belirleyen geçmiş deneyimlerinin bir özeti olarak görür. Bireyin, düşünce dünyasına yansıyan

değişik nesne ve insanlara geçmiş deneyimlerinden aktardığı anlamlarla bakması, tutumun başka bir biçimde betimlenmesidir. Genel olarak tutum kuramı, tutumun, tutum nesnesi ile ilgili geçmiş bir deneyim veya yaşantının insan beynindeki kaydı, tortusu ya da ön düşüncesi olduğunu ve şimdiki ya da gelecekteki davranış ile ilişkili olarak bireyin düşünsel oluşumuna etkide bulunduğunu varsayar (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s.259).

Krech ve Crutchfield tutumu, bireyin dünyasındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi olarak tanımlamıştır (Krech ve Crutchfield, 1980, s.180-181).

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968, s.458).

Kağıtçıbaşı, Smith'in tutumla ilgili yaptığı bu tanım için şunları söylemektedir (1983, s.84-85):

1.Tutum bir bireye aittir.

2.Tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik olmayıp, bireyin gözlenebilen davranışlardan dolaylı olarak varsayılan yani davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.

3.Tutum, psikolojik bir objedir. Bu terim, birey için bir anlam taşıyan, bireyin farkında olduğu herhangi bir obje demektir. Herhangi bir şey bir birey için bir tutum objesi olduğu halde, başka bir birey için olmayabilir.

Tutumlarda inançlar gibi bir zihinsel süreçtir. Genel olarak tutumlar belirli bir tutum objesine karşı hissi oryantasyon, yönlenmedir (Cormick ve Ilger, 1987, s.308).

Tutum, psikolojik bir sürecin, herhangi bir değer yapısıyla damgalanmış bir objeye (nesneye) ilişkin olarak bireyin olumlu mu ya da olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini tayin eden, sürekliliği olan hazır olma durumu olarak tanımlanabilir. Tutumlar bireyin tutum objesine yönelik

davranışlarını yönlendiren, güdülenmeye hazırlayan önemli bir etmendir (Erden, 1995, s.99; Fındıkçı, 1991, s.93).

Tutum, duygusal içerikli fikirler, önemli inanışlar, ön yargılar, eğilimler, değerlendirmeler ve hazır olma durumu gibi kelimelerle tanımlanır. Tutumlar, davranışlar üzerinde karar verici etkiye sahip deneyimle ve alıştırmalardan çıkarılan entelektüel, biyolojik, sosyal ve duygusal bileşenlere sahiptir (Kadhiravan ve Balasubramanian, 1999, s.1).

Allport'a (1935, s.310) göre tutum, bireyin ilgili bulunduğu tüm nesne ve durumlara olan tepkisi üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkisi olan deneyimlerle şekillenen, zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumu olarak tanımlanmıştır. Burada tutum, bireyin tepkisini yönlendirici bir unsur olarak onun davranış biçimini belirlemektedir. Ayrıca, deneyimlerle örgütlenmesi, tutum oluşmasını bir öğrenme sürecine bağlamaktadır.

Tutumların temel ortak özelliği, belirli örgütlenmiş düşünce yapılarını içermesidir. Sherif tutumları, diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırtetmek için altı ölçüt geliştirmiştir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s.260-262):

1. Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılırlar. Temel olarak, tüm düşünsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da, öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir etkinliktir. Tutum toplumsallaşma aracılığıyla kültürel olarak edinilir.

2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir; bir kez ortaya çıktıktan sonra, az ya da çok belirli bir süre devam ederler. Bunun nedeni tutumların derece derece gelişerek ve biçimlenerek oluşmasıdır.

3. Tutumlar, birey ile nesneler arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır. Tutumlar öğrenme süreci içerisinde yavaş yavaş biçimlenip oluştuklarından insan nesne ilişkisinin yanısıra insanın çevresini algılamasına, yargılamasına ve kullanmasına yönelik ilişkilerini de düzenler.

Ayrıca, bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler.

4. İnsan-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme (yanlılık) süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Bir insan herhangi bir tutumunu biçimlendirdiğinde artık söz konusu nesneye yansız bir gözle bakamaz; ya bu nesneye karşı, ya da ondan yana olacaktır. Bazı tutumlar, toplumsal etkileşimin en yoğun olduğu durumlarda (örneğin bunalım veya savaş koşullarında) oluşmuşlardır; bu nedenle de toplumsal değer yargılarıyla yüklüdürler. Böyle tutumlarda yanlılık en yoğun biçimini alır.

5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok ögenin bir arada olması zorunludur. Bir nesneye karşı olumsuz ya da olumlu bir eğilimin başgöstermesi, ancak o nesnenin diğer nesnelerle karşılaştırılmasından sonra mümkün olabilir. Bireyler çevrelerindeki nesnelere karşı davranırlarken görelî hareket ederler. Tek tek nesneleri karşılaştırırken dikkate alınan bu görelîlik, genellemelere gidildiğinde tektipleştirmeye dönüşebilir.

6. Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir. Toplumsal tutumlar, toplumsal nesne, değer, konu, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır. Kişisel tutum, ağaçlar içinde yeşil kalanları sevmek örneğinde olduğu gibi çok özel ilişkilerde ortaya çıkar. Tutum oluşumunda mekanizma, her iki tutum türü için de aynıdır. İkisi arasındaki fark, toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik taşıyan bir öge ile ilgili olmasıdır. Kişisel tutum ise, nesne ile kişi arasındaki özel bir ilişkidir.

Klausmeier ve Goodwin ise tutumu; bir fikir, obje ya da insana karşı olumlu ya da olumsuz yönde oluşan tepki gösterme eğiliminin duygusal düzeyi olarak tanımlamaktadır. Klausmeier ve Goodwin tutumların ilgiler (tercihler) ile değerler arasındaki ilişkisini ortaya koymuşlardır. İlgiler ile değerler arasında yer alan tutumlar; durağan olma, alansal bir niteliğe sahip olma, özel bir yapıya sahip olma, kendini ve toplumu anlamaya yönelik olma gibi özellikleriyle

diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu özellikler tutumların özelliklerinin etkili bir şekilde tanımlanmasını kolaylaştırmaktadır (Pehlivan, 1997, s.46).

Bütün tanımlarda ortak nokta, tutumun bireyin çevresindeki toplumsal olgulara karşı gösterdiği bir tepki öneğilimidir. Tutum kavramı, öncelikle toplumsal tutumları ifade etmektedir. Burada dikkati çeken ikinci nokta, bir tepki davranışına hazır olma durumu olarak görülmesidir. Üçüncü nokta ise, tutumların duygusal ve bilişsel öğelerden oluştuğudur. Dördüncü nokta ise, tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir biçimde örgütlenmesidir (İnceoğlu, 1993, s. 14).

2.5.2. Tutumların Öğeleri

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Tutumlarda genellikle birbirleriyle uyum halinde bulunan bu üç faktöre tutumların öğeleri diyoruz: Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Öğeler (Kağıtçıbaşı, 1983, s.86).

Bu öğeleri şöyle açıklayabiliriz:

1. Duygusal Öğ: Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin, sınıflandırılması yanısıra, bu sınıfların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal öğesini ifade eder. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimlerine bağlıdır. Eğer herhangi bir uyarıcı grubuna ilişkin bireyde olumlu duygular oluşmuşsa, bu demektir ki, bireyin bu uyarıcılarla daha önce ilişkisi olmuş ve bunları kabullenmiştir. Birey ne zaman bu uyarıları anımsasa olumluluk içinde olacaktır. Duygusal öğe aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile yakından ilişkilidir. Tutum konusunun, bireyin amaçlarına hizmet edip etmemesi, olumlu ya da olumsuz duyguların oluşmasına neden olur. Bu anlamda tutum konusu birey için araçsal bir değer taşır. Tutumun bu öğesi, bilişsel öğeye oranla daha basittir;

olumlu ya da olumsuz tepkiye bir öneğilimdir. Bununla beraber, duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür (İnceoğlu, 1993, s.15-16).

2. Bilişsel Öge: O tutum nesnesiyle ilgili olarak kişinin sahip olduğu bilgileri, fikirleri ve düşünceleri kapsar (Arkonaç,1998, s.444). Bu öge, bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur (Morgan, 1991, s.363). Bu inanç kişinin belli bir durumla dolaysız bir etkileşimi sonucu oluşabileceği gibi, kitle iletişim araçları, eğitim ve diğer kişiler vb. tarafından gerçekleştirilen bilgilendirmeler kanalıyla oluşan dolaylı bir etkileşim sonucu da oluşabilmektedir (Pehlivan, 1997, s.47).

3. Davranışsal Öge: Kişinin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı onu bir objeye karşı olumlu veya olumsuz harekete eğilimli hale getirecektir. İşte bu son oluşum tutumun davranış faktörüdür. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o objenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Üstündağ, 2001, s.28).

Tutumun bilişsel yönü ile davranış arasındaki ilişki şu dört koşul yerine geldiği zaman ortaya çıkar: Tutum; 1) kuvvetliyse, 2) bireyin kişisel yaşantısına dayalıysa, 3) birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa ve 4) sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa.

Bu faktörlerden biri ya da birkaçı eksik olduğu zaman tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki ilişki aksar.

Aşağıdaki faktörler var olduğunda sizin davranışınızla tutumunuz arasında sıkı bir ilişki olur (Cüceloğlu, 1997, s.525):

1. Tutumunuz konusunda kendinize güveniniz var ve bu konudaki düşünceleriniz gayet açık ve seçik.

2. Tutumunuzun konusu olan kişi, grup veya nesneyle kişisel bir yaşantınız var.

3. Yapmaya niyetlendiğiniz belirli bir davranışınız var. Bu niyet sizin tutumunuza dayalı olarak gelişmiştir ve sizin için önemli olan diğer kişilerin de sizin gibi davranacağını düşünüyorsanız.

4. Geçmişte niyet ettiğiniz şekilde hareket ettiniz. Bu şekilde davranmak sizin kuvvetli bir alışkanlığınız.

Davranışsal öge, bireyin belirli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini ifade eder. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilir. Bunlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Bu nedenle davranışsal ögeden söz ederken önce iki tür davranışı birbirinden ayırmak gerekir: Duygusal davranış, kuralsal (normatif) davranış. Duygusal davranış tutum konusunun hoşla giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif davranış ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranıştır. Herhangi bir tutum objesine karşı, herhangi bir davranış söz konusu değilse, böyle bir tutum bireyde gizli de olsa, çevresindeki bireylerce gözlemlenemeyeceğinden varsayılmaz. Bu nedenle, tutum olgusunda en azından psikolojik gözlem açısından, davranışsal öge kavramına yer vermek gerekir. Tutumlar, bilişsel, duygusal, davranışsal olmak üzere üç değişim aralığına sahiptir.

Triandis de belli bir sınıf davranışı belli bir sosyal duruma karşı hazırlayan duygu yüklü bir görüş olarak tutumun, zihinsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmiştir. Tutumun zihinsel boyutu, aynı tür objelerle ilgili olan düşüncelerden oluşur. Tutumun duyuşsal boyutu, bireyin tutum objesine yönelik duyguları (iyi, kötü, olumlu, olumsuz vb.) ile ilişkilidir. Davranışsal boyut ise, bireyin tutum objesine yönelik bir davranışta hazır olmasıyla ilgilidir (Triandis, 1971, s.3).

2.5.3. Tutumların Özellikleri

Tutumlar ve ögeleri özellikleri bakımından farklılık gösterirler. Bu özellikler şunlardır (Kağıtçıbaşı, 1983, s.88-94):

1. Güç Derecesi: Her tutumun bir gücü vardır. Bir tutumun gücü, her üç ögesinin gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Hem tüm tutumlar, hem de ögeleri, güç bakımından farklılıklar gösterirler. Genellikle yerleşmiş, köklü tutumların tüm gücü de, ögelerinin gücü de yüksek olur. Genellikle aşırı tutumlar güçlüdür ve onu da değiştirmek zordur.

2. Karmaşıklık: Tutumlar, ögelerinin karmaşıklığı bakımından farklılıklar gösterir. Tutumların ögeleri yalın olabilecekleri gibi karmaşık da olabilirler. Ögeleri karmaşık olan bir tutum karmaşık, ögeleri yalın olan bir tutum da yalın olmaktadır.

3. Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkileri bakımından da farklılıklar gösterir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, bazıları diğerlerinden kopuk, adeta tek başlarına bulunabilirler. Bazı kimselerde bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hal alır ve o kimsenin pek çok diğer tutumunu etkisi altına alarak genel hayat görüşüne ve birçok davranışa yön verir. Böyle bir tutuma ideoloji denir.

4. Ögeler Arası Tutarlık: Genellikle, tutumların ögeleri birbirleriyle tutarlıdır. Ayrıca, güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılığın daha da fazla olduğu saptanmıştır. Bazı tutumlarda ögelerin tutarlılığı belirgin olmayabilir, hatta tutarsızlık söz konusudur. Tutum içi tutarsızlık, yani bir tutumun ögelerinin uyuşmazlığı, tutumda bazı değişmelere sebep olabilecek bir yerleşmemişlik, rahatsızlık unsurudur. Bu tutarsızlık nedeniyle davranışsal öge de oluşmayabilir.

5. Tutumlar Arası Tutarlık: Bir tutumun tümünün kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlılık derecesi de önemli bir özelliğidir. Bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle beraber bu

tutarlılık, tutumların varolması için şart değildir. Ayrıca tutarlılığın derecesi de somut olaylara göre değişen ve tekrar tekrar ölçmeyi gerektiren bir sorundur.

2.5.4. Tutumların İşlevleri

Tutumların, bireyin kişilik yapısındaki işlevleri şunlardır (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s.263-266):

1. Tutumların yararçı işlevi: Tutumlar birey için araçsal bir görev görürler, bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları gerçeklik (toplumsal koşullar) ile belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. Bu işlev, bireyin en fazla ödül ve en az ceza beklentisi varsayımına dayanır. Birey ödüllendirici ya da ödül içeren konulara karşı olumlu, cezalandırıcı ya da ceza içeren konulara karşı ise olumsuz tutumda bulunur.

2. Tutumların benliği koruma işlevi: Tutum, bir savunma mekanizması gibi bireyin tanımak ve bilmek istemediği öz-algılamalarından benliği koruyucu bir işlev görür. Bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Birey doğal olarak, benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğilimi içinde bulunur.

3. Tutumların benlik açıklayıcı işlevi: Bu işlev bireyin merkezi değerleri ile tutarlı tutumları gösterme isteğine dayanır. Tutumlar, psikolojik kimliğe ilişkin değerleri açıklayıcı özelliklere de sahiptirler. Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar da geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar bireyin benlik kimliğini tamamlar ve güçlendirirler.

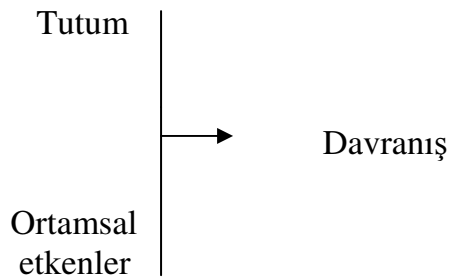
4. Tutumun bilgi kazandırma işlevi: Tutumlar, bireylerin karmaşık dış dünyayı algılamalarında, çevresini anlamlandırmada ve bu anlamlara göre örgütlenmesinde bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinmesi yaratma işlevine de sahiptirler. Birey, karmaşık bir nitelik taşıyan evreni, insan ilişkilerini ve dışındaki dünyayı, ancak zihninde düzenli bir biçime sokarak anlayabilir.

2.5.5. Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutumların doğrudan doğruya gözlenemediği bilinmektedir. Tutumlar, davranışlara bakılarak anlaşılabilir. Bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre tutum ile davranış arasında uyumsuzluklar gözlenmiştir. Davranışı açıklamada, tutumların tek başına yetersiz kaldığı veya basit bir nedensel ilişkiyle bu durumun açıklanamayacağı kabul edilmektedir. Bu doğrudan ilişki yerine en azından bir başka etkeni tutum etkeni ile karşılıklı etkileşim halinde ortaya koymak gerekmektedir. Buradan ortaya, tutum, ortam ve davranış ilişkisi çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1983, s.94-97).

Bazı ortamlarda bireylere hiçbir sorumluluk yüklenmediğinden ya da baskı yapılmadığından, bu durumlarda tutum rahatça davranışa yol açabilir ya da davranışa dönüşebilir; yani ortam, tutumun davranış halinde belirmesi için bir engel yaratmaz. Buna karşılık, bazı ortamlarda, var olan bir tutumun davranışa dönüşmesi güçtür, yani ortam bir engel meydana getirir. İçinde bulunulan ortam, üstesinden geçilebilecek kadar alçak ya da geçilemeyecek kadar yüksek bir engel gibi iş görür (Kağıtçıbaşı, 1983, s.94-97).

Aşağıdaki şekil tutumun, ortamsal etkenlerle etkileşim halinde davranış meydana getirdiğini göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1983, s.94-97):



Şekil 1: Tutum - Ortam - Davranış İlişkisi

İnsanlar, tutumlara sahip olarak doğmazlar. Tutumları sonradan öğrenirler. Tutumlar, zaman içinde gelişme ve değişme gösterir. Bireyin tutumları, sosyal sorunları ve kültürel değerleri yansıtır. Erken yaşlarda öğrenilen tutumların, önemli yeni tecrübeler ve olaylar olmadığı taktirde, oldukça durağan olduğu ve kolay kolay değişmediği kabul edilmektedir. Ancak erken yaşlarda da öğrenilmiş olsa, tutumlar yeni tecrübeler ve yeni öğrenmelerle değişikliğe uğrayabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1983, s. 85-102).

2.5.6. Tutumların Kazanılması

İnsanlardaki yerleşik tutumlar, değişikliğe dirençlidirler. Tutumların kazanılması öğrenme süreci içinde olur. Ancak kişinin tutumları edinmesinde, beğendiği kişileri taklit etmesi, onlarla özdeşleşmesi ve yaşantıları daha baskındır.

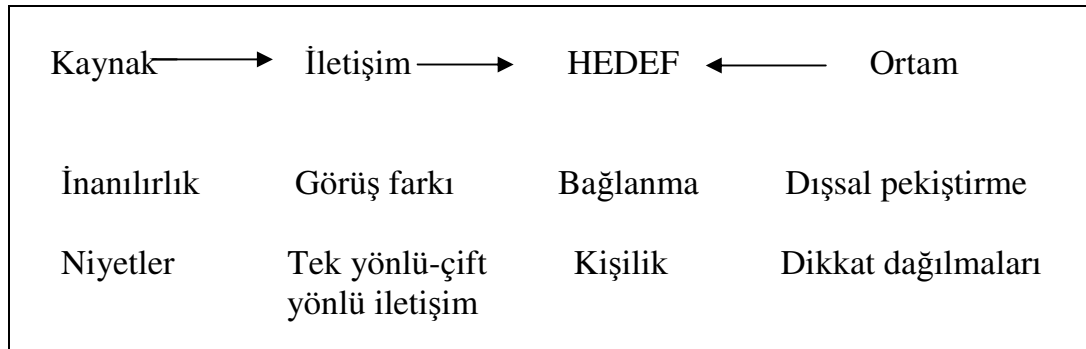
1. Taklit: Birey ne yapacağını kestiremediği yeni bir durumla karşı karşıya kalınca, aynı durum karşısında başkalarının nasıl bir başarı gösterdiğine bakar ve onları taklit ederek davranışına yön verir. Çocuğun ana babasını taklit etmesinde onların sevgisini, onayını kazanma, onlar gibi olma isteği vardır. Öğrencinin taklit etmesi okulda da sürer. Öğrenci, öğrenim görevlerini yaparken, ne yapacağını kestiremediği yeni bir durumla karşılaştığında, başkalarının ne yaptığına bakar ve onların yaptığını yapmaya çalışır (Başaran, 2000, s.239-242).

2. Özdeşleşme: Özdeşleşme, insanın sevdiği bir kişiyi olduğu gibi, sürekli öykünmesidir. Özdeşleşen kişi, özdeşleştiği kişiye bağlanır; kendini onunla özdeş görür. Öğrenci, bir kişiyle özdeşleşirse, ona duygusal bir bağla bağlanır ve yanlış doğru demeden onun gibi davranır (Başaran, 2000, s.239-242).

3. Yaşantı: 1-7 yaş arasında kazanılan tutumlar etkilerini yaşam boyunca sürdürebilmektedir. Bu çağda kazanılan tutumların tümüyle silinmesi olanaksızdır. İstenmeyen tutumların ya yerine başkası yerleştirebilmekte ya yinelenmesi azaltılarak zararı düşürülmekte ya da gerekli olacağı alanlara doğru yönlendirilebilmektedir (Başaran, 2000, s.239-242).

2.5.7. Tutumların Değişmesi

Sık rastlanan bir tutum değişikliği durumunda, bireyler kendilerinininkinden farklı bir konumu ya da görüşü savunan bir tutumla karşı karşıya getirilirler. Amacını gerçekleştirebilmek, yani tutumunun doğru olduğuna insanları inandırabilmek ve tutumlarını kendisinininki doğrultusunda değiştirmelerini sağlayabilmek için kaynak, bir iletişim (mesaj) hazırlar. Bu iletişim belirli bir ortamda sunulur. Bu üçü (kaynak, iletişim ve ortam) tutum değiştirme girişimini oluştururlar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998, s. 344-345).



Şekil 2: Tutum Değişikliği Modeli

Tutum değişiminin gerçekleşmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran bazı faktörler vardır. Yararlı bir tutum değişikliği modeli hedef üzerindeki olası etkileri kaynak, iletişim, ortamsal etmenler ve hedefe ilişkin değişkenler açısından sınıflandırır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998, s.385-386):

1. İnsanların iletilere karşı direnmesini sağlayan temel mekanizmalar kaynağın tartışmalarının ya da görüşlerinin çürütülmesini, iletinin nedensiz reddedilmesini ve iletinin çarpıtılmasını içerir.

2. Hedefin iletişimin kaynağına ilişkin değerlendirmesi etkileme girişiminin başarısında en kritik etmenlerden biridir. Eğer kaynak inanılabilir,

güvenilebilir biri olarak algılanır ya da hedef tarafından genellikle sevilen biri ise daha fazla tutum değişikliği olasılığı vardır.

3. Hedefin özdeşleştiği bir karşılaştırma grubu güçlü diğer bir etki kaynağıdır.

4. İletinin en önemli yönü, savunduğu konunun hedefin halihazırdaki konumundan ne kadar farklı olduğudur, yani görüş farkıdır. İletiyile hedef arasındaki görüş farkı arttıkça -tekrar düşmeye başladığı bir noktaya kadar- iletinin etkisi artacaktır. Düşmeye başladığı nokta, kaynağın inanılabilirliğine ve hedefin başlangıçtaki tutumuna bağlanmışlık derecesine bağlıdır. Yüksek inanılabilirlik ya da düşük bağlanmışlıkla, düşmeye başlama noktası daha yüksek görüş farkı düzeylerine rastlar.

5. Genel olarak söylemek gerekirse, tutum değişikliği korku düzeyi ile birlikte artar. Fakat çok yüksek korku düzeylerinde ileti kişi için çok fazla tehdit edici ya da kopukluğa yol açıcı olduğunda, korku uyandırıcı iletiler etkisizleşebilir.

6. Bir tutuma bağlanmışlık derecesi, etkileyici iletinin kritik bir belirleyicisidir. Bağlanmışlık derecesi arttıkça tutum değişikliği azalacaktır.

7. Bir kişi karşılaşacağı ya da dinlemek zorunda olduğu karşıt etkileyici iletilerdeki tartışmaların zayıf biçimlerini okuyup dinleyerek ve onlarla başa çıkmayı öğrenerek ikna girişimlerine karşı aşılanmış, bağışıklık kazanmış olur.

8. İletinin savunduğu konu hakkında hedefin uyarılması, hedef çok farklı bir konuma bağlanmış olduğunda değişikliğe karşı direnci arttırmak eğilimindedir. Fakat zayıf bağlanmışlık düzeylerinde, uyarı ikna sürecinin başlamasına yardım edebilir ve tutum değişikliği daha iletinin bütünü işitilmeden bile gerçekleşebilir.

9. Dikkatin iletiden başka yönlele çekilmesi dinleyicinin kendisinininkinden çok farklı iletilele karşı savunmalarını zayıflatarak tutum değışikliğini kolaylaştırabilir.

Tutum değışikliğinde kişi, kendi tutumuyla, sunulan tutum arasındaki çelişkinin yarattığı gerilimi gidermek için bazı yöntemler kullanır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998, s.345-349):

1. İletişimi çürütme: Birey, kendi görüşünden farklı iletişimin savlarını çürütmeye çalışabilir. İletişimin içeriği ile bir tartışmaya girebilir ve kendisine, kendi görüşünün dinlediğinden daha iyi yönlele sahip olduğuna inandırma çabasına girebilir.

2. Kaynağı kötüleme: Kendi görüşünden farklı bir iletişimle karşılaşan bir kişi farkın yarattığı bilişsel çelişkiden kaynaklanan gerilimi, iletişim kaynağının güvenilirliği olmadığına ya da başka açılardan olumsuzluklarının bulunduğuna karar vererek azaltabilir.

3. İletişimi çarpıtma: Bu çelişki giderme yolunda birey, kendi konumları ya da görüşler ile arasındaki farkı azaltacak biçimde iletişimi çarpıtma ya da algılama yoluna gidebilir.

4. Mantığa bürüme ve savunma amaçlı diğer tepkiler: Birey, gerginliği en aza indirebilmek için mantıksallaştırır, sınırlandırır, inkar eder ve yön değıştirir.

5. İletişimi nedensiz reddetme: En çok kullanılan çözüm yaklaşımıdır. Mantıksal alanda iletişimi çürütmeye ya da kaynağına saldırarak zayıflatmak yerine birey herhangi belirli bir nedene dayanmaksızın onu reddedebilmektedir.

2.5.8. Tutum Değişiminin Kuramsal Yönleri

Tutumları açıklayan kuramsal çerçeveleri ele aldığımızda, tutumların oluşum ve değişimine temel kuramsal yaklaşımlar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998, s. 324-329):

1. Koşullanma ve pekiştirme: Bu yaklaşıma göre tutumlar, büyük ölçüde öteki alışkanlıklar nasıl öğreniliyorsa öyle öğrenilirler. Tıpkı bilgileri ve olguları öğrendikleri gibi, insanlar, bu olgulara bağlı duygu ve değerleri de öğrenirler. Öğrenmenin başka biçimleri için geçerli ilkeler tutumların biçimlenmesini de belirler.

2. Özendiriciler ve çatışma: Öğrenme ilkeleri ve özendiriciler açısından yapılan açıklamalar tutum değişikliği üzerindeki çalışmaların çoğunda yaygındır. Bu çalışmalar tutum değişimi durumuna bir yaklaşıma-uzaklaşma çatışması olarak bakarlar. Bir konumu kabul etmek için bireyin belirli nedenleri vardır, onu reddedip bir diğerini kabul etmek içinse başka nedenleri vardır. Tutum değişikliği, yalnızca kişi yeni tutumunu benimsemek için, eskisini sürdürmek için olduğundan daha fazla özendirici elde edecekse, gerçekleşebilir. Birey, kazancını en üst düzeye çıkaran konumu benimser. Bir sorunun her yönünü de doğru gösteren nedenler vardır ve bireyin görüşü açısından, nedenleri güçlü olan taraf benimsenecektir. Bu yaklaşımın koşullanma yaklaşımından farkı, kazanç ve kayıpları içermeyen bilişsel öğelerin göreceli olarak önemsiz olmasıdır.

3. İşlevselcilik: İşlevselci yaklaşımda birey kendisi için gördüğü psikolojik işlev ya da sağladığı yararı göz önüne alarak ilk tutumunu seçer ya da yeni bir tutuma geçer.

4. Bilişsel tutarlılık: Bu kuram insanların bilişleri arasında tutarlılık göstermek eğiliminde oldukları ve bunun tutumların gelişme ya da biçimlenmesinde temel etken olduğu varsayımına dayanır. Bu kuramlara göre, birbirleri ile tutarsız birçok inanç ve değere sahip olan bir birey bunları daha tutarlı hale getirmeye çalışır. Benzer biçimde, eğer bilişleri tutarlı iken,

tutarsızlığa yol açacak yeni bir bilişle karşılaşmışsa, tutarsızlığı en aza indirmeye çabalar.

Dört yaklaşım birbirleri ile çelişkili ya da tutarsız değildir. Farklı kuramsal yönelimleri temsil ederler ve temel olarak tutumların biçimlenme ve değişimini açıklarken vurguladıkları etmenlerde ayrılıklar gösterirler.

2.6. Öğretmen Tutumları

Öğretmenlerin üzerinde yapılan yeni araştırmalar, kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, zayıf bir öğretmenin ise öğrencileri okulda öğrenmeden okuldan ve hatta öğretmenden soğuttuğunu göstermektedir. Öğretim ortamında öğretmenin kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların, öğrenci üzerinde önemli etkileri olduğu araştırmacılarla kanıtlanmış bir gerçektir. Kişiliği oluşturan en temel özellik tutumlar ve benlik algısıdır. Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde “tutumlar” öğretmenlerin öğrencilerini en çok etkileyen özelliklerdir (Gürkan, 1993, s.7-9).

Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir. İlgi ve tutum, başarı için önemli bir etmen olmakta, öğretmenin tutum ve davranışları da öğrenciyle olan ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde belirgin bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan tutum etmeninin göz önüne alınmadığı bir eğitim ortamında, öğrenme yaşantılarının oluşması ile öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşma olasılığını unutmamak gerekir (Sözer, 1996, s.8-9; Yıldız, 1997, s.321).

Öğretmenin sınıf öğretiminde öğrenciye yönelik tutumları, ders dışında öğrencilerle ve onların velileri ile olan ilişkileri, öğrenci tutumunu büyük

ölçüde etkiler. Eğer öğrenci ve öğretmen arasında olumlu ilişkiler gelişirse, öğrenci gelecekte yetişkinlerle ilişkilerinde olumlu tutum içinde olur (Ülgen, 1997, s.93).

Öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenlerin, bir duruma, eşyaya ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olmaları öğrencilerini etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde tesir etmektedir. Öğretmenlerin bu tutumları sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci ilişkileri ile anlamlı bir şekilde bağlantılıdır ve öğrencilerin gelişimi geniş ölçüde bu tutumlardan etkilenmektedir (Küçükahmet, 1976, s.50).

Öğretmenin bireysel farklılıkları öğretmenlerin eğitim öğretime ilişkin duygu, düşünce ve uygulamaları arasında farklılığa yol açtığı bilinen bir gerçektir. Bir başka deyişle öğretmenin öğrencilere karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarının temelinde sahip olduğu kişilik özellikleri ve aldığı eğitim etkinlikleri gelmektedir. Nitekim bireylerin sahip oldukları tutumların kendi hayatlarını etkilemesinin yanında kendileri dışındakilerin hayatını etkilemesi bakımından da önem taşıdığı bilinmektedir (Fındıkçı, 1991,s.92-93).

Öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları genel olarak üç grupta toplanabilir: Otoriter, ilgisiz (umursamaz), demokratik tutumlar.

2.6.1. Otoriter Tutumlar

Otoriter öğretmenler öğrencilerine güvenmezler, onların düşüncelerine hiç önem vermezler, sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmazlar, aksine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler. Değerlendirmelerinde subjektif davranırlar (Oğuzkan, 1985, s.63). Öğretmenler, sürekli verdikleri emir ve talimatlarla, öğrencilere sordukları sorularla, uzun konuşmalarla, devamlı yaptıkları eleştirilerle ve cezalarla sıkı bir kontrol sağlamaktadırlar (Güçlü, 2000,

s.21). Öğrencilerle kurdukları ilişkilerde serttirler. Dersin tek yöneticisidirler. Dersin hazırlanma ve yürütülmesinde tek sorumludurlar. Ders sırasında izinsiz hiçbir şey yaptırmaz ve kayıtsız şartsız itaat isterler. Dersi yürütebilmek için sık sık cezalandırma, kırık not verme, sınıfta bırakma, dövme ve disipline verme gibi tehditlere başvurur (Tezcan, 1988, s.401; Ertuğrul, 2000, s.70).

Öğretmenle öğrencinin dünyası ayrı ayrıdır. Sınıfta resmi hava yaratan öğretmen, böylece ders dışında öğrencilerin sorunları ile uğraşmaktan kurtulmuş olur (Başaran, 2000, s.205).

Otoriter tutum ve davranışların öğrenci üzerindeki etkileri şunlardır (Tezcan, 1988, s.401):

- * Öğretmenin derste ki zorlaması kalkınca öğrenci kendisini bir disiplinsizlik içinde bulur.

- * Öğrenci düşündüğü gibi davranamadığı için bir kişilik çatışması içine düşer.

- *Öğrencide sorumluluk duygusu gelişmez. Çünkü dersin hazırlanması ve yürütülmesinde aktif olarak yer almaz.

- * Öğretmenin bireysel olarak övme ve yerme yapması yüzünden, öğrenciler arasında kıskançlık ve çatışma ilişkileri ortaya çıkar.

- * Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişmez. Çünkü derse katılımda aktif değildir.

- *Ders zorlamayla yürüdüğü için anlamaktan çok ezberleme hakim olur.

- *Öğrencide derse soğukluk gelişir, bir an önce bitmesini ister.

2.6.2. İlgisiz (Umursamaz) Tutumlar

İlgisiz tutum içindeki öğretmenler pasiftirler. Pasif öğretmenler öğrencileriyle yakından ilgilenmez, rehberlik etmezler. Onlara yardım için yeterli

çabayı göstermezler. Kararsız ve hareketsizdirler. Çalışmalarında amaçsızlık ve plansızlık görülür. Değerlendirmelerinde tutarsızdırlar. Öğrenciler arasında huzursuzluk ve kararsızlık ortamı yaratır (Oğuzkan, 1985, s.63).

Umursamaz öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri şu şekilde olur (Tezcan, 1998, s. 401-402):

- * Öğrenci derste istediğini yapmakta serbesttir.
- * Derste belli bir amaca yöneltilmeyen öğrenci hayatta da belli bir amaca yönelemez.
- * Derste disiplinli davranmadığı için hayatta da bunu sürdürür ve kendini disipline edemez.
- * Öğrenciler amaçsız olduklarından sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıf, motivasyon düşüktür.
- * Sınıfta herkes kendi bildiğini ve istediğini yaptığından, farklı isteklerin olması durumunda öğrenciler arasında sık sık çatışma çıkar.

2.6.3. Demokratik Tutumlar

Demokratik öğretmenler öğrencilerine güven duyarlar ve onların duygularına, düşüncelerine önem verirler. Başarı veya başarısızlıklarının sınıfta birlikte değerlendirilmesi gereğine inanırlar. Eleştirilere açık bir ortam sağlar, eleştiriyi teşvik eder ve zaman zaman kendilerine yöneltilen eleştirileri anlayışla karşılarlar. Sınıfın bir üyesi gibi davranır ve öğrencilere bunu hissettirirler. Öğrencileri değerlendirmede objektif olmaya gayret sarfederler (Oğuzkan, 1985, s.63). Demokratik bir sınıf ortamında öğretmen, ne yetkeci, ne de serbest bırakıcıdır. Öğrenciler sınıf kurallarının belirlenmesinde söz hakkına sahiptir. Öğretmen, öğrencilerinin görüşlerini alır, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşır, çalışma düzenlerini seçme hakkını tanır (Başar, 1999, s.67).

Dersin hazırlayıcısı ve yürütücüleri öğrencilerdir. Öğretmen sadece yardımcı bir rol oynar. Öğrencilerin gruplar halinde ders hazırlamaları ve

yürütmelerini sağlar, yani grup çalışmalarına ağırlık verir. Öğrencilerden gelen teklif ve isteklere olumlu bakar. Böylece dersle ilgili kararları grup tarafından verilmesini sağlar. Öğretmen, her konuda öğrenciyle konuşmaya hazırdır. Öğrencileri hakkındaki eleştirileri bireysel değil, tüm gruba ya da sınıfa yöneliktir (Tezcan, 1985, s.114).

Demokratik öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının etkileri şunlardır (Tezcan, 1985, s.114-115):

- * Öğrenci, kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığını kazanır.

- *Anlayarak öğrenir ve öğrenilenler kalıcı nitelikte olur.

- * Öğrencinin aktif olarak derse katılmasına, derse ilişkin değerleri kendisinin belirlemesi ve bu değerlere gönüllü olarak uymasına bağlı olarak gerçek disiplin duygusu gelişir.

- * Öğrenciler arasındaki ilişkiler, kıskanmadan çok yardımlaşma biçimindedir.

- * Derse katılımdaki aktiflikten dolayı sorumluluk duygusu gelişir.

- * Bu ilişki ağı içerisinde öğrencide öğretmene karşı güven duygusu oluşur.

Bunlara Başaran (2000, s.205) da şunları eklemektedir;

- * Öğrenciler bu öğretmenlere duydukları güven nedeni ile sırlarını açarlar.

- * Böyle bir öğretmenin sınıfındaki öğrenciler, başkalarını düşünen, yardımlaşan, herkesin iyiliğini isteyen, dolayısıyla iyi ilişkiler kurmaya çalışan kişiler olurlar.

Kısaca diyebiliriz ki, demokratik öğretmenlerin tutum ve davranışları sayesinde oluşacak ortamda öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, gelişmeye açık,

araştırmacı, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişebilirler.

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeylerini belirlemeye yönelik olduğundan tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

Karasar (1998: 77) tarama modellerini şöyle açıklamaktadır:

“Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Bilmek istenilen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir şekilde gözleyip belirtmektir.”

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, İstanbul ilindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tümünden oluşmaktadır.

Örneklem ise, İstanbul ilinde Kartal, Maltepe, Pendik, Tuzla ilçelerindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan Coğrafya Öğretmeni, Matematik Öğretmeni, Fizik Öğretmeni, Kimya Öğretmeni, Biyoloji Öğretmeni, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Tarih Öğretmeni, İngilizce Öğretmeni, Rehber Öğretmeni, Beden Eğitimi Öğretmeni, Resim Öğretmeni, Müzik Öğretmenlerinden random (tesadüfi) yoluyla seçilmiştir. Örneklemi 304 öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklemin değişken gruplarına göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.2.1: Örneklemenin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	155	51.0
Erkek	149	49.0
Toplam	304	100.0

Tablo 3.2.2: Örneklemenin Okullara Göre Dağılımı

İlçe	Okul Adı	Okul Türü	Toplam Öğretmen
Kartal	Fatin Rüştü Zorlu Lisesi	Resmi okul	15
Kartal	Süleyman Demirel Lisesi	Resmi okul	15
Kartal	Semiha Şakir Lisesi	Resmi okul	15
Kartal	Kartal Lisesi	Resmi okul	10
Maltepe	Rezan Has Lisesi	Resmi okul	25
Maltepe	Halit Armay Lisesi	Resmi okul	18
Maltepe	Coşkun Koleji	Özel okul	30
Maltepe	Marmara Eğitim Kurumu	Özel okul	32
Maltepe	Kasımoğlu Fen Lisesi	Özel okul	30
Pendik	Rauf Denктаş Lisesi	Resmi okul	24
Pendik	Pendik Ticaret Lisesi	Resmi okul	26
Pendik	Kurtköy Lisesi	Resmi okul	16
Tuzla	Tuzla Lisesi	Resmi okul	24
Tuzla	Tuzla Anadolu Lisesi	Resmi okul	24

Tablo 3.2.3: Örneklemenin Branşlara Göre Dağılımı

Branşlar	f	%
Coğrafya Öğretmeni	45	14.8
Edebiyat, Tarih, İngilizce, Rehber Öğr.	135	44.4
Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji Öğr.	87	28.6
Beden Eğitimi, Resim, Müzik Öğr.	37	12.2
Toplam	304	100.0

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Öğretmenlik Tutumları Ölçeği ve Anket kullanılmıştır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formunda orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili bilgileri belirlemeye yönelik 14 sorudan oluşan anket araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.1.2. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği, Leeds tarafından 1951'de geliştirilen ve Calls tarafından yeniden adapte edilen ilk öğretmen tutum envanteri "The Minnesota Teacher Attitude Inventory" (Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri)'den faydalanılarak hazırlanmıştır. 150 maddeden oluşan bu envanter, 1960 yılında Baymur tarafından dilimize çevrilmiş ve 1974 yılında Küçükahmet, envanteri öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarını araştırmada kullanmıştır. Daha sonra Bakırcı envanteri 100 maddeye indirerek, öğrenciyi merkez alan ve almayan öğretmen tutumları ile ilgili araştırmasında kullanmıştır (Küçükahmet, 1976, s.50-52).

Tutum envanterinde cevaplar doğru ve yanlış kategorilerine göre sınıflandırılmamıştır. Herhangi bir ifadeye katılıp katılmamanın belirtilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, cevaplar doğru ve yanlış olarak değil, belli ifadelerle katılıp katılmamaya göre değerlendirilmektedir (Küçükahmet, 1976, s.64).

Bu araştırmada kullanılan "Öğretmenlik Tutumları Ölçeği" Aydın (1993,s.63-65) tarafından Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri'nden

yararlanılarak yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için istatistiksel çözümler yapılmıştır. Yapılan çözümlerden sonra, her madde için Item Total Correlation, Item Remainder Correlation ve t Testi sonuçlarına bakılarak, her üç hesaplamada da manidar olmayan maddeler çıkarılmıştır. Böylece 68 soruluk bir "Öğretmenlik Tutumları Ölçeği" oluşturulmuştur (Aydın, 1993, s.63-65).

Öğretmenlik tutumları ölçeğindeki sorular beşli likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlik tutumları ölçeğinde yer alan 68 madde “Kuvvetle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmam”, “Asla Katılmam” olmak üzere beş kategoride ölçeklenmiştir. “Kuvvetle Katılıyorum” kategorisinden başlayarak 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır.

"Öğretmen Tutumları Ölçeği"nin değerlendirilmesi araştırmanın örneklem grubunda yapılan uygulamadan sonra, elde edilen ham puanlara göre yapılmıştır.

Araştırmanın uygulanması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin analizi bilgisayar ortamında “SPSS for Windows 11.5” yardımıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde, araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki istatistiksel analizler kullanılmıştır:

1. Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin tutumlarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

2. Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin tutum düzeylerinin kişisel özelliklere (cinsiyete, yaşa, medeni durumlarına, branşlarına, sınıf mevcuduna, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları eğitim kurumlarına, mesleği isteyerek seçip seçmemeye, görev yaptıkları kurumda çalışma süresine, aylık gelir düzeylerine, çocuk sayılarına,

doğdukları yere) göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t- testi ve varyans analizi hesaplamaları yapılmıştır.

3. Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin tutum düzeyleri ile İstanbul'da yaşama süreleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da Pearson Moment Çarpım Katsayıları hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

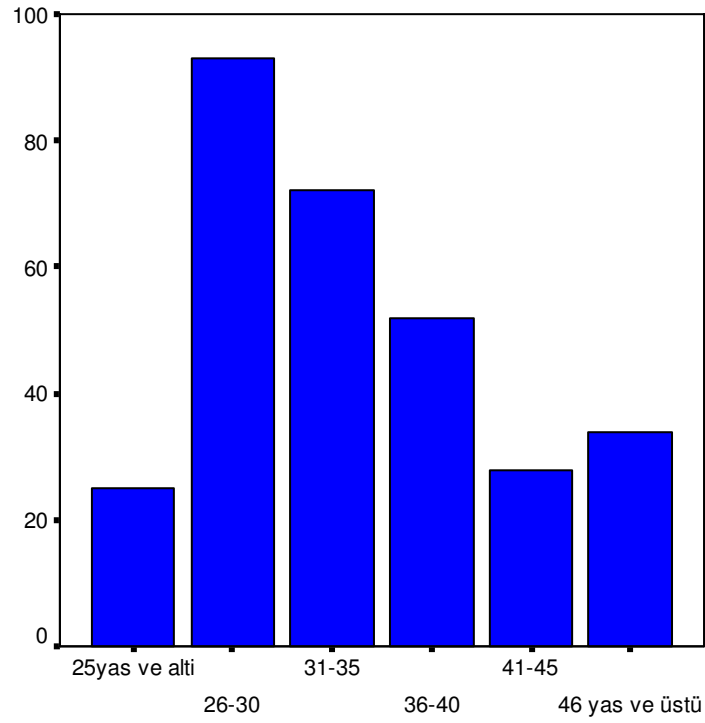
BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu bölümde; kişisel bilgiler formundan ve öğretmenlik tutumları ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilerek iki ana başlık altında ele alınmıştır. Birinci kısımda, öğretmenlere ait kişisel bulgulara, ikinci kısımda ise genel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	f	%
25 Yaş ve altı	25	8.2
26-30	93	30.6
31-35	72	23.7
36-40	52	17.1
41-45	28	9.2
46 Yaş ve üstü	34	11.2
Toplam	304	100.0

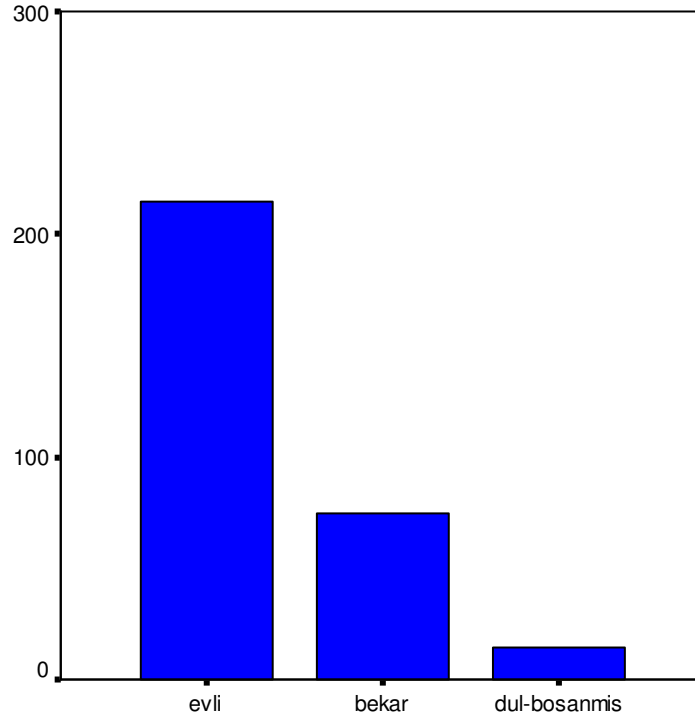


Grafik 1: Öğretmenlerin Yaş Grupları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 8.2'si 25 yaş ve altı , %30.6'sı 26-30 yaş grubunda, %23.7'si 31-35 yaş grubunda, % 17.1'i 36-40 yaş grubunda ve %9.2'si ise 41-45 yaş grubunda, %11.2'si 46 yaş ve üstü grubunda yer almaktadır.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Medeni Durum	f	%
Evli	215	70.7
Bekar	75	24.7
Dul-boşanmış	14	4.6
Toplam	304	100.0

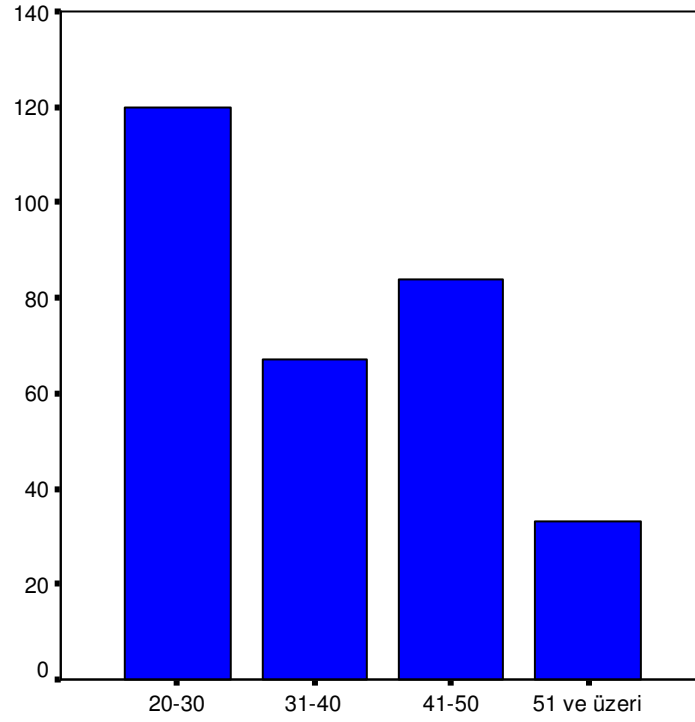


Grafik 2: Öğretmenlerin Medeni Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70.7'sini evli, %24.7'sini bekar, % 4.6'sını dul-boşanmış öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sınıf Mevcuduna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf Mevcudu	f	%
20-30	120	39.5
31-40	67	22.0
41-50	84	27.6
51 ve Üzeri	33	10.9
Toplam	304	100.0

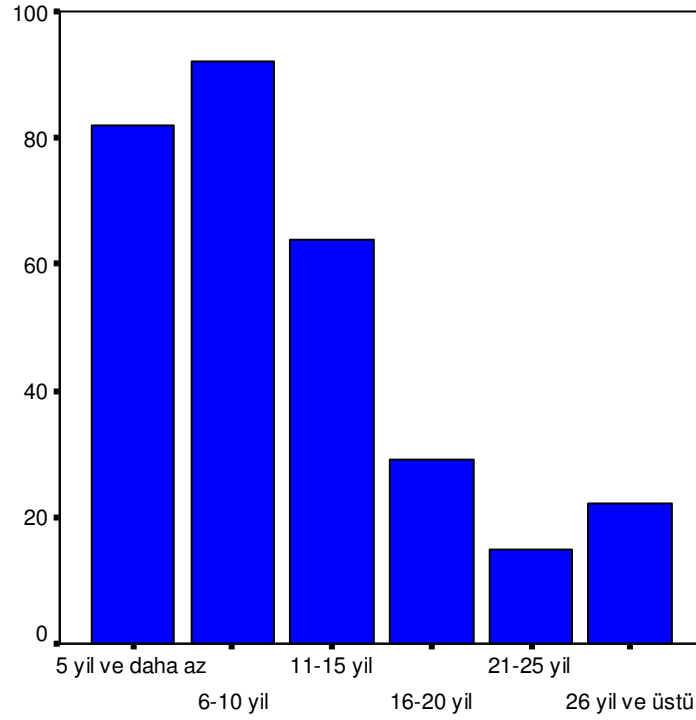


Grafik 3: Orta Öğretim Kurumlarındaki Sınıf Mevcudu

Araştırmaya katılan okullardaki sınıfların %39.5'i 20-30 arası, %22.0'ı 31-40 arası, %27.6'sı 41-50 arası, %10.9'u ise 51 ve üzeri öğrenciye sahiptir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Mesleki Deneyime Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mesleki Deneyim	f	%
5 Yıl ve daha az	82	27.0
6-10 yıl	92	30.0
11-15 yıl	64	21.1
16-20 yıl	29	9.5
21-25 yıl	15	4.9
26 yıl ve üstü	22	7.2
Toplam	304	100.0

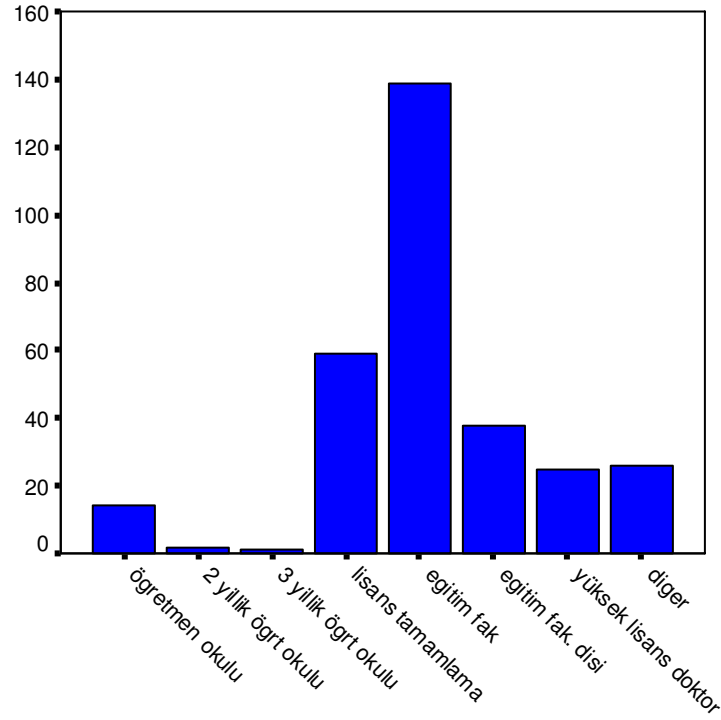


Grafik 4: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 27.0'ı 5 yıl ve daha az, %30.0'ı 6-10 yıl arası, % 21.1'i 11-15 yıl arası, % 9,5'i 16-20 yıl arası, % 4.9'u 21-25 yıl arası, % 7.2'si 26 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mezun Olunan Okul	f	%
Öğretmen okulu	14	4.6
2 Yıllık Öğretmen Okulu	2	0.7
3 Yıllık Öğretmen Okulu	1	0.3
Lisans Tamamlama	59	19.4
Eğitim Fakültesi	139	45.7
Eğitim Fakültesi Dışı	38	12.5
Yüksek Lisans/Doktora	25	8.2
Diğer	26	8.6
Toplam	304	100.0

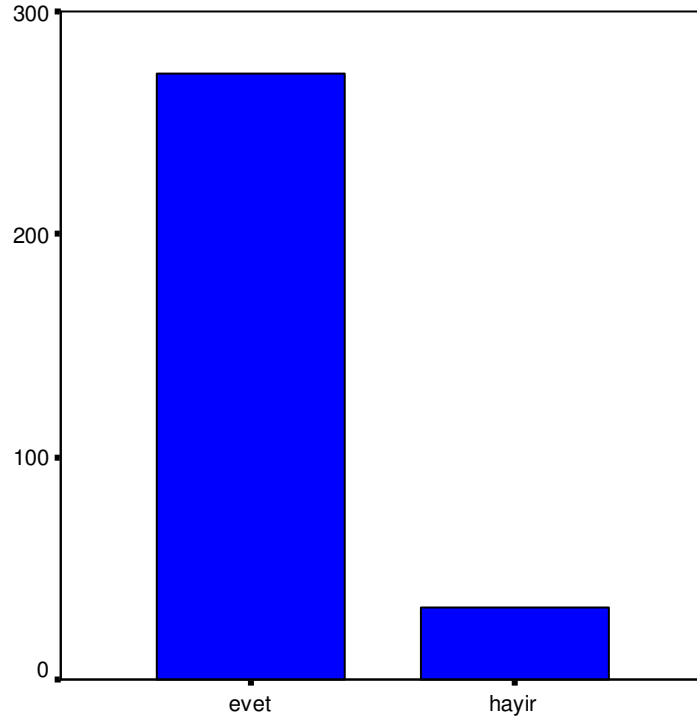


Grafik 5: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Eğitim Kurumları

Araştırmaya katılanların % 4.6'sı öğretmen okulu, % 0.7'si 2 yıllık öğretmen okulu, % 0.3'ü 3 yıllık öğretmen okulu, % 19.4'ü lisans tamamlama, % 45.7 eğitim fakültesi, % 12.5'i eğitim fakültesi dışı, % 8.2'si yüksek lisans/ doktora, % 8.6'sı diğer okullardan mezun olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mesleği İsteyerek Seçme	f	%
Evet	272	89.5
Hayır	32	10.5
Toplam	304	100.0

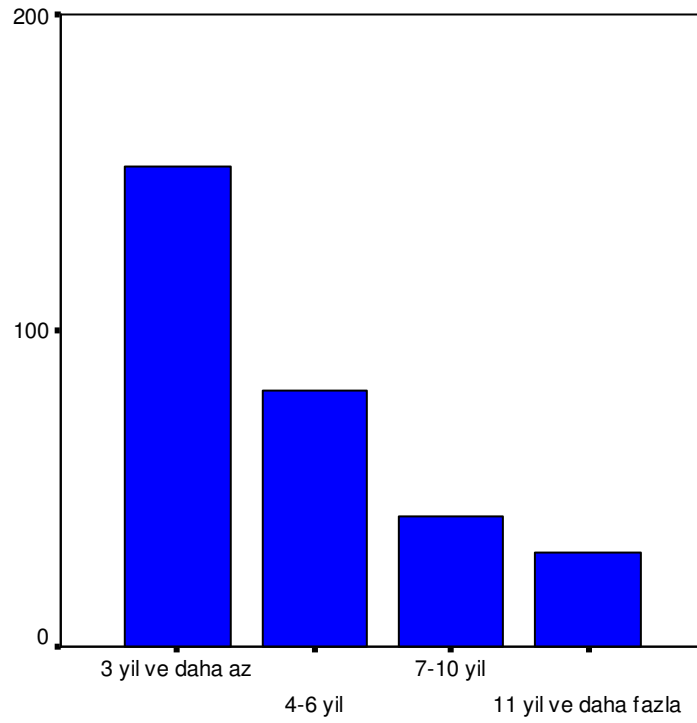


Grafik 6: Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Mesleği isteyerek mi seçtiniz?” sorusuna %89.5’i evet, % 10.5’i ise hayır cevabını vermişlerdir.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumlarda Çalışma Süresine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Görev Yapılan Kurumda Çalışma Süresi	f	%
3 yıl ve daha az	152	50.0
4-6 yıl	81	26.6
7-10 yıl	41	13.5
11 yıl ve daha fazla	30	9.9
Toplam	304	100.0

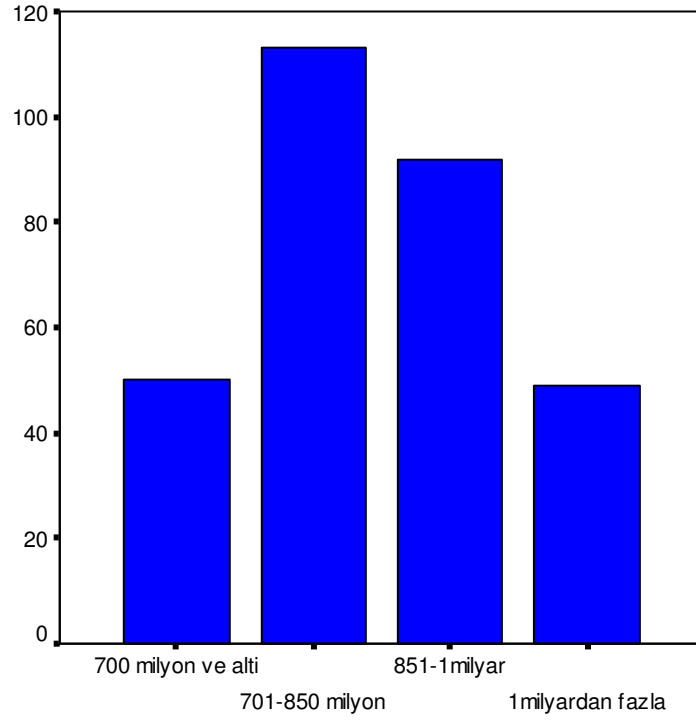


Grafik 7: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumda Çalışma Süreleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50.0'si 3 yıl ve daha az, % 26.6'sı 4-6 yıl, %13.5'i 7-10 yıl, %9.9'u 11 yıl ve daha fazla süredir aynı kurumda görev yapmaktadır.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Aylık Gelir	f	%
700 milyon ve altı	50	16.4
701 milyon-850 milyon	113	37.2
851 milyon-1 milyar	92	30.3
1 milyardan fazla	49	16.1
Toplam	304	100.0

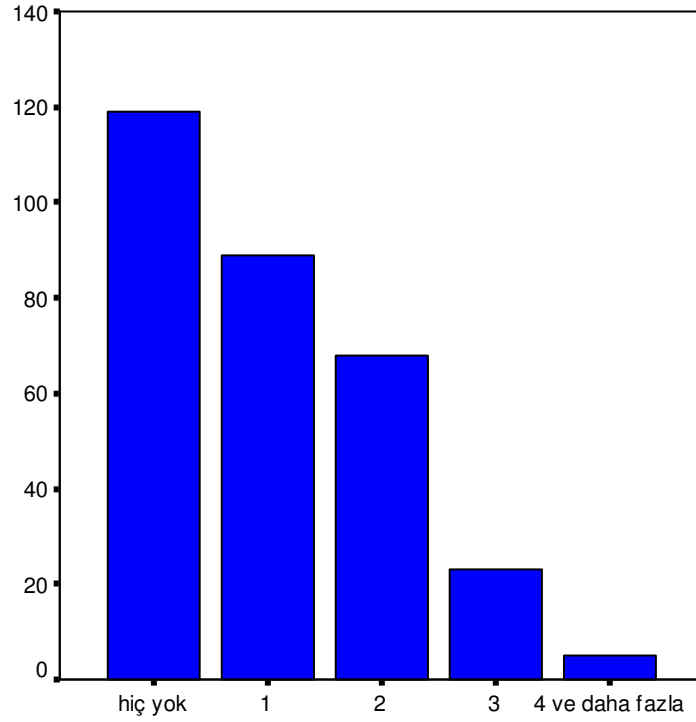


Grafik 8: Öğretmenlerin Aylık Gelir Düzeyleri

Araştırmaya katılanların %16.4'ü 700 milyon ve altı, %37.2'si 701-850 milyon, %30.3'ü 851-1 milyar, %16.1'i 1 milyardan fazla aylık gelire sahip öğretmen gurubundan oluşmaktadır.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çocuk Sayısı	f	%
Hiç yok	119	39.1
1	89	29.3
2	68	22.4
3	23	7.6
4 ve daha fazla	5	1.6
Toplam	304	100.0

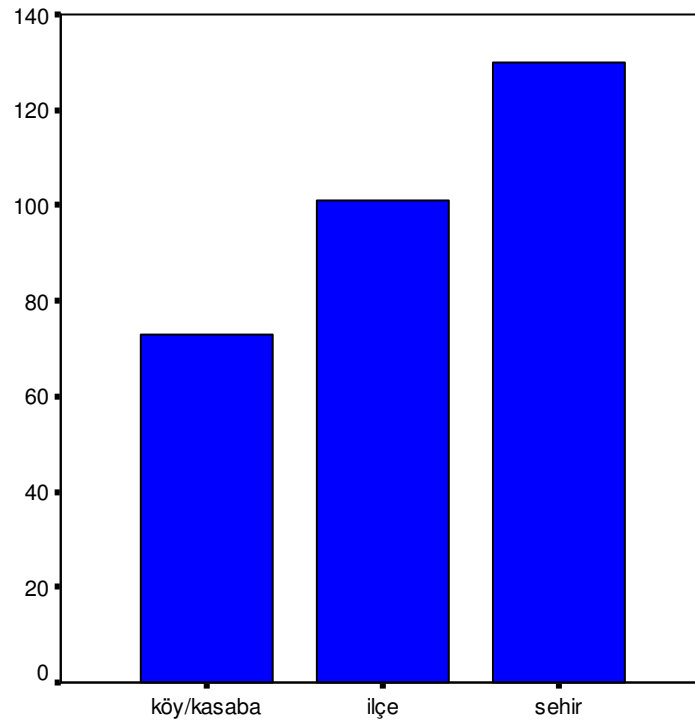


Grafik 9: Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %39.1'nin hiç çocuğu yok, %29.3'ü 1 çocuk, %22.4'ü 2 çocuk, %7.6'sı 3 çocuk, %1.6'sı 4 ve daha fazla çocuk sahibidir.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Doğdukları Yere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Doğduğunuz Yer	f	%
Köy/ kasaba	73	24.0
İlçe	101	33.2
Şehir	130	42.8
Toplam	304	100.0

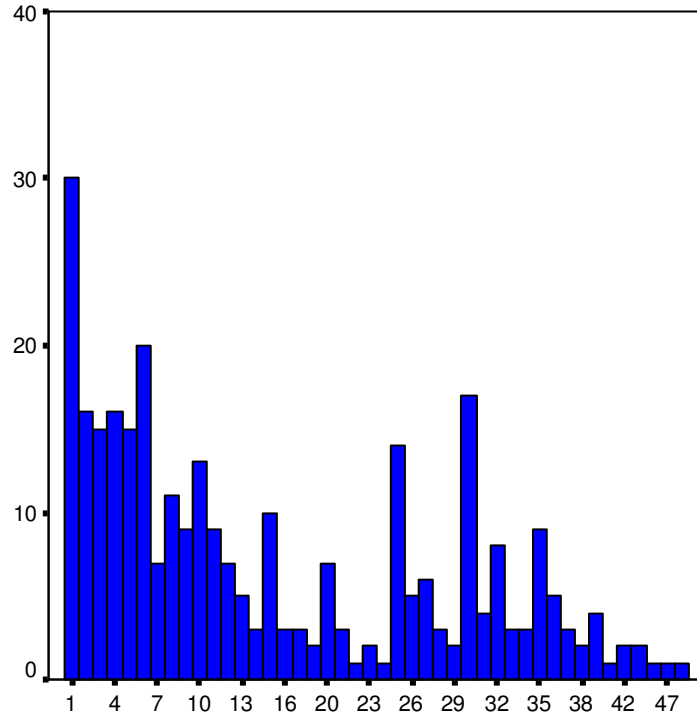


Grafik 10: Öğretmenlerin Doğdukları Yerleşim Yerleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24.0'ı köy ve kasabada, %33.2'si ilçede, %42.8'i şehirde doğmuştur.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin İstanbul’da Yaşama Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

İstanbul’da Yaşama Süreleri	F	%	İstanbul’da Yaşama Süreleri	f	%
1	30	9.9	24	1	0.3
2	16	5.3	25	14	4.6
3	15	4.9	26	5	1.6
4	16	5.3	27	6	2.0
5	15	4.9	28	3	1.0
6	20	6.6	29	2	0.7
7	7	2.3	30	17	5.6
8	11	3.6	31	4	1.3
9	9	3.0	32	8	2.6
10	13	4.3	33	3	1.0
11	9	3.0	34	3	1.0
12	7	2.3	35	9	3.0
13	5	1.6	36	5	1.6
14	3	1.0	37	3	1.0
15	10	3.3	38	2	0.7
16	3	1.0	40	4	1.3
18	3	1.0	41	1	0.3
19	2	0.7	42	2	0.7
20	7	2.3	43	2	0.7
21	3	1.0	46	1	0.3
22	1	0.3	47	1	0.3
23	2	0.7	53	1	0.3
Toplam				330	100.0



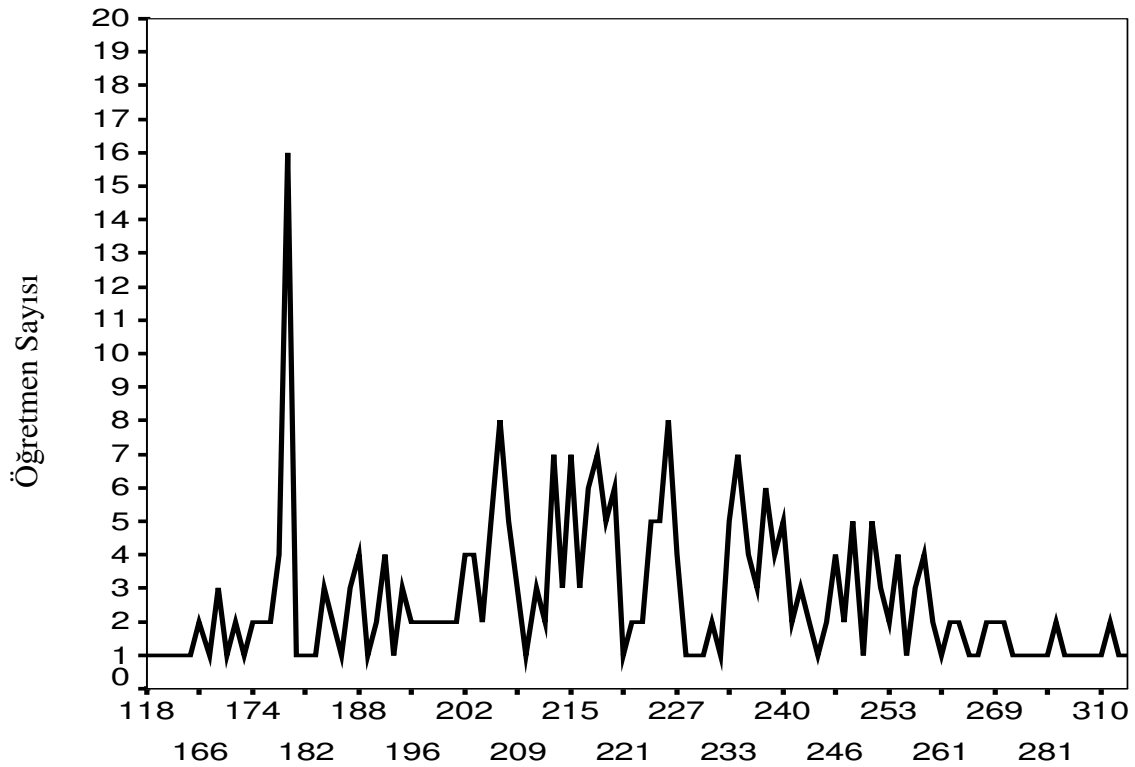
Grafik 11: Öğretmenlerin İstanbul'da Yaşama Süreleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %9.9'u 1 yıldır, %5.3'ü 2 yıldır, %4.9'u 3 yıldır, %5.3'ü 4 yıldır, %4.9'u 5 yıldır, %6.6'sı 6 yıldır, %2.3'ü 7 yıldır, %3.6'sı 8 yıldır, %3.0'ı 9 yıldır, %4.3'ü 10 yıldır, %3.0'ı 11 yıldır, %2.3'ü 12 yıldır, %1.6'sı 13 yıldır, %1.0'ı 14 yıldır, %3.3'ü 15 yıldır, %1.0'ı 16 yıldır, %1.0'ı 18 yıldır, %0.7'si 19 yıldır, %2.3'ü 20 yıldır, %1.0'ı 21 yıldır, %0.3'ü 22 yıldır, %0.7'si 23 yıldır, %0.3'ü 24 yıldır, %4.6'sı 25 yıldır, %1.6'sı 26 yıldır, %2.0'ı 27 yıldır, %1.0'ı 28 yıldır, %0.7'si 29 yıldır, %5.6'sı 30 yıldır, %1.3'ü 31 yıldır, %2.6'sı 32 yıldır, %1.0'ı 33 yıldır, %1.0'ı 34 yıldır, %3.0'ı 35 yıldır, %1.6'sı 36 yıldır, %1.0'ı 37 yıldır, %0.7'si 38 yıldır, %1.3'ü 40 yıldır, %0.3'ü 41 yıldır, %0.7'si 42 yıldır, %0.7'si 43 yıldır, %0.3'ü 46 yıldır, %0.3'ü 47 yıldır, %0.3'ü 53 yıldır İstanbul'da yaşamaktadır.

4.2. Genel Bulgular

Tablo 4.12:Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	n	x	ss
Öğretmenlik Tutumları	304	220.63	32.636



Grafik 12: Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutum Puanı

Öğretmenlik Tutum Ölçeği'nden elde edilecek minumum ($68 \times 1 = 68$) ve maksimum ($68 \times 5 = 340$) puan ölçüt olarak alındığında, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının orta değerden ($68 \times 3 = 204$), daha yüksek (220.63) olduğu görülmektedir. Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenleri ve diğer öğretmenler olumlu tutuma sahiptirler.

Eskiden, toplumumuzda diğer meslek dalları öğretmenlik mesleğine göre daha gözde meslekler sayılıyordu. Günümüzde, öğretmenlik mesleği eğitimi veren bir üniversiteyi bitirdikten sonra, öğretmenlik mesleğinin kolay iş bulma imkanı sağlaması, devlet tarafından öğretmen olarak çalışanların güvence altına alınması gibi nedenlerle, öğrenciler üniversite imtihanlarında öğretmenlik mesleğini ilk sıralarda tercih etmeye başlamışlardır. Öğrenciler bu mesleği ilk sıralarda tercih ettikleri için diğer meslek dallarına göre öğretmen yetiştiren kurumların puanlarında bir artış gözlenmiştir. Öğretmen yetiştiren bu kurumlara, üniversite sınavında yüksek puan alan, kaliteli öğrencilerin gelmesi öğretmenlik tutumlarının olumlu olmasını etkileyen etmenler olarak düşünülebilir.

Tablo 4.13: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Cinsiyet	n	x	ss	sd	t	p
Kadın	155	219.54	33.186	302	-,595	.552
Erkek	149	221.77	32.126			

Tablo 4.13'e göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları cinsiyetlerine göre manidar (anlamlı) bir farklılık göstermemiştir. Tablo 4.13'deki aritmetik ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin ($x=221.77$), kadın öğretmenlere göre ($x=219.54$) daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.14a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
Kadın Coğrafya	21	216.52	27.101
Edebiyat, Tarih, İngilizce, Rehber	86	215.52	36.455
Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji	30	227.10	30.030
Resim, Müzik, Beden Eğt.	18	229.67	25.041
Toplam	155	219.54	33.186
Erkek Coğrafya	24	229.83	30.974
Edebiyat,Tarih, İngilizce, Rehber	49	229.27	36.552
Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji	57	212.95	28.230
Resim, Müzik, Beden Eğt.	19	218.74	26.872
Toplam	149	221.77	32.126

Tablo 4.14b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Kadın Gruplar Arası	5139.086	3	1713.029	1.573	.198
Gruplar İçi	164461.4	151	1089.148		
Toplam	169600.5	154			
Erkek Gruplar Arası	8924.831	3	2974.944	2.999	.033
Gruplar İçi	143819.4	145	991.858		
Toplam	152744.2				

Tablo 4.14c: Erkek Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları

	Coğrafya Öğretmeni	Edebiyat,Tarih, İngilizce,Rehber Öğretmen	Matematik,Fizik, Kimya, Biyoloji Öğretmeni	Resim,Müzik, Beden Eğitimi Öğretmeni
Coğrafya Öğretmeni	x= 229.83	1	-	-
Edebiyat,Tarih, İngilizce,Rehber Öğretmen		x= 229.27	-	-
Matematik,Fizik, Kimya, Biyoloji Öğretmeni			x= 212.95	-
Resim, Müzik, Beden Eğitimi Öğretmeni				x= 218.74

Tablo 4.14b'ye bakıldığında kadın öğretmenlerin öğretmenlik tutumları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Erkek öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının .05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre coğrafya öğretmenleri ile edebiyat, tarih, ingilizce ve rehber öğretmenleri arasında, coğrafya öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, coğrafya öğretmenlerinin (x=229.83), diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.15a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
25 Yaş ve altı	25	205.96	25.763
26-30	93	219.23	31.909
31-35	72	220.15	31.066
36-40	52	224.58	34.448
41-45	28	229.79	40.396
46 Yaş ve üstü	34	222.74	30.716
Toplam	304	220.63	32.636

Tablo 4.15b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	8887.909	5	1777.582	1.688	.137
Gruplar İçi	313834.6	298	1053.136		
Toplam	322722.5	303			

Tablo 4.15b'ye göre orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin ($x=229.79$) daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Ancak 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının daha olumlu olmasında, bu yaş grubundaki öğretmenlerin daha tecrübeli oldukları ve mesleği ile ilgili bilgileri iyi kullanabilmelerinden ileri geldiği düşünülebilir. 25 yaş ve altı yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik tutum puanları diğer öğretmenlerinkine göre daha düşüktür. Bunun sebebi olarak bu yaş grubundaki öğretmenlerin, mesleğe yeni

başlamaları, kıdemli öğretmenlere göre yeterince tecrübe kazanamamış olmaları bir etken olarak düşünülebilir.

Tablo 4.16a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
Evli	215	217.66	31.131
Bekar	75	225.80	35.542
Dul-boşanmış	14	238.64	32.102
Toplam	304	220.63	32.636

Tablo 4.16b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	8443.042	2	4221.521	4.043	.019
Gruplar İçi	314279.4	301	1044.118		
Toplam	322722.5	303			

Tablo 4.16b'ye göre orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, medeni durumlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında dul-boşanmış öğretmenlerin ($x=238.64$), diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Medeni durumu dul-boşanmış olan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının daha olumlu olmasında, örneklemdaki sayının az olması ve boşandıktan sonra öğretmenlerin mesleklerini daha özverili şekilde yerine getirmeleri olarak düşünülebilir.

Tablo 4.16c: Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
Evli Coğrafya	31	222.52	27.818
Edebiyat,Tarih, İngilizce, Rehber	95	217.80	36.241
Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji	70	215.27	27.226
Resim, Müzik, Beden Eğt.	19	217.84	21.660
Toplam	215	217.66	31.131
Bekâr Coğrafya	10	222.20	38.453
Edebiyat,Tarih, İngilizce, Rehber	34	223.88	36.895
Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji	14	228.43	39.385
Resim, Müzik, Beden Eğt.	17	229.59	30.094
Toplam	75	225.80	35.542
Dul-boşanmış Coğrafya	4	235.75	22.867
Edebiyat,Tarih, İngilizce, Rehber	6	244.33	44.965
Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji	3	228.00	23.065
Resim, Müzik, Beden Eğt.	1	248.00	-
Toplam	14	238.64	32.102

Tablo 4.16d: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Evli Gruplar Arası	1132.903	3	377.634	.386	.763
Gruplar İçi	206269.3	211	977.580		
Toplam	207402.2	214			
Bekâr Gruplar Arası	595.324	3	198.441	.152	.928
Gruplar İçi	92884.7	71	1308.235		
Toplam	93480.00	74			
Dul-boşan. Gruplar Arası	655.131	3	218.377	.171	.913
Gruplar İçi	12742.083	10	1274.208		
Toplam	13397.214	13			

Tablo 4.16d incelendiğinde orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, medeni durumlarına göre anlamlılık bir farklılık göstermemiştir. Aritmetik ortalamalara

bakıldığında evli coğrafya öğretmenlerinin, diğer evli öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.17: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Görev Yapılan Okul	n	x	ss	sd	t	p
Resmi okul	212	222.68	31.144	302	1.667	.097
Özel okul	92	215.91	35.568			

Tablo 4.17’ye göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında resmi okulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=222.68$), özel okulda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=215.91$) daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.18a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
Coğrafya	45	223.62	29.672
Edebiyat,Tarih, İngilizce, Rehber	135	220.51	36.953
Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji	87	217.83	29.475
Beden Eğitimi, Resim, Müzik	37	224.05	26.227
Toplam	304	220.63	32.636

Tablo 4.18b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	1521.854	3	507.285	.474	.701
Gruplar İçi	321200.6	300	1070.669		
Toplam	322722.5	303			

Tablo 4.18b'ye göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında beden eğitimi, resim, müzik öğretmenlerinin ($\bar{x}=224.05$), diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 4.19a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okullardaki Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	$\bar{x}$	ss
20-30	120	217.93	33.111
31-40	67	223.18	32.308
41-50	84	220.24	34.287
51 ve Üzeri	33	226.30	27.047
Toplam	304	220.63	32.636

Tablo 4.19b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okullardaki Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	2382.945	3	794.315	0.744	.527
Gruplar İçi	320339.5	300	1067.798		
Toplam	322722.5	303			

Tablo 4.19b'ye göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları görev yaptıkları okullardaki sınıf mevcutlarına göre

anlamli bir farklılık göstermemiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında 51 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.20a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
5 Yıl ve daha az	82	215.78	29.626
6-10 yıl	92	220.43	34.457
11-15 yıl	64	221.27	34.571
16-20 yıl	29	234.76	37.647
21-25 yıl	15	222.20	24.542
26 yıl ve üstü	22	218.05	24.143
Toplam	304	220.63	32.636

Tablo 4.20b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	7930.664	5	1586.133	1.502	.189
Gruplar İçi	314791.8	298	1056.348		
Toplam	322722.5	303			

Tablo 4.20b'ye göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

16-20 yıldır mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olmasında, uzun yıllar öğretmenlik yapmaları, öğrencilerine nasıl davranacakları tecrübesini edinmiş olmaları düşünülebilir. 5 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tutumlarının daha az olumlu olmasında, üniversite eğitiminden sonra yaşlarının daha genç olması, aldıkları eğitimi öğrencilere tam olarak uygulayamamaları ve daha az tecrübeli olmalarından ileri

geldiği düşünülebilir. 26 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tutumlarının daha düşük olmasında emekliliklerinin yaklaşması ve öğrencilere karşı tahammüllerinin azalmasının etkileri olacağı düşünülebilir.

Tablo 4.21a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
Öğretmen Okulu	14	223.86	23.448
2 Yıllık Öğretmen Okulu	2	190.50	20.506
3 Yıllık Öğretmen Okulu	1	239.00	-
Lisans Tamamlama	59	218.41	32.995
Eğitim Fakültesi	139	218.88	34.200
Eğitim Fakültesi Dışı	38	218.79	31.238
Yüksek Lisans/Doktora	25	227.60	34.628
Diğer	26	230.92	27.279
Toplam	304	220.63	32.636

Tablo 4.21b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	7111.699	7	1015.957	.953	0.466
Gruplar İçi	315610.8	296	1066.253		
Toplam	322722.5	303			

Tablo 4.21b'ye göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında 3 yıllık öğretmen okulundan mezun olan öğretmenin daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Ancak, tutum puanının diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olması örneklemdaki kişinin bir kişi olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.22: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Mesleği İsteyerek Seçme	n	x	Ss	sd	t	p
Evet	272	220.39	32.670	302	-,387	.699
Hayır	32	222.75	32.785			

Tablo 4.22’ye göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.23a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yapılan Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
3 yıl ve daha az	152	222.64	32.058
4-6 yıl	81	214.96	30.928
7-10 yıl	41	221.71	36.886
11 yıl ve daha fazla	30	224.33	33.693
Toplam	304	220.63	32.636

Tablo 4.23b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yapılan Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	3673.328	3	1244.443	1.151	.329
Gruplar İçi	319049.1	300	1063.497		
Toplam	322722.5	303			

Tablo 4.23b’ye göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, görev yaptıkları kurumda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında 11 yıl daha fazla

süredir aynı kurumda çalışan öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.24a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
700 milyon ve altı	50	217.24	30.637
701 milyon-850 milyon	113	223.08	32.017
851 milyon-1 milyar	92	212.60	31.127
1 milyardan fazla	49	233.55	34.876
Toplam	304	220.63	32.636

Tablo 4.24b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	15368.825	3	5122.942	5.000	.002
Gruplar İçi	307353.6	300	1024.512		
Toplam	322722.5	303			

Tablo 4.24c: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları

	700 milyon ve altı	700 milyon ve altı	851 milyon-1milyar	1 milyardan fazla
700 milyon ve altı	x= 217.24	-	-	-
701milyon - 850 milyon		x= 223.08	-	-
851milyon-1milyar			x= 212.60	-
1 milyardan fazla			P=.004	x= 233.55

Tablo 4.24b'ye göre orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, aylık gelir düzeylerine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre 1 milyardan fazla aylık gelire sahip öğretmenler ile 851 milyon-1 milyar gelire sahip öğretmenler arasında, 1 milyardan fazla gelire sahip öğretmenler lehine .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Tablo 4.11a'daki aritmetik ortalamalara bakıldığında 1 milyardan fazla aylık gelire sahip öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Aylık ortalama gelir düzeyi 1 milyardan fazla olan coğrafya öğretmenleri ve diğer öğretmenler, 851 milyon-1milyar aylık ortalama gelire sahip olan öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahiptirler. Aylık geliri 1 milyardan fazla olan öğretmenler öğretmenlik mesleği ile ilgili yayınları takip ederek, teknolojiden de faydalanarak, kendilerini sosyal, kültürel yönlerden daha fazla geliştirmişlerdir. Aylık gelirleri 1 milyardan daha az olan öğretmenler, ekonomik sıkıntı içerisindeyler. Ekonomik sıkıntılar ve yaşam koşulları öğretmenlerin kendileri geliştirmelerine imkan vermemektedir. Öğretmenler her

yönden kendilerini geliştirmek isteseler de; öğretmenlik mesleği ile ilgili yayınları ekonomik koşullar nedeniyle yakından takip edememektedir. Araştırmadan elde edilen bulgu olarak öğretmenlik tutumlarının gelir düzeyi 1 milyardan fazla olan öğretmenlerde diğer öğretmenlere göre daha olumlu olması bunların bir sonucu olarak düşünülmektedir.

Tablo 4.25a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
Hiç yok	119	222.39	33.714
1	89	217.48	31.930
2	68	223.76	33.637
3	23	215.96	29.054
4 ve daha fazla	5	213.80	21.510
Toplam	304	220.63	32.636

Tablo 4.25b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	2655.817	4	663.954	.620	.648
Gruplar İçi	320066.7	299	1070.457		
Toplam	322722.5	303			

Tablo 4.25b'ye göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında iki çocuğu olan öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.26a: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Doğdukları Yer Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
Köy/Kasaba	73	222.60	33.108
İlçe	101	216.78	31.663
Şehir	130	222.52	33.096
Toplam	304	220.63	32.636

Tablo 4.26b: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Doğdukları Yer Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	2245.352	2	1122.676	1.054	.350
Gruplar İçi	320477.1	301	1064.708		
Toplam	322722.5	303			

Tablo 4.26b'ye göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, doğdukları yer değişkenine göre manidar (anlamlı) bir düzeyde farklılaşmamaktadır .

Tablo 4.27: Coğrafya Öğretmenlerinin ve Diğer Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları İle İstanbul'da Yaşama Süreleri Değişkeni Arasındaki İlişki Durumu

	n	x	ss	r	p
İstanbul'da yaşama süresi	304	15.34	12.738	.171	.003
Öğretmenlik Tutumu	304	220.63	32.636		

Tablo 4.27'e göre coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile İstanbul'da yaşama süreleri arasında .01 anlamlılık düzeyinde ilişki saptanmıştır. Coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin

İstanbul’da yaşama süreleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki aynı yöndedir. İstanbul’da yaşama süresi arttıkça öğretmenlik tutumlarının niteliği yükselmekte, İstanbul’da yaşama süresi azaldıkça öğretmenlik tutumlarının niteliği düşmektedir.

İstanbul’da yaşama süresi fazla olan öğretmenler, İstanbul’da daha kısa süre yaşayan öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahiptir. İstanbul ekonomik, sağlık, eğitim, kültürel faaliyetlerin gelişmiş olduğu bir metropoldür. İstanbul sosyo-kültürel yönden gelişmiş, eğitim öğretim faaliyetlerinin yoğun olarak yapıldığı üniversite şehrimizdir. İstanbul’da daha kısa süre yaşayan öğretmenler ise İstanbul kadar gelişmemiş köy, kasaba ve şehirlerden gelmişlerdir. Bu yerlerden gelen öğretmenler kendilerini öğretmenlik mesleği yönünden geliştirme imkanı bulamamışlardır. İstanbul’un eğitim, kültür, üniversite şehri olması özelliğiyle, öğretmenlerin İstanbul’da düzenlenen eğitimle ilgili konferanslara ve seminerlere katılma imkanları daha fazladır. Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü kitap, doküman ve materyale kolayca ulaşabilmektedirler. Böylece kendilerini öğretmenlik mesleği ve genel kültür bakımından geliştirmektedirler. İstanbul’da, uzun süredir yaşayan öğretmenlerin, daha az süreden beri İstanbul’da yaşayan öğretmenlere göre öğretmenlik tutumlarının daha olumlu olmasında bu etmenlerin etkili olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM V SONUÇ

5.1. Yargı

Bu araştırma orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, belirtilen amaçlar ve elde edilen bulgular ışığında değerlendirilmiştir:

1. Araştırmanın birinci amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin, öğretmenlik tutum düzeyleri nedir?”

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, orta değerden ($68 \times 3 = 204$) daha yüksek ($x = 220.63$) olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, çok yüksek olmasa da olumlu ve orta değer üzerinde yer almaktadır.

2. Araştırmanın ikinci amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, cinsiyetlerine göre manidar bir düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. İki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin, öğretmenlik tutumlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Coğrafya öğretmenleri ile edebiyat, tarih, ingilizce ve rehber öğretmenleri arasında, coğrafya öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık

saptanmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, erkek coğrafya öğretmenlerinin diğer erkek öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür .

3. Araştırmanın üçüncü amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, yaşlarına göre manidar bir düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

4. Araştırmanın dördüncü amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, medeni durumlarına göre manidar bir düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

5. Araştırmanın beşinci amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, görev yaptıkları okul türüne göre manidar (anlamalı) bir düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

6. Araştırmanın altıncı amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, branşlarına göre manidar (anlamli) bir düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

7. Araştırmanın yedinci amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, okuttukları sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, okuttukları sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

8. Araştırmanın sekizinci amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

9. Araştırmanın dokuzuncu amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, mezun oldukları eğitim kurumlarına göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, mezun oldukları eğitim kurumlarına göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

10. Araştırmanın onuncu amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, mesleği isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, mesleği isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

11. Araştırmanın on birinci amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, görev yaptıkları kurumda çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, görev yaptıkları kurumda çalışma sürelerine göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

12. Araştırmanın on ikinci amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, aylık gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, aylık gelir düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 1 milyardan fazla aylık gelire sahip öğretmenler ile 851-1 milyar gelire sahip öğretmenler arasında, 1 milyardan fazla gelire sahip öğretmenler lehine istatistiksel açıdan manidar (anlamlı) bir düzeyde farklılık saptanmıştır. 1 milyardan fazla aylık gelire sahip öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

13. Araştırmanın on üçüncü amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, sahip oldukları çocuk sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, sahip oldukları çocuk sayılarına göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

14. Araştırmanın on dördüncü amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri, doğdukları yere göre farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, doğdukları yere göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

15. Araştırmanın on beşinci amacı, “Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutum düzeyleri ile İstanbul’da yaşama süreleri arasında ilişki var mıdır?”

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, Orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile İstanbul’da yaşama süreleri arasında istatistiksel açıdan manidar bir düzeyde ilişki saptanmıştır. Coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin İstanbul’da yaşama süreleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki aynı yöndedir. İstanbul’da yaşama süresi arttıkça öğretmenlik tutumlarının niteliği yükselmekte, İstanbul’da yaşama süresi azaldıkça öğretmenlik tutumlarının niteliği de düşmektedir.

5.2. Öneriler

Aşağıda sıralanan önlemlerin alınmasıyla, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin daha nitelikli ve öğretmenlik tutumları açısından da daha istenilir bir düzeye geleceği düşünülmektedir:

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirli dönemlerde öğretmenlere, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlik tutumları, coğrafya öğretimi gibi alanlarındaki son gelişmeleri ve teknolojiyi yakından takip etmeleri için her türlü imkan sağlanarak, hizmet içi eğitim ve seminerler verilmelidir. Coğrafya öğretmenleri bu konularda bilinçlendirilmelidir.

2. Coğrafya öğretmenleri ve diğer öğretmenlerin, öğretmenlik tutumlarının daha da olumlu yönde gelişmesi için, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı artırılarak ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özlük hakları korunup, ekonomik yönden iyileştirmeler yapılarak öğretmenlik mesleği cazip hale getirilmelidir.

3. Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin coğrafya derslerine olan ilgilerini arttırmak, coğrafyanın ülke kalkınmasındaki rolünü ve önemini kavratmak, coğrafyayı sevdirmek için, coğrafya öğretmenleri harita, cd, slayt, projeksiyon makinesi vb. araç gereçleri daha etkili olarak kullanmalıdır.

4. Orta öğretim kurumlarında iyi bir coğrafya eğitimi için çeşitli araç-gereç ve materyallerin kullanılması gerekmektedir. Coğrafya öğretmenlerinin aktif öğretim yöntemlerini kullanmaları için okullardaki eksik araç-gereçler tamamlanmalıdır.

5. Orta dereceli okullarımızda coğrafya derslerinin bir kısmı, coğrafya öğretmenliği bölümünden mezun olmayan meslek dışı öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Coğrafya eğitiminin hedeflerinin gerçekleşmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sadece coğrafya öğretmenliği bölümünden mezun olan öğrenciler atanmalıdır.

6. Eğitim fakültesi coğrafya öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin iyi bir coğrafya öğretmeni olarak yetiştirilmeleri için eğitim ve öğretimleri araç-gereçlerle desteklenmeli, dersler araştırmaya yönelik olmalı, yeni teknik imkanlar araştırılmalı, coğrafya bilgilerini arttırmaları için arazi çalışmaları tüm sınıflara yaygınlaştırılmalı ve staja gitmeden önce öğretmenlikle ilgili daha geniş bilgiler verilmelidir.

7. Coğrafya öğretmenliği bölümünde, fen edebiyat fakültesinde ve tezsiz yüksek lisans bölümünde okuyan öğrenciler 4. ve 5. sınıftan itibaren okullarda daha uzun süre staj görmeli, rehber öğretmenler tarafından takip edilmesi sağlanmalı ve 2. sınıftan itibaren her öğrenciye bir konu seminer halinde verilerek araştırmaya yönlendirilmelidir.

8. Eğitim fakültelerine öğretmen adayı olarak alınan öğrencilerin başarıları sadece puanla değerlendirilmemeli, öğrencilerin öğretmenlik için kabiliyet, hoşgörü, fiziki görünüm vb. özelliklere sahip olup olmadıkları çeşitli tekniklerle ölçülmelidir.

9. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerini cazip hale getirmek için öğretmen adaylarının öğrencilikleri süresince yararlandıkları burs, kredi, yurt gibi olanaklar daha büyük kitlelere hitap edecek şekilde düzenlenmelidir.

10. Öğretmenlerimizin yetiştirilmesi sorunu üniversitelerimizin daha bilimsel bir yapı kazanmasına ve yeterli mali desteklerle daha çok araştırma yapabilmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin tutumlarını belirlemeye yönelik, üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak bilimsel çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K.(1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- ADA, S. ve ÜNAL, S.(1999) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Marmara Üniversitesi Yayın No: 646, Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No:13, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası, İstanbul.
- AKYÜZ, Y.(1999) **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999’a)**. 7. Baskı, : Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- ALLPORT, G.W.(1935) “Attitudes”, **Handbook of Social Psychology**. Worcester, Massachusetts: Clark University Press.
- ARICAK, T.(1999) “Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygılarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 11, İstanbul.
- ARKONAÇ, S.A.(1998) **Psikoloji, Zihin Süreçleri Bilimi**. 2. Baskı,Alfa Yayınları, İstanbul.
- ASAN, C.(1998) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Kardeşler Yayınları, Samsun.
- ATAÜNAL, A. (2000) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?** Mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını:3, Ankara.
- AYDIN, M. ve Diğerleri. (1991) **Eğitim Sosyolojisi**. Teknomak Yayınları, Ankara.
- AYDIN, O.(1993) **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BAKİOĞLU, A.(1998) “Lider Öğretmen”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 10, İstanbul
- BALOĞLU, Z.(1990) **Türkiye’de Eğitim**. TÜSİAD Yayınları, İstanbul.
- BARTH, J. L. ve DEMİRTAŞ, A.(1997) **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenimi**. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Ankara.
- BAŞAR, H. (1999) **Sınıf Yönetimi**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları,İstanbul.
- BAŞARAN, İ. E. (2000) **Eğitim Psikolojisi**. 5.Baskı, Feryal Matbaası,Ankara.
- BAŞARAN, İ. E. (1996) **Türkiye Eğitim Sistemi**. Yargıcı Matbaası, Ankara.
- BİLEN, M. (1998) “Eğitimde Verimliliğe Öğretmenin Kişilik Özelliklerinin Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 8, Ankara.

- BİLGİN, N. (1998) “Öğretmen ve Eğitimi”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 137,
- BİLİCİ, V. (1996) “2000 Yılı'nın Öğretmeni”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Yıl 2, Sayı:1.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1995) **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- BİRİCİK, A. S. (2001). “İlk ve Ortaöğretim Kurumlarına Coğrafya Öğretmeni Yetiştirmeye Yönelik Bazı Gelişmeler”, **Marmara Coğrafya Dergisi**. Sayı 3, Cilt 2, İstanbul.
- BONNSTETTER, R. J. (1992) “Yeni Amaçlara Ulaşmayı Kolaylaştıran Öğretmen Davranışları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 25, Sayı: 2, Çeviren: Tanju Gürkan. Ankara.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S ve Diğerleri. (1998) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Mikro Yayıncılık, Konya.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S ve KESİCİ Ş. (1996) “Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Yıl 2, Sayı 3, Pegem Yayınları,
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. S. ve KESİCİ Ş. (1998) “Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 137, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- CELMAN, H.Y.(1989) **Eğitim Sosyolojisi**. Erzurum Atatürk Üniversitesi Basımevi,Erzurum.
- CÜCELOĞLU, D.(1997) **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları**. 7. Basım,: Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÇAĞLAR, A.(1991) “Atatürk Eğitim Fakültesi’nde Yapılan Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Bir Araştırma”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 3, İstanbul.
- ÇELİKKAYA, H.(1995) “Eğitimin Görev ve Fonksiyonları”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı:7, İstanbul.
- ÇELİKKAYA, H.(1998) **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi (Pedagojik Formasyon Amaçlı)**. 2.Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.
- ÇETİN, Ş.(2001) “İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma”, **Milli Eğitim Dergisi**. Ankara.
- DEĞİRMENCİOĞLU, C ve KÜÇÜKAHMET L.(1999) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. 2. Baskı, Alkım Yayınları, İstanbul.
- DEMİREL, Ö.(1999) **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Pegem Yayınları, İstanbul.

- DEMİRTAŞ, A.(2002) “Geleceğin Öğretmenleri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Yıl: 27, Sayı 285, Ankara.
- DOĞANAY, H. (1993). **Coğrafya’da Metodoloji**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- DOĞANAY, H. (1997). **Coğrafya’ya Giriş 1**. Öz Eğitim Yayınları, İstanbul .
- DOĞANAY, H. (2002). **Coğrafya Öğretim Yöntemleri**. 5. Baskı, Aktif Yayınevi, İstanbul.
- DUMAN, T.(1993) “Üniversitede Öğretmen Yetiştirme Sistemi Temel Özellikleri -Sorunlar- Gelişmeler”, **Eğitim Dergisi Cumhuriyet Eğitiminde 70. Yıl Üç Aylık İlmi Dergi**. Sayı 6, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- ERDEN, M ve FİDAN, N.(1997) **Eğitim Bilimine Giriş**. Alkım Yayınları,İstanbul.
- ERDEN, M.(1995) “ Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 11, Şafak Yayınları, Ankara.
- ERDEN, M.(1998) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Alkım Yayınları, Ankara.
- ERGUN, M. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ocak Yayınları, Ankara.
- ERTUĞRUL, H.(2000) **Öğretmenin Başarı Kılavuzu**. 2. Baskı, Nesil Yayınları, İstanbul.
- FINDIKÇI, İ.(1991) “Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları”, **Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**. Kültür Yayınları, İstanbul.
- FREEDMAN, J. L., David O. Sears and J. Merrill Carlsmith.(1998) **Sosyal Psikoloji**. 3. Baskı, Çeviren: Ali Dönmez. İmge Kitabevi, Ankara.
- GENÇ, S. Z.(2000) “Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Yıl 6, Sayı 23, Ankara.
- GÖZÜTOK, D.(1989) “Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Davranışlarına Etkisi”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. Sayı 8,
- GÖZÜTOK, F. D.(1991) “Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Algılarına Göre Mesleki Davranışların Değerlendirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 24, Sayı 2, Ankara.
- GÖZÜTOK, F. D.(1992) “Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 25, Sayı 2, Ankara.
- GÜÇLÜ, N.(2000) “Öğretmen Davranışları”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 147, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

- GÜRKAN, T.(1993) “İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki”, Basılmamış Araştırma. Ankara.
- GÜRKAN, T.(1996) “Öğretmen Tutumlarının Okulöncesi Çocukları Üzerinde Etkileri”, **YA-PA 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ankara.
- HACIOĞLU, F ve ALKAN C.(1995) **Öğretim Uygulamaları-Öğretim Teknolojisi**. Alkım Yayınları, İstanbul.
- HESAPÇIOĞLU, M.(1998) **Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programı ve Öğretim**. 5. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- HOROZOĞLU, Ş.(1998) “Öğretmenlerin Yakın Gelecekteki Rollerine İlişkin Görüşleri”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Yıl 4, Sayı 14, Ankara.
- <http://www.kyepsb.net/standarts/new-teach-stds.html/22.06.2003>
- İNCEOĞLU, M.(1993) **Tutum, Algı, İletişim**. 1. Baskı, V Yayınları, Ankara.
- KADHİRAN, S. And Balasubramanian, N.(1999) “Computer Anxiety and Attitude Towards Computers in Relation to Achievement in Computer Science” <http://www.india.edu/ignouconf/papers/>
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1983) **İnsan ve İnsanlar**. 5.Basım, Beta Yayınları, İstanbul.
- KARASAR, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 8. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KAZANCI, O.(1989) **Eğitim Psikolojisi: Kuram ve İlkelerden Uygulamaya**. Kazancı Kitap Ticaret, Ankara.
- KINCAL, R. (1993). “Okul Ve Eğitim”, **Eğitim Dergisi**. Sayı 4.
- KRECH, D. and Richard S. Crutchfield.(1980) **Sosyal Psikoloji**. 3.Baskı, Çeviren: Erol Güngör. Ünal Matbaası, İstanbul.
- KULAKSIZOĞLU, A.(1995) “Öğretmenlik Mesleğinin Ahlak İlkeleri Konusunda Bir Deneme”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 7, İstanbul.
- KÜÇÜKAHMET, L.(1976) **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları:55, Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, L.(1997) **Eğitim Programları ve Öğretim, Öğretim İlke ve Yöntemleri**. 8. Basım, Gazi Kitabevi, Ankara.
- MAXWELL, John C.(1996) **Kazanan Tutum**. 1. Baskı, Çeviren: Ulaş Kaplan. Sistem Yayınları, İstanbul.
- McCORMICK Ernest and Daniel R. Ilgen.(1987) **Industrial and Organizational Psychology**. 8. Ed., Allend and Unw in, London:

- MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.(1998) “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 137, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- OĞUZKAN, F.(1985) **Orta Dereceli Okullarda Öğretim**. Gül Yayınevi, Ankara.
- OKTAR, İ.ve BULDUK S.(1999) “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 142, Ankara.
- OKTAY, A.(1991) “Okulöncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme”, **YA-PA 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Eskişehir.
- OKTAY, A.(1991) “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 3, Marmara Üniversitesi Yayın No: 508, Atatürk Eğitim Fakültesi Yayın No: 13,İstanbul.
- ÖK, M. (1995) “Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okulların Programlarındaki Gelişmeler (1923-1992)”, **Milli Eğitim Dergisi**.
- ÖZDEMİR, S. ve YALIN H.İ. (1999) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÖZDEMİR, S.(1997) **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Pegem Yayınları, Ankara.
- ÖZDEN, Y.(1998) **Eğitimde Dönüşüm**. Pegem Yayınları, 1998.Ankara.
- ÖZEY, R. (1998). **Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi Ve Öğretimi**. Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.
- ÖZEY, R.(1996) “**Osmanlı Döneminden Bugüne Orta Öğretimde Coğrafya Eğitimi Ve Öğretimi**”, 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu, Marmara Üniv. Atatürk Eğt. Fak.İstanbul.
- ÖZTÜRK, C.(1996) **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- ÖZTÜRK, C.(1998) **Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- ÖZTÜRK, C.(2001) “ 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme”, **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. 1.Baskı, Sedar Yayınları, İstanbul.
- ÖZTÜRK, H.(1993) **Eğitim Sosyolojisi**. 8. Basım, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- ÖZYURT, S.(1999) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. 1. Baskı, Değişim Yayınları, Adapazarı.

- PEHLİVAN, H.(1994) “Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 10, Ankara.
- POYRAZ, C.(1996) **Eğitim Bilimine Giriş**. Çantay Sanayi ve Tic. LTD. ŞTİ, İstanbul.
- PRESSEY, Sidney L. Ve Francis P. Robinson.(1989) **Psikoloji ve Yeni Eğitim II**. Çeviren: Hasan Tan. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- SADIK, R.(1999) **Öğretmen Olmak**. Güldiken Yayınları, Mayıs Ankara.
- SAFRAN, M.(1998) “Eğitim Sistemi İçinde Öğretmenin Yeri”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 137,
- SEKİN, S. – ÜÇİŞİK, S. (2001). “ Lise Coğrafya Dersi Öğretim Programının İncelenmesi” , **Marmara Coğrafya Dergisi**. Sayı 3, Cilt 2, İstanbul.
- SEKİN, S.-ÜNLÜ, M. (2002). “Coğrafya Dersinin Temel Öğretim Sorunları”, **Marmara Coğrafya Dergisi**. Sayı 5.
- SMITH, M. B. “Attitude Change”,(1968) **International Encyclopedia of the Social Sciences**. Crowell and Mac Millan,
- SÖNMEZ, V.(1999) **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. 8. Baskı, Anı Yayınları, Ankara
- SÖNMEZ, V.ve Diğerleri. (2000) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Anı Yayınları, Ankara.
- SÖZER, E. (1991) Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No:19, Eskişehir.
- SÖZER, E.(1996) “Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 6, Sayı 2.
- SÜNBÜL, A. M. (1996) “Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Yıl 2, Sayı 4,
- ŞAHİNKESEN, A. (1992) “Eğitimde İkili Sistem (Okul-İşyeri İşbirliğine Dayalı Sistem)”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 25, Sayı 2.
- ŞİŞMAN, M.(2000) **Öğretmenliğe Giriş**. 2. Baskı, Pegem Yayınları, Eylül Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(1992) **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- TANOĞLU, A. (1964) . “Coğrafya Nedir?” , İ.Ü. Coğ. Enst. Derg. Sayı 3, İstanbul.

- TAŞLI, İ. (1996). “Coğrafya Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar”, 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu, Marmara Üniv. Atatürk Eğt. Fak., İstanbul.
- TEKİŞİK, H. H.(1997) “Öğretmenlik, Üniversite Mezunu Herkesin Yapacağı Bir İş Değildir...”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı 228, Ankara.
- TEKİŞİK, H. H.(2002) “Öğretmenlerin Meslekte Kendilerini Yetiştirmeleri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı 288, Ankara.
- TEMİZ, Y. (2001)**Öğretmenlik-Eğitim-Aydınlanma**. Ezgi Yayınları, Bursa.
- TEZCAN, M.(1988) **Eğitim Sosyolojisi**. 5. Basım, Bilim Yayınları, Ankara.
- TOLAN, B, İSEN G. ve SÖNMEZ V.(1985) **Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji** . Feryal Matbaacılık, Ankara.
- TRIANDIS, C. H.(1971) **Attitude and Attitude Change**. John Willey and Sons, New York.
- TURGUT, İ.(1997) “Öğretmen Yetiştirme Sorunları”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı 228, Ankara.
- USLU, Z.(2001) “Okul Deneyimi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Etkileri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı 282,
- ÜLGEN, G.(1997) Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. 3. Baskı, Alkım Yayınları, İstanbul.
- ÜSTÜNDAĞ, N.(2001) Müfredat Labaratuar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- VARIŞ, F.(1998) **Eğitim Bilimine Giriş**. Alkım Yayınları, İstanbul.
- YANPAR, T. (1993) “Ankara İlkokullarındaki İkinci Devre (4.-5.Sınıf) Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği ve Konu Alanlarıyla İlgili Görüşleri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 9, Ankara.
- YAPICI, Ş. I.(2001) “Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Profilleri”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt 3, Sayı 1,
- YÜKSEL, G.(1999) “Öğretmen Adayı Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 19, Sayı 2,
- YÜKSEL, G.(2001) “Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri”, **Milli Eğitim Dergisi**.

EKLER

EK I: Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Öğretmen;

Bu anket, “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi” konulu bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler bilimsel amaçlı olarak kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir. Sizden istenen, soruları samimi bir şekilde cevaplamanızdır. İlgi ve katkılarınıza teşekkür ederiz.

Hülya KARAHAN

Sorularla ilgili parantezlerden size uygun olan seçeneğin başındaki parantezi yuvarlak içine alarak belirtiniz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz

(1) Kadın

(2) Erkek

2. Yaş

(1) 25 yaş ve altı

(2) 26-30

(3) 31-35

(4) 36-40

(5) 41-45

(6) 46 yaş ve üstü

3. Medeni durumunuz

(1) Evli (2) Bekar (3) Dul-Boşanmış

4. Görev yaptığınız okul

(1) Resmi okul

(2) Özel okul

5. Branşınız

(1)Coğrafya Öğretmenliği

(2)Edebiyat, Tarih, İngilizce, Rehber Öğr.

(3)Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji Öğr.

(4)Beden Eğitimi, Resim, Müzik Öğr.(Size en uygun seçeneği işaretleyiniz.)

6. Sınıfınızın mevcudu

(1) 20-30

(2) 31-40

(3) 41-50

(4) 51 ve üzeri

7. Mesleki deneyiminiz

(1) 5 yıl ve daha az

(2) 6-10 yıl

(3) 11-15 yıl

(4) 16-20 yıl

(5) 21-25 yıl

(6) 26 yıl ve üstü

8. Mezun olduğunuz eğitim kurumu

(1) Öğretmen Okulu

(2) 2 Yıllık Eğitim Yüksekokulu

(3) 3 Yıllık Eğitim Yüksekokulu

(4) Lisans Tamamlama

(5) Eğitim Fakültesi

(6) Eğitim Fakültesi Dışı

(7) Yüksek Lisans/Doktora

(8) Diğer (Belirtiniz).....

9. Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?

(1) Evet

(2) Hayır

10. Görev yaptığınız kurumda çalışma süreniz

- (1) 3 yıl ve daha az
- (2) 4-6 yıl
- (3) 7-10 yıl
- (4) 11 yıl ve daha fazla

11. Aylık geliriniz

- (1) 700 milyon ve altı
- (2) 701 milyon-850 milyon arası
- (3) 851-1 milyar arası
- (4) 1 milyardan fazla

12. Çocuk sayınız

- (1) Hiç yok
- (2) 1
- (3) 2
- (4) 3
- (5) 4 ve daha fazla

13. Doğduğunuz yer

- (1) Köy/Kasaba
- (2) İlçe
- (3) Şehir

14. Kaç yıldır İstanbul'da yaşıyorsunuz?

.....

EK II: Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

AÇIKLAMA

Bu envanter, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ifade eden 68 maddeden meydana gelmiştir. Bu ilişkilerin ne olmasına dair çeşitli görüş ayrılıkları olduğundan cevapların doğru veya yanlış olması söz konusu değildir. İstenen sizin kendi görüşünüzdür. Lütfen her bir maddeyi okuyunuz ve görüşlerinizi cevap kağıdındaki ilgili yere işaretleyiniz, soru kağıdı üzerine hiçbir işaret koymayınız. Teşekkür ederim.

Kuvvetle katılıyorsanız	(KK)	nın altını karalayınız.
Katılıyorsanız	(K)	nın altını karalayınız.
Kararsız iseniz	(KS)	nın altını karalayınız.
Katılmıyorsanız	(KM)	nın altını karalayınız.
Asla katılmıyorsanız	(AK)	nın altını karalayınız.

-
1. Öğrencilerin çoğu itaatkar olmalıdır.
 2. Çekingenlik atılganlığa tercih edilir.
 3. Hiçbir zaman öğretimin öğrenci için sıkıcı hale gelebileceği düşünülmemelidir.
 4. Öğretmen (eğlenceli durumlarda) sınıfta birlikte gülerse sınıfı kontrol edemez hale gelir.
 5. Öğrencinin arkadaşlıkları titizlikle kontrol edilmelidir.
 6. Öğrencinin sevdiği ve sevmediği şeyleri açığa vurması doğru değildir.
 7. Öğrencinin hiçbir soru sormaksızın itaatkar davranması arzu edilir bir şey değildir.
 8. Öğrencilerin evde daha fazla çalışmaları istenmelidir.
 9. Öğrencinin öğreneceği ilk ders, öğretmene tereddütsüz itaat etmektir.
 10. Öğretmen öğrencileriyle asla cinsel problemleri tartışmamalıdır.
 11. Öğretmenin öğrenci problemleriyle fazla meşgul olması beklenemez.
 12. Öğrenciye, soru sormaksızın yetişkine itaat etmesi öğretilmelidir.
 13. Bir öğretmen öğrencilerinin sözlerine fazla inanmamalıdır.
 14. Ana-babasının zaptedemediği çocuğu öğretmenin zaptetmesi beklenmemelidir.

15. Öğretmen bir konuyu bilmediğini öğrencilerin önünde asla ortaya koymamalıdır.
16. Öğretmenin sınıfta disiplini sağlamak için çok sert olması gerekir.
17. Hayal gücünün yarattığı masallar yalan söylemek kadar cezalandırılmalıdır.
18. Bir öğrencinin karşıt cinsle ilgilenmektense mahcup olması daha iyidir.
19. Öğrencilerin "öğretmenlerin her şeyi en iyi bildiklerini" öğrenmeleri gerekir.
20. Başarısız öğrenciler genellikle tembel öğrencilerdir.
21. Öğretmenler suçluyu bulamadığı zaman bütün sınıfı cezalandırmalıdır.
22. Derslerini günü gününe tamamlamayan öğrenciler derslerden sonra okulda tutularak dersleri tamamlatılmalıdır.
23. Kopya çekmek en önemli ahlaki sorunlardan birini teşkil eder.
24. Öğrenciler, öğretmenlerine, öğretmen oldukları için saygı göstermelidirler.
25. Öğrencilerin kendilerinden istenen davranışların nedenlerini anlamaları şart değildir.
26. Öğrencilerin genellikle inceleme konularını seçmeye yetkileri olmamalıdır.
27. Hiçbir öğrenci otoriteye karşı isyan etmemelidir.
28. Bütün öğrencilerin sınıfı geçmesi başarı standartlarını düşürür.
29. Öğrenciler yeterli bir muhakeme yapmaya muktedir değildirler.
30. Davranış bozukluğu gösteren öğrencinin kendisini suçlu hissetmesi ve kendisinden utanması gerekir.
31. Derste konuşmak veya sırasından kalkmak isteyen bir öğrencinin daima öğretmeninden izin alması gerekir.
32. Arkadaşlarına silgi ve tebeşir atmak ağır şekilde cezalandırılmalıdır.
33. Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk susmasını bilmelidir.
34. Öğrenciler cinsel konularda soru sormamalıdır.
35. Öğrencilere neyi, nasıl yapmaları gerektiği noktası noktasına söylenmelidir.
36. Öğrencilerin birbirleri ile fısıltı halinde konuşmalarına müsaade edilmemelidir.
37. Mahcup öğrencilerin ders anlatırken ayakta durmaları istenmelidir.
38. Öğretmen asla sınıfı kendi haline bırakmamalıdır.
39. Öğretmenden maaşının karşılığı olan işten fazlasını yapması beklenmemelidir.
40. Sessizlik, başarısızlığın en önemli sebeplerinden biridir.
41. Sınıf kuralları asla bozulmamalıdır.
42. Müstehcen yazılar yazan öğrenci şiddetle cezalandırılmalıdır.
43. Okul çalışmalarını en iyi yapmanın tek bir yolu vardır ve bütün öğrenciler bunu izlemelidir.

44. Okul çalışmalarını öğrencilerin ilgilerine dayamak sonuç vermez.
45. Okul standartlarını karşılamayan öğrenciler sınıfta bırakılmalıdır.
46. Çocuklara verilen sözü araya yerine getirmemek gerekir.
47. Tırnaklarını yiyen bir öğrencinin bundan utanması gerekir.
48. Bazı öğrencilerin son derece hassas olması hoşgörülemez.
49. Öğrencilere asla itimat edilmemelidir.
50. Öğrencilere yaptığımız kısıtlamaların sebebini açıklamamız gerekir.
51. Bir öğrencinin kendinden ne beklediğini tamamen ve daima bilmesi gerekir.
52. Öğretmen devamlı surette hayali hastalıklardan bahseden bir öğrenciyi nazarı dikkate almamalıdır.
53. Öğrencileri değerlendirirken önemli olan sonuçtur, gayretli olmaları yetmez.
54. Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin kendileri için yaptıklarının kıymetini bilemezler.
55. Öğretmenin, bazen öğrencilere karşı sabrını yitirmesi bir kabahat değildir.
56. Modern eğitim ilkeleri öğrenciler için çok kolaylık sağlamaktadır.
57. Öğrencilerin çoğu, derslerini öğrenmek için yeteri kadar gayret sarfetmezler.
58. Öğrencilerde doğal olarak itaatsizlik eğilimi vardır.
59. Günümüz öğretim ilkeleri disipline gereği kadar yer vermemektedir.
60. Bir sınıfın bütün öğrencileri aynı yeteneklere sahip olmalıdır.
61. Öğretmenlerin haylazlara karşı sempati göstermesi beklenmemelidir.
62. Günümüzde, öğretmenlerin daha otoriter davranmalarına ihtiyaç vardır.
63. Saldırgan öğrenciler en büyük problemi teşkil ederler.
64. Okula yeni gelen öğrenciler öğretmenin işini güçleştirir.
65. Öğrenciler öğretmenlerini diğer yetişkinlerden daha fazla saymak zorunda değillerdir.
66. Öğretmen asla sınıfı kendi haline bırakmamalıdır.
67. Öğretmen öğrencilerini nadiren gerçekten sevimli bulur.
68. Öğrenciler kendi kararlarını kendileri verecek kadar olgun değillerdir.

CEVAP KAĞIDI

KK- Kuvvetle Katılırim

KS- Kararsızım

KM- Katılmam

K- Katılırim

AK- Asla katılmam

	KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK
1. ()	()	()	()	()	()		35. ()	()	()	()	()
2. ()	()	()	()	()	()		36. ()	()	()	()	()
3. ()	()	()	()	()	()		37. ()	()	()	()	()
4. ()	()	()	()	()	()		38. ()	()	()	()	()
5. ()	()	()	()	()	()		39. ()	()	()	()	()
6. ()	()	()	()	()	()		40. ()	()	()	()	()
7. ()	()	()	()	()	()		41. ()	()	()	()	()
8. ()	()	()	()	()	()		42. ()	()	()	()	()
9. ()	()	()	()	()	()		43. ()	()	()	()	()
10. ()	()	()	()	()	()		44. ()	()	()	()	()
11. ()	()	()	()	()	()		45. ()	()	()	()	()
12. ()	()	()	()	()	()		46. ()	()	()	()	()
13. ()	()	()	()	()	()		47. ()	()	()	()	()
14. ()	()	()	()	()	()		48. ()	()	()	()	()
15. ()	()	()	()	()	()		49. ()	()	()	()	()
16. ()	()	()	()	()	()		50. ()	()	()	()	()
17. ()	()	()	()	()	()		51. ()	()	()	()	()
18. ()	()	()	()	()	()		52. ()	()	()	()	()
19. ()	()	()	()	()	()		53. ()	()	()	()	()
20. ()	()	()	()	()	()		54. ()	()	()	()	()
21. ()	()	()	()	()	()		55. ()	()	()	()	()
22. ()	()	()	()	()	()		56. ()	()	()	()	()
23. ()	()	()	()	()	()		57. ()	()	()	()	()
24. ()	()	()	()	()	()		58. ()	()	()	()	()
25. ()	()	()	()	()	()		59. ()	()	()	()	()
26. ()	()	()	()	()	()		60. ()	()	()	()	()
27. ()	()	()	()	()	()		61. ()	()	()	()	()
28. ()	()	()	()	()	()		62. ()	()	()	()	()
29. ()	()	()	()	()	()		63. ()	()	()	()	()
30. ()	()	()	()	()	()		64. ()	()	()	()	()
31. ()	()	()	()	()	()		65. ()	()	()	()	()
32. ()	()	()	()	()	()		66. ()	()	()	()	()
33. ()	()	()	()	()	()		67. ()	()	()	()	()
34. ()	()	()	()	()	()		68. ()	()	()	()	()

EK III: İZİN YAZILARI