
Orijinal Makale Başlığı:

Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği

Makalenin İngilizce Başlığı:

The effectiveness of the teacher training program

Yazar(lar):

Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Kaynak Gösterimi İçin:

Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.041>.

Original Title of Article:

Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği

English Title of Article:

The effectiveness of the teacher training program

Author(s):

Mustafa DURMUŞÇELEBİ

For Cite in:

Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.041>.

Öğretmenlik Eğitimi Programının Etkililiği

Mustafa DURMUŞÇELEBİ^a

^aErciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.041

Makale Geçmişi:

Geliş 22 Nisan 2015
Düzeltilme 20 Kasım 2015
Kabul 21 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen eğitimi,
Pedagojik formasyon,
Program değerlendirme.

Öz

Öğretmen yetiştirme konusu Türkiye’de uzun bir geçmişe sahip olmasına karşılık istenen niteliğe bir türlü kavuşamamıştır. Araştırmanın amacı Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 öğretim yılında yürütülen Pedagojik Formasyon Eğitim Programının etkililiğini belirlemektir. Pedagojik Formasyon Programının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada betimsel ve deneysel model birlikte kullanılmıştır. Programın akademik başarısını belirlemek amacıyla ön test-son test, programın sağladığı katkıları belirlemek için de anket yoluyla öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın evrenini 2014-2015 güz yarısında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Pedagojik Formasyon Programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan araştırmadan ve alan yazından elde edilen sonuçlar gösteriyor ki, öğretmen yetiştirme konusunda öğrencilerle öğretim elemanları ve sistem (program) arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Öğretmenler pedagojik formasyon programının gerekli olduğuna bile inanmamaktadır. Bu şartlar altında öğretmenlik mesleğinin tekrar tanımlanmasına gereksinim vardır. İlgili tüm taraflar politik kaygıları, siyasi sürtüşmeleri bir yana bırakarak bir araya gelmeli ve öncelikle öğretmen yetiştirme sisteminde, yetiştiren kurumların belirlenmesinde, öğretmen statüsünün kesin olarak belirginleşmesinde ve öğretmen yetiştirme programlarında bilimsel ve ülke şartlarına uygun yenilikler yapılmalıdır.

The Effectiveness of the Teacher Training Program

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.041

Article history:

Received 22 April 2015
Revised 20 November 2015
Accepted 21 November 2015

Keywords:

Teacher training,
Pedagogical formation,
Evaluation of program

Abstract

Although it has a long history teacher training subject in Turkey could not somehow have gotten the desired quality. The aim of the research is to determine the effectiveness of the Pedagogical Formation Education Program carried out at the Erciyes University, Faculty of Education in the 2014-2015 academic year. In this study prepared in order to determine the effectiveness of pedagogical formation program, descriptive and experimental models have been used together. The preliminary test-final test have been applied in order to determine the program's academic success and to determine the contributions that the program provides opinions of the students have been taken through the survey method. The universe of the study consists of the students participating into the Pedagogical Formation Program carried out at the Erciyes University, Faculty of Education. The results obtained from the study and the literature show that there is an incompatibility among the students, academic staff and the program in terms of teacher training. The teachers do not even believe in the necessity of the program. Under such conditions the teaching profession needs to be defined again. All parties concerned with the case. Leaving aside all their political concerns and political disputes should come together and firstly reforms should be done in accordance with the conditions of the country and science in the teacher training system itself, in determining the teacher training institutes, in making clear the status of teacher, and in the teacher training programs.

Giriş

Bir ülkenin toplumsal ve ekonomik gelişmesini sağlayabilme ve sürdürülebilmesi, dünyada yaşanan kültürel, teknolojik, ekonomik ve bilişim gelişmelerini yakından izlemesine ve toplumsal sistemlerinde söz konusu gelişmeyi, değişimi ve yenileşmeyi sağlayacak insan gücünü yetiştirebilmesine bağlıdır. Bu bağlamda, “bireyin yaşam düzeyini yükseltmeye yönelik toplum yapısını değiştirme girişimi” olarak tanımlanan toplumsal gelişmeyi sağlamanın koşulu, eğitim sisteminin her basamağında eğitimin kalite ve verimliliğinin artırılmasıdır (Adem, 1995).

Eğitim, bireyler için yüksek bir yaşam düzeyi elde etmenin, toplumlar için de gelişme ve ilerlemenin, çağdaş ülkeler arasında yer almanın başlıca yoludur (Kaya, 1993). Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Karagözoğlu, 2003).

Gelişen teknoloji sayesinde günümüzde bilginin giderek artması ve hızlı yayılması, toplumun biçimlendirilmesinde çok önemli rolü olan öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasını zorunlu hale getirmiştir. Söz konusu baş döndürücü bilgi artışı öğretme öğrenme yaklaşımlarında yeni bir anlayışa, dolayısıyla da öğretim yöntem ve tekniklerinde yeni açılımları beraberinde getirmiştir.

Öğretmen, bu ortamın düzenleyicisi, önemli bir bileşeni ve etkin bir oyuncusudur. Öğretmenliği meslek yapan faktör, bireyin taşıması gereken kişisel özelliklerden daha çok mesleki özelliklerin varlığıdır. İnsani özellikleri yeterli düzeyde olan bir bireyin öğretmenlik için gerekli şartlardan birini sağladığı fakat yeterli şartlara sahip olmadığı açıktır. Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2001).

Öğretmenlik çok yönlü gelişmeyi gerektiren bir meslektir. Öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir dayanağı alan bilgisidir. Öğretmenlerin, öncelikle sağlam bir alan bilgisi ve disiplinine sahip olması gerekir. Ancak bunun yeterli görülmesi mümkün değildir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarında istenen değişimleri gerçekleştirecek kişiler olarak pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı, alanına ilişkin ilke, kural, kuram, olgu ve kavramları etkili olarak öğretebilecek düzeye getirilmeli ve bir alan uzmanı olmanın ötesinde, öğrencileri tarafından benimsenen, sevilen, gerektiğinde rehber olarak alınabilecek bir meslek elemanı olmalıdır. Çünkü sadece ders anlatmaya yönelik öğretmenliğin, eğitsel açıdan değeri yoktur. Öğretmenlik mesleğine eğitsel bir değer kazandırabilmek için öğretmenlerin, ders anlatmaları ile beraber, öğrenci başarılarına olumlu katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar gibi her tür öğretmen davranışına sahip olması gerekir (Özkan, 2012).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin çok uzun bir geçmişi ve bu konuda oldukça fazla deneyimi olmasına rağmen, öğretmenlik mesleği hem gerekli saygınlığı kazanamamış, hem de öğretmen yetiştirme konusunda çağın ve bilimin gereklerine uygun bir sistem yerleştirilememiştir. Bir taraftan toplumda “Bir şey olamazsa en azından öğretmen olsun” yargısı hala devam ederken, diğer taraftan çok fazla sayıda üniversite bölümlerine öğretmenlik hakkının verilmesiyle MEB kapısında yığılmalar meydana gelmiştir.

1982 yılından itibaren Türkiye’de Milli Eğitimin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenleri yetiştirme sorumluluğu eğitim fakültelerinin ilgili programlarınca yürütülmekteydi. Ancak, bazen artan öğretmen ihtiyacının karşılanması bazen de popülist politikaların bir sonucu olarak eğitim fakültesi mezunlarının yanı sıra üniversitelerin, başta fen ve edebiyat fakülteleri olmak üzere diğer fakülte/yüksekokul mezunlarından da yararlanılması amacıyla, başta ABD ve İngiltere olmak üzere diğer ülkelerde de örnekleri olan bir tür öğretmenlik sertifika programı olan "pedagojik formasyon programı" ile de öğretmen yetiştirilmeye başlandı. İki binli yıllara gelinceye kadar Türkiye’de değişik zamanlarda, içinde bulunulan dönemin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda, özünde kaliteli öğretmen ihtiyacını karşılamak olan ama içeriklerinde farklılıklar gösteren pedagojik formasyon programları açıldı ve bu programlarla herhangi bir branştan lisans derecesine sahip öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitimi olarak

eğitim sistemine girdiler. Hatta 1995-1996 öğretim yılında herhangi bir lisans programını tamamlayan üniversite mezunları, öğretmenlik formasyonu aranmaksızın öğretmen olarak atandılar (Bilir, 2011).

Türkiye’de öğretmen eğitimi için belirlenen standartlarda, akademik yeterlilik ve mesleğe yönelik isteklendirmeye sahip olmak vardır (YÖK-DÜNYA BANKASI, 1999). Bunların dışında öğretmenlik için herhangi bir ön şart bulunmamaktadır. Lisans eğitimi sonrasında yapılan seçme sınavı (KPSS) sonucuna göre öğretmenler ihtiyaç olunan bölgelere merkezden atanmaktadır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2002). Türkiye’de öğretmen yetiştirilmesi uzun yıllardır üniversitelerin eğitim fakülteleri aracılığıyla yapılmaktadır. Zaman zaman ihtiyacının karşılanması için farklı uygulamalar yapılmıştır. 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, 2014) uygulamaları olmuştur.

Öğretmen yetiştirmede yapılan son bir değişiklikle, YÖK’ün 28.01.2010 tarihinde aldığı bir kararla aslında “öğretmen yetiştirmede niteliği artırmak” (Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 1998) amacıyla uygulamaya konan “tezsiz yüksek lisans” programı kaldırılarak, yerine “Pedagojik Formasyon Sertifika Programı” (PFSP) uygulaması getirilmiştir. Bu yeni uygulamayla 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren hangi fakülteden ya da bölümden olduğuna bakılmaksızın öğrenci iken ya da mezuniyet sonrası gerekli koşulları sağlayan tüm fakültelerin ve bölümlerin öğrencileri pedagojik formasyon eğitimi alabileceklerdir. Buna ek olarak, önceki yıllarda sadece mezuniyetten sonra alınabilen bu eğitim, söz konusu karar gereği öğrencilik devam ederken de alınabilecektir. Bu kararlara göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğrenciler ile fen edebiyat fakültesi mezunu olup pedagojik formasyonu başarı ile tamamlayan öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ‘Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esasları sağladıkları takdirde öğretmenlik için başvuruda bulunabilmektedirler.

Yapılan bu çalışmada da pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışlar açısından programı değerlendirmeleri istenmiş, öğretmen adaylarına uygulanan ön ve son test ile de programın etkililiği iki yönlü olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 öğretim yılında yürütülen Pedagojik Formasyon Eğitim Programının etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pedagojik Formasyon Programının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları açısından öğretmen adayı görüşleri nelerdir?
2. Pedagojik Formasyon Programının öğretmenlik tutum ve davranışları ile mesleki ve kültürel gelişime katkısı boyutlarında öğretmen adayı görüşleri nasıldır?
3. Pedagojik Formasyon Programının geneli hakkında öğretmen adaylarının görüşleri, onların;
 - a) cinsiyet,
 - b) mezun olduğu dönem,
 - c) fakülte ve bölümler ve

- d) bir eğitim kurumunda çalışıp çalışmadıklarına göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?
4. Öğrencilerin girmiş oldukları öntest – sontest arasındaki fark, öğrencilerin cinsiyet ve bölümlerine göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Pedagojik Formasyon Programının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada var olan bir durumu betimlemeyi amaçlaması açısından (Yıldırım, 2006) tarama modelinde yapılan bir çalışmadır. Mevcut uygulanan programın etkililiğini belirlemek amacıyla betimsel ve deneysel model birlikte kullanılmıştır. Programın etkililiğini tespit etmek için hem öğrencilerin görüşleri alınmış, hem de öğrencilere öntest – sontest uygulaması yapılarak programın uygulaması boyunca ne kadar yol aldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın deneysel kısmı seçilen öğrencilerin rasgele olmamasından dolayı (Tanrıoğen, 2012) yarı deneysel bir çalışma olarak ifade edilebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, Türkiye’de Pedagojik Formasyon Programına devam eden tüm öğrencilerdir. Bu çalışmanın ulaşılabilir evrenini 2014-2015 güz yarısında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Pedagojik Formasyon Programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Söz konusu programa devam eden öğrenciler içerisinde uygun örnekleme yöntemiyle seçilen, araştırmacının dersine girdiği 13 sınıftaki öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada ön test ve son teste katılan toplam 159 öğrencinin bölümlerine göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1.
Ön Teste ve Son Teste Katılan Öğrencilerin Dağılımı.

| | | Frekans | Yüzde | Toplam |
|----------|---------|---------|-------|--------|
| Cinsiyet | Erkek | 49 | 30.83 | 159 |
| | Kadın | 110 | 69.21 | |
| Bölüm | Sayısal | 96 | 60.44 | 159 |
| | Sözel | 63 | 39.62 | |

Çalışmada pedagojik formasyon programının etkililiği konusunda ayrıca öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla öğrenciler için bir anket düzenlemiştir. Programın etkililiğini tespit etmek amacıyla hazırlanan anketi cevaplayan öğrencilerin dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2.
Programın Etkilliliği Anketine Katılan Öğrencilerin Dağılımı.

| | | Frekans | Yüzde | Toplam |
|-----------|------------------------|---------|-------|--------|
| Cinsiyet | Erkek | 117 | 29.50 | 396 |
| | Kadın | 279 | 70.53 | |
| Mezun | 2001-2011 | 23 | 5.82 | 396 |
| | 2012-2015 | 373 | 94.24 | |
| Fakülte | Edebiyat Fak. | 134 | 33.82 | 396 |
| | Fen Fak. | 78 | 19.71 | |
| | İlahiyat Fak. | 79 | 19.94 | |
| | Bed. Eğt. Spor Yük. O. | 74 | 18.73 | |
| | Diğer | 31 | 7.80 | |
| Bölüm | Sayısal | 73 | 18.44 | 396 |
| | Sözel | 232 | 58.61 | |
| | Diğer | 91 | 23.03 | |
| İş Durumu | Çalışıyor | 65 | 16.44 | 396 |
| | Çalışmıyor | 331 | 83.63 | |

Yukarıdaki tablolarda görüldüğü gibi, testlere toplamda 159, ankete ise 396 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ön ve son test tüm sınıflarda uygulanmamış, araştırmacının dersine girdiği sınıflarda uygulanmıştır. Uygulanan anket ise araştırmacının dersine girmediği farklı sınıflarda da uygulanmıştır. Yukarıda tablolardaki özellikle sayısal ve sözel bölümlerin oranlarındaki farklılıklarının (Test sayısal % 60.44 ve sözel % 39.62; Anket sayısal % 18.44 ve sözel % 58.61) sebebi budur. Ayrıca araştırmacının anket bölümünü BESYO ve Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri de doldurmuş, bu gruptaki öğrenciler “Diğer” başlığı altında ele alınmıştır. Öğrenci sayıları açısından Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri dışında diğer bölüm öğrencilerinin dengeli dağıldığı söylenebilir. Kadın öğretmen adayların sayısının erkek öğrencilerin iki katından fazla olması, Kadın öğretmen adayların öğretmenlik mesleğini daha çok düşündüklerini göstermektedir. Yine tablodan öğrencilerin büyük bir bölümünün (% 83.63) çalışmadıkları görülmektedir. Tabloda ayrıca 2011 yılından önce mezun olup, programa katılan öğrenci sayısının (23 kişi, % 5.82) düşük olduğu, yani bu kişilerin ya atandıkları ya da başka alanlarda çalıştıkları görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Çalışmanın verilerini toplamak için iki ayrı araç kullanılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği yapılmış standart bir test uygulamak amacı ile öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek amacıyla, 2010 Yılı KPSS soruları kullanılmıştır. Öğrencilere programın başında, seviyelerini belirlemek amacıyla bir test yapılacağı, bunun not ile bir ilgisi olmadığı, sorularla ilgili ne biliyorlarsa onu cevaplamaları gerektiği açıklaması yapılarak 2010 Yılı KPSS soruları dönemin başında derste uygulanmıştır. Sınav sonuçlarına ilişkin olarak öğrenciler daha sonra bilgilendirilmiş ve başka hiçbir açıklama yapılmamıştır. Dönem bitimine iki hafta kala da yine aynı test aynı öğrencilere ikinci kez uygulanarak sonuçlar bilgisayara kaydedilmiştir.

Bilgisayarda veriler girildikten sonra yapılan çözümlenmelerde, bazı öğrencilerin testin sadece bir-iki sorusunu, bir kısmının sadece 5-6 sorusunu, bir kısmının da tamamına yakını yaptı tespit edilmiştir. Sınav uygulayıcılarından alınan bilgiler ışığında uç değerler değerlendirme kapsamı dışında tutulmuş, sınava giren toplam 220 öğrencinin 159 tanesinin sınavı geçerli kabul edilmiştir.

İkinci olarak Gelişli (2009) tarafından pedagojik formasyon eğitime ilişkin Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri öğrencilerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırladığı anketten yararlanılmıştır. Anılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Gelişli (2009) tarafından yapılmış olup; KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) katsayısı 0.762 ve Bartlett test değeri 766.233 olarak bulunmuştur. Buna göre, Bartlett testi sonucu .05 düzeyinde ($p = .000$) anlamlı çıkmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, .86 olarak bulunmuştur.

Gelişli tarafından hazırlanan anketin olumsuz bazı maddeleri olumlu olarak düzenlenmiş ve birkaç sorudaki ifade içerik olarak aynı kalmak kaydıyla değiştirilmiştir. Son şekli verilen anket 50 kişilik bir sınıfta uygulanmış ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .78 bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre anketin güvenilir olduğu söylenebilir. Anket diğer sınıflara yukarıdaki sınavdan bir hafta sonra uygulanmıştır. Anket 5'li likert ölçeğine göre sınıflandırılmış ve Tablo 3'teki şekilde puanlanmıştır:

Tablo 3.
Likert Ölçeğinin Puan Değerleri.

| Davranış | Tamamen katılıyorum | Çoğunlukla katılıyorum | Orta düzeyde katılıyorum | Kısmen katılıyorum | Katılmıyorum |
|--------------|---------------------|------------------------|--------------------------|--------------------|--------------|
| Puan Değeri | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Puan Aralığı | 5 – 4.20 | 4.19-3.40 | 3.39-2.60 | 2.59-1.80 | 1.79-1.00 |

Programın öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesini amaçlayan ankette 25 soru bulunmaktadır. Sorular programın (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) boyutları ve öğretmen tutumlarına, mesleki ve kişisel gelişime katkısı açısından iki bölümde değerlendirmeye alınmıştır. Soruların sınıflaması aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

Tablo 4.
Veri Toplama Aracındaki Maddelerin Dağılımı.

| Boyutlar | Maddeler |
|--|--|
| Hedef, içerik, eğitim durumu, değerlendirme boyutlarına ilişkin maddeler | 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 20, 24, 25 |
| Tutum, mesleki ve kişisel gelişim boyutlarına ilişkin maddeler | 1, 4, 5, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23 |

Tabloda görüldüğü gibi, program hedefleriyle ilgili toplam 12, öğretmen tutumlarına, mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisi olduğu düşünülen 13 soru bulunmaktadır.

Araştırmada iki ayrı veri toplama aracından bilgi elde edilmiştir; program hakkındaki görüşleri belirlemek amacıyla hazırlanan anket ve öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan test. Program hakkındaki görüşleri belirlemek amacıyla frekans, yüzde, ortalama gibi teknikler kullanılırken, program hakkındaki görüşlerin belirlenen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği, nonparametrik veriler için Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testi, parametrik testler için de değişken tür ve yapısına uygun olarak t-testi ve Anova testi ile çözümlenmiştir.

Gruplar arasında farkın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe ve örneklem sayısının az olduğu durumlarda Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarına ait program değerlendirme verileri ile katılmış oldukları ön ve son test sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının programın boyutlarına ilişkin değerlendirme sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5.
Programın Boyutlarına İlişkin Frekans Ve Ortalama Dağılımları.

| Boyutlar | N | En Küçük Değer | En Büyük Değer | Ortalama | S. Sapma |
|----------------------------|-----|----------------|----------------|----------|----------|
| Programın Öğeleri | 396 | 1.00 | 5.00 | 3.29 | .64 |
| Mesleki ve Kişisel Gelişim | 396 | 1.00 | 5.00 | 3.40 | .71 |

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adayları mevcut uygulanan programın dört boyutuna ilişkin ortalama olarak (Ort. 3.29) “Orta düzeyde katılıyorum” seçeneğini işaretlemişler, yani programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında yararlı olduğuna orta düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, aldıkları eğitimin tutum, mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisinin olacağına ilişkin olarak da öğretmen adayları (Ort. 3.40 ile) “orta düzeyde” katıldıklarını söylemişler ancak elde edilen değer “çoğunlukla katılıyorum” sınırında elde edilen bir değerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusu programın geneli hakkındaki öğretmen adayı görüşlerinin bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 6) öğretmen adaylarının program hakkındaki düşüncelerinin onların cinsiyetlerine göre farkını göstermektedir.

Tablo 6.
Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Pedagojik Formasyon Programı Hakkındaki Görüşleri.

| Boyutlar | Cinsiyet | N | Yüzde % | Ortalama | St. Sapma | t Değeri | Fark (Sig.) |
|-------------|----------|-----|---------|----------|-----------|----------|-------------|
| Program | Erkek | 117 | 29.53 | 3.36 | .68 | 1.36 | .18 |
| Öğeleri | Kadın | 279 | 70.54 | 3.26 | .62 | | |
| Tutum ve M. | Erkek | 117 | 29.52 | 3.46 | .72 | 1.05 | .29 |
| K. Gelişim | Kadın | 279 | 70.54 | 3.37 | .71 | | |

Tablo 7’de öğretmen adaylarının programın geneli hakkındaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişmediği görülmektedir. Programın öğelerine ilişkin olarak, erkek ve kadın öğretmen adayları “orta düzeyde katılıyorum” (Ort. 3.26-3.36) seçeneğini işaretlemişler. Bir başka ifadeyle öğretmen adayları, kazandırılan davranışlar, seçilen konular, sınıf içi öğrenme yaşantıları ve nesnel ve çağdaş ölçme araçlarını kullanma açısından anılan programı orta düzeyde yeterli görmekteyler.

Programın öğretmen adaylarının kişilik ve mesleki gelişimlerine katkısı, davranış ve tutumlarına etkisi bakımından, erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre daha iyimser görülmektedir; erkek öğretmen adayları programda yer alan süreçlerin kendilerinde bu gelişmeleri sağlayacağına “çoğunlukla” (Ort. 3.46) katılırken, kadın öğretmen adayları “orta düzeyde” (Ort. 3.37) katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Her iki gruba ait ortalamalar istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 7) öğretmen adaylarının mezun oldukları dönemlere göre program hakkındaki görüşlerine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Dönemlere Göre Pedagojik Formasyon Programı Hakkındaki Görüşleri.

| Boyutlar | Mezun Durumu | N | % Yüzde | Ortalama | St. Sapma | z değeri | Fark (Sig.) |
|---------------------------|--------------|-----|------------|----------|-----------|-------------|----------------|
| Program Öğeleri | 2001-2011 | 23 | 05.78 | 3.39 | .57 | -.73 | .47 |
| | 2012-2015 | 373 | 94.22 | 3.28 | .64 | | |
| Tutum ve M. K. Gelişim | 2001-2011 | 23 | 05.78 | 3.61 | .59 | -1.39 | .16 |
| | 2012-2015 | 373 | 94.22 | 3.38 | .72 | | |

Öğretmen adaylarının mezun oldukları dönemler dikkate alındığında; program öğeleri hakkındaki öğretmen adaylarının görüşleri birbirine çok yakın görülmektedir. 2001-2011 mezunları da 2012-2015 mezunları da programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında etkililiğine “*orta düzeyde*” (Ort. 3.28-3.39) katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık programın kişisel ve mesleki gelişimlerine etkisi açısından 2001-2011 mezunları “*çoğunlukla*” (Ort. 3.61), 2012-2015 mezunları da “*orta düzeyde*” (Ort. 3.38) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak her iki grubun görüşleri programın boyutlarına göre istatistiksel farklılık oluşturacak düzeyde ($p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 8’de öğretmen adaylarının fakültelerine göre program hakkındaki düşüncelerine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğretmen Öğrenim Gördükleri Fakültelelere Göre Pedagojik Formasyon Programı Hakkındaki Görüşleri.

| Boyutlar | Fakülte | N | % Yüzde | Ortalama | St. Sapma | F değeri | Fark (Sig.) |
|---------------------------|-------------|-----|------------|----------|-----------|-------------|----------------|
| Program Öğeleri | Edebiyat F. | 134 | 33.76 | 3.32 | .67 | 1.36 | .25 |
| | Fen F. | 78 | 19.81 | 3.37 | .61 | | |
| | İlahiyat F. | 79 | 19.88 | 3.15 | .51 | | |
| | Besyo** | 74 | 18.72 | 3.30 | .59 | | |
| | Diğer | 31 | 07.83 | 3.25 | .86 | | |
| | Toplam | 396 | 100.00 | 3.29 | .64 | | |
| Tutum ve M. K. Gelişim | Edebiyat F. | 134 | 33.76 | 3.46 | .72 | 3.63 | .02* |
| | Fen F. | 78 | 19.81 | 3.50 | .64 | | |
| | İlahiyat F. | 79 | 19.88 | 3.16 | .63 | | |
| | Besyo | 74 | 18.72 | 3.48 | .67 | | |
| | Diğer | 31 | 07.83 | 3.26 | .98 | | |
| | Toplam | 396 | 100.00 | 3.40 | .71 | | |

* $p<.05$

**Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Yukarıda yapılan Anova testi sonucunda, programın öğelerine ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşleri öğrenim gördükleri fakültelelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<.25$) göstermemektedir. Tabloya göre tüm fakülte ve yüksekokullardaki öğretmen adayları programın öğeleri bağlamında kendilerine katkılarına, bilimselliğe ve güncelliğe uygunluğuna *orta düzeyde* katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öte yandan programın kişisel ve mesleki gelişimleri ile tutum ve davranışlarına ilişkin maddelere verdikleri cevaplarda, Edebiyat, Fen ve Besyo öğrencileri “*çoğunlukla*” (Ort. 3.46; 3.50; 3.48) katıldıklarını belirtirken, İlahiyat ve diğer fakülte öğrencileri “*orta düzeyde*” (Ort. 3.16 ve 3.26) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuca göre, programın kişisel ve mesleki gelişimleri ile tutum ve davranışlarına ilişkin etkileri konusunda öğretmen adaylarının görüşleri, öğrenim gördükleri fakültelelere göre değişmektedir ve bu fark ($p>.01$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testinde, İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile Edebiyat, Fen ve Besyo öğrencilerinin görüşleri arasında belirgin farkın (.05 güvenirlilik düzeyinde sırayla fark değerleri; İlahiyat - Edebiyat F. .02; İlahiyat – Fen F. ve İlahiyat – Besyo öğrencileri arasında .02) olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 9) öğrencilerin fakültelerinde öğrenim gördükleri bölümlere göre programı değerlendirmelerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 9.
Öğretmen Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Pedagojik Formasyon Programı Hakkındaki Görüşleri.

| Boyutlar | Bölüm | N | % Yüzde | Ortalama | St. Sapma | F Değeri | Fark (Sig.) |
|---------------------------|------------------|-----|------------|----------|-----------|-------------|----------------|
| Program Öğeleri | Sayısal bölümler | 73 | 18.41 | 3.33 | .59 | .18 | .83 |
| | Sözel bölümler | 232 | 58.57 | 3.28 | .65 | | |
| | Diğer bölümler | 91 | 23.02 | 3.29 | .64 | | |
| | Toplam | 396 | 100.00 | 3.29 | .64 | | |
| Tutum ve M. K. Gelişim | Sayısal bölümler | 73 | 18.41 | 3.48 | .64 | 1.48 | .23 |
| | Sözel bölümler | 232 | 58.57 | 3.35 | .73 | | |
| | Diğer bölümler | 91 | 23.02 | 3.46 | .72 | | |
| | Toplam | 396 | 100.00 | 3.40 | .71 | | |

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmen adaylarının programın öğeleri hakkındaki görüşlerinin bölümlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği ortaya çıkmıştır. Tüm bölümlerdeki öğrenciler uygulanan programın bilimselliği, güncelliği ve tutarlılığına ilişkin maddelere “orta düzeyde” (Ort. 3.28 – 3.33 arası) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Programın tutum, kişisel ve mesleki gelişimle ilgili maddelerine sayısal ve diğer bölüm öğrencileri “çoğunlukla” (Ort. 3.48 ve 3.46) katıldıklarını söylerken, sözel bölüm öğrencileri “orta düzeyde” (Ort. 3.35) katıldıklarını belirtmişlerdir. Her iki sonuca göre de öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının bir işte çalışıp çalışmadıklarına göre program değerlendirme verilerine Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10.
Öğretmen Adaylarının İş Durumlarına Göre Pedagojik Formasyon Programı Hakkındaki Görüşleri.

| Boyutlar | İş Durumu | N | Yüzde % | Ortalama | St. Sapma | t Değeri | Fark (Sig.) |
|---------------------------|-----------|-----|------------|----------|-----------|-------------|----------------|
| Program Öğeleri | Evet | 65 | 16.42 | 3.45 | .70 | 2.01 | .05* |
| | Hayır | 331 | 83.58 | 3.26 | .62 | | |
| Tutum ve M. K. Gelişim | Evet | 65 | 16.42 | 3.50 | .82 | 1.17 | .25 |
| | Hayır | 331 | 83.58 | 3.38 | .69 | | |

*p< .05

Tablo 10’daki sonuçlara göre, öğretmen adaylarının programın öğeleri boyutlarına ilişkin görüşleri çalışıyor olma durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde (p<.05) farklılık göstermektedir. Çalışan öğretmen adayları programın boyutlarına ilişkin maddelere “çoğunlukla” (Ort. 3.45) katılıyorum derken, çalışmayan öğretmen adayları “orta düzeyde” (Ort. 3.26) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Çalışan öğretmen adayları programın yararına çalışmayanlara göre daha çok inanmaktadırlar. Çalışan öğretmen adayları programın tutum, mesleki ve kişisel gelişim boyutlarındaki maddelere “çoğunlukla” (Ort. 3.50) katılıyorum şeklinde belirtmişlerdir. Buna karşılık aynı maddelere çalışmayan öğretmen adaylarının “orta düzeyde” (Ort. 3.38) katıldıklarını ifade etmelerine rağmen, her iki grubun görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Programın etkililiğini test etmek amacıyla yapılan ön test ve son test yapılmıştır. Ön test, son test ve fark değerlerinin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11.
Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Test Puanlarına İlişkin Değerler.

| Test Türü | Cinsiyet | N | Yüzde % | Ortalama | St. Sapma | t Değeri | Fark (Sig.) |
|-----------|----------|-----|---------|----------|-----------|----------|-------------|
| Ön test | Kadın | 110 | 69.17 | 33.00 | 14.728 | .287 | .775 |
| | Erkek | 49 | 30.83 | 32.35 | 12.541 | | |
| Son test | Kadın | 110 | 69.17 | 64.86 | 14.011 | .777 | .439 |
| | Erkek | 49 | 30.83 | 62.70 | 16.973 | | |
| Fark | Kadın | 110 | 69.17 | 31.86 | 20.622 | .395 | .694 |
| | Erkek | 49 | 30.83 | 30.36 | 22.715 | | |

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının % 69.17’si kadın, % 30.83’ü erkektir ve her iki grubun da ön testten aldıkları puan ortalamaları (Ort. 33.00 ve 32.35) birbirine oldukça yakındır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının son test ortalamaları da kadın öğretmen adaylarınınki biraz daha fazla olsa da birbirine yakındır. Kadın öğretmen adaylarının ön test – son test puanları arasındaki fark 31.86 iken, erkek öğretmenlerde bu fark 30.36’dır. Her iki grup da beklenen düzeye gelmiş olmasa da başarısını yüzde yüz civarında artırmış görülmektedir.

Test ortalamaları dikkate alındığında, cinsiyetin test puanları üzerinde belirleyici bir etken olmadığı, yani puanlar arasında istatistiksel bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Araştırmada testlere toplam 6 bölümden öğrenci katılmıştır. Farklı bölümlerden gelen Fen ve Edebiyat fakültelerinde öğrenim gören bu öğrencilerin girmiş oldukları test başarıları arasında fark olup olmadığını sınamak için, geldikleri bölüme göre oluşturulan ön test, son test ve fark puanları ilişkisiz örneklem için Kruskal-Wallis testi ile karşılaştırılmıştır.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 12) öğrencilerin bölümlerine göre ön test puanlarında bir değişiklik olup olmadığına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 12.
Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Değerler.

| Test Türü | Bölümler | N | Yüzde % | Ortalama | St. Sapma | Ki-Kare Değeri | Fark (Sig.) |
|-----------|-----------------|-----|---------|----------|-----------|----------------|-------------|
| ÖNTEST | Biyoloji | 22 | 13.76 | 30.38 | 11.86 | 30.31 | .00* |
| | Fizik | 24 | 15.14 | 27.50 | 5.51 | | |
| | Kimya | 19 | 11.93 | 33.16 | 12.08 | | |
| | Matematik | 31 | 19.54 | 42.82 | 17.41 | | |
| | T. Dili ve Edb. | 53 | 33.31 | 32.70 | 13.94 | | |
| | İngilizce | 10 | 6.32 | 19.58 | 2.49 | | |
| | Total | 159 | 100.00 | 32.80 | 14.05 | | |

*p<.05

Tablo 13’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının ön testten almış oldukları puanlar bölümlerine göre anlamlı fark (p<.05) oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının girmiş oldukları sınavdan elde edilen puan ortalamaları dikkate alındığında, Matematik bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları diğer bölümlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalarda Matematik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları ile Biyoloji,

Fizik, Türk Dili ve Edebiyatı ile İngilizce bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına ait ön test puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 13’de öğretmen adaylarının girmiş oldukları son test puanlarının bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 13.

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Son Test Puanlarına İlişkin Değerler.

| Test Türü | Bölümler | N | Yüzde % | Ortalama | St. Sapma | Ki-Kare Değeri | Fark (Sig.) |
|-----------|-----------------|-----|---------|----------|-----------|----------------|-------------|
| SONTEST | Biyoloji | 22 | 13.76 | 66.17 | 14.30 | 7.60 | .18 |
| | Fizik | 24 | 15.14 | 61.32 | 13.37 | | |
| | Kimya | 19 | 11.93 | 65.53 | 13.38 | | |
| | Matematik | 31 | 19.54 | 61.24 | 15.78 | | |
| | T. Dili ve Edb. | 53 | 33.31 | 65.11 | 15.18 | | |
| | İngilizce | 10 | 6.32 | 68.50 | 19.68 | | |
| | Total | 159 | 100.00 | 64.19 | 14.97 | | |

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının son test puanları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturacak düzeyde çıkmamıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde, ön testte en düşük ortalamaya sahip İngilizce bölümü öğretmen adaylarının çok çalışarak diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarını geçtikleri gözlenmiştir. Ön test puanı olarak en yüksek puana sahip olan Matematik bölümü öğretmen adayları ise sıralamada en düşük ortalamaya sahip adaylar olarak görülmektedir.

Tablo 14’de öğretmen adaylarının girmiş oldukları ön ve son testler arasındaki puan farkına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 14.

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Fark Puanlarına İlişkin Değerler.

| Test Türü | Bölümler | N | Yüzde % | Ortalama | St. Sapma | Ki-Kare Değeri | Fark (Sig.) |
|-----------|-----------------|-----|---------|----------|-----------|----------------|-------------|
| FARK | Biyoloji | 22 | 13.76 | 35.80 | 19.93 | 21.68 | .00* |
| | Fizik | 24 | 15.14 | 33.82 | 14.18 | | |
| | Kimya | 19 | 11.93 | 32.37 | 15.35 | | |
| | Matematik | 31 | 19.54 | 18.41 | 22.53 | | |
| | T. Dili ve Edb. | 53 | 33.31 | 32.41 | 22.47 | | |
| | İngilizce | 10 | 6.32 | 48.92 | 19.94 | | |
| | Total | 159 | 100.00 | 31.39 | 21.23 | | |

*p<.05

Fark değerler tablosunda da görüleceği üzere, İngilizce bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları 48.92 ortalama farkı (% 150’ye yakın bir ilerleme) ile diğer bölümlerin çok önündedir. En az ilerleme kaydeden öğretmen adayları yukarıda da belirtildiği gibi Matematik bölümündedir. Bölümler arasında yapılan ikili karşılaştırmalarda farkın Biyoloji-Matematik, Fizik-Matematik ve İngilizce, Kimya-Matematik ve İngilizce, Türk Dili ve Edebiyatı-Matematik ve İngilizce arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu fark özellikle Matematik ve İngilizce bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları ile diğer bölümler arasında çıkmaktadır; Matematik bölümü ortalaması düşük, İngilizce bölümü ortalaması yüksek olduğu için diğer bölümlerle aralarında farkın olduğu gözlenmektedir. Yapılan karşılaştırma sonucunda, anılan iki bölüm ve diğer bölüm fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı (p<.05) ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 öğretim yılında yürütülen Pedagojik Formasyon Eğitim Programının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın ön test ve son test kısmına 159, anket aracılığıyla değerlendirme kısmına ise 396 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmaya katılan öğretmen adayları programın iki boyutu üzerinde değerlendirme yapmışlardır; programın öğeleri ve programın adayların tutum, mesleki ve kişilik gelişimlerine etkisi açısından. Her ne kadar tutum, mesleki ve kişilik gelişimine programın etkisinin daha yüksek olduğu ifade edilmiş olsa da, her iki boyutta da öğretmen adayları programın ilgili maddelerine “orta düzeyde katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Elde edilen bu sonuç, programlarına katılan öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumlarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koyan araştırmalarla (Sözer, 1991; Şenel, 1999; Temel, 1990) benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının programın etkililiğine çok fazla da inanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve mesleğe yönelik algılarının daha olumlu olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Öztürk, Doğan & Koç, 2005; Yumuşak, Aycan, Aycan, Çelik & Kaynar, 2006). Gelişli (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler programın mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisinin olduğu görüşüne çoğunlukla katıldıklarını ifade etmişler, dolayısıyla bu araştırma ile birbirine yakın sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Aslantaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğrenciler öğretim elemanlarını “öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim becerisi” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri açısından yeterli bulmadıklarını ifade etmişler ve Eğitim Fakültesi öğrencileri anılan alanlarda kendi öğretim elemanlarını Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin kendi öğretim elemanlarına göre daha yeterli bulmuşlardır.

2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan programın etkililiği, bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mezuniyet yılı, fakülte, bölüm) göre istatistiksel olarak anlamlı etki yaratmamıştır. Bu durumda öğretmen adaylarının programa bakış açılarının birbirine yakın olduğu ya da nesnel bir değerlendirme yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Sadece çalışan öğretmen adayları programın güncelliği, bilimselliği, kendi içerisinde tutarlılığı vb. (kısaca programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri, çalışmayan öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durumda çalışan öğretmen adaylarının diğer gruba oranla programın önemini daha iyi kavradığı ve olması gerektiği düşüncesinde oldukları söylenebilir.
3. Programın bilgilendirme boyutunda etkililiğini ölçmek amacıyla yapılan testlerde özellikle Matematik ve İngilizce bölümleri ön plana çıkmıştır. Matematik bölümü ön testte elde ettiği, İngilizce bölümü ise son testte elde ettiği başarıyla dikkat çekmiştir. Anılan bölümler tersine işleyen bir süreç yaşamışlardır; Matematik bölümü ön test puanları en yüksek iken, son test puanları en düşük bölüm, İngilizce ise tersine, ön test puanları en düşük, son test puanları en yüksek bölümdür. Bu durumda sınav güvenliğinin yüksek olduğu varsayımından hareketle, puanların yüksek olması öğrencileri gevşetirken, düşük olması da tetikleyici bir unsur olarak görülebilir. İngilizce bölümünde okuyan öğrencilerin atanma şanslarının diğer gruba göre yüksek olması da bu sonucu doğrulamış olabilir. Pedagojik formasyon eğitiminin verimliliğini sınav yoluyla ölçen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.
4. Gerek programın anket aracılığıyla elde edilen bilgiler ışığında gerekse sınav sonuçlarına bakarak yapılan değerlendirme sonucunda, programda hedeflenen başarının tutturulmadığı söylenebilir. Öğretmen adayları sınav sonuçlarına göre atanabilecekleri bir puanı alamamışlardır, üstelik daha önceden bir şekilde bakmış ya da çözmüş olma olasılığı olan bir sınavdan. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından gereğine, etkililiğine, yararına yüksek düzeyde inanmadığı bir programa hedeflenen düzeyde katılım sağlamasını beklemek pek inandırıcı olmaz. Öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterli çalışmalar yapılmadığından dolayı gerek öğretmen adayları gerekse diğer meslek grupları öğretmenliği işsizliği önlemek amacıyla ortada tercih edilen ya da sunulan bir meslek gibi algılanmaktadır. Hatta araştırmalarla da (Yapıcı ve Yapıcı, 2013) ortaya çıktığı gibi, öğretmen adayları

öğretmen olabilmek için pedagojik formasyonun gerekli olmadığını, alan uzmanı olmanın öğretmenlik mesleği için yeterli olduğunu, bu uygulamaların bir eziyet ya da para kapısı olarak değerlendirmektedir.

5. Yapılan araştırmadan ve alanyazından elde edilen sonuçlar gösteriyor ki, öğretmen yetiştirme konusunda öğrencilerle öğretim elemanları ve sistem (program) arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Yaklaşık 90'lı yıllardan beri Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurum sayısı sürekli değişmektedir. Bir dönem Fen ve Edebiyat fakülteleri öğretmen yetiştiren kurum olarak görülmezken, değişik biçimlerde verilen formasyon programlarıyla birlikte, şu an neredeyse öğretmen yetiştiren asıl fakülteler haline gelmiştir. Formasyon programlarının ücretli olarak verilmesi de iki kurum arasındaki gerginliği olabildiğince artırmış görülmektedir.

Bu şartlar altında öğretmenlik mesleğinin tekrar tanımlanmasına gereksinim vardır. Bir ülkenin en önemli mesleklerinin başında öğretmenlik mesleği gelmektedir ama şu an bu meslek ile yap-boz tahtası gibi oynanmaktadır. İlgili tüm taraflar politik kaygıları, siyasi sürtüşmeleri bir yana bırakarak bir araya gelmeli ve öncelikle öğretmen yetiştirme sisteminde, yetiştiren kurumların belirlenmesinde, öğretmen statüsünün kesin olarak belirginleşmesinde ve öğretmen yetiştirme programlarında bilimsel ve ülke şartlarına uygun yenilikler yapılmalıdır.

Extended Abstract

Introduction

The 21st century is the century in which the technology has developed dramatically and human needs accordingly have been shaped. Together with the developments in technology and industry the individuals and the society therefore have changed and list of the needs for life, society's perspective of events and the world also have changed. In the light of these developments education without any doubt, will be and should be the most significant factor that affects the society and the individuals.

The continuous increase of the knowledge has altered the information transfer role of the teacher. Such dizzying growth in the knowledge has led to a new understanding in teaching and learning approaches and therefore has brought about evolutions in the teaching methods and techniques. The teacher is an important component, an effective actor and the organizer of this environment henceforth.

The teacher training standards of Turkey necessitate the academic competence and motivation for the profession. Except for these there is no prerequisite for teaching. After the undergraduate education, a selection exam (KPSS: public personnel selection exam) is held and accordingly candidates are assigned from the center as teachers to the regions where there is a need. With the last change in teacher training, following the decision of Higher Education Institutions (YOK) on the 28th January in 2010 non-thesis master's program, which was introduced to "improve the quality of teacher training" (Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 1998) was abolished and instead, "Pedagogical Formation Certificate Program" (PFSP) application has been introduced. This newly application, since the academic year 2010-2011 provides all the students of any faculty and department that have the necessary conditions to be able to get the pedagogical formation education either during or after the education year.

Purpose of the Study

The aim of this research is to determine the effectiveness of Pedagogical Formation Training Program conducted at the Education Faculty of Erciyes University in the 2014-2015 academic year. With that purpose answers for the following questions have been sought:

1. What are the preservice teachers' views about the Pedagogical Formation Training Program in terms of objective, content, teaching and learning process and assessment?
2. How are preservice teachers' views about the Pedagogical Formation Training Program in terms of its contribution to the teacher attitudes and behaviors and professional and cultural development?
3. Do the preservice teachers's views about the general aspects of the Pedagogical Formation Training Program change according to;
 - a. sex
 - b. graduate year
 - c. faculty and the departments
 - d. whether they work or do not work in an educational institution?
4. Does the difference between the pretest and posttest results of the students change significantly according to students' gender and departments?

Method

Model of the Research

In the study it was aimed to determine the effectiveness of the Pedagogical Formation Training Program. As it aims to describe an existing situation it is a scanning model study. Descriptive and experimental models were applied together in order to determine the effectiveness of the current applied program. In order to determine the effectiveness of the program both the opinions of the students were asked and how the students proceeded through the application was determined thanks to the pretest-posttest applications to the students.

Universe and Sampling

The ongoing students of the Pedagogical Formation Program at the Education Faculty of Erciyes University in the fall semester of 2014-2015 constitute the accessible universe of this study. 159 attending students to the program from 13 classes that the researcher gives course himself were selected by convenience sampling method. In the study students' points of view were additionally asked about the effectiveness of the pedagogical formation program. With that purpose a questionnaire was arranged. The questionnaire questions were answered by 396 preservice teachers.

The Data Collection and the Analysis

Two separate tool was used to collect data for the study. At the beginning (pretest) and at the end of the semester (post-test) 2010- KPSS questions were used together with the questionnaire prepared by Gelişli in order to determine the views of the students attending to the Vocational and Technical Education Department about the pedagogical formation education.

There are 25 questions in the questionnaire. The preservice teachers evaluated the program. The questions were evaluated under two sections; one is about the dimensions of the program (objective, content, teaching and learning process, the assessment), the other one is about the program's contribution to the teachers' attitudes, professional and personal developments. Classification of the questions were done as follows:

Table 1.
The Distribution Of Matters In The Data Collection Tool.

| Dimensions | Matters |
|--|--|
| The matters related to the objective, content, teaching and learning process and assesment | 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 20, 24, 25 |
| The matters related to the attitude, professional and pesonal development | 1, 4, 5, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23 |

As seen in the table there are 12 questions in total about the objectives of the program and 13 questions thought to have effect on the teacher attitudes, professional and personal developments.

In order to determine the views about the program such techniques as frequency, percentage, and average were used. In addition, whether the opinions about the program show any difference was analyzed by Mann Whitney U and Kruskal-Wallis test for the nonparametric data and by t- test and Anova for the parametric tests according to the variable type and structure.

When the difference between the groups shows significance Scheffe was applied to identify from which group the difference stems from and pairwise comparisons were made by Mann Whitney U test when the number of the sample is few. Whether there is a difference between the opinions was tested at the $\alpha = .05$ significance level.

Findings

In this section findings related to preservice teachers' program evaluation data and pretest and post test results were given.

Preservice teachers generally chose the option "agree moderately" (avr. 3.29) about the current program's four dimensions. That means they agreed at mid-level that program was useful in terms of the objective, content, education process, and the assessment dimensions. In addition, they also agreed at mid-level that the program would contribute to their attitudes, personal and professional developments (average: 3.40) but the obtained value is at the edge of "mostly agree".

The third research question is to determine if preservice teachers' opinions about the overall program change according to some variables. It was seen that their opinions about the overall program didn't change according to the gender. Both the male and female preservice teachers marked the "mostly agree" option for the items about the elements of the program (avr: 3.26-3.36). In other words the preservice teachers see the program moderately adequate in terms of the acquired behaviors, the selected topics, the classroom learning experiences and using the contemporary and objective measuring tools.

In terms of the program's contribution to their personal and professional developments and effects on their attitudes and behaviors the male preservice teachers painted more optimistic picture compared to the female ones. While the male preservice teachers agreed "mostly" (avr. 3.46) that the process of the program would provide them those developments, the female preservice teachers agreed at "mid-level"(3.37). The average of the two groups did not reveal any significant difference in terms of statistics.

When considering the period they graduated the views of preservice teachers about the elements of the program seem to be too close to one another. Both the 2001-2011 graduates and the 2012-2015 graduates agreed at "mid-level" (avr.3.28-3.39) to the effectiveness of the program on the objective, content, teaching and learning process and the assessment dimensions. Whereas in terms of the program's effect on their personal and professional development 2001-2011 graduates agreed "mostly" (avr. 3.61), while 2012-2015 graduates agreed at "mid-level"(avr.3,38). However, the views of both groups weren't found to be significant to create a statistical difference ($p > .05$) according to the dimensions of the program.

According to the Anova test result the views of the preservice teachers about the program's elements do not differ significantly ($p < .25$) according to their faculties. All the preservice teachers of any faculty and colleges agreed at "mid-level" to the program's contribution to themselves, its compliance with science and its contemporaneous.

On the other hand while the Literature, Science and Physical Education faculty students agreed "mostly" (avr. 3.46; 3.50; 3.48) to the items related with program's contribution to their personal and professional developments, the Theology Faculty and other faculty students agreed at "mid-level"(ort.3.16 & 3.26) to the same items. According to this acquired result, the views of the preservice teachers about the program's effects on their personal and professional developments, their attitudes and behaviors vary according to their faculties and that difference is statistically significant ($p > .01$).

In order to find out the reason behind that difference LSD test was applied. According to the test result there is a significant difference between the views of the Literature, Science, Physical Education Faculty students and views of the Theology Faculty students. (at the .05 reliability level, the difference values are respectively as follows; Theology –Literature F. .02; Theology-Physical Education and Science F. .02)

The views of the preservice teachers about the elements of the program do not vary significantly according to their departments. All students agreed at “mid-level” to the items related to the program’s being scientific, contemporary and coherent. Both of the results reveal that the views of the preservice teachers do not show significant difference statistically according to their departments.

According to acquired results the views of the preservice teachers about the elements of the program vary significantly ($p < .05$) depending on if they do work or do not. While the working preservice teachers agreed “mostly” (avr.3.45) to the items related to dimensions of the program, the non-working preservice teachers agreed at “mid-level” (avr. 3.26). The working preservice teachers believe in the contribution of the program more than the nonworking ones. The working preservice teachers agreed “mostly”(avr. 3.50) to the items related to program’s contribution to their attitude, personal and professional developments. Whereas the nonworking preservice teachers agreed at “mid-level”(avr. 3.38) to the same items but still no statistically significant difference between the opinions of the two groups was found.

In order to determine the effectiveness of the program pretest and posttest were applied. Of the preservice teachers 69.23 % is female and 30.82 % is male. The average scores of the both groups in the pretest are too close to each other (avr. 33.00 and 32.35). The average scores of the both groups in the posttest are also close to each other although the average of the female preservice teachers seem to be a little more. The difference between the pretest and posttest scores of the female preservice teachers is 31.86 while it is 30.36 with the male preservice teachers. Both groups though it is not as estimated, increased their success one hundred percent. Taking the average test results into consideration gender has no effective factor on the test scores that is no statistically significant difference occurred between the scores.

Students from 6 different departments in total participated to the research. In order to determine whether there is a difference between the test results of those students at the Science and Literature Faculties, pretest and posttest designed according to their departments and Kruskal-Wallis test for the unrelated samples were applied.

According to test results the pretest scores of the preservice teachers form significant difference ($p < .05$) according to their departments. It is seen that preservice teachers at the Mathematics departments have higher average in the tests than the others. In the pairwise comparisons done with the Mann Whitney U test a significant difference occurred between the pretest results of the preservice teachers at the Math’s departments and the results of the preservice teachers at Biology, Physics, Turkish Language and Literature and English Language departments.

The data showing whether the test scores vary according to the preservice teachers’ departments are shown in the Table 14. The posttest results of the preservice teachers do not show a statistically significant difference according to their departments. When the average scores are analyzed the pre-service teachers at the English Language departments who had the lowest average in the pretest have got ahead of other preservice teachers by studying a lot. On the other hand the pre-service teachers at the Math’s Department who had the highest scores in the pretest have the lowest average rank.

When the score differences between the departments are analyzed, with the 48.92 average difference (It is about 150 % progression) the preservice teachers at the English Language department are very ahead of other departments. The preservice teachers at the Math’s Faculty as mentioned before have the lowest progression. In the pairwise comparisons the difference occurs between Biology-Math’s, Physics-Math’s, English, Chemistry-Math’s and English, Turkish Language and Literature- Math’s departments. The mentioned difference occurs especially between the Math’s along with the English department and the other departments. As the average of the Math’s department is low and English department is high a difference is observed between them and the other departments. In the comparison result, the defense scores of the two mentioned departments and the other departments were found to be statistically significant ($p < .05$).

Results & Discussion

This research was conducted in order to determine the effectiveness of the Pedagogical Formation Program at the Educational Faculty of Erciyes University in the 2014-2015 academic year. The research has two parts. 159 preservice teachers participated to the pretest and posttest part of the study and 396 preservice teachers participated to the survey evaluation part. The research results can be sequenced as follows:

1. The participants evaluated two dimensions of the program, one is the elements of the program and the other dimension is the program's effects on the attitudes, personal and professional developments of the candidates. The candidates agreed at "mid-level" to the items related with the both dimensions of the program although it is stated that the program is more effective on the candidates' attitudes, personal and professional developments.

This acquired result shows similarity with the researches (Sözer, 1991; Şenel, 1999; Temel, 1990) presenting that the attitudes of the students participating to their programs towards teaching are not sufficient. It can be interpreted that in this research the preservice teachers didn't believe that much in the effectiveness of the program. Whereas there are also some studies presenting that the attitudes and perception of the students are more optimistic (Öztürk, Doğan & Koç, 2005; Yumuşak, Aycan, Aycan, Çelik & Kaynar, 2006). Also in the study made by Gelişli (2009) the students agreed mostly to the items stating that the program contributes to their personal and professional developments, thus it can be said that with this research similar results were acquired. In the study made by Aslantaş (2011) the students expressed that they didn't find the lecturers sufficient in terms of "using teaching strategies, methods and techniques, "communication skills" and "assessment skills". The students at the Faculty of Education found their own lecturers more sufficient in the mentioned areas than the students at the Faculty of Literature found their own lecturers.

2. The effectiveness of the program, the dependent variable of the research did not create a statistically significant effect when compared to independent variables (gender, graduate year, faculty and department). In that case it can be interpreted that the opinions of preservice teachers are close to one another or they made an objective evaluation. Only the opinions of the working preservice teachers about the program's being scientific, coherent in itself, contemporaneous etc. (in short program's objective, content, education process and assessment) were found to be significantly high when compared to the opinions of the nonworking preservice teachers about the mentioned dimensions of the program. In that case it can be said that the working preservice teachers realized the importance of the program more than the other group and they thought the program was necessary.
3. In the tests conducted in order to measure the effectiveness of the informing dimension of the program Math's and English departments especially came to the fore. While the Math's department took attention with its success in the pretest, the English department took the attention with its success in the posttest. The mentioned departments experienced a reverse process; while the Math's department got the highest scores in the pretest, in the post test it got the lowest scores, the English department on the other side while it got the lowest scores in the pretest, it got the highest scores in the post test. Moving from the assumption that the test is high in reliability it can be said that while the high scores relaxes the students, the low scores trigger them. The fact that the students at the English department have more chance to be assigned compared to other departments can also be the reason of that result. No research has been observed measuring the effectiveness of the pedagogical formation education through exams.
4. In the light of the information about the program obtained through survey as well as in the light of the evaluations looking at exam results it can be said that the program failed to provide the expected success. The preservice teachers couldn't get the necessary scores in the exam to be assigned. Moreover it is an examination which the candidates may have solved or checked it up in a way before. In addition it wouldn't be convincing to expect those candidates to participate into the

program at the aimed level as they didn't believe in the necessity, effectiveness and benefits of the program at the high level. Because there are no adequate studies on the teaching profession the preservice teachers as well as the other professional groups perceive the teacher profession as a profession preferred or presented only in order to avoid the unemployment. Even, as seen in the many research results (Yapıcı & Yapıcı, 2013) the preservice teachers think that the pedagogical formation is not necessary for the teaching profession and it is enough to be expert in the field. They consider the program as a torment or a money door.

5. The results gained from the research and literature review show that in terms of teacher training there is an incompatibility among the students, lecturers, and the system (program). There has been a continuous change in the number of the teacher training institutions since the 1990s. At a period while the Science and Literature faculties weren't seen to be teacher training institutions, with the pedagogical programs given in a way it is now at the issue that they are the main teacher training institutions. As the formation program is conducted at an amount of fee it also increased the tensions between the two institutions.

Under these circumstances there is a need to redefine the teaching profession. The teaching profession comes fore among other professions of a country, however now it is played as a puzzle board with this profession. All the relevant authorities leaving their political concerns, political debates aside should come together and innovations that are scientific and appropriate to the national conditions should be made primarily in the teacher training system, in determining the teacher training institutions, in making the status of teacher profession obvious exactly and in the teacher training programs.

Kaynakça

- Adem, M. (1995). *Demokratik laik ve çağdaş eğitim politikası*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi - MÖ 1000 MS 2014*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Aslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. (1998). Ankara: TC. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- Gelişli, Y. (2009). Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 76-89.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, eğitimde yansımalar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (pp. 10-12). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış*. Ankara: Yargı Basımevi.
- MEB. (2002). *Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). (A. E. Üniversitesi, Dü.) *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Öztürk, B., Doğan, O. & Koç, G. (2005). Eğitim fakültesi öğrencileri ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri*(3), 1-22.

- Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şenel, E. A. (1999). *Öğretmenlik sertifikası programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına öğretmenlik uygulamalarının etkisi*. Unpublished master' thesis. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temel, A. (1990). Fen- Edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına öğretmenlik formasyon programlarının etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1, 180-192.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8 Yaz), 1421-1429.
- Yıldırım, A. v. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Ed). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK-DÜNYA BANKASI. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi/Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Yumuşak, A., Aycan, N., Aycan, Ş., Çelik, F. & Kaynar, H. (2006). Muğla Üniversitesi tezsiz yüksek lisans programı ile eğitim fakültesi lisans programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişelerinin karşılaştırılması. *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri içinde* (p. 266). Muğla: Muğla Üniversitesi.