

Ücretli Öğretmenlerin, Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri*

Gülay DALGIÇ** Feyza DOYRAN*** Sinem VATANARTIRAN****

Öz: Öğretmen yetiştirme ve istihdamı Türk Eğitim sisteminin en çok tartışılan sorunlarından biridir. Öğretmen yetiştirmeye yönelik çeşitli formasyon programlarında ve Millî Eğitim Bakanlığı'nun istihdam politikalarında nitelikten çok nicelik kaygısının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen açıkları, yüksek maliyetli atamalar yerine sözleşmeli öğretmen, kadrosuz usta öğretici, ücretli öğretmen gibi kadrolar ile kapatılmaya çalışılmıştır. Bu atamalarda yer alacak öğretmen adayları için çeşitli pedagojik formasyon programları tasarlanmıştır. Öğretmen yetiştiren programların geliştirilmesinde bu programlara katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması da önem arz etmektedir. Bu araştırmada ücretli öğretmenlik tecrübesi olup Pedagojik Formasyon eğitimi almakta olan 17 öğretmen adayının, katıldıkları programa ilişkin deneyim ve görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma tarama modeline dayalı nitel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda, katılımcıların formasyon programı ve ücretli öğretmenlik ile ilgili görüşleri doğrultusunda öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ücretli öğretmenlik, pedagojik formasyon, öğretmen istihdam politikaları, öğretmen yetiştirme, fen edebiyat fakültesi mezunları

Experiences of Hourly Paid Teachers on the Teacher Certification Program

Abstract: Teacher training and recruitment are amongst the most disputed issues in Turkish educational system. It is observed that quantity became more important than quality in developing policies for teacher certification and recruitment models. To meet teachers shortage, Ministry of Education has preferred to use alternative ways of recruitment such as *contract based teaching, non-cadre expert teaching and hourly-paid teaching* instead of high cost tenure teaching. To train candidates for these different teaching positions, a variety of certification programs have been designed. To improve these programs, it is important to ask for the opinions of the participants of such programs. The purpose of this survey-type qualitative study is to analyze the experiences and views of 17 teacher candidates employed as hourly-paid teachers regarding the teacher certification program they are enrolled at. Suggestions that could be complimentary in the process of creating new models for teacher recruitment and training are offered based on the findings.

Keywords: Hourly-paid teaching, teaching certification program, teacher recruitment policies, teacher training, graduates of faculties of arts and letters

Öğretmen istihdamı uzun yıllardır Türk Eğitim sisteminin en çok tartışılan sorunlarından biri durumundadır. Bu konuda farklı model arayışları süregelmekte; üniversiteler, eğitimciler ve MEB tarafından nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (Alkan, 2005; Gür, 2008; Gür ve Çelik, 2009; Kavcar, 1982; Kayabaş, 2008; MEB 2008; Özoğlu, 2010; ÖYGM; 2009; Üstüner, 2004; YÖK 2007). 1970'lerden itibaren öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon programları sürekli değişim içerisinde olmuş ve bu değişim ve gelişim günümüzde de etkisini sürdürmektedir.

Cumhuriyet Döneminde öğretmen yetiştirme politikalarında önemli bir adım, 1973'te 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile birlikte, öğretmenlere yüksek öğrenim görme zorunluluğu getirilmesi ile atılmıştır. Aynı kanunla birlikte, yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlara öğretmenlik formasyonu alarak öğretmen olabilme hakkı da tanınmıştır (Bilir, 2011: 237). Yani bu kanunla, herhangi bir branştan lisans derecesine sahip olanlar, öğretmenlik formasyonu alma hakkı kazanmıştır.

* Bu çalışma 24-26 Mayıs 2012 tarihinde 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi İnönü Üniversitesi, Malatya'da sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, BÖTE Bölümü, İstanbul, Türkiye, gulay.dalgic@bahcesehir.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, feyza.doyran@bahcesehir.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, sinem.vatanartiran@bahcesehir.edu.tr

1974 yılındaki bir uygulamayla, 46.000 kişi mektupla öğretim uygulaması ile öğretmenlik programına alınmış ve atamaları yapılmıştır. 1974 öncesi öğretmen yetiştiren kurumlara (eğitmen kursları, köy öğretmen okulları, öğretmen okulları, eğitim enstitüleri) öğrenci alımı, bedenen ve zihnen sağlam ve sağlıklı olmak koşulu ile yapılyordu (Bilir, 2011).

1980 yılında Milli Eğitim Bakanlığı 21 kredilik Öğretmenlik Formasyonu Programı'nı, 1990'larda ise 33 kredilik İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı'nı uygulamaya koydu (Bilir, 2011). Bu programlarla diğer fakültelerden mezun olan binlerce öğretmen adayı mezun olarak eğitim sistemine girdiler. 1982'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlandı. 1995-1996'da herhangi bir lisans programından mezun üniversite mezunları, öğretmenlik formasyonu aranmaksızın sınıf öğretmeni olarak atandı (Bilir, 2011).

1998-1999'da YÖK tarafından yapılan bir düzenlemeyle, ilköğretim, yabancı diller, bilgisayar eğitimi, okul öncesi, beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenlikleri 4 yıllık Eğitim Fakültesi lisans programları olarak düzenlendiler. Ortaöğretim branş öğretmenlikleri ise iki yolla düzenlendi: Birincisi, Eğitim Fakültesi'ne giren öğrenci ilk 3,5 yıl branşı ile ilgili eğitimi Fen ve Edebiyat Fakültesi'nde alıp son 1,5 yıl Eğitim Fakültesi'nde öğretmenlik formasyon dersleri almak idi. İkincisi ise 4 yıllık Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarına 1,5 yıl Eğitim Fakültesi'nde Tezsiz Yüksek Lisans diploması vermek idi (Bilir, 2011).

2007 yılında YÖK, Fen ve Edebiyat Fakülteleri'ne yeniden pedagojik formasyon yetkisi verdi. Bunu takiben 2009 yılında YÖK Genel Kurulu'nda Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerine lisans eğitimi sırasında 21 kredilik pedagojik formasyon hakkı tanındı (Bilir, 2011).

YÖK, 3 Mayıs 2012 tarihinde yaptığı açıklamayla 'Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu bünyesinde yer alan Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunun yürüttüğü çalışmalar sonucu geliştirilecek yeni bir model uygulamaya konuluncaya kadar halen izin verilen üniversitelerde açılacak pedagojik formasyon programlarına, Talim ve Terbiye Kurulunun 80 no'lu kararında yer alan alanlarda eğitim gören ve mezun olacak öğrencilerin başvurma hakkının saklı olduğuna, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Fen ve Edebiyat Fakültelerine giren öğrencilerin ise bu programlara katılamayacağına karar verdiğini açıklamıştır (YÖK, 2012).

1970'lerden itibaren öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon programlarının yürütülmesine yönelik çalışmaların tarihsel süreci Tablo I'de özetlenmiştir (Bilir, 2011).

Türkiye'de 1980'li yıllarda başlayan yeni liberal politikalarla birlikte 657 sayılı Devlet Memurları, 4857 sayılı İş, 5510 sayılı Sosyal Güvenlik ve Genel Sağlık Sigortası Kanunlarıyla ve 6111 sayılı Torba Kanunla esnek çalışma biçimlerinden biri olan kısmi süreli çalışma, hem kamu hem de özel sektörde olmak üzere yasallaştırılmıştır (Kuşaksız, 2011). Yeni liberal politikayla amaçlanmak istenen, eğitim harcamalarının çok önemli bir kısmını oluşturan personel giderlerinin düşürülmesiydi. Kısmi süreli öğretmen alımı sayesinde var olan öğretmen açığı, yüksek maliyetli atamalar yerine sözleşmeli öğretmen, kadrosuz usta öğretici, kısmi zamanlı geçici öğretici, vekil öğretmen, ücretli öğretmen kadroları ile kapatılmaya çalışılmaya başlandı (Kuşaksız, 2011).

Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan düzenlemelerin, nitelikten çok nicelik kaygısı taşıdığı görülmektedir. Daha çok öğretmen ihtiyacını sayıca karşılamaya yönelik kaygılarla başlatılan çeşitli sertifikasyon ve formasyon programlarına ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın istihdam politikalarının da nitelikten çok nicelik kaygısını desteklediği görülmektedir. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları, bu politikanın bir ürünüdür. 09.02.2010 tarihinde MEB'na bağlı resmî eğitim kurumlarında 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/B maddesi kapsamında görev yapan toplam 68.086 sözleşmeli öğretmen bulunmaktaydı. Bu öğretmenlerin 04.06.2011 tarihli ve 27954 sayılı (Mükerrer) Resmî Gazete'de yayımlanan 632 sayılı Kanun Hükmünde Kararname hükümleri çerçevesinde sözleşmeli öğretmenlikten kadrolu öğretmenliğe geçişlerine imkân sağlanmıştır.

Tablo I*Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Cumhuriyet Dönemi Tarihsel Süreci*

1973	1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu: Öğretmenlere yüksek öğrenim görme zorunluluğu Aynı kanun; yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlara öğretmenlik formasyonu alarak öğretmen olabileme hakkı
1974	Mektupla öğretim: 46.000 öğretmen atandı
1980	21 kredili Öğretmenlik Formasyonu
1982	Öğretmen yetiştiren kurumların Üniversitelere bağlanması
1995-1996	Herhangi bir lisans diplomasına sahip olanların sınıf öğretmeni olarak atanması
1998- 1999	Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması (3,5 + 1,5 ya da 4 + 1,5 modelleri)
2007	Fen ve Edebiyat Fakültelerine pedagojik formasyon hakkı verilmesi
2012	Fen Edebiyat Fakültelerine yeni girecek öğrencilerden formasyon hakkının alınması

Halen devam eden bir uygulama olan ücretli öğretmenlik, 1.12.2006-2006/11350 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile, öğretmen sayısının yetersiz olması hâlinde sadece 'Yüksek öğrenimli olmak koşuluyla' haftada 30 saate kadar derse girmeye izin verecek şekilde düzenlenmiştir. Ücretli öğretmenler 657 sayılı devlet memurları kanununun 89. Maddesine göre ders saati ücreti karşılığında çalışırlar ve bu durumda sigorta prim hesaplamaları da girdikleri toplam ders saati /7,5 saat olarak hesaplanır. Bakanlar Kurulu kararına göre ücretli öğretmenlikte pedagojik formasyon bir koşul olmamasına rağmen, 2011 yılında MEB Personel Genel Müdürlüğü tarafından yapılan açıklamayla ücretli öğretmen olabilmek için Bakanlık ile Yükseköğretim Kurulu işbirliği çerçevesinde Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunları için açılan Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, Pedagojik Formasyon, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifikası ve İngilizce öğretmenliği için İngilizce Öğretmenliği Sertifikası programlarından birini başarıyla tamamlamış olmak şartı aranması önerilmiştir (MEB, Personel Genel Müdürlüğü, 2011). Ancak uygulamada, İlçe Eğitim Müdürlükleri, ihtiyaçlarını karşılayamadıkları durumlarda, bu şartı aramaksızın, dört yıllık herhangi bir programdan lisans derecesine sahip ve formasyonu olmayan başvuruları da değerlendirmeye almaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın açıklamasına göre, 30.12.2010 tarihi itibarıyla bakanlık bünyesinde 77.601 ücretli öğretmen çalışmaktadır. Ücretli öğretmenler, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne başvurmakta, okulların ihtiyaç durumuna göre, İl Milli Eğitim Müdürü ya da Kaymakam tarafından okullarda görevlendirilebilmektedirler.

Öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve beceri geliştirmeyi sağlayacak bir eğitim almamış kişilerin bu mesleğe farklı kadrolarda da olsa atanabilmeleri, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini zorlaştırmakta, kaliteli öğretmen ihtiyacını gidermemekte, toplumda da öğretmenlik algısının olumsuz algılanmasını teşvik etmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren programların niteliği de göz ardı edilmemelidir. 1998-1999 yılında, Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecinden elde edilen deneyimlerle de YÖK tarafından Eğitim Fakültelerinde yeni bir yapılanma başlatılmıştır. Ancak bir yandan da Fen ve Edebiyat Fakültelerine 21 kredili pedagojik formasyon verme hakkı da sunulmuştur. Bu programda sunulan dersler ve kredileri Tablo II'de gösterilmiştir.

Tablo II*Pedagojik Formasyon Programı Dersleri ve Kredileri*

Dersin Adı	Kuramsal	Uygulama	Kredi
Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2
Gelişim Psikolojisi	2	0	2
Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	2	0	2
Program Geliştirme ve Öğretim	2	0	2
Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri	3	2	4
Rehberlik	2	0	2
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
GENEL TOPLAM	21	10	26

Kaynak: Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, 2012.

03 Mayıs 2012'de YÖK tarafından yapılan açıklamada, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu bünyesinde yer alan Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunun öğretmen yetiştirmeye yönelik bazı çalışmalar yürüttüğü ve yeni bir model uygulamaya konuluncaya kadar, Talim ve Terbiye Kurulunun 80 no'lu kararında yer alan alanlarda eğitim gören ve mezun olacak öğrencilerin başvurma hakları saklı kalarak, pedagojik formasyon programlarına yeni öğrenci kabulünün yapılmayacağı duyurulmuştur. Her ne kadar Eğitim Fakültesi ve bu fakültelerde öğrenim gören öğrenci sayısı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrenci ihtiyacını karşılamaya yetse de, Türkiye'de eğitim, yatırımcılar tarafından da sağlık sektörü ile birlikte en fazla ilgi gören sektörlerden birisidir. FATİH projesi ve özel eğitime yatırımların teşviki gibi politikalar, eğitim alanında yetişmiş kalifiye eleman ihtiyacını artıracaktır. Bu sebeple, kaliteli öğretmene ve öğretmen yetiştiren programların değerlendirilmesine sürekli ihtiyaç duyulacaktır.

Öğretmen yetiştiren çeşitli programların tasarım ve öğretim süreçleri açısından geliştirilmesinde programa katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması da önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada farklı okullarda ücretli öğretmenlik tecrübesi olan ve Pedagojik Formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının, katıldıkları Pedagojik Formasyon programına ilişkin deneyim ve görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

Ücretli öğretmenlik yapan öğretmen adaylarının Fen Edebiyat Fakültelerini ve ücretli öğretmenliği tercih sebepleri nelerdir?

Ücretli öğretmenlik yapan katılımcılar, Pedagojik Formasyon Programı'nı nasıl değerlendirmektedirler?

Ücretli öğretmenlik yapan katılımcılar ücretli öğretmenlik uygulamasını, öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde nasıl değerlendirmektedirler?

Ücretli öğretmenlik yapan katılımcılar, Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi mezunlarını öğretmenlik yeterliklerine göre nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Araştırma, tarama modeline dayanan nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 öğretim yılında Bahçeşehir Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon eğitimine devam eden ve ücretli öğretmen olarak görev yapmış ya da halen görev yapmakta olan, Fen ve Edebiyat Fakülteleri'nin bir yabancı dil programında lisans eğitimini tamamlamış 17 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Katılımcıların tümü kadındır. Katılımcıların yaş, ücretli öğretmenlik tecrübe süresi, görev yaptığı okul türü ve görev yaptığı okul düzeyine ilişkin bilgileri Tablo III'te sunulmaktadır.

Araştırmada görüşme formunun hazırlanmasının ilk aşamasında araştırmanın cevaplamaya çalıştığı sorular açık ve kesin bir şekilde belirlenmiştir (Anderson, 1990, Akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırmanın yapılacağı hedef kitle göz önünde bulundurularak sonraki aşamada ilgili alanyazın ile araştırma soruları arasında etkili bir etkileşim kurulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Açık uçlu sorulara doğru, yanlış ya da standart cevap verme riski olmadığından (Yıldırım ve Şimşek, 2005) hazırlanan soruların açık uçlu olması tercih edilmiştir. Katılımcılar için sorulara farklı anlamlar yüklenmesi ve katılımcıların sorulara tek kelimele çok kısa cevaplar vermeleri ihtimaline karşın alternatif sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Soru formunun hazırlanmasının son aşamasında ise soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi sağlanmıştır.

Görüşme formunun başına katılımcının yaşı, ücretli öğretmenlik tecrübesi, görev yaptığı okul türü ve düzeyini belirlemek üzere kısa demografik sorular eklenmiştir. Hazırlanan yüz yüze görüşme formu 3 öğretmen adayıyla pilot görüşmeler yapılmasının ardından yeniden düzenlenmiş ve son haline getirilmiştir. Tüm görüşmeler katılımcıların izni alınarak dijital kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Tablo III*Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri*

Rumuz	Yaş	Ücretli Tecrübesi	Öğretmenlik	Görev Yaptığı Okul Türü	Görev Yaptığı Okul Düzeyi
1	Selda	26	3 yıl	Özel	Lise
2	Nur	30	2 yıl	Devlet	Meslek lisesi
3	Ayşegül	24	1 yıl	Özel	İlköğretim
4	Başak	25	1 dönem	Devlet	İlköğretim
5	Serpil	27	2 yıl	Özel	Lise
6	Buket	24	6 yıl	Özel	Lise
7	Hande	33	2	Özel	İlköğretim
8	Ayla	31	4 yıl	Özel	İlköğretim
9	Çiğdem	26	2 yıl	Devlet	İlköğretim
10	Nihal	26	3 yıl	Devlet	İlköğretim
11	Sezin	26	2 yıl	Devlet	Lise
12	Tuba	27	2 yıl	Devlet	Lise
13	Saniye	28	2 yıl	Devlet	Lise
14	Ceyda	26	3 yıl	Özel	İlköğretim
15	Yeter	27	5 yıl	Özel	İlköğretim
16	Berna	29	6 yıl	Özel	Lise
17	Bahar	34	6 yıl	Devlet	Lise

Araştırmanın etik kurallar dâhilinde yürütülebilmesini sağlamak ve katılımcıların güvenini kazanmak için görüşmeye başlamadan önce katılımcılar bilgilendirilmiş ve onayları (informed consent) alınmıştır (Groenewald, 2004; Kvale 1996). Bu amaçla hazırlanan mektupta araştırmanın amacı, aşamaları, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, katılımcının mülakatı istediği zaman bırakabileceği ve gizlilik esasları yer almıştır. Görüşmeler 15-25 dakika arasında sürmüştür.

Yapılan her görüşmenin ardından araştırmacıya görüşmedeki önemli noktaları not olarak kodlama ya da temalama sırasında başka bir uzmandan yardım alabilmesini kolaylaştıran, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen Mülakat İrtibat Özet Formu (Contact Summary Sheet) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonrasında yazıya geçirilen görüşmeler araştırmacılar tarafından analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi aşamasına geçildiğinde ise içerik analizi modellerinden Strauss ve Corbin (1990)'in geliştirdiği 5 aşamalı model kullanılmıştır: a) verilerin kodlanması, b) temaların bulunması, c) verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, d) bulguların yorumlanması, ve e) raporlaştırma.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada Lincoln ve Guba (1985: Akt: Yıldırım & Şimşek, 2005)'nın geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için geliştirdiği stratejiler kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın geçerlik boyutunda "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik" yerine de "aktarılabirlik"; "iç güvenirlik" yerine "tutarlık", "dış güvenirlik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramları kullanılmıştır.

İnandırıcılığı sağlamak amacıyla araştırmacılar kodlama ve temalama aşamasında Mülakat İrtibat Formları yardımıyla bir araya gelip onların fikirlerini alarak uzman incelemesi yoluna gitmişlerdir. Araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak amacıyla ise veriler özgünlükleri korunacak şekilde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak, yorum katılmadan kullanılmıştır.

Araştırmada tutarlık incelemesi kapsamında görüşmelerde soruların benzer bir yaklaşımla sorulmuş olmasına, kayıtların aynı şekilde tutulmasına ve veri kodlaması sırasında aynı süreçlerin takip edilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla, elde edilen sonuçların araştırmacının öznel yargılarından arındırılıp arındırılmadığını test etmek için 3. araştırmacıdan yardım alınmıştır. Bu uzman, araştırma sonuçlarını ham veriler ile karşılaştırarak teyit incelemesinde bulunmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Neden Fen-Edebiyat Fakültesi?

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının lisans eğitimlerini Fen-Edebiyat Fakültelerinde almalarının sebebinin 6 alt boyutta yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre puanının yetmemesi (17/8), edebiyat ve dil ağırlıklı eğitim alma tercihi (17/5), mezuniyet sonrası formasyon imkanı (17/4) ve bilinçsiz tercih (17/3) Fen-Edebiyat Fakültesi tercihleri arasında yer almaktadır.

Üniversite giriş sistemindeki puanlama kısıtlamasının öğretmen adaylarının okudukları fakültenin belirlenmesinde en büyük etken olduğu görülmektedir. Puanlarının yetmesi durumunda eğitim fakültesinde okumayı tercih edecek adayların, puanları yetmediğinden dolayı tercihlerini Fen-Edebiyat Fakültesinde kullandıkları görülmektedir. Katılımcılar (17/8) üniversite giriş sınavındaki puan kısıtı konusundaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Puanım Fen Edebiyatı tuttuğu için tercih ettim. İlk tercihlerim Eğitim Fakülteleri olmuştu. (Berna)

O zaman puanım buraya yetmişti. Öncelikli tercihim öğretmenlik bölümüydü. Çünkü kendime en uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyordum. ... İlk tercihim de öğretmenlikti. 2. tercihlerle yerleştirildim ben. Ama gene de 20. tercihime girdim. (Serpil)

Serpil ve Berna'nın ifadelerinde de görüldüğü gibi üniversite giriş sınavında aldıkları puan Fen-Edebiyat Fakültelerine yerleştirilmelerinde en büyük etken olmuştur. Ubuz ve Sarı (2009) sınıf öğretmenliği 3.sınıf öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında en önemli iki nedeni; üniversite sınav sonuçları ve aile ve çevre etkisi olarak belirlemişlerdir.

Öğretmen adaylarının Fen-Edebiyat Fakültesi tercihlerinde diğer büyük etkenin adayların okudukları yabancı dile daha çok hâkim olma istekleri olduğu görülmektedir. Okudukları alanda daha yoğun uzmanlık bilgisi edinebilmek için Fen-Edebiyat fakültesini tercih ettiklerini belirten adaylar (17/5) tercih sebeplerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Aslında Fen-Edebiyat Fakültesini tercih etmemin sebebi.... Fransızca öğretmenliğinden mezun olan ve Fransızca'yı eğitim fakültesinde öğrenen insanları gördüm. Dile hâkimiyetleri kesinlikle yok. Fen-Edebiyat Fakültesinde Fransız Dili ve Edebiyatı, sonra da mütercim tercümanlık eğitimi alıp üzerine öğretmen olmayı tercih ettim. Yani ben bu tarz öğretmenlerin daha başarılı olduklarını düşünüyorum. (Ayşegül)

... Fransızcayla ilgili her şeyi öğrenmek istiyordum. Bu dili tamamen, kültürüyle öğrenmek istiyordum. O zaman öğretmenliğe ilgim yoktu. Bana hocam "o zaman dil edebiyat okuyacaksın" dedi. ... Hacettepe Fransız dili ve edebiyatına girdim. (Başak)

Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının Fen-Edebiyat Fakültesini tercih sebeplerinde uzmanlık alanları olan yabancı dili daha iyi öğrenmeyi istemeleri en etkili faktör olarak görünse de o zaman Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerine sağlanan pedagojik formasyon hakkının da bu seçimde büyük etkisi olduğu görülmektedir. Fen ve Edebiyat Fakültesinde eğitim görülen sırada ya da mezun olunduktan sonra kolaylıkla pedagojik formasyon dersleri alabileceklerini bilen öğretmen adayları (17/4) bu durumda seçimlerini eğitim alacakları alandaki uzmanlık eğitiminin derinliğinden yana yapmışlardır.

Dil bölümünü seçtim çünkü dili daha derinlemesine öğrenmek istedim. Daha fazla araştırma yapabileceğim için Fen ve Edebiyat seçtim. Bilinçli bir tercihti. Pişman da değilim. Ama gerekli haklar verilmiyor maalesef. Formasyon 3 yıldır alamadım. Karaborsa oldu. (Nur)

Seviyorum bu alanı. O zaman Fen ve Edebiyat okuyup formasyon alınıp öğretmen olunabiliyordu. (Aynur)

Üniversite tercihi sırasında, adayların Fen ve Edebiyat Fakültesi mezuniyeti sonunda pedagojik formasyon eğitimi alma hakkına sahip olmalarının iki fakülte arasındaki tercihlerini etkilediği görülmektedir.

Üniversite tercihleri sırasında yeteri kadar bilgilendirilmeyip bilinçsiz tercih yapmak ise öğretmen adaylarının (17/3) Fen ve Edebiyat Fakültesini tercihlerindeki diğer bir nedeni oluşturmaktadır.

Yani kısacası yanlış yönlendirilmiş oldum. Bölüme başladığımızın ilk günü hocalarımızdan biri “buradan çıktığınızda mesleğiniz olmayacak, işiniz olmayacak, iş arayacaksınız ama bulamayacaksınız” dedi. Ben bunları bilmiyordum. Bir de tecrübesizlik vardı. Her yerde yazan klişe ifadeler vardı: bakanlıklarda çalışırsın, turizmde çalışırsın vs. Ama gerçek dünya öyle değil. (Başak)

Neden Ücretli Öğretmenlik?

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının ücretli öğretmenlik yapmayı tercih etme nedenleri öğretmenlik sevgisi (17/8), işsizlik (17/7) ve yaşam tarzı değişikliği (17/5) olarak sıralanabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından öğretmenlik mesleğini kendilerine yakın bulduklarını ve bu mesleğin ideallerindeki meslek olduğunu belirtenler en geniş grubu (17/8) oluşturmaktadır. Ayşegül, Berna ve Serpil'in ifadelerinde de bu durum kendini açıkça göstermektedir.

Bende üniversite tercihleri sırasında bu bilinç vardı. Öğretmen olmayı düşünüyordum. Çok uzun zaman özel ders verdim. Lise yıllarında da ders verdim. Bu süreçte öğretmeyi sevdim. (Ayşegül)

Öğretmenliği bir meslek olarak icra etmek istediğim için bu alanda çalışmayı arzu ettim. (Berna)

Ben şahsımın öğretmenlik alanında yetenekli olduğunu düşünüyorum. Bu yüzdendir ki bu mesleği 6 senedir icra ediyorum. (Serpil)

Ücret belli noktadan sonra etki etmiyor. Bana göre öğretmenlik sevilince yapılabilir (Sezin)

Öğretmen adaylarının ücretli öğretmen olarak görev yapmalarındaki diğer büyük etkenin ise işsizlik olduğu görülmektedir. Bu durumu Ayla'nın ifadeleri en iyi şekilde açıklamaktadır.

Boş durmaktansa, gerilemektense, çalışmak daha iyidir dedim. (Ayla)

Öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin meslek seçimi nedenleri üzerine yapılan birçok çalışma vardır (Boz ve Boz, 2008; Eskicumalı, 2002; Gürbüz ve Sülün, 2004; Tataroğlu, Özgen, Alkan, 2011; Ubuz ve Sarı, 2009). Araştırmasında Eskicumalı (2002) öğretmen adaylarının öğretmenliği seçme nedenlerini çocuk sevgisi (%23), çalışma saatlerinin azlığı/tatil döneminin uzunluğu (%37.1), iş güvencesinin olması (%37.1) olarak belirlemiştir. 2004 yılında Eğitimciler Birliği Sendikası tarafından Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin %33.4'ü topluma faydalı olmak isteği, %22.6'sı iş garantisi, %22.2'si meslek sevgisi, %9.7'si saygın bir meslek olması, %7.1'i aile isteği; %5.1'i ise çevrenin etkisiyle öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtmişlerdir. Gürbüz ve Sülün (2004) biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tercih nedenleri üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğini tercihlerinde en büyük iki etkenin biyoloji sevgisi (%30) ve iş garantisi (%15) olduğunu belirlemişlerdir. Boz ve Boz (2008) ise ortaöğretim kimya ve matematik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 38 öğretmen adayı ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini; kimya/matematik öğretmenini sevme (%34), öğretmeyi sevme (%32), kimyayı/matematığı sevme (%21), sınav sistemi (%16) ve topluma katkıda bulunma (%13) olarak saptamıştır. Öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yapılan tüm bu araştırmaların ortak sonuçlarına bakılacak olduğunda öğretmenlik mesleğinin tercih edilme nedenleri arasında en büyük iki etkenin meslek sevgisi ve iş garantisi olduğu göze çarpmaktadır. Bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılacak olduğunda ücretli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercihlerinde de temel güdülerinin diğer öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından farklılaşmadığı dikkat çekicidir.

Öğretmen adaylarının (17/5) yaşam tarzlarındaki değişikliklerin de onların ücretli öğretmenlik tercihlerinde etkili olduğu, çalışmada elde edilen bulgular arasındadır. Kadın öğretmen adaylarının evlilik yaptıktan ve çocuk sahibi olduktan sonra evlerine ve çocuklarına daha çok zaman ayırabilme arzularının ücretli öğretmenlik yapmalarında etkili olduğu görülmektedir.

1,5 yıldır ücretli öğretmenlik yapıyorum. O zaman yeni evli olduğumdan dershanelerde çalışmayı tercih etmediğim için ücretli öğretmenliği tercih ettim (Serpil)

Çocuğum doğduktan sonra hayatımın akışı değişti. Kreşe gönderdikten sonra kendime zamanım kalmaya başladı ve evde sıkılınca da arayışa girdim. Öğretmenliği sevdiğim için tercih ettim. (Ceyda)

Bu noktada öğretmenlik mesleğini tercihte cinsiyetin de önemli bir etken olduğu göz önüne çıkmaktadır (Çermik, Doğan, Şahin 2010). Bu bulguya bakıldığında ücretli öğretmenlik tercihlerinde evli ve çocuklu olma, eve daha çok zaman ayırabilmek için bir etken olarak belirdiğinden bu kişilerin mesleğe adanmışlıkları sorgulanabilmektedir. Ancak öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi üzerine yapılan araştırmalar bu konuda evli öğretmenlerin lehine sonuçlar göstermektedir. Araştırmalar öğretmenlerin medeni durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymakta ve evli bireylerin bekâr ve dullara göre tutarlı bir şekilde daha az tükenmişlik örüntüsü gösterdiklerini belirtmektedir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Çokluk, 1999; Dolunay, 2002; Maslach ve Jackson, 1985; Tuğrul ve Çelik 2002).

Program hakkında görüşler

Araştırma bulguları, Pedagojik Formasyon programını değerlendiren katılımcılar genelde programın önemini ve faydasını belirtmekle birlikte, Beşoluk ve Horzum'un (2011) çalışmasında da belirttiği gibi derslerden, derslerin işleniş yöntemlerinden, programın süresinden ve öğretim elemanlarından kaynaklanan problemlerin var olduğunu vurgulamışlardır.

Formasyon programından çok şey öğrendim. Daha önceden doğru şekilde bildiğim şeylerin aslında yanlış olduğunu öğrendim burada. (Saniye)

İyi ki bu programa dahil olmuşum. Ama keşke mezun olduğumda bu programı almış olsaydım. O zaman öğrencinin karşısında daha sağlam durabilirdim.... Aslında bilgi var ama aktarım çok önemli. Formasyonda bunu yaşadım. Bir kişiye bilgi aktarımı nasıl olmalı bunu öğrendim. (Nihal)

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların program hakkındaki görüşlerinde programın süresi, teorik içerik, uygulama eksikliği ve öğretim yöntemleri öne çıkan temalar olmuştur. Program süresi ile ilgili olarak katılımcıların tamamı (17/17) program süresinin 1 sene olmasının yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Sürenin yetersizliğini, "Çok sıkıştırılmış bir program, dersane gibi oldu" (Yeter) ifadesi ile belirten de olmuştur. Pedagojik Formasyon ve Öğretmen Eğitimi programlarının sürelerinin yeterli bilgi ve donanımı verebilecek kadar uzunlukta olmasının önemi çeşitli çalışmalarda da vurgulanmıştır (Rosenberg ve Sindelar 2001; Bell, Cihak, ve Judge, 2010). Katılımcılar tarafından programın süresine yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- 2 yıllık bir yüksek lisans olarak verilmeli (1 yılı teori, 1 yılı uygulamaya yönelik) (17/2)
- Fen ve Edebiyat Fakültesi 5 yıla çıkarılıp son 1 yılda formasyon verilebilir (17/1)
- Formasyon dersleri fakültede okurken alınmalı (17/3)

Pedagojik Formasyon Programının içeriği bağlamında katılımcıların tamamı (17/17), programın teori ağırlıklı olduğunu ve ders içeriklerinin teorik bilgilerle sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Nihal'in bu konudaki görüşleri diğer katılımcıların ifadelerini de yansıtmaktadır.

...uygulama yaptığımız oldu ama pratiğe nasıl döneceğiz, bunu daha çok görmemiz gerekirdi..... Örnek ders anlatımları ve vakalar olabilir, uygulamada ders anlatımı sayısı artırılabilir. (Nihal)

Aynı şekilde Ayla'nın da belirttiği gibi dersler "daha uygulamalı, gerçek vakalarla, örneklerle verilmeli". Hatta Serpil'in özellikle öne çıkardığı gibi, 'bazı dersler sadece uygulamaya yönelik olabilir'. Bu aktarımlarda da görüldüğü gibi, formasyon dersi verenlerin öğretim yöntemi olarak teorinin yanı sıra daha uygulamaya yönelik, gerçek vakalar ve örnekler üzerinden ders işlemeleri gerektiği dile getirilmiştir. Bu bağlamda, katılımcılar tarafından programın içeriğine yönelik olarak şu öneriler dile getirilmiştir:

- Öğretmenlik Uygulaması dersi iki dönemde de olmalı (17/2)
- Metot derslerinde öğrenci ders anlatımlarının sayısı artarak Öğretmenlik Uygulaması dersi öncesi tecrübe kazanılmalı (17/3)
- Derslerde gerçek deneyim paylaşımları daha fazla olmalı (17/5)

Program kazanımları ile ilgili olarak öğrenciyi tanıma (17/3), metot bilgi ve becerisi (17/4), sınav hazırlama ve değerlendirme becerisi (17/2), sınıf yönetimi (17/2), sınıf içi iletişim (17/2) ve materyal geliştirme (17/2) alanlarında programın olumlu katkıları olduğu belirtilmiştir.

Sınıf Yönetiminde mesela sınıfta a'dan z'ye oturma düzeni, kurallar, disiplin v.s. birçok şeyle mücadele yöntemleri öğrendim. (Nihal)

Pedagojik Formasyon programında alınan dersler içinde Öğretmenlik Uygulaması (17/6), Özel Öğretim Yöntemleri (17/7) ve Gelişim Psikolojisi (17/4) derslerinin en fazla katkı sağlayan dersler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlik Uygulamasıyla ilgili Ceyda ve Çiğdem'in ifadeleri diğer katılımcıların bu konudaki görüşlerini yansıtmaktadır.

Uygulama dersi faydalıydı. Birinin anlatmasından ziyade görmek daha önemli. Çok faydasını gördüm. O an hocaya neyi neden yaptığının sorup geri bildirim de alabiliyorsunuz. (Ceyda)

"Uygulama dersinde en azından derse girdik; ben olsam nasıl yapardım, hoca bunu nasıl yaptı gibi dışarıdan gözlemek iyi oldu."(Çiğdem)

Öğretmenlik Uygulaması dersinin veriminin gidilen okula bağlı olduğunu belirtenler de olmuştur (17/4). Bu bağlamda Yeter'in deneyimleri gittiği okula bağlı olarak olumlu olmuştur.

Uygulama dersi okula bağlı. Okul çok önemli. Bize çok yol gösterdiler, çok yardımcı oldular, ilgilendiler. (Yeter)

Özel Öğretim Yöntemleri dersinin faydalı olduğunu belirten katılımcılar (17/6) özellikle bu dersin bireysel farklılıkları öne çıkardığını vurgulamışlardır.

Özel Öğretim Yöntemleri dersi faydalıydı; öğrencilere nasıl yaklaşmak gerekir, çoklu zeka, öğrenci anlamıyorsa ne yapmak gerekir öğrendik. (Ceyda)

Yeter ise bu konuda yine teoriden çok uygulama ağırlıklı ders işlemenin faydasını belirtmiştir.

Özel Öğretim Yöntemleri ve Rehberlik en faydalı dersler oldu... Çünkü yaşanmış örnekler anlattılar. Kitaptan değil, hoca yaşadığı bildiği şeyleri paylaştı. Slayttan okumadı. Çok tecrübeli, yaklaşımı da çok iyiydi.

Gelişim Psikolojisi dersinin hem öğretmenlik hem de özel yaşamlarında çocuklarla iletişimlerine katkı sağlayacağını belirten katılımcılar da olmuştur.

Gelişim Psikolojisi dersi çok önemliydi bence. Yaş gruplarına göre çocuklarla nasıl iletişim kuracağımızı öğrendik. (Serpil)

Gelişim Psikolojisi çok faydalı ki bunu kendi çocuğumuzda da kullanabiliriz. (Nihal)

Alıntılardan da görüldüğü gibi, bu derslerin daha verimli algılanmasının sebeplerinin bu derslerde vakaların kullanılması, gerçek deneyimler üzerinden paylaşımların yapılması ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulamaya geçirebilecekleri bilgi ve beceriler kazanmaları olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik olarak, bu dersin süresinin uzatılarak (17/3), daha fazla sayıda öğretmenin derslerinin gözlenmesi (17/2) ve daha fazla sayıda ders anlatımı yapılması (17/2) da önerilmiştir.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Almadan Ücretli Öğretmenlik Doğru mu?

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi almadan öğretmenlik yapabilmeleri konusunda görüşlerine baktığımızda, tamamının (17/17) kendileri de bu şekilde öğretmenlik yapmış olmalarına rağmen, bu uygulamayı yanlış bulduklarını ve ücretli öğretmenliğin formasyon eğitimi tamamlandıktan sonra yapılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Ceyda ve Nihal'in sözleri bu durumu çok açık özetlemektedir:

Ücretli öğretmenlik yanlış. Ben yaptığım halde yanlış diyorum. Ben çocukları seviyorum ama herkes böyle değil. Formasyonda öğretmenliğe uygun olup olmadığını görüyorsun. Ama hiç formasyon almadan direkt ücretli öğretmenlik çok yanlış. (Ceyda)

Ben ücretli öğretmenliği yanlış buluyorum. Herkes bir şeyler bilebiliyor ama bunu okulunda okumak var. Ben başta problemler yaşadım. Nasıl öğretmek gerekir, bunun öğretilmesi lazım önce. (Nihal)

Bu konuyla ilgili olarak, ancak bir destek sistemi ile birlikte ücretli öğretmenliğin formasyon olmadan yapılabileceğini belirten iki görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden ilki, ücretli öğretmenlik yapan kişinin asıl öğretmenin yanında yardımcı öğretmen olarak, yani bir öğretmen desteği ile birlikte derse girebileceğini önermektedir. Diğer ise, küçük bir okul sisteminde diğer öğretmenlerden gördüğü desteği örnek göstererek, ancak böyle bir destek sistemi olduğu takdirde formasyonu olmayan kişilerin öğretmenlik yapabileceğini önermektedir. Her iki görüşte de mentor öğretmen desteğinin önemi ortaya çıkmaktadır:

Benim çalıştığım okul küçük bir okuldu, bir destek sistemi vardı. Çok yardımcı oldular. Başka bir okulda başlasaydım güvenmezdim kendime. Küçük bir okulda, küçük bir yapı olunca, başkalarından da destek görünce, kendime güvendim. (Ayla)

Bu öneri, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen açığını kapatmak amacıyla geliştirilen alternatif öğretmen eğitimleri ve istihdamları programlarında uygulanmaktadır. Öğretmen açığından dolayı Amerika'da, Hiç Bir Çocuk Geride Kalmasın Yasası kapsamında, eğitim fakültelerinin yanı sıra farklı fakültelerden mezun kişilerin öğretmenlik yapabilmeleri için, eyaletlere alternatif programlar geliştirmeleri yetkisi verilmiştir. Bu alternatif programlar, geleneksel öğretmen yetiştirme programlarını hızlandırılmış olarak sunmakta, kişilerin hemen okullarda öğretmen olarak görevlendirilmelerine imkan tanımakta, ancak 'görevlendirildikleri okulda ilk bir ya da iki yıl boyunca deneyimli bir öğretmenden mentorlük desteği almaları' (Bell, Cihak, ve Judge, 2010) zorunlu tutulmaktadır.

Bu soruya verilen cevaplar arasında, ücretli öğretmenlik yapanların kadrolu öğretmenlere kıyasla uğradıkları haksızlıkların da yer aldığı görülmektedir. Bir öğretmen, kendisi Fransızca mezunu olduğu halde sınıf öğretmeni olarak atandığı için karşılaştığı zorluklara değinerek, mezunu olduğu branşa uygun bir görevlendirmenin yapılması gerekliliğini belirtmiştir. Bir öğretmen, kadrolu öğretmenlerle ücretli öğretmenler arasındaki, aynı görevleri üstlenmelerine rağmen aldıkları ücretlerin farklılıklarına ve hasta olduklarında doktor raporu aldıkları zaman, kadrolu öğretmenlerin aksine devamsızlıklarının ücretlerinden düşüldüğüne dikkat çekmiştir. Özellikle bu görüş, daha önce Karadeniz ve Demir'in (2010) sözleşmeli öğretmenler üzerine yaptıkları bir araştırmada benzeri şekilde ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmada, sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasındaki özlük haklarından kaynaklanan (sözleşmeli öğretmenlerin isteğe bağlı tayin hakkının olmaması, asker öğretmen olarak görevlendirilmemesi, yönetici olamaması, kıdem ve derece alamaması, sağlık güvencesini 90 iş günü çalışmadan elde edememesi, çalıştığı okuldan hastalık nedeniyle sevk alamayıp mesafe ne olursa olsun bağlı oldukları milli eğitim müdürlüklerinden alabilmesi, sözleşmeli sınıf öğretmenlerinin İLKSAN üyesi olamaması, ek ders ücretlerinden yapılan SSK kesintisi, dil tazminatından yararlanamaması, çocuk ve eş yardımı alamaması, öğrenim durumundan öze bağlı tayin isteyememe gibi) farklılıkların sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Bu araştırmanın konusuyla ilgili çarpıcı bir başka yorum da Serpil'den gelmiştir:

Eğer devlet bize ücretli öğretmenlik hakkı tanyorsa, sonradan staj zorunluluğu koyması çok saçma. Eğer bir insanı yeterli görmüyorsan o kişiyi hiçbir kurumda çalıştırmamalısın. 8 senedir ücretli öğretmenlik yapan fizik öğretmeni arkadaşım KPSS'den 86 aldı ve yerleştirilemedi. Çok iyi bir öğretmen. Devlet bu kişiyi 8 sene çalıştırıp sonunda yetersizsin diye atamıyor ama çalıştırmaya devam ediyor. Durum çok tezat.

Bu bulgular, öğretmen ihtiyacını gidermek için geliştirilen istihdam modellerinden biri olan ücretli öğretmenlik uygulamasının nitelikli öğretmen ihtiyacını gidermede yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu sonuçlar 18. Milli Eğitim Şurası'nda alınan şu kararlarla da örtüşmektedir.

- Öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara hız verilmeli;
- Öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi farklı uygulamalar kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu olarak istihdamı sağlanmalı (MEB, 2010)

Fen Edebiyat Fakültesi Mezunları ile Eğitim Fakültesi Mezunlarını Farklı Kılan Özellikler Nelerdir?

Araştırma bulgularına göre, Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarının Eğitim Fakültesi mezunlarından daha güçlü olduklarını düşündükleri iki alan, dili kullanabilme bilgi ve becerileri (17/11) ve edebiyat ve genel kültür bilgisidir (17/6).

Dili kullanabilme bilgi ve becerisinde, Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunları kendilerinin dile daha hâkim olduklarını düşünmektedirler. Bu görüşün temel sebebi olarak ise öğrenim gördükleri dille ilgili çok çeşitli edebi metinler okumalarını ve bu metinleri irdelemelerini göstermektedirler. Güçlü bir yan olarak gördükleri bu bilgi ve beceriyi ücretli öğretmenliklerinde de derslerine yansıtabildiklerini ve bu şekilde Eğitim Fakültesi mezunlarına kıyasla daha farklı materyaller hazırlayabildiklerini ifade etmektedirler.

Eğitim Fakültesi mezunlarından aşağı bir tarafımı görmedim ücretli öğretmenlik sürecinde. Hatta bilgi açısından daha iyiydim. Dile daha çok hakimdim. Öğrenciyle iletişim zaten zamanla olabilecek bir şey. (Buket)

Bizler kesinlikle Fransızca öğrenirken tüm tarihi ve edebiyatıyla birlikte bir yaşam tarzı edindik. Ancak eğitim fakültesinden mezun olan Fransızca öğretmenleri de itiraf ediyor zaten, dile bizim kadar hakim olmadıklarını. (Yeter)

Öğretmenlik mezunlarının dil kullanımları zayıf. Üniversite sınavında dil kısmı kolaydı. Biz asıl dili üniversitede öğrendik. Onlara eğitim ve teori derslerine ağırlık vermekten dili es geçiyorlar sanki. (Yeter)

Benim kastım, daha çeşitli çalışmalar kişiyi her zaman daha donanımlı kılıyor. Bize çok farklı konularda metin çevirileri yaptırıldı, dönem yazarlarını inceledik. Genel kültür açısından da bu çok önemli. (Ayşegül)

Ayrıca katılımcılar, edebiyat ve kültür bilgilerinin, derslerini sadece dil eğitimi bakış açısıyla hazırlamadıklarını, değerler eğitimi ve genel kültür gibi konuları da katarak derslerine çeşitlilik kazandırdıklarını ifade etmektedirler. Bu konuda sırasıyla Sezin, Nihal ve Serpil'in görüşleri şöyledir:

Genel kültür olarak biz daha avantajlıyız. Yorum gücü, tiyatro, eleştirel düşünme vs. Öğrenciye o açıdan daha fazla şeyler verebiliriz. (Sezin)

Edebiyat çıkışlılar edebiyat ve kültürü tanıdıkları için dünyaya daha açıklar, değerler eğitimi de verebilen kişiler. (Nihal)

Benim avantajım edebiyatı biraz daha yoğun görmüş olmam. Dersi edebiyatla bütünleştirip farklı bakış açıları sağlayabiliyorsun. (Serpil)

Katılımcıların bu bağlamda verdikleri örnekler değerlendirildiğinde, kendi dalları olan yabancı dilde, aldıkları yoğun edebiyat, tarih ve kültür derslerinin hem yabancı dil becerilerini geliştirmede hem de öğretmenlik yaparken öğrencilere daha geniş dünya görüşlerini kazandırmada önemli oranda destek olduğunu göstermektedir.

Aynı soruda, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Fen Edebiyat Fakültesinden mezun öğretmenlere göre güçlü oldukları alanların ise sınıf yönetimi (17/3), metot bilgisi (17/7), materyal hazırlama (17/4), sabır (17/1), yaş grubu özelliklerini bilmek (17/1) ve öğrenci yanlışlarına tolerans (17/1) olduğu görülmektedir.

Eğitim Fakültesi mezunlarının bu alanlarda daha güçlü olduklarını vurgulayan bazı alıntılar aşağıda sıralanmıştır:

Sınıf Yönetimi:

Örneğin bir çocuk kitabını unuttu. Öğretmen, kitabı olan birisinin yanına oturarak derse devam etmesini sağladı ama derste sadece bir kere söz hakkı verdi. Bunu yapması bilinçliydi. Hem dersi takip etmesini sağladı hem de daha az katarak biraz cezalandırılmış gibi oldu. Eğitim çıkışlılar bu gibi detayları daha iyi biliyor. (Ayla)

Metot Bilgisi:

40 dakikalık bir ders nasıl planlanır, nasıl işlenir, daha iyi biliyorlar. Benim daha çok tecrübeye ihtiyacım vardı. (Sezin)

Materyal Çeşitliliği ve Üretimi:

Eğitim mezunları daha çok etkinlik biliyorlardı. Oyunlar oynatabiliyorlardı. Onlardan yardım almaya çalışıyordum. Benim bilgim daha fazlaydı, (dil) ama onlara aktarma konusunda onlar daha iyiydi. (Çiğdem)

Bu temaların ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının kendilerinde gördükleri güçlü yanların öne çıkardığı ortak görüş ise, Eğitim Fakültesi mezunlarının sahip oldukları metot bilgilerinin, dil bilgi ve becerilerinden daha iyi olduğu yönündedir. Eğitim Fakülteleri derslerinin ve ders içeriklerinin pedagoji ağırlıklı olması ve dil becerilerini geliştirmede çok etkili olan edebiyat ve kültür derslerinin ise göz ardı edilmesi bir eksiklik olarak vurgulanmıştır:

Bizim alanımız yabancı dil olduğu için bence okulda verilen eğitim sadece öğretmenliğe yönelik olmamalı. Ama eğitim fakültelerinde tüm içerik öğretmenliğe yönelik. Sınıf yönetimi, vb. Dersler formasyonda da gördük ki 1 senede alınabilen derslermiş. Ancak onlar bu dersleri 4 seneye yayarak alıyorlar. Benim kastım, daha çeşitli çalışmalar kişiyi her zaman daha donanımlı kılıyor. (Ayşegül)

Bu eksikliğe 18. Milli Eğitim Şurası'nda da dikkat çekilmiş ve 'eğitim fakültesi dışında formasyon eğitimi veren fakültelerde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanında, genel kültür ve alan dersleri de amaca uygun olarak geliştirilmelidir' kararı alınmıştır (MEB, 2010).

Sonuç ve Öneriler

Ücretli öğretmenlik tecrübesi olup Pedagojik Formasyon eğitimi alan kişilerin katıldıkları programa ilişkin deneyim ve görüşlerini incelemenin amaçlandığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yabancı dil alanında lisans eğitimi gören öğretmen adaylarının Fen ve Edebiyat Fakültesi'ni tercih etme sebepleri puanının yetmemesi, edebiyat ve dil ağırlıklı eğitim alma tercihi, mezuniyet sonrası formasyon imkanı ve bilinçsiz tercihtir

Ücretli öğretmenlik uygulaması öğretmenlik bilgi ve becerilerine henüz sahip olmayan kişilerin öğretmenlik yapmasına olanak tanıdığı için öğretmenlik mesleğinin algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple, ücretli öğretmenlik sadece asıl sınıf öğretmeninin yanında, yardımcı öğretmen olarak, sınıf öğretmeninin destek ve danışmanlığıyla yapılan bir uygulama olarak sınırlandırılmalıdır. Bu kişilerin ücretli öğretmenlik öncesinde ya da esnasında pedagojik formasyon programını tamamlamaları gerekmektedir.

Pedagojik formasyon programlarında sunulan dersler, teorinin yanı sıra özellikle gerçek sınıf deneyimleri ve vakalara dayalı anekdotlarla zenginleştirilmelidir. Öğretim elemanları derslerini tasarlarken, öğretim yöntemi olarak vaka kullanımı ve deneyim paylaşımına ağırlık vermelidir.

Pedagojik formasyon programlarında okul uygulaması dersi iki döneme uzatılmalı ve ilk dönem formasyon sınıfı içinde örnek ders sunumları yapılmalıdır. İkinci dönem, Öğretmenlik Uygulaması dersinde daha fazla sayıda ders anlatımı ve geri bildirim alınması sağlanmalıdır.

Eğitim Fakülteleri programlarında, alan bilgisi eğitimi güçlendirilmeli ve alan bilgisine yönelik ders sayısı artırılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu bünyesinde yer alan Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunun yürüttüğü çalışmalar sonucu geliştirilecek yeni bir model uygulamaya konuluncaya kadar halen izin verilen üniversitelerde açılacak pedagojik formasyon programlarına, Fen ve Edebiyat Fakültesi'nde şu an okuyan öğrencilerin devam edebileceği, ancak yeni girecek öğrencilerin kabul edilmeyeceği belirtilmiştir. Öğretmen yetiştirmede yeni modeller hem YÖK'ün hem de Milli Eğitim Bakanlığı'nın gündeminde. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı son 2 yıldır Eğitim Fakültelerinin de katılımıyla çeşitli çalıştaylar düzenlemeye devam etmektedir. Bu araştırma sonuçları, yeni model tasarım çalışmalarında yol gösterici olacaktır. Bu araştırmanın kapsamı ve örnekleme genişletilmeli, bu deneyimlerden yeni model tasarımlarında daha fazla yararlanılmalıdır.

Kaynaklar

- Alkan, H. (2005). Yarının öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi. M. Özbay (Ed.), Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (s. 219-240), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Altunya, N. (2008). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme deneyimi (1848-2008)*. İstanbul: Uygun Basım.
- Ankusem. (2012). Öğretmenlik sertifikası programı uygulama yönergesi. 25 Haziran 2012 tarihinde http://www.ankusem.ankara.edu.tr/?bil=bil_egitim&gosterim=egitim_icerik&id=53 adresinden erişildi.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara’da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Bell, S.M.; Cihak, D.F.; Judge, S. (2010). [A preliminary study: do alternative certification route programs develop the necessary skills and knowledge in assistive technology?](#), *International Journal of Special Education* 25(3), 110-118.
- Beşoluk, Ş., ve Horzum, M. B. (2011) Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1)1, 17-49.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44, 2, 223-246.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D.E. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Çermik, H., Doğan, B., ve Şahin A. (2010). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2),201-212.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Dolunay, A.B (2002). Genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*. 55 (1).
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. (Ed. Y. Özden) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler* (Rapor No. 1). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B. S. (2008). Öğretmenlerin proletaryalaşması. 16 Mart 2012 tarihinde <http://www.haber10.com/makale/5531/> adresinden erişildi.
- Gürbüz, H. ve Sülün, A. (2004). Türkiye’de biyoloji öğretmenleri ve biyoloji öğretmen adaylarının nitelikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

- Karadeniz, Y. ve Demir, S.B. (2010). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 55-77.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli: yüksek öğretmen okulu. *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 197-214.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Koçer, H. A. (1973). Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-1.
- Kuşaksız, A. (2011). Kadrosuz usta öğreticilerin sosyal güvenlik hakları. *Yönetim ve Ekonomi*, 18(2).
- Maslach, C., ve Jackson, S. E. (1985). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-131.
- MEB (Haziran, 2010). *Sözleşmeli Öğretmenlik için başvuru ve görevlendirme kılavuzu*. MEB Personel Genel Müdürlüğü: Ankara.
- MEB (2010). *Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi*. 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları: Ankara.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- ÖYGM (2009a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü 2010-2014 stratejik planı*. Ankara.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta: Siyaset, Ekonomi, ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17.
- Özsoy, G.; Özsoy, S.; Özkara, Y.; Memiş, A. (2010). Factors affecting pre-service teachers’ choice of teaching as a profession. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Rosenberg, M. S., & Sindelar, P. T. (2001). *The Proliferation of Alternative Routes to Certification in Special Education: A Critical Review of the Literature*. Arlington, VA: The National Clearinghouse for Professions in Special Education, The Council for Exceptional Children. 01 Haziran 2012 tarihinde www.special-ed-careers.org. adresinden erişildi.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Şimşek, H. (2005). Eğitimde reform ve değişim kararlılığı. M. Özbay (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (s. 149-156). Ankara.
- Tataroğlu, B., Özgen, K. ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April, 2011 Antalya.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, (12).
- Türer, A. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *Abece Dergisi*, 235-236.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 113-119.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz

sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (1998). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme tarihi gelişimi. *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi ile İlgili Rapor*. Ankara.

YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

YÖK. (3 Mayıs 2012). Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği. Ankara.