

T.C
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı

PEDAGOJİK FORMASYON YOLUYLA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE
MEZUNLARIN İSTİHDAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLDEN YILMAZ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. İ. BAKIR ARABACI

ELAZIĞ 2015

T.C
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

**PEDAGOJİK FORMASYON YOLUYLA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE MEZUNLARIN
İSTİHDAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gülden YILMAZ tarafından hazırlanan “Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, 30.07.2015 tarihinde aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

1. Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI (Tez Danışmanı)
2. Doç. Dr. Mehmet TURAN
3. Yrd. Doç. Dr. Murat POLAT

İmza



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu / / 2015 tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre, Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI danışmanlığında hazırlamış olduğum **“Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi”** adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Güliden YILMAZ

...../...../2015

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında pedagojik formasyon eğitimi yoluyla öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan güçlükler ve ortaöğretim branşlarındaki mezunların istihdamı incelenmektedir. Çalışmada öğretmen yetiştirme sistemi kuramsal bakış içinde ele alınmış, pedagojik formasyon eğitimi yoluyla öğretmen yetiştirme sistemi açıklanmış ve pedagojik formasyon eğitimi yoluyla öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan güçlükler incelenmiştir.

1848'den günümüze kadar öğretmen eğitimi konusunda son derece birikimli bir geçmişe sahip olan ülkemizde, öğretmen yetiştirme konusunda süreç içinde alınan kararlar ve yapılan uygulamalar doğrultusunda pedagojik formasyon eğitimi uygulamasının ve bu uygulama karşılaşılan güçlüklerin portresi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde, problem genel hatları ile tanıtılmaktadır. İkinci bölümde konu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın amacı başlığı altında yer alan sorular doğrultusunda elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar sunulmuştur. Son bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın oluşum sürecinde bilgisini, zamanını ve enerjisini esirgemeyerek çalışmanın şekillenmesinde her an yanımda olan, teşvik edici ve cesaretlendirici görüşleri ile katkıda bulunan danışman hocam Doç. Dr. İ.Bakır ARABACI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışmalarımın her aşamasında büyük bir özveride bulunarak bana destek olan Özge YILMAZ' a, Emre SÖNMEZ' e, Gönül ŞENER' e, Öğr. Gör. Dr. Salih AKYILDIZ' a ve Doç. Dr. Necmi GÖKYER' e sonsuz teşekkür ediyorum.

Güliden YILMAZ

Elazığ / Temmuz, 2015

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi

Güliden YILMAZ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Elazığ, 2015, Sayfa: XV + 174

Türk eğitim sisteminin en önemli konularından birini öğretmen yetiştirme sistemi oluşturmuştur. Öğretmen yetiştiren ilk kurum olan Darülmüallimin-i Rüşdi' nin kurulduğu 1848 yılından bugüne kadar ülkemizde çok farklı öğretmen yetiştirme ve istihdam modelleri uygulanmıştır. Bu modellerden biri de Pedagojik Formasyon Eğitimi uygulaması olmuştur. Süreç içerisinde pedagojik formasyon eğitime dair çok farklı kararlara ve uygulamalara gidilmiştir. Ancak pedagojik formasyon eğitime dair alınan son karar çerçevesinde pedagojik formasyon eğitimi daha yaygın bir hale gelerek öğretmen yetiştirme sistemine iyice yerleşmiştir.

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükler konusunda pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenci, pedagojik formasyon eğitiminde görevli öğretim elemanı ve yöneticilerin (dekan ve dekan yardımcıları) görüşlerini belirlemeyi ve pedagojik formasyon uygulamasının öğretmen istihdamındaki yerini değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin elde edilmesinde yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler görüş alma formlarının katılımcılara dağıtılarak ve yazılı olarak doldurmaları sonucunda elde edilmiştir. Görüşme formu PFE alan öğrenciler, PFE' de görevli öğretim elemanları ve yöneticiler

(dekan ve dekan yardımcıları) için ayrı olarak hazırlanmış ve elde edilen görüşler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ayrıca 2011-2014 yılları itibarıyla KPSS' ye giren ortaöğretim branş bazında öğrenci sayıları ve yapılan atama sayıları nicel olarak belirtilirken doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için YÖK, ÖSYM ve MEB orijinal belgeleri ve ilgili web sayfalarına ulaşılması sağlanmış, incelenerek konu çerçevesinde içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesinde görev yapan yöneticiler (dekan ve dekan yardımcıları), PFE' de görevli öğretim elemanları ve PFE alan öğrenciler oluşturmaktadır. 400 öğrenci, 48 öğretim elemanı, ve 12 yönetici araştırmaya katılmıştır.

Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler pedagojik formasyon eğitiminin yanlış (eksik, kötü, verimsiz) bir uygulama olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler pedagojik formasyon eğitimi boyunca birçok farklı sorunla karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin farklı şehirlerden ya da farklı çalışma koşullarından gelerek bu dersleri almaya çalışmaları hem maddi hem de manevi yönden kendilerini olumsuz etkilemektedir. Sadece bu dersleri almalarının atamalarının yapılması için çözüm olmayacağını bilmeleri yani istihdamın az olması motivasyonlarının da olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Benzer şekilde öğretim elemanlarının da Eğitim Fakültesinin derslerinin yanı sıra pedagojik formasyon eğitimi derslerine girmeleri iş yükünü artırmakta ve öğretim elemanlarının ders etkililiğini azaltmaktadır. Ayrıca istihdam politikalarında çerçevesinde elde edilen bulgulara göre 2011- 2014 yılları itibarıyla yapılan atama sayısı ile KPSS' ye giren aday sayısı arasında arz- talep dengesi bir türlü sağlanamadığı ifade edilmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen yetiştirilmemeli ve bu eğitim lisans eğitimi boyunca verilmeli gerekliliği belirtilmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen yetiştirme, pedagojik formasyon eğitimi, öğretmen istihdamı, pedagojik formasyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar

ABSTRACT

Master' s Thesis

**Educating Teacher by Pedagogical Formation Difficulties Experienced During
Applying, Assesment of Graduates Deploy**

Gülden YILMAZ

Firat University

İnstitute of Education Sciences

Department of Educational Administration

Elazig-2015: Page XV + 174

Educating teacher system has been one of the most important issues of Turkish education system. Many different educating teacher and deploy models has been applied from 1848 when Darülmuallimin-i Rşdi an institution educating teacher firstly until today. One of these models is Pedagogical formation education application. Many different decisions and applications has been applied about pedagogicalformation educationduring this time. Howewer pedagogical formation education has totally taken part in educating teacher system in the view of the lastly taken decision about pedagogical formation education.

The aim of this research is to take opinion of pedagogical formation students, prelector who is on duty of pedagogical formation education academists and administrators (dean and dean assistant) of universities about difficulties which is observed in the execution of pedagogical formation and to evaluate the condition of pedagogical formation application in teacher employment. The research has been executed with survey which is one of the qualitative research methods. Half Structured interview form has been used to collect data in the research. Datas has been obtained by delivering taking opinion forms and filling them written. Forms has been prepared

differently with respect to students who takes PFE, prelectors who are on duty of PFE and manegers (dean and dean assistant). Opinions which have been taken was educated one by one. Besides, the number of students who took the exam, public personel selection examination (KPSS), between 2011 and 2014 in secondary education branches and the number of appointment is presented as quantitatively. Original documentaries of YOK, OSYM and MEB and related web pages have been supported to apply in order to increase reliability. They have been exposed to content analysis in the view of issue, as well.

Administrators, academicians and pedagogical formation students who perform their duties and study in Fırat, Dicle, Gazi and Karadeniz Technical universities in 2013-2014 education year constitute the working group of the research. 400 students, 48 prelectors, 12 managers has taken part in investigation.

These all participants of the research remarked that pedagogical formation education is a wrong, inaccurate (in other words; inadequate, poor, nonproductive) application. They also state that they had to face with many different problems during the pedagogical education. That the students try to attend these lessons by coming from different cities and different studying conditions influence them negatively in terms of both financial and moral aspects. The students know that taking only these lessons is not enough for their appointment, in other words; that the employment is in a low level and these awareness causes their motivations are effected negatively. In similar way, the academicians' work load density increase on the ground that they lecture both in Faculty of Education and in pedagogical formation lessons and because of the density, their performances are affected negatively. Moreover, according to the data which is collected from the framework of the employment politics, it is observed that supply and demand equilibrium between the number of appointment and the number of applicant who take the public personel selection examination (KPSS) cannot be balanced. The teachers should not be educated with pedagogical formation and this education should be given throughout the undergraduate education.

Key words: teachers education, pedagogical formation, teachers employment, the problems of pedagogical education.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLOLAR LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR.....	XV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	7
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlılar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar	10
İKİNCİ BÖLÜM	12
2. KAVRAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Sistemi.....	12
2.1.1. Klasik Dönem Öğretmen Yetiştirme Sistemi	12
2.1.1.1 Osmanlı Devletinde Sıbyan Mektebi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi	13
2.1.1.2 Osmanlı Medrese Sisteminde Müderrisin Yetiştirilmesi ve İstihdam Deneyimleri	14
2.1.2. Batılılaşma Dönemi Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri	16
2.1.2.1 Tanzimat Dönemi ve Darülmuallimin' ler: Öğretmen Okulları.....	16
2.1.2.1.1 Darülmuallimin-i Rüşdi: Orta Öğretmen Okulları (1848).....	17
2.1.2.1.2 Darülmuallimin-i Sıbyan: İlköğretmen Okulları (1868)	18
2.1.2.1.3 Darülmuallimat: Kız Öğretmen Okulu (1870)	19
2.1.2.1.4 Darülmuallimin-i İdadi ve İstanbul Darülmuallimini: Öğretmen Lisesi ve İstanbul Öğretmen Okulu (1874).....	20
2.1.2.2. Mutlakıyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme	21

2.1.2.3. II. Meşrutiyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme.....	23
2.2. Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri ...	25
2.3. Köy Muallim Mektepleri	27
2.4. Köy Enstitüleri.....	29
2.5. İlk Öğretmen Okulları	31
2.6.Eğitim Enstitüleri.....	33
2.7. Eğitim Yüksekokulları.....	35
2.8. Eğitim Fakülteleri	36
2.9. Türk Eğitim Tarihinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Yolu ile Öğretmen Yetiştirme Sistemi	38
2.9.1. Pedagojik Formasyon Nedir?	38
2.9.2. Pedagojik Formasyon Eğitiminin Tarihi	38
2.9.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Yolu İle Öğretmen Yetiştirme Konusunda Alınan Kararlar	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	45
3.YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu.....	46
3.3 Veri Toplama Araçları.....	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Analizi	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	54
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	54
4.1. Pedagojik formasyon eğitimi yoluyla öğretmen yetiştirme konusunda bu alanda eğitim gören öğrencilerin, sorumlu öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?	54
4.1.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirmenin nasıl bir uygulama olduğuna ilişkin öğrencilerin görüşleri	54
4.1.2. PFE yoluyla öğretmen yetiştirmenin genel anlamda nasıl bir uygulama olduğuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri	63
4.1.3. PFE yoluyla öğretmen yetiştirmenin genel anlamda nasıl bir uygulama olduğuna ilişkin yöneticilerin görüşleri.....	67

4.1.4. PFE yoluyla öğretmen yetiştirmede uygulanan programın öğretmen yetiştirmeye ilişkin yeterliliği hakkında öğretim elemanlarının görüşleri	69
4.1.5. PFE sürecinde aldıkları eğitim konusunda öğrencilerin görüşleri	73
4.1.6. PFE yoluyla öğretmen yetiştirmenin iki dönemde gerçekleştirilmesine ilişkin yöneticilerin görüşleri ve önerileri	78
4.2. PFE uygulamasında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin yaşadıkları güçlükler nelerdir?	81
4.2.1. PFE sürecinde yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin öğrencilerin görüşleri (Kayıt, yazışmalar, öğrenci işleri... vb.)	81
4.2.2. PFE sürecinde yaşadıkları diğer sorunlara ilişkin öğrencilerin görüşleri (Derse devam, ekonomik, zaman, ulaşım, varsa iş durumunuz... vs.)	86
4.2.3. PFE’ de sınıf içi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri (devam, disiplin, motivasyon, değerlendirme... vs.)	97
4.2.4. PFE’ de “Öğretmenlik Uygulamaları” dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretime elemanlarının görüşleri.....	101
4.2.5. PFE sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri (zaman yönünden, ek iş yükü, motivasyon, sınav ve değerlendirme, programın kısa zamanda uygulanması... vs.).....	105
4.2.6. PFE uygulamalarına hazırlık konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşleri (kayıt, ders programı, ders saatlerinin oluşturulması, akademik takvim hazırlama, derslik sorunu, öğretim elemanı görevlendirme, ek iş yükü... vs.).....	110
4.2.7. PFE derslerinin yürütülmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşleri (Öğretim elemanları ve öğrencilerin derse ilgileri, motivasyonları, öğrencilerin derse devamları, derse katılım... vs.).....	114
4.2.8. PFE sürecinde yaşadıkları idari sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşleri.....	118
4.3. Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasında alınan kararlar ve yapılan uygulamalar konusunda yönetici, öğretim elemanı ve pedagojik formasyon öğrencilerinin görüşleri nelerdir?	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
4.3.1. PFE hakkında öğrencilerin önerileri.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
4.3.2. PFE hakkında öğretim elemanlarının önerileri.....	131
4.3.3. PFE hakkında yöneticilerin önerileri.....	135

4.4. Ortaöğretim alanı branşlar bazında KPSS' ye giren aday sayısı nedir? Sınava giren aday sayısı ile sınav sonucunda istihdam edilen aday sayılarının birbirlerine olan oranları nelerdir?	138
4.4.1. Pedagojik Formasyon Eğitiminin Yıl, Üniversite ve Kontenjanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	138
4.4.2. Ortaöğretim Bölümlerinin Atama Sayısı İle İlgili Bulgu ve Yorumlar	139
4.5. 2011-2014 yılları itibariyle öğretmenlik alanında KPSS' ye giren toplam aday sayısı ile sınav sonucunda istihdam edilen toplam aday sayılarının birbirlerine olan oranları nelerdir?.....	145
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	147
5.TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	147
5.1. Tartışma ve Sonuçlar	147
5.2. Öneriler	155
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	155
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	157
KAYNAKLAR.....	158
EKLER	165
ÖZGEÇMİŞ.....	174

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Eğitimi ile ilgili kararlar.....	43
Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenci, Öğretim Elemanı ve Yönetici Dağılımları	47
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	47
Tablo 4. Olumlu temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı..	56
Tablo 5. Olumsuz temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı	56
Tablo 6. Temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı	64
Tablo 7. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı	68
Tablo 8. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı	71
Tablo 9. Temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı	75
Tablo 10. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 11. Temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı	82
Tablo 12. Temaların branş değişkenine göre dağılımı	88
Tablo 13. Temaların üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı	89
Tablo 14. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı	98
Tablo 15. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı	102
Tablo 16. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 17. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı	111
Tablo 18. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı	116

Tablo 19. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı	120
Tablo 20. Temaların branş değişkenine göre dağılımı	123
Tablo 21. Temaların üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı.....	124
Tablo 22. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı.....	136
Tablo 23. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı	1366
Tablo 24. Pedagogik Formasyon Eğitiminin Yıl, Üniversite ve Kontenjanlara Göre Dağılımı.....	138
Tablo 25. 2011 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısının branşlara göre dağılımı.....	140
Tablo 26. 2012 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısının branşlara göre dağılımı.....	141
Tablo 27. 2013 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve atama miktarına göre dağılımı	142
Tablo 28. 2014 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısının branşlara göre dağılımı.....	143
Tablo 29. 2011-2014 yılları itibarı ile KPSS' ye giren toplam aday sayısı ve ataması yapılan aday sayısının dağılımı.....	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. PFE ile öğretmen yetiştirme.....	54
Şekil 2. PFE ile öğretmen yetiştirme.....	63
Şekil 3. PFE ile öğretmen yetiştirme.....	67
Şekil 4. PFE’ de uygulanan program	70
Şekil 5. PFE’ de alınan eğitim.....	74
Şekil 6. PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme	78
Şekil 7. PFE sürecinde yaşanan yönetsel sorunlar	81
Şekil 8. PFE sürecinde yaşanan sorunlar	87
Şekil 9. PFE’ de sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar.....	97
Şekil 10. PFE’ de “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde yaşanan sorunlar	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Şekil 11. PFE’ de yaşanan sorunlar.....	105
Şekil 12. PFE’ ye hazırlık aşamasında yaşanan sorunlar	110
Şekil 13. PFE’ de yaşanan sorunlar	115
Şekil 14. PFE’ de yaşanan idari sorunlar	119
Şekil 15. PFE hakkında öneriler.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Şekil 16. PFE hakkı nda öneriler.....	131
Şekil 17. PFE hakkında öneriler.....	135

KISALTMALAR

YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PFE	: Pedagojik Formasyon Eğitimi
OFMAE	: Ortaöğretim Fen- Matematik Alan Eğitimi
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Türkiye, öğretmen yetiştirme sistemi bakımından köklü bir geleneğe sahip bir ülkedir. Türkiye’de öğretmenler 19. yüzyılın ortalarından itibaren öğretmen yetiştirmek için açılan okullarda yetiştirilmeye başlanmış ve günümüze kadar farklı öğretmen yetiştirme modelleri denenmiştir.

Yıllar boyu öğretmen yetiştirme düzeninin oluşturulmasında birçok uygulama denenmiştir. Fakat gerekli plan ve program yapılmadan uygulamaya konulan modeller zamanla geçerliliğini yitirerek sürelerini tamamlamışlardır. Öğretmen yetiştirme düzeninde gününbirlik, pragmatik kararların uygulanması öğretmenlik mesleğine büyük zararlar vermiştir (Korkmaz, 2004). Ülkemizde öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı noktasında yaşanan problemler milli eğitim sistemimizin en temel sorun alanlarından birisi olarak 19. yüzyılın sonlarından itibaren varlığını devam ettirmektedir. Öğretmen yetiştirme konusu tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde bu konuda izlenen politikaların büyük çoğunluğunda, öğretmenlerin niteliğini arttırmaktan daha ziyade ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını sağlama yollarının arandığı anlaşılmaktadır. Durum böyle olunca nasıl bir öğretmen istendiği, bu öğretmenlerin hangi kurumlar tarafından nasıl yetiştirileceği, hangi yollarla istihdam edileceği ve öğretmen olduktan sonra kendilerini nasıl geliştirecekleri gibi öğretmen yetiştirmede hayati önem taşıyan sorular değersizleşmiş ve öğretmenlerin istihdamında “bilen öğretir” mantığı hâkim görüş olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin istihdamı noktasında günümüze kadar izlenen politikalar, öğretmenliği toplumun nazarında “herkesin kolaylıkla yapabileceği bir iş” olarak yansıtmıştır.

16 Mart 1848’de başlayan öğretmen yetiştirme uygulaması daha sonraki yıllarda iyice şekillenip Cumhuriyet döneminde eğitimin laik ve bilimsel eksene oturtulmasıyla daha da zenginleşmiş, özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında, başka ülkelere örnek olabilecek birbirinden özgün modeller bulunmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki bu atak daha sonraları sürdürülememiş, mevcutları geliştirmek yerine, kapatılmalarına veya yozlaştırılmalarına yol açan uygulamalara gidilmiştir. 1970’li yıllar ise, öğretmen eğitiminde en sorunlu dönem olarak görülmektedir. Henüz gerekli planlama yapılmadan

öğretmen okullarının kapatılması, eğitim enstitülerinin 3 yıl olan eğitim süresinin siyasi müdahalelerle 3 aya kadar indirilerek yozlaştırılması, “mektupla eğitim” le öğretmen yetiştirme gibi uygulamalar, öğretmenlerin niteliğine olumsuz olarak yansımıştır. (YÖK, 2010).

Öğretmen yetiştirme ve istihdamı tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde, ülkemizde ihtiyaç duyulan öğretmen kadrolarının planlı ve nitelikli bir şekilde karşılandığını söylemek güçtür. Bu tespiti sınamak için öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusundaki geçmiş uygulamalara bakmak yeterlidir. Bugünkü manada öğretmen yetiştiren ilk kurum olan Darülmüallimîn-i Rüşdi’nin kurulduğu 1848 yılından bugüne kadar ülkemizde yüzlerce öğretmen yetiştirme ve istihdamı modeli uygulanmıştır. Bu modellerin bir kısmı öğretmenlerin kalitesini artırmak adına atılan başarılı adımlar olsa da, çoğunluğu sürekli var olan ancak bazı zamanlarda oldukça artan öğretmen açığını derhâl kapatmak üzere kullanılan, mesleğin esaslarıyla uyuşmayan, çelişkili, ayaküstü ve kimi zaman ideolojik yöntemler olmuştur. Özellikle öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredildiği yıllara kadar ortaya konulan uygulamaların büyük çoğunluğunda nitelik geri planda kalmış, daha çok ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısını sağlama yolları aranmıştır. Hem genel manada eğitime hem de öğretmenlik mesleğinin statüsüne olumsuz etkileri olan günü kurtarmaya yönelik bu tür uygulamalar her ne kadar geçici sıfatıyla ortaya konulsa da süreklilik kazanarak varlığını devam ettirmiştir (YÖK, 2010).

Yanlış uygulamaların başında öğretmenlik mesleğine alan dışından gerçekleştirilen atamalar gelmektedir. Öğretmenlik mesleğine alan dışı girdiler 19. yüzyılın ortalarından itibaren başlamıştır. O dönemde sayıları giderek artan Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için 1848 yılında kurulan Darülmüallimîn-i Rüşdi öğretmen yetiştiren tek okul olduğundan ve yeterli planlama yapılamadığından zamanla artan öğretmen ihtiyacını karşılayamaz hale gelmiştir (Öztürk, 1996). Dolayısıyla 1860 yılında sayıları az da olsa Darülmüallimîn mezunu olmayan kişiler sınava tabi tutularak öğretmen olarak atanmışlardır (Akyüz, 1997). Bu uygulama geçici olarak nitelendirilmiş ancak yine de Darülmüallimîn mezunlarınca şikâyet konusu olmuştur. Dolayısıyla 1969 yılında yürürlüğe giren Maarif-i Umumi Nizamnamesi’nde öğretmen atamalarına ilişkin olarak, umumi mekteplere öğretmen olmada öncelik hakkının Darülmüallimin mezunlarına ait olduğu hükmü getirilmiştir. Nizamnamedeki bu madde

öğretmenliği meslekleştirme adına atılan ilk önemli adım olmuştur. Ancak geçici olarak nitelendirilen meslek dışından atamalar sistemsiz bir şekilde günümüze kadar devam etmiştir.

Cumhuriyet öncesinde medreseliler ve Mülkiye Mektebinden mezun olanlar başta olmak üzere Darülfünun (yüksek okul) mezunları, idadi mezunları, subaylar, memurlar, ve din görevlileri öğretmen olarak istihdam edilmiştir (Öztürk 1996). Cumhuriyet kurulduktan sonra bu durum değişmemiştir. Hatta Cumhuriyet öncesinde 30'un üzerinde Öğretmen Okulu (Darülmuaallimîn) varken, çeşitli imkânsızlıklar nedeniyle 1930'lu yıllarda sayıları giderek azalmış ve 11'e kadar gerilemiştir (Akyüz, 1997). Buna bağlı olarak öğretmen açığı da giderek artmıştır. Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda özellikle ilkokul düzeyinde ve köylerde varlığını hissettiren öğretmen açığı, ilkokulların giderek yaygınlaştırılmasıyla, 1950'li yıllarda ortaokul, 1970'li yıllarda ise lise düzeyinde varlığını hissettirmeye başlamıştır. Normal yöntemlerle kapatılamayan öğretmen açığını gidermek için bir takım kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamalarına gidilmiştir. Eğitim Kursları, Yedek Subay Öğretmenler, Mektupla Öğretmen Yetiştirme, Köy Enstitüleri gibi uygulamalar yapılmıştır.

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler ve akademiler, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. Öğretmen yetiştirmede bir dönüm noktası niteliğindeki bu kararı önceleri yadırgayanlar olmuştur da, zamanla üniversitelerde öğretmen yetiştirilmesi, toplumda kabul görmeye başlamıştır. Üniversitelerin bünyesinde "Eğitim Fakülteleri" adı altında yapılan bu kurumlar süreç içerisinde belli değişikliklere uğrayarak öğretmen yetiştirme sistemine yerleşmiş ve bu sisteminin temel taşlarından biri olmuştur.

Bu aşamada dört yıllık Yükseköğretim Okulları Eğitim Fakültelerine, iki yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüştür. Yabancı Diller Yüksekokulları ve Spor Akademileri ise bölüm olarak Eğitim Fakülteleri bünyesine dâhil edilmiştir (YÖK, 2007a). Öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen sürede Eğitim Fakültelerine yönelik dört önemli düzenleme gerçekleştirilmiştir.

İlk düzenlemede 1988-1989 öğretim yılına kadar sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokullarının eğitim süreleri YÖK'ün 23 Mayıs 1989 tarihinde aldığı 89.22.876 sayılı kararla dört yıla çıkarılmış ve Eğitim Fakülteleri ile eşit düzeyde eğitim vermeye başlamıştır. 1992 yılında Eğitim Yüksekokullarının bir kısmı Eğitim Fakültesine dönüştürülmüş bir kısmı ise Sınıf Öğretmenliği bölümü olarak mevcut Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Sınıf öğretmenliğinin statüsünü olumlu yönde etkileyecek bu düzenlemenin ardından bir takım olumsuz gelişmelerle karşılaşmıştır. Bu düzenleme planlı bir şekilde yapılmadığından sınıf öğretmenliği bölümleri birkaç yıl boyunca mezun verememiş ve ciddi boyutlarda sınıf öğretmeni açığı doğmuştur. Bu açığı kapatmak için MEB'in talebi üzerine üniversitelerde en az 26 hafta süreli ve 21 kredilik pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakülte mezunları bu kursları tamamlayarak sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. O dönemde pedagojik formasyon kurslarının üniversitelerde belirli bir standart doğrultusunda yürütülmediği, bazı eğitim fakültelerinde 26 haftadan çok daha az süreli, yoğunlaştırılmış formasyon kurslarının uygulandığı ve ihtiyaçtan fazlası kursiyer mezun edildiği dikkat çekmektedir (YÖK, 2007).

Bu düzenlemelerden en fazla dikkat çeken tezsiz yüksek lisans uygulaması olmuştur. Bu uygulama ile Eğitim Fakültelerinde ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının süresi 5 yıla çıkarmıştır. Öğrencilerin ilk yedi yarıyılta ilgili alan fakültesinde (Fen-Edebiyat Fakültesi vb.) alan dersleri alarak, son üç yarıyılta ise kendi fakültelerinde (ve ilgili Enstitüde) formasyon dersleri alarak eğitimlerini sürdürmeleri kararlaştırılmıştır. Ayrıca Fen- Edebiyat ve İlahiyat Fakülteleri mezunlarına da tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkı tanınmıştır. Bu fakültelerden mezun olanların öğretmen olabilmeleri için ALES ve mezuniyet not ortalaması göz önünde bulundurularak kabul edilecekleri ve üç yarıyılı kapsayan tezsiz yüksek lisans eğitimi almaları şart koşulmuştur.

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde yürütülen faaliyetler ve bunların neticesinde yapılan değişiklikler yürürlüğe girdiği yıllardan itibaren hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle üzerinde sıkça tartışılan konular olmuşlardır. Ortaöğretime öğretmen yetiştirecek programların yüksek lisans düzeyine çekilmesi öğretmenlik eğitiminin kalitesini artırmak için uygun bir adım olarak karşılanmıştır. Ancak, tezsiz yüksek lisans modelinde yüksek lisans derecesini teşkil eden dersler

lisans dersleri olduğundan, bu programlardan mezun olanlara sadece beş yıl (ya da beş buçuk yıl) eğitim gördükleri için yüksek lisans diploması verilmesi akademik yönden oldukça sorunludur (Kavcar, 2002: Türer, 2006). Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretim ayrımının yapılmadığı resim, müzik, yabancı diller, bilgisayar vb. bazı alanlarda öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans derecesini teşkil eden bu derslerin büyük çoğunluğunu almasına rağmen sadece dört yıl öğrenim gördükleri için lisans diploması ile mezun olmaları haksızlık olarak karşılanmıştır (Kavcar, 2002).

Tezsiz yüksek lisans ile öğretmen yetiştirme modeli Fen-Edebiyat Fakülteleri ile Eğitim Fakülteleri arasındaki ilişkiyi biraz daha karmaşık hale getirmiştir. Modelde alan derslerinin Fen-Edebiyat Fakültelerinde verilmesi esas alınmıştır. Bu uygulama öğrenci sayısı 170 bini bulan Fen-Edebiyat Fakültelerinde aşırı yığılmalara neden olmakta ve eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bundan dolayı Eğitim Fakültesi öğrencileri Fen-Edebiyat Fakültelerinde bir yük olarak algılanmaktadır (Aslan, 2003). Ayrıca öğretim süresinin dört yıldan beş yıla uzatılması öğrencilere ve ailelere ekstra mali külfet getirmekte dolayısıyla zaten saygınlığı az olan bir mesleğe öğrenci akışını daha fazla engelleme riski taşımaktadır (Kızılçaoğlu, 2005).

27 Ağustos 2009 tarihinde alınan kararla tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerinin Atatürk, Uludağ, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinde isteyen öğrencilere dört yıllık lisans eğitimleri esnasında verilmesi kabul edilmiştir. Kararın sadece belirli üniversiteleri kapsaması adaletsizlik olarak yorumlanmış ve sonraları Dokuz Eylül, Erciyes, İnönü, Selçuk ve başka üniversiteler karara itiraz ederek bu haktan yararlanma yoluna gitmişlerdir. 21 Ocak 2010 tarihlerinde alınan kararla birlikte, üniversitelerde Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verilmesi belli kriterlere bağlanmıştır. Bu kriterlere göre, formasyon eğitimi vermek isteyen ilgili üniversitede Eğitim Fakültesinin veya Eğitim Bilimleri Bölümünün bulunması ve bu alanda yeterli sayıda ve nitelikte kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine formasyon eğitiminin beşinci yarıyıldan başlayarak dört yarıyılda verilmesi kararlaştırılmıştır. Formasyon eğitime kabulde, öğrencilerin ağırlıklı not ortalamasının 4 üzerinden en az 2,5 olması ve alt sınıflardan iki dersten daha fazla dersten kalmamış olması şartları getirilmiştir. Ayrıca, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmeni olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans programı 2010-2011

öğretim yılından itibaren kaldırılması ve bunun yerine iki yarıyıllık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kararla birlikte, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden daha yüksek puan alarak Eğitim Fakültelerine giren öğrenciler beş yılda öğretmen olurken, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin dört yılda öğretmen olabilmeleri Eğitim Fakültelerindeki öğretim üyeleri ve öğrencilerin tepkilerini çekmiştir.

Öğretmen istihdamında özellikle asıl amacı öğretmen yetiştirme olmayan çeşitli fakültelere verilen pedagojik formasyon eğitimi ile büyük sorunlar yaşanmaktadır (Hoşgörür, Dündar; 2013). Hem Fen-Edebiyat Fakültelerinin sayıca fazla olması hem de Eğitim Fakültelerinden daha fazla kontenjana sahip olmaları toplam mezun sayısını artırmakta ve bu mezunların da pedagojik formasyon eğitimini alarak öğretmenliğe yönelmelerini kolaylaştırmaktadır. Ancak Eğitim Fakültelerinden mezun sayısı da düşünülürse bu durum öğretmen adayı sayısını artırmakta ve arz –talep dengesini de giderek bozmaktadır. Çünkü son yıllarda yapılan atamalarda baktığımızda ilköğretime yapılan atama sayısı daha fazla olurken ortaöğretimde mezun sayısı fazla olup atama sayısı son derece azdır. MEB 2013’ te en çok atama yapacağı bölümleri belirlediğinde en fazla payı yine ilköğretim bölümleri almıştır. Benzer şekilde 2012’ de yapılan atamalarda ortaöğretim öğretmenleri atama sayısı çok az olup 40 bin atamanın büyük kısmını ilköğretim oluşturmuştur. Yapılan bu uygulamalar ortaöğretim öğretmenliklerinde istihdam sorunu yaşanmasına sebep olmuştur.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler istihdam sorunu yaşamalarının yanı sıra bu eğitimi aldıkları süreçte de birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çünkü PFE alan öğrencilerin farklı şehirlerden ya da farklı çalışma koşullarından gelerek PFE’ yi almaları hem maddi hem de manevi yönden kendilerini etkilemektedir. Ayrıca PFE öğrencilerinin sadece bu eğitimi almalarının atamalarının yapılması için çözüm olmayacağını bilmeleri motivasyonlarının da olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Yani hem emek, zaman ve para harcamaları hem de bu kadar emeğin karşılığını tam olarak alamamaları psikolojik olarak da formasyon eğitimi alan öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde görevli öğretim elemanlarının da lisans ve lisansüstü derslerinin yanı sıra pedagojik formasyon derslerini vermeleri öğretim elemanlarının iş yükünü artırmakta ve öğretim elemanlarının motivasyon ve verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda yöneticilerin (dekan ve dekan

yardımcıları) PFE öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilenmesi, PFE' yi etkili bir şekilde yürütmeye çalışması yöneticilerin yoğun çalışma temposunu artırarak sorun teşkil etmektedir.

1.1.Araştırmanın Problemi

Günümüzde öğretmen, sadece bilgiyi aktaran birey değil, davranış ve tutumları ile öğrencilere model olan, her bireye özgü öğrenme ortamını düzenleyebilen, öğrenci merkezli eğitim yapan personeldir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ciddi planlamalar, yatırımlar gerektiren hususların başında öğretmenin yetişme konusu gelmektedir. Bu gün de devam eden ve çeşitli eleştirilere maruz kalan öğretmen yetiştirme konusu bu çalışmanın ana temasını oluşturmaktadır. Yurdumuzu çağdaş medeniyetler seviyesinin de üzerine çıkarmanın, kalkınmanın başarılabilmesi için nitelikli insanlara ihtiyaç olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu gücün sağlanması için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ise sağlam eğitim politikaları ve ciddi yatırımlarla mümkündür.

Uzun yıllardır öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda değişik uygulamalar yapıla gelmiştir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusundaki tüm tecrübelerine bakıldığında, öğretmen yetiştirme konusunda istikrarlı bir politikanın izlenmediği görülmektedir. Türk Eğitim Sistemi üzerinde Tanzimat' tan beri yapılan çalışmalar ve iyileştirmeye yönelik düzenlemeler, sisteme bir bütünlük içinde yaklaşamadığından onca çabalara karşın tam başarı sağlanamamış sistemin sorunları bugüne kadar sürüp gelmiştir. Başka bir deyişle eğitim sorunları bütünden soyutlanmış ve tek tek çözümlenmeye çalışılmıştır. Çoğunlukla sistem öğelerinin birbiriyle olan bağlantısı hesaba katılmamış, özellikle öğretmen ögesine gereken önem verilmemiştir.

Öğretmen yetiştirme süreci, öğretmenin niteliğinden çok öğretmen ihtiyacı ve istihdamı ön planda tutularak gelişme göstermiştir. Günümüzde öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusu, özellikle son yıllarda kamuda istihdam edilmeyi bekleyen öğretmen adaylarının sayısının artmasıyla daha görünür bir sorun haline gelmiştir. Bu sorunu tetikleyen durumlardan biri de Pedagojik Formasyon Eğitimi olup bu eğitim giderek yaygın hale gelmiştir.

Özellikle öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere izlenen politikalar ve uygulamalar doğrultusunda çeşitli fakültelerden (Fen –Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve

İdari Bilimler Fakültesi, İletişim Fakültesi... vs.) mezun adayların öğretmen olmasını sağlamak amacıyla çeşitli sertifika programları açılmıştır. Bu sertifika programlarından biri olan dağınık, düzensiz hatta birbiriyle çelişkili karar ve uygulamalarla sürdürülmeye çalışılan pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen eğitiminde beklenen verimi sağlayamaması ve öğretmen eğitiminde yaşanan sorunlara çözüm olamayışı sürekli eleştirilere neden olmuştur. Açıkçası pedagojik formasyon eğitiminde nitelikli öğretmen eğitimi göz ardı edilerek yasal düzenlemelere ağırlık verilmiş, bu konuda sık sık karar değişikliğine gidilmiş ve eğitim sisteminin işleyişini sağlayan öğretmen faktörü ikinci planda kalmıştır. Bu bağlamda pedagojik formasyon eğitimi pek çok sorunu beraberinde getirerek uygulanmaya devam etmektedir.

Bu gerekçeyle, geçmişten bu yana öğretmen yetiştirme sistemi incelenip pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen yetiştirmedeki yerini belirlemek, pedagojik formasyon eğitiminde karşılaşılan güçlükleri ortaya çıkarmak ve PFE ile öğretmen istihdamı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Bu bağlamda bu araştırmanın temel problemini: Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen yetiştirmedeki yeri nedir, pedagojik formasyon eğitimi öğretmen istihdamına nasıl etki etmektedir ve pedagojik formasyon eğitimi sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir? soruları oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; ortaöğretime öğretmen yetiştirme sürecinde pedagojik formasyon eğitiminde karşılaşılan güçlükler konusunda PFE alan öğrenci, sorumlu öğretim elemanı ve yönetici (dekan ve dekan yardımcıları) görüşlerini belirlemeyi ve pedagojik formasyon eğitimi uygulamasının öğretmen istihdamındaki yerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Pedagojik formasyon eğitimi yoluyla öğretmen yetiştirme konusunda, bu alanda öğrenim gören öğrencilerin, sorumlu öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?
- Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasında PFE alan öğrencilerin, sorumlu öğretim elemanlarının ve yöneticilerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

- Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasında alınan kararların ve yapılan uygulamalar konusunda PFE alan öğrenci, sorumlu öğretim elemanı ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?
- Ortaöğretim alanı branşlar bazında KPSS' ye giren aday sayısı nedir? Sınava giren aday sayısı ile sınav sonucunda istihdam edilen aday sayılarının birbirlerine olan oranları nelerdir?
- 2011-2014 yılları itibariyle öğretmenlik alanında KPSS' ye giren toplam aday sayısı ile sınav sonucunda istihdam edilen toplam aday sayılarının birbirlerine olan oranları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik; özel statüsü olan, özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren kutsal bir meslek olarak nitelendirilmektedir (Ünsal, 2001). 24.06.1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi öğretmenliği; devletin eğitim ve öğretim etkinliklerini yürüten, eğitim ve öğretim kurumlarının yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleği şeklinde tanımlar (<http://www.mebnet.net/genel-egsis/ogretmenlik-mes.htm>, 04.03.2005). Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllarında, öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal düzenlemelerde bulunmuştur. Ne var ki tüm yasal hükümlere rağmen öğretmenlik; kapısı açık, girişi kolay bir meslektен öteye gidememiştir. Buna sebep olarak; öğretmen okullarının ihtiyacı karşılayamamasını, toplumda “Kim öğretmen olamaz?” zihniyetinin süregelmesini, politik nedenlerle hükümetlerin zaman zaman öğretmen yetiştirme ve atamalarında gerekeni yapmamalarını, mevcut sorunların katlanarak büyümesini gösterebiliriz (Akyüz, 2001).

Öğretmen yetiştirme ve atama politikalarına yön veren temel kaynaklar; Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen eğitimi ve atama şartları ile ilgili temel ve yasal kaynaklar; Anayasa, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Reform ve Stratejisi, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, Kalkınma Planları, Hükümet Programları ve Milli Eğitim şuralarıdır. Bu kaynaklarla mesleğin niteliğinin yükseltilmesine, sosyal ve mali yönden öğretmenlerin güçlendirilmesine çalışılmıştır (Dilaver, 1994). Öte yandan öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda zaman zaman

alınan bazı kararlar ve yapılan uygulamalar yanlış sonuçlar doğurarak eğitim sistemine büyük zararlar açmıştır.

Özellikle öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarında arz talep dengesi bir türlü sağlanamamıştır. Kimi dönemlerde öğretmen ihtiyacı doğmuş kimi dönemlerde ise ihtiyaç fazlası mezun verilmiştir. Bu durum Fen- Edebiyat Fakültelerine pedagojik formasyon eğitimiyle öğretmen olma hakkı verilmesi çerçevesinde alınan kararlarla daha da olumsuz hale gelmiştir. Bu da ortaöğretim öğretmen adayı sayısının ihtiyaçtan fazla olmasına neden olmuştur.

Geçmişten günümüze kadar gelen öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda yaşanan sorunlar ve gerçekleştirilen uygulamalar olumlu ve olumsuz birçok sonuç doğurmuştur. Özellikle Fen –Edebiyat Fakülteleri mezunları başta olmak üzere çeşitli fakültelerden (İşletme- İktisat- İletişim-Sağlık bölümleri... vs.) mezun adaylara da verilen pedagojik formasyon eğitimi pek çok problemi beraberinde getirmiştir. Pedagojik formasyon eğitimi ortaya çıktığı zamandan beri tartışılarak devam etmiş ve bu yönde farklı kararlara gidilmiştir. Bu konuda alınan farklı kararlar ve yapılan uygulamalar sonucu ortaya çıkan sorunlar üzerinde durulması gerekmektedir.

1.4. Sayıtlar

Pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarına ilişkin PFE alan öğrencilerin, sorumlu öğretim elemanlarının ve yöneticilerin (dekan ve dekan yardımcısı) yaşadıkları güçlüklerle ilişkin öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticiler veri toplama araçlarına objektif ve samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Fırat, Gazi, Dicle ve Karadeniz Teknik Üniversitelerinde görev yapan yöneticilerin (dekan ve dekan yardımcısı), PFE derslerini veren sorumlu öğretim elemanlarının ve bu üniversitelerde öğrenim gören pedagojik formasyon öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen yetiştirme: Öğretmen, eğitim sürecinin önemli değişkenlerinden biridir. Sürecin nitelik ve niceliğini planlayan, uygulamayı yöneten ve ürünü

değerlendiren yönleriyle öğretmenin yeterlikleri eğitimde önemli bir rol oynar. Eğitimi ve öğretimi etkin kılmanın yollarından biri de çağın gerektiği donanımlara sahip, eğitim sistematiğine uygun programların hazırlanması ve bunlarla ise koşullanarak öğretmen yetiştirme atılımlarına gidilmesidir.

Pedagojik Formasyon: Pedagoji kelimesinin İngilizcesi "Pedagogy" dir. "Eğitim bilim ve teorisi" anlamını taşır. Formasyon kelimesinin İngilizcesi ise "Formation" dır. İsim olara "Oluşum, formasyon, oluşturma, yapım, düzen, biçimlenme" gibi anlamlara gelmektedir. İki kelimenin de anlamlarına göre Pedagojik formasyonda; öğretmen adaylarının Eğitim ve Öğretim verilebilmesi için sahip olması gerektiği oluşum, düzen anlamına gelmektedir. Pedagojik formasyon bir eğitimidir ve öğretmen olabilmek için alınması gerekli bir eğitimidir.

İstihdam: İstihdam, işverenler tarafından işi olmayan kişilere sağlanan açık iş pozisyonlarına denir. Diğer bir deyişle işsizleri iş sahibi yapmak için işe kabul etme anlamına gelir. İstihdam'ın iktisadi olarak anlamı ise; bir ülkenin ekonomisindeki üretim alanlarında çalışmak için mevcut ya da hazır olan nüfusa istihdam denilir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kavramsal temeller ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Türk Eğitim Tarihi, Türklerin göçebe hayatı sürdürdükleri yani tarihi bilinen ilk Türk toplumları ile başlar. Bu tarih, kendi seyri içinde incelendiğinde gerek Türklerin Müslüman olmalarından önce ve sonraki dönemleriyle gerekse Osmanlı Devletindeki eğitim dokusu, Türklerin hem tek millet olmaları ve hem de aynı bölgeler diyebileceğimiz topraklar üzerinde ülkelerini inşa etmelerinden kaynaklanan bir sebeptir ki eğitim anlayışları genel yapı itibarıyla bir benzerlik göstermektedir. Bu anlayışın temelinde birey merkezli bir yapılanmanın çerçevesinde, eğitimin asıl amaçlarını belirleyen bazen bir töre, bazen bir kanun olmakta ve bunu uygulatmaktadır (Celep, 2004).

Türk eğitim dokusunu oluşturan bu denli belirleyici özellikler, bu dokunun içerisinde önemli bir konuma sahip öğretmenlerin yetişme tarzının da belirleyicisi olmuş ve bugüne yansıyan ancak bazen yetişme bazen de seçilme tarzında şekil değişiklikleri olsa da güdülen asıl amaç eğitimdeki dinamikleri etkin kılmaktır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi çeşitli evrelerden geçerek bugünkü kimliğine kavuşmuştur. Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme konusu çeşitli evrelerde ele alınacaktır. Bunlar: Klasik Dönem, Batılılaşma Dönemi, Mutlakîyet Dönemi ve Meşrutîyet Döneminde öğretmen yetiştirme deneyimleridir.

2.1.1. Klasik Dönem Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Osmanlılarda, Batılılaşma Öncesi Dönemde eğitim veren kurumlar, “Sıbyan Mektepleri ile Medreselerdir.” Sıbyan yani Mahalle Mektepleri, anaokullarını kapsamında barındıran ilköğretim düzeyinde öğrenim veren ve öğrenim süresi dört yıl olan okullardır. Beş-altı yaşlarındaki çocukların öğrenim gördüğü bu okullarda, derslerin

daha çok dinsel içerikli ve ezbere dayalı olmasının yanında çocukların yaşlarına orantılı olacak biçimde bir eğitim programı hazırlanmıştı. Bu okullarda öğretim parasızdı (Saracaloğlu, 1992).

Batılılaşma Öncesi Dönemde eğitim veren bir diğer okul türü olan Medreseler, çok yaygın ve güçlü örgün eğitim kurumları haline gelmiş ve toplumun her alanına nüfuz edebilmişlerdi. Hem ortaöğretim hem de yüksek öğretimin sağlandığı bu kurumlarda Sıbyan Mekteplerini bitirenler veya bir o kadar özel eğitim veren okuldan mezun olan öğrenciler eğitim görebilmekteydi (Ergün, 2005).

2.1.1.1 Osmanlı Devletinde Sıbyan Mektebi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Osmanlılarda medrese sistemi dışında en yaygın eğitim kurumu olarak *Sıbyan Mektepleri* görülmekte ve dini ağırlıklı bir eğitimin verildiği bu eğitim kurumlarına halk arasında *Mahalle Mektebi* adı da verilmekteydi. Genelde varlıklı kişiler tarafından caminin yanında bazen de caminin bir köşesinde yaptırılan ve masrafları yine varlıklı kişiler, vakıflar ve halk tarafından karşılanan bu mekteplere genelde 5-6 yaşından başlayarak erkek ve kız çocukları alınmaktaydı. Öğretim süresi 3-4 yıldır (Celep; Cevat, 2004).

Tanzimat'tan sonra yeni adlar verilen bu okullar hemen her mahallede her köyde mevcuttu. Sıbyan Mekteplerinde öğretimin temelini yanılsız olarak Kur'an okuma teşkil ederdi. Yani bu mekteplerin programında tek temel ders vardı; *Kur'an, anlamı açıklanmadan, yalnızca okunusunun öğretilmesi* idi. Ayrıca bu okullara gidiş de zorunlu değildi (Bilim, 2002).

O yıllarda derin saygı duyulan bu mekteplere Fatih Sultan Mehmet, Osmanlı Devletinde medrese teşkilatını kurarken, Eyüp ve Ayasofya'da açtırdığı iki medresede Sıbyan Mekteplerinde öğretmenlik yapacaklar için genel medreselerden ayrı derslerin yer aldığı bir program hazırlamış ve bu dersleri görmeyenlerin Sıbyan okullarında öğretmenlik yapamayacaklarını belirtmiştir. Bu dersler: *Arapça, Sarf ve Nahiv, Edebiyat (Maani, Beyan ve Bedi), Mantık, Muhasebe, Tedris Usulü, Münakasalı Akaid (kelam ilmi), Riyaziyat, Hendese ve Hey'et* ten ibaretti (Koçer, 1991).

Fatih tarafından hazırlanan program, içinde bulunulan döneme göre büyük bir yenilik arz etmekteydi. Sıbyan Mekteplerinde öğrenim görme yaşı 5-6'ydı. Hem okula yeni başlamaları hem de yaşları dikkate alınarak bu öğrencilere rehberlik edecek

ve öğretici konumdaki öğretmenlerin öncelikle bunlara yaklaşma usullerini öğreten ve “tartışma kuralları” anlamına gelen *Adab-ı Mubahase* dersinin yanında etkili bir öğretim sağlamak maksadıyla olacak ki “öğretim yöntemi” manasına gelen *Usul-i Tedris* adındaki bir dersi ilkokul öğretmenleri için özel olarak programda yer vermiştir. Diğer yandan da *Fıkıh (İslam Hukuku vs.)* gibi genel medreselerde en temel ve zor derslerden birinin programda yer almayacağını ayrıca belirtmiştir (Akyüz, 2003).

Fakat tüm bu kaideler zamanla değişmiş ve sonraları medreseden diploma almak Sıbyan Mekteplerinde muallim olabilmek için yeterli görülmüştür. Hatta cami imam ve müezzinleri, biraz okuryazar olan, orta yaşlı, ağır başlı kişiler ve bazı hafız ve okumuş kadınlar dahi bu okula öğretmen olarak atanabilmiştir (Koçer, 1991; Akyüz, 2003).

Fatih’in Sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek maksadıyla açmış olduğu bu ilk mektebin muallimlerinin güzel bir mizaca ve karaktere sahip olmaları, insancıl ve isini istekle yapacak bir kişiliğinin olması, öğrencilerin kavrayamadığı konuları yumuşak bir dille ve sabırla anlatması gibi niteliklere haiz olması ve buna benzer ölçütleri baz alması, ilkokul öğretmenlerinin yetişme safhasında çağdaş bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerle donatılmış bir biçimde isine koşullanmasını istemesindendir. Bu husus da Türk Eğitim tarihinde çok önemli bir bilgi ve belge mahiyetindedir (Akyüz, 1997).

2.1.1.2 Osmanlı Medrese Sisteminde Müderrisin Yetiştirilmesi ve İstihdam Deneyimleri

İslam dünyasının karakteristik eğitim kurumları olan ve başlangıçta genelde Türk- İslam kültür çevresinde ortaya çıkan medreseler zamanla her tarafa yayılmış ve ilköğretim üstündeki değişik eğitim kademelerini temsil etmiştir. Eğitim alanındaki çalışmaların kalesi diye tabir edebileceğimiz bu örgün eğitim kurumları Osmanlı Devleti’nde toplum hayatını derinden etkilediğinden eğitim açısından tüm Osmanlı dönemine *medrese dönemi* denebilir (Ergün, 2005).

Osmanlılarda ilk medrese, 1330 yılında Orhan Bey tarafından İznik’te yaptırılmıştır. İlk müderrisi de Kayserili Davut’tur. Zamanla hem Anadolu ve hem de Trakya Bölgesinde Osmanlılar tarafından birçok medrese inşa edilmiş ve tüm ülkede değişik eğitim kademelerinde öğretim yapan en önemli eğitim kurumları olarak Osmanlı eğitim tarihinde yer edinmişlerdir. Fatih’in medreselerde yapmış olduğu

düzenlemelere kadar hangi derslerin okutulduğu ve bunların sıralarının ne olduğu kesin olarak bilinmiyorsa da ders ve program açısından Selçuklulardakine benzerlik gösterdiği bilinmektedir (Akyüz, 1997).

Osmanlı Devletinde ilk zamanlarda medreselerde yetişen öğrencilerin atanma ve terfi işlemleri şeyhülislam ve kazaskerlerin güdümünde, ferman ve kanunnamelerle her medrese için hazırlanan vakfiyelere dayandırılarak bir istihdam politikası izlenmiştir. Müderrislikte, medrese eğitiminin başarıyla tamamlandığını gösterir belge icazetname almak ve “Sahn” düzeyinde medrese öğrenimini tamamlamış olmak değişmeyen temel şartlardı. Müderrislik için gerekli başarıyı göstermek ve mezuniyet belgesini almak atanmak için yeterli bir ölçüt olsa da öğrenimini tamamlamış müderris sayısı ile istihdam için ihtiyaç duyulan sayı arasındaki dengesizlik her medrese çıkışının ilmiye görevlerine tayin edilmediklerini göstermektedir. Tüm bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak maksadıyla 1540 yılında devrin padişahı Kanuni'nin Ebussund Efendi'ye hazırlatmış olduğu Mülazemet Kanunu yürürlüğe konularak bu dönemde medrese öğretmenin atanmasında mülazemet yöntemi uygulanmaya başlanmıştır(Akgündüz, 1997).

İcazetname (mezuniyet belgesi) verilen bir öğrenim düzeyi olan Sahn Medreselerinden mezun olan müderris adayı, ruzname ya da matlab adı verilen kayıt defterlerine adını yazdırır ve atanmak için sıranın kendisine gelmesini beklerdi. Bu bekleme safhasına nevbet (nöbet), bekleyene mülazim denirdi. Mülazimler, meslek hayatlarına önce alt düzeydeki Hasiye-i Tecrid medreselerinde başlayarak dönemin eğitim sisteminde derecelendirilmiş diğer üst düzeydeki medreselere atanır ve en son Sahn ve Ayasofya medreselerinde müderrislik yapabiliyorlardı. Fatih döneminde olan bu en yüksek paye daha sonra Süleymaniye Darülhadişi müderrisliğine yükselmiştir (Akyüz, 1997).

Temelleri Anadolu Selçuklu Devletine dayanan ve uyguladığı programları da bu temele dayandıran medreseler, Osmanlı Devletinin kuruluş ve gelişme yıllarında bir bilim yuvası olarak görülmekle beraber yaptıkları çalışmalarla da halkı derinden etkilemişlerdir. Bu örgün eğitim kurumları, sonraları güdülen politikalar sebebiyle özellikle bilimin siyasetin gölgesinde kalması ve medrese öğretmeni yetiştirmedeki usul ve esasların değişmeye yüz tutmasından dolayı çevresindeki gelişmelere kapalı kalmış ve bilimsel geleneklerinde de bir değişim yaratılamadığından birbirinin aynı kalmış bir

medrese sistemini doğurmuştur. Bu şekildeki bir tutum, medreselerin yozlaşp çözülmesine ve Cumhuriyet Döneminde kapatılmalarını kaçınılmaz kılmıştır (Celep, Kıran; 2004).

2.1.2. Batılılaşma Dönemi Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri

Batılılaşma, adından da anlaşılacağı üzere toplumda mevcut çeşitli sistemlerin Batı tarzında yani Avrupalı bir bakış açısıyla yeniden düzenleme faaliyetlerinden ibarettir. Osmanlı Devleti XVIII. yüzyıla kadar medreselerin ve eğitim sisteminde yer alan diğer kurumların yeterli olduğunu sanıyor ve eğitim bilimi konusunda diğer Dünya devletlerindeki gelişmeleri örnek alma en azından mevcut sistemde geçmişten gelen uygulamalara döneme hitap edecek nitelikte yeni yapılanmalara gitmiyordu.

Osmanlı Devleti'nin savaş alanındaki başarılarında gerilemeler yaşaması hatta büyük yenilgilere maruz kalması "Avrupa'ya ayak uydurmalıyız." söylemini de beraberinde getirdi. Böylesi bir durum, eğitim ve askeri alandaki uygulamaları yeniden ele alma zorunluluğunu doğurmuştu. Osmanlılar yenileşme hareketlerinde kendilerine Batı eğitim sistemini örnek almışlar ve oradaki okul yapılarını kendi topraklarında kurmaya çalışmışlardır. Okul sistemleri arasında paralellik sağlanamadığı için, okul çeşitleri fazlalaşmış ama istenilen başarı gelememiştir. Eğitimde üç ayrı görüntü ortaya çıkmıştır:

- 1. Yeniliklerin en çabuk geldiği ve ciddi şekilde uygulandığı askeri okullar.*
- 2. Batı eğitim sisteminden bize uyarlanan sivil okullar.*
- 3. Eskinin devamı olan medreseler (Celep, Kıran; 2004).*

Eğitim sisteminde görülen bu çeşitlilik kendisini öğretmen yetiştirme alanında da göstermiş ancak bu konuda eskiye nazaran eğitimin bilimselliği, öğretmenin mesleksi anlamdaki kazanımları ve öğretmenin eğitim sistemi içerisindeki yeri gözetilerek birtakım ciddi adımlar dairesinde yeni yapılanmalara gidilmiştir. Öğretmen yetiştirme konusundaki bu yeni yapılanmaları, Batılılaşma sürecini oluşturan Tanzimat, Mutlakıyet ve Meşrutiyet Dönemleri şeklinde ele alabiliriz.

2.1.2.1 Tanzimat Dönemi ve Darülmüallimin'ler: Öğretmen Okulları

Tanzimat, adından da anlaşılacağı üzere bir düzenleme devridir. Ulaşılan medeniyet seviyesini yakalama gereği sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel alandaki

reformların ana temasını oluşturmaktaydı. Hem devleti girmiş olduğu bu vahametli durumdan kurtarmak hem de onu eski sanlı günlerine kavuşturmak maksadıyla Gülhane Hattı Hümayunu 3 Kasım 1839 tarihinde okunmuş yani Tanzimat Fermanı ilan edilmiştir. Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemini başlatan bu Hümayun, ulusu tüm yönleriyle yeniden canlandırmayı amaç edinmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için yetişmiş bireylere ihtiyaç duyulmakta bunu karşılayabilmek için de çeşitli eğitim kurumların açılması kaçınılmazdı ve bir süre sonra eğitim alanındaki reformlar genel reformların ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İlk ve orta dereceli okullarla yüksek öğretime öğrenci hazırlamak maksadıyla açılmış ve yaygınlaşması hız kazanmış olan bu okullarda eğitimin kalitesini yükseltmek maksadıyla salt öğretmen yetiştiren okulların açılması yine bu dönemin reform hareketleri kapsamında gerçekleşmiştir. (Saracaloğlu,1992; Akyüz, 1997; Bilim, 2002).

Bu mesleki eğitim okullarını Darümuallimin'ler (Öğretmen Okulları) adı altında; Darümuallimin-i Rüşdi (Orta Öğretmen Okulları), Darümuallimin-i Sıbyan (İlköğretmen Okulları) ile Darümuallimat (Kız Öğretmen Okulları) ve Darümuallimini İdadi ve İstanbul Darümuallimini (Öğretmen Lisesi ve İstanbul Öğretmen Okulu) şeklinde kuruluş safhalarına göre sıralayabiliriz.

2.1.2.1.1 Darümuallimin-i Rüşdi: Orta Öğretmen Okulları (1848)

Tanzimat Dönemine gelinceye kadar mekteplerin öğretmen gereksinimi medreselerden karşılanmaktaydı. Hatta okuma yazması ve biraz din bilgisi olanlar da Sıbyan okullarında ders verebildiği gibi savaşlardan alınan ağır yenilgiler neticesinde açılan askeri ve teknik okullara da yabancı uzmanlar ve subaylar ders vermekteydi.

Fakat 1838'de açılan ve 1845 yılında başlayan reformlar çerçevesinde Rüşdiyeler çoğalmaya başlayınca bu okullardaki eğitim seviyesini yükseltmek ve daha iyi öğretim yapabilmek kaliteli öğretmenlerin varlığına bağlıydı (Akyüz, 1997; Bilim, 2002).

16 Mart 1848'de açılan ve öğrenim süresi üç yıl olan Darümuallimin' de, öğrenciler sınavla seçilmekte ve okutulacak dersler Kur'an bilgisini temele alan derslerin yanında genel kültür diye tabir ettiğimiz fen ve sosyal derslerinin karmasından oluşmaktaydı. Darümuallimin programı, önceleri daha sade diğer bir deyişle daha basit

bir yapıya sahipken ilerleyen zamanda üç yıla yayılmış ve çeşitli ilim alanlarında yoğunlaşan bir görünüm kazanmıştır (Saracaloğlu, 1992; Akyüz, 2003).

Ahmet Cevdet Efendi Darülmuallimin işleyişini, program yapısını, öğrenci seçimi ve atamasını esas alan bir Nizamnameyi 1 Mayıs 1951 tarihinde kaleme almış ve bundan sonraki süreçte uygulamaların bu çerçevede yapılanmasını sağlamıştır. Nizamnamede okula az sayıda öğrenci alınması, okul süresinin 3 yıl olması, öğretmen adaylarının tamamen kendilerini derse verebilmeleri için yetebileceğinden daha çok burs verilmesi ve mezuniyet sonrası boşalan bir öğretmenliğe atanmayı kabul etmeyenlerin diplomalarının elinden alınması gibi hususlar öğretmen yetiştirme alanında ne kadar ciddi bir değişimin gerçekleştirilmeye çalışıldığının birer göstergesidir (Bilim, 2002).

1874'ten sonra İstanbul Darülmuallimin'in bir şubesi haline getirilen okulun öğrenci sayısı Tanzimat Dönemi sonunda 102 idi. Ancak o dönemde sayıları 425'i bulan Rüşdiyelerin ihtiyacını karşılamaktan uzaktı. Bu durum öğretmen yetiştiren yeni okulların açılmasını zorunlu kılmaktaydı (Bilim, 2002).

2.1.2.1.2 Darülmuallimin-i Sıbyan: İlköğretmen Okulları (1868)

Çocuğa mektep terbiyesi veren eğitim müesseselerinin ilk basamağı sayılan ve burada çocuklara terbiyenin kazandırılması bir kamu hizmeti olarak kabul edilen dönemin sivil eğitim kurumlarından ve kuruluşları henüz tamamlanmış ve giderek "iptidai mektep" denen ilkokullara öğretmen yetiştirmek maksadıyla 1868'de İstanbul'da bir Darülmuallimin-i Sıbyan açıldı.

İlk Öğretmen okullarının başlangıcı olarak kabul edebileceğimiz Darülmuallimin-i Sıbyan'ın kuruluşundaki en büyük gaye, ilköğretim kademesindeki okulların değişik nitelikteki kimselerin yerine kendi öğretmenlerinin ders verdiği kurumlar haline getirilmek istenmesidir. Tüm bunlar, 1868'de Sıbyan Mekteplerinde geniş çaplı reformlar yapıp Batı örneğine uygun olarak açılmaya başlanan Nümune Mekteplerinin ve İptidailerin açılmış olmasındandır (Bilim, 2002).

Öğretmen yetiştirmeye yönelik açılan kurumların ikincisi olan bu okulun ilkinden daha önemli olduğu söylenebilir. Çünkü sayıca daha az olan Rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek yerine daha geniş bir alana yayılmış ve teşkilatı daha büyük olan Sıbyan Mekteplerinin öğretmen ihtiyacını karşılama amacının

güdölmesindendir. İlk Öğretmen Okuluna nazaran bu okula öğrencilerin sınavla seçilmiş olması, programında da Sarf, Nahiv, Mantık ve Matematik gibi derslere yer verilmesi yapılan diğer yenilikler arasındadır (Koçer, 1991).

Öğrenci yokluğundan bir süre de olsa kapalı kalan okul ancak 2 Eylül 1872 'de yayınlanan bir kararname ile yeniden açılmış ve bu açılışla kendisine yeni görevler yüklenilmiştir. Darülmualimin-i Sıbyan bundan böyle illerde kurulması düşünülen Darülmullimin' lere de öğretmen yetiştirecek ve programı bu hususlar dikkate alınarak yapılandırılacaktı. Darülmualimin-i Sıbyan' a yüklenen böylesi bir misyon, okula karşı var olan bakış açılarını değiştirdiği gibi bu eğitim kurumlarına daha çok önem verilerek yeni ders araç-gereçleri alınmıştır. 1874'te İstanbul Darülmualimin' e bağlanan bu tür okullar İstanbul' un dışında ancak 1875'te açılabilirdi (Bilim, 2002).

2.1.2.1.3 Darülmualimat: Kız Öğretmen Okulu (1870)

Tanzimat yıllarına kadar kız ve erkek çocukların 5-6 yaşlarından itibaren Sıbyan Mekteplerinde beraber 3-4 yıl öğrenim gördükten sonra kızlar için Sıbyan Mektebinden başka bir örgün eğitim kurumunun olmayışı kadınların tahsiline muarız olunmuşluğun en belirgin özelliğidir. Her ne kadar Batıda kızların eğitimi erkeklerinkine oranla yavaş bir gelişme gösterse de Osmanlı Devletine göre bu alandaki çabalar 100-150 yıl önce başlamıştır(Akyüz,2005).

1859'lardan önce kızların bir üst eğitimi, bazı varlıklı ve kültürlü ailelerin özel hocalarla veya kendi kendilerini yetiştirerek dini ve edebi alanlarda bilgi edinmelerden ibaretti. Ancak kızların okuma fikrini ilk ortaya atan Darülmualimin-i Rüşdi'nin kurucusu Kemal Efendi'dir. Bu düşüncesini gerçekleştirecek bir zemin bulamamış fakat bu konudaki kararlılığını devam ettirerek 1858'de İnas Rüşdiyelerini kurmuştur (Koçer, 1991).

1869 Genel Eğitim Tüzüğünde (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) Sıbyan ve Rüşdiye Mekteplerine öğretmen yetiştirecek bir Kız Öğretmen Okulunun (Darülmualimat) kurulması öngörülmüş ve Nizamnamenin diğer hükümlerinde olduğu gibi Darülmualimat hakkındaki hükümlerde de birtakım düzenlemeler yapılarak nihayet 1870 senesinin 26 Nisan Salı günü, Ayasofya Camii civarında temin edilen bir binada devrin Eğitim Bakanı Saffet Paşa tarafından Darülmualimat' ın açılışı yapıldı. Kızlar için eğitimin önemli bir basamağı olan bu okula ilk girişte Eğitim Bakanlığı

tarafından 8 Şubat 1870’de bir sınav yapılmış ve bu sınava katılan 32 kız öğrenci *Arapça Morfoloji, Aritmetik, Coğrafya, Nakıs ve Terzilik* alanlarında bilgileri sılandıktan sonra kızların tümü başarılı sayılarak kayıtları yapılmıştır. Bunlardan 20’si 1872-73 ders yılında mezun olmuştur. Darülmuallimat, Sıbyan ve Rüşdiye olmak üzere iki şubeden oluşmaktaydı. Bu şubelerde Müslim ve Gayr-i Müslimler farklı sınıflarda okumakta ve Gayr-i Müslimlere bu sınıflarda kendi dil ve dinlerinde öğrenim görme olanağı da verilmekteydi. Öğretim süresi olarak da Sıbyan şubesi 2, Rüşdiyeler ise 3 yıl olarak belirlenmişti (Bilim, 2002).

Mezunlarına yeterlilikleri oranında Rüşdiye ya da Sıbyan Okulu öğretmenliği diploması veren bu kurum, hem ilk hem de orta okullarda muallimlik yapacak, formasyon derslerini almış kadınlardan oluşan büyük bir kaynak oluşturmuştur. Öğrencilerine burs veren ve gündüzlü bir okul olan Darülmuallimat, öğrencilerini öğretmen olma konusunda özgür bıraktığı için ayrıca toplumda aydın ve kültürlü bir kadın zümresinin oluşup gelişmesinde de ön ayak olmuştur (Saracaloğlu, 1992).

2.1.2.1.4 Darülmuallimin-i İdadi ve İstanbul Darülmuallimini: Öğretmen Lisesi ve İstanbul Öğretmen Okulu (1874)

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde çeşitli kademelerde öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul’da büyük bir Darülmuallimin kurulması hükmü yer alıyordu. Bu okul Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye şubelerinden ibaret olacak ve Darülmuallimin-i Sıbyan da bu Büyük Darülmuallimin’in bir şubesi haline getirilecekti. Edebiyat ve fen olarak iki dalda öğretim yapacak olan bu okulda her şube ismini taşıdığı okullara yönelik öğretmen yetiştirme yoluna gidecek ve uygulanacak ders programlarının da bu ihtiyacı karşılayacak nitelikte hazırlanması amacı güdülmüştü. Bu Nizamnameyle kurulmaya çalışılan Büyük Darülmuallimin’ de; Rüşdiye ve Sultani şubeleri üç, İdadi şubeleri ise iki sınıftan ibaret olacaktı. Ayrıca her üç şubede Gayr-i Müslimler kendi dilleriyle öğretim yapabilecek ancak Rüşdiye şubesinde ayrı sınıflarda olmak kaydıyla bu gerçekleştirebilecekti (Bilim, 2002; Koçer, 1991).

Maarif Nizamnamesinde belirtilen konular bütçe yetersizliğinden 1874 yılına kadar gerçekleşemedi. Zaten İdadiler henüz açılmamış ve sadece bir Sultani açılabilmişti. Nizamnamenin hükmünde belirtildiği üzere *mükemmel öğretmenlerin yetiştirilmesi* amaçlanan Büyük Darülmuallimin Mart 1874 yılında açıldı. Okul sadece

Rüşdiye ve İdadi şubelerinden oluşuyordu. Sultani şubesi açılmadı ve Darülmuallimin-i Sıbyan da sadece yönetim olarak Büyük Darülmuallimin'e bağlı kaldığı gibi kendi binasında ders vermeye devam etti (Bilim, 2002).

Tanzimat döneminde öğretmenlik mesleği devlet statüsünü kazanmış ve atamalarda liyakate ve kıdeme önem verilmiştir. Tüm bunlara rağmen sayısal olarak istenilen düzeyde öğretmen yetiştirilemediği gibi öğretim programları açısından da II. Meşrutiyete kadar çok önemli değişiklikler olmamıştır (Saracaloğlu, 1992).

Sonuç olarak, Tanzimat Devri hakkında sunu diyebiliriz ki; okullarıyla, yenilikleriyle çağımıza ışık tutan ve önemli eğitim kurumlarında halen izleri bulunan bir dönemdir. İlköğretimin zorunlu hale getirilmesi, okula göre kıyafet belirlenmesi, okul araç-gereçlerinin ve binanın temini ve de amaca uygun şekilde tanzim edilmesi, öğretim programlarının eğitimin işlerliğini sağlayacak nitelikte hazırlanması ve en önemlisi de Türkçe eğitimin esas alınması gibi yenilikleri ve uygulamalarıyla adından uzun yıllar söz ettirecek bir dönemdir.

2.1.2.2. Mutlakıyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

Tanzimat ileri gelenlerinin, Mutlakıyet Döneminde padişaha ilan ettirdikleri 1876 tarihli Kanun-u Esas-i (Osmanlı Anayasası), devletin eğitim isini bir görev olarak bilmesi ve ilköğretimi mecburi tutması gibi eğitimle ilgili birtakım hükümleri de içermektedir. Ancak bu hükümler uygulamaya geçirilememiş yani kağıt üstünde kalmıştır. Buna karşın Tanzimat Dönemine ait 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde yer alan ve hayata geçirilememiş birtakım hükümlere islerlik kazandırma çabaları aralıksız sürmüştür (Sakaoğlu, 1991).

Mutlakıyet Döneminde “Darül-ameliyat” adındaki bir müessese ile karşılaşmaktayız. 1881’de açılan bu müessese, ilkokul öğretmeni yetiştirme ve öte yandan Sıbyan mekteplerinde çalışan öğretmenlere yeni öğretim yöntemlerini öğretme amacını taşımaktaydı. Okula giriş şartı olarak da öğretmen olmayanların Türkçe bir metni serbest okuyup yazmaları ve Arapça’ yı nahve (cümle tahlili) kadar okumuş bulunmaları istenmekteydi. Öğretmen olarak görev yapanların ise okul müdürlüklerine müracaatları yeterli görülmekteydi. Buradan şu anlaşıyor ki, bu kurumun bir Darülmuallimin olmaktan çok öğretim yöntemlerinin öğretildiği kısa devreli bir kurs olduğudur (Ayas,1948; Koçer, 1991).

Bulunan çağa ayak uydurma maksadıyla Darülmualimin' lerin ve de bunların bir uzantısı olan Darülameliyat gibi öğretim yöntemlerinin öğretildiği müesseseleri açmanın yanında tüm halkı bilinçlendirme noktasında Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde ilk ve orta öğretim okullarının nerede ve hangi şartlar dahilinde açılacağı açıkça belirtilmiş olmasına karşın yalnız İstanbul'da büyük bir Darülmualimin' in açılması bahsi ele alınmış ancak diğer illerdeki Darülmualimin ihtiyacına dokunulmamıştır. Bu o dönemin Maarifine bakış tarzının biçimlenme aşamasında varılmak istenen hedefi düşündürücü kılmaktadır. Çünkü sadece nicelik olarak okul açma ve bu kurumların içini öğrencilerle doldurma, eğitim-öğretim işini yapmış olma manasına gelmemektedir. Nitelik olarak istenilen tarzda verim sağlayabilme öğretim isinin yükünü üstlenmiş, bu hususta bilgi ve deneyim sahibi kişilerin eliyle mümkün olabilmektedir. Burada atılabilecek en büyük adım öğretmen yetiştirme tarzının belirlenip bu doğrultuda bir kurumsallaşmaya gidilmesi gerektiğidir.

Mutlakıyet Dönemine gelindiğinde tüm bu hususlar dikkate alınarak vilayetlerin Darülmualimin ihtiyacını karşılamak maksadıyla birer Darülmualimin-i Sıbyan kurulması 1882'de kararlaştırılmış ve açılan bu mekteplerin öğretmenleri de merkezden gönderilmeye başlanmıştır. Bu okullar, 1882 yılına kadar Bosna, Girit ve Konya illerinde bulunurken bu tarihten sonra da Edirne, Bağdat, Adana, Diyarbakır...olmak üzere toplam 14 yerde daha açılarak 1908'e kadar sayıları 31'e çıkmıştır(Ayas,1948; Koçer, 1991).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesindeki hükümler ve öğretmen okullarının kuruluş düzeni 1891 yılında değiştirilerek Darülmualimin' lerin İdadi şubesi kapatılarak öğretmen okulları İptidaiye, Rüşdiye, Aliye şubeleri şeklinde yeniden tanımlanmış ve bu kurumların öğretim süreleri de iki yıl olarak düzenlenmiştir. Ayrıca Darülmualimat' ta yapılan bir düzenlemeyle 1893'te altı yıllık bir " İhtiyat Kısım" eklenmiştir.Bu kısım okul için bir öğrenci kaynağı olmakla beraber bir Tatbikat Okulu yerine de geçmekteydi. Çünkü Kız Rüşdiyeleri düzeyinde olan bu kısım mezunları, Darülmualimat' a sınavsız girmektedir (Saracaloğlu, 1992; Akyüz, 1997).

Buradan su sonuç çıkarılabilir ki; İhtiyat yani "hazırlık, yedek" manalarına gelen bu kısım bir nevi Darülmualimat' ların bir alt basamağı olmakla beraber bu okula gidecek olan öğrencilerin temelden yetiştirilip donanımlı bir biçimde bir üst kademeye geçirme amacı güdülmektedir. Ayrıca Darülmualimat' ta halen öğrenci olanların veya

henüz mezun olmuşların bir bakıma uygulama alanı olarak kullanabildikleri bir eğitim kademesi olmasındandır ki İhtiyat Kısımına “Tatbikat Okulu” da denilmiştir.

Mutlakıyet Döneminde Tanzimat Dönemine nazaran devleti Batı tarzında yeniden yapılandırma ve Avrupa’da tutunma noktasında teknik konularda her ne kadar yararlanılmışsa da siyasi ve içtimai müessese ve fikir hareketlerini eleştirmeden almama yoluna gidilmiştir. Batılılaşma hareketleriyle başlayan Maarif devrimi Tanzimat, Mutlakıyet ve II. Meşrutiyet dönemi ile devam etmiştir (Koçer, 1991).

2.1.2.3. II. Meşrutiyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

Padişahın savaşları ve birtakım iç meseleleri bahane ederek parlamentoyu kapatmasıyla 1878’den 1908 tarihine kadar geçen sürece Mutlakıyet Dönemi denilirken parlamentonun tekrar açıldığı 23 Temmuz 1908’den 1918 Mondros Mütarekesine dek geçen zamana da İkinci Meşrutiyet veya kullanılan biçimiyle Meşrutiyet dönemi denir (Saracaloğlu, 1992).

II. Meşrutiyet eğitiminin en önemli gelişmesi öğretmen okullarındaki köklü değişiklikleridir. Bu okullar içinde en önemli değişiklik de İstanbul Darülmuallimin’ de olmuştur. Meşrutiyetin ilanını takip eden ilk ders yılı başında Darülmuallimin-i Aliye’nin Edebiyat ve Fen şubelerinde ikinci sınıfa geçmiş olan öğrenciler Darülfünun’ün aynı şubelerindeki denk sınıflara aktarıldılar. Nakledilen bu öğrenciler öğrenim süresini bitirince Darülfünun mezunu sayıldılar. Bu ilk adım bir bakıma Darülmuallimin-i Aliye’nin ortadan kalkması manasına gelmekte ve gerekçe olarak da ödenek sorunu ileri sürülmüştü. Öte yandan yine Meşrutiyetin ilk ders yılında Darülmuallimin’ in Rüşdiye kısmı kapatılmış ve İptidai kısmı da Darülmuallimin’ den ayrılmış ve bağımsız bir okul haline getirilmiştir (Ayas, 1948; Saracaloğlu,1992; Akyüz, 1997).

İstanbul Darülmuallimin’ de bu gelişmeler yaşanırken 1910-1911 öğretim yılı 1870’te açılan ve gündüzlü öğretim yapan Darülmuallimat’ ın da son yılı oldu. 1873’te ilk mezunlarını veren bu okul 1910-1911 ders yılı içinde birinci sınıftan 65 öğrenci ile başlanarak Darülmuallimat da yatılı öğretime geçmiştir. 1913-14 yılında ise bu mektep için bir uygulama okulu açılmıştır. Darülmuallimat için bu şekil değişimi bir sonraki değişimlerin de ilk safhası olmuştur (Akyüz,2005).

Maarifin ilerlemesi yeniden örgütlenebilmesi maksadıyla kanunluk kazanmış olsun veya olmasın dönemin şartları baz alınıp muhteviyatlarındaki hükümler incelendiğinde devrin maarifi hakkında oldukça aydınlatıcı bilgiler veren çeşitli kanun veya kanun tasarıları hazırlanmıştır. Bunlar II. Meşrutiyetin ilanından hemen sonra 1909'da hazırlanıp bastırılmış olan Maarif-i Umumiye Kanun Layihası (Genel Öğretim Kanun Tasarısı), 1912 tarihli “Tedrisat-ı Taliye Layiha-i Kanuniyesi” (Öğretimi Yükseltme Kanun Tasarısı) ve 1913 yılında hazırlanan “Tedrisat-ı İptidaiye Kanuni Muvakkati” (Geçici İlköğretim Kanunu)’dur.

Bu durum, II.Meşrutiyet’in Osmanlı İmparatorluğunda görülmemiş derecede çeşitli ve özgür bir fikir hayatının belirdiği bir dönem olduğunun en belirleyici özelliklerinden biridir (Ayas, 1948; Koçer, 1991; Başgöz, 1995).

1908’den beri süregelen zaman zarfında maarif alanındaki düzenlemeler bunlarla kalmayıp yeniden yapılanma ve örgütlenme aşamasında kanunlara, nizamnamelere devam edilmiştir. Bu düzenlemelerden biri olan 1915 tarihli “Darülmualimin ve Darülmualimat Nizamnamesi” ile İstanbul Darulmuallimin-i ve Darülmualimat okullarının teşkilatları, yeni bir forma kavuşturulmuştur. 1915 Nizamnamesi kuruluş ve bölünüş yönünden 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesindeki “Büyük Darülmualimin” fikrini andıran bir Darülmualimin ortaya koymakta ve hatta onu asan ve geride bırakan tarafları da vardır. Bunun yanında Maarif-i Umumiye Nizamnamesindeki İdadi kısmını andıran kısmıyla Darülmualimatta açılan Ana Muallime Mektebinin hayatı uzun sürmedi. İkisi de 1918- 1919 ders yılında kapatılmıştır (Ayas,1948; Akyüz, 1997).

Meşrutiyetin ilk düzenleme hareketlerini taşradaki öğretmen okullarında da görmekteyiz. Ancak bunun, nitelik ve nicelik açısından pek de ihtiyaca cevap verecek bir tarzda olmadığı görünmektedir. Çünkü Temmuz 1908’den hemen sonra taşrada 30 Darülmualimin birden açıldı ancak sayısal olarak bu çoğunlukla öğretmen ihtiyacını karşılamak elbette ki zor olacaktı. Bazen diğer muallim mekteplerinden bazen de kadrosuz ilk ve ortaokul öğretmenleriyle bu açık kapatılmaya çalışılmışsa da pek mümkün olmadığı görülmüştür ki bir kısmı kapatılmış ve nihayetinde 1913-1914 öğretim yılında bu okulların sayısı 21’e inmiştir. 1914 yıllarına kadar öğretim düzeyleri yüzeysel olan Taşra Muallim Mekteplerinde Satı Bey’in gerek programlarında gerekse

öğretmen kadrolarında yapmış olduğu yeniliklerle bir nebze de olsa canlanma gözlenmiştir (Akyüz,1997; Saracaloğlu, 1992).

Bilindiği gibi İstanbul Darülmualimin' in bir de Rüşdiye kısmı bulunmaktaydı. Meşrutiyetin ilk düzenleme hareketleri arasında, 1909 tarihli Maarif-i Umumiye Layihasının hazırlanmasından bir süre sonra henüz eski sekliyle devam etmekte olan Rüşdiye Mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere Bakanlık tarafından 1910 yılında Ankara, Konya, Diyarbakır ve Kosova vilayetlerinde olmak üzere, dört yeni Darülmualimin-i Rüşdiye Mektebini açtı.

Bu okullar ilk açıldıklarında öğretmenleri itina ile seçilmişti. Ancak yine de önceden hazırlanmış, düşünülmüş bir program çerçevesinde ele alınmadıklarından pek verimli olamadılar. Türkiye’de öğretmen yetiştirme geleneğini başlatması bakımından önemli sayılan bu okullar, 1913’te Rüşdiye Mektepleriyle birlikte tarihe karışmışlardır (Ayas, 1948; Celep, 2004).

Görüldüğü gibi Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme konusunda yeni görüşlerin ortaya atıldığı hatta bir kısmının uygulamaya konulduğu devir İkinci Meşrutiyet Devri olmuştur. 1908 yılında başlayıp on yıl kadar süren bu devir öğretmen yetiştirme konusundaki uygulamalarıyla çağımıza ışık tutan bir süreci kapsamaktadır.

2.2. Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri

Cumhuriyet devrimi her alanda olduğu gibi eğitimin en etkin ögesi olan öğretmen yetiştirme alanında da yurdu bomboş denilebilecek bir durumda bulmuştu. Şubat 1925’te öğretmen sayısı 10.000 bile değildi. Atatürk bu alanda da atılmı bir çaba ve girişim içinde, sözcüğün tam anlamıyla çıkar yollar aramakta idi. Bu arayışı içinde öğretmen okullarını geziyor ve düşüncelerini açıklıyordu. Nitekim Büyük Türk Devriminin eğitim ve kültür alanına yansımaları, eğitim ve kültür alanında köklü değişikliklerin ve gelişmelerin gerçekleşmesi, bu devrimin kuramcısı ve uygulayıcısı olan Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün eseridir.

Öğretmenliği kişiliğin en temel niteliği olarak gören Atatürk’ün bu alandaki düşünceleri, görüşleri, çabaları söylevlerinde, demeçlerinde ortaya çıkar. 25 Ağustos 1924’te Ankara’da “Türkiye Muallimler Birliği Kongresi”nde öğretmenliğin ve öğretmen kişiliğinin önemini onlara söyle anlatmıştı:

“Öğretmenler, yeni kuşak sizin eseriniz olacaktır. Sizin başarınız Cumhuriyet’in başarısı olacaktır... Cumhuriyet sizden düşünüyü özgür, bilinci özgür yurttaşlar istemektedir.”

Atatürk’ün eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili söylev demeçleri genişletilebileceği gibi, ayrıca O’nun Başöğretmen unvanı ile yeni Türk alfabelerini halka öğretmek için giriştiği çabalar da O’nun gerçek bir öğretmen tüm Türk milletinin öğretmeni olduğunu ortaya koymaktadır. O’nun halka verdiği alfabe derslerinin her birinde öğretmenlik sanatının incelikleri görülür (Akyüz, 1983).

Cumhuriyet temeli üzerine kurulmuş olan bu devletin parçalanmaması ve çağdaş hayata ayak uydurabilmesi için eğitime her zamankinden daha fazla önem verilmesi gerekiyordu. Çünkü dönemin siyasal, ekonomik, hukuki ve kültürel değişimleri gerçekleştiğinde nüfusumuzun 10-12 milyon olduğu tahmin edilirse bu nüfusun ancak % 10’u okuma-yazma bilmekteydi. Ülke genelinde 4.894 ilkokulda 273.107’si erkek, 62.954’ü kız olmak üzere toplam 341.941 öğrenci öğrenim görmekteydi. Nitelik açısından ayrı bir sorun teşkil eden bu öğrenim düzeyi, niceliksel olarak da varılmak istenenlere bir hayli uzak görünümdeydi (Akyüz, 2005).

Cumhuriyet yönetimi Türk ulusunu uygar uluslar arasına katmak ve hem nicelik hem de nitelik olarak eğitim düzeyini istenilen tarzda biçimlendirebilmek maksadıyla toplumun yaşam biçimi ve uygarlık seviyesini belirleyen din, hukuk, yönetim ve eğitim gibi tüm toplumsal sistemlerde yeni ve çağdaş uygulamalara gitmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924), Halifeliğin Kaldırılması (1924), Yeni Anayasanın Kabulü (1926), Türk Medeni Kanunu’nun Kabulü (1926), Latin Harflerinin Kabulü (1928) gibi kanun ve uygulamalar laik ve çağdaş bir toplumun ve dolayısıyla eğitim sisteminin kurulmasında atılan ilk ve temel adımlardır (Saracaloğlu,1992; MEB,2003).

Eğitim-öğretim hizmetlerinde öğretmenliğin öncelikli olarak değerlendirilmesine rağmen öğretmen olma ölçütlerinde bu yasal düzenlemelerin gerektirdiği veya öngördüğü titizliğe uyulmamıştır. Öğretmenlik mesleği Osmanlı’dan devrolunan uygulamalar doğrultusunda kapısı açık girişi kolay bir meslekten öteye gidememiştir. Bunun sebebi de öğretmen okullarının ihtiyacı karşılamaktan uzak oluşu, toplumda öğretmen mesleğine erişmenin kolay görülmesi, hükümetin politik nedenlerle zaman zaman nitelikli öğretmen yetiştirme hususunu göz ardı etmesi ve öğretmenlerin var olan

sorunlarının uzun yıllar çözüme kavuşturulamaması gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğinin büyük bir itibar kaybetmesine neden olmuştur.

Cumhuriyet Döneminde öğretmen yetiştirme sorunu oldukça karmaşık bir hal almış ve tez elden çağın gereklerine cevap niteliğinde birtakım girişimlere gidilmesi kaçınılmaz bir durum olmuştur. Osmanlı Devletinden devralınan bir eğitim sistemi ve sistemin yapı tasını oluşturan öğretmen yetiştirme çabalarının bir neticesi olan eğitim kurumları, kuruluş, işleyiş ve öğretim programlarındaki yapısal değişiklikleri ayırt etme noktasında bir hayli çeşitlilik göstermektedir.

Cumhuriyet Dönemi eğitimine yön veren temel ilke, demokratik ve laik bir irade çerçevesinde kurulmuş olan bu devleti her yönüyle çağdaş bir seviyeye ulaştırmaktır. Bu yeniden yapılanmanın önemli bir merhalesini oluşturan öğretmen yetiştiren kurumları eğitim kademelerine göre aşağıdaki gibi tasnif edebiliriz.

2.3. Köy Muallim Mektepleri

Öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar Osmanlı İmparatorluğunun ancak son zamanlarında az da olsa etkili olmuştur. Bu çalışmalar çerçevesinde ilk modern öğretmen okulu, dönemin bakanı Kemal Efendi'nin öncülüğünde İstanbul Fatih'te 16 Mart 1848 yılında Darülmuaallimîn adıyla kurulmuştur. Açılan öğretmen okuluna yalnızca erkek öğretmen adayları alınmıştır. Bu erkek öğretmen okuluna ek olarak 26 Nisan 1870 yılında kız öğretmen okulu Darülmuaallimat adıyla açılmıştır (Koçer, 1967).

Her iki okul da ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul'da kurulmuştur. Bu okulların sayıları zamanla arttırılmıştır. Buna rağmen memleketin öğretmen ihtiyacı giderilememiştir. Çünkü mevcut öğretmen okullarından mezun olan öğretmen sayısı dönemin okullaşma hızına yetmemektedir. Gün geçtikçe ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı artmıştır. Bunun sonucunda çeşitli dönemlerde öğretmenlik için okuma yazma bilmek yeterli olmuştur. Şehirlerde açılmış olan öğretmen okullarının mezunları kırsal kesime ayak uyduramamışlar.

Kırsal kesimdeki koşulların daha zor olmasından dolayı kırsal kesimde eğitim alanında aksamalar olmuştur. Bunun sonucunda da o çetin şartlara ayak uydurabilecek eğitimde istenen hedefe ulaşacak öğretmenler yetiştirmek için köy muallim mektepleri açılmıştır. 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı yasa ile açılan Köy Muallim Mektepleri eğitim öğretimlerine parasız yatılı olarak başlamışlardır (Kaya, 1984).

Köy Muallim Mekteplerine bakıldığında iki önemli amacı görülmektedir:

- Köyün ilk göze çarpan ihtiyaçlarını gidermek, kültür ve medeniyet seviyesini yükseltmek, köyde gerekli olan tarım ve tarım sanatlarıyla ilgili bilgi ve becerileri teşvik ederek sosyo-kültürel hatta ekonomik bir değişme meydana getirmektir.

- Öteden beri zıt eğilimleri temsil eden halk ile aydının bütünleşmesini sağlamak ve bu yolla Cumhuriyetin temel ilkelerini benimsetmektir (Akyüz,1991).

22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12.maddesinde de “Maarif hizmetlerinde aslolan muallimliklerdir.” ifadesi yer almaktadır.

Bu yasal düzenlemelerde yer alan bu ifadelerin anlamı:

(a) Öğretmenlik, Devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir.

(b) Öğretmenliğin öğretim ve eğitim hizmetleri arasında, önceliği ve üstünlüğü vardır.

Aslında bu yasal düzenleme ile bu mesleği herkesin yapamayacağı gerçeğini kabul edilmiştir. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme uygulamalarına baktığımızda şu kurumların öğretmen yetiştirmede önemli rol oynadıkları görülmektedir. 1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokul öğretmenlerinin yetiştikleri okullar İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri olarak iki kısma ayrılmıştır.

1927–1928 öğretim yılında, kırsal bölgelere dönük öğretmen yetiştirme konusunda bu uygulamaya başlanmış, üç sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri’de iki Köy Muallim Mektebi açılmıştır. Dört yıl süren bu uygulamadan beklenen sonuç alınamamış ve çalışma başarılı olamadığından 1933 yılında Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır (MEB,1992).

Köy muallim mekteplerinin kapanması eğitim öğretim için gerekli şartların olmaması nedeniyledir. Ayrıca zamanın yöneticilerinin köy mekteplerine iyi bakmaması da diğer kapanma nedeni sayılmaktadır.

2.4. Köy Enstitüleri

Köy okullarına öğretmen yetiştirme ihtiyacı meşrutiyete kadar uzanır. Köy öğretmeni ihtiyacını karşılamak için tarihsel süreç içerisinde köylü gençlerden yararlanma yoluna gidilmiştir. Köy muallim mekteplerinin kapatılmasından sonra öğretmen ihtiyacını karşılamak amacı ile yeni arayışlar içine girildi. Bu arayışın en önemli kriterleri şunlardır:

- Devlete getireceği maliyetin düşük olması,
- Cumhuriyetin yeniliklerini yurdun en ücra köşelerine kadar taşıyabilecek

nitelikte bireyler olması, köy enstitülerini gündeme getirmiştir (Akyüz, 1994).

Cumhuriyet idaresinin eğitimcilerden ve eğitim kurumlarından beklentisi, Atatürk'ün ifadesiyle “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” nesillerin yetiştirilmesidir. Bunun için de çağın gereklerine göre bu nesilleri yetiştirecek kurumların kurulması ve eğitimcilerin yetiştirilmesi, Cumhuriyetin ilânıyla birlikte çok önem verilen konulardan olmuştur.

Millîtimiz için uzun yıllar süren savaş yılları ve yokluk dönemlerinde köylerimizin %80'i okuldan ve öğretmenden mahrum halde bulunmaktaydı. Bu önemli bir sorundu ve bu kitlenin ilköğretimden geçirilmesi gerekmektedir. Şehir öğretmen okulu mezunları köye gitmek istememekte ve köy yaşantısına yabancı kalmaktaydılar. Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel 1939 yılında toplanan I. Millî Eğitim Şurası'nda köy öğretmenin, köyde doğmuş ve büyümüş, köy şartlarını bilen gençler arasından seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü onlarla aynı şartlarda, aynı kültürel ve sosyo-ekonomik yapıda olan köy çocuklarının köy şartlarına uygun olarak hazırlanan öğretmen okullarında yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Oktay, 2007).

Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte Cumhuriyet'i yaşatacak kuşakları yetiştirecek öğretmenlerin eğitimi de önem kazanmış ve bu amaçla ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğretmen yetiştirilmesi çabaları ön plana çıkmıştır. 1923-1950 yılları arasında özellikle köy öğretmeni yetiştirmeye ilgili önemli uygulamalar meydana gelmiştir. Mustafa Necati döneminde köye öğretmen yetiştirmenin ilk adımları atılmıştır. 1932-1933 yılı Dr. Reşit Galip' in bakanlığı döneminde de bu gelişmeler devam etmiştir. Aynı anlayış Hasan Ali Yücel döneminde de devam etmiş ve 1940 yılında 3803 sayılı kanunla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren Köy Enstitüleri kurulmuştur (Oktay, 2007).

Köy enstitülerin eğitimimize en büyük katkısı o güne kadar sadece sınıf ve kitaplarla kalan teknik bilgilerin artık hayatın içinden alınarak hayata geçirilmesi hedeflenmiştir. Köy Enstitüleri'nde yetiştirilen öğretmenlere köyde yaşayan bireyin ihtiyaç duyabileceği alanlarla ilgili çeşitli alanlarla ilgili eğitimler verilmiştir.

Köy Enstitülerinde öğrenim süresi ilkökul üzerine beş yıldır. Parasız,yatılı ve karma olan bu Enstitülere beş sınıflı köy okulunu bitiren sağlıklı ve yetenekli köy çocukları alınıyordu. Gerektiğinde bu öğretim kurumlarında köy sağlık memuru ve köy ebesi gibi diğer meslek dallarında da eleman yetiştirilebilecekti.

Köy Enstitüleri şehir ve kasabalardan uzakta, çeşitli iş alanlarına yönelik irili ufaklı binalardan, geniş kıraç toprakların bulunduğu ve yakınında köyler olan birkaç ilin ortasında kuruldu. Hatta kendi binalarını kendileri tamamladılar. Köy Enstitüleri'nin öğretmen kadrosu aşağıda belirten kaynaklardan sağlanmaktaydı.

Yüksek okullardan, üniversitelerden,
Gazi Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Okulu,
Ticaret Lisesi ve Orta Ziraat Okulu,
Kız Enstitüsü ve Erkek Sanat Enstitüsü,
Köy Enstitüleri,
İnşaat Usta Okulları,
Teknik ve Mesleki Okullardan,
Yüksek Köy Enstitüsünden sağlanmaktaydı.

Genel eğitim, tarımsal uğraşlar ve teknik çalışmalar gibi bölümlerden oluşan köy enstitülerinin programı daha sonra değiştirilmiştir. 1947 yılında yapılan değişiklikle kültür derslerine, genel bilgi dersleri denilerek, bunlara diğer derslerden daha fazla zaman ayrılmıştır. Teknik derslere sanat ve atölye çalışmaları denilerek bunların öğretimi 1/3 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır. Yapılan bu değişiklikler okulun felsefesinden uzaklaşması olarak da yorumlanmıştır. 1952 yılında Demokrat Parti iktidarı sırasında ve Tevfik İleri'nin Milli Eğitim Bakanlığı zamanında köy enstitülerinin kapatılmasına gidilen yolda son adımlardan biri sayılan program değişikliği yapılmıştır. Gerekçe olarak da hem öğretmen, hem ziraatçı ve hem de sanatkâr yetiştirmenin mümkün olamayacağı belirtilmiştir. Bunun yanında 'Devlete mali yük getirmeyecek öğretmen yetiştirme isteğini gerçekleştiremediği görüldü ve

vazgeçildi.’ denilmiştir. Bu değişiklik 1952–1953 ders yılından itibaren uygulanarak dersler büyük ölçüde bilgi derslerine yöneltilmiştir (Tuzcu, 2000; Öztürk, 1998).

Köy Enstitülerinde yetişen öğrenciler köyün kalkınmasına katkıda bulunmak amacıyla eğitim aldılar. Köy Enstitülerinin tarih içinde izlediği yolda destekleyenler kadar sessiz kalanlar hatta yıkılmasını isteyenler olmuştur, komünistlikle suçlanmış, sadece köy kökenli çocukların Köy Enstitülerine alınması öğrenci kaynaklarını tek tipe indirgemiş entelektüel bir bakış açısı getirememesi vb. nedenler bu okullara yapılan eleştirilerden bazılarıdır. Bu okullar eğitim sistemimizin gelişmesine olumlu etki etmesine ve aynı zamanda siyasal, yönetsel, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda yankılar yapmasına rağmen bazı geleneksel grupların çıkarlarıyla çakışmıştır. Sonuç itibariyle Köy Enstitüleri bazı insanlarca eleştirilmiş, bazılarınca desteklenmiştir. Tüm bunların sonunda da Köy Enstitüleri 1954 yılında kapatılmıştır.

2.5. İlk Öğretmen Okulları

Kuruluşları 1848 yılına dayanan İlk Öğretmen Okulları, Cumhuriyetle beraber yeniden şekillenmişlerdir. Ülkemizde 1975 yılına kadar ilkokul öğretmeni yetiştirmede bu okulların önemli bir yeri vardır. İlk Öğretmen okullarının 1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan öğretim süresi, 1924’te 5 yıla ve 1932–1933 ders yılında da 6 yıla çıkarıldı. Bu sürenin ilk 3 yılında alan ve kültür eğitimine, ikinci 3 yılında ise mesleki eğitime ağırlık verilmiştir. Bu değişiklikler gerçekleşirken bu okulların ortaokul seviyesindeki birinci devrelerine yatılı öğrenci alınmaması kararlaştırılmış ve ikinci devrelerine de ortaokulu bitirenlerden öğrenci seçilmeye başlanmıştır. Bu bir bakıma ortaokul mezunlarının doğrudan mesleki eğitime alınarak yetiştirilmesi manasına geldiği gibi bu uygulamayla da İlk Öğretmen Okulları lise dengi üç yıllık birer meslek okulu haline getirilmiştir. Cumhuriyet kurulduğunda ilkokul öğretmeni sayısı 1081’i kadın, 9021’i erkek olmak üzere 10102 idi. Bu sayının ancak bir kısmı yani 2734’ü öğretmenlik eğitimini almıştı. Geriye kalanlardan 1357’si ilköğrenim mezunu, 711’i doğrudan medreseden ayrılmış, 152’si düzenli bir tahsil görmemiş, 2107’si hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerden oluşmaktaydı (Akyüz,1998).

27.1.1954 tarih ve 6234 sayılı kanunla ilköğretime öğretmen yetiştiren bütün kurumlar “İlk Öğretmen Okulu” adı altında toplanmıştır. Bu uygulamanın oluşmasına 1953 yılında toplanan Beşinci Milli Eğitim Şurasında kabul edilen İlk Öğretmen

Okulları program taslağının neden olduğu gözlenmektedir. İlkokul üzerine 6 yıl, ortaokul üzerine 3 yıl olan bu okullarda; genel kültür, iş ve tarım ile mesleğe yönelten dersler adı altında yeni programlar hazırlanmıştır (Kepenek, 1995).

İllerde açılmış olan İlk Öğretmen Okullarının nitelik ve nicelik açısından yetersiz oldukları çoktan anlaşılmıştı. Bu kurumlarda yetişen öğretmenler şehir ve kasabalar için yeterli gelmiyordu. Bu yetersizliğe bir çözüm olarak yeni okulların açılıp öğretmenlerin istihdam edilmesinin mali yük getirmesi ve yetişen gençlerin-köylü çocuğu olsalar da-köylere gitme konusundaki isteksizlikleri de belirince şu halde birtakım tedbirlerin alınması gerekiyordu. Köye göre öğretmen yetiştirme, öğretmen maaşlarının devlet tarafından ödenmesi gibi bir dizi önlemler sıralanmıştı. Eğitim konusunda ileri sürülen fikirlerin neticesi olarak, Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Kursları, Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri gibi daha çok kırsal kesimdeki halka hitap eden ancak birtakım aşamalardan sonra şehirdeki muallim mekteplerinde de görev alacak nitelikte öğretmen yetiştirme ve istihdamı gibi politikaların izlendiği görülmektedir (Aküzüm,2003).

İlk öğretmen okullarının öğretim süresi 1970-1971 öğretim yılına kadar ortaokul üzerine üç yıl iken 18 Mart 1970 tarihinden itibaren ilkokul üzerine yedi yıl, ortaokul üzerine dört yıl öğretim vermeleri kararlaştırılmıştır.

YÖK bu hususta şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlk Öğretmen Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir. Ancak yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem 3 hem de 6 yıllık İlk Öğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitüleri programlarından esinlenerek iş ve tarım dersleri konmuştur. Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmıştır. Bu şekilde İlk Öğretmen Okulları mezunlarının hem köyde hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri öngörülmüştür. İlk Öğretmen Okullarının eğitim süresi 1970-71 öğretim yılında bir yıl artırılmış (ilkokul üzeri 7 yıl, ortaokul üzeri 4 yıl olmak üzere), böylece İlk Öğretmen Okulları normal lise

eğitim programının tamamını uygulama ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin sayısını arttırma imkânına kavuşmuşlardır.

Daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan İlk Öğretmen Okulu mezunu öğrenciler bu uygulamayla genel lise mezunlarına denk sayılmışlar ve üniversiteye girme hakkını elde etmişlerdir. Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile İlk Öğretmen Okullarının statüsü biraz daha yükseltilmiş, programlar daha kapsamlı hale getirilmiş ve mezunlarının diğer lise mezunlarına denk sayılması sağlanmıştır. Ayrıca İlk Öğretmen Okullarının eğitim sürelerinin arttırılması birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkökul öğretmeni yetiştirme işini yüksek öğretim seviyesine taşıma girişimleri içinde önemli bir başlangıç olmuştur.

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkartılmasını ve bu amaçla temel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesini hükme bağlamıştır. Bu çerçevede kanun öğretmenliğin tanımını yeniden yapmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi ilkesini ön plana çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesini hükme bağlamıştır. Bu hükümler çerçevesinde 1974–75 öğretim yılında köklü bir geçmişe ve deneyime sahip İlk Öğretmen Okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek 3 yıllık Öğretmen Lisesi haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır (YÖK, 1998).

Böylece İlk Öğretmen Okullarında lise programının yanında pedagojik formasyon derslerinin sayı ve kapsamı genişletilmiştir. 1972–1973 öğretim yılında sayıları 89’a çıkan öğretmen okulları, 1973–1974 öğretim yılından itibaren ilk öğretmen okullarından uygun olanlar iki yıllık yüksek okul haline dönüştürülmüştür.

2.6.Eğitim Enstitüleri

Eğitim Enstitüleri 1974-1975 öğretim yılından itibaren sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla orta öğretim üzerine 2 yıl boyunca eğitim vermek amacıyla açılmıştır. Öğretmen eğitiminde bu dönem bütün ekonomik, askerî ve çok partili demokratik hayata geçiş hazırlıklarının doğurduğu siyasî sıkıntıların da yaşandığı bunalımlı bir zamana rastlamaktadır.

Aslında bu günde yapılmakta olan ve Demir'in de çalışmasında belirttiği gibi bu dönemde sayıları gittikçe artan ortaokulların ihtiyaçlarına cevap verebilmek için öğretmenlerin bazı branşlarının dışında diğer bütün dersleri okutacak şekilde yetiştirilmeleri düşünülerek bir yenilik yapılmak istenmiştir. Öğretmen açığını kapatabilmek gayesiyle Eğitim Enstitüsü kurulmuştur (Demir, 2005).

Öğretmen yetiştirme işlevini kaybeden İlk Öğretmen Okullarının yerine yıllık Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere iki yıllık Eğitim Enstitülerine girişte çeşitli kolaylıklar sağlanmıştır. Orta öğretime öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitülerinin sayısı 10'dan 18'e ulaşmış. 1974 yılında zamanın Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti'nin; seçim öncesi her lise mezununa yüksek öğrenim vaadine bağlı olarak, başka hiçbir yüksek okulda okuma şansı elde edemeyen 46 bin lise mezunu, öğretmen aday olarak Eğitim Enstitülerinin mektupla yüksek öğretim bölümlerine alınmış ve gereği gibi yetiştirilmeden mezun edilmiştir. Bu kurumlarda o zamana kadar, normal eğitim yapılmaktaydı.

Halbuki bu uygulamayla Türk Dili ve Edebiyatı, tarih-coğrafya, felsefe grubu gibi sözel konulu öğretmenliklerin yanı sıra, biyoloji, fizik, kimya, beden eğitimi, müzik, resim ve yabancı diller gibi sınıf ortamında sürekli uygulama yapmayı gerektiren derslere de ancak yaz tatillerinde aynı kurumda çalışıp dinlenme ihtiyacında olan ya da orta öğretim destekli öğretim kadrosuyla her yıl için 5; üç yılda toplam 15 haftalık bir yüz yüze eğitim yapılarak öğretmen yetiştirilmiştir. Ayrıca ideolojik gruplaşma ve ayrılıklardan dolayı diğer kurumlarda olduğu gibi Eğitim Enstitülerinde de öğrenci olaylarının çıkmıştır.

Eğitim Enstitülerinin programlarında normal akademik takvimlerin uygulanamaması ve öğrencilerin çoğunluğunun okullarına devam edememesinden dolayı hızlandırılmış programlar uygulanmıştır. Dünyanın hiçbir gelişmiş veya azgelişmiş ülkesinde 45 günde öğretmen yetiştirildiği görülmemişken üzücüdür ki 1974–1980 yılları arasında Türkiye'de 70.000 kadar öğrenciye 40–50 günde öğretmenlik diploması verilmiştir. Bu durum her yönden daha da güçlendirilmesi arzu edilen öğretmenlik mesleğini rencide edici boyutlara taşımış ve öğretmenlik mesleği çok yıpranmış ve zarar görmüştür (MEB, 1998).

12 Eylül harekâtı ile Eğitim Enstitülerinin birçok amacı sadece kağıt üzerinde kalmıştır. Çünkü ülkemiz öğretmen yetiştirme sistemi bir kez daha politik olayların

etkisinde kalmıştır. İki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976 yılı itibarıyla 50'ye ulaşmış ancak teknik eğitime geçiş gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. İlk Öğretmen Okullarından hızlı bir dönüşüm yaşayan Eğitim Enstitüleri, 1975–1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır.

Öğretmen okullarına öğrenciler seçilirken genelde üniversite sınavına girip kazanamayan öğrencilerden seçilmiştir. Öğrenciler seçilirken siyasi görüşlerin dikkate alındığı bilinen bir gerçektir. Sınavlarda sorulan sorular siyasi düşünceyi belirlemeye yönelik sorular olmuştur. Zaman zaman eski kadroları değiştirmek için iktidar partileri kısa süreli kurslarla öğretmen ve öğrenci alımına gitmişlerdir. Ülkemiz ehil olmayan bir öğretmenin yetiştireceği öğrencilere bırakılmakta idi. Böyle olunca da toplumumuzda zaman içerisinde çeşitli karışıklıkların da yaşanmasında etkili olmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumlar 1982 yılında üniversite çatısı altında birleştirilinceye kadar çeşitli liselerden öğretmen alımına devam edilmiştir. Bu zaman aralığında üç yıllık Eğitim Enstitülerinde öğretmenler yetiştirilmiştir (Kuran, 1992).

2.7. Eğitim Yüksekokulları

20 Temmuz 1982 yılında çıkarılan yasayla askeri okullar ve polis okulları dışındaki tüm yüksek öğretim kurumları üniversite çatısında toplanmıştır. Üniversite bünyelerinde öğretmen eğitimi veren tüm alanlar Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Yüksek Okulu haline getirilmişlerdir.

Eğitim Yüksekokullarının öğrenim süresi dört yıla çıkarıldıktan sonra öğretmenlik uygulamaları programda son iki yıla yayılmış durumdadır. Eğitim Yüksekokullarında uygulama çalışmaları üçüncü sınıf beşinci yarıyılta haftada üç saat ilkokullarda, gözlem altıncı yarıyılta haftada dört saat, uygulama çalışmaları dördüncü sınıf yedinci yarıyılta haftada dört saat, staj çalışmaları sekizinci yarıyılta haftada üç saat uygulama semineri adı altında yapılmaktadır (Kuran, 1992).

Eğitim Yüksekokullarının öğrenim sürelerinin 4 yıla çıkarılması öğretmen eğitiminde bütünlülük sağlarken aynı zamanda eğitimin süresi arttırılarak doğru orantılı olarak da niteliği de arttırılmaktadır.

2.8. Eğitim Fakülteleri

Eğitim Fakültelerinde ortaöğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla yeni bir uygulamaya geçilmiştir. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu' nun kabulüne kadar üniversitelerin direkt olarak orta öğretime öğretmen yetiştirme kaygısı içinde bulunduklarını söylemek mümkün değildir. Hal böyle olmakla birlikte öğretmen yetiştiren kaynaklar arasında üniversitelerin çok önemli bir yer işgal ettiği de görülmektedir. Hatta bu Darülfünundan beri devam ede gelen bir durum olmuştur. İstanbul ve Ankara'daki üniversitelerin öğretmenlik programları olmamakla birlikte İlk Öğretmen Okullarından bu illerdeki Yüksek Öğretmen Okullarına seçilen başarılı öğrenciler bir taraftan İstanbul Üniversitesi, Fen-Edebiyat ve Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültelerinde alan derslerini alırlarken diğer taraftan da meslekî formasyon derslerini Yüksek Öğretmen Okulları bünyesinde izlemişlerdir. Bunun yanı sıra üniversitelerin bu fakültelerinden mezun olanlar meslekî formasyon almamış olsalar da (Edebiyat, fizik, kimya, biyoloji, matematik, yabancı diller, felsefe-psikoloji-sosyoloji grubu) lise ve dengi ortaöğretim kurumlarına öğretmen olarak atanmışlar, haliyle ilgili üniversiteler de öğretmen kaynağı olmaya devam ede gelmişlerdir (MEB, 1982).

1949 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde öğretime açılan İlahiyat Fakültesi de din ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştirmiştir. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun ortaya koyduğu üniversiteler örneğinden önce çok sayıda üniversite kurulmuştur. Kurulan bu üniversitelerde yüksek öğretmen okullarının sayıca yetersiz kaldığı öğretmen yetiştirme hususunda bir kaygının varlığı göze çarpmaktadır. Bunlardan Ankara Üniversitesi Eğitim (Eğitim Bilimleri) Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi İdarî ve Sosyal Bilimler Fakültesi, değişik illerde var olan İktisadî ve Ticarî Bilimler Akademileri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi öğretmen olmak isteğinde olanlara öğretmenlik sertifikası programı açarak çok değişik branşlarda öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmuşlardır (MEB,1982).

1982 yılı öncesinde üniversitelerin değişik fakülte ve yüksekokullarında uygulanan meslekî formasyon için ortak bir çerçeve programları ortak bir giriş şartları bulunmuyordu. Meselâ Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi belli bir kontenjanla başka yüksek öğretim kurumlarından öğrenci aldığı halde 'aynı üniversiteye bağlı olmalarına rağmen Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Ortadoğu Teknik

Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi sadece ve sadece kendi öğrencilerini bu formasyon programlarına kabul etmekteydiler (Küçükahmet, 1976).

Yine Eskişehir İktisadî ve Ticarî İlimler Akademisi İletişim Bilimleri Fakültesi hiçbir ayırım yapmadan hangi fakülte ve yüksekokuldan mezun olurlarsa olsunlar bu formasyon programlarına öğrenci kabul etmişlerdir. Bunun ötesinde programda mevcut olan teorik derslerin yanı sıra öğretmen adaylarına ortaöğretim kurumlarında yaptırılmakta olan staj (uygulama) sürelerinde de farklılıklar bulunmaktaydı. Bu bakımdan öğretmenlerin bu formasyon programları ile çok farklı ve eksik yetişmelerine neden olmaktaydı (Sözer, 1991).

1990'lı yıllarda Eğitim Yüksek Okulları da Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür. Bugünde uygulanmakta 1998 yılında orta öğretimde görev alacak ortaöğretim öğretmen adaylarını yetiştiren eğitim fakültelerinin orta öğretim alanları tezsiz yüksek lisansla birleştirilmiş ve eğitim öğretim süreleri beş yıla çıkarılmıştır. Diğer fakültelerden mezun olup öğretmen olacak öğretmen adaylarına dört yıllık eğitimlerinden sonra bir buçuk yıllık tezsiz yüksek lisans eğitimini tamamlama şartı getirilmiştir.

Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevi ile ilgili olarak sorunların çözümü ve ihtiyaçların giderilmesi amacıyla Ocak 1996'dan bu yana Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından başlatılan çalışma Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde devam etmiş ve neticede 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere düzenlemeler gelmiştir. Eğitim Fakültelerinin en öncelikli misyonlarından birisi, ülkemizin geleceği gençleri yetiştirmek gibi çok önemli ve ulvi bir sorumluluğu üstlenecek öğretmenleri yetiştirmektir. Öğretmenlik mesleği kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan profesyonel bir meslek alanıdır. Bu ilkeyi harekete geçirebilecek ve sorunlara etkili çözümler üretebilecek bir yapılaşmayı sağlamak yeni düzenlemenin temel amacını oluşturmaktadır.

Eğitim Fakülteleri içindeki Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin sayısı 1992 yılında 24 iken bu sayı 1993 yılında 29'a, 1994 yılında 37'ye, 1995 yılında 41'e ve 1997 yılında da 54'e ulaşmıştır (YÖK, 2001)

Görüldüğü gibi Cumhuriyet Döneminde öğretmen yetiştirme konusunda gelişmeler kaydedilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak gerek kuramsal düzeyde gerekse öğretim programı düzeyinde çeşitli denemelere girişilmiş, bu

denemelerden bir kısmı başarılı olamamıştır. Temelde öğretmen ihtiyacı zorunlu eğitim alanındaki gelişmeler ve çeşitli dönemlerde öğretmende aranan özellikler olmuştur. Cumhuriyet Dönemi eğitiminin genel karakteristik yapısını ortaya koyan öğretmen yetiştirme girişimleri kaynak olarak çok çeşitliliğe sebep olmuşsa da bugünkü öğretmen yetiştirme sistemi için altyapı oluşturmuştur. Bu girişimler köy eğitimi ile başlayan, köy çocuklarına üniversite kapılarının açılmasıyla noktalanan gelişmelerin yanında eğitimin tüm kademelerindeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla bu kurumların üniversite çatısı altında toplanması şeklinde sıralanabilir. Öğretmen yetiştirme sistemi ve bu sisteme dair politikalar tarihi süreçte çok sık değişikliğe uğramıştır.

2.9. Türk Eğitim Tarihinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Yolu ile Öğretmen Yetiştirme Sistemi

2.9.1. Pedagojik Formasyon Nedir?

Pedagoji, İngilizce “Pedagogy” kelimesinden gelen "eğitim bilim ve teorisi" anlamını taşıyan bir kelimedir. Formasyon ise İngilizce “Formation” kelimesinden gelmektedir. Türkçesi ise “biçimlenme”, “yetişim”, “oluşum” olarak çevirebileceğimiz bir kelimedir (TDK). Pedagojik Formasyon “Eğitimbilimsel Biçimlendirme” olarak Türkçeleştirilebilir. Pedagojik Formasyona hermeneutik (yorum bilimsel) olarak bakıldığında “Pedagojik Formasyon” eğitim, öğretim verebilmek için sahip olunması gereken yeterlilik olarak düşünülebilir. Bir başka deyişle; öğretmen olabilmek için sahip olunması gereken bir eğitimidir “Pedagojik Formasyon” eğitimi.

2.9.2. Pedagojik Formasyon Eğitiminin Tarihi

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; OYGM; 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 sürdürmüştür.

Türkiye’de öğretmen eğitimi toplumumuzdaki siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelere paralel bir yol izlemiştir. Yetiştirilme süreci olarak tanımlanan, öğretmenlerin mesleğe hazırlanması, tarihsel süreç göz önüne alındığında birçok uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştirmede belirli dönemlerde çeşitli uygulamalara da başvurulmuştur. Bu uygulamalardan bazıları içerik ve uygulama şekli değişik olsa da hala devam etmektedir. Bunlar; yedek subay öğretmenlik (1960-), vekil öğretmenlik (1961-), öğretmenlik formasyonu (1970-.....), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme (1975-1980) (Akyüz 2001: 352-353) uygulamaları olmuştur.

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

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, bedenlen ve zihnen sağlam ve sağlıklı olmak koşulu ile yapılıyordu (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 Fakültesine giren öğrenci ilk 3,5 yıl branşı ile ilgili eğitimi Fen ve Edebiyat Fakültesinde alıp son 1,5 yıl Eğitim

Fakültesinde öğretmenlik formasyon dersleri almak idi. İkincisi ise 4 yıllık Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarına 1,5 yıl Eğitim Fakültesinde Tezsiz Yüksek Lisans diploması vermek idi (Bilir,2011).

2007 yılında YÖK, Fen ve Edebiyat Fakültelerine yeniden pedagojik formasyon yetkisi verdi. Bunu takiben 2009 yılında YOK Genel Kurulu'nda Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerine lisans eğitimi21 kredilik pedagojik formasyon hakkı tanındı (Bilir, 2011).YÖK genel kurulunun 2010 yılında aldığı karara göre tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak yerine tekrar pedagojik formasyon eğitimi getirilmiş, fen-edebiyat fakülteleri son sınıf öğrencilerinin ve beşinci yarısında olan öğrencilerin de formasyondan yararlanmasını sağlayacak kararlar yürürlüğe girmiştir.

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).

Yükseköğretim kurulunca geçtiğimiz yıllarda izin verilen üniversitelerimizde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programlarına,2013-2014 öğretim yılından itibaren öğrencilerin, alanlara göre ayrılacak kontenjanlar dahilinde, merkezi olarak ÖSYM tarafından yerleştirilmesine karar verilmiştir. Geçmiş yıllarda öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre yapılan söz konusu yerleştirmede, 2013-2014 öğretim yılından itibaren Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) sonuçlarının da kullanılmasına karar verilmiştir. Bununla ilgili kısa bir açıklama, ÖSYM tarafından yayınlanan ALES 2013 Sonbahar Dönemi Kılavuzunda sınavla ilgili Genel Bilgiler,Temel İlke ve Kurallar başlığı altında 1.8. maddede “Yükseköğretim kurulu tarafından izin verilen yükseköğretim kurumlarındaki öğretmenlik sertifika programlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işlemlerinde de ALES sonuçları kullanılacaktır.Öğretmenlik sertifika programlarına başvuruda bulunmak isteyenlerin bu sınava girmeleri zorunludur.” şeklinde yer almıştır.Bu sınavın sonuçları üç yıl geçerli olduğundan son üç yıl içinde ALES’ e girmemiş olanların,programa

başvurabilmek için Kasım 2013 ayında yapılacak sınava katılmaları gerekli görülmüştür.

Yükseköğretim kurulu tarafından Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Bilimleri bölümü olan üniversitelerde lisans mezunları ve lisans öğrencileri için açılmasına izin verilen pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları, hayat boyu öğrenme kapsamında bir kişisel gelişim programı olarak değerlendirilmiş; üniversitelerin imkanları ölçüsünde bu programların talep edenlere lisans eğitimi sırasında da sunulmasına karar verilmiştir.

Pedagojik formasyonla ilgili usul ve esaslar çerçevesinde açılan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları, lisans eğitiminden ayrı ve tercihe bağlı olup YÖK tarafından izin verilen üniversitelerde açılmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu' nun 20 Şubat 2014 tarihli 9 sayılı kararı ekinde yer alan lisans programlarına devam eden öğrencilerle ilgili olarak izin verilen üniversitelerde açılması düşünülen programlara katılmak isteyen lisans öğrencileri için Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümü ve eğitim alanında yeterli öğretim üyesi olan üniversitelerin, kendilerine gönderilen çizelgeye göre ön kayıt yapmaları gerekmektedir. Daha sonra doldurulan bu formlar, Mayıs ayı sonunda YÖK' te değerlendirilmiş ve açılması kesinleşen üniversiteler, Haziran 2014 ayı içinde, yaz döneminde dördüncü sınıf öğrencileri için kesin kayıt yapmışlardır.

Lisans eğitimine paralel olarak yürütülecek programlar, mezunlar için açılan programlarla birlikte aynı usul ve esaslara tabidir. Program açılacak ilgili üniversiteler, imkanlarına, gündüz ve akşam saatleri, hafta sonu Cumartesi ve Pazar günleri gibi farklı alternatifler sunulabilir; bunların dışında yaz dönemi olan üniversiteler, programın birinci dönemini (teorik derslerle sınırlı olarak) yaz döneminde açabilirler. Uzaktan öğretim birimi olan üniversiteler, gerek duyulduğunda bazı derslerin yürütülmesinde uzaktan öğretim biriminden yararlanabilirler.

Ayrıca öğretmenliğe başvurabilecek lisans programları içinde yer alıp uzaktan öğretim ve açıktan öğretim programlarına (Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya, Felsefe vb.) devam eden öğrenciler, örgün eğitim programlarına devam eden öğrencilerle aynı koşullarda, kayıtlı bulundukları üniversitelerde pedagojik formasyon programları açılmışsa bu programlara başvurabileceklerdir. Ya da bulundukları illerdeki

veya yakın illerdeki eğitim fakültesi olan devlet üniversitelerine yönlendirebilirler (YÖK, 2014).

Geçmişten günümüze kadar alınan kararlar incelendiğinde 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 da bu politikanın bir ürünüdür. Özellikle ücretli öğretmenlikte İlçe Eğitim Müdürlükleri, ihtiyaçlarını karşılayamadıkları durumlarda dört yıllık herhangi bir programdan lisans derecesine sahip ve formasyonu olmayan başvuruları da değerlendirmeye almıştır.

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 edilmiştir.

Pedagojik formasyon eğitimi alınan her karar doğrultusunda yanlış sonuçlar doğurmuştur. Kimi dönem bu eğitimin kolayca alınması sağlanmış kimi dönemde öğrencileri zorlayan kararlar alınmıştır. Ancak sürekli değiştirilen kararların ve yapılan uygulamaların birbirinden çok farklı olduğu görülmekte ve bu durum öğrencileri maddi manevi mağdur etmektedir.

2.9.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Yolu İle Öğretmen Yetiştirme Konusunda Alınan Kararlar

Öğretmen yetiştirmeye yönelik politikalarda, amaçlar ve programlar yönünde sık sık değişiklikler olmuştur. Öğrenci sayısında yıllar itibariyle ortaya çıkan artışlar öğretmen açığının değişik yöntemlerle giderilmesini zorunlu kılmış, böylece zaten çok kaynaklı olan öğretmen yetiştirme ölçütlerine daha da farklı ve aralarında bir uyum bulunmayan başka yetiştirme kaynakları da eklenmiştir.

Tablo I.Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Eğitimi ile ilgili kararlar

<i>Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Tarihsel Süreci</i>	
1973	1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu: Öğretmenlere yüksek öğrenim görme zorunluluğu Aynı kanun; yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlara öğretmenlik formasyonu alarak öğretmen olabilme 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
2010	Fen ve Edebiyat Fakültelerine öğretmen olmak için tanınan tezsiz yüksek lisans programı kaldırılması ve bunun yerine iki yarıyıllık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi
2012	Fen ve Edebiyat Fakültelerine yeni girecek öğrencilerden formasyon hakkının alınması
2013	Pedagojik formasyona alınacak öğrencilerin ÖSYM tarafından seçilmesi
2014	Pedagojik formasyon eğitimi alma hakkının mezun, lisansa devam eden ve açık öğretim öğrencilerine serbest hale getirilmesi

Bu kararlar doğrultusunda PFE' ye öğrenci alınırken de dönem dönem farklı uygulamalara gidilmiştir. 2009-2010 yılından itibaren PFE' ye başvuran öğrencilerin not ortalamasının en az 2,5 olma şartı getirilmiştir. Daha sonraki süreçte ise ALES şartı getirilerek öğrencilerin PFE' ye alımı ÖSYM tarafından yapılmıştır. En son olarak da PFE' ye öğrenci alımlarında hiçbir şart koşulmadan başvuran hemen hemen her öğrencinin PFE' yi alabilmesi söz konusu olmuştur. Bu durum PFE alan öğrenciler arasında bir adaletsizlik olmasına sebep olurken alınan kararlar içinde bir istikrarın olmadığı görülmüştür.

Süreç içinde alınan kararlar incelendiğinde öğretmen yetiştirme politikası eğitim sistemimizin en ciddi konusu olmasına rağmen ülkemizde bu iş yap-boz haline getirilmiş, bunun yanında öğretmenlik mesleğinin niteliği gittikçe düşürülmüştür. Öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi amacıyla özellikle öğretmen yeterliklerinin

belirlenmesine yönelik bir çok çalışma gerçekleştirilirken öte yandan da açılan bu pedagojik formasyon sertifika eğitimi programları ile isteyen herkese belirlenen öğretmen yeterlikleri göz ardı edilerek öğretmenlik yolu açılmaktadır. Böylelikle oluşan bu ikilem, nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda kamuoyunda çok ciddi endişeler yaratmaktadır.

Öğretmen mesleğinin niteliksel yönünün giderek düşmesinin temel nedenleri arasında öğretmen yetiştirme politikalarında yapılan değişikliklerin eğitim sisteminin bütünlüğü içinde kapsamlı araştırma, ön çalışma ve planlama yapılmadan politik dayatmalar şeklinde gerçekleştirilmeye çalışılması gösterilebilir. Ayrıca ülkemizde öğretmen yetiştirmede model arayışında içinde yaşadığımız toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve coğrafi yapısına uygun olan bir model geliştirilmedikçe bu sorunlar zamanla artarak devam edecektir. Tezsiz Yüksek Lisans ve Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Modeli gibi geçici tedbirlerle bu sorunların ortadan kalkmayacağına inanılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem seçimi, katılımcı özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin PFE alan öğrenci, PFE’ de görevli öğretim elemanı ve yönetici (dekan ve dekan yardımcısı) görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar 2005: 77).

Araştırma nitel araştırma tekniklerinden görüşme ve doküman incelemesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar Yıldırım ve Şimşek (2011: 39) tarafından “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmıştır.

Nitel araştırma tekniklerinin; doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliğin olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 41). Araştırmada PFE sürecine ilişkin öğrenci, öğretim elemanı ve yönetici görüşleri alınmış, görüşülen kişilerin konu ile ilgili düşüncelerinin derinlemesine irdelenmesi yoluyla görüşler değerlendirilerek, birtakım sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama teknikleri; görüşme, gözlem, doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:40-41). Araştırmada verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler görüş alma formlarının katılımcılara dağıtılarak ve yazılı olarak doldurmaları sonucunda elde

edilmiştir. Bireylerin hedefleri, tutkuları, endişeleri, korkuları, karşılaştıkları sosyal/psikolojik olaylar ve bunlar karşısındaki tutumu; tepkileri ve bunların yaşamlarına etkileri, görüşme tekniği kullanılarak araştırılmıştır. Karasar (2005:166) bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak hep görüşme tekniğinin kullanıldığını belirtmiştir.

Ayrıca 2011-2014 yılları itibariyle KPSS' ye giren ortaöğretim branşlar bazında öğrenci sayısı ve yapılan atama sayısı nicel olarak belirtilirken doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için YÖK ve ÖSYM orijinal belgeleri ve ilgili web sayfalarına ulaşılması sağlanmış, incelenerek konu çerçevesinde içerik analizine tabi tutulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amaç, örneklemden yola çıkarak genelleme yapmak değil, bütüncül bir resim elde etmektir. Nitel araştırma, araştırılan konuyu derinlemesine, tüm ayrıntıları ile incelemeyi amaç edinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:56-57). Bu sebeple nitel araştırmalarda örneklem seçimi, araştırma probleminin nitelikleri ve araştırmacının imkânlarıyla yakından ilgilidir. Bazen bir birey bile nitel araştırmanın örneklemini oluşturabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:115).

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç çok basit bir soruyla başlar: "Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?" süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar tıpkı bir kartopu gibi büyüyerek devam edecek, belirli bir süre sonra belirli isimler hep öne çıkmaya başlayacak, araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı veya ilgilenmesi gereken durum sayısı azalmaya başlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:111). Bu bağlamda Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesinde PFE alan öğrenciler ve araştırmanın yapıldığı tarihlerde bu üniversitelerde görev yapan yönetici (dekan ve dekan yardımcıları) ve PFE de sorumlu olan öğretim elemanları çalışma grubunu oluşturmuştur. 400 öğrenci, 48 öğretim

elemanı ve 12 yöneticiye ayrı ayrı hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu dağıtılarak görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplandırılmaları için isimleri belirtilmeyip kodlanarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılırken öğrenci Ö (kadın öğrenciler KÖ, erkek öğrenciler EÖ) , öğretim elemanları ÖE (kadın öğretim elemanları KÖE, erkek öğretim elemanları EÖE) ve yöneticiler Y (kadın yöneticiler KY, erkek yöneticiler EY) olarak kodlanmıştır.

Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitelerinde görüşleri alınan PFE alan öğrenciler ve bu üniversitelerde görev yapan yöneticiler ve PFE de sorumlu olan öğretim elemanlarının sayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenci, Öğretim Elemanı ve Yönetici Dağılımları

Çalışma Grubu			
ÜNİVERSİTELER	ÖĞRENCİ	ÖĞRETİM ELEMANI	YÖNETİCİ
Dicle Üniversitesi	59	9	2
Fırat Üniversitesi	106	13	4
Gazi Üniversitesi	100	13	2
KTÜ	135	13	4
TOPLAM	400	48	12

Tablo 2’ye göre; araştırmaya katılan 460 katılımcıdan 400’ü öğrenci, 48’i öğretim elemanı, 12’si yöneticidir. Dicle Üniversitesinden 59 öğrenci, 9 öğretim elemanı, 2 yönetici; Fırat Üniversitesinden 106 öğrenci, 13 öğretim elemanı, 4 yönetici; Gazi Üniversitesinden 100 öğrenci, 13 öğretim elemanı, 2 yönetici; KTÜ’ den 135 öğrenci, 13 öğretim elemanı, 4 yönetici araştırmaya katılmıştır.

Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitelerinde görüşleri alınan katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Özellik				Özellik			
		<i>f</i>	%			<i>f</i>	%
Görev	Öğrenci	400	86.9	Branş	İngilizce	32	8.0
	Öğretim Elemanı	48	10.4		Matematik	44	11.0
	Yönetici	12	2.6		Fizik	43	10.7
	TOPLAM	460			Kimya	41	10.2
Cinsiyet	Kadın	278	60.4		Biyoloji	45	11.2
	Erkek	182	39.5		Tarih	36	9.0
	TOPLAM	460			TDE	35	8.7
Unvan	Profesör	8	13.3		Coğrafya	35	8.7
	Doçent	25	41.6		Resim	12	3.0
	Yar. Doç. Dr	21	35.0		Müzik	27	6.7
	Öğretim Gör.	5	8.3		Din Kült.ve Ah.Bil.	43	10.7
	Araştırma Gör.	1	1.6		Felsefe	5	1.2
	TOPLAM	60			TOPLAM	400	
Üniversite	Dicle Üniversitesi	70	15.2				
	Fırat Üniversitesi	123	26.7				
	Gazi Üniversitesi	115	25				
	KTÜ	152	33.04				
	TOPLAM	460					

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 460 katılımcıdan 400'ü öğrenci, 48'i öğretim elemanı, 12'si yöneticidir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 265'ini kadınlar oluştururken, 135'ini erkekler oluşturmaktadır. Fırat Üniversitesinden 106 öğrenci, 13 öğretim elemanı ve 4 yönetici; Gazi Üniversitesinden 100 öğrenci, 13 öğretim elemanı ve 2 yönetici; Dicle Üniversitesinden 59 öğrenci, 9 öğretim elemanı ve 2 yönetici; Karadeniz Teknik Üniversitesinden 135 öğrenci, 13 öğretim elemanı ve 4 yönetici araştırmaya katılmıştır. Branşlar açısından incelendiğinde; 32 İngilizce, 36 Tarih, 35 Coğrafya, 43 Fizik, 43 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 27 Müzik, 44 Matematik, 12 Resim, 35 TDE, 45 Biyoloji, 41 Kimya, 5 Felsefe bölümü öğrencileri araştırmaya katılmıştır. Öğretim elemanlarından 5 profesör, 18 doçent, 19 yardımcı doçent, 5 öğretim görevlisi, 1 araştırma görevlisi araştırmaya katılmıştır. Yöneticilerden ise 3 profesör, 7 doçent, 2 yardımcı doçent araştırmaya katılmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının istihdamına yönelik istatistiki veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Dokümanlar www.yok.gov.tr ve www.meb.gov.tr ana sayfalarından birincil kaynaktan indirilerek elde edilmiştir. PFE uygulamalarına yönelik sorular ise yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, alternatif sorular hazırlama, farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada, alan yazın taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve araştırma soruları hazırlanırken PFE de yaşanan güçlükler üzerinde durulmuş olup başlangıçta öğrenciler için 8 soru maddesi, öğretim elemanları için 8 soru maddesi, yöneticiler için 8 soru maddesi oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulardan oluşturulan taslak görüşme formları uygulama öncesinde Fırat Üniversitesinde PFE alan 10 öğrenci, Eğitim Bilimlerinde görev yapan PFE' de görevli olan 10 öğretim elemanı ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin dekan yardımcıları olan 2 yöneticiye sunulmuştur. Böylelikle görüşme formunun geçerlik sorunları giderilmeye çalışılmıştır. Uygulama öncesinde sadece Fırat Üniversitesinden katılımcılara uygulanarak görüşme formunun son şekli verilmiştir. Buna göre son şekli verilen görüşme formunda öğrenciler için 5, öğretim elemanları için 6, yöneticiler için 6 soru yer almıştır. Yazılı olarak sunulan görüşme formundaki sorular katılımcılara yöneltilerek, anlaşılıp/anlaşılmadığı teyit edilmiştir.

Görüşme formu öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler için ayrı olarak hazırlanmış ve elde edilen görüşler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümünde kişisel bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde; öğrencilerin cinsiyet, branş, PFE alınan üniversite; öğretim elemanlarının cinsiyet, branş, unvan, görev yapılan üniversite, bölüm; yöneticilerin cinsiyet, unvan, branş, görev yapılan üniversite, bölüm değişkenleri sorgulanmıştır. İkinci bölümde ise araştırmaya ait görüşme soruları yer almıştır. Görüşme soruları aşağıda sunulmuştur:

Öğrenciler için;

- 1- Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirme nasıl bir uygulama olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2- PFE sürecinde yaşadığınız yönetsel sorunlar nelerdir (Kayıt, yazışmalar, öğrenci işleri... vs.)?
- 3- PFE’ de yaşadığınız diğer sorunlar nelerdir (Derse devam, ekonomik, zaman, ulaşım, varsa iş durumunuz... vs.)? Eğer sorunlarınız varsa bu sorunların eğitime etkileri nasıl olmaktadır?
- 4- PFE sürecinde aldığınız eğitim konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
- 5- PFE konusunda önerileriniz nelerdir?

Öğretim elemanları için;

- 1- Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirme genel anlamda nasıl bir uygulama olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2- PFE yoluyla öğretmen yetiştirmede uygulanan programın öğretmen yetiştirmeye ilişkin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 3- PFE’ de sınıf içi öğretim süreci açısından yaşadığınız sorunlar nelerdir (devam, disiplin, motivasyon, değerlendirme... vs.)?
- 4- PFE sürecinde “Öğretmenlik Uygulaması (Teorik/Uygulamalı)” dersinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- 5- PFE uygulamasının size yaşattığı sorunlar nelerdir (zaman yönünden, ek iş yükü, motivasyonunuz, sınav ve değerlendirme, programın kısa bir zamanda uygulanması... vs.)?
- 6- PFE’ de karşılaştığınız başka sorunlar ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

Yöneticiler için;

- 1- Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirme nasıl bir uygulama olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2- PFE uygulamalarına hazırlık konusunda yaşadığınız sorunlar nelerdir (Kayıt, ders programı, ders saatlerinin oluşturulması, akademik takvim hazırlama, derslik sorunu, öğretim elemanı görevlendirme, ek iş yükü... vs.)?

3- PFE derslerinin yürütülmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir (öğretim elemanları ve öğrencilerin derse ilgileri, motivasyonları, öğrencilerin derse devamları, derse katılım... vs.)?

4- PFE' de yaşadığınız idari sorunlar nelerdir(yazışmalar, dosyalama, öğretim elemanı ve öğrencilerin özlük işleri, yasal alt yapı, memur sorunları... vs.)?

5- PFE yoluyla öğretmen yetiştirmenin iki dönemde gerçekleştirilmesini yeterli buluyor musunuz? Bu konuda önerileriniz nelerdir?

6- PFE' de karşılaştığınız başka sorunlar ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler 2013-2014 eğitim- öğretim yılı yaz dönemi pedagojik formasyon eğitimindeki katılımcılar için uygun olan zamanlarda alınmıştır. Görüşme formları Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dicle Üniversitesindeki katılımcılara araştırmacı tarafından uygulanarak veriler elde edilirken, KTÜ' deki katılımcılara ise KTÜ' de görev yapan öğretim elemanı tarafından uygulanarak veriler elde edilmiştir. Görüşme formları Öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticiler için ayrı ayrı oluşturulmuş ve veriler yazılı olarak ayrı ayrı elde edilmiştir. Görüşme sırasında herhangi bir zaman sınırlaması yapılmamıştır. Görüşme yapılan PFE alan öğrencilerin, PFE' de görevli olan öğretim elemanlarının ve yöneticilerin (dekan ve dekan yardımcıları) tutumu ilgili ve samimi olmuştur.

PFE alan öğrenci, PFE' de görevli olan öğretim elemanı ve yöneticilerin (dekan ve dekan yardımcıları) kendi el yazılarıyla yapılandırılmış forma vermiş oldukları yanıtlar araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

Ayrıca öğretmen istihdamına ilişkin nicel veriler ÖSYM, YÖK ve MEB kurumlarındaki bilgiler esas alınarak belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler nitel araştırma çerçevesinde yer alan içerik analizine dayalı olarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. İçerik analizinde temel

amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yolla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım, Şimşek, 2011:227). İçerik analizi, Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre dört aşamada gerçekleştirilir:

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Çalışmada 400 öğrenci, 48 öğretim elemanı ve 12 yönetici görüşünün yer aldığı formlar elektronik ortama aktarılmıştır. Yanıtların her biri ayrı ayrı incelenmiş, öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticilerden toplanan bütün veriler geçerli kabul edilmiştir. Daha sonra bu veriler üzerinde çözümlemeler yapılmıştır. 460 verinin her birine sırayla sayı numarası verilerek kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca her bir soru için bir Word belgesi oluşturulmuş ve yanıtlar Nvivo paket programına aktararak analiz edilmiştir. Öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticilerin görüşlerinin analizinde ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler uygun temalara yerleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada PFE alan öğrencilerin, PFE' de görevli öğretim elemanlarının ve yöneticilerin (dekan ve dekan yardımcıları) görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Her bir temada dikkat çeken katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için öğrenci görüşlerinden elde edilen yanıtların yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini görebilme amacıyla örnek çalışma grubunun (10 öğrenci, 10 öğretim elemanı ve 2 yönetici) görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda istenen soru formlarından elde edilen yanıtlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi, hiç bir yanıt dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirmesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Heberman'ın (1994) geliştirdiği aşağıdaki formül kullanılmıştır. Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği(Na) / (Görüş Birliği(Na) + Görüş Ayrılığı(Nd)) X 100. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008:467). Buna göre uygulama öncesi görüşüne başvuru alan örnek çalışma grubu sadece 21 ifadeyi araştırmacılardan farklı bir kategoriye yerleştirmiştir. Bu hesaplamanın ardından

araştırmanın güvenirliği; $P = 3918 / (3918 + 21) \times 100 = \%99$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmanın güvenilir bir araştırma olduğu söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

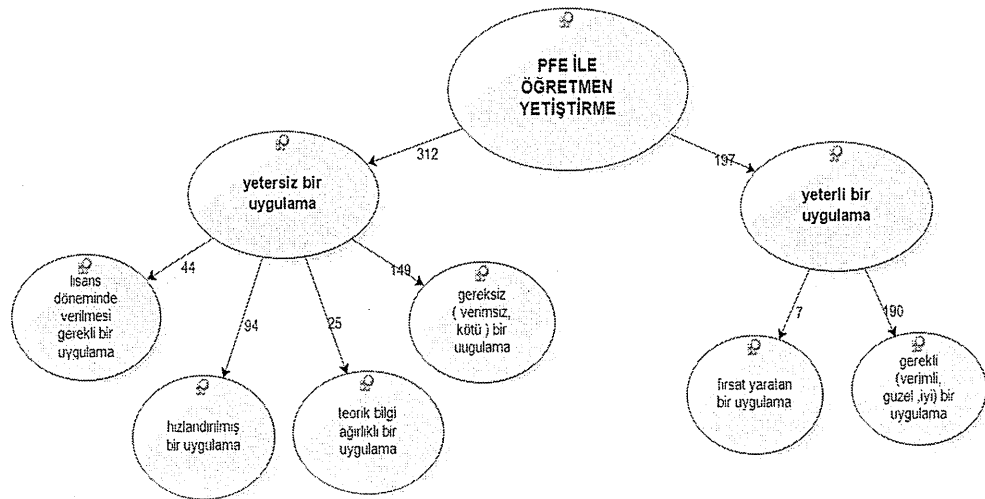
4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin PFE alan öğrencilerin, PFE derslerini veren öğretim elemanlarının ve yöneticilerin (dekan ve dekan yardımcıları) görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan her bir alt amaca yönelik soru; öğrenciler için cinsiyet, branş, PFE alınan üniversite; öğretim elemanları için cinsiyet, branş, unvan, görev yapılan üniversite, bölüm; yöneticiler için cinsiyet, unvan, branş, görev yapılan üniversite, bölüm değişkenleri dikkate alınarak analiz edilmiş elde edilen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

4.1. Pedagojik formasyon eğitimi yoluyla öğretmen yetiştirme konusunda bu alanda eğitim gören öğrencilerin, sorumlu öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?

4.1.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirmenin nasıl bir uygulama olduğuna ilişkin öğrencilerin görüşleri

Öğrencilerin “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirmenin nasıl bir uygulama olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. PFE ile öğretmen yetiştirme

Şekil 1 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE' nin yetersiz bir uygulama (f=312),yeterli bir uygulama (f=197) olduğunu belirten öğrenci görüşlerine rastlanmıştır. Yetersiz bir uygulama görüşünün gereksiz (verimsiz, kötü) bir uygulama (f=149), hızlandırılmış bir uygulama (f=94),lisans döneminde verilmesi gerekli bir uygulama (f=44) ve teorik bilgi ağırlıklı bir uygulama (f=25) alt temalarında toplandığı görülmüştür. Yeterli bir uygulama görüşünün gerekli (yararlı, güzel) bir uygulama (f=190), fırsat yaratan bir uygulama (f=7) alt temalarında toplandığı görülmüştür.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE' nin nasıl bir uygulama olduğuna ilişkin öğrencilerin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan olumlu temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Olumlu temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR	
		Fırsat yaratan bir uygulama	Gerekli (yararlı, güzel) bir uygulama
		<i>f</i>	<i>f</i>
Branş	İngilizce	1	14
	Tarih	1	14
	Coğrafya	-	18
	TDE	-	14
	Matematik	1	17
	Fizik	3	21
	Kimya	-	24
	Biyoloji	-	28
	Resim	1	7
	Müzik	-	11
	Din Kült. ve Ahlak Bil.	-	21
	Felsefe	-	3
	TOPLAM	7	190
Üniversite	Dicle Üniversitesi	-	27
	Fırat Üniversitesi	2	62
	Gazi Üniversitesi	1	36
	KTÜ	4	65
	TOPLAM	7	190
Cinsiyet	Kadın	4	112
	Erkek	3	78
	TOPLAM	7	190

Tablo 4 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE’ nin “**gerekli (verimli, iyi) bir uygulama**” olduğuna ilişkin öğrenci görüşlerine daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE’ nin gerekli (verimli, iyi) bir uygulama olduğunu belirten öğrenciler bu durumun sebeplerini; bölüm mezunlarına öğretmen olabilme imkanı vermesi, kısa sürede bu sertifikayı alma imkanı sağlaması, iş bulma şartlarını artırması, KPSS’ ye hazırlık açısından katkı sağlaması, öğretmenlik temel bilgilerini kazandırması olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yeterli bir uygulama teması altında PFE' nin **“fırsat yaratan bir uygulama”** olduğuna ilişkin öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fizik (f=3) bölümü öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Bu durumun nedeni Fizik bölümü mezunlarının iş bulmada sıkıntı yaşamaları, PFE' yi öğretmen olarak atanabilmek için bir fırsat, iş kapısı olarak görmeleri olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=4), en az Gazi Üniversitesi (f=1) öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Doğu Karadeniz Bölgesinde iş imkanlarının sınırlı olmasından dolayı öğrencilerin farklı iş alanlarına yönelmesini engellemesi bu durumun bir nedeni olarak gösterilebilir. Cinsiyet değişkeni açısından birbirine yakın sayılarda kadın (f=4), erkek (f=3) öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Ülke şartları, insanların 4-5 yıllık fakülteleri zorlukla bitirdikten sonra rahatça iş bulma imkanı sağlamıyor. Bu yüzden insanlar iş arayışına giriyor. Formasyon da buna imkan sağlıyor(KÖ 5).*
- *Eğitim Fakültesi mezunu olmayan bir mezun olarak büyük bir fırsat olarak görülüyor(KÖ 107).*
- *PFE biz de bu uygulamadan yararlandığımız için avantajlı bir uygulama(EÖ 368). görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yeterli bir uygulama teması altında PFE' nin **“gerekli (verimli, iyi) bir uygulama”** olduğuna ilişkin öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Biyoloji (f=28) bölümü, en az Felsefe (f=3) bölümü öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Biyoloji bölümü öğrencilerinin öğretmen olarak atanabilme fırsatının az olması ve farklı alanlarda iş bulmada zorluk yaşamaları PFE' yi gerekli bir eğitim olarak görmelerine neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=65), en az Dicle Üniversitesi (f=27) öğrencileri görüş belirtmiştir. KTÜ de PFE' nin verimli geçtiği, öğrencilerin PFE' yi en iyi bir şekilde aldıkları ve kendileri için yararlı bir eğitim olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=112), en az erkek (f=75) öğrenciler görüş belirtmiştir. Kadın öğrencilerin öğretmen olabilmek için daha fazla istekli olmaları, öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun bir meslek olması, erkek öğrenciler gibi

farklı mesleklere yönelme durumlarının az olması söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Bence yerinde bir uygulama. Özellikle alan bilgilerinin daha iyi yetkin olduğunu düşündüğüm Fen – Edebiyat Fakültesi mezunları için gayet iyi bir uygulama(EÖ 9).*

- *Öğretmen adayı olan herkesin pedagojik formasyon eğitimi alması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenme sürecinin daha aktif kalıcı yönde olabileceğini düşünüyorum (KÖ 18).*

- *Elbette ki öğretmen olma süreci içerisinde olmazsa olmaz bir eğitimidir. Nitelikli öğretmen yetiştirme noktasında büyük faydalarının olduğunu düşünüyorum(EÖ 20).*

- *PFE ile öğretmen yetiştirmek çok iyi bir yoldur. Fakat süresi bir sene zarfı içinde kısa olduğu için çok yorucudur. Eğitim yönünden bir sakıncası yoktur.(EÖ 398)*

- *Çok iyi bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Bu uygulamayla Eğitim Fakülteleri öğrencilerinden bir farkımız olmadığını düşünüyorum. İyi bir bölüm eğitimi almış herkesin yararlanması gereken bir uygulama olduğunu düşünüyorum.(KÖ 71)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE’ nin nasıl bir uygulama olduğuna ilişkin öğrencilerin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 5’ te yer almaktadır.

Tablo 5. Olumsuz temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR			
		Hızlandırılmış bir uygulama	Lisans döneminde verilmesi gerekli uygulama	Gereksiz (verimsiz, kötü) bir uygulama	Teorik bilgi ağırlıklı bir uygulama
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Branş	İngilizce	10	1	18	3
	Tarih	13	6	14	3
	Coğrafya	5	5	13	4
	TDE	9	9	10	2
	Matematik	4	2	16	4
	Fizik	10	5	13	1
	Kimya	10	7	15	2
	Biyoloji	10	3	18	2
	Resim	4	-	4	-
	Müzik	6	1	16	1
	Din Kült. Ah. Bil	11	6	12	2
	Felsefe	2	-	2	-
	TOPLAM	94	44	149	25
Üniversite	Dicle Üniversitesi	13	7	24	-
	Fırat Üniversitesi	14	10	38	5
	Gazi Üniversitesi	23	11	49	8
	KTÜ	44	16	38	12
	TOPLAM	94	44	149	25
Cinsiyet	Kadın	77	30	105	17
	Erkek	17	14	44	8
	TOPLAM	94	44	149	25

Tablo 5 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE’ nin “**gereksiz (verimsiz, yanlış) bir uygulama**” olduğuna ilişkin öğrenci görüşlerine daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE’ nin gereksiz (verimsiz, yanlış) bir uygulama olduğunu belirten öğrenciler bu durumun sebeplerini; PFE’ de

uygulanan programın yetersiz olması, sıkıştırılmış program sebebiyle yeterli bilginin tam olarak edinilememesi, zaman olarak yetersiz bir sürede uygulanması, öğretmen yetiştirmede yetersiz bir uygulama olarak görülmesi ve eksikliklerin çok fazla olması, PFE' nin sırf sertifika almak amaçlı bir uygulama olarak görülmesi olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yetersiz bir uygulama teması altında PFE' nin **“hızlandırılmış bir uygulama”** olduğuna ilişkin öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Tarih (f=13) bölümü, en az Felsefe (f=2) bölümü öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Tarih bölümü öğrencilerinin lisans döneminde geniş ve detaylı bilgi edinmeleri, PFE' nin yoğun ve kısa bir program olmasından hoşnut olmamaları neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=44), en az Dicle Üniversitesi (f=13) öğrenci görüşlerine rastlanmıştır. Bu durumun nedeni olarak KTÜ' deki öğrencilerin hızlandırılmış, kısa programdan hoşnut olmamaları söylenebilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=77), en az erkek (f=17) öğrenciler görüş belirtmiştir. Kadın öğrencilerin evli olmaları ya da ücretli öğretmen olarak çalışıyor olmalarından dolayı hızlandırılmış yoğun bir programa ayak uyduramamaları bu durumun nedeni olabilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Bu kadar kısa süreye sıkıştırılmış bir programda bizlere verilen öğretmenlik sertifikalarının ne derece yararlı olduğu tartışılacak bir konu (KÖ 25).*
- *Normalde bu kadar uzun bir eğitim olan PFE' nin bize 4 aylık bir zaman dilimine sıkıştırılmış olarak verilmesi bizim bu eğitimden tam anlamıyla yararlanmamızı engelliyor (EÖ 20).*
- *3 ay gibi kısa bir sürede verilmesi yanlış bir uygulama. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için bu zaman dilimi yeterli değil (KÖ 31).*
- *PFE yoluyla öğretmen yetiştirme programı kısa sürede ve bize verilen sıkıştırılmış program gibi olursa çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Kısa sürede tüm bilgilerin depolanması çok sağlıklı. Her şeyi ne kadar doğru ve tam öğrenebilir ki insan...(KÖ 388)görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde gereksiz bir uygulama teması altında PFE' nin **“lisans döneminde verilmesi gerekli bir uygulama”** olduğuna ilişkin

öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla TDE bölümü(f=9),en az İngilizce (f=1), Müzik (f=1) bölümleri öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Bu durumun nedeni TDE öğrencilerinin PFE' yi lisans döneminde alarak zaman kaybetmek istememeleri, lisans dönemi bittikten sonra derslere adapte olmakta zorlanmaları olarak gösterilebilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=16),en az Dicle Üniversitesi (f=7) öğrencileri görüş belirtmiştir. KTÜ' deki öğrencilerin PFE' yi lisans döneminde almalarının daha verimli olacağını düşünmeleri bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=30),en az erkek (f=14) öğrenci görüşlerine rastlanmıştır. Kadın öğrencilerin çoğunun lisans bittikten sonra evlenmeleri, özel hayatlarından dolayı zaman bulmada sıkıntı yaşamaları neden olarak gösterilebilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *PFE' nin 4 yıla yayılması ve öğretmen adayların konuları içselleştirene kadar verilmesi gerekir. Formalite bir PFE düzenin varlığı eğitimi daha niteliksizleştirmekten başka bir şey değildir.(KÖ 33)*
- *5 ay gibi bir kısa sürede verilmesi hiç uygun değil. Ayrıca lisans eğitiminde verilmesi daha uygun olur. (EÖ 57)*
- *Öğretmenlik mesleğimizde büyük bir faydası olacağını düşünüyorum. Lisansla birlikte yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum. (KÖ 67)*
- *Ama bence bu uygulama okul döneminde öğrencilere verilmelidir. Lisans döneminde verilmelidir.(KÖ 308)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yetersiz bir uygulama teması altında PFE' nin **“verimsiz (gereksiz, kötü) bir uygulama”** olduğuna ilişkin öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla İngilizce (f=18), Biyoloji (f=18) bölümleri; en az Resim (f=4) Felsefe (f=2) bölümleri öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Öğrencilerin aldıkları PFE ile İngilizce ve Biyoloji öğretiminde verimsiz olabileceklerini düşünmeleri neden olarak gösterilebilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=49), en az Dicle Üniversitesi (f=24) öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Gazi Üniversitesi öğrencilerinin PFE' de kısa, yoğun ve hızlı bir programın uygulanmasından dolayı aldıkları eğitimden hoşnut olmadıkları bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Cinsiyet değişkeni açısından en

fazla kadın (f=105), en az erkek (f=39) öğrenciler görüşlerini belirtmiştir. Kadın öğrencilerin birçoğunun özel hayatlarından (evlilik, çocuk... vb.) dolayı PFE' ye adapte olamamaları neden olarak gösterilebilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *İyi bir eğitmen olmak için yeterli bir program değildir. Sadece bir sertifika programıdır. (KÖ 94)*
- *Kısıtlı sürede yoğun içerikli bir şekilde verildiği için verimsiz olduğunu düşünüyorum. Ayrıca PFE yoluyla öğretmen yetiştirmeye karşıyım. Böyle önemli bir meslek sadece teorik derslere dayanılarak öğretilemez. Herkes PFE alsa da öğretmen olamaz, olmamalı. (KÖ 128)*
- *Hızlandırılmış bir biçimde alınan formasyonun hiçte iyi olduğunu düşünmüyorum. Bence kötü bir uygulama. İçinde bulunduğumuz eğitim ve iş şartları nedeniyle aldığım bir sertifikadır. Ezber bilgilerle ya da sabahdan akşama alınan 12 saatlik eğitimle öğretmen olunamaz. (KÖ 131)*
- *Doğru bir uygulama olmadığını öğretmen yetiştirmede hiçbir etkisinin olmadığını düşünüyorum. Anlatılan çoğu şey askıda kalıp uygulama noktasında yetersiz olup sadece kağıt parçası ve zaman kaybı. (KÖ 400) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

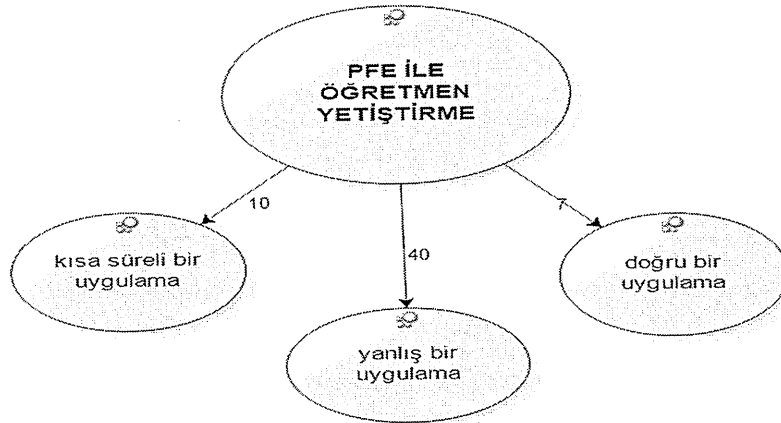
PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yetersiz bir uygulama teması altında PFE' nin **“teorik bilgi ağırlıklı bir uygulama”** olduğuna ilişkin öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Coğrafya (f=4), Matematik (f=4) bölümleri, en az Müzik (f=1), Fizik (f=1) bölümleri öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Matematik ve Coğrafya bölümü öğrencilerinin uygulama ağırlıklı ders yapılmasının daha verimli olacağını düşünmeleri bu durumun nedeni olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=12), en az Fırat Üniversitesi (f=5) öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. KTÜ' de PFE derslerinin yeterli uygulama yapılmadan bilgi ağırlıklı verilmesi, derslerin sadece Powerpoint sunularından anlatılması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=17), en az erkek (f=8) öğrenciler görüş belirtmiştir. Kadın öğrencilerin öğretmenlik temel bilgilerini sadece teorik bilgi olarak değil de uygulamalı olarak almak istemeleri söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Bence bu eğitim okullarda uygulamalı olarak verilmeli yaparak yaşayarak verilmeli. Burada pratikte gördüklerimiz okullarda uygulanmıyor. (EÖ 225)*

- Anlatılanlar öğretmenlik için gerekli olsa da çoğunlukla teorik olarak işleniyor. Oysa daha çok uygulamaya yönelmeliydi. Öğretmenlik en çok deneyimle kazanılır ama deneyim kazandırılmıyor.(EÖ 300)
- Bence uygulama kısımları teorik kısımlarından çok daha fazla olmalı. Çünkü teoriden pratiğe inemiyoruz. (KÖ 359)görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.1.2. PFE yoluyla öğretmen yetiştirmenin genel anlamda nasıl bir uygulama olduğuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Öğretim elemanlarının “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirmenin genel anlamda nasıl bir uygulama olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 2’ te verilmiştir.



Şekil 2. PFE ile öğretmen yetiştirme

Şekil 2 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme süreci hakkında öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. PFE’ nin öğretmen yetiştirmede nasıl bir uygulama olduğu hakkında öğretim elemanlarının görüşleri kısa süreli bir uygulama (f=10), yanlış bir uygulama (f=40), doğru bir uygulama (f=7) temalarında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 6' da yer almaktadır.

Tablo 6. Temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR		
		Kısa süreli bir uygulama	Yanlış bir uygulama	Doğru bir uygulama
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	4	13	2
	Erkek	6	27	5
	TOPLAM	10	40	7
Üniversite	Dicle Üniversitesi	2	8	-
	Fırat Üniversitesi	1	10	4
	Gazi Üniversitesi	5	11	2
	KTÜ	2	11	1
	TOPLAM	10	40	7
Unvan	Prof. Dr	2	4	1
	Doç. Dr	1	16	3
	Yar. Doç. Dr	5	16	2
	Araş. Gör.	1	-	1
	Öğrt. Gör.	1	4	-
	TOPLAM	10	40	7
Branş	Eğitim Bilimleri	6	22	4
	Türkçe	1	2	-
	Matematik	-	4	1
	Biyoloji	1	2	1
	Kimya	-	2	-
	Fen Bilgisi	1	3	1
	Sosyal Bilgiler	1	3	-
	Sınıf Öğrt.	-	2	-
	TOPLAM	10	40	7
Bölüm	Eğitim Bilimleri	6	20	4
	Türkçe Eğitimi	1	2	-
	İlköğretim Böl.	2	15	1
	OFMAE	1	3	2
	TOPLAM	10	40	7

Tablo 6 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinin “**yanlış bir uygulama**” olduğunu belirten öğretim elemanlarının görüşlerine daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinin yanlış bir uygulama olduğunu düşünen öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; kısa bir süreli bir eğitimle öğretmen yetiştirilemeyeceğini düşünmeleri, programı yetiştirmede sıkıntı yaşamaları, öğrencilerin ilgisiz olması ve öğrencilerin sırf sertifika almak amaçlı katılmaları, PFE ile Eğitim Fakültelerine haksızlık yapıldığını düşünmeleri olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinin “**doğru bir uygulama**” olduğunu belirten öğretim elemanlarının görüşlerine daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinin doğru bir uygulama olduğunu düşünen öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; Fen –Edebiyat Fakültesi mezunlarına kısa sürede verilerek öğretmen olabileme şansı vermesi olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının “**kısa süreli bir uygulama**” görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=4), en fazla erkek (f=6) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=5), en az Fırat Üniversitesi (f=1) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla yardımcı doçent (f=5); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=6), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=6), en az OFMAE (f=1) ve Türkçe Eğitimi (f=1) bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *Sadece Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğrencileri oyalamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Fizik- kimya –biyoloji gibi alanlarda kaç atama yapılmalıdır ki eğitim verelim. Ayrıca öğretmenlik bilinci ve olgusu 3-5 ayda yoğunlaştırılmış programla öğretilebilecek bir kültür değildir. (EÖE 2)*

- *Öğretmenlik mesleğine yönelik doğru bir uygulama olmadığını düşünüyorum. Kısa bir sürede öğretmenlik yeterliklerini kazandırmak mümkün değildir. (EÖE 5) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının “**yanlış bir uygulama**” görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=13), en fazla erkek (f=27) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=11) ve KTÜ (f=11), en az Dicle Üniversitesi (f=8) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Gazi Üniversitesi ve KTÜ’ de PFE alan öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerin genel itibarıyla PFE’ yi sırf iş bulmak amaçlı görmesine bağlı olarak PFE’ nin amacından uzaklaşması öğretim elemanlarının PFE’ nin verimsiz olduğunu düşüncelerine neden olabilir. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=16), yardımcı doçent (f=16) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=22), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=20) bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. PFE’ de Eğitim Bilimleri derslerinin ağırlıklı olarak verilmesi bu durumun nedeni olabilir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *YÖK ün herhangi bir vizyona dayanmadan Fen – Edebiyat mezunları için sunduğu bir uygulama. Fen –Edebiyat mezunlarına öğretmenlik şansı tanımak suretiyle onların istihdam sorunlarına çok sınırlı bir çözüm.(EÖE 3)*
- *Etkili bir uygulama olmadığını düşünüyorum. Süre, ders saatlerinin yetersizliği, uygulamalı çalışmalarının yapılmaması, derslerin çok geç saatlerde yapılması öğrenci sayısının çok fazla olması vb. nedenlerden dolayı nitelikli bir öğretmen yetiştirme uygulaması olarak uygun değil.(KÖE 9)*
- *Gerek süre gerek ders sayısı ve ders dağılımı gerekse ders içerikleri bakımından yetersiz buluyorum. Daha genel anlamda PFE yoluyla öğretmen yetiştirmenin Eğitim Fakültelerine bir hakaret niteliğinde olduğunu düşünüyorum.(EÖE 15)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

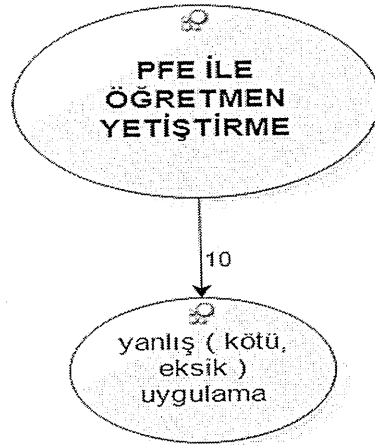
PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının “**doğru bir uygulama**” görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=2), en fazla erkek (f=5) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=4) ve en az KTÜ (f=1); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=3) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Branş ve bölüm değişkenine göre incelendiğinde en fazla

Eğitim Bilimleri (f=4), ve (f=4) öğretmen elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *Faydalı olduğunu düşünüyorum. (EÖE 41)*
- *Program başlamadan önce bu şekilde öğretmen yetiştirmeye karşıydım. (KÖE 41)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.1.3. PFE yoluyla öğretmen yetiştirmenin genel anlamda nasıl bir uygulama olduğuna ilişkin yöneticilerin görüşleri

Yöneticilerin “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirmenin nasıl bir uygulama olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 3’ te verilmiştir.



Şekil 3. PFE ile öğretmen yetiştirme

Şekil 3 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin görüşlerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin görüşleri yanlış (eksik, kötü) bir uygulama (f=10) temasında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMA
		Yanlış (kötü, eksik) bir uygulama
		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	-
	Erkek	10
	TOPLAM	10
Üniversite	Dicle Üniversitesi	2
	Fırat Üniversitesi	3
	Gazi Üniversitesi	1
	KTÜ	4
	TOPLAM	10
Unvan	Prof. Dr	2
	Doç. Dr	5
	Yar. Doç. Dr	3
	TOPLAM	10
Branş	Eğitim Bilimleri	4
	Matematik	-
	Biyoloji	2
	Kimya	1
	Fen Bilgisi	2
	Sosyal Bilgiler	1
	TOPLAM	10
Bölüm	Eğitim Bilimleri	4
	İlköğretim Böl.	3
	OFMAE	3
	TOPLAM	10

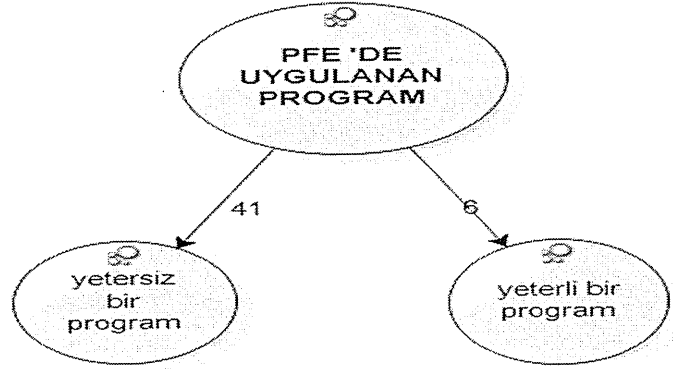
Tablo 7 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin PFE' nin nasıl bir uygulama olduğuna ilişkin görüşlerinden **“yanlış (kötü, eksik) bir uygulama”** görüşüne sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE' nin yanlış (kötü, eksik) bir uygulama olduğunu belirten yöneticiler görüşlerinin sebeplerini; PFE ile öğretmen yetiştirmenin öğretmen yetiştirme niteliklerine uygun olmaması, PFE programının sıkıştırılarak kısa sürede uygulanması, çeşitli fakültelerden mezun adayın PFE olarak öğretmen niteliğini azaltması olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin PFE' nin nasıl bir uygulama olduğuna ilişkin görüşlerinden **“yanlış (kötü, eksik) bir uygulama”** görüşü cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde en fazla erkek (f=10) yöneticiler; üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=4), en az Gazi Üniversitesi (f=1) yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Unvan değişkeni açısından en fazla doçent (f=5); branş değişkeni açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=4), bölüm değişkeni açısından incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=4) bölümü yöneticileri görüş belirtmiştir. Yöneticilerin görüşlerinden;

- Gereksiz yanlış bir uygulama olduğunu belirtmek isterim. (EY 3)
- Bu yöntemle öğretmen yetiştirmenin eksiklikleri giderilmediği takdirde başarılı bir uygulama olduğu kanaatini taşımıyorum. (EY 6) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.1.4. PFE yoluyla öğretmen yetiştirmede uygulanan programın öğretmen yetiştirmeye ilişkin yeterliliği hakkında öğretim elemanlarının görüşleri

Öğretim elemanlarının “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirmede uygulanan programın öğretmen yetiştirmeye ilişkin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. PFE' de uygulanan program

Şekil 4 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan program hakkında öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan program hakkında öğretim elemanlarının görüşleri yeterli bir program ($f=6$), yetersiz bir program ($f=41$) temalarında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan program hakkında öğretim elemanlarının değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 8' de yer almaktadır.

Tablo 8. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR	
		Yetersiz bir program	Yeterli bir program
		<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	10	2
	Erkek	31	4
	TOPLAM	41	6
Üniversite	Dicle Üniversitesi	8	1
	Fırat Üniversitesi	9	4
	Gazi Üniversitesi	12	-
	KTÜ	12	1
	TOPLAM	41	6
Unvan	Prof. Dr	5	-
	Doç. Dr	16	3
	Yar. Doç. Dr	15	3
	Araş. Gör.	-	-
	Öğrt. Gör.	5	-
	TOPLAM	41	6
Branş	Eğitim Bilimleri	19	5
	Türkçe	4	-
	Matematik	5	-
	Biyoloji	2	-
	Kimya	2	-
	Fen Bilgisi	3	1
	Sosyal Bilgiler	3	-
	Sınıf Öğrt.	3	-
	TOPLAM	41	6
Bölüm	Eğitim Bilimleri	19	5
	Türkçe Eğitimi	4	-
	İlköğretim Böl.	14	1
	OFMAE	4	-
	TOPLAM	41	6

Tablo 8 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının uygulanan programın “**yetersiz bir program**” olduğu görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan programın yetersiz bir program olduğunu belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; PFE’ de uygulanan programın sıkıştırılmış bir program olması, öğretmen yetiştirme için gerekli programın tam olarak uygulanması için yetersiz bir sürenin olması, PFE’ nin daha çok teorik bilgi ağırlıklı olarak uygulanması olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının uygulanan programın “**yeterli bir program**” olduğu görüşüne daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan programın yeterli bir program olduğunu belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; PFE’ nin zaman kaybına uğramadan öğretmenlik temel bilgilerini vermek için uygun olması olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan program hakkında öğretim elemanlarının “**yetersiz bir program**” görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=10), en fazla erkek (f=31) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Erkek öğretim elemanlarının programın öğretmen yetiştirmek için daha geniş bir programın olması gerektiğini düşünmeleri neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi ve KTÜ (f=12), en az Dicle Üniversitesi (f=8) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Gazi Üniversitesi ve KTÜ’ nün PFE alan öğrenci sayısının fazla olması, programın öğretmen yetiştirmek için geniş ve detaylı olmaması neden olabilir. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=16); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=19), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=19), en az Sosyal Bilgiler Eğitimi (f=1) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. PFE’ de Eğitim Bilimleri derslerinin daha ağırlıklı olması neden olabilir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *Programda verilen dersler öğretmen yetiştirmede eksiklik oluşturabilir. Öğretim ilke ve yöntemleri uygulamalı olarak ayrı bir ders olmalı. Sınıf kalabalığı mekan yetersizliği ders saatlerini olumsuz etkiliyor. Ayrıca sıkıştırılmış programda etkili değil.(EÖE 1)*

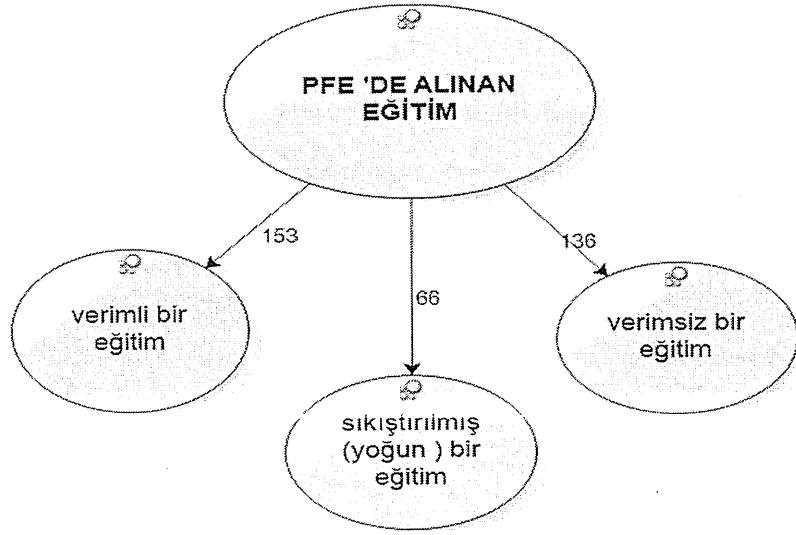
- *Program kısa sürede verildiği için ve uygulama imkanı olmadığı için amaca hizmet etmemektedir. (EÖE 10)*
- *Öğrencilerin bu süreci nasıl algıladığı önemlidir. Eğer öğrenci geçiyordum pazardan biraz alışveriş yapayım mantığıyla görürse ne program önemli olur nede verilen eğitim. (EÖE 41)*
- *Bu uygulamayı temelin ayran yapmasına benzetiyorum. Önce yoğurt ye, sonra su iç göbeğini salla midede ayran olsun. Böyle bir programla öğretmen yetiştirilemez. (EÖE 16)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan program hakkında öğretim elemanlarının “**yeterli bir program**” görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=2), en fazla erkek (f=4) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=4) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde doçent (f=3), yardımcı doçent (f=3); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=5), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=5) olarak sıralanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *Derslerin işleyişine göre değişir program yeterlidir. (KÖE 14)*
- *Ders içerikleri açısından yeterli. (EÖE 32)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.1.5. PFE sürecinde aldıkları eğitim konusunda öğrencilerin görüşleri

Öğrencilerin “PFE sürecinde aldığınız eğitim konusundaki düşünceleriniz nelerdir? sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 5’ te verilmiştir.



Şekil 5. PFE’ de alınan eğitim

Şekil 5 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin görüşleri verimli bir eğitim (f=153), sıkıştırılmış (yoğun) bir eğitim (f=66), verimsiz bir eğitim (f=136) alt temalarında toplandığı görülmüştür.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin aldıkları eğitim hakkındaki değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 9’ da yer almaktadır.

Tablo 9. Temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR		
		Verimli bir eğitim	Sıkıştırılmış bir eğitim	Verimsiz bir eğitim
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Branş	İngilizce	12	9	16
	Tarih	13	8	9
	Coğrafya	16	7	9
	TDE	10	4	13
	Matematik	12	2	17
	Fizik	12	7	16
	Kimya	15	4	16
	Biyoloji	22	6	7
	Resim	6	2	4
	Müzik	11	10	7
	Din Kült.ve Ahlak Bil.	18	6	12
	Felsefe	1	1	3
	TOPLAM	153	66	136
Üniversite	Dicle Üniv.	20	4	22
	Fırat Üniv.	36	18	45
	Gazi Üniv.	37	13	30
	KTÜ	60	31	38
	TOPLAM	153	66	136
Cinsiyet	Kadın	98	48	86
	Erkek	55	18	50
	TOPLAM	153	66	136

Tablo 9 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde aldıkları eğitimin “**verimli bir eğitim**” olduğunu belirten öğrencilerin görüşlerine daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde aldıkları eğitimin verimli bir eğitim olduğunu belirten öğrenciler görüşlerinin sebeplerini; PFE ile edindikleri bilgileri her alanda kullanabileceklerini düşünmeleri, kısa sürede öğretmenlik temel bilgilerini öğrenmeleri, sınıf yönetimi hakkında bilgi edinmeleri, PFE ile eğitim olarak daha donanımlı hale gelmeleri olarak belirtmişlerdir. PFE sürecinde aldıkları eğitimin “**sıkıştırılmış (yoğun) bir eğitim**” olduğunu belirten öğrencilerin görüşlerine daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde aldıkları eğitimin sıkıştırılmış (yoğun) bir eğitim olduğunu belirten öğrenciler görüşlerinin sebeplerini; PFE’ nin kısa süreli bir eğitim

olarak verilmesi ile etkili olmaması, kısa zamanda yoğun bir programın verilmeye çalışılması, teorik bilginin yoğun olarak verilmesi olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde aldıkları eğitimin “**verimli bir eğitim**” olduğunu belirten öğrencilerin görüşleri branş değişkenine göre değerlendirildiğinde en fazla Biyoloji (f=22) bölümü, en az Felsefe (f=1) bölümü öğrencilerinin görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Biyoloji bölümünün ataması az olduğundan PFE’ yi gerekli olarak görmeleri ve aldıkları eğitimin kendileri için yararlı olduğunu düşünmeleri neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=60), en az Dicle Üniversitesi (f=20) öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. KTÜ’ de programın etkili bir şekilde uygulanması bu durumun nedeni olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=98), en az erkek (f=55) öğrenciler görüş belirtmişlerdir. Kadın öğrenciler PFE’ de edindikleri bilgileri çocuklarının eğitiminde kullanacaklarını düşünmeleri neden olabilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Aldığım eğitim benim kendi kişisel gelişimime de katkı sağlamıştır. İnsanlarla etkili iletişime geçme, çocukların yapmış olduğu davranışların nedenlerini irdeleme açısından görüş alanımı açmıştır. Bu nedenle en başta kendi çocuğum olursa ona yaklaşımım ve eğitimim daha bilinçli olacağı kanısındayım. En başta öğretmenlik “insan yetiştirme” ve öğretme-yetiştirme konulu olduğundan insanın psikolojisini anlamak gerektiğini düşünüyorum. (KÖ 118)*
- *Gerçekten aldığım eğitim sayesinde birkaç değişime uğradım. Zaten bunların çoğunu da biliyormuşuz da isimlendiremiyormuşuz onu anladım. (EÖ 146)*
- *Aldığım eğitim mutlaka ileriki yaşantıma katkısı olacaktır. Fakat kimi derslerin özensiz olması eğitimi ezberci ve bizim için sadece bir ders geçme eğitimi haline getirmiştir. (KÖ 192)*
- *Aldığımız eğitim gerçekten yararlı bir eğitim. En azından anne olmayı ve ebeveyn olmayı öğreniyorsunuz. Bir çocuk nasıl yetiştirilir. Onun duyguları ve düşüncelerinin ne anlam ifade ettiği çok önemli. Bu programı alırken düşüncelerim daha da değişti. Ama öğretmenlikten ziyade daha çok anne olurken kullanacağım. (KÖ 27)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde aldıkları eğitimin “**sıkıştırılmış (yoğun) bir eğitim**” olduğunu belirten öğrencilerin görüşleri branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla Müzik (f=10) bölümü, en az Felsefe (f=1) bölümü öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Müzik bölümü öğrencileri lisans döneminde daha rahat bir program gördüklerinden dolayı PFE’ de aldıkları eğitimi yoğun olarak görmüş olabilirler. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=31), en az Dicle Üniversitesi (f=4) öğrencileri görüş belirtmişlerdir. KTÜ’ de programın daha yoğun bir şekilde uygulanması neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=48), en az erkek (f=18) öğrencilerin görüşlerine rastlanmıştır. Kadın öğrencilerin çoğunun evli, çocuklu olmaları, bir işte çalışıyor olmaları veya lisans bittikten uzun zaman sonra PFE’ yi almaları neden olarak gösterilebilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Aldığım dersleri çok yararlı bulmuyorum çünkü 6 aya sıkıştırılmış olarak ders görüyoruz. (KÖ 17)*
- *Kısa süreliğine sıkıştırılmış program olduğu için yeterli olmadı. (KÖ 41)*
- *Kısa zamanda fazla bilgi öğrenmek zorunda kalmak, dinlediklerimizi, okuduklarımızı hazmetmemize, anlamamıza engel oldu. Bizi ezberciliğe yönlendirdi. Not kaygısı geçme derdi öğrenme ve hayata geçirme amacımızın önüne geçti. (KÖ 65)*
- *Aldığım dersleri çok yararlı bulmuyorum çünkü 6 aya sıkıştırılmış olarak ders görüyoruz. Eğer konular üzerinde daha çok konuşarak tartışarak işleme imkanımız olsaydı daha verimli olacağımı söyleyebilirdim. (KÖ 17)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

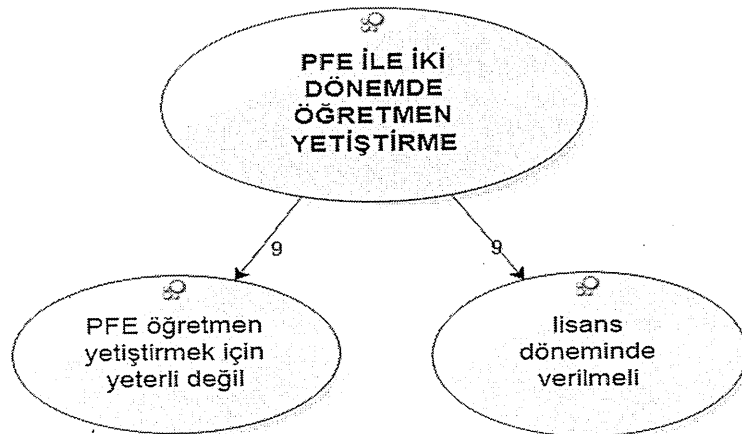
PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde aldıkları eğitimin “**verimsiz bir eğitim**” olduğunu belirten öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Matematik (f=17) bölümü, en az Felsefe (f=3) bölümü öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Matematik bölümü öğrencilerinin PFE’ de aldıkları eğitimin matematik eğitiminde yetersiz olduğunu düşünmeleri neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=45), en az Dicle Üniversitesi (f=22) öğrencileri görüş belirtmişlerdir. Fırat Üniversitesi öğrencileri PFE’ de aldıkları eğitiminden memnun olmamaları neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=86), en az erkek (f=50) öğrencilerin görüşlerine

rastlanmıştır. Kadın öğrenciler PFE’ de aldıkları eğitime fazla vakit ayıramadıklarından dolayı verim alamadıklarını belirtmiş olabilirler. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Bana yararı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü uzun süreçte verilmesi gereken bu eğitim çok sıkışık ve yoğunlaştırılmış olarak verilmeye çalışıldı. Hal böyle olunca sonuç olumsuz oldu. (KÖ 26)*
- *Eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bunun sebebi zamanın az olması sebebiyle derslerin ayrıntısız ve yüzeysel anlatılması. (EÖ 109)*
- *Lisans süresinde verilen saat kadar verildiği halde hocaların yeterince özenli ders anlattığını düşünmüyorum. Eğitim bilimleri öğrenmeye gelen öğrencilere konu anlattıran sürekli sunum yapan bir eğitim fakültesi beklemiyordum hayal kırıklığı yaşıyorum. (KÖ 208)*
- *Eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bunun sebebi zamanın az olması sebebiyle derslerin ayrıntısız ve yüzeysel anlatılması. (EÖ 109)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.1.6. PFE yoluyla öğretmen yetiştirmenin iki dönemde gerçekleştirilmesine ilişkin yöneticilerin görüşleri ve önerileri

Yöneticilerin “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yolu ile öğretmen yetiştirmenin iki dönemde gerçekleştirilmesini yeterli buluyor musunuz? Bu konuda önerileriniz var mıdır?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 6’ da verilmiştir.



Şekil 6. PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme

Şekil 6 incelendiğinde; PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin görüşlerine ve önerilerine rastlanmıştır. PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin görüşleri ve önerileri PFE öğretmen yetiştirmek için yeterli değil (f=9), lisans döneminde verilmeli (f=9) temalarında toplanmıştır.

PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 10' da yer almaktadır.

Tablo 10. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR	
		PFE öğretmen yetiştirmek için yeterli değil	Lisans döneminde verilmeli
		<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	-	-
	Erkek	9	9
	TOPLAM	9	9
Üniversite	Dicle Üniversitesi	2	1
	Fırat Üniversitesi	2	4
	Gazi Üniversitesi	1	2
	KTÜ	4	2
	TOPLAM	9	9
Unvan	Prof. Dr	2	2
	Doç. Dr	4	5
	Yar. Doç. Dr	3	2
	TOPLAM	9	9
Branş	Eğitim Bilimleri	4	3
	Matematik	-	1
	Biyoloji	2	1
	Kimya	1	2
	Fen Bilgisi	1	1
	Sosyal Bilgiler	1	1
	TOPLAM	9	9
Bölüm	Eğitim Bilimleri	4	3
	İlköğretim Böl.	2	3
	OFMAE	3	3
	TOPLAM	9	9

Tablo 10 incelendiğinde PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin görüşlerinden **“PFE öğretmen yetiştirmek için yeterli değil”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme sürecinin PFE’ nin öğretmen yetiştirmek için yeterli olmadığını belirten yöneticiler görüşlerinin sebeplerini; PFE’ nin kısa bir sürede sıkıştırılmış programla uygulanması, PFE’ nin sadece iki dönemde verilmesinin öğretmen yetiştirme niteliklerine uygun olmaması olarak belirtmişlerdir. PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin önerilerinden **“lisans döneminde verilmeli”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme sürecinde PFE’ nin lisans döneminde verilmesi gerektiğini belirten yöneticiler görüşlerinin sebeplerini; PFE’ nin daha uzun bir süreçte verilmesiyle öğretmen yetiştirme sürecine daha uygun olması, PFE’ nin lisans döneminde daha verimli olarak yürütülmesi, öğrencilerin lisanstan sonra derslerden uzaklaşmaları ve motivasyon eksikliği yaşamaları olarak belirtmişlerdir.

PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin görüşlerinden **“PFE öğretmen yetiştirmek için yeterli değil”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=9)yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=4); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=4); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=4), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=4) bölümü yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden;

- *Kesinlikle yeterli değil. En az lisans programlarında alınan öğretmenlik meslek bilgisi ve alan eğitimi dersleri yani yaklaşık 50 kredinin üzerinde ders alınmaktadır. Şu hali ile çok komik ve yetersiz.(EY 4)*
- *Uygun bulmuyorum en az 3 dönem verilmeli. (EY 6) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile iki dönemde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin önerilerinden **“lisans döneminde verilmeli”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=9) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=4); unvan

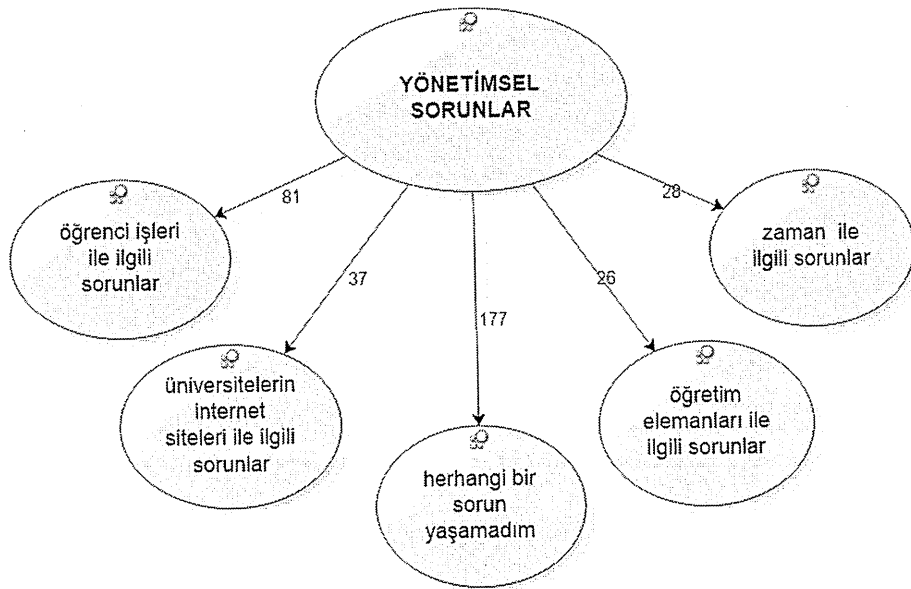
değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=5); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=3) bölümü yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden;

- *PFE yolu ile öğretmen yetiştirmeyi yeterli bulmuyorum. Dersler en az 3 dönemde verilmeli.(EY 7)*
- *Öğretmen adayları ortaöğretim için 5 yıl olmalı. (EY 10) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

4.2. Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin yaşadıkları güçlükler nelerdir?

4.2.1. PFE sürecinde yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin öğrencilerin görüşleri (Kayıt, yazışmalar, öğrenci işleri... vb.)

Öğrencilerin “PFE sürecinde yaşadığınız yönetsel sorunlar nelerdir (Kayıt, yazışmalar, öğrenci işleri... vb.)?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. PFE sürecinde yaşanan yönetsel sorunlar

Şekil 7 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin öğrencilerin görüşlerine rastlanmıştır. PFE ile

öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları yönetimsel sorunların, herhangi bir sorun yaşamadım (f=177), öğrenci işlerinden kaynaklanan sorunlar (f=81), üniversitelerin internet sitesi ile ilgili sorunlar (f=37), zaman ile ilgili sorunlar (f=28), öğretim elemanları ile ilgili sorunlar (f=26) alt temalarında toplandığı görülmüştür.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yönetimsel sorunlar yaşadıklarını belirten öğrencilerin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 11’ de yer almaktadır.

Tablo 11. Temaların branş, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR				
		Herhangi bir sorun yaşamadım	Üniversitelerin internet sitesi ile ilgili sorunlar	Öğrenci işleri ile ilgili sorunlar	Öğretim elemanları ile ilgili sorunlar	Zaman ile ilgili sorunlar
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Branş	İngilizce	19	2	6	3	4
	Tarih	19	-	5	2	3
	Coğrafya	23	1	5	-	-
	TDE	9	4	8	2	4
	Matematik	17	5	8	1	5
	Fizik	23	4	9	7	3
	Kimya	19	5	7	1	1
	Biyoloji	17	3	11	6	5
	Resim	2	5	7	-	1
	Müzik	11	4	6	3	2
	Din Kült.Ah.Bil	20	3	8	1	1
	Felsefe	2	1	1	-	-
	TOPLAM	177	37	81	26	28
Üniversite	Dicle Üniv.	9	12	17	14	4
	Fırat Üniv.	54	7	11	4	3
	Gazi Üniv.	40	2	27	7	4
	KTÜ	74	16	25	1	17
	TOPLAM	177	37	81	26	28
Cinsiyet	Kadın	115	29	54	20	22
	Erkek	62	8	27	6	6
	TOPLAM	177	37	81	26	28

Tablo 11 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin yönetimle ilgili **“herhangi bir sorun yaşamadım”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yönetsel olarak en fazla öğrenci işleri ile ilgili sorunlar yaşayan öğrenciler bu durumun sebeplerini; derslerin hafta sonu ve akşam saatlerinde olmasından dolayı öğrenci işlerindeki görevlilere ulaşamaması, görevli memurların PFE hakkında yeterli bilgilerinin olmaması ve PFE hakkında yeterli yönlendirme yapamamaları olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yönetsel sorunlar yaşayan öğrencilerin **“öğretim elemanları ile ilgili sorunlar”** görüşüne daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanları ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirten öğrenciler bu durumun sebeplerini; öğretim elemanlarının dersleri ciddiye almaması, PFE’yi çok fazla önemsememeleri, PFE öğrencilerini daha alt seviyede görmeleri olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin yönetimle ilgili **“herhangi bir sorun yaşamadım”** görüşü branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla Coğrafya (f=23), Fizik (f=23)bölümleri, en az Felsefe (f=2),Resim (f=2) bölümleri öğrencilerinin sorun yaşamadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni Coğrafya ve Fizik bölümü öğrencilerinin sayıca az olmasından kaynaklı olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=74), en az Dicle Üniversitesi (f=9)öğrencileri yönetsel sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. KTÜ ve Fırat Üniversiteleri yöneticilerinin deneyimli olmaları, yönetsel sorunların yaşanmasını azaltmış olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde en fazla kadın (f=115), en az erkek (f=62) öğrenciler olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre sorunlarını yönetime duyurma, iletişim kurma konusunda daha kabiliyetli olabilirler.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yönetsel olarak **“üniversitelerin internet sitesi ile ilgili sorunlar”** yaşadıklarını belirten öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Matematik (f=5), Kimya (f=5), Resim (f=5) bölümleri, en az Felsefe (f=1),Coğrafya (f=1) bölümleri öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Matematik, Resim ve Kimya bölümlerinin PFE ile ilgili bölümlerine ait bilgilere üniversitenin web sayfasından ulaşamamaları neden olabilir. Üniversite

değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=16) en az Gazi Üniversitesi (f=2) öğrencileri görüş belirtmiştir. KTÜ' nün web sitesinde PFE ile ilgili bilgilerin yer almaması, web sitesindeki bilgilerin sık sık güncellenmemesi neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde en fazla kadın (f=29), en az erkek (f=8) öğrenciler görüş belirtmişlerdir. Kadın öğrencilerin çoğunun evli olmaları yada bir işte çalışıyor olmaları zaman olarak sıkıntı yarattığından internet sitesinden PFE ile ilgili bilgilere ulaşmak istemeleri neden olabilir. Öğrenci görüşlerinden;

- *Üniversitelerin web siteleri çok kötü. Kesinlikle öğrencinin rahatlıkla faydalanabileceği bir program değil. Hatta iğrenç çok sinir bozucu. (KÖ 73)*
- *İnternet üzerinden düzenli duyuru bilgi paylaşımı yapılmıyor. Notlar hemen paylaşılmıyor. İnternette modern uygulamalara geçilmeli. (KÖ 81)*
- *Bu süreçte formasyon öğrencilerinin duyuruları sınav notlarını internet sitesinden takip edememesi tamamen bir sıkıntıydı. (KÖ 161)*
- *İl dışından gelenler olmasına rağmen herhangi bir duyuru etkinliği internet üzerinden yapılmadı. (KÖ 181)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yönetsel olarak “**öğrenci işleri ile ilgili sorunlar**” yaşadıklarını belirten öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Biyoloji (f=11) bölümü, en az Felsefe (f=1) bölümü öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Biyoloji bölümü öğrencilerinin Fen fakültesinde sayılarının az ve işlerinin daha kısa sürede sonuçlandırılıyor olması, PFE gibi çok fazla öğrenciye hizmet verilen alanda daha fazla şikayet etmelerinin nedeni olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=27) en az Fırat Üniversitesi (f=11) öğrencileri olumsuz görüş belirtmiştir. Gazi Üniversitesinde PFE alan öğrenci sayısı fazla olduğundan öğrenci işlerine erişmede sıkıntı yaşamaları sebep olarak gösterilebilir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde en fazla kadın (f=54), en az erkek (f=27) erkek öğrenci görüşlerine rastlanmıştır. Kadın öğrencilerin öğrenci işlerinden bilgi almak için öğrenci işlerine daha çok başvurmaları neden olarak gösterilebilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Öğrenci işlerinde çalışan görevlilere ulaşmakta problem yaşıyorum. (KÖ 7)*

- *Kayıtlara başvuru aşamasında öğrenci işlerini arayıp bilgi alma işi oldukça zahmetli oldu. Çünkü doğru düzgün ilgilenen memurlar yoktu. Kayıt yaptırırken bile evrakları neredeyse zorla verdik. Orada oturan memur arkadaşların insanların ilgi ve ihtiyaçlarını çok daha iyi ve anlaşılır üslupla sunmaları bizim açımızdan çok daha iyi olurdu. (EÖ 21)*

- *Öğrenci işlerinde görevlilerin soruları yeterince cevaplamamaları, terslemeleri hoş bir durum değildi. (KÖ 99)*

- *Genellikle yazışmalar konusunda sıkıntılar oluşuyor. Çünkü kayıt için gerekli evraklar konusunda sıkıntılar yaşıyor. Bu sıkıntıları gidermek için okul yöneticilerine ulaşmada sıkıntılar yaşıyor. Öğrenci işleri genellikle baştan savma cevaplar vererek eksikliklerimizi gidermede sıkıntılar oluşuyor. (EÖ 40) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yönetsel olarak **“öğretim elemanları ile ilgili sorunlar”** yaşadıklarını belirten öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fizik (f=7) bölümü, en az Matematik (f=1), Kimya (f=1), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (f=1) bölümleri öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Fizik bölümü öğrencilerinin kendi bölümleri ile ilgili olarak öğretim elemanları tarafından olumlu dönütler almamaları neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Dicle Üniversitesi (f=14), en az KTÜ (f=1) öğrencileri görüş belirtmiştir. Bu durumun nedenini Dicle Üniversitesi öğrencileri öğretim elemanlarının yeteri kadar anlayışlı olamamaları olarak belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde en fazla kadın (f=20), en az erkek (f=6) öğrencilerin görüşlerine rastlanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Hocaların öğrencilerin özel durumlarını dikkate almadan bırakmaları iyi bir eğitimci olduklarını düşünmüyorum. (EÖ 149)*

- *PFE boyunca hocaların öğrencileri aşağılayacak şekilde konuşmaları sorundu. Kısa sürede formasyon alıyoruz diye bize yapmadıklarını bırakmadılar. (KÖ 154)*

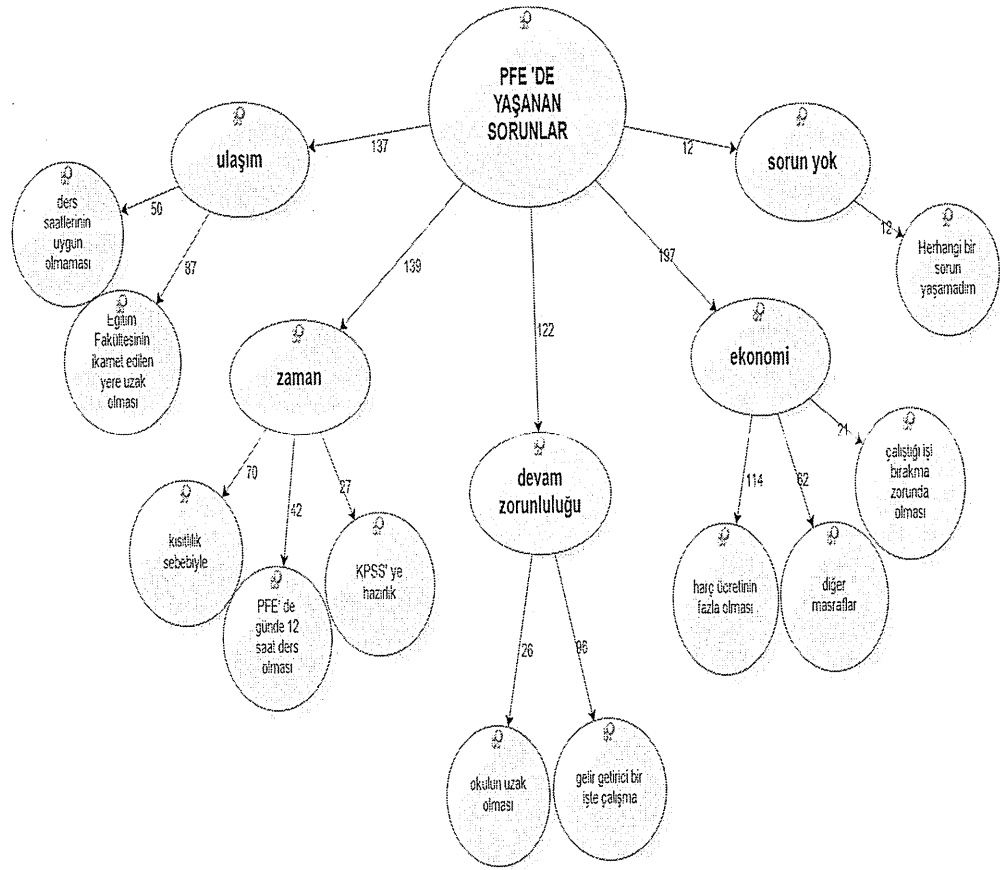
- *Bir hocamızın diktatör tavırları beni ve tüm sınıfı rahatsız etti. Çünkü zorla kitap satıp dersi geçirme amaçlı sınıfta şiir okuyup başka konulardan bahsetti. (KÖ 284) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yönetimsel olarak “**zaman ile ilgili sorunlar**” yaşadıklarını belirten öğrencilerin görüşleri branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Matematik (f=5), Biyoloji (f=5) bölümleri, en az Resim (f=1), Kimya (f=1), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (f=1) bölümleri öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Matematik bölümü öğrencileri dershanelerde daha fazla çalıştıkları için yönetimin belirlediği ders programı, sınav tarihleri gibi durumlarda zaman olarak sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=17), en az Fırat Üniversitesi (f=3) öğrencileri görüş belirtmiştir. KTÜ’ de yönetimin zamana bağlı işlemleri (ders saatleri, sınav tarihleri... vb.) uygun bir şekilde düzenleyememesi sebep olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde en fazla kadın (f=22), en az erkek (f=6) öğrenciler görüş belirtmiştir. Kadın öğrencilerin birçoğunun evli veya çalışıyor olmaları yönetimin belirlediği zamana ilişkin işlemlerde sorun yaşamalarına neden olabilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Paranın ne zaman yatırılacağına geç belirtilmesi biraz sıkıntı oldu. (EÖ 57)*
 - *Kayıt zamanı okulun formasyon için ayrılan akademik takvimin bilgileri geç yayımlandığından stresli bir dönem yaşadık. (KÖ 103)*
 - *Kayıt günü tek bir gündü. Gerekli işlemleri yetiştirmekte sıkıntı yaşadım. (EÖ 274)*
 - *Harç parasının yatırılacağı hesap numarası okulumuz tarafından geç verildi ve bu konuda sorun yaşadık. Kayıt zamanı okulun formasyon için ayrılan akademik takvimin bilgileri geç yayımlandığından stresli bir dönem yaşadık. (KÖ 103)*
- görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.2.2. PFE sürecinde yaşadıkları diğer sorunlara ilişkin öğrencilerin görüşleri (Derse devam, ekonomik, zaman, ulaşım, varsa iş durumunuz... vs.)

Öğrencilerin “PFE’ de yaşadığınız diğer sorunlar nelerdir (Derse devam, ekonomik, zaman, ulaşım, varsa iş durumunuz... vs.)?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 8’ de verilmiştir.



Şekil 8. PFE sürecinde yaşanan sorunlar

Şekil 8 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili dört ana sorun tespit edilmiştir. Sorunlar; ulaşım, zaman, ekonomik sorunlar ve devam zorunluluğudur. Herhangi bir sorun yaşamadım ($f=12$) diyen öğrencilerde bulunmaktadır. Ana temalara bağlı sorunlar; ders saatlerinin uygun olmaması sebebiyle ulaşım sorunu ($f=80$), Eğitim Fakültelerinin ikamet edilen yere uzaklığı sebebiyle ulaşım sorunu ($f=57$); kısıtlılık sebebiyle zaman sorunu ($f=70$), KPSS' ye hazırlık sebebiyle zaman sorunu ($f=27$); PFE' de günde 12 saat ders olması sebebiyle zaman sorunu ($f=42$); okulun uzak olması sebebiyle devam zorunluluğu ($f=26$), gelir getirici bir işte çalışma sebebiyle devam zorunluluğu ($f=96$); çalıştığı işi bırakmak zorunda olması sebebiyle ekonomik sorun ($f=21$), harc ücreti sebebiyle ekonomik sorun ($f=114$), diğer masraflar (yemek, kalacak yer, ulaşım) sebebiyle ekonomik sorun ($f=52$) alt temalarında toplandığı görülmüştür.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş değişkenine göre dağılımı

Tablo 12’ de, cinsiyet ve üniversite değişkenleri açısından dağılımı Tablo 13’ te gösterilmektedir.

Tablo 12. Temaların branş değişkenine göre dağılımı

TEMALAR		BRANŞ													
		İngilizce	Tarih	Coğrafya	TDE	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Resim	Müzik	Din Kült.	Felsefe	TOPLAM	TOPLAM
		f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Ulaşım	Ders saatlerinin uygun olmaması	4	4	8	7	13	12	5	8	-	6	9	4	50	137
	Eğitim Fakültesinin ikamet edilen yere uzaklığı	3	4	2	6	3	11	6	11	2	4	4	1	87	
Zaman	Kısıtlılık sebebiyle	8	7	5	4	3	9	6	7	1	6	11	1	70	139
	KPSS' ye hazırlık	2	2	8	4	-	3	2	1	1	1	2	1	27	
	PFE' de günde 12 saat dersin olması	9	6	3	2	4	3	2	2	3	4	4	-	42	
Devam zorunluluğu	Okulun uzaklığı	2	2	6	1	3	2	3	3	1	1	2	-	26	122
	Gelir getirici bir işte çalışma	5	4	6	6	10	16	15	18	1	5	8	2	96	
Ekonomi	Çalıştığı işi bırakmak zorunda olması	3	-	1	3	2	3	2	3	1	2	1	-	21	197
	Harç Ücretinin fazla olması	9	14	17	11	12	13	6	10	7	4	8	1	114	
	Diğer masraflar	6	6	11	6	1	5	7	7	2	8	3	-	62	
Sorun yok	Herhangi bir sorun yaşamadım	2	3	1	1	1	-	1	1	-	1	1	-	12	12

Tablo 13. Temaların üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı

TEMALAR		ÜNİVERSİTE				CİNSİYET	
		Dicle Üniv.	Fırat Üniv.	Gazi Üniv.	KTÜ	Kadın	Erkek
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Ulaşım	Ders saatlerinin uygun olmaması	18	5	54	2	67	13
	Eğitim Fakültelerinin ikamet edilen yere uzak olması	11	22	6	18	34	23
	TOPLAM	29	27	60	20	101	36
Zaman	Kısıtlılık sebebiyle	8	18	13	31	26	31
	KPSS' ye hazırlık	4	15	2	6	22	5
	PFE' de günde 12 saat ders olması	-	9	-	33	33	9
	TOPLAM	12	42	15	70	81	45
Devam zorunluluğu	Okulun uzak olması	2	8	3	13	22	4
	Gelir getirici bir işte çalışma	19	27	29	21	59	37
	TOPLAM	21	35	32	34	81	41
Ekonomi	Çalıştığı işi bırakmak zorunda olması	3	3	-	15	13	8
	Harç ücretinin fazla olması	15	38	29	32	69	45
	Diğer masraflar	3	26	3	30	43	19
	TOPLAM	21	67	32	77	125	72
Sorun yok	Herhangi bir sorun yaşamadım	-	4	-	8	7	5
	TOPLAM	-	4	-	8	7	5

Tablo 12 ve 13 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde **“ekonomi ile ilgili”** sorunlar yaşayan öğrencilerin görüşlerine daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde ekonomi ile ilgili sorunlar yaşayan öğrenciler bu durumun sebeplerini; harç ücretinin fazla olması, maddi olarak kendilerini yıpratıcı bir eğitim olması olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde ekonomi ile ilgili sorunlar yaşayan öğrencilerin **“harç ücretinin fazla olması”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde harç ücretinden dolayı sorun yaşayan öğrenciler bu durumun sebeplerini; harç ücretinin fazla olmasından dolayı maddi olarak zorluk yaşamaları olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde **“ekonomi ile ilgili sorunlar”** yaşayan öğrencilerin görüşlerinden **“çalıştığı**

işi bırakma” görüşüne daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde çalıştığı işi bırakma konusunda sorun yaşayan öğrenciler bu durumun sebeplerini; çalışma saatleri ile ders saatlerinin çakışması, PFE ile birlikte bir işte çalışmanın zor olması olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde **“zaman ile ilgili sorunlar”** yaşayan öğrencilerin görüşlerine ikinci sırada daha sık olarak rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde zamanın sorun olduğunu düşünen öğrenciler bu durumun sebeplerini; derslerin çok kısa bir süreye sıkıştırılarak verilmesi, derslerin hafta sonu olması, bir işte çalışanlar veya evli olanların kendilerine ayıracak vakit bulamamaları olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde zaman ile ilgili sorunlar yaşayan öğrencilerin görüşlerinden **“kısıtlılık sebebiyle”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde kısıtlılık sebebiyle zamanın sorunu yaşayan öğrenciler bu durumun sebeplerini; hem kendilerine hem de ailelerine ayıracak vakit bulamamaları, PFE ile birlikte yüksek lisans yapmaları ve bir işte çalışıyor olmaları olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde herhangi bir sorun yaşamadım öğrencilerin görüşlerine daha az rastlanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan ulaşım sorunu teması altında **“ders saatlerinin uygun olmaması”** görüşü branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla Matematik (f=13), Fizik (f=12) bölümleri, en az İngilizce (f=4), Felsefe (f=4), Tarih (f=4) bölümleri öğrencileri sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dershane ve özel okullarda matematik branşının ders saati sayısının fazla olması, matematik öğretmenlerinin özel sektörde daha fazla çalışıyor olmaları, bir an önce iş yerlerine dönme istekleri ulaşım konusunda sorun yaşamalarına neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=54), en az KTÜ (f=2) öğrencilerinin ulaşım sorunu yaşadıkları görülmektedir. Gazi Üniversitesinde çok fazla öğrencinin olması, programların uzamasına neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=67), en az erkek (f=13) öğrenciler ulaşımında sorun yaşamaktadır. Kadın öğrencilerin geç saatlere kalma konusundaki isteksizlikleri ulaşım sorunu yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Üç araç değiştirerek gelip gidiyorum. Dersler geç bittiği için araç bulmada sıkıntı yaşıyorum. (KÖ 105)*
- *Dersler çok geç bitiyor. Akşam 11' den sonra ulaşım çok zor. (KÖ 139)*
- *Ulaşım hafta sonları zor oluyor. Dersler çok geç saatte bitti ve il dışından gelenler için sıkıntı oldu. (EÖ 148)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde ulaşım sorunu teması altında **“Eğitim Fakültelerinin ikamet edilen yere uzak olması”** görüşü branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla Biyoloji (f=11), Fizik (f=11) bölümleri, en az Felsefe (f=1) bölümü öğrencileri sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Biyoloji bölümündeki öğrencilerin farklı illerden öğrenim için geliyor olmaları buna neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=18), en az Gazi Üniversitesi (f=6) öğrencileri sorun yaşamaktadırlar. KTÜ’ nün Doğu Karadeniz Bölgesi’nde yer alması, birçok ile uzak olması ulaşım sorununa sebebiyet verebilir. Cinsiyet değişkeni açısından birbirine yakın sayılar kadın (f=34), erkek (f=23) yer almaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Mesafe çok uzun ben biraz uzaktan geliyorum. Yolum 1saat sürüyor. Ve araba bulmam sabah erken saatlerde zor oluyor. Çok zaman kaybediyorum yollarda. Sabah bazı derslere geç kalıyorum. (KÖ 54)*
- *Şehir dışından geldiğimiz için ders saatleri sıkıntı oluyor. (KÖ 356)*
- *Sabah erken saatte otobüs seferi olmadığı için 2 araba değiştiriyorum yaşadığım tek sıkıntı buydu. (EÖ 46)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde zaman teması altında **“kısıtlılık sebebiyle”** sorun yaşayan öğrencilerin branş değişkenine göre en fazla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (f=11) bölümü, en az Resim (f=1), Felsefe (f=1) bölümleri öğrencileri sorun yaşadıkları belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümü öğrencilerinin farklı işlerde (imam, müezzin vb.) çalışıyor olmaları gösterilebilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=31), en az Dicle Üniversitesi (f=8) öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. KTÜ öğrencilerinin uzak yerlerden gelmesi, üniversitenin Doğu Karadeniz Bölgesinde olduğundan üniversiteye gidiş-gelişte zaman kaybettikleri neden olabilir. Cinsiyet

değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=26), en fazla erkek (f=31) öğrencilerin görüşlerine rastlanmıştır. Erkek öğrencilerin birçoğunun bir işte çalışıyor olmaları, evli ve çocuklu olduklarından dolayı ailelerine vakit ayıramamaları neden olarak gösterilebilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *KTÜ de yüksek lisans hazırlık sınıfı öğrencisi olarak hafta içi 4 günde 24 saat hazırlık dersleri ve hafta sonu 2 günde 24 saatlik ders ağır geliyor ve eğitimim içerisinde her ikisine de kötü etkide bulunuyor bu durum dinlenme fırsatı bulamıyorum. (EÖ 20)*

- *Ders saatleri çok fazla ve insanı çok yoruyor 12 saat ders ağır geliyor hafta içi çalıştığım için sınavlara hazırlanmakta zorlanıyorum dinlenmek içinde yeterince zaman bulamıyorum. (EÖ 23)*

- *Zaman açısından sıkıntı yaşadım. Belli bir meslek icra ettiğim için ders çalışmaya yeterli zamanım olmadı. (EÖ 56)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde zaman teması altında “KPSS’ ye hazırlık” görüşü branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla Coğrafya (f=8) bölümü, en az Resim (f=1), Müzik (f=1), Biyoloji (f=1), Felsefe (f=1) bölümleri öğrencileri sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Coğrafya bölümünün ataması az olduğundan KPSS’ ye fazla zaman ayırmak istemeleri neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=15), en az Gazi Üniversitesi (f=2) öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Fırat Üniversitesi öğrencileri öğretmen olarak atanabilmeyi daha çok istemeleri neden olabilir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla kadın (f=22), en az erkek (f=5) öğrenciler görüş belirtmişlerdir. Öğretmenliğin kadın öğrencilere daha uygun olması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Dersler çok sıkıştırıldığı ve yoğun olduğu için KPSS’ ye çalışmaya zaman kalmıyor. (KÖ 41)*

- *KPSS kursuna gittiğim için ikisini bir arada yürütmek zor oluyor. (KÖ 169)*

- *Zaman konusunda çok zorlandık. KPSS’ ye vakit ayıramadık. (KÖ 308)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde zaman teması altında “**PFE’ de günde 12 saat ders olması**” teması branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla İngilizce (f=9) bölümü, en az Kimya (f=2), Biyoloji (f=2), TDE (f=2) bölümleri öğrencileri sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. İngilizce bölümü öğrencilerinin lisans döneminde sadece İngilizce derslerini alırken PFE’ de birden fazla farklı dersler alırken zorlanmaları neden olabilir. Üniversite değişkenine göre en fazla KTÜ (f=33), en az Fırat Üniversitesi (f=9) öğrencileri görüş belirtmiştir. KTÜ’ de ders programının yoğun bir şekilde hazırlanması bu duruma neden olarak gösterilebilir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla kadın (f=33), en az erkek (f=9) öğrenciler görüş belirtmişlerdir. Kadın öğrencilerin birçoğunun evli veya çocuklu olduğundan yoğun bir programa ayak uydurmada zorluk yaşamaları neden olarak gösterilebilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Zaman olarak 12 saatlik sürenin öğrenci için pek verimli olduğunu düşünmüyorum. Derslerin genel anlamda anlamaya ve ezbere dayalı olması içeriğinin yoğun olması aşırı bilgi yüklemesi sıkıntı teşkil etti. (KÖ 4)*
 - *Zaman açısından sabah 8 akşam 8 olması çok yorucu. Derste yorgunluktan hiçbir şey dinleyemedik ve öğrenemedik. (KÖ 11)*
 - *Derslerin sabah 8 akşam 8 olması çok sıkıntı oldu. Bir süre sonra beyin artık anlamıyor. Bu çok verimsiz oldu. Sınav sonuçlarım hiç iyi olmadı. (KÖ 65)*
- görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde devam zorunluluğu teması altında “**okulun uzak olması**” görüşü branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla Coğrafya (f=6) bölümü, en az Resim (f=1), Müzik (f=1), TDE (f=1) bölümleri öğrencileri sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Coğrafya bölümü mezunlarının PFE için farklı illerdeki üniversitelere gitmesi bu durumun nedeni olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=13), en az Dicle Üniversitesi (f=2) öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. KTÜ’ nün Doğu Karadeniz Bölgesinde olması, üniversiteye giden ulaşım araçlarının azlığı neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=22), en az erkek (f=4) öğrenciler görüş belirtmişlerdir. Kadın öğrencilerin birçoğu evli oldukları için veya bir bayan olarak uzak illerden geldiklerinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- Çevre illerden geldiğimiz için devamsızlık konusunda sorunlar yaşıyoruz. Çalıştığım için derse devam durumum düşük. Bu konuda daha esnek davranılabilir. (KÖ 3)

- Derse devam konusunda bu kadar diretme olmamalıydı. Farklı ilden gelen ve yaşadığı ilde çalışanlar olarak mağdur oluyoruz. Yol yorgunluğuyla derse gelip akşama kadar ders işlediğimiz zamanlar oluyor. Çalıştığım işimi bırakamam. Bırakırsam buraya gelecek yol masrafını karşılayamam. (KÖ 111)

- Maddi manevi olarak sıkıntı yaşadım. Devam konusunda çalıştığım ve uzaktan geldiğim için çok zorlandım. (EÖ 220) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde devam zorunluluğu teması altında “**gelir getirici bir işte çalışma**” görüşü branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla Biyoloji (f=18) bölümü, en az Resim (f=1) bölümü öğrencileri sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Biyoloji bölümü öğrencilerinin atamaları az olduğundan farklı işlere yönelmesi, ücretli öğretmen olarak çalışmaları bu durumun nedeni olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=29), en az Dicle Üniversitesi (f=19) öğrencileri görüş belirtmiştir. Gazi Üniversitesi öğrencilerinin çoğunun farklı işlerde çalışıyor olması PFE derslerini alırken devam konusunda sorun yaşamalarına neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=59), en az erkek (f=37) öğrenci görüşlerine rastlanmıştır. Kadın öğrencilerin ücretli öğretmen olarak daha fazla çalışmaları neden olabilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- Devamsızlık yüzünden işimi bıraktım. (EÖ 51)
- Hem çalışıp hem bu programa katıldığım için derse devam konusunda problemler yaşadım. Ve mecburen işimi bırakmak zorunda kaldım. (KÖ 78)
- Dershanede çalıştığım için hafta sonları en yoğun zaman oluyor. Fakat devam problemi olduğu için dershanede bulunamıyorum. Ve işimi kaybetmek üzereyim. Evliyim ve buraya geliş gidişlerde maddi olarak olumsuz etkiliyor. (EÖ 133)
- Devam zorunluluğundan dolayı sıkıntı çekiyorum. Çalıştığım için çok büyük sorun. Diyarbakır’dan geliyorum en son araç saat 19.00 da olduğu için burada kalmak zorunda oluyorum. Barınma konusunda sıkıntılar yaşıyorum. Derslerin günde

12 saat olması ve çalışıyor olmam çok yorucu oluyor.(KÖ 335) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde ekonomi teması altında “**çalıştığı işi bırakma**” görüşü branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla İngilizce (f=3), TDE (f=3), Fizik (f=3), Biyoloji (f=3) bölümleri, en az Resim (f=1), Coğrafya (f=1), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (f=1) bölümleri öğrencileri sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bölümlerdeki öğrencilerin atamaları az olduğundan dershanede, özel sektörde veya ücretli öğretmen olarak daha fazla çalışıyor olmaları neden olarak gösterilebilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=15), en az Dicle Üniversitesi (f=3), Fırat Üniversitesi (f=3) öğrencileri görüş belirtmişlerdir. KTÜ’ de yoğun bir program uygulanması, öğrencilere devam konusunda esnek davranılmaması bu durumun nedeni olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=13), en az erkek (f=8) öğrencilerin görüşlerine rastlanmıştır. Öğrenci görüşlerinden;

- *Dersler hafta sonu olduğundan hafta sonu olan işimi kaybettim mecburen ekonomik durumuma balta vurdu. (KÖ 16)*
- *Yaşadığım şehirden uzaklaştığım için işimi bırakmak zorunda kaldım. (KÖ 70)*
- *Hafta sonları verdiğim bir kursu eğitim dolayısıyla bırakmak durumunda kaldım. Ve maddi imkansızlık oluştu. Bu program için maddi ve manevi olumsuzluklar yaşadım. (KÖ 94)*
- *Başka şehirden geldiğim için ve çalıştığımdan dolayı işimden ayrılmak zorunda kaldım. Yol parası, yeme içme parası, barınma, formasyon ücreti, KPSS hazırlık kurs ücreti vb. bunların hepsi ekonomik olarak beni sarsmaktadır. Geç saatlerde gece derslerinin bitmesi ulaşım sıkıntısı çekmemi sağladı.(EÖ 152) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde ekonomi teması altında “**harç ücretinin fazla olması**” görüşü branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla Coğrafya (f=17) bölümü, en az Felsefe (f=1) bölümü öğrencileri sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Coğrafya bölümünün ataması az olduğundan öğrencilerin çoğunun çalışmıyor olması ya da düşük ücretli işlerde çalışıyor olması bu durumun nedeni olabilir. Üniversite

değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=38), en az Dicle Üniversitesi (f=15) öğrencileri görüş belirtmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=69), en az erkek (f=45) öğrencilerin görüşlerine rastlanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Hem KPSS hem de formasyon. Formasyon harç ücreti çok pahalı aileme karşı yük oluyorum. (KÖ 80)*
- *Pedagojik formasyon eğitiminin ücreti fazlaydı. Ekonomik açıdan çok zorlandım. (KÖ 154)*
- *Formasyon ücreti çok fazla birde diğer masraflar beni ekonomik olarak çok zorladı. (KÖ 96) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

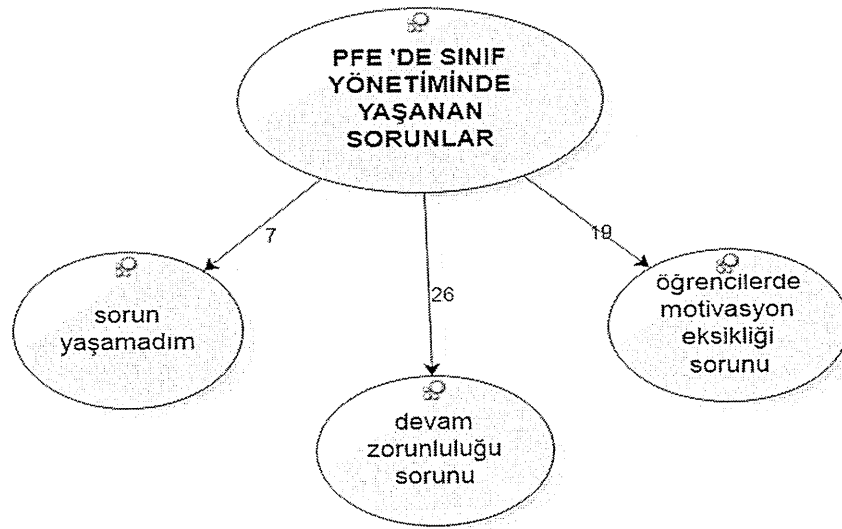
PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde ekonomi teması altında “**diğer masraflar (yemek, kalacak yer, ulaşım...)**” görüşü branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla Coğrafya (f=11) bölümü, en az Matematik (f=1) bölümü öğrencileri sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Coğrafya bölümü öğrencilerinin çok uzak illerden gelmeleri bu durumun nedeni olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=30), en az Dicle Üniversitesi (f=3), Gazi Üniversitesi (f=3) öğrencileri görüş belirtmişlerdir. KTÜ’ de ulaşım olarak öğrenciler zorlandıkları için PFE aldıkları ile yerleşmeleri, kısa bir süre için kalacak yer bulamamaları neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=43), en az erkek (f=19) öğrencilerin görüşlerine rastlanmıştır. Kadın öğrencilerin çoğunun çalışmıyor olması veya az ücretli işlerde çalışmaları bu durumun nedeni olabilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Çok ciddi maddi sorunlar yaşadık. Barınma sorununu halletmemiz masraf oldu. (KÖ 42)*
- *En fazla sorun tabi ki de ekonomiktir. Gidiş geliş yiyecek ve kalma açısından maddi olarak çok ağır gelmekte. (KÖ 71)*
- *Yaşadığım şehirde formasyon eğitimi olmadığı için başka ile gidiş geliş yapmak durumundayım. Bu nedenle konaklama ve yeme içme gibi sorunlar yaşadım. Bu durum beni ekonomik olarak çok yıprattı. (KÖ 94) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde sorun yok teması altında “herhangi bir sorun yaşamadım” görüşü branş değişkenine göre incelendiğinde en fazla Tarih (f=3) bölümü öğrencileri görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=8), en az Fırat Üniversitesi (f=4) öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=7), en az erkek (f=5) öğrenciler görüş belirtmişlerdir.

4.2.3. PFE’ de sınıf içi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri (devam, disiplin, motivasyon, değerlendirme...)

Öğretim elemanlarının “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE)’ de sınıf içi öğretim süreci açısından yaşadığınız sorunlar nelerdir (devam, disiplin, motivasyon, değerlendirme...)?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. PFE’ de sınıf içi öğretim sürecinde yaşanan sorunlar

Şekil 9 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde sınıf içi öğretim sürecinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde sınıf yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri derse devam sorunu (f=26), motivasyon sorunu (f=19), sorun yaşamadım (f=7) temalarında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 14’ te yer almaktadır.

Tablo 14. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR		
		Devam zorunluluğu sorunu	Öğrencilerde motivasyon eksikliği sorunu	Sorun yaşamadım
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	8	3	2
	Erkek	18	16	5
	TOPLAM	26	19	7
Üniversite	Dicle Üniversitesi	5	5	-
	Fırat Üniversitesi	9	3	3
	Gazi Üniversitesi	3	6	2
	KTÜ	9	5	2
	TOPLAM	26	19	7
Unvan	Prof. Dr	2	3	-
	Doç. Dr	8	7	2
	Yar. Doç. Dr	13	5	4
	Araş. Gör.	1	1	-
	Öğrt. Gör.	2	3	1
	TOPLAM	26	19	7
Branş	Eğitim Bilimleri	9	8	7
	Türkçe	3	2	-
	Matematik	4	2	-
	Biyoloji	3	1	-
	Kimya	2	-	-
	Fen Bilgisi	2	2	-
	Sosyal Bilgiler	-	2	-
	Sınıf Öğretmeni	3	2	-
	TOPLAM	26	19	7
Bölüm	Eğitim Bilimleri	9	8	7
	Türkçe Eğitimi	3	2	-
	İlköğretim Böl.	10	8	-
	OFMAE	4	1	-
	TOPLAM	26	19	7

Tablo 14 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlardan **“devam zorunluluğu sorunu”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde sınıf yönetiminde devam zorunluluğu sorunu yaşadığını belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; öğrencilerin uzak il ve ilçelerden gelmeleri, sabahın erken saatlerinde derslerin başlaması, öğrencilerin evli veya bir işte çalışıyor olmaları, derse ilgisiz olmaları olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlardan **“öğrencilerde motivasyon eksikliği sorunu”** görüşüne daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde sınıf yönetiminde öğrencilerde motivasyon eksikliği sorunu yaşadığını belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; öğrencilerin lisans döneminden sonra derslerden uzaklaşmış olmaları, öğrencilerin derse ilgisiz olmaları, öğrencilerin PFE’ yi sadece sertifika almak amaçlı görmeleri, öğrencilerin derslerde KPSS sınavına hazırlanmaları ve test çözmeleri olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlardan **“devam zorunluluğu sorunu”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=8), en fazla erkek (f=18) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Erkek öğretim elemanlarının devam zorunluluğu konusunda daha esnek davranması neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi ve KTÜ (f=9), en az Gazi Üniversitesi (f=3) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Fırat Üniversitesi ve KTÜ’ de derse devam zorunluluğu konusunda esnek davranılması, öğrencilerin özel durumlarının fazla olması, öğrencilerin uzak yerlerden gelmeleri neden olabilir. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla yardımcı doçent (f=13), en az araştırma görevlisi (f=1) görüş belirtmiştir. Branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=9), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla İlköğretim bölümü (f=10) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Eğitim Bilimleri derslerinin PFE’ de daha fazla olması neden olabilir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *PFE öğrencileri genellikle çalıştıkları için derse devamlar zor olmaktadır. Derse gelenlerde yorgun gelmektedir. (EÖE 5)*

- Öğrencilerin para veriyoruz nede olsa geçeriz anlayışına sahip olmaları devamsızlık konusuna problem olmaktadır. (EÖE 15)
- Derse katılım düşük. Devamsızlık fazla. Para verdiğimiz için sertifika almalyız anlayışı yaygın. Sınavlarda başarı düzeyi düşük. (KÖE 9) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlardan **“öğrencilerde motivasyon eksikliği sorunu”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=3), en fazla erkek (f=16) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=6), en az Fırat Üniversitesi (f=3) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=7), en az araştırma görevlisi (f=1) görüş belirtmiştir. Branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=8), en az Biyoloji (f=1); bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=8) bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

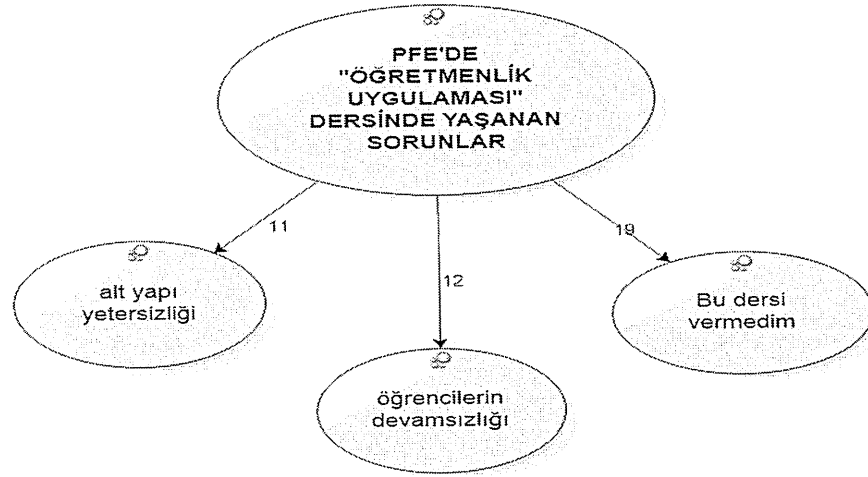
- Öğrencilerin motivasyonu düşük. Katılanların amaçları öğrenmek değil sertifika almak. (EÖE 12)
- Hafta sonu olduğu için öğrenciler derslerin bitmesini ve dinlenmek istedikleri için motivasyon konusunda sıkıntılıdır. (EÖE 23)
- Para ödedikleri için sertifikanın her durumda verileceğini düşündükleri için motivasyon sorunu yaşıyoruz. (EÖE 28)
- Çalıştıkları için daha çok devam sorunu yaşanmakta. Birde uzun bir aradan sorma ders görüldüğü için motivasyon sorunu yaşanıyor. (EÖE 22) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin **“sorun yaşamadım”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=2), en fazla erkek (f=5) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=3); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla yardımcı doçent (f=4), en az öğretim görevlisi (f=1); branş

değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=7), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=7) bölümü öğretim elemanları görüş belirtmiştir.

4.2.4. PFE’ de “Öğretmenlik Uygulamaları” dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretime elemanlarının görüşleri

Öğretim elemanlarının “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE)’ de “Öğretmenlik Uygulamaları” dersinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 10’ da verilmiştir



Şekil 10. PFE’ de “Öğretmenlik Uygulamaları” dersinde yaşanan sorunlar

Şekil 10 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde “Öğretmenlik Uygulamaları” dersinde öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde “Öğretmenlik Uygulamaları” dersinde öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri öğrencilerin devamsızlığı (f=12), altyapı yetersizliği (f=11), bu dersi vermedim (f=19) temalarında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara ilişkin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 15’ te yer almaktadır.

Tablo 15. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR		
		Öğrencilerin devamsızlığı	Altyapı yetersizliği	Bu dersi vermedim
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	2	2	6
	Erkek	10	9	13
	TOPLAM	12	11	19
Üniversite	Dicle Üniversitesi	3	4	3
	Fırat Üniversitesi	5	3	2
	Gazi Üniversitesi	1	4	6
	KTÜ	3	-	8
	TOPLAM	12	11	19
Unvan	Prof. Dr	1	3	1
	Doç. Dr	7	3	8
	Yar. Doç. Dr	3	4	8
	Araş. Gör.	-	-	-
	Öğrt. Gör.	1	1	2
	TOPLAM	12	11	19
Branş	Eğitim Bilimleri	8	5	7
	Türkçe	2	1	1
	Matematik	1	2	2
	Biyoloji	-	1	1
	Kimya	1	-	1
	Fen Bilgisi	-	1	3
	Sosyal Bilgiler	-	1	1
	Sınıf Öğretmeni	-	-	3
	TOPLAM	12	11	19
Bölüm	Eğitim Bilimleri	8	5	7
	Türkçe Eğitimi	2	1	1
	İlköğretim Böl.	1	3	9
	OFMAE	1	2	2
	TOPLAM	12	11	19

Tablo 15 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden **“Bu dersi vermedim”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlardan **“öğrencilerin devamsızlığı”** görüşüne daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde **“öğrencilerin devamsızlığı”** sorunu yaşadıklarını belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; öğrencilerin uzak il ve ilçelerden gelmeleri, öğrencilerin derslere olan ilgisinin az olması, öğrencilerin evli veya bir işte çalışıyor olmaları olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlardan **“altyapı yetersizliği”** görüşüne daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde altyapı yetersizliği sorunu yaşadıklarını belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; uygulama derslerinin iyi organize edilmemesi, uygulama yapılan okullarla işbirliğinin az olması, öğrencilerin yeterli bir altyapısı olmadan uygulama okullarına gönderilmesi olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretim elemanlarının yaşadıkları **“öğrencilerin devamsızlığı”** sorunu cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=2), en fazla erkek (f=10) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=5), en az Gazi Üniversitesi (f=1) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Öğrencilerin “Öğretmenlik Uygulaması” dersini ciddiye almaması, öğrencilerin uzak yerlerden gelmeleri, staj yaptıkları okulların öğrencileri devamsızlık konusunda rahat bırakması neden olabilir. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=7); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=8), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=8) bölümü öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *Uygulamanın takip edilmesi, öğrencinin devamının sağlanması gibi güçlükler yaşanmaktadır. (EÖE 32)*
- *Çalışan grup olduğu için devam sorunun olması. (EÖE 46)*

- *Hem öğrenci de hem hocada motivasyon eksikliğinin olması dolayısıyla etkili ve verimli ders işlenmemesi ve öğrencilerin Eğitim Fakültesi kültüründen eksik kalması .(EÖE 2) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretim elemanlarının yaşadıkları **“altyapı yetersizliği”** sorunu cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=2), en fazla erkek (f=9) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=4) ve Gazi Üniversitesi (f=4) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Bu durumun sebebi Gazi Üniversitesinde bina yapımının olması ve bina konusunda eksiklik olması olarak gösterilebilir. Unvan değişkeni açısından en fazla yardımcı doçent (f=4); branş değişkeni açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=5), bölüm değişkeni açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=5) bölümü öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

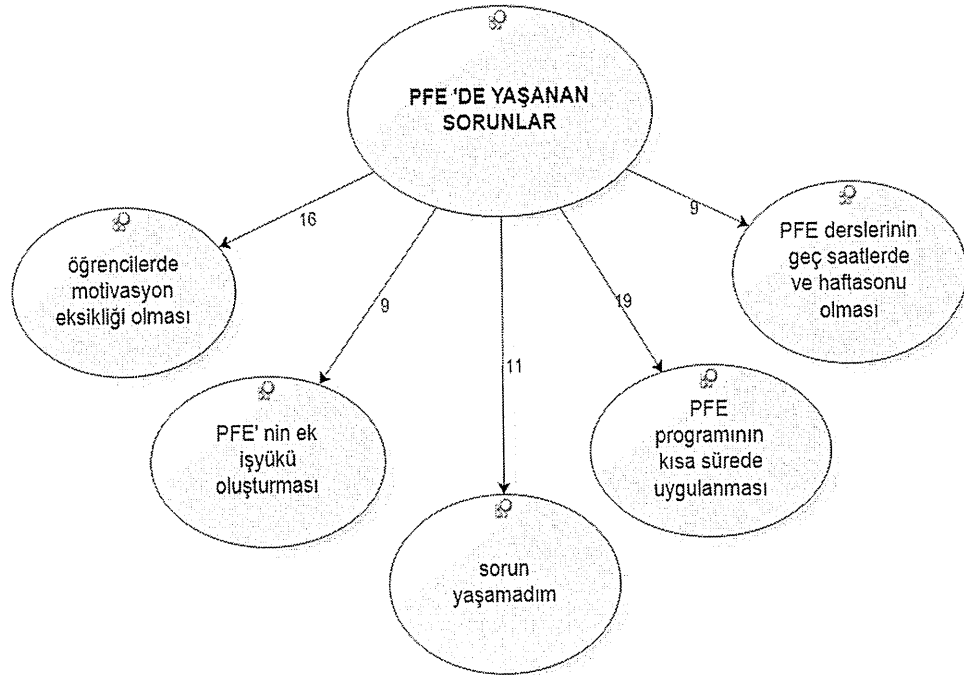
- *Teorik derslerde altyapı yeterli olmadığından zorluklar ortaya çıkıyor. Uygulama kısa sürede olduğu için amacına hizmet etmiyor. (EÖE 10)*
- *Okulların staja gelen öğrencileri yeterince disipline edememeleri, sınıf ortamında staj öğrencilerinin sınıf yönetimini zorlaştırdığı düşüncesiyle izin verilmemesi. (KÖE 44)*
- *Teorik derslerde altyapı yeterli olmadığından zorluklar ortaya çıkıyor. Uygulama kısa sürede olduğu için amacına hizmet etmiyor.(EÖE 10) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersine ilişkin **“Bu dersi vermedim.”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=6), en fazla erkek (f=13) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=8), en az Fırat Üniversitesi (f=2) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Bu durum öğretmenlik uygulamaları dersine Fırat Üniversitesinde her branşın girdiği, KTÜ’ de ise Eğitim Bilimleri öğretim elemanları yerine diğer branşların girdiğini göstermektedir. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent ve yardımcı doçent (f=8); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim

Bilimleri (f=7), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla İlköğretim bölümü (f=10) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır.

4.2.5. PFE sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri (zaman yönünden, ek iş yükü, motivasyon, sınav ve değerlendirme, programın kısa zamanda uygulanması... vs.)

Öğretim elemanlarının “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) uygulamalarının size yaşattığı sorunlar nelerdir (zaman yönünden, ek iş yükü, motivasyon, sınav ve değerlendirme, programın kısa zamanda uygulanması vs...)?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. PFE’ de yaşanan sorunlar

Şekil 11 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri öğrencilerde motivasyon eksikliği olması (f=16), PFE’ nin ek iş yükü oluşturmaları (f=9), PFE programının kısa sürede uygulanması (f=19), PFE derslerinin geç saatlerde ve hafta sonu olması (f=9), sorun yaşamadım (f=11) temalarında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara ilişkin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 16’ da yer almaktadır.

Tablo 16. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR				
		PFE’ nin ek iş yükü oluşturmaları	Öğrencilerde motivasyon eksikliği olması	PFE programının kısa sürede uygulanması	PFE derslerinin geç saatlerde ve hafta sonu olması	Sorun yaşamadım
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	2	2	6	5	2
	Erkek	7	14	13	4	9
	TOPLAM	9	16	19	9	11
Üniversite	Dicle Üniv.	3	5	5	1	1
	Fırat Üniv.	2	3	4	1	5
	Gazi Üniv.	1	3	2	4	2
	KTÜ	3	5	7	3	1
	TOPLAM	9	16	19	9	11
Unvan	Prof. Dr	-	1	1	1	3
	Doç. Dr	6	8	7	2	3
	Yar. Doç. Dr	2	5	9	5	5
	Araş. Gör.	-	-	-	-	-
	Öğrt. Gör.	1	2	2	1	-
	TOPLAM	9	16	19	9	11
Branş	Eğitim Bil.	4	5	4	5	9
	Türkçe	1	2	1	-	-
	Matematik	3	1	5	1	-
	Biyoloji	-	1	2	-	-
	Kimya	-	1	-	1	1
	Fen Bilgisi	1	3	3	-	-
	Sosyal Bilgiler	-	1	1	-	1
	Sınıf Öğrt.	-	2	3	2	-
	TOPLAM	9	16	19	9	11
Bölüm	Eğitim Bil.	4	5	4	5	9
	Türkçe Eğitimi	1	2	1	-	-
	İlköğretim Böl.	4	8	12	3	1
	OFMAE	-	1	2	1	1
	TOPLAM	9	16	19	9	11

Tablo 16 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara ilişkin **“programın kısa sürede uygulanması”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde programın kısa sürede uygulandığını belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; programın sıkıştırılarak çok kısa bir süreye sığdırılması, programın yoğun olarak uygulanmasından dolayı programı yetiştirme konusunda sorun oluşması, sıkıştırılmış programın verimsiz hale gelerek etkililiğini kaybetmesi olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara ilişkin **“ek iş yükü oluşturmaları”** görüşüne en az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE’ nin ek iş yükü oluşturduğunu belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; PFE alan öğrenci sayısının fazla olması, bu öğrencilerin sınav yapılması ve sınavlarının değerlendirilmesi, PFE derslerinin lisans derslerinden arta kalan zamana sıkıştırılması, PFE derslerinin kısa sürede yoğun olarak verilmesi olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara ilişkin **“derslerin geç saatlerde ve hafta sonu olduğu”** görüşüne en az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde derslerin geç saatlerde ve hafta sonu olduğunu belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; sıkılaştırılmış programdan dolayı derslerin günde 12 saat olması, programı yetiştirmek için derslerin yoğun bir şekilde hafta sonu ya da hafta içi geç saatlere kadar verilmesi olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlardan **“PFE’ nin ek iş yükü oluşturmaları”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=2), en fazla erkek (f=7) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Dicle Üniversitesi ve KTÜ (f=3), en az Gazi Üniversitesi (f=1) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Unvan değişkeni açısından en fazla doçent (f=6), en az öğretim görevlisi (f=1); branş değişkeni açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=4), bölüm değişkeni açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=10) bölümü öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *İş yükü yoğunluğu nedeniyle motivasyon sorunu, zaman kısa olduğundan derslerde yoğunluk olması yaptığım işten zevk almamama neden oluyor. (EÖE 27)*
- *Ders için ayrı bir hazırlık gerektiği için ek iş yükü yarattı. (KÖE 25)*

- *Yoğun iş yükü, konularının yetiştirilememesi, bedensel ve zihinsel yorgunluk.(KÖE 41)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlardan **“öğrencilerde motivasyon eksikliği olması”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=2), en fazla erkek (f=14) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Dicle Üniversitesi ve KTÜ (f=5) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Unvan değişkeni açısından en fazla doçent (f=8), en az profesör (f=1); branş değişkeni açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=5), bölüm değişkeni açısından en fazla İlköğretim Bölümü (f=8) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *Çok kısa sürede çok yorucu. Günde 12 saat dersin olması motivasyonu düşürüyor. (KÖE 18)*
- *Derslerin hafta sonu olması motivasyonu olumsuz etkiliyor. Program sıkıştırılmış olduğu için 2 saat olan dersin 4 saat verilmesi yorucu oluyor. (EÖE 37)*
- *Uzun ders saatleri motivasyonu düşürüyor.(EÖE 31)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlardan **“PFE programının kısa sürede uygulanması”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=6), en fazla erkek (f=13) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=7), en az Gazi Üniversitesi (f=2) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. KTÜ’ de öğretim elemanlarının programı kısa sürede vermeye çalışırken zorlanmaları, PFE derslerini zamanında bitirmek için çok yoğun çalışmaları neden olabilir. Unvan değişkeni açısından en fazla yardımcı doçent (f=9), en az profesör (f=1); branş değişkeni açısından en fazla Matematik (f=5), bölüm değişkeni açısından en fazla İlköğretim Bölümü (f=12) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Matematik branşının daha fazla uygulamaya dayalı olması bu durumun nedeni olabilir. PFE ‘de Eğitim Bilimleri derslerinin daha fazla olmasından dolayı bölüm derslerinin az

olması İlköğretim Bölümü öğretim elemanlarının programı yetiştirmede sorun yaşamalarına neden olabilir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *Program kısa sürede olduğu için derslerin hızlı yürütülmesine yol açmıştır.(EÖE 15)*
- *Kısa zamanda bitirmemiz gerektiği için ders teorik olarak işlendi uygulamalara yer veremedik. (KÖE 24)*
- *İş yükü yoğunluğu nedeniyle motivasyon sorunu, zaman kısa olduğundan derslerde yoğunluk olması yaptığım işten zevk almamama neden oluyor.(EÖE 27)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlardan “**PFE derslerinin geç saatlerde ve hafta sonu olması**” görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla kadın (f=5), en az erkek (f=4) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=4) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Unvan değişkeni açısından en fazla yardımcı doçent (f=5); branş değişkeni açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=5), bölüm değişkeni açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=5) bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *Derslerin çok geç bitmesi ertesi gün derslerimi olumsuz etkiledi. (KÖE 1)*
- *Hafta sonu ders yapmak oldukça yorucudur. (KÖE 24)*
- *Derslerin hafta sonu olması motivasyonu olumsuz etkiliyor. Program sıkıştırılmış olduğu için 2 saat olan dersin 4 saat verilmesi yorucu oluyor.(EÖE 37)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlara ilişkin “**sorun yaşamadım**” görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=2), en fazla erkek (f=9) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=5) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Unvan değişkeni açısından en fazla yardımcı doçent (f=5); branş değişkeni açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=9), bölüm değişkeni

açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=9) bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır.

4.2.6. PFE uygulamalarına hazırlık konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşleri (kayıt, ders programı, ders saatlerinin oluşturulması, akademik takvim hazırlama, derslik sorunu, öğretim elemanı görevlendirme, ek iş yükü... vs.)

Yöneticilerin “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) uygulamalarına hazırlık konusunda yaşadığınız sorunlar nelerdir (kayıt, ders programı, ders saatlerinin oluşturulması, akademik takvim hazırlama, derslik sorunu, öğretim elemanı görevlendirme, ek iş yükü... vs.)?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. PFE' ye hazırlık aşamasında yaşanan sorunlar

Şekil 12 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE' ye hazırlık aşamasında yöneticilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE' ye hazırlık aşamasında yöneticilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri akademik takvim hazırlama (f=3), öğretim elemanı görevlendirme (f=5), ders programı hazırlama (f=6), kayıt işlemleri (f=4), ek iş yükü oluşturma (f=5) temalarında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE' ye hazırlık aşamasında yaşanan sorunlara ilişkin yöneticilerin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 17' de yer almaktadır.

Tablo 17. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR				
		Akademik takvim hazırlama	Öğretim elemanı görevlendirme	Ders programı hazırlama	Kayıt işlemleri	Ek iş yükü oluşturması
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	-	-	-	-	-
	Erkek	3	5	6	4	5
	TOPLAM	3	5	6	4	5
Üniversite	Dicle Üniv.	1	-	1	1	1
	Fırat Üniv.	1	1	2	1	1
	Gazi Üniv.	-	1	1	1	1
	KTÜ	1	3	2	1	2
	TOPLAM	3	5	6	4	5
Unvan	Prof. Dr	1	2	1	-	-
	Doç. Dr	-	2	3	2	3
	Yar. Doç. Dr	2	1	2	2	2
	TOPLAM	3	5	6	4	5
Branş	Eğitim Bil.	2	1	2	2	2
	Matematik	-	-	1	-	-
	Biyoloji	-	1	1	-	1
	Kimya	-	1	1	1	1
	Fen Bilgisi	-	1	-	-	-
	Sosyal Bil.	1	1	1	1	1
	TOPLAM	3	5	6	4	5
Bölüm	Eğitim Bil.	2	1	2	2	2
	İlköğr. Böl.	1	2	2	1	1
	OFMAE	-	2	2	1	2
	TOPLAM	3	5	6	4	5

Tablo 17 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin PFE' ye hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunlardan **“ders programı hazırlama”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE' ye hazırlık aşamasında ders programını hazırlamada sorun yaşadıklarını belirten yöneticiler görüşlerinin sebeplerini; lisans derslerinin programlarıyla birlikte PFE programını hazırlamanın sorun teşkil etmesi, lisans ve lisansüstü derslerden arta kalan zamana PFE programı sıkıştırıldığı için zaman olarak sorun yaşanması (hafta sonu veya günde 12 saat ders verilmesi), lisans, lisansüstü ve PFE programlarının çakışması, öğretim elemanlarının PFE ders programları oluşturulurken zaman olarak sorun yaşanması olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin PFE' ye hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunlardan **“akademik takvim hazırlama”** görüşüne daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE' ye hazırlık aşamasında akademik takvim hazırlamada sorun yaşadıklarını belirten yöneticiler görüşlerinin sebeplerini; akademik takvim hazırlarken PFE ile ilgili tarihlerin belirli olmaması, süreç içinde PFE ile ilgili tarihler belli olduğundan akademik takvimde PFE' ye yer verilmemesi olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin PFE' ye hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunlardan **“akademik takvim hazırlama”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=3) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, KTÜ (f=1) yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla yardımcı doçent (f=2); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=2), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=2) bölümü yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden;

- *Akademik takvimin belirlenmesinde sorunlar yaşandı (EY 6).*
- *Kayıtlar, dersler, akademik takvim sorun yaratıyor (EY 9).*
- *Ek iş yükü, idari personel çalıştırma ve ücretlendirme, ders programı yapma, öğrencilerin akademik takvime uymaması, öğrencilerin programı önemsememesi, ihtiyaç olmayan alanlarda program açılması, öğretim elemanlarının tutumlar.(EY 4) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin PFE' ye hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunlardan **“öğretim elemanları görevlendirme”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=5) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=3); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla profesör, yardımcı doçent (f=2); bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla OFMAE ve İlköğretim bölümü (f=2) yöneticileri görüş belirtmiştir. Yöneticilerin görüşlerinden;

- *İdari personel çalıştırma ve ücretlendirme. Öğretim elemanlarının tutumlarıyla uğraşmak zor. (EY 4)*
- *Öğretim elemanları ders almak için yarışıyor (ücret kaygısı) ve bu da iş yükünü arttırıyor. (EY 9)*
- *Yanlış bir yolun her aşaması yanlış, eksik, oldubittiye getirilen bir şeydir. Bu programı eline geçiren dekan ve yöneticiler kendi dünyalarına göre iş yapmaktadır.(EY 3) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin PFE' ye hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunlardan **“ders programı hazırlama”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=6) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde Fırat Üniversitesi, KTÜ (f=2); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla yardımcı doçent (f=3); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=2) bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden;

- *Ders programı oluşturmak zordur. (EY 7)*
- *Yoğunlaştırılmış programda sorunlar çoktur. Bu sorunlardan biri de ders programı hazırlamaktır.(EY 8) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin PFE' ye hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunlardan **“kayıt işlemleri”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=4) yöneticilerin görüşlerine rastlanmıştır. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde Fırat Üniversitesi, KTÜ, Dicle Üniversitesi, Gazi Üniversitesi (f=1); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent, yardımcı doçent (f=2); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim

Bilimleri (f=2), branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=2) yöneticileri görüş belirtmiştir. Yöneticilerin görüşlerinden;

- *Kayıt sürecindeki belirsizlikler yorucu oldu. (EY 6)*
- *Kayıt süreci yoğun ve stresli bir süreç. Bu durum bizi çok yoruyor. (EY 2)*

görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

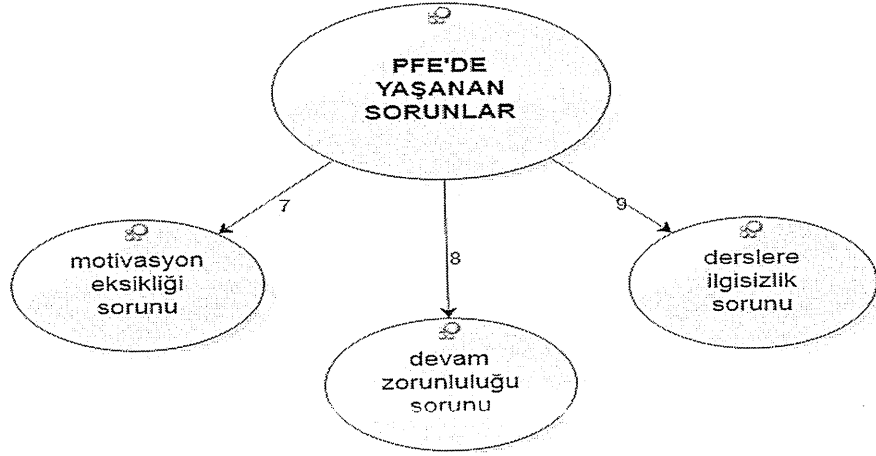
PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin PFE' ye hazırlık aşamasında yaşadıkları sorunlardan **“ek iş yükü oluşturmaları”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=5) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde KTÜ (f=2); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=3); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=2), branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri, OFMAE (f=2) bölümü yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden;

- *Ek iş yükü sorun oluşturuyor. (EY 12)*
- *İdari işlerle beraber PFE işlerinin yoğunluğu sorun teşkil etmektedir. (EY*

6) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.2.7. PFE derslerinin yürütülmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşleri (Öğretim elemanları ve öğrencilerin derse ilgileri, motivasyonları, öğrencilerin derse devamları, derse katılım... vs.)

Yöneticilerin “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) derslerinin yürütülmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir (Öğretim elemanları ve öğrencilerin derse ilgileri, motivasyonları, öğrencilerin derse devamları, derse katılım... vs)?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 13’ te verilmiştir.



Şekil 13. PFE' de yaşanan sorunlar

Şekil 13 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri motivasyon eksikliği sorunu (f=7), devam zorunluluğu sorunu (f=8), derslere ilgisizlik sorunu (f=9) temalarında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar hakkında yöneticilerin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 18' de yer almaktadır.

Tablo 18. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR		
		Devam zorunluluğu sorunu	Motivasyon eksikliği sorunu	Derslere ilgisizlik sorunu
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	-	-	-
	Erkek	8	7	9
	TOPLAM	8	7	9
Üniversite	Dicle Üniversitesi	1	1	2
	Fırat Üniversitesi	4	2	2
	Gazi Üniversitesi	1	2	2
	KTÜ	2	2	3
	TOPLAM	8	7	9
Unvan	Prof. Dr	2	1	2
	Doç. Dr	1	5	5
	Yar. Doç. Dr	5	1	2
	TOPLAM	8	7	9
Branş	Eğitim Bilimleri	3	3	4
	Matematik	1	-	-
	Biyoloji	2	2	2
	Kimya	1	2	2
	Fen Bilgisi	1	-	1
	Sosyal Bilgiler	-	-	-
	TOPLAM	8	7	9
Bölüm	Eğitim Bilimleri	3	3	4
	İlköğretim Böl.	2	-	1
	OFMAE	3	4	4
	TOPLAM	8	7	9

Tablo 18 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları sorunlardan “**derslere ilgisizlik sorunu**” görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin derslere ilgisiz olduğunu belirten yöneticiler görüşlerinin sebeplerini; öğrencilerin PFE’ yi sadece sertifika almak amaçlı görmeleri, bir işte çalışıyor olmaları veya evli olmaları, uzak yerlerden gelmeleri, lisans döneminden sonra derslerden uzaklaşmaları olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen

yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları sorunlardan “**motivasyon eksikliği sorunu**” görüşüne daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğrenciler ve öğretim elemanlarının motivasyon eksikliği sorunu yaşadıklarını belirten yöneticiler görüşlerinin sebeplerini; öğrencilerin PFE’ yi alırken yaşadıkları sorunlardan dolayı psikolojik olarak etkilenmeleri, öğrencilerin derslere adapte olmada sorun yaşamaları, öğretim elemanlarının yoğun iş yükünden dolayı yorulmaları olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları sorunlardan “**devam zorunluluğu sorunu**” görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=8) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=4); unvan değişkeni açısından incelendiğinde en fazla yardımcı doçent (f=5); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=3), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla OFMAE ve Eğitim Bilimleri (f=3) bölümü yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden;

- *Öğrenci ilgisi çok düşük, öğrencilerin derse devamları sorun olmaktadır. (EY 4)*
- *Öğrencilerin derse devam problemi çok fazladır. Uzun bir aradan sonra derslere adapte olmada sorun yaşamaları, bir işte çalışıyor olmaları, uzaktan gelmeleri onları devamsızlığa itmiştir. (EY 10)*
- *Devam konusu sıkıntılıdır çünkü adayların çoğu çalışmaktadır ve il dışından uzak mesafelerden gelmektedir. (EY 8)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları sorunlardan “**motivasyon eksikliği sorunu**” görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=7) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, KTÜ (f=2); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=5); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=3), bölüm

değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla OFMAE (f=4) bölümü yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Yönetici görüşlerinden;

- Öğrencilerin derse motivasyonları düşük. (EY 7)
- Öğrencilerin tek amacı sertifika almak olduğu için derslere ve bu programa ilgileri çok zayıf. (EY 1)
- Öğrencilerin çoğunun derse ilgisi yok, motivasyonları çok düşük. Öğrenciler devamsızlık haklarını sonuna kadar zorluyorlar. Derse ilgileri zayıf. Sertifika almak tek ilgi alanları. (EY 9) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları sorunlardan **“derslere ilgisizlik sorunu”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=9) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=3); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=5); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=4), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla OFMAE ve Eğitim Bilimleri (f=4) bölümü yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden;

- Derslere katılım çok az. Öğrenciler dersleri daha çok KPSS amaçlı olarak görüyorlar. (EY 5)
- Öğrenciler derslerden kopuk. Çoğu öğrenci sertifikayı alıp bir an önce atanabilmek derdinde. (EY 12)
- Öğretim elemanları ve öğrencilerin ilgilerinin çok düşük olması, öğrencilerin aynı anda başka bir eğitim almaları veya çalışmaları, il dışından gelip gitmeleri programın etkililiğini aksatıyor. (EY 4) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.2.8. PFE sürecinde yaşadıkları idari sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşleri

Yöneticilerin “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE)’ de yaşadığınız idari sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 14’ te verilmiştir.



Şekil14. PFE’ de yaşanan idari sorunlar

Şekil 14 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları idari sorunlara ilişkin görüşlerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları idari sorunlara ilişkin görüşleri öğrenci özlük işleri sorunu (f=4), PFE’ de görev alanlar arasında ücret dağılımı sorunu (f=6) temalarında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları idari sorunlara ilişkin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 19’ da yer almaktadır.

Tablo 19. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR	
		Öğrenci özlük işleri sorunu	PFE' de görev alanlar arasında ücret dağılımı sorunu
		<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	-	-
	Erkek	4	6
	TOPLAM	4	6
Üniversite	Dicle Üniversitesi	-	1
	Fırat Üniversitesi	2	-
	Gazi Üniversitesi	1	1
	KTÜ	1	4
	TOPLAM	4	6
Unvan	Prof. Dr	1	1
	Doç. Dr	2	3
	Yar. Doç. Dr	1	2
	TOPLAM	4	6
Branş	Eğitim Bilimleri	1	1
	Matematik	-	-
	Biyoloji	-	2
	Kimya	1	1
	Fen Bilgisi	1	1
	Sosyal Bilgiler	1	1
	TOPLAM	4	6
Bölüm	Eğitim Bilimleri	1	1
	İlköğretim Böl.	2	2
	OFMAE	1	3
	TOPLAM	4	6

Tablo 16 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları idari sorunlara ilişkin **“PFE’ de görev alanlar arasında ücret dağılımı sorunu”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde PFE’ de görev alanlar arasında ücret dağılımı konusunda sorun yaşadıklarını belirten yöneticiler görüşlerinin sebeplerini; PFE ile ilgilenen personelin (memur, hizmetli...) ek ücret talep etmesi, öğretim elemanları arasında eşit bir ders dağılımının olmaması,

PFE' den alınan ek ücretten dolayı öğretim elemanlarının daha fazla ders almak istemesi olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları idari sorunlardan **“öğrenci özlük işleri sorunu”** görüşüne daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğrenci özlük işleri ile ilgili sorun yaşadıklarını belirten yöneticiler görüşlerinin sebeplerini; öğrencilerin gerekli belgeleri zamanında getirmemesi, öğrenciler hafta sonu geldiği için idari personel bulamaması, öğrencilerin PFE ile ilgili tarihleri takip etmeyip yapılacak işlemler konusunda geç kalmaları olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları idari sorunlardan **“öğrenci özlük işleri sorunu”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=4) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=2); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=2); bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla İlköğretim (f=2) bölümü yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden;

- *Öğrencilerin gerekli belgeleri zamanında verememesi sorun olmuştur. (EY 6)*
 - *Öğrenciler hafta sonu geldikleri için idari görevli bulamıyorlar. (EY 10)*
- görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde yöneticilerin yaşadıkları idari sorunlardan **“PFE' de görev alanlar arasında ücret dağılımı sorunu”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=6) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=4); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=3); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Biyoloji (f=2), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla OFMAE (f=3) bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden;

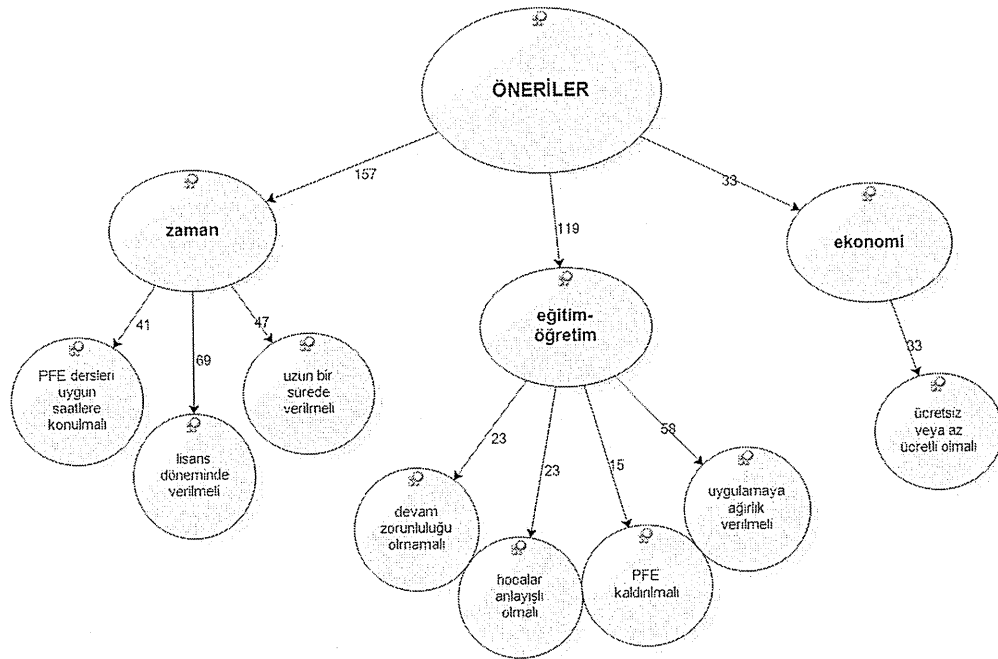
- *Dekanların bakış açısı merkezli sorunlara adamına göre ders. (EY 3)*
- *İdari personele ücret ödenmemesi önemli bir sorun olarak gözlenmektedir. (EY 5)*

- İdari personele açık bir şekilde ek ödeme yapılmadığı için zaman zaman problemler olmaktadır.(EY 4) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.3. Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasında alınan kararlar ve yapılan uygulamalar konusunda yönetici, öğretim elemanı ve pedagojik formasyon öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

4.3.1. PFE hakkında öğrencilerin önerileri

Öğrencilerin “PFE hakkında önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 15. PFE hakkında öneriler

Şekil 15 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme süreci hakkında öğrencilerin önerilerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme süreci hakkında öneriler zaman ana teması PFE dersleri uygun saatlere konulmalı (f=41), lisans döneminde verilmeli (f=69), uzun bir sürede verilmeli (f=47); eğitim – öğretim ana teması altında devam zorunluluğu olmamalı (f=23), hocalar anlayışlı olmalı (f=23), PFE

kaldırılmalı (f=15), uygulamaya ağırlık verilmeli (f=58); ekonomi ana teması altında ücretsiz veya az ücretli olmalı (f=33) alt temalarında toplandığı görülmüştür.

Öğrencilerin PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili önerilerine ilişkin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş değişkenine göre dağılımı Tablo 20' de yer almaktadır.

Tablo 20. Temaların branş değişkenine göre dağılımı

ANA TEMALAR	ALT TEMALAR	BRANŞ												
		İngilizce	Tarih	Coğrafya	TDE	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Resim	Müzik	Din Kült.	Felsefe	TOPLAM
		f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
EKONOMİ	Ücretsiz veya az ücretli olmalı	2	3	5	4	2	4	1	1	1	2	2	-	33
ZAMAN	PFE dersleri uygun saatlere konulmalı	8	3	4	2	2	4	4	5	1	4	4	-	41
	Lisans döneminde verilmeli	1	9	11	13	5	9	8	1	1	3	5	2	69
	Uzun bir sürede verilmeli	11	6	-	1	4	5	-	2	-	1	4	2	47
EĞİTİM-ÖĞRETİM	Devam zorunluluğu olmamalı	4	1	3	2	2	2	2	1	-	3	2	1	23
	Hocalar anlayışlı olmalı	1	-	3	1	3	4	1	4	-	5	-	-	23
	PFE kaldırılmalı	3	2	3	2	-	1	3	-	-	1	-	-	15
	Uygulamaya ağırlık verilmeli	5	2	7	4	8	7	3	4	-	7	8	1	58

Öğrencilerin PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili önerilerine ilişkin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 21’ de yer almaktadır.

Tablo 21. Temaların üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı

ANA TEMALAR	ALT TEMALAR	ÜNİVERSİTE				CİNSİYET	
		Dicle Üniv.	Fırat Üniv.	Gazi Üniv.	KTÜ	Kadın	Erkek
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
EKONOMİ	Ücretsiz veya az ücretli olmalı	5	10	7	10	25	7
	TOPLAM	5	10	7	10	25	7
ZAMAN	Ders saatleri uygun olmalı	3	9	13	16	33	8
	Lisans döneminde verilmeli	3	25	16	25	44	25
	Uzun bir sürede verilmeli	8	7	13	19	39	8
	TOPLAM	14	41	42	60	116	41
EĞİTİM- ÖĞRETİM	Devam zorunluluğu olmamalı	2	12	5	4	13	10
	Hocalar anlayışlı olmalı	8	-	13	2	17	6
	PFE kaldırılmalı	1	3	2	9	12	3
	Uygulamaya ağırlık verilmeli	4	17	15	22	30	28
	TOPLAM	15	32	35	37	72	47

Tablo 20 ve 21 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme süreci hakkında öğrencilerin “**zaman**” ile ilgili önerilerine daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme süreci hakkında öğrencilerin zaman ile ilgili önerilerinden “**lisans döneminde verilmeli**” önerisine daha sık rastlanmıştır. PFE’ nin lisans döneminde verilmesi gerektiğini belirten öğrenciler görüşlerinin sebeplerini; lisans bittikten sonra derslerden uzaklaşmaları, evli, çocuklu veya bir işte çalışan oldukları için PFE ‘yi yürütmekte zorlanmaları, motivasyon eksikliği yaşamaları, zaman, ekonomi ve manevi olarak sıkıntı yaşamaları olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme süreci hakkında öğrencilerin “**eğitim öğretim**” ile ilgili önerilerine daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme süreci hakkında öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili önerilerinden “**uygulamaya ağırlık verilmeli**” önerisine daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme süreci hakkındaki önerilerden uygulamaya ağırlık verilmesi

gerektiğini belirten öğrenciler görüşlerinin sebeplerini; teorik bilginin çok fazla verilmesi, pratik yapmak için yeterli zamanın olmaması olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme süreci hakkında ekonomi ile ilgili önerilerden “**ücretsiz veya az ücretli olmalı**” önerisine en az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme süreci hakkındaki önerilerden PFE’ nin ücretsiz veya az ücretli olması gerektiğini belirten öğrenciler görüşlerinin sebeplerini; eğitimin parasız olması gerektiğini düşünmeleri, verdikleri ücreti öderken ekonomik olarak çok zorlanmaları, PFE’ nin sadece para için yapılan bir uygulama şeklinde görülmesi olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili öğrencilerin belirttiği önerilerden ekonomi teması altında “**ücretsiz veya az ücretli olmalı**” önerisi branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fizik (f=10) bölümü, en az Resim (f=1), Biyoloji (f=1), Kimya (f=1) bölümleri öğrencileri görüş belirtmişlerdir. Fizik bölümü öğrencilerinin çok fazla iş bulamamaları veya düşük ücretli işlerde çalışmaları bu buruma neden olarak gösterilebilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=10), KTÜ (f=10), en az Dicle Üniversitesi (f=5) öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Fırat Üniversitesi ve KTÜ öğrencilerinin uzak yerlerden eğitim için gelmeleri ve maddi olarak zorluk yaşamaları neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=25), en az erkek (f=7) öğrenciler görüş belirtmiştir. Kadın öğrencilerin birçoğunun çalışmıyor olması veya az ücretli işlerde çalışmaları ekonomik zorluk yaşamalarının neden olabilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *PFE sürecinde öğrenci için en büyük sıkıntı ücretin çok yüksek olmasıdır. Bu durum imkanı olmayan öğrencilerin bu haktan mahrum kalmasına neden olur. Ücreti daha cüzi bir hale getirmeli. Bir sistem getirildiğinde uzun süre uygulanmalı her dönem değişmemeli. (EÖ 100)*

- *Ücret konusu ciddi anlamda problem oluşturmaktadır. Ayrıca okurken formasyon eğitiminin alınması biz mezun öğrencilere haksızlık oluşturmakta. Biz ALES şartını yerine getirirken onların böyle bir şartı olmaması da haksızlık. 1 yıl bu eğitime harcadığımız zaman ve ücret bizim ciddi olarak zorluklar yaşamamıza neden oldu. İş hayatına atılamadık ve ciddi anlamda ekonomik kayba uğramamıza neden oldu. Bu eğitim bizim hayatımızdan 1 yılın çalınmasına neden oldu. Bizden sonra bu yaşanmaz umarım. (KÖ 239)*

- *Ücretsiz verilmelidir ya da hiç verilmemeli çünkü zaten öğretmen ataması az bide formasyon alıp atanamayanlar eklenince işsizlik alıp başını gidiyor. (KÖ 308) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili öğrencilerin belirttiği önerilerden zaman teması altında **“PFE dersleri uygun saatlere konulmalı”** önerisi branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Biyoloji (f=5) bölümü, en az Resim (f=1) bölümü öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Biyoloji bölümü öğrencilerinin daha çok dershanelerde çalışıyor olması bu durumun nedeni olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=16), en az Dicle Üniversitesi (f=3) öğrencileri görüş belirtmiştir. KTÜ’de ders saatlerinin geç saatlere kadar sürmesi, hafta sonu sabahdan akşama kadar ders olması neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=33), en az erkek (f=8) olarak sıralanmıştır. Kadın öğrencilerin derslerin geç saatlerde bitmesiyle sıkıntı yaşamaları neden olabilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Bence zaman sorunu ayarlanmalı. 2 gün sabahdan akşama kadar dersin kimseye bir katkısı yok. Haftada 3 güne yayılıp ayarlanmış olsaydı daha iyi odaklanabilirdik. Çünkü bu şekilde bir verim alamıyoruz. (KÖ 10)*
- *Bir günde 12 saat ders olmamalı daha uzun bir zamana yayılmalı. (KÖ 129)*
- *Öğrenci odaklı olması ve ders saatlerinin öğrencilere uygun olması ona göre hazırlanması gerekli. (EÖ 216) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili öğrencilerin belirttiği önerilerden zaman teması altında **“lisans döneminde verilmeli”** önerisi branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla TDE (f=13) bölümü, en az Resim (f=1), Biyoloji (f=1), İngilizce (f=1) bölümleri öğrencileri görüş belirtmiştir. TDE bölümünün diğer bölümlere göre ataması daha fazla olduğundan lisans döneminde PFE’yi alarak kısa sürede atanmak istemeleri neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=25), KTÜ (f=25), en az Dicle Üniversitesi (f=3) öğrencileri görüş belirtmiştir. Fırat Üniversitesi ve KTÜ öğrencileri PFE’nin lisans döneminde verildiğinde daha verimli olacağını düşünmeleri neden olabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=44), en az erkek (f=25) öğrencilerin görüşlerine rastlanmıştır. Kadın öğrencilerin birçoğunun lisans bittikten sonra evlenmeleri, derslerden uzaklaşmaları bu durumun nedeni olabilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *En az 2 yıla yayılmalı ve okurken verilmeli. Ancak her okuyan öğrenciye verilmemeli. Ülkemizdeki öğretmen açığı göz önüne alınarak bu PFE verilmeli öğrencilere boş yere ümit verilmemeli. Sonuç olarak özel sektörlerde PFE aranmıyor. Dolayısıyla PFE alan öğrencilerin % 99'u devlete atanmak için tüm bu sıkıntılara katlanıyor. (KÖ 12)*

- *Lisans öğrenimini devam ederken PFE verilmesi daha mantıklı. (EÖ 36)*
- *Herkese bu eğitimin verilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Hele 7 haftalık + 7 haftalık bir süreçte bu eğitimin verilmesi ülkemizin eğitime ne kadar önem verildiğinin bir göstergesidir. Ya bu eğitim Eğitim Fakültelerindeki gibi 4 ya da 5 yıla sığdırılmalı ya da tamamen kaldırılmalı. (KÖ 45) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili öğrencilerin belirttiği önerilerden zaman teması altında **“uzun bir sürede verilmeli”** önerisi branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla İngilizce (f=11) bölümü, en az Resim (f=1), TDE (f=1) bölümleri öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. İngilizce bölümü öğrencilerinin lisans döneminde ayrıntılı bilgi edinmeleri ve PFE' nin de uzun sürede daha verimli olacağını düşünmeleri neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=19), en az Fırat Üniversitesi (f=7) öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. KTÜ de program kısa sürede yoğun ve sert bir şekilde uygulanması neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=39), en az erkek (f=8) öğrenciler görüş belirtmişlerdir. Kadın öğrenciler sıkıştırılmış programda zaman olarak sorun yaşadıklarından PFE' yi uzun bir sürede almak istemeleri neden olabilir. Öğrenci görüşlerinden;

- *Bu programın bu kadar kısa sürede verilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Ya da verilen programın daha kapsamlı olması gerektiğini düşünüyorum. (KÖ 4)*

- *Daha geniş bir süreçte ve öğrenciyi sıkmadan verilmesinin daha yararlı olacağını düşünüyorum. (KÖ 157)*

- *Daha uzun bir sürede almak daha yararlı olacaktır. (KÖ 215) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili öğrencilerin belirttiği önerilerden eğitim- öğretim teması altında **“devam zorunluluğu olmamalı”** önerisi branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla İngilizce (f=4) bölümü, en az Tarih (f=1), Biyoloji (f=1), Felsefe (f=1) bölümleri öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. İngilizce bölümü öğrencilerinin uzak yerlerden PFE için gelmeleri, özel sektörde çalışıyor olmaları devam sorunu oluşturabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi (f=12), en az Dicle Üniversitesi (f=2) öğrencileri görüş belirtmişlerdir. Fırat Üniversitesinde derse devam konusunda esnek davranılmaması buna neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=13), en az erkek (f=10) öğrenciler görüş belirtmiştir. Kadın öğrencilerin birçoğunun evli olmaları, ücretli öğretmenlik yapmaları veya hamile olmaları neden olarak gösterilebilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Devamsızlık konusunda duruma göre esnek olmaması gerektiğini kişilerin bu konuda yaşadıkları problemleri göz ardı edilmemesi gerektiğini düşünüyorum. (KÖ 65)*
- *Devam konusunda esnek davranılmalı. (EÖ 303)*
- *Devam zorunluluğu olmamalı. (KÖ 374)*
- *Hocaların devam konusuna takılmaması gerekir. (EÖ 382) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili öğrencilerin belirttiği önerilerden eğitim- öğretim teması altında **“hocalar anlayışlı olmalı”** önerisi branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Müzik (f=5) bölümü, en az TDE (f=1), Kimya (f=1), İngilizce (f=1) bölümleri öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Müzik bölümü öğrencilerinin özel sektörde çalışmaları, uzak yerlerden gelmeleri PFE eğitiminde sorun yaşamalarına neden olabilirken bu konuda hocaların daha anlayışlı olmalarını beklemiş olabilirler. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=13), en az KTÜ (f=2) öğrencileri görüş belirtmiştir. Gazi Üniversitesi hocalarının öğrencilere pek çok konuda esnek davranmaması neden olabilir. Cinsiyet değişkeni

açısından en fazla kadın (f=17), en az erkek (f=6) öğrenciler görüş belirtmiştir. Kadın öğrencilerin birçoğunun evli ya da çalışıyor olması kadın öğrencilerin hocaların daha anlayışlı olmalarını beklemeleri neden olabilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Alanında daha iyi olan hocalar derse girmeli. Yani işledikleri konular ve anlattıklarıyla tersi düşen hocalar gerçekten mesleki motivasyonu düşürüyor. Burada gelip iyi insan yetiştirmek anlamak, anlamak ve paylaşmaktan söz ediliyor ama çoğunun bu kavramlarla ilgisi yok. Güvenirlilik açısından fazlasıyla düşük. İş olsun diye anlatılıyor gibi. Bence öğretmenlik tecrübe mesleğidir. Çoğu konunun gereksiz olduğunu düşünüyorum. Tabi bütün dersler için aynı şeyi söyleyemeyiz. (KÖ 73)*
 - *Öğrencilerin düşünceleri önemsenmeli ve hocaların söyledikleri ile yaptıkları arasında tutarlılık olmalı. Ayrıca özel durumları olanlara anlayışlı olunmalı. Hocaların öğrencilere saygısı olmazsa öğrencinin de hocaya saygısı azdır. (KÖ 262)*
 - *Öğretmenlerimiz biraz daha hoşgörülü olsun. (KÖ 154)*
 - *Daha esnek şartlarda olabilir. Hocaların seçimine dikkat edilirse daha iyi olur. Sırf saat doldurmak için gece geç saatlere kadar bekletilmemek gibi. (KÖ 246)*
- görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili öğrencilerin belirttiği önerilerden eğitim- öğretim teması altında “**PFE kaldırılmalı**” önerisi branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla İngilizce (f=3), Coğrafya (f=3), Kimya (f=3) bölümleri, en az Fizik (f=1), Müzik (f=1) bölümleri öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. İngilizce, Coğrafya ve Kimya bölümleri öğrencilerinin PFE’ nin branşları açısından verimli olmaması neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=9), en az Dicle Üniversitesi (f=1) öğrencileri görüş belirtmiştir. KTÜ de PFE’ nin yoğun ve sert bir şekilde uygulanmasından dolayı öğrencilerin pek çok konuda sorun yaşamaları neden olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=12), en az erkek (f=3) öğrencilerin görüşlerine rastlanmıştır. Kadın öğrencilerin lisans döneminden sonra derslerden uzaklaşmaları PFE’ de zorlanmalarına neden olabilir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Bu uygulama bence çok gereksiz insanlara boşa umut vermek öğretmenlik adı altında onca bölüm varken Fen-Edebiyattan ekstra öğretmen çıkarmak mantıksız bir uygulama bence. Ama kaldırılacaksa da Fen-Edebiyatın iş sorununa*

çözüm getirerek bu eğitim kaldırılmalı. Kendi bölümüm adına konuşayım isteseydim öğretmenlik yapabilirdim. Fakat bulunduğum ile yakın olduğu için KTÜ İngilizce dili yazdım ne de olsa formasyon var mantığıyla. Bu yanlış seçimim hayatımdan 6 yılımı aldı. Bu düşünceyi bana aşıl原因 Türkiye' de ki eğitim sistemidir. Bir an önce çözülmeli PFE sorunu. (KÖ 2)

- *Bu programı alan bir insan olarak kaldırılmasını istiyorum. Çünkü para vererek öğretmen olunmaz. Bunu önüne de ancak bölümleri kaldırarak ya da anlara başka bir iş sahası oluşturarak geçilebilir. Bu çok yanlış bir program. Herkes öğretmen olamaz. Bunun temelini oluşturulması gereklidir. (KÖ 27)*

- *Bu sistem ya tamamen kaldırılsın ya da 4 yıllık eğitim süresi içinde verilsin. (KÖ 268) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

PFE ile öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili öğrencilerin belirttiği önerilerden eğitim- öğretim teması altında **“uygulamaya ağırlık verilmeli”** önerisi branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Matematik (f=8), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (f=8) bölümleri, en az Felsefe (f=1) bölümü öğrencilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Matematik bölümünün sadece teorik bilgiye dayalı bir ders olmaması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümünün uygulamaya daha yatkın olması neden olabilir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ (f=22), en az Dicle Üniversitesi (f=4) öğrencileri görüş belirtmiştir. KTÜ de PFE süresince teorik bilginin ağırlıklı olarak verilmesi bu durumun nedeni olabilir. Cinsiyet değişkeni açısından en fazla kadın (f=30), en az erkek (f=28) öğrenciler görüş belirtmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden;

- *Derslerde hocalar sadece oturarak slayt okuyarak ders anlatmamalı. Formasyon dersleri daha çok KPSS ağırlıklı ve sınavı besleyici nitelikte olmalı. Kullanabileceğimiz ve yararlanabileceğimiz bilgiler verilmeli. (KÖ 11)*

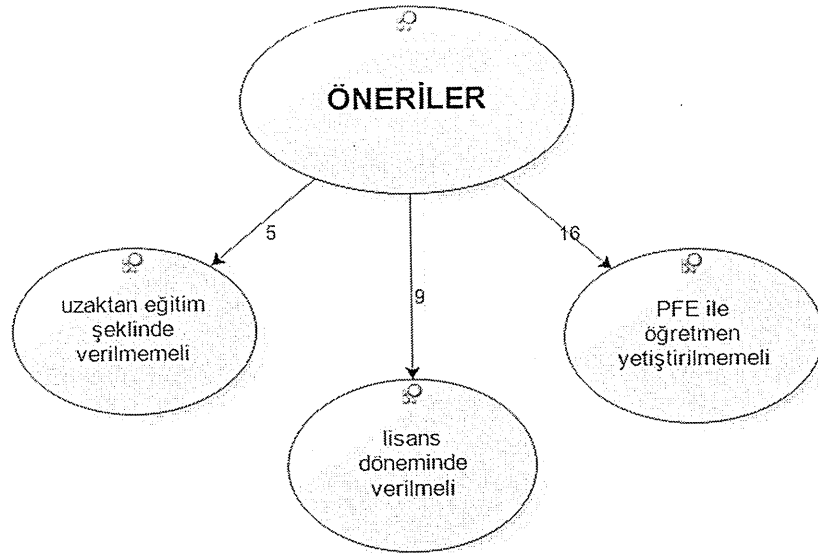
- *Daha kapsamlı bir eğitim süreci olmasını isterim. Materyal kullanımının olmasını isterim. Öğrencilere anlatmaktan çok yaparak yaşayarak öğretilmesini isterim. (EÖ 29)*

- *Dersler teoriden çok pratiğe uygun olmalıdır. Teori pek etkili değildir. Pratik olmadan bir işe yaramaz. Staj dersleri artırılmalı. Kitap bilgisi okulda pek*

geçerli olmuyor. Stajdaki tecrübelerimiz bizimle kalıyor. (EÖ 57) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.3.2. PFE hakkında öğretim elemanlarının önerileri

Öğretim elemanlarının “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE)’ de karşılaştığınız başka sorunlar ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 16’ da verilmiştir.



Şekil 16. PFE hakkında öneriler

Şekil 16 incelendiğinde; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının önerilerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının önerileri PFE ile öğretmen yetiştirilmeli ($f=16$), lisans döneminde verilmeli ($f=9$), uzaktan eğitim şeklinde verilmemeli ($f=5$) temalarında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının önerilerine ilişkin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR		
		PFE ile öğretmen yetiştirilmemeli	Lisans döneminde verilmeli ve uzun süreli bir eğitim olmalı	Uzaktan eğitim şeklinde verilmemeli
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	5	3	2
	Erkek	11	6	3
	TOPLAM	16	9	5
Üniversite	Dicle Üniv.	2	2	1
	Fırat Üniv.	5	3	2
	Gazi Üniv.	6	1	1
	KTÜ	4	3	1
	TOPLAM	11	9	5
Unvan	Prof. Dr	2	1	1
	Doç. Dr	6	3	2
	Yar. Doç. Dr	6	3	2
	Araş. Gör.	-	-	-
	Öğrt. Gör.	2	2	-
	TOPLAM	11	9	5
Branş	Eğitim Bilimleri	9	5	3
	Türkçe	-	1	1
	Matematik	2	1	1
	Biyoloji	-	-	-
	Kimya	-	1	-
	Fen Bilgisi	2	-	-
	Sosyal Bilgiler	2	-	-
	Sınıf Öğrt.	1	1	-
	TOPLAM	11	9	5
Bölüm	Eğitim Bilimleri	9	5	3
	Türkçe Eğitimi	-	1	1
	İlköğretim Böl.	7	2	1
	OFMAE	-	1	-
	TOPLAM	11	9	5

Tablo 22 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının önerilerinden **“PFE ile öğretmen yetiştirilmemeli”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin PFE ile öğretmen yetiştirilmemesi gerektiğini belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; programın öğretmen yetiştirmek uygun olmaması, kısa sürede sıkıştırılmış bir programla öğretmen yetiştirilemeyeceği, öğretmen yetiştirmek için yeterli bir sürenin olmaması olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının önerilerinden **“lisans döneminde verilmeli veya uzun bir süreli bir eğitim olmalı”** görüşüne daha az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin lisans döneminde verilmeli veya uzun bir süreli bir eğitim olması gerektiğini belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; öğrencilerin lisans bittikten sonra öğrencilik hayatından uzaklaşmaları, PFE’ nin kısa sürede sıkıştırılarak verilmesi, PFE’ nin Eğitim Fakültelerinde olduğu gibi lisans dönemi boyunca verilerek daha etkili hale getirilmesi olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının önerilerinden **“uzaktan eğitim şeklinde verilmemeli”** görüşüne en az rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin uzaktan eğitim şeklinde verilmemesi gerektiğini belirten öğretim elemanları görüşlerinin sebeplerini; uzaktan eğitimin sadece teorik bilgiyle sınırlı olması, PFE’ nin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin öğretmen yetiştirme niteliklerine uygun olmaması olarak belirtmişlerdir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının önerilerinden **“PFE ile öğretmen yetiştirilmemeli”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=5), en fazla erkek (f=11) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi (f=6), en az Dicle Üniversitesi (f=2) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Gazi Üniversitesinde PFE alan öğrenci sayısının fazla olması ve aday sayısı arttıkça öğretmen yetiştirme niteliğinin azalması neden olabilir. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent ve yardımcı doçent (f=6); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=9), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=9) bölümü öğretim elemanları görüş belirtmiştir. PFE’ de Eğitim Bilimleri dersleri fazla olması, Eğitim Bilimleri derslerinin

PFE ile tam olarak verimli bir şekilde verilememesi bu duruma neden olarak gösterilebilir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *PFE ile öğretmen yetiştirmeyi uygun bulmuyorum. (KÖE 9)*
- *Bütün üniversite mezunlarına formasyon verip öğretmen yapmak doğru değil. (EÖE 32)*
- *Formasyon alan öğrencilerin mezun olduğu fakülte diploması da dikkate alındığında 2 diplomalı olmalarını sağlıyor bu durumda Eğitim Fakültelerine haksızlık oluyor.(EÖE 37)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının önerilerinden **“lisans döneminde verilmeli ve uzun süreli bir eğitim olmalı”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=3), en fazla erkek (f=6) öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Üniversite değişkeni açısından incelendiğinde en fazla Fırat Üniversitesi ve KTÜ (f=3), en az Gazi Üniversitesi (f=1) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent ve yardımcı doçent (f=3); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=5), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=5) bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *4 yıllık lisans eğitime bu dersler yapılırsa daha verimli olur. (EÖE 22)*
- *Lisans döneminde verilmesi gerekir. (EÖE 41)*
- *PFE en az 2 yıl olmalı herkes bu sertifikayı almamalı.(KÖE 47)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

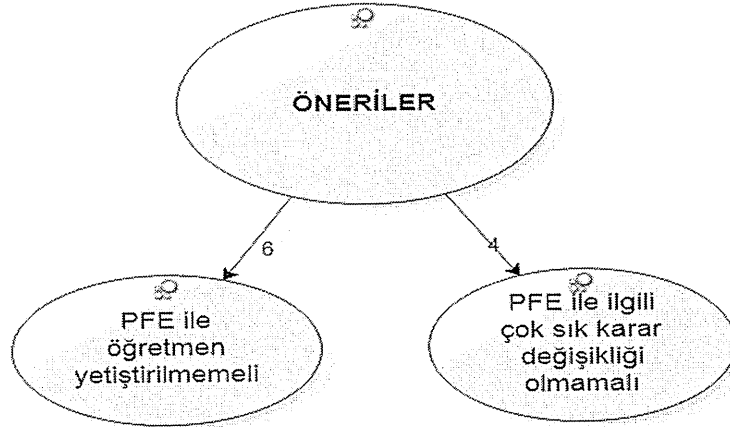
PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretim elemanlarının önerilerinden **“uzaktan eğitim şeklinde verilmemeli”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en az kadın (f=2), en fazla erkek (f=3) öğretim elemanları görüş belirtmiştir. Üniversite değişkeni açısından en fazla Fırat Üniversitesi (f=2); unvan değişkeni açısından en fazla doçent ve yardımcı doçent (f=2); branş değişkeni açısından en fazla Eğitim Bilimleri (f=3), bölüm değişkeni açısından incelendiğinde en

fazla Eğitim Bilimleri (f=3) bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine rastlanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden;

- *Uzaktan eğitim şeklinde verilmesi doğru değildir. (EÖE 40)*
- *Uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirilemez. Bu öğretmen yetiştirme niteliklerine asla uygun bir durum değildir. (KÖE 44)*
- *PFE uzaktan eğitim şeklinde verilmemeli. Öğretmenlik sadece kuru bilgiyle olmaz. (KÖE 13) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.*

4.3.3. PFE hakkında yöneticilerin önerileri

Yöneticilerin “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) de karşılaştığınız başka sorunlar ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve frekans değerleri Şekil 17’de verilmiştir.



Şekil 17. PFE hakkında öneriler

17 incelendiğinde; PFE ile öğretme yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin önerilerine rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin önerileri PFE ile öğretmen yetiştirilmemeli (f=6), PFE ile ilgili çok sık karar değişikliği olmamalı (f=4) temalarında toplanmıştır.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine hakkında yöneticilerin önerilerine ilişkin değerlendirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan temaların branş, üniversite, bölüm, unvan ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 23’ te yer almaktadır.

Tablo 23. Temaların cinsiyet, üniversite, unvan, branş ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı

DEĞİŞKENLER		TEMALAR	
		PFE ile öğretmen yetiştirilmemeli	PFE ile ilgili çok sık karar değişikliği olmamalı
		<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	-	-
	Erkek	6	4
	TOPLAM	6	4
Üniversite	Dicle Üniversitesi	-	1
	Fırat Üniversitesi	3	1
	Gazi Üniversitesi	-	1
	KTÜ	3	1
	TOPLAM	9	9
Unvan	Prof. Dr	2	-
	Doç. Dr	4	2
	Yar. Doç. Dr	-	2
	TOPLAM	9	9
Branş	Eğitim Bilimleri	3	1
	Matematik	1	-
	Biyoloji	1	1
	Kimya	-	1
	Fen Bilgisi	1	-
	Sosyal Bilgiler	-	1
	TOPLAM	9	9
Bölüm	Eğitim Bilimleri	3	1
	İlköğretim Böl.	2	1
	OFMAE	1	2
	TOPLAM	9	9

Tablo 23 incelendiğinde PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin önerilerinden **“PFE ile öğretmen yetiştirilmemeli”** görüşüne daha sık rastlanmıştır. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin PFE ile öğretmen yetiştirilmemesi gerektiğini belirten yöneticiler görüşlerinin sebeplerini; PFE’ nin öğretmen yetiştirmek için uygun bir yöntem olmaması, PFE’ nin Eğitim Fakültelerinin varlığına ters bir uygulama olması, son yıllarda PFE ile ilgili alınan kararlar doğrultusunda PFE alan aday sayısının artması sonucu niteliğin azalması olarak belirtmişlerdir. PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin önerilerinden **“PFE ile ilgili çok sık karar değişikliği olmamalı”** görüşüne daha az rastlanmıştır. Karar değişiklikleri ile ilgili olarak; PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde tutarlılığın olmamasının çok sık karar değişikliğine gidilmesine yol açtığı, alınan kararlar doğrultusunda PFE almanın daha da kolaylaşması, alınan kararlardaki tutarsızlıkların haksızlıklara yol açtığı belirtilmiştir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin önerilerinden **“PFE ile öğretmen yetiştirilmemeli”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=6) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla KTÜ, Fırat Üniversitesi (f=3); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent (f=4); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=3), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla Eğitim Bilimleri (f=3) bölümü yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden,

- *Yoğunlaştırılmış bir uygulama olduğu için verimin düşmesine neden olmaktadır. Bu yüzden bu yolla öğretmen yetiştirilmemeli. (EY 8)*
- *PFE’ nin kaldırılması birçok sorunu çözecektir. Planlı programlı olmalı. (EY 9)* görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yöneticilerin önerilerinden **“PFE ile ilgili çok sık karar değişikliği olmamalı”** görüşü cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla erkek (f=4) yöneticiler görüş belirtmiştir. Üniversite değişkenine bağlı olarak incelendiğinde KTÜ, Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Gazi Üniversitesi (f=1); unvan değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla doçent

ve yardımcı doçent (f=2); branş değişkenine bağlı olarak incelendiğinde Eğitim Bilimleri, Biyoloji, Kimya, Sosyal Bilgiler (f=1), bölüm değişkenine bağlı olarak incelendiğinde en fazla OFMAE (f=2) bölümü yöneticilerinin görüşlerine rastlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinden;

- Öğrenciler sistemin uzun süreli geçerli olup olmamasında endişeli. Aldıkları belgelerin geçerliliğinden şüphe ediyor olmaları. (EY 6)
- YÖK' ün çok hızlı değişen ve bilimsel temeli olmayan uygulamaları bunlar. (EY 2) görüşleri bu temayı destekler niteliktedir.

4.4. Ortaöğretim alanı branşlar bazında KPSS' ye giren aday sayısı nedir? Sınava giren aday sayısı ile sınav sonucunda istihdam edilen aday sayılarının birbirlerine olan oranları nelerdir?

4.4.1. Pedagojik Formasyon Eğitiminin Yıl, Üniversite ve Kontenjanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Pedagojik formasyon eğitiminin yıl, üniversite ve kontenjanlara göre dağılımı Tablo 24' te gösterilmiştir.

Tablo 24. Pedagojik Formasyon Eğitiminin Yıl, Üniversite ve Kontenjanlara Göre Dağılımı

Yıl	PFE veren üniversite sayısı	Üniv. Say. Artış Oranı	PFE Kontenjanı	Kontenjan artış oranı %
2010	24	-	8000	-
2011	53	120.83	12.500	56.25
2012	64	20.75	15.000	20
2013	64	0	20.000	33.3
2014	78	21.87	55.950	179.75

(YÖK' ten alınan veriler kullanılmıştır.)

Tablo 24 incelendiğinde 2010 yılında 24 üniversitede 8000 öğrenciye, 2011 yılında 53 üniversitede 12.500 öğrenciye PFE verilmiştir. 2011 yılında PFE eğitimi veren üniversitelerin sayısında %120.83, PFE kontenjanlarında ise %56.25 artış olmuştur. 2012 yılında 64 üniversitede 15.000 öğrenciye PFE verilmiştir. 2012 yılında PFE eğitimi veren üniversitelerin sayısında %20.75, PFE kontenjanlarında ise %20 artış

olmuştur. 2013 yılında 64 üniversitede 20.000 öğrenciye PFE verilmiştir. 2013 yılında PFE eğitimi veren üniversitelerin sayısında %0, PFE kontenjanlarında ise %33.3 artış olmuştur. 2014 yılında 78 üniversitede 55.950 öğrenciye PFE verilmiştir. 2014 yılında PFE eğitimi veren üniversitelerin sayısında %21.87, PFE kontenjanlarında ise %179.75 artış olmuştur.

Tabloya 24' e göre 2010-2014 yılları arasında PFE' de her geçen yıl üniversite ve kontenjan sayısının artması PFE' nin daha yaygın bir hale gelmesine neden olmuştur. Pedagojik formasyon eğitiminde en fazla kontenjan artışı 2014 yılında olurken en az kontenjan artışı 2012 yılında olmuştur. Bu durumun nedeni 2014 yılında PFE ile ilgili alınan kararlar doğrultusunda PFE' nin mezun olan ve lisans eğitimine devam eden öğrencilere verilerek daha geniş tutulması olarak gösterilebilir. 2012 yılında PFE veren üniversite sayısı artarken PFE kontenjan sayısında en az artış görülmüştür. Bu durum PFE' nin öğretmen yetiştirme sistemi içine yavaş yavaş yerleştiğinin bir kanıtı olmuştur. PFE veren üniversitelerin sayısındaki artış en fazla 2011 yılında olmuştur. Bu durumun nedeni 2011 yılında mezun öğrencilerle birlikte lisans öğrencilerine de PFE verilmesi olarak gösterilebilir.

Tablodaki verilere göre PFE' nin zaman içerisinde daha da yaygınlaşıp öğretmen yetiştirme sistemi içine yerleşerek köklü bir hale geldiği söylenebilir. Özellikle son yıllarda PFE' nin mezun öğrencilerle birlikte lisans öğrencilerine de verilmesi, lisansa devam eden öğrencilerin bağlı oldukları üniversitede pedagojik formasyon programı açılmamışsa uzaktan eğitim şeklinde verilmesi, açık öğretim programlarına devam eden öğrencilerin başvurması PFE' nin herkesin rahatça alabileceği bir eğitim haline gelmesine yol açmıştır. Çeşitli fakültelerden mezun öğrencilerin PFE alabilmesi KPSS' ye giren aday sayısının artmasına, öğretmen yetiştirme niteliklerinin tamamen göz ardı edilmesine ve adayların istihdam edilebilme oranının azalmasına sebep olmuştur.

4.4.2. Ortaöğretim Bölümlerinin Atama Sayısı İle İlgili Bulgu ve Yorumlar

2011 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısının branşlara göre dağılımı Tablo 25' te gösterilmiştir.

Tablo 25. 2011 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısının branşlara göre dağılımı

Bölümler	KPSS' ye giren aday sayısı (a)	Atama sayısı (b)	Oran % (b/a)	Oran $\sum b/\text{Branş}$
Matematik	3463	418	12.07	27.17
Fizik	357	62	17.36	4.03
Kimya	513	64	12.47	4.16
Biyoloji	677	63	9.30	4.09
Tarih	962	127	13.20	8.25
Coğrafya	959	176	18.35	11.44
TDE	4569	628	13.74	40.38
Toplam	11500	1538	13.37	-

(YÖK'ten alınan veriler kullanılmıştır.)

2011 yılında KPSS' ye giren 55 bin 718 aday arasından 80 ayrı branşta 11 bin 475 kadroya atama yapılmıştır. Tablo 22 incelendiğinde KPSS sınavına giren toplam aday arasında adayların sadece %20' sinin atandığı görülmüştür. Bu durumun sebebi 2011 yılının Haziran ayında ek bir atama yapılarak Ağustos atamalarının az olması olarak gösterilebilir.

Tablo 25 incelendiğinde Matematik bölümünden 3463 aday arasından 418 aday, Fizik bölümünden 357 aday arasından 62 aday, Kimya bölümünden 513 aday arasından 64 aday, Biyoloji bölümünden 677 aday arasından 63 aday, Tarih bölümünden 962 aday arasından 127 aday, Coğrafya bölümünden 959 aday arasından 176 aday, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden 4569 aday arasından 628 aday atanmıştır. Tabloya göre atama yüzdesi en fazla olan bölüm Coğrafya, en az olan bölüm Biyoloji olmuştur. Bu durumun nedeni Coğrafya mezunlarının az olup atama miktarının daha fazla olması, Biyoloji mezunlarının çok olup atama miktarının çok az olması olarak gösterilebilir. Toplam atama sayısı içinde atama oranının en fazla olduğu bölümler Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik iken, en az olduğu bölümler ise Fizik, Kimya, Biyoloji bölümleridir. Bu durumun nedeni Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı branşlarındaki ders sayılarının fazla olması ve Fizik, Kimya, Biyoloji bölümlerinin üniversiteye girişte çok fazla tercih edilmeyen bölümler olmaya başlaması ve bu branşlardaki ders sayılarının az olması olarak gösterilebilir.

2012 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısının branşlara göre dağılımı Tablo 26' da gösterilmiştir.

Tablo 26. 2012 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısının branşlara göre dağılımı

Bölümler	KPSS' ye giren aday sayısı (a)	Atama miktarı (b)	Oran % (b/a)	Oran $\sum b/\text{Branş}$
Matematik	5445	1021	18.75	15.46
Fizik	1586	107	6.74	1.62
Kimya	2460	153	6.21	2.31
Biyoloji	1902	158	8.30	2.39
Tarih	3175	356	11.21	5.39
Coğrafya	1546	423	27.36	6.40
TDE	9000	4385	48.72	66.40
Toplam	25.114	6603	26.29	-

(YÖK'ten alınan veriler kullanılmıştır.)

2012 yılında KPSS' ye giren 279 bin 638 aday arasından 80 ayrı branşta 40 bin kadroya atama yapılmıştır. Tablo 23 incelendiğinde KPSS' ye giren toplam aday arasında sadece %14' ünün atandığı görülmüştür. 2012 yılında önceki yıllara kıyasla 40 bin atama yapılarak atama sayısında büyük bir artış olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebi 2012 yılında 4+4+4 sistemine geçilerek bazı branşlara olan ihtiyacın artması olarak gösterilebilir.

Tablo 26 incelendiğinde Matematik bölümünden 5445 aday arasından 1021 aday, Fizik bölümünden 1586 aday arasından 107 aday, Kimya bölümünden 2460 aday arasından 153 aday, Biyoloji bölümünden 1902 aday arasından 158 aday, Tarih bölümünden 3175 aday arasından 356 aday, Coğrafya bölümünden 1546 aday arasından 423 aday, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden 9000 aday arasından 4385 aday atanmıştır. Tabloya göre atama yüzdesi en fazla olan bölümler TDE, Coğrafya ve Matematik iken en az olan bölümler ise Fizik, Kimya, Biyolojidir. Bu durumun nedeni TDE ve Matematik branşlarındaki ders sayısının fazla olması, Coğrafya mezun sayısının az olup ihtiyacın fazla olması olarak gösterilebilir. Fizik, Kimya ve Biyoloji mezunlarının fazla olup atama miktarının çok az olması olarak gösterilebilir. Toplam

atama sayısı içinde branşların atama sayısının oranına bakıldığında bu oranın en fazla olduğu bölümler Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik iken, en az olduğu bölümler ise Fizik, Kimya, Biyoloji bölümleridir. Bu durumun nedeni olarak Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı branşlarındaki ders sayılarının fazla olması ve Fizik, Kimya, Biyoloji bölümlerinin üniversiteye girişte çok fazla tercih edilmeyen bölümler olmaya başlaması gösterilebilir.

2013 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısının branşlara göre dağılımı Tablo 27' de gösterilmiştir.

Tablo 27. 2013 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve atama miktarına göre dağılımı

Bölümler	KPSS' ye giren aday sayısı (a)	Atama miktarı (b)	Oran % (b/a)	Oran $\sum b/\text{Branş}$
Matematik	12555	1979	15.76	33.73
Fizik	5410	135	2.49	2.30
Kimya	4518	162	3.58	2.76
Biyoloji	6187	324	5.23	5.52
Tarih	12665	368	2.90	6.27
Coğrafya	4519	489	10.82	8.33
TDE	17656	2470	13.98	42.09
Toplam	63510	5867	9.23	-

(YÖK'ten alınan veriler kullanılmıştır.)

2013 yılında KPSS' ye giren 252 bin 741 aday arasından 87 ayrı branşta 40 bin kadroya atama yapılmıştır. Tablo 24 incelendiğinde KPSS' ye giren adaylar arasında sadece %15 'inin atandığı görülmüştür. 2013 yılında bir önceki yıl ile aynı sayıda atama yapılmıştır. Bu durumun nedeni 4+4+4 sistemine bağlı olarak bazı branşlara olan ihtiyacın karşılanmaması, öğretmen açığının kapatılmaya çalışılması, bazı branşlardaki öğretmen ihtiyacının ücretli öğretmen ile giderilmeye çalışılmasının önüne geçilmesi olarak gösterilebilir.

Tablo 27 incelendiğinde Matematik bölümünden 12555 aday arasından 1979 aday, Fizik bölümünden 5410 aday arasından 135 aday, Kimya bölümünden 4518 aday arasından 162 aday, Biyoloji bölümünden 6187 aday arasından 324 aday, Tarih

bölümünden 12665 aday arasından 368 aday, Coğrafya bölümünden 4519 aday arasından 489 aday, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden 17656 aday arasından 2470 aday atanmıştır. Tabloya göre atama yüzdesi en fazla olan bölümler TDE, Coğrafya ve Matematik iken en az olan bölümler ise Fizik, Kimya, Tarih bölümleridir. Bu durumun nedeni TDE ve Matematik branşlarındaki ders sayısının fazla olması, Coğrafya mezun sayısının az olup ihtiyacın fazla olması olarak gösterilebilir. Fizik, Kimya bölümlerinin üniversiteye girişte çok fazla tercih edilmeyen bölümler olması ve bu bölümlere olan ihtiyacın giderek azalması olarak gösterilebilir. Tarih bölümünde mezun adayların fazla olması ancak ihtiyacın az olması istihdam oranını azaltmıştır. Özellikle 2013 yılında Tarih bölümünde atama yüzdesinde azalma görülmesinin sebebi mezun sayısındaki artışın fazla olması olarak söylenebilir. Toplam atama sayısı içinde branşların atama sayısına oranına bakıldığında bu oranın en fazla olduğu bölümler Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik iken, en az olduğu bölümler ise Fizik, Kimya bölümleridir. Bu durumun nedeni olarak Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı branşlarındaki ders sayılarının fazla olması ve Fizik, Kimya branşlarına olan ihtiyacın az olması olarak gösterilebilir.

2014 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısının branşlara göre dağılımı Tablo 28' de gösterilmiştir.

Tablo 28. 2014 yılında ortaöğretim bölümlerinde KPSS' ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısının branşlara göre dağılımı

Bölümler	KPSS' ye giren aday sayısı (a)	Atama miktarı (b)	Oran % (b/a)	Oran $\sum b/\text{Branş}$
Matematik	17.919	1290	7.19	22.61
Fizik	8088	466	5.76	8.17
Kimya	6473	530	8.18	9.29
Biyoloji	8543	978	11.44	17.1
Tarih	15.547	342	2.19	5.99
Coğrafya	6065	325	5.35	5.69
TDE	15.207	1772	11.65	31.07
Toplam	77.842	5703	7.32	-

(YÖK'ten alınan veriler kullanılmıştır.)

2014 yılında KPSS' ye giren 209 bin 775 aday arasından 87 ayrı branşta 40 bin kadroya atama yapılmıştır. Tablo 25 incelendiğinde KPSS' ye giren adaylar arasında sadece %19 'unun atandığı görülmüştür. 2014 yılında bir önceki yıl ile aynı sayıda atama yapılmıştır. Son üç yılda 40 bin atama yapılarak daha önceki yıllara göre en fazla atama sayısı olup istikrarlı bir süreç olmuştur. Bu durumun sebebi 4+4+4 sistemine bağlı olarak bazı branşlara olan ihtiyacın karşılanmaması, bazı branşlardaki öğretmen açığının kapatılmaya çalışılması, ücretli öğretmen uygulamasının azaltılmaya çalışılması olarak gösterilebilir.

Tablo 28 incelendiğinde Matematik bölümünden 17.919 aday arasından 1290 aday, Fizik bölümünden 8088 aday arasından 466 aday, Kimya bölümünden 6473 aday arasından 530 aday, Biyoloji bölümünden 8543 aday arasından 978 aday, Tarih bölümünden 15547 aday arasından 342 aday, Coğrafya bölümünden 6065 aday arasından 325 aday, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden 15.207 aday arasından 1772 aday atanmıştır. Toplamda 77.842 aday arasından 5703 aday atanmıştır. Tabloya göre atama yüzdesi en fazla olan bölümler TDE, Biyoloji iken en az olan bölüm ise Tarih bölümüdür. Bu durumun nedeni TDE branşındaki ders sayısının fazla olması ve Biyoloji ders sayısının artması ve ihtiyaca bağlı olarak atama sayısının artması olarak gösterilebilir. Tarih bölümünde mezun aday sayısının fazla olması ancak ihtiyacın az olması istihdam oranını azaltmıştır. Tarih bölümünde atama yüzdesinde azalma görülmesinin sebebi KPSS' ye giren aday sayısındaki artışın fazla olması ve bu bölümün atamasının az olması olarak gösterilebilir. Toplam atama sayısı içinde branşların atama sayısına oranına bakıldığında bu oranın en fazla olduğu bölümler Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik iken, en az olduğu bölümler ise Tarih, Coğrafya bölümleridir. Bu durumun nedeni genel liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesine bağlı olarak matematik ders saatinin Anadolu Liseleri ile eşitlenmesi gerektiğinden genel lise türlerinde matematik ders saatlerinin artması olarak gösterilebilir. Tarih ve Coğrafya branşlarına olan ihtiyacın az olması, okullardaki ders sayılarının fazla olmaması olarak gösterilebilir.

4.5. 2011-2014 yılları itibariyle öğretmenlik alanında KPSS' ye giren toplam aday sayısı ile sınav sonucunda istihdam edilen toplam aday sayılarının birbirlerine olan oranları nelerdir?.

2011-2014 yılları itibarı ile öğretmenlik alanında KPSS' ye giren toplam aday sayısı ve ataması yapılan aday sayısının dağılımı Tablo 29' da gösterilmiştir.

Tablo 29. 2011-2014 yılları itibarı ile öğretmenlik alanında KPSS' ye giren toplam aday sayısı ve ataması yapılan aday sayısının dağılımı

Yıllar	KPSS' ye giren toplam aday sayısı	Ataması yapılan aday sayısı	Atanan aday sayısı/ Toplam aday sayısı (%)
2011	55.718	11.475	20.59
2012	279.638	40.000	14.30
2013	252.741	40.000	15.82
2014	209.775	40.000	19.06
Toplam	797.872	131.475	16.47

(YÖK' ten alınan veriler kullanılmıştır.)

Tablo 29 incelendiğinde 2011 den bu yana KPSS' ye giren aday sayısında ciddi bir artış olurken atama yapılan aday sayısı da buna bağlı olarak artmıştır. Özellikle son üç yılda eşit miktarda atama yapılarak istikrarlı bir süreç izlenmiştir. Ancak PFE bu kadar yaygınlaştırdıktan sonra KPSS' ye giren aday sayısı daha da artış gösterecektir. Eğer istihdam da bu oranda yapılırsa sağlıklı bir uygulama olacaktır. Çünkü asıl problemi sınava giren aday sayısına oranla istihdam miktarının az olması oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen istihdamını etkileyen en önemli etken hangi branşa ne kadar kontenjan ayrıldığıdır. MEB kadrosunu belirlerken hiçbir istikrar ve branşlar arası denge arayışı içinde değildir. Çünkü bir önceki atamada bir branşa çok fazla kadro ayrılırken bir sonraki atamada tam tersi bir durum gözlenebiliyor. Okullarda öğretmen ihtiyacının bir atamadan diğerine kökten değişmesi mümkün değildir. Dolayısıyla atamalarda ihtiyaçtan ziyade MEB 'in tercihi önem arz etmektedir. MEB her dönem belli branşlara ağırlık verecek şekilde kontenjan dağılımı yapmaktadır.

Örneğin; bir dönem okul öncesi öğretmenliğine bir dönem rehber öğretmenliğine, bir dönem Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğine atama fazla yapılarak ihtiyaç bir defada karşılanmaya çalışılıp kontenjan dağılımında adalet söz konusu olmamıştır (Özoğlu, Sür, Çelik; 2010).

İstihdamla ilgili önemli noktalardan biride öğretmen kadro ihtiyacının belirlenmesi sürecidir. Hangi branşta ne kadar öğretmene ihtiyaç duyulduğu tam olarak tespit edilemediğinden kimi branşlarda öğretmen açığına kimi branşlarda ise öğretmen fazlalığına neden olmaktadır. Özellikle bu konuda en büyük sorunlardan biri de üniversiteler ve YÖK istihdam imkanı olmayan veya sınırlı olan alanlarda yükseköğretim bölümlerinin yüksek sayıda öğrenci almaya devam etmesidir. Oysa istihdam ve ihtiyaç gözetilmeden çok sayıda öğrencinin yükseköğretime alınması ve PFE ile de bir çok öğrenciye öğretmen olma yolunun açılması istihdam imkanlarını daha da zorlaştıracaktır.

Öğretmen yetiştirme ve atama politikasının bir bütün halinde milli eğitim sistemimize uygun olarak işleyebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu ile Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakültelerinin işbirliği halinde çalışması gerekmektedir. Dursunoğlu' na göre (2003), Türk eğitim sisteminin temel taşları MEB ve Üniversiteler ne kadar işbirliği ve uyum içinde olurlarsa öğretmenler de o kadar doğru programlardan yetiştirilecek ve nitelikli hale geleceklerdir.

Öğretmen adaylarının sonraki yaşamını etkileyecek olan öğretmen atamaları, sağlıklı bir öğretmen atama politikasına göre yapılmalıdır. Sağlıklı bir öğretmen atama politikası öncelikle, öğretmeni atayan kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı ile öğretmeni yetiştiren kurum olan Yükseköğretim Kurulu'nun ortak hareket etmesine bağlıdır. İki kurum arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasının kalkınma planları ve Milli Eğitim şûralarının belirlediği hedefler ve aldığı kararlar değerlendirilerek eğitim sistemimize en uygun politikalar belirlenmeli ve bu politikalara göre öğretmen atamaları yapılmalıdır. Aksi takdirde geçmişten günümüze gelen ve adeta bir kangren halini alan öğretmen istihdam politikası, eğitim sistemimizi iyileştirmeyecektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’ de ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin dayandığı pedagojik formasyon eğitime ilişkin sağlanan bulguların ve elde edilen bilgilerin genel ve özel sonuçları verilerek sorunun bugünkü durumu değişik yönleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın birinci amacı olan **“Pedagojik formasyon eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirme konusunda bu alanda eğitim gören öğrencilerin, sorumlu öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?”** amacına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. Bu çalışmanın birinci amacına ilişkin olarak öğrencilere, öğretim elemanlarına ve yöneticilere sorulan **“Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirmenin nasıl bir uygulama olduğunu düşünüyorsunuz?”** sorusuna ilişkin öğrenciler PFE’ nin yetersiz bir uygulama olduğu görüşünü çok sık belirtmişlerdir. Yetersiz bir uygulama temasının bir alt teması olarak PFE’ nin gereksiz (verimsiz, kötü) bir uygulama olduğunu en fazla belirtmişlerdir. Öğretim elemanları sorulan bu soruya PFE’ nin yanlış bir uygulama olduğunu en fazla belirtirken yöneticiler ise PFE’ nin yanlış (kötü, eksik) bir uygulama olduğunu en fazla belirtmişlerdir. Araştırmanın veri grubundan elde edilen bulgulara göre PFE’ nin uygulanış biçimi ile yanlış bir uygulama olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebepleri PFE’ nin sıkıştırılmış bir programla uygulanması, PFE’ nin kısa süreli bir uygulama olması, PFE’ nin kısa sürede hızlı bir şekilde uygulanmasından dolayı uygulamaya yapılmadan teorik bilgiye ağırlık verilmesi, öğretim elemanlarının Powerpoint sunularından ders işleyerek öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazandırma konusunda yetersiz kalması, PFE’ nin öğretmen yetiştirmek için uygun bir eğitim olmayıp öğretmenlik bilgi ve becerilerinin kısa sürede verilen bir eğitimle kazanılması için

uygun olmaması ve öğrencilerin PFE' yi sadece KPSS' ye girmek amaçlı görmelerinden dolayı PFE' nin amacından uzaklaşması olarak gösterilebilir.

Yapıcı (2013) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının PFE' yi zorunluluk olarak gördükleri, PFE almanın öğretmen olma için ön şart olarak sunulmasından hoşnut olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu konudaki en ilginç açıklama, *“Bu dersleri alarak (pedagojik formasyon dersleri) öğretmen olmayı öğrendiğimi düşünmüyorum”* ifadesi olmuştur. Ayrıca Yapıcı (2013) tarafından yapılan bu çalışmada boşa harcanmış zaman metaforuna ilişkin açıklamalara bakıldığında derslerin yararlı ve işlevsel bir süreçle işlenmediği görüşüne rastlanmıştır.

Dündar ve Karaca (2013) yaptığı çalışmada *“Formasyon pişmiş aşı katılan su gibidir çünkü okuduğu bölümden mezun olmuş bir kişiye aldığı eğitimin tamamen dışında bir eğitim verilmektedir.”* şeklindedir. Bu metaforun sahibi olan öğrenci Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden aldıkları formasyon eğitimi sonucunda alınan verimin de düşük olacağı şeklinde bir ifade eklemiştir.

Yüksel (2010) in yaptığı çalışmada ise benzer bir sonuç olarak pedagojik formasyon alan öğretim elemanlarının bu programdaki derslere ilişkin olarak *“Biz olayın farkında değildik. Bu dersi alırken de geçerken de bu dersi geçmemiz gerekiyor diye aldık. İlerde işimize yarar diye almadık... Sınıf çok kalabalıktı. Dört bölüm 160 kişi bir arada amfideydik. Hatta bir kısım öğrenci amfide arka sıralarda oturuyor kendi aralarında muhabbet ediyorlardı. Ön sırada oturanlardan ders notlarını alıyorlardı. Önde 3-4 sıra not tutar, diğerleri sadece dinler ya da muhabbet ederlerdi... Az da olsa kalan öğrenci vardı. Bütünlemeye kalıyorlardı. Ama sonra geçiyorlardı. Çeşitli bölümlerden öğrenciler vardı. Karışık. O zaman ben bunların yararına inanmamıştım. Hocalarda herhangi bir çaba gözlemlemedim. Hoca kürsüye geçer, -zaten 300- 400 kişiye nasıl anlatılır ki - konferans havasında dersi anlatırdı. Soru dahi sorulmazdı. Hoca kürsüye oturur hiç kalkmadan dersi anlatır ve bitirirdi. Bazen zorluyorum kendimi. Ne anlatılmıştı? İnanın hatırlamıyorum”* şeklinde görüşlerini ortaya çıkardığı araştırmasında da formasyon eğitiminde verilen derslerin kalitesinin yüksek olmadığı vurguladığı görülmektedir. Hoşgörür ve Dündar (2003) ise 24 ilde yaptıkları çalışmada pedagojik formasyon kurslarına katılan kursiyerlerin formasyon programındaki derslerin yeterli olmadığı ve uygulama imkanlarının daha az olduğu konusundaki görüşleri araştırmadaki bulgularla örtüşmektedir.

Bu çalışmanın birinci amacına ilişkin olarak öğretmen elemanlarına sorulan “PFE yoluyla öğretmen yetiştirmede uygulanan programın öğretmen yetiştirmeye ilişkin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmen elemanları PFE’ de uygulanan programın yetersiz bir program olduğunu en fazla belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının uygulanan programı yetersiz görmelerinin nedeni programın sıkıştırılmış bir şekilde kısa bir sürede uygulamak zorunda kalmaları sıkıştırılmış programla öğretmen yetiştirmenin uygun olmadığını belirtmeleri olarak gösterilebilir.

Bu çalışmanın birinci amacına ilişkin olarak öğrencilere sorulan “PFE sürecinde aldığınız eğitim konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna öğrenciler en fazla PFE sürecinde alınan eğitimin verimli bir eğitim olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin PFE’ yi verimli bir eğitim olarak görmelerinin sebepleri PFE’ nin kendileri için bir fırsat, iş kapısı olarak görmeleri, kısa zamanda bu sertifikayı alıp zaman kaybetmeden iş bulabileceklerini düşünmeleri, KPSS’ ye öğretmenlik alanında girebilmek ve öğretmen olarak atanabilmek için bir fırsat olarak görmeleri olarak gösterilebilir. Dündar ve Karaca (2013) yaptığı çalışmada formasyonun öğrencilere hayatta verilen ikinci bir şans olma özelliği ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin örneklerinden bir tanesi “*Formasyon piyango gibidir çünkü mezun olup ne yapacağımı şaşırdığım bir dönemde karşıma çıkmış ve bana bir iş sahası yaratmıştır.*” şeklindedir. Başka bir öğrenci de “*Formasyon umut gibidir çünkü öğrenciler için KPSS’ yi kazanıp atanma şansını sağlayan bir şans kapısıdır.*” şeklinde görüş belirtmiş ve ‘öğrenciler formasyon almadan atanma olmayacağını bildikleri için onlara yeni şanslar ve yeni gelecekler üretebilmek adına bir meslek sahibi olma umudunu içinde barındırır.’ şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bir diğer öğrenci de “*Formasyon bir terzi gibidir çünkü bizlere öğretmenlik misyonuyla bağdaşan yeni bir kostüm diker ve ikinci bir şans verir.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Yapıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada ise hazırlık metaforuna ilişkin öğretmen adaylarının açıklamalarına bakıldığında; gerekçelerin öğretmen olmaya hazırlık, edinilen bilgilerin günlük yaşama hazırlayıcı, yeni bir mesleğe başlangıç ve KPSS’ ye (Kamu Personel Seçme Sınavı) hazırlanma şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarınca yararlı görüldüğü ileri sürülebilir. Bu durum öğrencilerin PFE’ yi verimli bir eğitim olarak görmeleri ile örtüşmektedir.

Bu çalışmanın birinci amacına ilişkin olarak yöneticilere sorulan “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yolu ile öğretmen yetiştirmenin iki dönemde gerçekleştirilmesini yeterli buluyor musunuz? Bu konuda önerileriniz var mıdır?” sorusuna yöneticiler en fazla PFE öğretmen yetiştirmek için yeterli değil görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticiler bu konudaki önerilerinden en fazla PFE lisans döneminde verilmeli görüşünü belirtmişlerdir. Yöneticilerin PFE ile öğretmen yetiştirmenin iki dönemde gerçekleştirilmesini yeterli bulmamalarının nedenleri PFE’ nin kısa süreli bir eğitim olarak öğretmen yetiştirme niteliklerine uygun olmaması ve öğretmen yetiştirmenin uzun bir süreç içinde olması gerektiğini belirtmeleri olarak gösterilebilir.

Araştırmanın ikinci amacı olan **“Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin yaşadığı güçlükler nelerdir?”** amacına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. Bu çalışmanın ikinci amacına ilişkin olarak öğrencilere sorulan “PFE sürecinde yaşadığınız yönetsel sorunlar nelerdir?” sorusuna öğrenciler en fazla “Herhangi bir sorun yaşamadım” görüşünü belirtirken ikinci olarak en fazla öğrenci işleri ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenci işleri ile ilgili sorunlar yaşamalarının nedeni öğrenci işlerindeki görevlilerin PFE hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, görevlilerin sorumsuzca davranmaları ve öğrencilerin PFE hakkında bilgi edinirken görevlilerle sorun yaşamaları, görevlilere ulaşamamaları olarak gösterilebilir.

Bu çalışmanın ikinci amacı olarak yöneticilere sorulan “PFE uygulamalarına hazırlık konusunda yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna yöneticiler en çok ders programı hazırlama görüşünü belirtmişlerdir. Yöneticilerin PFE’ ye hazırlık aşamasında ders programı hazırlarken sorun yaşamalarının sebebi lisans, lisansüstü ve PFE programlarının hazırlanırken zaman olarak sorun yaşanması ve programların birbiri ile çakışması olarak gösterilebilir.

Bu çalışmanın ikinci amacı olarak öğrencilere sorulan “PFE’ de yaşadığınız diğer sorunlar nelerdir (Derse devam, ekonomik, zaman, ulaşım, varsa iş durumunuz... vs.)?” sorusuna öğrenciler en fazla ekonomik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde en çok ekonomik sorunlar yaşamalarının sebepleri uzak il ve ilçelerden gelmeleri, harç ücretinin çok fazla olması, PFE’ yi alırken ulaşım, barınma, yemek gibi masrafların olması olarak gösterilebilir.

Dündar ve Karaca (2013) yaptığı çalışmada öğrenciler formasyon eğitimini *‘İşkence Aracı Olarak Formasyon’* olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerden bir tanesi *“Formasyon işkence gibidir çünkü akşam saatlerinde yapılan derslerin verimi çok düşüktür.”* şeklinde bir metafor üretmiştir. Benzer bir metafor örneği daha *“Formasyon cehennem gibidir çünkü bir buçuk saat kesintisiz ders işlenir halbuki öğrenciler kırk dakikadan sonra dersten koparlar.”* şeklindedir. Bir başka öğrenci örneği de *“Formasyon eziyet gibidir çünkü hem dersler akşam saatlerinde verilir hem de yeterli olmayan programıyla belki de bizlere fayda sağlamayacak bir sistemdir.”* şeklindedir. Bu durum çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin PFE sürecinde birçok sorun yaşadıklarını destekler nitelikte olmaktadır.

Bu çalışmanın ikinci amacına ilişkin öğretim elemanlarına sorulan “PFE’ de sınıf yönetimi açısından yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna öğretim elemanları en fazla devam zorunluluğu konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde sınıf yönetiminde en fazla devam zorunluluğu konusunda sorun yaşamalarının sebepleri öğrencilerin uzak il ve ilçelerden gelmeleri, derslerin hafta sonu olması ya da erken saatlerde başlaması, öğrencilerin birçoğunun dershanelerde veya ücretli öğretmen olarak çalışması, öğrencilerin çoğunun evli veya çocuklu olması olarak gösterilebilir.

Bu çalışmanın ikinci amacına ilişkin yöneticilere sorulan “PFE derslerinin yürütülmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna yöneticiler en fazla derslere ilgisizlik konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin PFE derslerinin yürütülmesinde en çok derslere ilgisizlik konusunda sorun yaşamalarının sebepleri öğrencilerin PFE’ yi sırf belge almak amaçlı görmeleri, PFE’ yi KPSS’ ye öğretmenlik alanında girebilmek bir araç olarak görmeleri, derslerde KPSS için test çözmeleri olarak gösterilebilir. Dündar, Karaca (2013) yaptığı çalışmada PFE’ nin mecbur olunduğu için alındığı ve alınması zorunlu olan bir belge olduğu konuları ön plana çıkarmaktadır. Bu çalışmada PFE’ nin alınması gereken bir belge, bir sertifika olduğuna dair metaforlara bakıldığında bir öğrenci *“Formasyon ehliyet gibidir çünkü araba kullanmak için nasıl ehliyete ihtiyaç varsa öğretmen olabilmek için de bu sertifikaya ihtiyacımız var.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Dündar ve Karaca’ nın (2013) yaptığı çalışmada *“Formasyon çöp kutusu gibidir çünkü harcadığımız zamanı, emeği ve diğer her şeyi aslında çöpe atmış oluyoruz.”* şeklinde görüş belirtilmiştir ve *“formasyon eğitimi*

sonunda elimde koca bir '0' kalacak" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bir diğer öğrenci de "Formasyon benim için buzdolabı gibidir çünkü burada yaşadıklarım beni öğretmenlikten soğuttu" şeklinde bir görüş sunmuştur. Bu durum öğrencilerin formasyon eğitimi sonucunda ellerine bir şey geçmeyecekleri düşüncesi ve geleceğe dair umutsuzluk fikirlerinden dolayı derslere ilgisizce davranmalarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmanın ikinci amacına ilişkin öğretim elemanlarına sorulan "PFE' de "Öğretmenlik Uygulamaları" dersinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?" sorusuna öğretim elemanları en fazla "Bu derse girmedim" görüşünü belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın ikinci amacına ilişkin yöneticilere sorulan "PFE' de yaşanan idari sorunlar nelerdir?" sorusuna yöneticiler en fazla PFE' de görev alanlar arasında ücret dağılımı konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin PFE' de görev alanlar arasında ücret dağılımı konusunda sorun yaşamalarının nedenleri idari personelin kendilerine de PFE' de görev aldıklarından dolayı ücret verilmesini istemeleri, öğretim elemanlarının PFE' yi ek ücret olarak görüp kendilerine verilen ders sayısından hoşnut olmamaları olarak gösterilebilir. Yapıcı (2013) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının para metaforuna bağlı olarak PFE' nin öğretim elemanlarına (haksız yere) para kazandırıldığı için uygun olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum yöneticilerin PFE' de görev alanlar arasında ücret dağılımı konusunda sorun yaşamalarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmanın ikinci amacına ilişkin öğretim elemanlarına sorulan "Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) uygulamalarının size yaşattığı sorunlar nelerdir (zaman yönünden, ek iş yükü, motivasyon, sınav ve değerlendirme, programın kısa zamanda uygulanması vs...)" sorusuna öğretim elemanları en fazla programın kısa sürede uygulanması görüşünü belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının PFE sürecinde sorun yaşamalarının nedeni PFE' nin sıkıştırılmış bir programla hızlı bir şekilde kısa zamanda uygulanması olarak gösterilebilir.

Araştırmanın veri grubundan elde edilen bulgulara göre PFE derslerinin yürütülmesi sürecinde öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin birçok konuda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yapıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada zahmet metaforunu kullanan öğretmen adaylarının, PFE almak için katlandıkları maddi ve manevi zorluklara vurgu yaptıkları görülmektedir. Yapıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bütçelerine ciddi bir yük bindirmesinden dolayı

memnuniyetsiz oldukları görülmektedir. Bu durum çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin en çok ekonomik sorunlar yaşadıklarını belirtmeleriyle örtüşmektedir. Dündar ve Karaca (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerden bir tanesi *“Formasyon dışı koltuğu gibidir çünkü dışı koltuğuna oturmak sıkıntı verici ve can yakıcıdır ama ağrıyan dişimiz için dışı koltuğuna oturmamız gerekir. Formasyon bunun gibidir, başlarken can yakıcı ve korkutucu, bitiğinde ise ferahlatıcı ve rahatlatıcıdır.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu durum çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin PFE sürecinde birçok sorunla karşı karşıya kalmasıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü amacı olan **“Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasında alınan kararların ve yapılan uygulamalar konusunda yönetici, öğretim elemanı ve pedagojik formasyon öğrencilerinin görüşleri nelerdir?”** amacına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. Bu çalışmanın üçüncü amacına ilişkin öğrencilere, öğretim elemanlarına ve yöneticilere sorulan “PFE hakkında önerileriniz nelerdir?” sorusuna öğrenciler en fazla zaman teması altında lisans döneminde verilmeli görüşünü belirtmişlerdir. Öğrenciler bu görüşünün öğretim elemanları en fazla PFE ile öğretmen yetiştirilmemeli görüşünü belirtirken yöneticiler ise en fazla PFE ile öğretmen yetiştirilmemeli görüşünü belirtmişlerdir. Araştırmanın veri grubundan elde edilen bulgulara göre öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler PFE’ nin uygulanış şeklinden hoşnut olmayarak bu yönde önerilerde bulunmuşlardır.

Pedagojik formasyon eğitimi hakkında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin algılarını belirlemek üzere yapılan bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar pedagojik formasyonda verilen eğitim, yaşanan sorunlar ve uygulanan program hakkındaki görüşlerinin tespiti açısından son derece önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin pedagojik formasyon eğitimini yanlış ve eksikleri olan verimsiz bir uygulama olduğu ve bu yanlış uygulamaya bağlı olarak idari, ekonomik ve eğitimsel sorunların yaşandığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili verilen derslerin kalite ve işlevselliğinin yeniden düşünülmesi gerektiği, derslerin verilme saat ve günleri daha ayrıntılı düşünülerek yeniden düzenlenmesi gerektiği, pedagojik formasyon eğitiminin uygulamaya dayalı olması gerektiği, öğrencilerin

pedagojik formasyonu eğitimini sadece sertifika almak amaçlı görmelerine dayalı düşünce yapısının değişmesi gerektiği görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin düşünce yapılarında halen öğretmenlik mesleği için pedagojik formasyona çok da fazla ihtiyacın olmadığı hakkındaki görüşleri öğretmenlik mesleğine bakış açılarının gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Ayrıca öğrencilerin bir an önce pedagojik formasyon sertifikasını alma kaygısının belirleyici olduğu görülmektedir. Öğrencilerin PFE' yi öğretmen olmak için amaç değil araç olarak görmeleri, öğretmelik mesleğini tam olarak benimsemeden PFE' yi alarak öğretmen olarak atanabilme hakkını kazanmaları PFE' nin öğretmen yetiştirmek için iyi bir uygulama olmadığının göstergesi olmuştur. PFE' de sadece öğrenciler değil öğretim elemanları ve yöneticilerin de PFE' yi kendilerine verilen ekstra bir görev olarak görmeleri PFE' yi amacından uzaklaştırmaktadır. PFE' nin amacından uzaklaşmasıyla ve daha yaygın bir şekilde verilmesiyle öğretmen niteliği giderek azalmaktadır. PFE ile öğretmen yetiştirirken öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticiler arasındaki eşgüdüm sağlanarak etkili bir eğitim haline gelmesi sağlanmalıdır.

Araştırmanın dördüncü amacı olan **“Ortaöğretim alanında branşlar bazında KPSS’ ye giren aday sayısı ve istihdam edilen aday sayısının oranları nelerdir?”** amacına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 2011-2014 yılları itibarıyla KPSS’ ye giren aday sayısı ve yapılan atama sayısı Matematik ve TDE bölümlerinde en fazla iken en az Fizik, Kimya ve Biyoloji bölümlerinde olmuştur. Ancak 2013 yılında KPSS’ ye giren aday sayısı bir önceki yıla göre bütün ortaöğretim branşlarında artarken yapılan atama sayısı bir önceki yıllarla benzer sayılar olmuştur. Ayrıca 2013-2014 yıllarında Tarih branşında KPSS’ ye giren aday sayısında büyük bir artış olurken yapılan atama sayısında önemli bir artış söz konusu olmamıştır. İstihdam imkanı olmayan branşlarda yükseköğretime öğrenci alınması ve daha sonra bu branşlara PFE verilmesi KPSS’ ye giren aday sayısının artmasına sebep olurken aynı oranda istihdam sağlanamaması atanamayan öğretmen yığılmalarının olmasına sebep olmaktadır.

Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak çeşitli sorunlar süregelmiş ve bu sebeple öğretmenlik mesleğinde nitelikten çok niceliğin ön planda tutulduğu (PFE’ nin yaygınlaştırılması, uzaktan eğitim şeklinde verilmesi), ileriye dönük tedbirlerin alınamadığı (PFE’ de çok sık karar değişikliğinin olması), arz talep

dengesinin sağlanamadığı (mezun olan ve PFE alan öğretmen adayı sayısı ve atanan öğretmen sayısı arasında bir dengenin olmaması) ve kurumlar arası işbirliğinin oluşturulmadığı (MEB ve YÖK arasında bir işbirliğinin olmaması) söylenebilir.

Araştırmanın beşinci amacı olan “**2011-2014 yılları itibariyle KPSS’ ye giren toplam aday sayısı ve istihdam edilen toplam aday sayısının oranı nedir?**”amacına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre PFE veren üniversite sayısı zaman içinde artış gösterirken PFE alan öğrenci sayısında da artış yaşanmaktadır. Buna bağlı olarak KPSS’ ye giren aday sayısı artarken istihdam edilen aday sayısı artış göstermemektedir. Bu durum ise öğretmen istihdamını zorlaştırarak karmaşık bir hale getirmektedir. 2011 yılından itibaren KPSS’ ye giren aday sayısında ciddi miktarda artış olmakla beraber yapılan atama sayısında da artış olmaktadır. 2012-2014 yıllarında 40.000 atama yapılarak istihdam konusunda bir istikrar sağlanmaktadır.

Pek çok alanda atama bekleyen binlerce öğretmen varken, Milli Eğitim Bakanlığı açık kadrolara öğretmen ataması yapmamakta; ücretli öğretmen, sözleşmeli öğretmen atayarak boş kadroları doldurmakta, PFE ile KPSS’ ye giren öğretmen adayı sayısını artırmakta ve giderek öğretmen niteliğini azaltmaktadır.

5.2. Öneriler

PFE ile öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin ve ortaöğretim branşlarındaki öğretmen istihdamının ortaya konulmasıyla, ülkemizde uygulanan bu eğitimin PFE alan öğrenci, PFE’ de görevli öğretim elemanı ve yöneticiler açısından olumlu ve olumsuz yönleri belirlenerek bu eğitimin geleceğe göre yapılandırılmasında olumlu yönde katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Pedagogik formasyon eğitimi uzun bir sürece yayılarak verilmelidir.
2. Pedagogik formasyon eğitimi mezuniyet sonrası yerine lisans eğitimi sırasında verilmelidir.

3. Pedagojik formasyon ücretleri daha uygun bir seviyeye (örneğin asgari ücret miktarına) indirilmelidir.

4. Pedagojik formasyon ders saatleri uygun zaman ve saatler seçilerek belirlenmelidir.

5. Pedagojik formasyon eğitiminde görev alan öğretim elemanları, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum oluşturacak, iletişim becerileri yüksek, MEB deneyimi olanlar arasından seçilmelidir.

6. Pedagojik formasyon dersleri uygulamaya dayalı olmalı ve dersler teorik bilgiye ağırlık verilerek yürütülmemelidir.

7. Pedagojik formasyon eğitimi uzaktan eğitim şeklinde verilmemelidir.

8. Pedagojik formasyon eğitimini yaygınlaştırarak öğretmen yetiştirmek yerine Fen- Edebiyat Fakültelerinin bölümleri kapatılarak Eğitim Fakültelerinde ortaöğretim bölümleri açılmalıdır.

9. Pedagojik formasyon eğitiminin yaygın hale gelmesiyle öğretmen yetiştirme de nitelik arka planda kalarak nicelik ön planda olmuştur. Öğretmen yetiştirme konusu ülke için çok önemli bir sorun olduğu dikkate alınarak adayların lisans akademik başarısı, ALES puanı, öğretmenlik alan bilgisi, öğretmenlik tutum ve becerileri... gibi bazı standartlar dikkate alınarak seçilmeleri sağlanmalıdır.

10. Pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili çok sık karar değişikliğine gidilmemelidir.

11. Nüfus projeksiyonları ve okullaşma hedefleri dikkate alınarak ne kadar öğretmene ihtiyaç olacağı konusunda çalışmalar sürekli bir şekilde yapılmalı ve bu çalışmalar temelinde öğretmen yetiştirme planlanmalıdır.

12. Atama bekleyen ciddi sayıda öğretmen adayı halen mevcut olduğu için, hangi branşta ne kadar öğretmen ataması yapılacağı konusundaki çalışmalar hem okullardaki ihtiyacı hem de öğretmen adaylarının beklentileri dikkate alınarak yapılmalıdır.

13. Öğretmen ihtiyacında ani düzenlemelere gidilmeden altyapı çalışmaları yapılmalı ve ihtiyaç belli bir planlama dahilinde yıllar içinde karşılanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesinde PFE alan öğrenci, PFE’ de görevli öğretim elemanı ve yöneticilerle (dekan ve dekan yardımcıları) yapılmıştır. Değişik üniversitelerde benzer bir çalışma yapılabilir.

2. Benzer bir araştırma PFE olarak mezun olan adaylar üzerinde yapılabilir.

3. Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin PFE’ ye bakış açıları üzerine bir araştırma yapılabilir.

4. Araştırmada yönetici olarak sadece dekan ve dekan yardımcılarının görüşleri alınmıştır. İlgili üniversitelerde PFE ile ilgilenen tüm yöneticiler araştırmaya katılabilir.

4. Araştırma nitel bir yaklaşımla yapılmıştır. Araştırmacıların PFE hakkındaki düşünceleri ve PFE alırken karşılaştıkları sorunlar nicel yaklaşımla yöntemleriyle de yapılmasının yararlı olacağı düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü.(2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akgündüz, H. (1997). *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi“ Amaç-Yapı- İşleyiş”*, Ulusal Yayınları, İstanbul, s. 459-460.
- Akgündüz, H. (2006). *Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler, Ders Notları*, Diyarbakır.
- Akyüz, Y. (1983). “*Atatürk ve Öğretmenler*”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Akyüz, Y. (1996). “*Türkiye’de Öğretmenliğin Temelleri Sağlam Atılmıştı*”, *Yeni Türkiye(Eğitim Özel Sayısı)*, Ocak-Şubat, Sayı 7, s.471-476.
- Akyüz, Y.(1997). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997’ye)*, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul .
- Akyüz, Y. (1998). “*Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen Atanmasına İlişkin Orijinal Belgeler (1860-1861 ve Tarihi Gelişimi)*” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:137, Ankara .
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi*. Genişletilmiş 8. Baskı, ALFA Basım Yayım, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2003). “*Eğitim Tarihimizde Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanma İlkeleri Uygulamaları*”,*Eğitimde Yansımalar: VII, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Tekışık Yayıncılık, Ankara.
- Akyüz, Y. ,Üstüner, M. (2004). “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları” *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:5, Sayı: 7, Ankara 2004.
- Akyüz, Y. (2005). “*Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüler’in Yetişmesi ve Meslek Hayatı*” (www.egitim.aku.edu.tr/akyuz00.htm)
- Akyüz, Y. (2005). “*17. yy. ’ dan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları (Genel Özellikler ve Doğrultular)*” (<http://www.meb.gov.tr/yayimlar/sayi 21/akyuz .htm>).

- Aküzüm C. (2006). *Öğretmen Yetiştirme Geleneğinin Güncel Duruşuna İlişkin Öğretmen/Öğretim Elemanı Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi "Kuruluşlar ve Tarihçeler"*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Altunya, N. (2002). "Köy Enstitüleri", Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 26, Ankara Nisan.
- Altunya, N.(2008). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi (1848-2008)* Yeni bosna-İstanbul: Uygun Basım.
- Aslan, E. (1989). *Atatürkçü Düşünce Sisteminde Türk Eğitimi*, Atatürk Araştırmaları Eğitim Merkezi Yayınları, No:3, Diyarbakır .
- Arslan, M.M. ve Eraslan, L. (2003). *Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği*. Milli Eğitim Dergisi.
- http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslaneraslan.htm dresinden 22 Ekim 2013'de indirilmiştir.
- Azar, A. (2006). *Öğretmen Yetiştirmede Uygulamalar ve Gelişmeler*. Erçetin S. & Tozlu N.(Ed.), Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Hegem Yayınları.
- Azar, A. (2011). *Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?* Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1).
- Ataç, E. (2003). "21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi" konulu panelde yaptığı açılış konuşması. 18 Nisan 2003/Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13(2).
- Atanur Baskan, G., Aydın, A. , & Madden, T. (2006). *Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Karşılaştırmalı Bir Bakış*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1).
- Avşar, N. (2007). *Türkiye Milli Eğitim Sisteminde 1963-1980 İle 1980-2006 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme Ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Başgöz, İ. (1995): *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Bilim, C.Y. (2002). *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876)*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

- Bilir, A. (2011). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:44, sayı:2.
- Ciciloğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
- Celep, C.-Kıran, H.-vd (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik*, (Editör: Cevat Celep), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Duman, T. (1988). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dursunoğlu, H.(2003). “Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160 Güz, Ankara.
- Dündar, H.- Karaca, E.T. (2013). *Formasyon Öğrencilerinin ‘Pedagojik Formasyon Eğitim Program’ na İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar*, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Fakültesi Dergisi Sayı: 30.
- Ergin, O. (1942). *Türkiye Maarif Tarihi “Meşrutiyet Devri Mektepleri”* C.4.
- Evren, N. (1998). *Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi*, Güldiken Yayınları, Ankara, s. 27.
- Evren, N. (1999). *Osmanlı Eğitim Sisteminden Cumhuriyet’e*, Genç Ofset, Ankara
- Ertan, M. (2002). “Öğretmen Yetiştirilmesi ve Atamalarının İncelenmesi (MEB, YÖK Ve DPT Uygulamaları 1980-2000)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (2004). “*Türk Eğitim Tarihi*” (www.<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm>, Erişim Tarihi: 30.09.2004).
- Ergün, M. (2005)(A). “*Eğitim ve Sivil Eğitimin Batılılaşması*” (<http://www.egitim.aku.edu.tr>)
- Ergün, M. (2005)(B). “*Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme*” (<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm>)
- Ergün, M. (2005)(C). “*Medreseden Mektebe*”(<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm>, Erişim Tarihi: 28.10.2005).
- Eşme, İ. (2000). “Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160 Güz.

- Eşme, İ.- Karaçay, T. (2003). "Öğretmen Yetiştirme Genel Değerlendirme ve Yeni Model Önerisi "Milli Eğitim Dergisi, Sayı:16 Güz, Ankara.
- Eraslan, L. Çakıcı, D. (2011). *Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2).
- Gülcan, M. G.- Türkeli, Y.- v.d. (2003). *Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)*, İstanbul , s. 177-178. Üstüner, Mehmet: a.g.m., 2004, s. 7; Ayas, Nevzat: a.g.e., 1948.
- Gülseren, H. Ö. (2003). "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri "Milli Eğitim Dergisi, Sayı:160 Güz, Ankara.
- Hoşgörür, V. , DüNDAR, H.(2003). *İnsan Kaynağını Geliştirme Bakımından Pedagojik Formasyon Kurslarının Değerlendirilmesi*. MEB EARGED Tamamlanmış Proje, Ankara.
- Hoşgörür, V. , DüNDAR, H.(2013): Formasyon Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 30, s.19-34
- İnan, M. R. (1983). "Atatürk'ün Eğitimci Kişiliği", Cumhuriyet Döneminde Eğitim, İstanbul.
- Koçer, H. A. (1975). *Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirmede Problemler*. A.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi, 6.
- Kavcar, C. (1982). "Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu", Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dergisi, C. 15, Sayı 1.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, MEB Yayınları, İstanbul.
- Kavcar, C. (1997). *Öğretmen Sorunu*, Cumhuriyet, 16 Eylül.
- Kavcar, C. (2002). *Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, cilt 35,sayı 1-2,2-8
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Kızılçaoğlu, A. (2006). *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sürecine İlişkin Eleştiriler ve Öneriler*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,8(14).
- Karagözoğlu, G.(2008). *Türk Eğitim Siteminde Öğretmen Yetiştirme Çıkmazımız, Çağdaş Eğitim*, 349(1).
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Örneği*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- MEB, (1946). *Eğitim Enstitüleri Kurulurken*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (1992). *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*, Milli Eğitim Yayınevi, Ankara Mayıs
- MEB, (2002). *Öğretmen Yeterlikleri*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, (2003). *Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat*, C.1, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, (2005). *“Anadolu Öğretmen Lisesi Haftalık ders Çizelgesi”* (www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi:15.12.2005).
- MEB,(2005). *“Anadolu Öğretmen Liselerinde Yıllara Göre Sayısal Gelişmeler”* (www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi:15.12.2005).
- MEB, (2005). *“Anadolu Öğretmen Liselerinin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”* (www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi:12.11.2005).
- Özoğlu, Ç. (1994). *Ortaöğretimde Program Geliştirme, Uygulamalar ve Yeni Girişimlere Bir Bakış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27(1).
- Öztürk, C.(1996) . *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Ankara, (TTK Yay.).
- Öztürk, C. (1999). *“Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”*,75 Yılda Eğitim, (Editör: Fatma Gök), İstanbul.
- Okçabol, R. - Akpınar, Y. - Caner, A. - Erkin, E. -Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). *Öğretmen yetiştirme araştırması*. Ankara: Eğitim Sen yayınından.
- Öztürk, C.(2005). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, İstanbul, (MEB Yay.).

- Özoğlu, M.; Gür, B.- Çelik, Z.(2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Politikaları*, Ulusal Malatya Sempozyumları.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Seta Analiz
- Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İstanbul.
- Saracaloğlu, A. S.(1992). *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir
- Türer, A. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar*. Abece Dergisi.
- Tekışık, H.H. (2010). *Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirmede Çıkış Yolları*.
- Unat, F. R.(1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış*, Ankara.
- Ünsal, H. (2001). *Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinde Uygulanmakta Olan Yeni Öğretmen Yetiştirme Modelinin Fakülte ve Bölüm Değişkenlerine Göre İncelenmesi*. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Üstüner, M. (2004). *Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 7.
- Yılman, M.(2006). *Türkiye’ de Eğitimin Temelleri*, Ankara.
- Yüksel, S. (2010). *Fen- Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri* (Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Örneği). 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi 13-15 Mayıs Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği Balıkesir-Ayvalık/Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yapıcı, M. Yapıcı Ş. (2013). *Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları*, p.1421-1429, Ankara.
- YÖK, (1998). *“Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi”*, Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor, Ankara.
- YÖK, (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. YÖK, Ankara.

- YÖK, (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*.http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc adresinden 10 Ağustos 2013’ de indirilmiştir.
- YÖK, (2005). “*Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*” (www.yok.gov.tr,Erişim Tarihi: 14.11.2005).
- YÖK, (2005). “*‘Türkiye’ de Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Bilgiler*” (www.yok.gov.tr,Erişim Tarihi:21.12.2005).
- YÖK, (2005). “*3843 Sayılı Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması Hakkındaki Kanununun Eğitim-Öğretimle İlgili Maddeleri*” (www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi:18.12.2005).

EKLER



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/044/
Konu :Anketler

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün, 13.01.2014 tarih ve 48668769/044/20581 sayılı yazısı.

Enstitünüz Öğretim Elemanı Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI'nın danışmanlığındaki yüksek lisans öğrencisi Gülden YILMAZ'ın, "Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme, Uygulamalarda Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında veri toplamak üzere geliştirdiği anket çalışmasını Üniversitemizde uygulayabilmesi Rektörlüğümüz tarafından uygun bulunmuş olup diğer Üniversitelerle de gerekli yazışmalar yapılmıştır.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof.Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ
Rektör



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89377925-730.08.03-
Konu : Anketler

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : 01.03.2014 tarih ve 17311665-044-20366 sayılı yazınız.

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülden YILMAZ Öğretim Üyesi Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI'nın danışmanlığında **"Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme, Uygulamalarda Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi"** konulu tezi kapsamında Fakültemiz İlköğretim Bölümü öğrencilerimiz hariç diğer Bölüm öğrencilerimize anket uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Hayati AKYOL
Dekan



GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı/Ref : 76127911/
Konu/Subj. : Tez çalışması

FAT/080 -31

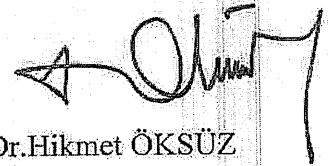
27/02.2014/20

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ : a) 17.02.2014 Gün ve 76127911-080-35 sayılı yazınız.
b) Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığının 21.02.2014 gün ve 48203248-595-610 sayılı yazısı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Gülden YILMAZ'ın Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme, Uygulamalarda Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirmesi konulu tez çalışmasını bizzat kendisinin yapması koşuluyla Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi (b) yazısı ile uygun görüldüğü bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

[illegible]

...arsa iş durdurulmuş ...Ys.7 Ege...

[illegible][illegible]

Pedagojik Formasyon Eğitimi Yoluyla Öğretmen Yetiştirmede Yaşanan Sorunlar

(Öğretim Üyeleri Anketi)

Öğretmen yetiştirme sistemimiz içerisinde Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirme önemli bir yere sahiptir. Bu yolla öğretmen yetiştirmede, diğer yollarda olduğu gibi bazı sorunlar yaşanabilmektedir. Bu araştırma, *pedagojik formasyon yoluyla öğretmen yetiştirmeyi ve uygulamalarda karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerinizi belirlemeyi* amaçlamaktadır. Tüm bölümlerin eksiksiz ve objektif bir şekilde doldurulması araştırmanın amacına ulaşmasında önemli katkı sağlayacaktır. Toplanan veriler gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek bulunmamaktadır. İlgili ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Gülden YILMAZ
F.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

- I. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
- II. Branşınız: (.....)
- III. Unvanınız: (.....)
- IV. Görev yaptığınız üniversite (.....)
- V. Bölümünüz : (.....)

1. Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) yoluyla öğretmen yetiştirmenin nasıl bir uygulama olduğunu düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. PFE yoluyla öğretmen yetiştirmede uygulanan program, öğretmen yetiştirme açısından sizce yeterli midir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

[illegible][illegible][illegible]

[illegible][illegible][illegible][illegible]

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı : Gülden YILMAZ
Doğum Tarihi : 06.09.1989
Doğum Yeri : ELAZIĞ/ Merkez
Medeni Durumu : Bekar

Eğitimi:

İlkokul : Cumhuriyet İlköğretim Okulu ELAZIĞ/ Merkez
Ortaokul : Cumhuriyet İlköğretim Okulu ELAZIĞ/ Merkez
Lise : Elazığ Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans : Fırat Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Yüksek Lisans : Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar:

2012-2013: İffet Nusret Gülser Ortaokulu Gezin/ MADEN
2013-2015: Kanuni Sultan Süleyman Ortaokulu Merkez / ELAZIĞ